


Décio Nascimento Guimarães
Mariana Martins de Meireles
Patrícia Corsino
(Organizadores)




COLEÇÃO
WARANÁ

EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

SUJEITO E PESQUISAS
EM TEMPOS DE LUTA



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:



**SUJEITO E PESQUISAS
EM TEMPOS DE LUTA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAZONAS

REITOR

Sylvio Mário Puga Ferreira

VICE-REITORA

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

EDITOR

Sérgio Augusto Freire de Souza

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski
Domingos Sávio Nunes de Lima
Edleno Silva de Moura
Elizabeth Ferreira Cartaxo
Spartaco Astolfi Filho
Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel


COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz Université de Versailles
Antônio Cattani UFRGS
Alfredo Bosi USP
Arminda Mourão Botelho Ufam
Spartacus Astolfi Ufam
Boaventura Sousa Santos Universidade de Coimbra
Bernard Emery Université Stendhal-Grenoble 3
Cesar Barreira UFC
Conceição Almeida UFRN
Edgard de Assis Carvalho PUC/SP
Gabriel Conh USP
Gerusa Ferreira PUC/SP
José Vicente Tavares UFRGS
José Paulo Netto UFRJ
Paulo Emílio FGV/RJ
Élide Rugai Bastos Unicamp
Renan Freitas Pinto Ufam
Renato Ortiz Unicamp
Rosa Ester Rossini USP
Renato Tribuzy Ufam



Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: edua@ufam.edu.br
<http://edua.ufam.edu.br>

Décio Nascimento Guimarães
Mariana Martins de Meireles
Patrícia Corsino
(Organizadores)



EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE LIBERDADE:

SUJEITO E PESQUISAS
EM TEMPOS DE LUTA



ANPEd

Associação Nacional de Pós-Graduação
e Pesquisa em Educação

COMISSÃO CIENTÍFICA

Adalberto Carvalho Ribeiro (UNIFAP)
Aldo Victorio Filho (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Amanda Motta Castro (FURG)
Ana Cristina Juvenal da Cruz (UFSCar)
ANA LORENA BRUEL (UFPR)
Ana Lúcia Sarmiento Henrique (IFRN)
Anderson Teixeira Boanafina (FIOCRUZ)
Andréa Araújo do Vale (UFF)
Angela Maria Scalabrin Coutinho (UFPR)
Carla Biancha Angelucci (USP)
Carmen Lucia Brancaglioni (UFSCar)
Célia Maria Fernandes Nunes (UFOP)
Celia Regina Otranto (UFRRJ)
César Augusto Castro (UFMA)
Cibele Maria Lima Rodrigues (FUNDAJ)
Cláudia Rodrigues de Freitas (UFRGS)
Cynthia Greive Veiga (UFMG)
Décio Nascimento Guimarães (IFF)
Denize de Aguiar Xavier Sepulveda (UERJ)
Diana da Veiga Mandelert (UERJ)
Domingos Leite Lima Filho (UTFPR)
Edméa Oliveira dos Santos (UFRRJ)
Edineide Jezine (UFPB)
Eli Terezinha Henn Fabris (UNISINOS)
Eliana Borges Correa de Albuquerque (UFPE)
Eliane Rose Maio (UEM)
Elisângela Alves da Silva Scaff (UFPR)
Eugenia Portela de Siqueira Marques (UFGD)
Fábia Roseana Souza (UFPE)
Fabiana Eckhardt (UCP)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fabiano Antonio dos Santos (UFMS)
Fernando Seffner (UFRGS)
Francione Oliveira Carvalho (UFJF)
Graça Regina Franco da Silva Reis (UFRJ)
Hugo Heleno Camilo Costa (UFMT)
José Albio Moreira de Sales (UECE)
José Leonardo Rolim de Lima Severo (UFPB)
JOSE RUBENS LIMA JARDILINO (UFOP)
Juarez Thiesen (UFSC)
Karine Nunes de Moraes (UFG)
Kátia Curado (UnB)
Lia Tiriba (UFF)
Lucas Barbosa Pelissari (IFPR)
Luciana Gruppelli Loponte (UFRGS)
Luciana Pires Alves (UERJ/FEFB)
Luciana Rosa Marques (UFPE)
Luciana Velloso da Silva Seixas (UERJ)
Luciane Maria Schlindwein (UFSC)
Luís Antonio Groppo (UNIFAL)
Mairce da Silva Araujo (UERJ)
Malu Almeida (UNOESC)
Marcelo de Andrade Pereira (UFMS)
Marcelo Lima (UFES)
Márcia Soares de Alvarenga (UERJ)
Maria Arlete Rosa (Universidade Tuiuti do Paraná)
Maria Cecília Fantinato (UFF)
Maria Clarisse Vieira (UNB)
Maria Eulina Pessoa de Carvalho (UFPB)
Maria Isabel Ramalho Ortigão (UERJ)
Maria Renata Alonso Mota (FURG)
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da Rocha (PUC -CAMPINAS)
Mariana Martins de Meireles (UFRB)
MARIANE KOSLINSKI (UFRJ)
Marilda Oliveira de Oliveira (UFMS)
Marilda Gonçalves Dias Facci (UEM/UFMS)
Marileide Gonçalves França (UFES)
Marinaide Lima de Queiroz Freitas (UFAL)
Marise Nogueira Ramos (Fiocruz)
Marlécio Maknamara (UFPB)
Mauricio Perondi (UFRGS)
Miguel Rossetto (UPF):
Nilda Stecanela (UCS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Paula Corrêa Henning (FURG)
Paulo Alberto dos Santos Vieira (UNEMAT)
Paulo Roberto Prado Constantino (UNESP)
Priscila Andrade Magalhães Rodrigue (UFRJ)
Rafael Marques Gonçalves (UFAC)
Reginaldo Fernando Carneiro (UFJF)
Roberto Prado Constantino (CEETEPS)
Romilson Martins Siqueira (PUC Goiás)
Rosa Hessel (UFRGS)
Rosa Lydia Teixeira Corrêa (PUC-PR)
Rosa Maria Cavalari (UNESP)
Rosana Louro Ferreira Silva (USP)
Rosânia Campos (Univille)
Rosemary dos Santos (UERJ)
Ruth Pavan (UCDB)
Sandra Kretli (UFES)
Silvani dos Santos Valentim (IFTMG)
Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT)
Simone de Lucena Ferreira (UFS)
SIMONE MANOSSO CARTAXO (UEPG)
Shirleide Pereira da Silva Cruz (UnB)
Sirley Lizott Tedeschi (UEMS)
Sonia Lopes Victor (UFES)
Sonia Mari Shima Barroco (UEM/UNIR)
Simone Grohs Freire (FURG)
Suzana dos Santos Gomes (UFMG)
Taísa Caldas Dantas (UFPB)
Thiago Ingrassia (UFFS)
Thiago Zanguêta (UNIUBE)
Valéria Vasconcelos (UNISAL)
Vania Finholdt Angelo Leite (UERJ)
Vania Grim Thies (UFPel)
Wellington Lima Cedro (UFG)

COMISSÃO E-BOOK ANPEd 40ª REUNIÃO NACIONAL

Alexandra Garcia (UERJ)
Alexandre Filordi de Carvalho (UNIFESP)
Angela Scalabrin Coutinho (UFPR)
Elizeu Clementino de Souza (UNEB)
Maura Corcini Lopes (UNISINOS)
Patrícia Corsino (UFRJ)
Roseane Affonso (Secretaria Acadêmica da ANPEd)

EDITOR

Angela Scalabrin Coutinho

REVISÃO TÉCNICA

Angela Scalabrin Coutinho
Roseane Affonso

REVISÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Paula Santos

CAPA, PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Dyego Marçal

GRAVURA CAPA

Sergio Bastos

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada por Rita Cintia Pinto Vieira - CRB 11/718

E24 Educação como prática de liberdade [recurso eletrônico]: sujeito e pesquisas em tempos de luta / Décio Nascimento Guimarães, Mariana Martins de Meireles e Patrícia Corsino (org.). – Manaus: FUA: ANPEd, 2022.
469 p.; il. color. – (Coleção Waraná).

40ª Reunião Nacional da ANPEd.
Inclui dados biográficos dos autores.
ISBN 978-65-5839-092-3

1. Educação – Práticas pedagógicas. 2. Educação – Política. 3. Educação – Cultura. 4. Liberdade de ensino. I. Guimarães, Décio Nascimento. II. Meireles, Mariana Martins de. III. Corsino, Patrícia. IV. Série.

CDU 37.014.1

O conteúdo e a revisão dos textos são de responsabilidade dos/as autores/as.

DIRETORIA "ANPEd, PRESENTE!" 2019-2021

Geovana Mendonça Lunardi Mendes – Presidenta
Maria Luiza Süssekind – Primeira Secretária
Paulo Vinicius Baptista da Silva – Segundo Secretário
Maria Beatriz Luce – Diretora Financeira
Miriam Fábila Alves – Vice-Presidente – Centro Oeste
Ivanilde Apoluceno de Oliveira – Vice-Presidente – Norte
Claudio Nunes – Vice-Presidente – Nordeste
Valdete Côco – Vice-Presidente – Sudeste
Maura Corsini – Vice-Presidente – Sul

DIRETORIA "ANPEd, MAIS PRESENTE!" 2021-2023

Geovana Mendonça Lunardi Mendes - Presidenta
Maria Beatriz Moreira Luce - Primeira Secretária
Wilma de Nazaré Baía Coelho - Segunda Secretária
Miriam Fábila Alves - Diretora Financeira
Giselle Cristina Martins Real - Vice-Presidenta – Centro Oeste
Fabiane Maia Garcia - Vice-Presidenta – Norte
Claudio Pinto Nunes - Vice-Presidente – Nordeste
Maria Luiza Sussekkind Verissimo - Vice-Presidenta – Sudeste
Angela Maria Scalabrin Coutinho - Vice-Presidenta – Sul

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2019-2021):

Titulares:

Magna França - UFRN
Maria de Fátima Cardoso Gomes - UFMG
Mário Luiz Neves de Azevedo – UEM

Suplentes:

Fabiany de Cássia Tavares Silva - UFMS
Iria Brzezinski - PUC-GO
Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel - UFF

MEMBROS DO CONSELHO FISCAL (2021-2023):

Titulares:

Marcelo Siqueira Maia Vinagre Mocarzel
Maria de Fátima Cardoso Gomes
Fabiany de Cássia Tavares Silva

Suplentes:

Rodrigo da Silva Pereira
Paulo Vinicius Baptista da Silva
Karine Vichiatt Morgan



APRESENTAÇÃO PRESIDÊNCIA ANPEd

Ao longo de sua história, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) assumiu um protagonismo na publicização da produção científica da área da Educação, tendo principalmente seus eventos, em especial suas reuniões científicas, o lócus privilegiado para isso. As produções apresentadas nos eventos e conferências e os trabalhos encomendados e comunicações depois circulavam de maneira impressa sendo referências para os pesquisadores da área. Acompanhando o desenvolvimento da tecnologia, os textos impressos, que eram “fotocopiados”, deram espaço para os “disquetes”, depois “pendrives” e, concomitantemente, aos repositórios do próprio evento nos sites e portal da ANPEd.

O fato é que a produção científica produzida para a ANPEd sempre foi muito importante para o campo educacional. Atentas a isso, as diferentes Diretorias apoiaram as publicações de livros, coleções, Anais, documentos, enfim, um conjunto de materiais que hoje compõem o acervo impresso e digitalizado da associação e ajudam os pesquisadores nos balanços e estudos da área.

Cientes dessa responsabilidade, o *e-book* que aqui apresentamos materializa um sonho perseguido em duas dimensões: a primeira é a construção de uma coletânea que registra uma importante mudança na organização das Reuniões Nacionais, a mudança dos trabalhos submetidos de trabalhos completos para resumos; a segunda dimensão é o desejo de com essa coleção marcarmos o início de um processo organizado em torno de um Selo ANPEd para as publicações.

Esse Selo ainda almejado será um empreendimento futuro, do qual essa coletânea marca o início.

Como um projeto de gestão, as publicações da ANPEd são um compromisso da nossa Diretoria com a história da nossa associação e com a preocupação do seu futuro.

À frente da Associação por duas gestões, em nossa primeira gestão, ANPEd, presente! (2019-2021), enfrentamos o impensável durante dois anos. Assumimos a gestão da ANPEd em dezembro de 2019 com um plano de trabalho para os próximos dois anos, os quais, já imaginávamos, seriam muito difíceis e desafiadores diante da ofensiva de ultradireita que virou governo no Brasil. No entanto, em 16 de março de 2020, a Organização Mundial da Saúde declarou que entrávamos numa pandemia provocada pela covid-19, o nomeado “novo coronavírus” (SARS-CoV-2). De lá para cá, os impactos sociais, econômicos, sanitários, políticos e científicos ainda não são mensuráveis diante das milhares de vidas perdidas.

Diante desse quadro, os desafios impostos à área da Educação soavam às vezes intransponíveis. Os ataques mais diversos à Ciência, à Educação, às Ciências Humanas, aos Intelectuais, ao Orçamento Público agudizaram-se e exigiram dos pesquisadores e das Sociedades Científicas diferentes respostas.

Tomando esse cenário como ponto de partida, a ANPEd teve que, mais uma vez, se reinventar, pensar formas diferenciadas de construir sua presença num mundo que migrou para o on-line e reinventar suas formas de resistência.

A experiência vivida e acumulada ao longo desses anos de pandemia parece muito complexa para conseguir ser capturada em poucas palavras. Desde março de 2020 tivemos que reinventar o modo de ser ANPEd, desenvolvendo outras formas de gestão, criando outras dinâmicas internas e comunicando uma outra ANPEd externamente.

No meio dessa trajetória, nosso plano de gestão foi redimensionando. Ainda que nossos princípios históricos tenham servido de base para nossas ações, os desafios eram novos e foi nesse diálogo entre o impensável e o possível que construímos esses anos de gestão. Dentro disso, guiados pela luta histórica e intransigente da ANPEd em defesa da democracia e de todos os direitos democráticos; da educação pública e gratuita; da Ciência, do pensamento científico e do trabalho de pesquisadoras/es e intelectuais; da universidade pública, da escola pública e do financiamento público para pesquisa e pós-graduação; das políticas de ação afirmativa, políticas de inclusão, de direitos humanos e de redução das desigualdades e injustiças social e cognitiva; do investimento e democratização das políticas de financiamento para a pós-graduação e a pesquisa em Educação, construímos a presença on-line da ANPEd.

Realizamos a primeira Reunião Científica Nacional da ANPEd (40ª) completamente on-line, a primeira na Região Norte, em Belém, na Universidade Federal do Pará. Uma reunião histórica, celebrando o Centenário de Paulo Freire e a Amazônia.

Nessa Reunião, assumimos o compromisso de uma nova gestão, agora com a Diretoria “ANPEd, mais presente!” (2021-2023), e, associada a diversas outras marcas da história de nossa associação, temos certeza que continuamos construindo uma ANPEd mais democrática, mais acessível, mais plural, mais diversa, mais inclusiva.

Portanto, a Coleção que apresentamos aqui, denominada de Waraná, que em língua indígena significa “vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria”, celebra esse encontro da ANPEd com a Amazônia. Demoramos 40 edições para levar um evento da ANPEd para a região norte, para a Amazônia, e temos muito orgulho de que em nossas duas gestões realizaremos as duas reuniões nacionais nessa região.

A primeira coletânea dos *e-books* dessa coleção é composta pelos textos completos submetidos à 40ª Reunião Anual, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo! Essa coletânea, fruto do trabalho exaustivo dos organizadores e da comissão montada para esse fim, juntamente com o trabalho cuidadoso do nosso comitê científico, é um belo presente para nossa comunidade científica.

Além disso, enseja a expectativa com o que ainda está por vir, com nossa próxima reunião nacional no meio da Amazônia, em Manaus.

É com o peito inundado de uma esperança impaciente que entregamos uma Coletânea Amazônica como um marco para a história da ANPEd e confiantes de que estamos em vias de reconstruir a Educação Brasileira, a Amazônia e o Brasil.

“Ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro!” (Belchior)
Madeira, Funchal, dezembro de 2022.

Geovana Mendonça Lunardi Mendes
Presidenta da ANPEd



APRESENTAÇÃO COMISSÃO E-BOOK

Nosso tempo é especialista em criar ausências: do sentido de viver em sociedade, do próprio sentido da experiência da vida. Isso gera uma intolerância muito grande com relação a quem ainda é capaz de experimentar o prazer de estar vivo, de dançar, de cantar. E está cheio de pequenas constelações de gente espalhada pelo mundo que dança, canta, faz chover. O tipo de humanidade zumbi que estamos sendo convocados a integrar não tolera tanto prazer, tanta fruição de vida. Então, pregam o fim do mundo como uma possibilidade de fazer a gente desistir dos nossos próprios sonhos. E a minha provocação sobre adiar o fim do mundo é exatamente sempre poder contar mais uma história. Se pudermos fazer isso, estaremos adiando o fim.

Ailton Krenak¹

O presente *e-book* faz parte da primeira coletânea de *e-books* da ANPED, com o título *Waraná*², fruto da 40ª Reunião Nacional, que teve como tema “A educação como prática de Liberdade”: cartas da Amazônia para o mundo, realizada em 2021 em Belém do Pará. Esta foi, sem dúvidas, uma reunião emblemática, pela celebração do centenário de Paulo Freire, patrono da educação brasileira e um dos autores mais importantes do mundo no campo da Educação. Realizar a reunião no território amazônico também tem um valor destacável, tendo em vista a urgência da escuta, valorização e garantia dos direitos dos povos tradicionais do nosso país e da proteção da biodiversidade, que tem no território amazônico o seu maior espaço de existência e, por isso, também de disputa.

Além da celebração e defesa supracitados, em 2021 nos encontrávamos em um momento dilacerante na história da humanidade e especialmente difícil para o Brasil, tendo em vista o contexto político de ataque às políticas sociais, à ciência, à educação e o total desmonte das políticas e instituições públicas que focalizavam a mitigação das desigualdades e processos de exclusão delas provenientes. A pandemia da covid-19³ teve início em 2020, no Brasil o descaso do governo levou mais de 670 mil⁴ pessoas à morte e as consequências nefastas da ausência

¹ KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

² Em sateré-mawé Uaraná: vida, solo, mata, fauna, flora, palavra, sabedoria.

³ A covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2, ele foi noticiado pela China à Organização Mundial da Saúde (OMS) em dezembro de 2019, com a informação do seu grande potencial de transmissão e alta taxa de mortalidade. No Brasil, o primeiro caso foi oficialmente notificado em fevereiro de 2020, com o registro da primeira morte em março do mesmo ano.

⁴ Informação disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>. Acesso em: 23/07/2022.

de coordenação e cooperação federal junto aos entes estaduais, municipais e distrital, ampliou significativamente as desigualdades já presentes em nosso país, especialmente o desemprego e a fome.

A pandemia levou à suspensão das atividades presenciais em vários setores. Dado o risco do contágio e as condições precárias para o seu enfrentamento, além da demora no processo de vacinação, na educação brasileira ficamos quase 2 anos desenvolvendo atividades no formato remoto, o que fez que a 40ª Reunião da ANPEd, também ocorresse nesse formato. Mesmo que tenha ocorrido *online*, o encontro e a possibilidade de diálogo em defesa da Educação, da pesquisa e da pós-graduação brasileiras, dos povos tradicionais e dos seus territórios, significou um importante momento de fortalecimento das pautas acadêmico-científicas e políticas. Nesse contexto, destacamos as atividades de abertura e encerramento da reunião, em que as manifestações acadêmicas, dos movimentos sociais, dos povos tradicionais, artístico-culturais, exaltaram o nosso Brasil profundo, aquele diverso e extremamente rico e ao mesmo tempo desigual e nos deixaram como legado o lema “amazonear o mundo”.

Em 2022 ainda vivemos a pandemia e as suas consequências, lutamos por mudanças políticas que nos permitam retomar os princípios democráticos tão caros ao nosso país, e como diz Ailton Krenak, se conseguirmos continuar contando mais uma história, estaremos adiando o fim do mundo, o que nos move a seguir o caminho.

Optamos, na publicação desta coletânea que marca uma mudança na publicização das pesquisas apresentadas e discutidas no âmbito das reuniões nacionais da ANPEd, pelo caminho que se encontra com o movimento de luta e resistência, o que pode ser observado nos 5 volumes que a compõem. Esse movimento tem como ponto de partida a mudança, amplamente discutida e decidida em assembleia pela maioria das/es/os associadas/es/os participantes, de submissão de resumo expandido e não mais texto completo para apresentação nas reuniões da ANPEd.

Essa mudança levou a diretoria da ANPEd a instituir, em 2021, uma comissão de discussão sobre os encaminhamentos possíveis para a publicação de textos completos das/es/os autores/as que assim o desejassem. Aqui, havia uma preocupação especial com a participação das/es/os pesquisadores/as seniores, que ao longo da sua trajetória na ANPEd vivenciaram a prática da publicação dos textos na íntegra, além do destacado papel da ANPEd como base para análises da produção nas pesquisas em Educação.

A Comissão de Trabalho Completo, como inicialmente denominada, foi composta por 2 representações da diretoria, das coordenações de GT, do Comitê Científico e 1 representação da Revista Brasileira de Educação e da secretaria acadêmica da ANPEd. Essa comissão discutiu intensamente os possíveis encaminhamentos para os textos completos e chegou à decisão da organização de e-books, tomando como referência as subáreas⁵ da ANPEd. Na sequência, realizou o trabalho de elaboração das normas de submissão, parametrização do sistema, avaliação dos textos aprovados para apresentação na 40ª Reunião Nacional que as/es/os autores/as indicaram

⁵ Os Grupos de Trabalho (GT) da ANPEd são organizados em 5 subáreas. **Subárea 1:** GT02 – História da Educação; GT14 – Sociologia da Educação; GT17 – Filosofia da Educação e GT20 – Psicologia da Educação. **Subárea 2:** GT03 – Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT06 – Educação Popular; GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais; GT22 – Educação Ambiental e GT23 – Gênero, Sexualidade e Educação. **Subárea 3:** GT04 – Didática; GT08 – Formação de Professores; GT12 – Currículo; GT16 – Educação e Comunicação; GT19 – Educação Matemática e GT24 – Educação e Arte. **Subárea 4:** GT05 – Estado e Política Educacional; GT09 – Trabalho e Educação e GT11 – Política de Educação Superior. **Subárea 5:** GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos; GT10 – Alfabetização, Leitura e Escrita; GT13 – Educação Fundamental e GT15 – Educação Especial.

a intenção de publicação no e-book e convidou para a organização dos e-books representantes das coordenações de GTs e do Comitê Científico, por cada subárea.

Com a comissão alargada, e agora já denominada de Comissão de *E-book*, incluindo as/es/os organizadores/as, foram tomadas decisões como a estrutura dos e-books, organização de cada volume por eixos e o cronograma de trabalho. Destacamos a importância do trabalho coletivo nesse processo de tomada de decisões e efetivação da organização dos *e-books*, que nos exigiu mais do que o inicialmente previsto e nos permitiu aprender muito com todo o processo.

Organizar uma publicação que congrega contribuições com epistemologias, temas, problemáticas, abordagens teórico-metodológicas tão distintas foi um grande desafio e uma grata satisfação, tendo em consideração os múltiplos diálogos possíveis, que se intensificam a partir de agora no encontro com as/es/os leitores/as e com a constituição de novas histórias.

Alexandra Garcia
Alexandre Filordi de Carvalho
Angela Scalabrin Coutinho
Elizeu Clementino de Souza
Maura Corcini Lopes
Patrícia Corsino



APRESENTAÇÃO ORGANIZADORES/AS

Com estes ensaios, somo a minha voz ao apelo coletivo pela renovação e pelo rejuvenescimento de nossas práticas de ensino. Pedindo a todos que abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões. Celebro um ensino que permita as transgressões - um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação como prática de liberdade (bell hooks, 2017, p. 23-24)¹

O conjunto de textos que integra este *e-book* reúne debates contemporâneos e insurgentes sobre a educação, problematizados a partir da experiência investigativa e do exercício reflexivo de seus autores. Numa perspectiva panorâmica e, comprometidos com a historicidade de seu tempo, os autores enunciam e mapeiam questões vinculadas à educação, compreendendo-as como necessárias para mobilizar a humanização e a liberdade de crianças, homens e mulheres. Desse modo, a concepção de uma educação dialógica, emancipadora e anticolonial comparece inscrita na realidade dos sujeitos, desdobrando-se nas discussões sobre formação de crianças e professores, práticas de ensino e políticas públicas educacionais brasileiras, donde emergem a autoria, a originalidade e as poéticas políticas desses escritos. O *e-book* organiza-se em três eixos, a saber: *Sujeitos, vozes e outras ressonâncias*; *Sujeitos, saberes e práticas em diferentes contextos* e *Sujeitos, culturas e políticas*

Os textos que compõem o eixo: *Sujeitos, vozes e outras ressonâncias* privilegiam a polifonia de vozes que reverberam o contexto educacional brasileiro em suas diferentes escalas geográficas. Assim, a partir de distintos enfoques, colocam em tela as minudências experimentadas por uma diversidade de sujeitos, a saber: estudantes, professores, famílias e comunidades. Ao tomar como referência reflexiva situações|episódios cotidianos e suas nuances, os autores acionam narrativas e micronarrativas para movimentar outras racionalidades e epistemologias, aproximando-se do que Barthes² nomeou de uma “ciência do sujeito”. Por esta via, os modos de narrar e os sentidos a eles atribuídos, comparecem como um exercício de “prática de liberdade” e, mais que isso, engendram uma perspectiva política e decolonial que fratura as formas de pesquisar e teorizar em educação. Através da diversidade de temáticas que atravessam os escritos deste eixo, nos deparamos narrativamente com questões sobre currículo, devir-criança, participação infantil, culturas da infância, pedagogia hospitalar, educação infantil integral e inclusiva, educação de

¹ HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

² BARTHES, R. **A câmara clara**: nota sobre fotografia. Tradução de Julio Castañon Guimarães. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

crianças com foco nas questões de gênero e etnia, educação especial, alfabetização e letramento na educação de surdos, ensino de gramática, vida e ofício de professores, além de experiências docentes desenvolvidas em cenários nacionais e internacionais.

O segundo eixo, intitulado *Sujeitos, saberes e práticas em diferentes contextos*, é constituído por treze trabalhos resultantes de investigações que buscam descortinar a educação brasileira a partir de múltiplas perspectivas, objetivando uma aproximação crítica de experiências/vivências protagonizadas por docentes e discentes na contemporaneidade. Ressalta-se que os capítulos que compõem esse mosaico de estudos refletem em seus textos potentes recortes do cenário educacional, com destaque para os seguintes: infância e cotidiano da educação infantil; avaliação da educação básica; discursos que permeiam a educação especial; letramentos; níveis de leitura e escrita na educação básica e superior; cotidiano de alfabetizadores(as) na educação de jovens e adultos; práticas inclusivas e avaliação da aprendizagem de estudantes com deficiência; perspectivas freirianas de educação libertadora; e os desafios vivenciados por professores, estudantes e demais profissionais da educação em tempos de pandemia.

O eixo *Sujeitos, culturas e políticas* reúne treze textos que apresentam perspectivas teórico metodológicas diversas e que articulam questões culturais às políticas educacionais. As pesquisas apresentam metodologias diversas e algumas evidenciam a reinvenção de procedimentos provocada pelo momento pandêmico – tais como: análise de imagens fotográficas e de filmes, entrevistas virtuais, questionários – e outras trazem reflexões sobre etnografia que nos colocam diante da complexidade da compreensão dos processos culturais. A dimensão cultural nos desloca de diversas maneiras, nos interpela e dá a ver questões para se pensar políticas e práticas educativas. Os textos perpassam: a crítica à indústria cultural em relação à infância, a produção de efeitos de verdade por via de discursos cinematográficos relativos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o encontro das crianças na cidade pela análise de fotografias do início do século XX, as práticas de letramento em grupos de estudos bíblicos, a produção de audiolivros de literatura infantojuvenil como recurso de Tecnologia Assistiva – TA, a compreensão de professores sobre formação cultural, as culturas infantis e a interseccionalidade, as aprendizagens e insurgências de um menino que se automeia Robin Hood e o percursos de futuras professoras na apropriação de práticas de letramento acadêmico. Os textos que abordam diretamente as políticas educacionais, tais como a Política Nacional de Alfabetização e a Política de Educação Especial, trazem a descontinuidade e a falta de interlocução do atual governo com as pesquisas nacionais produzidas nas últimas décadas numa visível “guinada (ideo)metodológica para trás e pela direita” (MORTATTI, 2020, p. 28), mas os resultados das pesquisas evidenciam que a disputa da hegemonia nas políticas educacionais do Estado é complexa, há resistência nas escolas e que esta guinada não se dá por decreto.

Décio Nascimento Guimarães
Mariana Martins de Meireles
Patrícia Corsino

SUMÁRIO

EIXO 1: SUJEITOS, VOZES E OUTRAS RESSONÂNCIAS 18

TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA: PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO GESTO DE “DAR A ESCUTA” ÀS CRIANÇAS 19

Vanessa Galindo Alves de Melo (UFPE/CAA)

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (UFPE/CAA)

NEGOCIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS NOS REVELAM SOBRE OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA? 31

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (IFS)

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E O TRATAMENTO DA DOENÇA: ENFOQUE NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS 42

Osdí Barbosa dos Santos Ribeiro

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

CARACTERIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA 52

Vania Carvalho de Araújo (Ufes)

Rennati Taquini (PMG)

Franceila Auer (Ufes)

MULHERES MANAUARAS, A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENINHAS, DIREITO À CRECHE E COLONIALIDADE 62

Vanderlete Pereira da Silva (UEA)

“MEU DEUS, O QUE EU VOU FAZER COM ESSA CRIANÇA?”: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO 74

Adélia Carneiro da Silva Rosado (UFMG)

Kátia Patrício Benevides Campos (UFMG)

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS: SENTIDOS EM DISPUTA 86

Barbara de Souza Orlandin (Unifesp)

NARRATIVAS SURDAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM FOCO 97

Juliana de Oliveira Pokorski (UFRGS)

Lia Gonçalves Gurgel (UFRGS)

TENSÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL 107

Rafaella Sales da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexsandro da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

**HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE NA ROÇA:
EXPERIÊNCIAS DO SER-DOCENTE NO
ENSINO FUNDAMENTAL 120**

Charles Maycon de Almeida Mota (UNEB)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)

**NARRATIVAS DOCENTES EM REDES
LATINO-AMERICANAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS
NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL 129**

Danusa Tederiche Borges de Faria (UERJ/FFP)

Isabele Cristina Fonseca Ramos (UERJ/FFP)

Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena (UERJ/FFP)

**EIXO 2: SUJEITOS, SABERES E
PRÁTICAS EM DIFERENTES
CONTEXTOS 140**

**AS CRIANÇAS E OS TEMPOS
INSTITUCIONAIS (IN)SENSÍVEIS 141**

Andrize Ramires Costa (UFSC)

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves (UERJ)

**A LEITURA E A ESCRITA NO COTIDIANO DE
UMA TURMA DE NÍVEL II DA EDUCAÇÃO
INFANTIL: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA
ESCOLA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL 152**

Carolina dos Santos Espíndola (FURG)

**AValiação INICIAL DO DESEMPENHO
ESCOLAR DE ESTUDANTES COM E SEM
DEFICIÊNCIA DO ENSINO
FUNDAMENTAL PÚBLICO 165**

Camila Elidia Messias dos Santos (UNESP, Bauru)

Vera Lucia Messias Fialho Capellini (UNESP, Bauru)

**A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA PESQUISA
ETNOGRÁFICA COM BEBÊS 176**

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Elenice Brito Teixeira Silva (UNEB)

Alice de Paiva Macário (UFMG)

**O SURDO NOS DISCURSOS DO CURRÍCULO:
QUEM É ESTE SUJEITO? 189**

Ana Gabriela da Silva Vieira (UFPeL)

**O ESPAÇO EDUCATIVO DA ESCOLA
DA PONTE: A PRODUÇÃO DE SABERES NO
COTIDIANO ESCOLAR COMO PRÁTICA
DA LIBERDADE 199**

Andréa Villela Mafra da Silva (Iserj/Faetec, UNIRIO)

Áurea Cristina Ramos de Novaes (UNIRIO)

**EDUCAÇÃO ESPECIAL, DISCURSO MÉDICO
E VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA:
CONHECIMENTO E MAL-ESTAR DOCENTE 209**

André Luís de Souza Lima (UFRGS)

**LETRAMENTOS ACADÊMICOS:
CONFLUÊNCIAS TEÓRICAS E DIDÁTICAS 220**

Marcela Tavares de Mello (UFF; Fasap)

**AS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DA EJA:
ASPECTOS PECULIARES E A DIFICULDADE DE
(RE)CONSTRUIR OS FAZERES COTIDIANOS 230**

Fabiana da Silva Correia Souza (UFPE)

Andréa Tereza Brito Ferreira (UFPE)

**FREIRIAR ENTRE REDES DOCENTES LATINO-AMERICANAS:
NAS TESSITURAS DE DIÁLOGOS SOBRE O SABERFAZER
DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS 243**

Regina Aparecida Correia Trindade (UERJ FFP)

Maria Martinha Barbosa Mendonça (UERJ FFP)

**SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR:
POTÊNCIAS DA DIFFÉRANCÊ 253**

Bárbara Pereira de Alencar da Rocha (SEEDF)

**PEDAGOGIA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM
AS METODOLOGIAS ATIVAS: DOCÊNCIA EM
TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO
COM/COMO PESQUISA 263**

Ana Lúcia Gomes da Silva (Uneb)

**ALFABETIZAR LETRANDO: TATEAMENTOS DE
UMA PROFESSORA CONSIDERADA BOA
ALFABETIZADORA 275**

Maria Geiziane Bezerra Souza (UFPE)

Alexsandro da Silva (UFPE/CAA)

**A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A
EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO
DE CARUARU-PE: SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DAS
SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS 288**

Cicera Mirelle Florêncio da Silva Domingos (UFPE)

Clarissa Martins de Araújo (UFPE)

**ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS:
UM OLHAR A PARTIR DE PROCESSOS DE GESTÃO
NOS INSTITUTOS FEDERAIS 298**

Josiane Roberta Krebs (IFRS)

EIXO 3: SUJEITOS, CULTURAS E POLÍTICAS 309

INDÚSTRIA CULTURAL, REIFICAÇÃO E INFÂNCIA 310

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi (UNINOVE)

**O DISCURSO CINEMATOGRAFICO ACERCA
DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA 321**

Bruna Joanna Menegazzo da Silva (UNOCHAPECÓ)

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (UNOCHAPECÓ)

**O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A CIDADE:
OS ESPAÇOS PÚBLICOS COMO LUGARES
DE APRENDIZAGEM 331**

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro (Ufes)

Vania Carvalho de Araújo (Ufes)

**LOUVOR COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO
EM UM GRUPO DE ESTUDOS BÍBLICOS PENTECOSTAL 342**

Eneusa Mariza Pinto Xavier (UFPEL)

Gabriela Medeiros Nogueira (FURG)

**AUDIOLIVRO: TECNOLOGIA ASSISTIVA INSURGENTE
PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES CEGOS(AS)
NA AMAZÔNIA PARAENSE 354**

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues (UFOPA)

**O QUE ENTENDEM OS PROFESSORES POR
FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE? 364**

Monique Gewerc (PUC-Rio)

**A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS SOB UMA
PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EM UMA
CRECHE LITORÂNEA 376**

Vivian Colella Esteves (UNICAMP)

**NAS TRILHAS COM ROBIN HOOD: SOBRE LIBERDADE,
PRESENÇA E CUIDADO NA EDUCAÇÃO 389**

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky (FEBF/UERJ)

**RELAÇÕES DE FUTUROS PEDAGOGOS COM A
ESCRITA NA UNIVERSIDADE 400**

Luzia Bueno (Universidade São Francisco-CNPQ)

A IMPLANTAÇÃO DA PNA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA 411

Fernanda Arndt Mesenburg (UFPEL)

Gilceane Caetano Porto (UFPEL)

João Carlos Roedel Hirdes (UFPEL)

**FORMAÇÃO LITERÁRIA, ESPAÇOS DE LEITURA E
ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS
E EM CONTEXTOS DA PRÁTICA 421**

Fernanda de Araújo Frambach (UFRJ)

**A SALA DE RECURSO COMO ESTRATÉGIA DE APOIO
À INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR:
ANÁLISE DA OFERTA DE AEE EM SRM NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA 433**

Angela Costa de Sousa (UFPA)

Amélia Maria Araújo Mesquita (UFPA)


**FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES NO BRASIL,
INTELECTUAIS E A DISPUTA PELA HEGEMONIA NAS
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1963-2015) 447**

João Henrique da Silva (UTP)

AUTORES/AS 459

EIXO 1:
SUJEITOS,
VOZES E OUTRAS
RESSONÂNCIAS





TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA: PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL A PARTIR DO GESTO DE “DAR A ESCUTA” ÀS CRIANÇAS

Vanessa Galindo Alves de Melo (UFPE/CAA)

Conceição Gislane Nóbrega Lima de Salles (UFPE/CAA)

INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a infância se desloca a partir de alguns sentidos e imagens que lhe são atribuídas, pensadas a partir da relação de igual para igual com o adulto, como uma etapa cronológica da vida humana ou uma fase que logo se esvai. Essa tentativa de captura do que seja a infância, numa espécie de conceitualização, também é desvelada nas ações, nas Políticas Públicas e na Educação pensada para as crianças.

Esse movimento de pensar para as crianças passou a ser contestado, uma vez que emergiu no campo de pesquisas a necessidade de pensar mais com elas e não apenas sobre elas, ou seja, deslocar a predominância da perspectiva do adulto sobre a criança e vitalizar uma escuta sensível sobre os seus desejos, temores, alegrias e decepções (CRUZ, 2009). Movimento, inicialmente, visibilizado por estudiosos da Sociologia da Infância e, hoje, problematizado, também, por outras áreas.

Ao nos deslocarmos nesse campo de pesquisa, sobretudo, desejávamos dar passagem a movimentos, a fluxos de acontecimentos e vislumbrar outras imagens da infância a partir de uma experiência filosófica. Assim, nos (re)encontramos com intercessores teóricos e suas contribuições e passamos a pensar a infância não como isso ou aquilo, mas como experiência (KOHAN, 2017; AGAMBEN, 2005), o outro (LARROSA, 2006; SKLIAR, 2003), nomadismo, devir (DELEUZE; GUATTARI, 1997). Uma infância para além de uma fase cronológica ou de

uma temporalidade estática, mas como uma condição da experiência que brinda e habita outro tempo, uma “forma de estar no mundo associada não aos anos que se tem, mas à experiência de vida que se afirma” (KOHAN, 2017, p. 59), que pode habitar a criança, mas também o adulto, o idoso, o docente. E por que não pensar uma infância para habitar os currículos da Educação Infantil?

Dando passagem a esse fluxo de movimento, fomos convidadas a olhar o currículo não apenas numa dada direção, hegemônica, mas olhar para o que estava sendo feito na escola e assim “[...] mobilizar diferentes caminhos e diferentes possibilidades curriculares [...]” (LOPES, 2015, p. 455) a partir desse olhar que transvê o mundo (BARROS, 1996). Pensar quem sabe um currículo em articulação com a vida, à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre e com ele (CARVALHO, 2009). Currículos-outros que viabilizam o lugar da infância como possibilidade, potência, que se inaugura, da criação e tempo de experiência para as crianças e demais habitantes do território *currículoescola*¹, uma vez que entendemos que as infâncias elegem “invenção em vez de revelação e criação no lugar da descoberta” (CORAZZA; TADEU, 2003, p. 10).

Foi partindo dessa inquietação que realizamos uma pesquisa no mestrado possibilitadora de um encontro com a infância e com os currículos da Educação Infantil. Junto às crianças da pesquisa, tivemos a possibilidade de interagir, desterritorializar e mover-se junto à potência da infância, mobilizados pelo gesto da hospitalidade incondicional que tal como expõe Derrida (2003), exige que eu abra a minha casa ao outro, anônimo, estrangeiro, e o deixe vir, o deixe chegar, o acolha abertamente sem impor-lhe condições. Assim, a infância como alteridade requer nossa iniciativa para recebê-la, ao nos colocarmos na escuta desses dizeres minoritários e de toda sua potência.

Ao optarmos por dar abertura aos fluxos e à vida que pulsa no território *currículoescola* da Educação Infantil, acolhendo as crianças, interessou-nos aqui não as macropolíticas e sua infância majoritária, mas sim as micropolíticas e a infância minoritária (DELEUZE E GUATTARI, 1997; KOHAN, 2004). E assim, lançando-nos num exercício de inspiração cartográfica, buscamos cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/inventar currículos na pré-escola.

Estruturamos o presente texto trazendo inicialmente o percurso teórico-metodológico adotado onde traçamos um plano e nele nos movemos, criando possibilidades outras de caminhar, movidas por conversações e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras, que reverberaram em vários desvios. O (des)convite a essas andanças nos presenteou com a possibilidade de olhar a escola de outros modos, nos convocou a outras percepções. Olhar com as crianças e a partir de sua “visão comungante e oblíqua das coisas” (BARROS, 2010, p. 187). Em seguida, instauramos encontros para problematizar as concepções e a articulação dos conceitos de infância, temporalidades e Currículos, dialogando-os com uma reflexão filosófica.

E, por fim, trazemos a discussão realizada a partir da produção dos dados problematizando as temporalidades que habitam o território *currículoescola* da Educação Infantil, dialogando com as expressões de desejos e os protestos das crianças como possibilidade de pensar a existência de currículos-outros, currículos-múltiplos, que acolham a estrangeiridade da infância e toda sua potência.

¹A junção destes termos é considerada uma atitude investigativa, cuja estética de escrita é utilizada por alguns teóricos envolvidos nas pesquisas no/do cotidiano, a exemplo de Nilda Alves (2003), a fim de romper com a dicotomização instaurada pela ciência moderna e servindo como forma de potencializar outros tantos sentidos.

A INFÂNCIA COMO CAMINHO PARA A PESQUISA COM CRIANÇAS

Em uma pesquisa realizada junto a 28 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, duas professoras da Educação Infantil, especificamente do Grupo V (Pré-Escolar II), de um Centro Municipal de Educação Infantil – CMEI, situado na região do agreste pernambucano, buscamos cartografar os movimentos instaurados pelas crianças e a infância que possibilitam pensar outros modos de fazer/inventar currículo na pré-escola. Tomamos como referência a própria infância para pensar uma pesquisa não sobre crianças, mas “com” elas, que se faz na hospitalidade (DERRIDA, 2003) como um gesto de encontro ao outro e acolhida de sua questão em sua própria língua.

Com inspiração na cartografia, nos colocamos diante da abertura de mundos como uma possibilidade para produção dos dados que “[...] se faz em movimento, no acompanhamento de processos, que nos tocam, nos transformam e produzem mundos” (BARROS; KASTRUP, 2015, p. 73). Ao pesquisar com as crianças, entregamo-nos a possibilidade de encontros e aos mais variados sentidos que favoreciam a passagem das intensidades em nosso corpo vibrátil (ROLNIK, 2014).

Habitamos esse território existencial por aproximadamente quatro meses. Encontros que foram acompanhados de cuidados éticos e de respeito à dignidade humana dos sujeitos na produção dos dados da pesquisa com base na Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016. Tendo as crianças autonomia na produção dos dados e respeito às suas singularidades para que pudessem demonstrar desejo ou não em participar da pesquisa, à medida que obtivemos o aceite formal das crianças à pesquisa, conforme estabelecido na Resolução nº 510/16 do CONEP, através de um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) elaborado de forma lúdica, com linguagem específica e recursos imagéticos (fotografias, figuras), tornando a pesquisa acessível à idade das crianças participantes.

Mediante o (des)convite da cartografia, traçamos um plano e nele nos movemos, criando possibilidades outras de caminhar, movidas por conversações e instaurações nossas, das crianças, por vezes das professoras. As instaurações eram movimentos que partiam de invenções para fazer emergir o que já estava ali no cotidiano como “[...] abertura em uma experimentação criadora” (LAPOUJADE, 2017, p. 44). Encontros lúdicos, com brincadeiras, contação de história, oficinas de Arte, onde partilhemos os mais variados *espaçostempos*. (Des)encontros onde dispomo-nos ao acontecimento, aos imprevistos, aos desvios, à hospitalidade e às conversas. Envoltas nessa magia, seguíamos nos desterritorializando com as crianças.

Ao entrar em uma rede de conversações em nossas pesquisas, buscando potencializar encontros com os praticantes dos cotidianos das escolas, nunca saberemos aonde as conversas poderão nos levar e, para nós, aí reside o mistério e a magia das práticas da conversa: nos deixar levar pelas redes e pelas diferenças que atestam a permanente novidade da vida (FERRAÇO; ALVES, 2018, p. 63).

Nessa direção, as conversações aconteceram com grupos de seis crianças em diferentes espaços da instituição, escolhidos por elas próprias (biblioteca, grama do pátio, recepção, anfiteatro). Nesses encontros repletos de afetos, o gesto de “Dar a escuta” (SKLIAR, 2019) era presença constante, visto que “a conversa é de alguma maneira e em alguma medida, a arte de se fazer

presente, de dar o tempo, isto é, de se colocar disponível a ouvir, a escutar, a pensar e a partilhar com o outro o que nos habita [...]” (RIBEIRO; SOUZA; SAMPAIO; 2018, p. 36).

Nesse exercício, procuramos nos aproximar da infância numa disposição de escutar o que a infância traz consigo, chegar-nos a ela e abrir um lugar para acolhê-la.

A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa. Dar espaço a essa língua, aprender essa palavra, atender esse pensamento pode ser uma oportunidade não apenas de dar um espaço digno, primordial e apaixonado a essa palavra infantil, mas também de educarmo-nos a nós mesmos, a oportunidade de deixar de situar sempre os outros na outra terra, no des-terro, no estrangeiro, e poder alguma vez sair, pelo menos um pouquinho, de nossa terra pátria, nosso cômodo lugar. Essa parece ser uma das forças da infância: a de uma nova língua, de um novo, outro, lugar para ser e para pensar, para nós e para os outros (KOHAN, 2009, p. 59).

Esses (des)encontros (im)possíveis da infância moveram-nos, inquietaram-nos e nos mobilizaram a pensar as temporalidades da infância que coabitam o território *currículoescola* da Educação Infantil. Abrimos nossa casa, “Chez-soi” (DERRIDA, 2003, p. 69) para dar a escuta a essa infância que se diz e nos diz sobre o mundo, a escola, o currículo na Educação Infantil.

TEMPORALIDADES DA INFÂNCIA: PROBLEMATIZANDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

O tempo é algo que circunda a relação com a infância e com as linhas que se entrecruzam na própria existência. O tempo experimentado é permeado de diferentes sentidos numa perspectiva da experiência temporal. Em seus estudos, Kohan (2017; 2020) recorre às formas como os gregos utilizam em sua própria língua mais de uma palavra para referir-se ao conceito de tempo: *chrónos*, *kairós* e *aión*. A primeira delas, o *chrónos*, designa um tempo sucessivo, linear, somático e cronológico. “É composto de duas partes (passado e futuro) e uma terceira que apenas tem a materialidade de um limite entre as outras duas: o presente, [...] é apenas o instante, o agora (KOHAN, 2020, p. 8). Outra palavra usada é *kairós*, que em relação com o tempo é considerado um momento oportuno. “É um tempo qualificado, preciso, singular, único” (KOHAN, 2020, p. 8). E a terceira, *aión*, designa a intensidade do tempo da vida humana, um destino, uma temporalidade não numerável. O *aión* “[...] é o tempo intensivo, da experiência, do acontecimento. Ele é puro presente” (KOHAN, 2020, p. 8).

Os deslocamentos pelo território *currículoescola* da Educação Infantil nos conduziram ao encontro com duas experiências de temporalidades: o *chrónos* e o *aión*, que se situam na discussão dos aspectos da macropolítica e micropolítica problematizados por Deleuze e Guattari (1997) e, também, por Kohan (2004) ao falar das duas infâncias: majoritária e minoritária. Deleuze e Guattari (1997) explicitam que o que define as maiorias são os modelos postos como o padrão. Por outro lado, as minorias caracterizam-se por um movimento processual, não numerável, que não se limita, nem se identifica como o padrão. Partindo desses conceitos, discutem

os aspectos da macro e micropolítica enquanto espaços opostos, mas entrelaçados. A macropolítica é composta por linhas molares, binárias por si mesmas, árvore, princípio de dicotomia e eixo de concentricidade. Linhas molares que padronizam, centralizam e totalizam. Os espaços da micropolítica, por sua vez, possuem linhas moleculares, rizomáticas, onde as binaridades resultam de multiplicidades e os círculos não são concêntricos. Essas linhas escapam e se conectam na diversidade, fogem da centralização, esquivam-se da padronização e da totalização (DELEUZE; GUATTARI, 1997).

Partindo desses conceitos problematizados por Deleuze e Guattari (1997), nos movemos com ajuda de Kohan (2004), que problematiza a partir dessa discussão do micro e macro duas infâncias: “Infância majoritária” e “Infância minoritária”. A primeira seria a infância das formas sociais, da história, da maioria, do tempo cronológico, marcada por etapas, estágios de desenvolvimento que ocupam os espaços institucionais. A infância do controle adultocêntrico e “[...] comumente disseminada e aceita” (SATURNO, 2018, p. 79). A segunda “[...] é a infância como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação” (KOHAN, 2004, p. 63). A infância que questiona, problematiza e não se deixa dominar pelo monopólio adultocêntrico e nem pelo tempo *chrónos*. Falar dessas duas infâncias, nas duas experiências de temporalidades, não significa polarizar, desejar uma e excluir a outra, até mesmo porque elas se encontram no entrecruzamento das linhas (KOHAN, 2004), assim como acontece com o próprio tempo.

Essas questões nos deslocam a pensar em como as temporalidades e possibilidades da infância, majoritária e minoritária, podem operar nos currículos?

Compreendemos o currículo em uma perspectiva dinâmica, como movimento, vida pulsante e brincante, ou como Lourenço (2015), inspirada nos conceitos Deleuzianos, que nos dá a pensar o currículo em composição, em plano de imanência em territórios curriculares povoados por diferentes ordenamentos, desejos e multiplicidades que possibilitam a produção de novos modos de existência nos territórios curriculares, a partir dos seus próprios habitantes. Concordamos, também, com Carvalho (2009) ao apontar currículo como algo tecido em rede de conversações, entre as crianças, as professoras e demais praticantes do cotidiano e que, à medida que nos envolvemos nesse currículo, vamos refletindo sobre ele e com ele.

Pensar o currículo como composição e rede de conversações se abre a possibilidades da escuta, potencializando a criação de outros modos de práticas escolares, a partir dos dizeres, saberes, fazeres e aprenderes das crianças e das professoras. Currículos que se desloquem com a infância minoritária, que apontem a constituição de possíveis (CARVALHO, 2009). A esse respeito, Corazza (2013, p. 164) afirma que “[...] não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver”.

É sobre os acontecimentos geridos nas linhas temporais no interior do CMEI e cartografados com as crianças que queremos falar agora, mas falar tentando tornar audíveis as vozes infantis que emergiram nos elementos constitutivos do território *currículoescola* da Educação Infantil.

INÉDITAS POSSIBILIDADES DE VIVER: OS CURRÍCULOS-OUTROS INVENCIONADOS PELA INFÂNCIA DO AGRESTE E AS CRIANÇAS-CARTÓGRAFAS

Deslocamo-nos com a infância e com as crianças cartógrafas, como assim as nomeia Corazza (2013). Segundo a autora, elas (as crianças) são cartógrafas, pois se deslocam e exploram os meios em que vivem, seja da escola, das aulas, dos territórios em que habitam, ao mesmo tempo que, também, “traçam mapas virtuais dos currículos, projetos político-pedagógicos, em extensão e intensão, os quais remetem uns aos outros; e que elas superpõem aos mapas reais, cujos percursos, então, são transformados” (CORAZZA, 2013, p. 20).

Corazza (2013) considera, a partir dos conceitos deleuzianos, que as crianças cartógrafas, também, são consideradas mapeadoras extensivas e intensivas de afetos.

Como mapeadoras extensivas dos movimentos das relações pedagógicas de poder e dos deslocamentos dos saberes curriculares, as crianças redistribuem impasses e aberturas desse poder, limiares e clausuras desses saberes, limites e superações dos seus modos de subjetivação, em busca do Acontecimento – que elas sabem não se tratar de fatos educacionais, dados históricos nem práticas pedagógicas; embora ele não exista fora dessas efetuações; só que, nelas e em seu existir atual, o Acontecimento não se esgota, pois é imaterial, incorporal e virtual. Já, enquanto mapeadoras intensivas de afetos (ativos e alegres, passivos e tristes), as crianças produzem constelações educacionais, que preenchem suas deambulações sociais (CORAZZA, 2013, p. 20-21).

Eis que as crianças cartógrafas nos propõem uma dinâmica de habitações em outras ambiências, repletas de afetos, pois, como cartógrafas que são, deslizam pelas linhas e criam maneiras para habitar esses lugares outros, em busca do acontecimento e do imprevisível. O que nos remete ao princípio do poeta Manoel de Barros (2015) quando nos diz que “se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore” (BARROS, 2015, p. 12).

Em comunhão com as crianças-cartógrafas, começaremos pela singularidade e o acontecimento presente no ato do brincar. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, que norteiam os currículos, o brincar é primordial para as crianças e, por isso, precisa nortear todas as práticas a elas ofertadas (BRASIL, 2010). Assim, acolhemos as questões e protestos que as crianças traziam em relação ao que gostavam de fazer na escola e o lugar do brincar.

- Eu gosto de desenhar. Disse Abelha Coração².
- Gosto de Brincar... desenhar... Destacou Florzinha Bela³.
- Eu queria só brincar! Disse o Leão⁴.

² Nome fictício escolhido pela criança.

³ Nome fictício escolhido pela criança.

⁴ Nome fictício escolhido pela criança.

Nas conversações, as crianças partilhavam do desejo de um currículo mais brincante. Tensionavam o brincar para além de um carácter pedagógico e funcional, por vezes, vinculado à vivência de um currículo enquanto uma listagem de conteúdos a serem cumpridos. As crianças desejavam um brincar que transbordasse as margens das rotinas e dos relógios. Um brincar da ordem do devir-criança, “[...] que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa” (KOHAN, 2007, p. 96).

Nas conversas sobre as dimensões da escola e de tantos outros sentidos que emergiam, as crianças demonstravam em alguns momentos que não estavam tão satisfeitas com a educação que lhes era ofertada. As muitas tarefas, retrato, por vezes, de uma escolarização excessiva, eram apontadas como sendo algo que elas não gostavam de fazer na escola.

- Tarefa...Um dia foi da vaca mimosa que botou um ovo! Explicou Flor⁵.
- Era para fazer o que na tarefa? Perguntamos.
- Era pra escrever... Eu não gosto de escrever... Não gosto de tarefa de caderno. Eu mesmo não gosto não! Ainda bem que eu não fiz minha tarefa hoje. Explicou Flor.
- Gosto de ir pra biblioteca... mexer nas coisas...Gosto de brincar!... Gosto de brincar com joguinho. Complementou Flor.

Percebemos nos dizeres de Flor⁶ traços marcantes de uma perspectiva de educação pautada no futuro, que objetiva preparar a criança para adentrar o primeiro ano do Ensino Fundamental. A menina revela, também, a repetição e, por vezes, a falta de variação das atividades propostas. Situação também apontada por Saturno (2018) ao problematizar esse paradoxo existente na Educação Infantil. Uma educação, por vezes, voltada à urgência e celeridade do tempo (SKLIAR, 2012). Nesse sentido, Skliar (2012) e Flor parecem concordar. Ele, um filósofo habitado pela infância e, ela, uma criança cronológica habitada pela infância. Encontro que nos possibilita pensar outra relação com o tempo pedagógico, que deveria abrir-se à experiência do devir, do aión, do tempo habitado pela infância. O tempo de Flor. Tempo da curiosidade, do acontecimento, do brincar, “[...] um tempo de presença e presente, de experiência e, portanto, infundável, imprevisível...” (KOHAN, 2020, p.8).

Ao problematizarmos o que emergiu no campo, não estamos desfavorecendo a importância do trabalho com a Leitura e a Escrita na Educação Infantil, mas questionando-nos quanto à forma como tem se apresentado às crianças, por vezes, como uma escolarização excessiva que pode provocar a interrupção da infância. Para Skliar (2014, p. 66), “Aquilo que se interrompe, entre outras coisas, é: o corpo, a atenção, a ficção, a linguagem”. Pensar a escolarização pautada na perspectiva do vir a ser nos remete à urgência dos adultos para que as crianças cresçam, aprendam e se desenvolvam o mais rápido possível, o que pode provocar essas interrupções, as quais problematiza Skliar (2014). Assim, o tempo da criança, por ser outro, torna-se uma ameaça à velocidade do tempo dos adultos (SKLIAR, 2012) e dos seus relógios cronometrados.

El tiempo de los niños no es lineal, sobre todo para ellos mismos. Los griegos lo llamaban aión. La intensidad de esa vida, en todas y cada una de sus condiciones divergentes, no entra en un relato fundado en el utilitarismo de las acciones efectivamente

⁵ Nome fictício escolhido pela criança.

⁶ Nome fictício escolhido pela criança.

realizadas. El acontecimiento es informe, es problema, es un comenzar a pensar sin haber pensado (SKLIAR, 2012, p. 71).

Por habitarem essa temporalidade outra, o aión, as crianças questionam a necessidade do “tempo livre” e da pausa na rotina da Educação Infantil para brincar mais, para não fazer nada ou mesmo para habitar a biblioteca e outros *espaçostempos*. Apesar da queixa de escreverem muito e de ficarem cansadas, em outros momentos de conversações, as crianças reafirmavam o desejo de estar na escola e de aprender: a ler, a escrever, a desenhar, a brincar e a ser feliz. Tomando o caminho das perguntas, poderíamos pensar: E se os modos de aprender que as crianças apontam fossem mais considerados pela escola e pelos currículos? Assim, lembramos um encontro com Carvalho (2011) e os possíveis desses currículos-outros.

É necessário evitar a mutilação da alegria de aprender, do prazer de criar nas salas de aula das escolas e, nesse sentido, devemos explorar o currículo como um “acontecimento” vivido nele mesmo. O currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos sua complexidade tecida em rede de conversações e agimos em direção à sua realização, buscando nos afetos e afecções a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado (CARVALHO, 2011, p. 78).

Pensar um currículo onde as crianças afetam e são afetadas (CARVALHO, 2011) possibilita esse mapeamento intensivo, o qual nos diz Corazza (2013), e reflete a existência dessas vidas outras nos currículos que escapam ao prescritivo. Currículos que não mais interrompam a infância, mas que junto a ela provoquem irrupções (SKLIAR, 2019).

As crianças, também, apresentaram o recreio como o “lugar de brincar” e a sala de aula como o lugar em que pouco brincavam, conforme enunciam Joanelha e Mulher Maravilha⁷: “Porque tia tá na sala fazendo palavras...” [...] “Tia mandou você subir pra sala pra fazer a tarefa”. E o dizer potente de Flor, Palhacinha e Mônica⁸ que revela: “Na sala a tia não brinca muito...”. “A gente brinca no recreio!”. Na ótica das crianças, a sala de aula parece ser o lugar da tarefa, lugar onde os corpos precisam permanecer sentados e cumprir a rotina daquilo que as crianças mais fazem na escola, que, na percepção de Florzinha Bela, seria “Tarefa”.

Entendemos, a partir do que expõe Foucault (2014), que numa configuração de poder, o corpo é visto como um objeto que pode ser moldado pela disciplina, que acaba por lhe impor limitações, proibições ou obrigações. O cotidiano apresentava discursos que representavam tentativas de docilização dos corpos infantis. Questão que retoma a discussão da escolarização excessiva: à medida que a centralidade na pré-escola se encontra em “tarefas” escritas, esse corpo e toda sua expressividade vai sendo colocado de lado. Quanto a essas interrupções, seja sobre o corpo da criança, sobre sua atenção, sobre sua ficção ou sobre sua linguagem (SKLIAR, 2014), como afirmar um currículo onde as crianças sejam acolhidas, atendidas, protegidas, educadas, sem se sentirem interrompidas?

Ainda em relação ao brincar e ao tempo a ele destinado, as crianças problematizam essa outra temporalidade.

⁷ Joanelha e Mulher Maravilha são nomes fictícios escolhidos pelas crianças.

⁸ Flor, Palhacinha, Mônica e Florzinha Bela são nomes fictícios escolhidos pelas crianças.

- Vocês acham que brincam muito ou pouco? Perguntamos.
- Muito ... muito... Falou entusiasmado Leão⁹.
- Mas, “muito” é quanto tempo? Problematizamos.
- Acho que 50! Disse Rapunzel pensativa.
- Não! Nós brinca 100, mas é pouco... queria brincar de muitas coisas” Explicou Palhacinha.

Agamben (2005, p. 85) nos dá a pensar aquilo que as crianças compartilharam conosco, que é “[...] brincando, que as crianças, a infância, desprendem-se do tempo sagrado e o esquecem no tempo humano”. Quando as crianças brincam ou invencionam suas brincadeiras, estabelecem outra relação com o tempo. Por isso, não importa muito para elas as amarras do tempo crónos, apesar de seu tempo coexistir junto a ele, as crianças e a infância o profanam.

Kohan (2020), ao escutar a criança cronológica Isabel(a) e suas questões, nos diz algo muito potente sobre o gesto de “Dar a escuta” (SKLIAR, 2019) às crianças e à infância.

[...] a escuta [...] é um gesto que, quem sabe, talvez possa inspirar uma outra forma, infantil, de fazer escola, um outro tempo para experienciar a vida escolar. É apenas questão de nos abrir à infância, de aprender de sua forma de sentir o tempo, a leitura, a escrita, o pensamento (KOHAN, 2020, p.9).

Eis o grande desafio, “Dar a Escuta” (SKLIAR, 2019), nos abrir à infância e sermos atravessados, afetados e estremecidos por essas questões que nos desassossegam. Questões portadas em uma língua que faz o verbo delirar (BARROS, 1993), que se constitui em pura inventividade. “Dar a escuta” (SKLIAR, 2019) a esses dizeres infantis é visibilizar a própria escola e aos currículos os possíveis dessa infância. O gesto da hospitalidade mobilizado para a acolhida desses dizeres se torna potente à medida em que junto às crianças somos convidadas a pensar: Seria a hospitalidade derridiana um possível para pensar os currículos da Educação Infantil? Os currículos-outros?

(IN)CONCLUSÕES...

Apesar de se apresentar nos currículos, a infância majoritária em suas tentativas de centralização, controle e conservação, as crianças e a infância do agreste pernambucano criavam brechas nas rotinas, negociavam momentos de “tempo livre” com as professoras e criavam formas outras de afirmar a diferença na repetição. Escapavam às tentativas de controle do crónos e brincavam com os ponteiros do relógio, nos fazendo lembrar a necessidade de sermos atravessados por um tempo outro, habitado pela infância minoritária, que irrompe e revoluciona.

O movimento cartográfico, ao acompanhar as linhas do desejo e o traçado das linhas de fuga das crianças, nos possibilitou perceber com todo o corpo como currículos-outros eram desenhados, pela infância, com linhas coloridas e flexíveis, instaurando a produção da alegria como princípio de uma infância para a educação, que resiste ao controle, à tristeza, à mesmice

⁹ Leão, Rapunzel e Palhacinha são nomes fictícios escolhidos pelas crianças.

e se afirma como novidade. Ao subverter essa lógica do tempo, as crianças seguem escapando e o que elas desejam “é criar possibilidades de desterritorializar o modelo curricular que se estabelece nas escolas [...] desenhar novas linhas de fuga e constituir um rizoma de educação, uma cartografia do aprender [...] colorir o currículo escolar com novas cores e outros conhecimentos” (RODRIGUES; PRATES, 2012, p. 137).

Com as crianças-cartógrafas do CMEI *Slime*¹⁰, aprendemos que a escola seria o *espaçotempo* para ler e escrever, mas seria também um *espaçotempo* para brincar, criar, imaginar, perguntar, desenhar, pintar e dançar. Um currículo assim seria invencionado nesse movimento de vida das próprias crianças e dos demais habitantes desse território a partir do gesto de “Dar a escuta”, de composições que possibilitam a existência de currículos-outros: abertos ao inesperado, à novidade, ao espanto, à alteridade, à experiência, à alegria de estar junto, ao gesto de brincar de muitas coisas.

Currículos minoritários que não estejam preocupados com que a criança será, mas com o que ela é hoje, agora. Currículos que emergem da própria infância, nos seus devires. Currículos inventivos, divertidos e brincalhões e que operam a partir do gesto de acolher ao estrangeiro. Um Currículo Hospitalheiro? Talvez. Que hospede a infância, sua língua, sua questão.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. **Infância e História**: destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: UFMG/Humanitas, 2005.
- ALVES, N. Cultura e cotidiano escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2003. **Anais [...]**. Caxambu: ANPED, 2003. p. 62-74. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/drzj7WstvQxKy7t5GssT4mk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 maio 2019.
- BARROS, M. **O livro das ignoranças**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.
- BARROS, M. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 1996. Disponível em: <https://cs.ufgd.edu.br/download/Livrosobrenada-manoel-de-barros.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2018.
- BARROS, M. **Memórias inventadas**: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARROS, L. P.; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCOSSIA, L. **Pistas do método da cartografia**: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015. p. 52-75.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

¹⁰ Nome fictício escolhido pelas crianças para o Centro Municipal de Educação Infantil.

BRASIL. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Seção 1, p. 44-46. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/reso510.pdf> . Acesso em: 18 jul. 2019.

CARVALHO, J. M. **Cotidiano escolar como comunidade de afetos.** Petrópolis: DP et alii; Brasília, DF: CNPq, 2009.

CARVALHO, J. M. O currículo como comunidade de afetos/afecções. **Revista Teias**, v. 13, n. 27, p. 75-87, jan./abr. 2011 – CURRÍCULOS: Problematização em práticas e políticas. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/download/24253/17232>. Acesso em: 20 maio 2020.

CORAZZA, S. M. **O que se transcria em educação?** Porto-Alegre: Doisa, 2013.

CORAZZA, S. M.; TADEU, T. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. *In:* CORAZZA, S. M.; TADEU, T. **Composições.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 9-17.

CRUZ, R. C. A. A pré-escola vista pelas crianças. 2009. Trabalho apresentado no GT 07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 32ª Reunião Científica da ANPEd.** Caxambu: ANPEd, Outubro de 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT07-5619--Int.pdf> Acesso em: 05 maio 2018.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia.** Vol. IV. São Paulo: Editora 34, 1997.

DERRIDA, J. **Anne Dufourmantelle convida Jacques Derrida a falar Da Hospitalidade.** Tradução de Antonio Romane. São Paulo: Escuta, 2003.

FERRAÇO, C. E.; ALVES, N. Conversas em redes e pesquisas com os cotidianos. *In:* RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Org.). **Conversas como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

KOHAN, W. O. A infância da educação: o conceito devir-criança. *In:* KOHAN, W. (Org.). **Lugares da infância: Filosofia.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

KOHAN, W. O. **Infância, estrangeiridade e ignorância. Ensaio de filosofia e educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KOHAN, W. O. Infância e filosofia. *In:* SARMENTO, M.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais.** Petrópolis: Vozes, 2009.

KOHAN, W. O. Anete. *In:* TEBET, G. G. C. (Org.) **Infância e pós-estruturalismo.** São Paulo: Porto de idéias, 2017.

KOHAN, W. O. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016212, p. 1-9, 2020 Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

LAPOUJADE, D. **As existências mínimas.** Les Editions de Minuit n-1 ed. 2017.

LARROSA, J. O enigma da infância – ou o que vai do impossível ao verdadeiro. *In*: LARROSA, J. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio-agosto 2015. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf>. Acesso em: 24 maio 2019.

LOURENÇO, S. G. **A força-invenção da docência e da infância nos processos de aprenderensinar**. 2015. 169 f. : il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. Conversa como metodologia de pesquisa: Uma metodologia menor. *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. **Conversa como Metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018.

RODRIGUES, L. F.; PRATES, M. R. C. Colorindo o currículo: outros possíveis pela experiência na infância. *In*: CARVALHO, J. M. (Org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP&A, 2012.

ROLNIK, S. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2. ed. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2014.


SATURNO, J. S. N. **A infância no espaçotempo da pré-escola obrigatória: o dizer infantil, experiência e aprenderesfazeres que atravessa o cotidiano das crianças**. 2018, 175f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, CAA, Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea, 2018.

SKLIAR, C. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SKLIAR, C. La infância, La ninez, Las interrupciones. **Childhood & Philosophy**, Universidade do Estado do Rio de Janeiro Maracanã, Brasil, v. 8, n. 15, p. 67-81, enero-junio, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004> Acesso em: 31 maio 2018.

SKLIAR, C. **Desobedecer a linguagem: educar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, C. **A escuta das Diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2019.



NEGOCIAÇÃO E PARTICIPAÇÃO INFANTIL: O QUE AS CRIANÇAS NOS REVELAM SOBRE OS MODOS DE PARTICIPAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA?

Rafaely Karolynne do Nascimento Campos (IFS)

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos sociais da infância, torna-se primordial a compreensão das crianças enquanto ator social, sujeitos ativos, que não apenas reproduzem a cultura adulta, mas com suas potencialidades e de modo distinto do adulto, na interação e negociação com os adultos, com seus pares e com o mundo que os cerca produzem sua cultura de pares, contribuindo para a produção e reprodução da infância e da sociedade (SARMENTO, 2005).

Nesse contexto, este estudo fundamentou-se nos aportes teóricos da Sociologia da Infância, tendo como núcleo central o conceito de infância como construção social e criança como ator social, sujeito histórico-cultural, protagonista dos seus processos de socialização (SARMENTO, 2005; DELGADO; MULLER, 2008; FERNANDES, 2009; CORSARO, 2011; FERREIRA, 2002; dentre outros) na interlocução próxima com a Pedagogia da Infância (ROCHA, 1999; OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007; BARBOSA, 2006 etc.), balizada num projeto emancipatório, caracterizado por uma orientação da prática educativa que concebe a criança como sujeito de direitos e ator social, afirmando a indispensabilidade de considerarmos o ponto de vista das crianças, expressada por diferentes linguagens para a organização e efetivação das práticas pedagógicas.

Diversos estudos que vêm realçando a capacidade das crianças pequenas participarem ativamente em seus espaços de Educação Infantil, defendendo o direito de serem ouvidas, consultadas e que seus interesses e desejos sejam levados em consideração em seus processos educativos. Esses estudos nos fornecem elementos para pensarmos as ações e as manifestações das

crianças diante do proposto pelos adultos numa perspectiva de que creches e pré-escolas respeitem os anseios e as necessidades das crianças, levando em consideração a visão da criança como ator social e sujeito de direitos (AGOSTINHO, 2010; FERREIRA, 2012; VASCONCELOS, 2010).

A Pedagogia da Infância, balizada num projeto emancipatório, caracterizado por uma orientação da prática educativa que concebe a criança como sujeito de direitos e ator social, afirma a indispensabilidade de considerarmos o ponto de vista das crianças, expressada por diferentes linguagens que devem ser consideradas para a organização e efetivação das práticas pedagógicas que concebem “[...] uma pedagogia transformativa – que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica em uma atividade compartilhada” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007, p. 14).

Para que haja essa transformação da ação pedagógica em uma ação que acolha as vozes das crianças, concordamos com Cerisara ao ressaltar a necessidade de uma reorganização no foco do modo de fazer pedagógico, descentrando-o do ponto de vista exclusivamente adulto para uma perspectiva que considere os interesses das crianças. Isso não quer dizer que haverá uma invisibilidade das práticas dos adultos, ou mesmo uma omissão por parte destes. A proposta da Pedagogia da Infância é reconhecer e efetivar na ação pedagógica os direitos das crianças de serem ouvidas e consultadas, de exercerem sua liberdade de expressão e opinião, e de usarem o direito de decisão nas ações que lhes digam respeito. Nesse contexto, sua finalidade é resgatar as vozes das crianças pequenas no contexto das instituições de Educação Infantil (CERISARA, *et al.*, 2002).

Em suas investigações, Tomás (2006) salienta que a construção de espaços pedagógicos participativos implica que se considere os direitos das crianças, o que implica considerar que não haja manipulação pelos adultos na condução das atividades propostas, antes se faz necessária a promoção de espaços de negociação entre os sujeitos envolvidos no processo, de forma a desenvolver atividades que atendam aos interesses e necessidades das crianças.

Oliveira-Formosinho e Formosinho (2013) contribuem afirmando que a negociação se trata de uma coparticipação entre o educador e as crianças no processo de construção do planejamento das atividades no contexto de participação. Os estudos empreendidos por Tomás (2006), Tomás e Fernandes (2013), Agostinho (2010) e Vasconcelos (2010) indicam que para que a participação das crianças nos seus contextos de educação ocorra cabe aos adultos organizarem espaços e tempos que estejam abertos à escuta da criança, seus anseios e desejos, num exercício que envolva o diálogo e o compartilhamento de poder mediante o exercício da negociação.

As referidas investigações apresentam a compreensão da participação como um espaço de negociação, uma atividade dialógica promotora de interações entre adultos e crianças. Para tal, evidenciamos aqui o reconhecimento da necessidade de efetivação da ideia de criança enquanto ator social que participa, se posiciona, que deseja falar, ser vista e ouvida. Outros estudos também vão evidenciar e defender a necessidade de considerar a participação efetiva das crianças nas práticas pedagógicas, apontando a negociação como um dos modos pelos quais as crianças participam e se engajam na tomada de decisão em seus contextos educativos. Nesse sentido, as propostas de Tomás e Fernandes (2013, p. 206) são fundamentais:

Propomos, então, uma lógica renovada, que inclua adultos e crianças em processos e ações comuns, rentabilizando as linguagens e competências de ambos, assumindo a

participação como um pressuposto básico do processo. Tal significa que a definição de estratégias de intervenção deverá ser um processo partilhado, não isento de conflitos e negociado com cada um dos seus interessados, implicando as crianças nestes processos, de forma a promover práticas sociais significativas, implicadas e vividas por todos os actores sociais, adultos e crianças.

Nesse contexto, a participação das crianças impõe-se também como mecanismo de reorganização das relações entre adultos e crianças (FERNANDES, 2009), ficando evidente que a efetiva participação infantil depende de uma mudança de concepção da imagem de criança e da postura do adulto, que ao ceder parte do poder à criança em processos de negociação na tomada de decisões rompe com o modelo adultocêntrico e instaura uma relação democrática entre adultos e crianças (VASCONCELOS, 2010).

Nessa trilha de proposições, partimos da premissa da participação infantil como a ação influente das crianças nos seus contextos de vida e corroboramos com a ideia de que a participação infantil só faz sentido quando há um adulto que possibilita a ação efetiva da criança nos processos de tomada de decisão nos assuntos que são significativos para elas. Assim, acreditamos que a participação implica que as crianças sejam consideradas, levadas em conta, que sejam ouvidas nos contextos em que estão inseridas, tomando decisões e influenciando as questões que lhes dizem respeito. Nessa perspectiva, a participação é entendida como o direito que a criança tem de usar sua capacidade e competência com formas de intervenção em todos os momentos de sua vida, quer seja na esfera pública ou privada.

Diante do exposto, o presente estudo tem como objetivo analisar o processo de negociação das crianças como um modo de participação que as crianças utilizam para participar das práticas pedagógicas que lhes são dirigidas pela professora em situações cotidianas da Educação Infantil.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Participaram da pesquisa um grupo de 17 crianças com idade de três e quatro anos e sua professora, integrantes de uma escola pública de Educação Infantil localizada na cidade de Aracaju/SE. Para alcançar os objetivos elencados para o presente estudo escolhemos a perspectiva etnográfica com crianças como lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2002). Para tanto, através da imersão prolongada do pesquisador no contexto estudado, foram utilizados os procedimentos metodológicos da pesquisa etnográfica: observação participante com anotações em diário de campo e gravações em vídeo dos momentos envolvendo as práticas pedagógicas, grupos de interesses com as crianças, estratégia metodológica, que se caracteriza como conversas que se desenvolvem em torno de um determinado assunto, no qual o investigador assume o papel de facilitador, permitindo o desenrolar da conversa entre os sujeitos participantes (MAUTHNER, 1997), e a entrevista do tipo semiestruturada com a professora participante.

A geração de dados teve início apenas após apreciação e aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa de uma Instituição de Ensino Superior, atendendo às normas vigentes estabelecidas. Os responsáveis legais pelas crianças – dirigentes da secretaria municipal

de educação, diretor da instituição, professora, pais/responsáveis – foram informados acerca dos objetivos e riscos da pesquisa, da possibilidade de desistência, solicitando-se a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As próprias crianças, sujeitos da pesquisa, também foram informadas acerca da investigação e buscou-se o seu interesse de participação – compreendido como assentimento das crianças, interpretado a partir de suas múltiplas linguagens, não apenas no início da pesquisa, mas durante todo o processo de investigação, com o intuito de não as constranger e de garantir seu papel enquanto sujeito ativo e participativo de direito.

O procedimento de análise dos dados se debruçou a partir dos fragmentos gerados no campo, as observações transcritas no caderno de campo, a combinação entre a leitura das transcrições dos vídeos e a apreciação das imagens, seguidas da seleção de episódios (PEDROSA; CARVALHO, 2005) que foram recortados, transcritos e posteriormente arquivados e esmiuçados a partir da análise microgenética, revelando como as crianças pequenas são sujeitos que participam da dinâmica social investigada, focando nos modos de participação das crianças pequenas no processo educativo.

Para o presente artigo foi escolhido o episódio “Não quer brincar lá não?” por apresentar aspectos considerados relevantes para o alcance dos objetivos elencados para a presente investigação e por trazer elementos importantes para refletirmos sobre os modos como as crianças se engajam em atividades propostas pela professora, revelando, dessa forma, seus modos de ser, pensar e agir, podendo consolidar novas práticas educativas à medida que a participação vai se construindo entre crianças e adultos.

A NEGOCIAÇÃO COMO UM MODO DISTINTO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No contexto de pesquisa observado, diante das práticas pedagógicas propostas, as crianças sinalizavam seus interesses, seus desejos e necessidades das mais diversas formas. Diante das diversas formas como as crianças manifestam suas ações, elegemos para o estudo em questão a negociação, um dos modos encontrados no processo de categorização dos dados da pesquisa que revelam o modo distinto como as crianças reagem diante das atividades que lhes são dirigidas pela professora. A negociação aqui é entendida como o processo em que as crianças propõem novas atividades diante do proposto pela professora. Nesse processo interacional, as crianças empreendem com o adulto ao propor novas atividades que lhes despertem interesse. Esse modo de interagir nos alerta para o fato que a participação das crianças se dá na tomada de decisões por meio de negociações. Vejamos o episódio relatado a seguir:

Episódio: “Não quer brincar lá não?”

Data: 13/11/2018

Local: Solário e Espaço Verde

Crianças envolvidas: Pedro (4 anos), Miguel (3 anos), Anny (4 anos), Vitória (3 anos), Mariana (4 anos), Stefany (4 anos), Vitor Hugo (4 anos), Pietro (4 anos), Junior (4 anos).

Após o lanche, as crianças são chamadas pela professora para brincarem no solário. Nesse espaço há brinquedos como escorregador, gangorra e balanço. A professora inicia uma atividade de exploração do corpo, pedindo às crianças que façam movimentos corporais, como levantar os braços, esticar as pernas, abaixar, pular, correr. Em seguida, a professora e o cuidador pegam a corda e convidam as crianças para brincarem passando por baixo da corda, alternando a altura, possibilitando que as crianças se abaixem na medida em que também abaixam a corda. As crianças estão envolvidas na atividade, riem e desempenham as tarefas com alegria. Em determinado momento, Pedro sai do solário em direção à área verde que está sendo regada pelas torneiras. O menino observa o ambiente. Pedro liga a torneira que se encontra ao lado da parede do solário e começa a encher vasos reutilizáveis de sabão líquido que estão disponíveis no local. O menino inicia a tarefa de regar as plantas. Miguel percebe que Pedro não está junto ao grupo e se dirige ao local e começa a ajudá-lo. Outras crianças são atraídas pela atividade proposta por Pedro e vão se agregando às ações. Assim, algumas crianças vão saindo do solário em direção à área verde, abandonando a atividade proposta pela professora.

A professora percebe a movimentação das crianças e vai em direção à área verde, olha para Miguel e pergunta: Você não quer brincar lá não?

Meio desconfiado Miguel responde: Não.

Professora: Então, vamos! Vou mostrar a vocês como cuidamos das plantas.

Professora: Venham crianças, agora nós vamos ajudar os meninos a regar as plantas.

Algumas crianças gritam entusiasmadas e vão correndo em direção à área verde.

A professora apoia Pedro e Miguel em suas ações, molhando e orientando as demais crianças como devem regar. Mas crianças vão desenvolvendo as ações à sua maneira, explorando o ambiente em que estão em parceria com seus colegas.

No episódio descrito, as crianças estão desenvolvendo uma atividade proposta pela professora. Pedro sugere uma nova atividade, que é acolhida e aceita por Miguel e em seguida pelas demais crianças. A professora dá seguimento à iniciativa da criança, apresenta-se disposta a mudar de perspectiva e a assumir o ponto de vista e de interesse das crianças. Assim, num processo de negociação, uma espécie de conversa entre os parceiros sociais, adultos e crianças, chegam a um acordo de que a atividade proposta pelas crianças seria o ideal a ser executado no momento.

Dezin (1977) afirma que para que ocorra a negociação efetiva nas relações sociais, são necessários três passos. O primeiro passo é necessário que o sujeito assuma a atitude ou a perspectiva dos outros que se encontram no contexto. Em segundo lugar, é preciso que se desenvolva uma linha de ação conforme o outro, complementando as suas próprias ações e atitudes. E por fim, é necessário que uma ação conjunta seja reproduzida.

Na perspectiva do autor, percebemos como a professora decide pela continuidade da ação empreendida por Pedro e Miguel, em vez de prosseguir com suas ações. Ela toma a ação dos meninos como sua linha de ação, convida as demais crianças para se envolverem e nesse contexto temos uma ação conjunta. É um processo baseado em uma relação de envolvimento pessoal do adulto, que apoia, explora e aprecia as propostas das crianças. Oliveira-Formosinho (2007) contribui nesse sentido afirmando que a negociação se trata de uma coparticipação entre o educador e as crianças no processo de construção do planejamento das atividades no contexto de participação.

Tomás (2006, p. 54) ressalta que “a participação não significa fazer tudo, não significa que os adultos simplesmente rendam-se a todas as decisões das crianças! Trata-se, sim, de um processo de negociação e de relações mais horizontais e simétricas entre adultos e crianças”. Nesse processo, a professora permite a atividade se envolvendo na propositura das crianças, apoia o grupo em seus interesses e propõe outras ações nessa mesma linha de atividades, num processo horizontal em que crianças e adultos compartilham saberes.

O episódio sinaliza que a participação ativa das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento é realizada de forma efetiva quando a professora se coloca numa posição de ouvinte, cedendo parte do seu poder adulto e mudando sua perspectiva para considerar o ponto de vista da criança (BAE, 2015), reconhecendo-a como protagonistas de suas próprias ações, de seu próprio saber e do seu processo de desenvolvimento.

As cenas descritas apontam uma prática pedagógica que reconhece a potência, as competências e saberes das crianças valorizando suas culturas infantis. Essa prática pedagógica está relacionada com as concepções de criança/infância e a práticas educativo-pedagógicas que possibilitam a criação de condições e oportunidades para o exercício da participação ativa das crianças.

A participação ativa das crianças em seu próprio processo de desenvolvimento é realizada de forma efetiva quando os contextos em que as crianças estão inseridas apresentem condições favoráveis e ofereçam experiências de qualidade com práticas orientadas por concepções de infância e criança que as coloquem no centro do seu processo educativo, reconhecendo-as como protagonistas de suas próprias ações, de seu próprio saber e do seu processo de desenvolvimento (PARRINI, 2016).

Nessa perspectiva, corroboramos com a ideia de que as crianças possuem competências que lhes permitem dar contribuições enriquecedoras para o melhoramento das práticas educativas. Percebemos claramente como a ação de Pedro propiciou um melhoramento da prática pedagógica ao propor uma atividade que lhe cativava interesse, mesmo esta não estando prevista no planejamento. As experiências e as perspectivas das crianças sinalizam sugestões criativas à prática docente, evocando no adulto as possibilidades e vantagens de incluir a participação das crianças como coautor da prática pedagógica. Tal assertiva reforça a legitimação da defesa do direito de participação das crianças em todos os processos sociais aos quais lhes despertem interesse.

O planejamento na Educação Infantil envolve não somente ações que estejam de acordo com a proposta pedagógica da instituição, ou somente aquilo que o educador estabeleceu em sua preparação, mas estar atento às situações que surgem na interação com as crianças e estar atento às demandas apresentadas por elas. Reconhecemos que nem sempre essas ações serão fáceis, sobretudo estar em alerta para escutar e acolher o que as crianças manifestam por meio de suas múltiplas linguagens.

Levando em consideração a propositura proposta pelas crianças, percebemos que a professora tem a rica oportunidade de refletir acerca do seu papel de mediador, do processo de experiências e aprendizagens das crianças, considerando as hipóteses das crianças, recriando sua prática. Nesse contexto, o professor assume ao mesmo tempo o papel de mestre e aprendiz, aprendendo e ensinando, numa troca de experiências pedagógicas que favorece a atuação das crianças enquanto atores sociais.

O fazer e o saber das crianças precisam de tempo para serem observados e interpretados; cada momento utilizado para substituí-lo é tempo durante o qual dispomos de menos olhos para olhá-las, ouvidos para escutá-las, sorrisos para acompanhá-las e incentivá-las nas pequenas e grandes aventuras que habitam seus horizontes de ação (PARRINI, 2016, p. 77).

Nos termos do autor citado, é possível destacar a importância de observar as crianças, ouvir suas contribuições e incentivá-las em suas proposituras. Num movimento de planejamento construído com elas e para elas. Nesse contexto, afirmar uma ideia de currículo construído a partir das oportunidades, sinalizadas e construídas com as crianças, centro do processo educativo de sua educação e desenvolvimento pleno. Tal propositura implica em uma intencionalidade pedagógica. A prática pedagógica do professor apresenta uma reflexão sobre as finalidades e sentidos das suas ações e os modos como organiza a sua prática educativa. Essa ação profissional de construir e gerir o currículo na Educação Infantil pressupõe observar, planejar, agir e avaliar apoiado em diferentes formas de registro e de documentação (MOSS, 2009). Essa prática pedagógica intencional é desenvolvida com a participação dos envolvidos no processo educativo – crianças, profissionais, família – envolvendo os diferentes contextos de vida em que a criança está inserida.

Em entrevista com a professora, esta, ao pronunciar-se sobre a participação das crianças na Educação Infantil, relata:

Elas são [...] é... coparticipantes de todo o processo, né? É uma relação de troca, tanto minha, quanto delas comigo, é uma interação que a gente faz. E elas também trazem muitas coisas, assim, elas me mostram, às vezes, quais são as necessidades, apesar de que, os professores têm sempre assim um programa público a cumprir, coisas que a gente sabe que nessa idade é importante elas aprenderem, mas elas também vão sinalizando, né, o que elas pensam, a gente vai conversando e produzindo os temas, vai vendo que elas sabem muito mais do que às vezes o professor imagina, né? (Entrevista com a professora/Janeiro/2018).

Essa fala da professora revela uma concepção de criança enquanto sujeito que interage, que se relaciona com o adulto, de um sujeito que participa. Contudo, a escola precisa consolidar efetivamente essa imagem de criança como sujeito de direitos, uma concepção de criança como sujeito de participação nas práticas pedagógicas. No sentido de aprofundar a discussão teórica, Tomás e Fernandes (2013, p. 203) afirmam:

[...] consideramos indispensável promover uma reconceptualização da infância contemporânea identificando as vantagens sociais e políticas da participação das crianças, a qual se deve sediar numa acção pedagógica participativa ancorada nos direitos da criança, sobretudo a partir dos seus direitos de participação.

Essa afirmação exige refletir sobre a relação entre crianças e adultos no contexto educativo, apontando a necessidade de planejar e executar práticas pedagógicas que valorizem a ação social das crianças enquanto prática significativa.

A Pedagogia da Infância e suas especificidades reconhecem a centralidade da criança e seu papel de coconstrutora do currículo educacional, reafirmando saberes e experiências prévias das crianças, suas culturas infantis como fundamentais para o processo educativo das crianças. Em contrapartida, outras pedagogias guiadas por objetivos definidos e conteúdos preestabelecidos engendram as aprendizagens das crianças, transformando seus modos de ser, de agir, de se relacionar com o mundo, com as pessoas e objetos em estratégias de ensino para transmitir conteúdo, hipoteticamente afirmadas como lúdico-pedagógicas, como afirmou Brougère (1998).

As pesquisas científicas nos mostram a importância da participação para o desenvolvimento das crianças, desde a mais tenra idade, como também evidenciam a relevância das interações sociais no processo de aprendizagem das crianças pequenas. É no convívio com os adultos, inicialmente, e com os pares de idades que as crianças desenvolvem suas primeiras aprendizagens. Realizar tarefas conjuntamente, colaborar na construção de atividades e decidir coletivamente auxiliam no processo de aprendizagens das crianças.

Práticas pedagógicas que propiciam a participação da criança possibilitam que a função política da Educação Infantil seja efetivada – contribuindo para que meninos e meninas possam usufruir de seus direitos sociais e políticos e exerçam seu direito de participação, tendo em vista sua formação para a cidadania. Contudo, o modelo tradicional de escola, historicamente estabelecido e que ainda alicerça grande parte das práticas escolares, dificulta a construção dessa nova dimensão educacional centrada nas concepções de escola como espaço para a produção de culturas infantis e das crianças como atores sociais, competentes, sujeitos de direitos e direitos de participação (BARBOSA, 2009).

É evidente que se torna imprescindível oferecer às crianças atividades, vivências, experiências que possam ser executadas por um corpo que pensa, sente, se relaciona, desde a mais tenra idade. Por isso, é necessário o planejamento de outras atividades e conhecimentos que priorizem formas mais próximas das experiências das crianças e não da visão fragmentada disciplinar construída pelo modelo moderno de educação.

O processo de participação das crianças no processo educativo exige mudanças nas relações de poder fortemente hierarquizadas dentro das instituições educativas devido a uma cultura marcada pela perspectiva adultocêntrica, que hierarquiza e discrimina adultos entre crianças, na qual os profissionais se colocam como detentores do saber e as crianças como aquelas que nada sabem e precisam dos adultos para ensinar-lhes, por isso cabe a estes o planejamento de todas as ações educativas.

Considerar a participação é pensar em uma proposta na qual adultos e crianças, autores do processo educativo, possam encontrar espaço para expressar seus interesses. A participação não deve ocorrer apenas em algumas atividades, a critério do adulto decidir em qual momento a criança poderá participar, contudo, deve permear todas as ações do cotidiano. Para tanto, é necessário garantir e promover a abertura à participação das crianças. Ressaltamos aqui que não basta incentivar a participação das crianças nas atividades propostas dentro do grupo, é necessário que haja a criação de espaços para que o grupo tenha possibilidades para tomar decisões e estas sejam aceitas pelos adultos.

Considerar que as crianças são competentes para participar das decisões e escolhas da prática pedagógica junto ao professor é reconhecer os direitos das crianças. Entretanto, é preciso ter em mente que a participação infantil não se resume a atender os desejos e considerar as propostas das crianças. Antes pressupõe que considerar a participação infantil nas práticas pedagógicas implica em mudanças cotidianas que acontecem processualmente nos contextos da Educação Infantil.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O presente estudo parte da necessidade teórica e política de se construir e aprofundar contributos sobre os modos de participação das crianças pequenas no processo educativo, com a finalidade de sinalizar aos profissionais da Educação Infantil possibilidades de oportunizar espaços de participação compatíveis com as culturas da infância, ou seja, que atendam aos modos de expressão das crianças.

Os dados empíricos apresentados apontam que, se por um lado, os adultos insistem em reproduzir uma prática pedagógica centrada no controle regulador com dimensões limitadoras, as crianças insistem em reinventar tais práticas apresentando ideias criativas a partir dos seus interesses. E mesmo diante do poder controlador do adulto frente às ações das crianças, estas não são passivas, antes insistem em negociar as práticas que lhes são dirigidas. Nesse sentido, a participação das crianças é sempre uma ação complexa, permeada pela negociação de interesses.

A investigação permitiu sedimentar a ideia de que as crianças, enquanto atores sociais competentes, participam de diversas formas e ritmos e insistem o tempo todo em participar de processos que lhes digam respeito, como também nos permitiu concluir que em diversas situações elas rompem com a perspectiva das práticas que lhes são dirigidas, revelando suas potencialidades, demonstrando o desejo de participar a partir de seus próprios interesses, possibilitando um melhoramento das práticas, quando seus modos de expressão são levados em consideração, desvendando com maior legitimidade a competência participativa das crianças nos contextos em que estão inseridas.

Contudo, reconhecemos que essa participação em diversas situações é constrangida, limitada pelo poder adulto exercido sobre as crianças. Nesse sentido, inferimos que para que a efetiva participação infantil nas ações pedagógicas ocorra é necessário que haja a intencionalidade pedagógica. A concretização dos pressupostos de participação infantil pressupõe que os adultos sejam capazes de ouvir e possibilitar formas de participação ativa das crianças nos cotidianos dos seus mundos sociais e culturais.

A participação efetiva das crianças se dará por meio de relações sociais de maior horizontalidade, nas quais adultos e crianças possam partilhar saberes e fazeres de forma respeitosa. Nesse contexto, efetivar a participação das crianças nas instituições de Educação Infantil significa ampliar os espaços de cidadania das crianças, tornando-as coautoras da prática pedagógica junto ao educador.

REFERÊNCIAS

- AGOSTINHO, K. A. **Formas de participação das crianças na Educação Infantil**. 349f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança, Área de Especialização em Sociologia da Infância) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
- BAE, B. O direito das crianças a participar - desafios nas interações do quotidiano. Natália Fernandes e Catarina Tomás (Tradução). **Da Investigação às práticas**, v. 6, 1, p. 7-30, 2015.

BARBOSA, M. C. A rotina nas pedagogias da Educação Infantil: dos binarismos à complexidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 56-59, jan./jun. 2006.

BARBOSA, M. C. **Práticas cotidianas na educação infantil**: bases para a reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para Construção de orientações curriculares para a educação infantil. Brasília, 2009.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes médicas. 1998.

CERISARA, A. B. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no Contexto das Reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 23, n. 80, p. 329 – 347, set. 2002.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DELGADO, A. C. C.; MULLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. *In*: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A Criança Fala**: a escuta de crianças em pesquisas. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

DEZIN, N. K. **Childhood socialization**. London: Josey-Bass Publication, 1977.

FERNANDES, N. **Infância, Direitos e Participação**: representações, práticas e poderes. Porto: Edições Afrontamento, 2009.

FERREIRA, M. M. M. “- **A gente aqui o que mais gosta é de brincar com os outros meninos!**” – as crianças como atores sociais e a (re)organização social do grupo de pares no cotidiano de um Jardim de Infância. 736f. Dissertação (Doutoramento) – Universidade do Porto, Porto, 2002.

FERREIRA, E. M. “**Você parece criança!**” Os Espaços de Participação das Crianças nas Práticas Educativas. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. Ethnography as a logic of inquiry. *In*: FLOOD, J.; LAPP, D. (Eds.) **Handbook on research in the teaching of the English language arts**. New Jersey: Earlbaum, 2002, p. 201-224.

MAUTHNER, M. Methodological aspects of collecting data from children: lessons from three research projects. **Children&Society**, 11, 1997.

MOSS, P. Introduzindo a Política na Creche: a Educação Infantil como Prática Democrática. Tradução de Carolina Brum e revisão técnica de Fernanda Müller e Ana Carvalho. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, jul./set. 2009, p. 417-436.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; FORMOSINHO, J. Perspectiva pedagógica da Associação Criança: Pedagogia-em-Participação. *In*: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. **Em busca da pedagogia da infância**: pertencer e participar. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-216.

PARRINI, C. Ocasões e protagonismo: o fazer e o saber das crianças no cotidiano. *In*: FORTUNATI, A. (Orgs.). Tradução: Paula Baggio. **Por um currículo aberto ao possível**: protagonismo das crianças e educação. Porto Alegre: Buqui, 2016. p. 74- 101.

PEDROSA, M. I.; CARVALHO, A. M. A. Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso. **Revista Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 431-442, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a18v18n3.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2016.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectivas de consolidação de uma pedagogia.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade** [on-line], v. 26, n. 91, p. 361-378, 2005.

TOMÁS, C. A. **Há muitos mundos no mundo... Direitos das crianças, Cosmopolitismo Infantil e Movimentos Sociais de Crianças** – diálogos de crianças de Portugal e Brasil. Tese (Doutoramento) – Universidade do Minho, Braga, 2006.

TOMÁS, C.; FERNANDES, N. Participação e ação pedagógicas: a valorização da(s) competência(s) e ação social das crianças. **Educativa. Revista do Departamento de Educação**, v. 16, n. 2, p. 201-216, jul./dez 2013.

VASCONCELOS, G. S. M. **“Você vai ter que aprender a desobeder!” A participação das crianças na relação pedagógica: um estudo de caso na educação infantil.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2010.



O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR E O TRATAMENTO DA DOENÇA: ENFOQUE NAS NARRATIVAS DE CRIANÇAS HOSPITALIZADAS

Osdi Barbosa dos Santos Ribeiro

Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS

INTRODUÇÃO

O atendimento pedagógico no âmbito hospitalar tem alcançado expressividade nas discussões daqueles que defendem a educação como um direito fundamental, independente das situações vivenciadas ao longo da vida. Esta pesquisa surge de um conjunto de estudos que inter cruzam educação e saúde e aproximam olhares e reflexões sobre o processo de inclusão de crianças e adolescentes que se encontram no rol dos diversos, na perspectiva da inclusão, diante das diversas rupturas/limitações ocasionadas pelo processo de adoecimento e hospitalização.

A Constituição Federal de 1988 dispõe a educação como direito de todos, sendo por direito assegurado, o atendimento escolar àqueles com necessidades especiais. A partir de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, assegura o direito ao atendimento pedagógico aos educandos com necessidades especiais provisórias decorrentes das dificuldades curriculares diante das limitações específicas de saúde.

Nesses termos, o atendimento pedagógico hospitalar é compreendido na modalidade de Educação Especial para atender às necessidades educacionais dos estudantes que, dentre outros aspectos, quando são atingidos pela doença crônica, passam por uma ruptura com o mundo a sua volta – a exemplo, têm suas trajetórias escolares obstaculizadas e/ou delineadas pelos limites do tratamento de saúde. Nesse viés, profissionais e pesquisadores engajados no movimento de luta por esse direito buscam aparatos na seguridade de atendimento na política nacional de educação especial/inclusiva para a efetiva consolidação da educação nos hospitais.

Com efeito, em 2018, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, promulgada em 1996, passa a vigorar acrescida do artigo 4º que assegura, na esfera de sua competência federativa, o atendimento pedagógico ao aluno da educação básica em tratamento de saúde por tempo prolongado em hospitais ou domicílios.

Os olhares voltam-se, em particular neste estudo, à criança em idade escolar acometida pelo câncer. De acordo com o Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA), o câncer é conceituado como um grupo de múltiplas doenças caracterizado “[...] pela perda do controle da divisão celular e pela capacidade de invadir outras estruturas orgânicas [...]” (BRASIL, 2018, p. 18). O câncer é considerado uma das patologias que mais acomete morte infantojuvenil nos países desenvolvidos, superado apenas pelos acidentes.

Quantitativamente, no quadro nacional, o INCA divulgou a ocorrência aproximada de 12.500 casos novos de câncer infantojuvenis para cada ano do biênio 2018-2019 (BRASIL, 2018). Por sua vez, para cada ano do triênio 2020-2022, o número estimado é de 8.460 casos novos de câncer em crianças e adolescentes (até os 19 anos) (BRASIL, 2020). As estimativas apresentadas pelo INCA implicam na necessidade de que sejam ampliadas as ações por gestores e profissionais para a prevenção e o controle do câncer, como também sejam promovidas reflexões e boas práticas em busca da melhoria da qualidade do serviço ofertado.

Importa sublinhar que são preocupantes os números apresentados pela pesquisa efetivada pelo INCA, o que nos alerta e dispõe sobre o imperativo de uma proximidade que permita um intercâmbio entre os conhecimentos e a integração das ações singulares da área da educação com as ações desenvolvidas por profissionais da saúde, com vistas a acolher e atender a criança hospitalizada em sua integralidade, ou seja, nas dimensões biológica, cognitiva, afetiva e social.

Diante do exposto, vale destacar que neste estudo buscou-se como objetivo analisar as percepções das crianças hospitalizadas sobre as experiências vivenciadas em torno do tratamento do câncer e do atendimento pedagógico em um hospital situado em Feira de Santana – BA.

CAMINHO METODOLÓGICO

No presente trabalho, adotou-se a abordagem qualitativa, que “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais interpretativas que tornam o mundo visível” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 17), que nos permite investigar, descrever e explicar os fenômenos sociais. De acordo com Creswel (2014, p. 49), a pesquisa qualitativa cumpre “[...] a apresentação que incluem as vozes dos participantes, a reflexão do pesquisador, uma descrição complexa e interpretação do problema e a sua contribuição para a literatura ou um chamado à mudança”.

Desse modo, buscamos as informações como parte explícita da produção de conhecimento na interação dinâmica com o campo de investigação, partindo da proposição da realidade concreta, que consiste em uma possibilidade de compreender o problema na perspectiva dos participantes, das suas experiências vivenciadas ou parte da sua vida diária. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa e foi financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

O estudo delinea-se nos moldes das pesquisas do tipo descritiva, tendo em vista que possibilitou descrever um registro detalhado e de forma exaustiva do contexto estudado, a partir de técnicas e instrumentos utilizados (MARTINS, 2006). Adotamos a técnica de entrevista semiestruturada junto a onze crianças em situação de hospitalização no Centro de Oncologia Infantojuvenil do Hospital Estadual da Criança (HEC), situado em Feira de Santana – BA. O hospital, inaugurado em 2010 e vinculado ao Sistema Único de Saúde (SUS), consiste em uma referência no atendimento ao público infantojuvenil, geralmente oriundo do município feirense e de outras cidades do referido estado.

O Centro de Oncologia Infantojuvenil, com a missão de prestar assistência com um trabalho envolto nos princípios da humanização, qualidade e eficiência às crianças com câncer, foi inaugurado em 19 de novembro de 2013 e está situado no quinto andar do referido hospital. Dispõe de uma unidade de internamento com 13 leitos, sala de atendimento médico, brinquedoteca, posto de enfermagem, sala para acompanhantes, coordenação de enfermagem, sala de atendimento e refeitório, bem como uma unidade ambulatorial com 15 leitos para procedimentos, como quimioterapia, controle e realização de medicação e exames.

Em lócus, o primeiro contato foi representado pelas devidas informações sobre a importância deste estudo à participante e pela leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As entrevistas foram realizadas entre novembro de 2017 e fevereiro de 2018. A pesquisa contou com a participação de 11 crianças que serão apresentadas a partir das informações, como idade, escolaridade, o diagnóstico de câncer e os períodos de internação.

As crianças participantes escolheram nomes fictícios (*Abraão, Amora, Ariel, Bela, Cinderela, Diego, Homem-Aranha, Isabela, Juliana, Layla e Naruto*) como forma de serem identificados na pesquisa, sobretudo pela garantia do anonimato. As falas foram gravadas sob a autorização dos participantes e dos seus responsáveis e, posteriormente, transcritas e analisadas.

Adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2011) para a organização dos dados, bem como sua respectiva análise. Na primeira etapa, realizamos a leitura flutuante dos textos escolhidos e dos documentos definidores do *corpus* da pesquisa. Na etapa seguinte, efetivamos a análise dos documentos para organização dos dados coletados de forma sistemática, em unidades de registro. A última fase foi destinada ao tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação. Com efeito, foram definidas as dimensões do conteúdo, agrupando-o em categorias temáticas para a discussão, de acordo com os critérios do aporte teórico e empírico.

ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O DIAGNÓSTICO E O TRATAMENTO DO CÂNCER

Se procurar bem você acaba encontrando, não a explicação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) da vida. (DRUMMOND DE ANDRADE, 1984).

Nessa abordagem consideramos a riqueza de detalhes explicitados nos próprios relatos das crianças em torno do diagnóstico da doença e do tratamento de saúde enquanto uma experiência marcante no seu modo de vida. Importa destacar que quando os depoentes se reportam

ao diagnóstico da doença, além das experiências vivenciadas na condição de doentes e hospitalizados, eles falam também sobre seu cotidiano quando possuíam saúde: “A minha vida mudou. Eu não consigo mais brincar, ir para escola, comer as coisas que eu gosto de comer. É uma coisa que dá muita tristeza. Só sinto vontade de ir para casa. Fico com medo” (HOMEM-ARANHA, 2018).

As mudanças ocorridas após o diagnóstico são evidenciadas também nas falas de *Abraão e Ariel*:

Eu brincava com meus amigos [...]. Estudava, passei para o ano seguinte daí, parei depois disso. Minha vida era normal, mas depois que eu adoeci e descobri, deu uma coisa que me chocou. Minha vida mudou muito. Assim, era uma coisa que eu não queria para mim [...] (ABRAÃO, 2017).

Antes de descobrir, eu ia para a escola. Lá eu estudava, brincava conversava, fazia muitas coisas legais. Tinha uma vida bem normal. Eu tomava banho no mar, podia pular e correr. Eu gostava de brincar e de rir com as brincadeiras dos meus irmãos. Depois, fazia as atividades da escola e ia para a casa de minha avó. Agora eu fico o tempo todo aqui no hospital, fico com saudades de minha avó e de meus irmãos e de ir para escola (ARIEL, 2017).

Conforme descrito nas falas, associado ao diagnóstico, o tratamento é uma situação diferenciada ocasionadora de rupturas das relações de convivências. O afastamento das relações familiares e escolares modifica o modo de a criança se situar no mundo. A vida muda: as brincadeiras, o estudo e as aventuras são substituídos, exclusivamente, pela atenção e cuidados com a doença.

Tendo em vista a eliminação da doença para prolongar a vida biológica do ser humano, as instituições hospitalares têm levado em detrimento outras dimensões expressivas da vida, como a experiência subjetiva, a vivência da pessoa doente (MATOS; MUGIATTI, 2014). Desse modo, “[...] isto só quer dizer que não existe mesmo uma única saúde, existem muitas e precisamos ouvir e atender ao conjunto delas para promover a saúde integral, de tal forma que cada uma carregue cada outra.” (CECCIM, 2000, p. 17).

De todo modo, no atendimento integral à criança, existem outros aspectos a serem considerados. Além do cuidado com o corpo doente – aos aspectos biológicos –, também é necessária uma atenção especial voltada às dimensões psicológicas, pedagógicas e sociais, uma vez que “[...] no processo de saúde-doença, não se está diante de uma enfermidade, mas diante de uma pessoa doente, tem-se como definido o sentido norteador dessa importante tarefa.” (MATOS; MUGIATTI, 2014, p. 109).

A partir do diagnóstico de câncer, observamos os dilemas vivenciados pelas crianças que são envolvidas pelas incertezas, sofrimento, solidão e medo. Diante disso, Souza e Lima (2007, p. 162) entendem a “doença como uma ameaça à vida e ao bem-estar, constantemente, não sendo fácil conviver com ela, tão pouco aceitá-la.”

Assim, a inserção no hospital representa uma interação com o inesperado: “Tive muita tristeza quando descobri essa doença e eu cheguei aqui [...] era tudo estranho. As agulhas, esse lugar. Eu não ia para casa, nem via a minha família, sentia saudade. Eu não conseguia voltar para a escola” (JULIANA, 2017).

Além da experiência de privação da saúde, o adoecimento e a hospitalização podem consistir em uma experiência dolorosa e de frustração. A inserção no ambiente hospitalar está associada a procedimentos como a realização de consulta médica, exames e medicamentos que, dentre outros aspectos, fazem parte do tratamento agressivo do câncer.

Tais procedimentos podem causar dor, medo, sofrimento, desconfortos, e a vida fica limitada à doença e ao tratamento. Esses aspectos influenciam diretamente nas percepções das crianças sobre a sua estadia no ambiente hospitalar, bem como no atendimento pedagógico materializado no contexto em questão.

E uma das principais manifestações dos episódios de dores e medo ocorre em razão de alguns procedimentos que utilizam as “agulhadas”, assim denominadas pelos participantes. Importa destacar que a utilização de termos técnicos da área médica está tão presente na vida da criança e influencia no cotidiano vivido – “Aí vêm as agulhadas. Não pode perder o acesso! E quando perde tem que furar de novo, dói, eu choro, choro, choro, sinto dor, tenho medo.” (ISABELA, 2017) – a ponto de elas se apropriarem de termos como o “acesso” (objeto do tipo cateter), que seriam desconhecidos, caso elas não estivessem nesse contexto.

Associado a isso, o adoecimento e as reações causadas pelos efeitos colaterais do tratamento em si podem provocar risco iminente à vida ou deixar sequelas irreversíveis, ou seja, deixam marcas profundas: “Eu ficava com medo, aqui era estranho. Ficavam umas manchas na pele. Umhas marcas que ainda não saíram.” (AMORA, 2017).

Assim, as marcas não são provenientes das brincadeiras e das aventuras de viver que levam a criança para um mundo de sonhos e alegrias. São as marcas da doença, sobretudo do sofrimento e da luta pela vida, que podem causar aversão à hospitalização. Desse modo, como indicado nas falas dos depoentes, o hospital ganha o sentido de um lugar de dor.

Na vertente dessa discussão, Rocha (2012) afirma que as crianças com doenças crônicas hospitalizadas expressam em suas falas

[...] a presença de sentimentos duais ao representar o hospital como um lugar “bom e legal”, mas que por sua vez tem “muitos remédios para tomar e que as pessoas só vão quando estão doentes”, em busca da cura, configurando-se, ao mesmo tempo, como um espaço de sofrimento, que precisa ser tolerado, e de resgate da saúde (ROCHA, 2012, p. 106).

Conforme o exposto, Fontes (2005, p. 119) compreende que “[...] o papel de ser criança é sufocado pelas rotinas e práticas hospitalares que tratam a criança como paciente, como aquele que inspira e necessita de cuidados médicos, que precisa ficar imobilizado e que parece alheio aos acontecimentos ao seu redor.”

Em corroboração, Farenzena (2007) defende a possibilidade de (re)configuração no conceito de hospitalização a partir do atendimento lúdico-pedagógico, uma vez que apresenta o que é próprio da criança: a continuidade dos momentos de aprendizagem, da brincadeira e de alegria. A autora considera essa ação necessária à infância escolar por se constituir uma possibilidade da criança se sentir sujeito da sua própria vida e atribuir outros sentidos ao ambiente hospitalar.

Na perspectiva de continuar superando os desafios impostos ao longo do tratamento, as falas revelam a esperança das crianças quanto à cura do câncer, como expressa Amora (2017): “É uma coisa muito difícil. Mas, hoje eu vejo que tudo era para o meu bem [risos]. Aqui no HEC, é um lugar que a gente vem e sente dor, mas, que a gente vem para tratar da doença. E agora estou curada. Estou muito, muito feliz.” Assim, para as crianças o hospital consiste em um lugar de dor, mas também um lugar para encontrar a cura. Com efeito, o hospital também é conhecido como um lugar importante e necessário ao tratamento da saúde.

Sendo assim, abordamos em primeiro plano, a perspectiva em torno do diagnóstico na intenção de entender o pano de fundo que permeia as falas dessas crianças, que a todo o momento, traziam um direcionamento dos depoimentos para a relevância dada à dor, ao sentido e referência do diagnóstico em suas próprias vidas.

ENTRE TEXTOS E CONTEXTOS: ANÁLISE DAS NARRATIVAS DAS CRIANÇAS SOBRE O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR

Aí eu falei para ela: Oh, vó, quando eu crescer eu vou trabalhar aqui no hospital! Aí eu vou ser professor [a avó perguntou-lhe o que o professor faz no hospital]. Não tem que furar. Aí chega, conta história, ensina fazer o dever, faz a gente dá risadas (HOMEM-ARANHA, 2018).

Essa citação elucidativa e carregada de sensibilidade que subjaz a epígrafe deste texto nos motiva a continuar a descrição que envolve a vida cotidiana das crianças em tratamento oncológico e as subjetividades. A lente é aproximada e voltamos o olhar para a importância da Pedagogia Hospitalar adentrar a instituição de saúde ao considerar que a situação de adoecimento e hospitalização exige o afastamento das relações de convívio, especificamente, da escola.

Enquanto a criança estiver afastada para o necessário tratamento e recuperação da saúde, o atendimento pedagógico é uma possibilidade de fazer a ligação com o cotidiano rompido, de modo a preservar o lado saudável da vida e proporcionar melhores condições para a criança lidar com aquela situação vivida.

Vale destacar que no centro de oncologia o atendimento pedagógico ocorre na brinquedoteca e no leito, duas vezes na semana, sendo destinado a crianças e adolescentes em tratamento que passam por hospitalizações recorrentes, seja por um breve ou longo período. O tempo de permanência varia de acordo com o tipo de câncer diagnosticado, com a evolução da doença e a reação ao tratamento. Conforme Matos e Mugiatti (2014), assim como se difere o tempo de permanência de cada criança no hospital, o atendimento pedagógico recebido também precisa corresponder com a sua necessidade e especificidade.

Diante da ausência da implantação de uma classe hospitalar para atender os estudantes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a pedagogia realiza o trabalho denominado de intermediação.

No primeiro momento, a profissional entra em contato com a escola de origem e solicita os conteúdos e as atividades. Por conseguinte, faz o acompanhamento junto ao escolar no hos-

pital. Depois do atendimento, são elaborados e anexados nos prontuários os relatórios de cada criança atendida, apontando seus avanços e dificuldades, e posteriormente, os relatórios são encaminhados também para a escola constando o desempenho do estudante.

Como destacado nos relatos de Abraão, Naruto e Juliana, há uma importância no processo educativo no ambiente hospitalar.

Eu perdi de ano dois anos por causa da doença. [...] a pedagoga é tipo uma professora. E gosto de ouvir história, porque é bom, as professoras alegram a gente. Ela lê história, ajuda a gente conversando, alegrando, brincando e ensinando o dever. Ensina a fazer provas, faz tudo (ABRAÃO, 2017).

Eu ia para a escola, tinha aula, aí na outra semana vinha para cá e ficava internado. Então perdia a explicação do assunto na escola. Quando eu voltada para a escola já estava realizando os testes. Aí eu não sabia os assuntos para responder o teste. Agora, quando eu fico aqui a pedagoga ensina um pouco os assuntos, eu aprendo e faço as provas, os testes da escola aqui no hospital [...] queria que tivesse atividade aqui todos os dias. (NARUTO, 2017).

Na brinquedoteca a gente desenha, pinta, faz diversas coisas: dever de Português e até de Matemática a professora ajuda. Faz Arte. A atividade que eu mais gosto de fazer é pintar, mas eu faço todas. Eu até esqueço o que estou passando aqui. Conta história. Eu gosto muito, eu fico muito feliz! Porque são muito bonitas e emocionantes as histórias. Eu fico feliz porque não existe só eu com isso. Outras pessoas também ficam tristes e a gente conversa uma com a outra sobre isso e com a professora. Eu venho para cá para ficar boa logo. E a brinquedoteca é o lugar que eu mais gosto de ficar (JULIANA, 2017).

Nesse sentido, as crianças hospitalizadas são envolvidas por sentimentos de angústia e medo, sofrem intervenções dolorosas, além de terem uma rotina totalmente modificada. A partir do atendimento, as crianças encontram a oportunidade de continuidade do estudo – elemento que as aproximam das vivências antes da descoberta da doença, além de ampliar as relações de interação entre elas próprias e a escola durante a condição de hospitalizada.

A proposta da Pedagogia Hospitalar, enquanto prática institucionalizada, não se opõe nem se confunde com o atendimento dos profissionais de saúde. O pedagogo se integra à equipe multidisciplinar para colaborar na relação da criança com a equipe de saúde, possibilitar experiências de aprendizagens e contribuir com o processo de recuperação dos hospitalizados.

Nessa perspectiva, Simancas e Lorente (1990, p. 20) afirmam:

[...] que se pode entender, por Pedagogia Hospitalar, aquele ramo da Pedagogia, cujo objeto de estudo, investigação e dedicação é a situação do estudante hospitalizado, a fim de que continue progredindo na aprendizagem cultural, formativa e, muito especialmente, quanto ao modo de enfrentar a sua enfermidade, com vistas ao autocuidado e à preservação de outras possíveis alterações na sua saúde.

O conforto proporcionado pelo atendimento pedagógico traz a oportunidade de pensar que a vida se faz para além da doença e do diagnóstico. A esse respeito, Ariel (2017) afirma: “Gosto quando estou com a pedagoga na brinquedoteca porque dá para fazer coisas incríveis.

Quando ela conta história eu me divirto. Eu gosto muito, eu não fico tão sozinha, eu aprendo e estudo”. Em comunhão com esse relato, Cinderela (2017) acrescenta: “Eu gosto de ficar na brinquedoteca com a pedagoga porque ela conta história. Não têm agulhadas, aí eu fico contente. Eu esqueço que estou aqui”.

Com efeito, esse é o momento em que os depoentes se imaginam na escola: encontram com a professora e com seus pares, realizam atividades, sorriem, conversam, brincam, ouvem histórias e continuam aprendendo. Contudo, de forma geral, as crianças expressam que o atendimento deveria ocorrer diariamente nesse contexto.

Conforme Fontes (2005), o atendimento pedagógico integra-se às atividades que fazem parte do cotidiano da criança, pois ela não pode ser isolada à condição de doente. Notoriamente, consideramos com Matos e Mugiatti (2014) que o atendimento pedagógico possibilita “[...] o resgate do tempo ocioso, ao emergir de fontes de energias potenciais ainda encobertas [...]”. Logo, o atendimento pedagógico pode tornar-se a ponte que liga a criança, no interior do hospital, com o mundo saudável, oportunizando a continuidade de estudos e de vida.

Importa ressaltar que diante da situação de adoecimento, algumas crianças abandonam a escola ou apresentam atraso escolar de um a três anos, quando comparadas com outras crianças que possuem a mesma idade, mas que não passaram por tal situação. Desse modo, a presença da educação torna-se cada vez mais urgente perante essa demanda social emergente, que de certo modo está excluída do ensino regular. Para explicar a evasão, as crianças apontaram como principal razão a dificuldade no processo de reinserção e as contínuas ausências para tratamento ou hospitalização.

Contudo, reafirmamos a relevância do atendimento pedagógico no ambiente hospitalar, que, conforme Matos e Mugiatti (2014, p. 31), “[...] classificado como Pedagogia Hospitalar, vem sendo adotado por instituições que se preocupam em atender aquela clientela que não deve ser excluída, por estar afastada da sala de aula, em virtude de uma enfermidade”.

Sob o ponto de vista de Naruto (2017), o adoecimento causa prejuízo nas atividades escolares, no curso normal da vida: “Eu tive um sonho muito maneiro [risos]. Eu sonhei que peguei meu boletim e aí só tinha nota nove [...] assim eu passo de ano”.

Nos relatos, fica evidente que a partir do atendimento pedagógico fundamentado nas suas intencionalidades, mantém-se uma ligação com o mundo para além da doença e atenuam-se os desconfortos e sofrimentos causados pelo tratamento, como sublinhado por Matos e Mugiatti (2014), ajuda a tirar o foco da doença. Assim, a educação que se processa na perspectiva do trabalho humanizado encanta as crianças, ajuda a continuar a escolarização, investir nas potencialidades de aprendizagens e a projetar sonhos futuros.

Em virtude do exposto, é possível pensar o ambiente hospitalar “[...] como um lugar de encontros e transformações, tornando-o um ambiente propício ao desenvolvimento integral da criança [...]” (FONTES, 2005, p. 136).

Em linhas gerais, o hospital relatado como lugar de dor, medo, silêncio, incertezas e cura, com o atendimento pedagógico, também é percebido como um lugar propício à interação, aprendizagem e esperança no enfrentamento da situação vivenciada. Nessa perspectiva, o hospital também consiste em um lugar agradável propício às experiências de aprendizagens e desenvolvimento do escolar em tratamento oncológico, conforme descrito nos relatos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises realizadas a partir das informações fornecidas pelas crianças indicam que em torno do diagnóstico e do tratamento há uma ruptura com o cotidiano vivenciado que causa atrasos na escolarização. Conquanto, o diagnóstico, a incidência e a prevalência da doença assinalam a necessidade da separação da criança do cotidiano anterior ao adoecimento, se restringindo ao tratamento, a prática pedagógica, de certo modo, o atendimento pedagógico busca resgatar a inclusão formativa e fazer essa ligação com a parte da vida rompida pela descoberta da doença.

De acordo com os dados, o atendimento pedagógico ajuda a criança a esquecer, ao menos por um momento, a vivência dolorosa enfrentada pelo fato de tirá-la do isolamento e resgatar as sensações próprias da infância: fazê-la sorrir, sentir alegria, aprender e viver.

Consideravelmente, o atendimento traz a oportunidade de a criança assumir a condição de sujeito ativo e participativo, de conversar e refletir sobre a dificuldade de aprender naquele momento vivido. Destarte, ele proporciona a aproximação com os elementos da escola e ajuda no enfrentamento à doença. Nesse viés, o hospital ganha uma configuração de um lugar propício também ao conhecimento sistematizado com diferentes enfoques e especificidades.

Com efeito, a educação deixa marcas na vida das crianças do centro oncológico. Os achados explicitam que com frequência as crianças solicitam o atendimento da pedagoga, o que reforça a necessidade de implantação da classe hospitalar, já que no contexto ainda não possui. Constatamos que, embora o aparato legal em vigor assegure ao estudante hospitalizado o direito de ser assistido pela educação, esse direito não se consolida em muitos hospitais brasileiros.

Decerto, somos conclamados ao diálogo inter/multi e transdisciplinar em busca de alternativas à promoção desse direito em prol da melhoria do atendimento da criança em tratamento de saúde. Trata-se da busca por caminhos que possibilitam sensibilização, informação e reflexão, bem como facultam processos criativos nas produções de estudos que contemplam as peculiaridades a educação e saúde, e ao mesmo tempo, aproximam essas duas áreas aparentemente distantes, mas que estão em profunda consonância.

REFERÊNCIAS

ABRAÃO. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.


AMORA. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.

ARIEL. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução CEB/CNE nº 2, de 11 de setembro de 2001. Brasília: Ministério da Educação, 2001.
- BRASIL. Instituto Nacional de Câncer. **Estimativa 2018 incidência de Câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Câncer. **Estimativa 2020: incidência de câncer no Brasil**. Rio de Janeiro: INCA, 2021.
- CECCIM, R. B. **Criança hospitalizada: atenção integral como uma escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1997.
- CINDERELA. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.
- CRESWEL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3.ed. Porto Alegre: Penso, 2014.
- DENZIN, N. K; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Bookman, 2006.
- FARENZENA, R. C. Espaço lúdico de atendimento pedagógico à criança hospitalizada. *In*: VIEGAS, D. (Org.). **Brinquedoteca Hospitalar: Isto é Humanização**. Associação Brasileira de Brinquedotecas. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2007.
- FONTES, R. S. A escuta pedagógica à criança hospitalizada: discutindo o papel da Educação no hospital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 29, p.119-139, mai./ago., 2005.
- GONZÁLES-SIMANCAS, J. L; POLAINO-LORENTE, A. **Pedagogia Hospitalaria: actividade educativa en ambientes clínicos**. Madrid: Narcea,1990.
- HOMEM-ARANHA. **Entrevista**. [nov. 2018]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.
- ISABELA. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.
- JULIANA. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.
- MARTINS, G. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.
- MATOS, E. L. M; MUGIATTI, M. T. F. **A Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando educação e saúde**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- NARUTO. **Entrevista**. [nov. 2017]. Feira de Santana: [s.n.], 2017. 1 arquivo sonoro mp3 (40min). Entrevista cedida ao projeto deste estudo.
- ROCHA, S. M. **Narrativas infantis: o que nos contam as crianças de suas e experiências no hospital e na classe hospitalar**. 2012, 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2012. Disponível em: <<http://www.ppged.ufrn.br/arquivos/tesedissertacoes/dissertacoes%20%202012/SIMO%20NE%20MARIA%20DA%20ROCHA%20-%20dissertacao%.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2018.
- SOUZA, S. P. S.; LIMA, R. G. Condição crônica e normalidade: rumo ao movimento que amplia a potência de agir e ser feliz. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 15, n. 1, p.156-164, fev. 2007.



CARACTERIZAÇÃO E MOTIVAÇÃO DAS FAMÍLIAS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL NO CONTEXTO DA REGIÃO METROPOLITANA DA GRANDE VITÓRIA

Vania Carvalho de Araújo (Ufes)

Rennati Taquini (PMG)

Franceila Auer (Ufes)

INTRODUÇÃO

A incorporação de crianças nas creches, principalmente nas primeiras décadas do século XX, no Brasil, teve forte acento nas demandas das mulheres operárias e domésticas. Com a crescente inserção das mulheres no mercado de trabalho, a creche tornou-se uma das instituições de caráter assistencial estratégica para a consolidação da vasta utilização da mão de obra feminina em um contexto político, econômico e social recém-saído da escravidão, articulado ao expansionismo das indústrias nascentes que se utilizavam da condição feminina um artifício de discriminação salarial na complexa teia formada no interior do modo capitalista de produção (KUHLMANN JR., 2000).

A expansão das creches e pré-escolas continua a ser um tema inquietante, sobretudo se considerarmos os efeitos da afirmação de direitos consagrados pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), as mobilizações sociais em torno dos direitos da criança pequena, as reivindicações do movimento de mulheres, as novas responsabilidades públicas e obrigações dos municípios com a educação infantil (CAMPOS; ROSEMBERG; FERREIRA, 1995).

Contudo, em um contexto em que as lutas pela universalização da educação infantil reatualizam debates e colocam em xeque a capacidade do Estado de promover novas interlocuções públicas em torno da educação infantil como primeira etapa da educação básica, o que percebe-

mos é um quadro cheio de disparidades onde a negação de direitos expõe as evidências de uma “cidadania inconclusa” (TELLES, 1999).

Pesquisa realizada no estado do Espírito Santo, em contextos urbanos e rurais, revela que a educação infantil em tempo integral já é uma realidade há tempos nos diferentes municípios e evidencia a utilização de critérios predominantes de matrícula em torno do risco e da vulnerabilidade social das famílias e das crianças, bem como comprovação de trabalho materno nas instituições em que não há vagas disponíveis para todos aqueles que as demandam condicionando o acesso ao direito “[...] não por sua condição de cidadania, mas [especialmente] pela prova de que dela está sendo excluído” (TELLES, 1999, p. 95). Essas questões evidenciam como a pobreza e a exclusão social ainda têm demandado ações paliativas por parte das instituições educativas, ainda que [...] a simples dilatação do tempo de permanência do aluno na escola não [tenha] o condão de resolver isoladamente todos os problemas sociais (MAFFI, 2009, p. 73).

Nesse campo, estaria a educação infantil sendo alvo de medidas focalizadas de natureza contingencial e emergencial? Estaria se constituindo como um mecanismo central de proteção social às crianças e às suas famílias? Sem dúvida, esse é um tema que nos provoca a não apenas pensar sobre as responsabilidades necessárias para a ampliação do acesso à educação infantil, sobretudo, no atendimento em tempo integral e garantias de direitos para o conjunto da sociedade, mas também como a educação infantil tem sido interpelada considerando a sua experiência em tempo integral no âmbito das políticas educacionais. Sob a hipótese de que a educação integral vem se desenvolvendo principalmente mediante a ampliação do tempo de permanência das crianças na instituição, percebemos, nesse contexto, que as políticas educacionais atuais, a exemplo de outros momentos da história, têm sido novamente compreendidas como um modo de apaziguar as desigualdades sociais, sem priorizar a universalização do direito à educação integral de qualidade a todas as crianças, sobretudo se considerarmos o seu atendimento em jornada ampliada na educação infantil.

É preciso ter em mente que o direito à educação infantil em tempo integral deve ser garantido a todos aqueles que o requerem e ser contemplado cotidianamente durante o tempo em que as crianças permanecem nas instituições, por exemplo, ao reconhecer que além da vaga, elas também têm direito a “[...] expressar seus sentimentos; manifestar-se como criança em todos os tempos e espaços institucionais; [...] ampliar as suas experiências de maneira prazerosa, e garantir atenção e afeto; [...] ficar acordado (expressar sua opinião)”, como observa Marchiori (2012, p. 164). Logo, por mais que assegurar uma vaga para as crianças seja fundamental e faça parte do seu direito, não podemos reduzir o tempo integral apenas à ideia de “deixar a criança o dia todo na instituição”, pois, isoladamente, isso não traduz o caráter público do direito à educação infantil.

Portanto, uma análise mais apurada dos diferentes processos que vêm ocorrendo em torno da organização e implementação dessa experiência é um caminho importante para compreender melhor as motivações que mobilizam as famílias a matricularem seus filhos em creches e ou pré-escolas públicas em tempo integral. Se as questões evidenciadas emergem de um contexto mais amplo de pesquisa, foi realizado um survey tendo como objetivos caracterizar o perfil socioeconômico das famílias entrevistadas; identificar as motivações das famílias ao matricular seus filhos no tempo integral; e analisar o conjunto de fatores de natureza social, econômica e educacional que mais sobressaem sobre o tempo integral.

METODOLOGIA

Para Babbie (2001, p. 78), o *survey* é um método que “objetiva a obtenção de dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas de uma população sobre um assunto”. A pesquisa privilegiou os contextos de Vitória, Cariacica e Vila Velha porque eram os únicos municípios que ofereciam educação infantil em tempo integral, na rede pública, quando o estudo foi realizado. A amostra foi definida com base na localização da instituição, número de CMEIs e de crianças matriculadas. Como Vitória apresentou o maior número de instituições, ou seja, 29 CMEIs com turmas em tempo integral, foram considerados 40% das instituições localizadas em diferentes bairros do município, totalizando 144 entrevistas. Como Cariacica e Vila Velha contemplavam somente um CMEI com oferta em tempo integral, a pesquisa foi conduzida em ambas as unidades, com uma adesão de 35% em relação ao número de matrículas no tempo integral, contabilizando 55 e 49 entrevistas realizadas em cada município, respectivamente (Tabela 1).

Tabela 1 – Detalhamento do plano amostral por município

Município	Nº de escolas	Nº de famílias entrevistadas
Vitória	12	144
Cariacica	1	55
Vila Velha	1	49
Serra	Não Possui	0
Fundão	Não Possui	0
Viana	Não Possui	0
Guarapari	Não Possui	0
Total	14	248

Fonte: Grupo de Pesquisa do autor (Diretório CNPq)¹

Assim, foram aplicados 248 questionários ao total, contendo 24 questões (20 fechadas e 4 abertas) para a entrevista com os responsáveis das crianças matriculadas quando buscavam as crianças na instituição. Essa opção foi adotada tendo em vista a “maior disponibilidade” dos responsáveis nesse momento do dia. Alguns questionários foram realizados dentro dos CMEIs e outros na porta de entrada/saída. Da mesma forma que foi requerida autorização às Secretarias Municipais de Educação para a coleta de dados nos CMEIs, foi solicitada autorização prévia aos diretores sobre a realização da pesquisa, além disso, foram enviadas cartas às famílias para manifestarem o interesse de atuarem como sujeitos da pesquisa.

¹ O Grupo de Pesquisa do autor (Diretório CNPq) tem como temática central a infância e a educação infantil. Dedica-se ao estudo das linhas de pesquisa educação infantil em tempo integral e as culturas infantis e cidade. Reúne pesquisas individuais e coletivas realizadas no âmbito da graduação e da pós-graduação (mestrado e doutorado em educação).

UMA ANÁLISE DO PERFIL ÉTNICO E SOCIOECONÔMICO DAS FAMÍLIAS ENTREVISTADAS

Os resultados encontrados na pesquisa mostram que a maioria dos entrevistados (96,8%) possui *grau de parentesco* com a criança matriculada na instituição de educação infantil em tempo integral. Destacamos a família nuclear (mãe, pai e irmãos) como informantes predominantes nas entrevistas (85,5%), principalmente as mães (70,6%), porque são as grandes responsáveis por levar (60,08%) e buscar (55,24%) os filhos na instituição; seguido pelos pais (12,5%); e irmãos mais velhos (2,4%). Outros familiares se fazem presentes, como avós (8,9%) e as tias (2,4%). Na categoria outros (3,2%), temos padrasto; vizinhos, cuidadores e primos.

Sobre o *pertencimento étnico*, 45% dos respondentes se autodeclararam pardos ou morenos; seguidos de 27% de negros ou pretos; 23% de brancos; 2% de outras etnias (amarelos e indígenas) e 3% dos entrevistados preferem não responder. Conforme observado por Osório (2013), a classificação racial atualmente empregada pelo IBGE compreende os termos “Branco, Preto, Pardo, Amarelo e Indígena”, considerando as variedades das características de “cor da pele”. No entanto, segundo o autor, é usual que o povo brasileiro utilize de um vasto vocabulário em sua autodeclaração de identidade racial, sendo comuns os termos negro, pardo, moreno, moreno claro, claro, entre outros, relacionados ao preconceito racial de marca relativo ao colorismo presente na história brasileira. Daflon (2014) discute que os termos “pardo” ou “moreno” são entendidos como definições carregadas de preconceito elaboradas para apagar a identidade negra, visto que a existência de outros modos de se declarar que não seja preto ou negro seriam socialmente mais aceitos. Igualmente, Osório (2013) afirma que é recorrente a utilização pelos pesquisadores e movimentos sociais da categoria racial “negra” para designar os pretos, pardos, negros e morenos, como uma construção positiva de identidade.

De acordo com Piza e Rosemberg (1999, p. 127), as pesquisas que utilizam formulários de análise étnica e socioeconômica correm o risco de os respondentes “falsearem a cor, afiliando-se ao grupo que tenha mais prestígio social ou de o coletor do censo identificar grupos em ascensão ou em descenso a partir de uma ‘cor social’”. Ainda segundo as autoras, isso se justifica pelas “palavras usadas para nomear a cor das pessoas [que] não são meros veículos neutros enunciativos de matizes, mas carregam índices de preconceito/ discriminação, de seu distanciamento e de sua superação” (PIZA; ROSEMBERG, 1999, p. 170). Nesse campo de debate, o fato de grande parte dos familiares se identificarem como “pardos”, mas, sobretudo “morenos” e “negros” ao invés de pretos, pode estar relacionado a questões ideologicamente econômicas, políticas e sociais. Considerando as reflexões discutidas pelos autores supracitados, adotamos a categoria “negra” como mais apropriada por abranger as variações “preto, pardo, moreno, negro” de cor/raça declaradas em nossa pesquisa. Assim, temos como consequência uma predominância étnica em relação às famílias entrevistadas, de maioria negra (72%).

Quando perguntados sobre a *quantidade de filhos matriculados no tempo integral*, 87,10% respondem possuir um filho; 12,10% dois filhos, uma família responde ter três filhos e uma família responde ter seis filhos. Se adotarmos a categoria de seis anos como parte da distorção idade na educação infantil, temos que aproximadamente 70% das crianças encontram-se matriculadas na pré-escola, com idades entre quatro a seis anos e as demais crianças na creche, com idades entre um a três anos.

Ao serem questionados *se trabalham*, grande parte dos entrevistados (74,6%) responde afirmativamente trabalhar; por conseguinte, o quantitativo de entrevistados que não trabalham é menor (24,6%), seguido por um percentual inexpressivo (0,8%) daqueles que não respondem. Chama-nos atenção o fato de que as mães representam a grande maioria dos respondentes que dizem não trabalhar e somente um dos pais entrevistados afirma estar desempregado.

Dentre os entrevistados que afirmam realizar *atividades de trabalho*, percebemos que a maioria (87%) trabalha fora de casa e uma pequena parte (13%) trabalha em casa, sendo que mais de 40% dos familiares possuem uma jornada de trabalho de oito horas diárias, proporcional às horas de trabalho do mercado formal. Vale destacar que um percentual considerável (17,74%) excede esse tempo, trabalhando dez horas diárias ou mais. Os demais, ou estão desempregados, ou não desempenham função que demande uma dedicação de tempo diário quantificável.

De maneira geral, temos que a maioria dos responsáveis entrevistados possui *tempo dedicado ao trabalho* igual ou superior a oito horas diárias, incompatível com o horário de permanência de seus filhos na instituição, seja em tempo parcial (em média 4 horas diárias), seja em tempo integral (em média 7 horas diárias). A esse respeito, Araújo (2015) discute que quando os sistemas de ensino adotam a jornada em tempo integral de sete horas diárias, por exemplo, “não há correspondência com a carga horária de trabalho das mães, deixando transparecer formas disparatadas na relação entre a escola e as condições reais de trabalho dos pais” (ARAÚJO, 2015, p. 24) e alguns familiares se queixam, afirmando que o “horário é muito puxado, não sendo possível buscar os filhos”. Ainda de acordo com Araújo (2015), esse descompasso entre a jornada de trabalho familiar, sobretudo materna, e o horário de funcionamento da instituição, tensiona a relação social entre escola e família assim como o direito ao estabelecimento de vínculos entre as mães e seus filhos.

Os dados revelam que 83,46% dos entrevistados possuem *renda familiar* total máxima de até três salários-mínimos, o que os situa na condição de baixa renda familiar, se considerarmos apenas a questão financeira. Quando questionados se possuem algum *acesso a programas de Governo*, 66,1% dos entrevistados respondem não; 32,3% (80 pessoas) respondem sim e 1,6% não responde. Dos entrevistados que respondem sim, 97,50% dizem receber recursos do Programa Bolsa Família e os outros 2,50% são beneficiários do Programa Universidade para Todos (PROUNI) ou do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). No entanto, os dois entrevistados beneficiários do (PROUNI) e do FIES também contam com o Programa Bolsa Família para o complemento da renda familiar. Uma vez que o seu acesso é concedido mediante comprovação de vulnerabilidade socioeconômica (BRASIL, 2004), constatamos que uma parcela considerável das famílias entrevistadas (32,3%), para além de serem consideradas de baixa renda, vivem em condição de pobreza ou extrema pobreza.

Os dados nos mostram que os familiares entrevistados possuem baixa *escolaridade*. Mais da metade dos entrevistados (53,63%) não concluiu a educação básica; 31,45% possuem ensino médio completo; 7,26% estão cursando alguma graduação; 5,24% já concluíram curso superior e apenas 1,61% tem título de pós-graduação. Fica evidente a tipificação das famílias entrevistadas – trabalhadores pobres, com baixo grau de instrução formal, em sua maioria, negros.

A MATRÍCULA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPO INTEGRAL: QUAIS AS MOTIVAÇÕES DAS FAMÍLIAS?

A partir da análise dos dados, identificamos que os *interesses que motivam os familiares/responsáveis a matricularem os seus filhos no tempo integral* se relacionam ao trabalho (60,97%); à representação da educação infantil em tempo integral como única opção para os seus filhos (4,46%); ao aprendizado, desenvolvimento e socialização da criança (7,44%); ao tempo integral (instituição) como lugar seguro de proteção, provisão e guarda da criança (8,92%); à qualidade da instituição e do “ensino”² em tempo integral (4,46%); a questões financeiras (3,72%), dentre outros (10,04%).

Quando questionados *por que matricularam o filho (a) no tempo integral*, temos as seguintes respostas: “porque estou procurando emprego” (7,66%); “porque preciso estudar” (3,23%); “porque trabalho fora de casa” (72,58%); “porque trabalho em casa” (4,03%); “porque é melhor para a criança” (5,24%); “porque era a única opção” (2,42%); “por outros motivos” (2,42%) e “não responderam” (2,42%). Como é possível observar, em ambas as questões, é expressivo o quantitativo de respostas que evidenciam o trabalho fora de casa como o principal fator motivador diretamente relacionado ao interesse pela matrícula das crianças no tempo integral. Na maioria das respostas dos familiares³, destacam-se as menções “necessidade de trabalhar fora de casa”; “para a mãe poder trabalhar”; “os pais trabalham fora”; “todos da família trabalham”; “porque trabalho fora de casa”, entre outras.

Ressaltamos que, além do trabalho externo, grande parte das afirmativas apresentadas em resposta à *motivação de ter matriculado os filhos no tempo integral* também se relaciona principalmente às necessidades da família, como tempo para o estudo/realização de cursos profissionalizantes; o trabalho em casa, seja na prestação de serviços autônomos, seja na realização de tarefas domésticas; e a busca por emprego. Apenas treze familiares alegam como motivação para a matrícula o melhor interesse da criança, em especial o direito ao aprendizado, ao desenvolvimento, à socialização e à proteção e provisão, como ficar afastada da rua ou cuidada sob condições favoráveis.

Em relação a *como surgiu o interesse das famílias pelo tempo integral*, uma das justificativas apresentadas também é o fato do tempo integral (instituição) ser um lugar seguro de proteção, provisão e guarda da criança, mas interpretamos que se relaciona com a necessidade de trabalhar fora, mesmo que indiretamente. Isso porque, nas respostas dos familiares, identificamos algumas menções como: “não tenho com quem deixar a criança”; “necessidade de um lugar seguro”; “a criança ficaria sozinha em casa”; “é um lugar seguro com planejamento de atividades, alimentação e gratuito”; “para a criança não ficar na rua” etc. É possível perceber que há uma preocupação parental com a segurança e bem-estar de seus filhos durante o período em que se dedicam ao trabalho, por isso demandam o compartilhamento das funções de educação, cuidado e proteção com a instituição de educação infantil.

² A expressão “qualidade no ensino” foi escolhida tendo em vista à sua utilização pelos familiares ou responsáveis nas respostas à pergunta do questionário.

³ Neste trabalho foram utilizados os registros escritos nos questionários, pelos pesquisadores, acerca das menções espontâneas dos familiares/responsáveis entrevistados. Embora não representem uma transcrição literal de suas narrativas, preservou-se com fidelidade o sentido de suas falas.

Interpretamos da mesma forma as respostas a essa pergunta que reportam a questões financeiras como fator de interesse pelo tempo integral porque alegam “[falta de] condições financeiras em não poder pagar uma cuidadora”; “reduziu o gasto com babás”; “não ter dinheiro para pagar escola particular”; “necessidade financeira”; em que identificamos com clareza a pre-mência dos pais em ter alguém ou outra instituição aos quais sejam atribuídos os cuidados com a criança enquanto se dedicam às ocupações profissionais. Tais questões socioeconômicas apontadas pelas famílias em relação ao interesse pelo programa do tempo integral se aproximam do que Prates (2016) chama de um sistema de proteção, caracterizado pela atuação de um Estado cuidador dos pobres. Contudo, a autora considera que esse sistema serve “apenas para manter e controlar a pobreza, ampliando a legitimidade do Estado” (PRATES, 2016, p. 18) e não resolve necessariamente os problemas que as famílias enfrentam.

FATORES DE NATUREZA SOCIAL, ECONÔMICA E EDUCACIONAL QUE VERSAM O TEMPO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Quando questionados sobre *o que fazem quando seus filhos estão no tempo integral*, a maioria das famílias (68,46%) afirma trabalhar ou procurar por um trabalho enquanto os filhos (as) estão nos CMEIs em tempo integral. A segunda resposta que mais se destaca (19,36%) é a realização das tarefas domésticas, seguida pelo cuidado de outras crianças (4,30%), a saber, os próprios filhos, netos ou até mesmo filhos dos vizinhos que trabalham fora. Ou seja, alguns familiares matriculam seus filhos no tempo integral para terem maior tempo disponível de trabalho dedicado ao cuidado dos filhos de outros pais trabalhadores, colocando em cena uma realidade já comum no Brasil, as babás, “empregadas”, mães crecheiras e cuidadoras, trabalhadoras que perpetuam à histórica “responsabilidade feminina” pela prestação dos serviços domésticos, mesmo quando a mãe ou a esposa não estão em casa (GAMA, 2012). As outras respostas (7,88%) referem-se ao tempo livre para estudo, o cuidado com a saúde pessoal, a de outros familiares e atividades diversas.

Em relação à pergunta *se houve mudanças na vida da família com a matrícula dos filhos no tempo integral*, identificamos que a maior parte dos familiares/responsáveis (82,66%) responde que sim, 16,53% respondem não ter observado qualquer mudança e apenas dois entrevistados (0,81%) não souberam responder. Constatamos que quase metade das respostas dos entrevistados (47,30%) prenunciam que a principal mudança resultante da matrícula da criança no tempo integral relaciona-se ao aumento na disponibilidade de tempo dedicado ao trabalho e, por consequência, a renda familiar, como pode ser observado de forma recorrente nas menções: “mais horas para trabalhar”; “antes trabalhava meio expediente, agora trabalha o dia inteiro”; “passou a trabalhar a semana toda”; “a família tem mais tempo para trabalhar”; “o dinheiro está rendendo mais por causa do trabalho”; “melhorou a vida financeira da família”; “a mãe aumentou a renda da família”. De acordo com Prates (2016, p. 4), “o aumento do desemprego e do trabalho informal acentuam a tendência da lei geral da acumulação capitalista, porque pressupõem um excedente de força de trabalho”, em razão disso, manter os filhos matriculados no tempo integral é uma alternativa que os pais encontram para conseguirem trabalhar mais e se manterem nos empregos.

Os entrevistados também reconhecem mudanças favoráveis relacionadas ao sentimento de tranquilidade e despreocupação dos pais por saberem que seus filhos estão seguros na instituição durante o período em que trabalham (13,97%); o aumento do tempo disponível para concluir os estudos obrigatórios (3,15%) e melhorias na rotina familiar doméstica (8,11%), como mais tempo para a mãe desempenhar outras atividades, para descansar, para brincar com os outros filhos, para cuidar dos afazeres domésticos e a desresponsabilização de outros familiares em relação à criança (“o bisavô tem sossego”; “retirou a responsabilidade dos irmãos em cuidar da criança”).

Outras mudanças referem-se ao desenvolvimento e bem-estar de seus filhos (23,87%) por estarem matriculados no tempo integral; “a criança ficou mais alegre, ajudou no temperamento dela”; “a criança se desenvolveu, ficou mais esperta”; “o local é seguro para a criança e o seu comportamento melhorou”; “a criança aprende mais e fica mais feliz”; “a criança ficou mais inteligente”; “a criança aprendeu a ler”; “ela parou de adoecer porque ficava com várias pessoas”; “ele gosta de estudar, dos amigos, das professoras e já aprendeu o nome, letras e cores”; “ele está escrevendo”; “ele desenvolveu a fala e a escrita no tempo integral”; “o filho está mais atencioso, se envolve mais em atividades escolares”; “o comportamento melhorou”; “ficou mais obediente”; entre outras.

Além disso, ao serem questionados sobre *o que o filho (a) faz no tempo integral*, a maioria das respostas dos familiares (33,27%) evidencia o aprendizado atrelado à realização de “atividades pedagógicas” durante a sua permanência na instituição, principalmente relacionadas à alfabetização: “estuda”; “faz muitas atividades”; “aprende a ler e a escrever”; “aprende números e cores”; “estuda, escreve, lê, sabe escrever o nome”; “faz lições”; “aprimoramento da alfabetização”, “faz aulas de informática”, “tem aula de inglês”.

Como percebemos em suas respostas, os pais/responsáveis afirmam que a matrícula no tempo integral trouxe mudanças significativas para a vida das crianças, destacando-se o desenvolvimento de aspectos educacionais, como a leitura e a escrita, bem como o da fala e o reconhecimento de que seus filhos estão mais felizes, atenciosos e obedientes. Tendo em vista que grande parte dos entrevistados tem baixa instrução formal, a aparente escolarização precoce das crianças na experiência do tempo integral é considerada vantajosa pelas famílias, isso porque algumas delas relatam obstáculos enfrentados na atualidade porque não puderam estudar quando eram crianças e/ou adolescentes. Nesse sentido, ver que seus filhos podem estar matriculados desde pequenos nas instituições de educação infantil e que tenham acesso às oportunidades educativas como inglês e informática e à formalização do conhecimento por um tempo maior desde a mais tenra idade, é entendido como um aspecto positivo relacionado à garantia de um bom futuro para a criança. A esse respeito, Mello e Moll (2020) afirmam que em um contexto de desigualdades sociais, econômicas e educacionais, o acesso à educação assume grande importância para que as pessoas mais pobres tenham oportunidade de serem escolarizadas, o que poderia amenizar tais desigualdades.

Como já evidenciado em questões anteriores, os familiares ressaltam o compartilhamento das funções de cuidado, proteção e provisão (9,02%) das crianças enquanto estão ausentes, dizendo que no tempo integral a criança “é bem cuidada”, “tem uma rotina organizada”, “toma banho”, “se alimenta bem”, “descansa, dorme”; “dorme, toma banho, almoça e janta”; “tem almoço e lanche”; “come”; “tem boa alimentação”; “lancha”, “aprendeu a comer” entre outras. Percebemos nas respostas destaque dado à questão da alimentação na instituição, sendo que algumas famílias afirmam que o tempo integral é fundamental porque há dificuldade no provimento de

refeições adequadas aos seus filhos em casa, como pode ser observado na menção “ela se alimenta na escola e ajuda, porque o dinheiro ganho não é suficiente para alimentação completa”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação infantil em tempo integral continua a constituir-se como uma demanda crescente na sociedade brasileira, haja vista o grande contingente de mulheres que reivindicam a “guarda compartilhada” dos seus filhos em virtude das responsabilidades familiares por elas assumidas, principalmente advindas da interlocução entre os papéis de mãe e de chefe de família. Isso porque, segundo Scavone (2001), se por um lado os arranjos sociais contemporâneos favorecem o modelo de maternidade reduzida como uma escolha reflexiva das mulheres sobre o fato de terem filhos, por outro lado, não extinguem a ambiguidade entre a vida familiar e a profissional, já que, segundo a autora, a supervalorização da ética do cuidado continua atribuindo primordialmente à mãe as responsabilidades parentais de criar e de educar a prole, além do compromisso com as atividades domésticas. Dessa forma, a maternidade desempenhada por diferentes modelos de mães – solteiras, da classe trabalhadora, “do lar” – se apoia em “diversas soluções para os cuidados das crianças (escolas com tempo integral, creches públicas, babás, escolinhas especializadas, vizinhas que dão uma olhadinha, crianças entregues a seus próprios cuidados, avós solícitos)” (SCAVONE, 2001, p. 56), configurando estratégias utilizadas pelas mulheres para “administrar sua dupla participação nas esferas da produção e da reprodução” (MACEDO, 2008, p. 397).

Pelo que podemos depreender, ainda existe no atendimento em tempo integral uma intrínseca relação entre o direito da criança à educação e as necessidades da família, decorrente da própria história da educação da infância pobre no Brasil. Em um contexto de não universalização da educação infantil, sobretudo em tempo integral, observamos frequentes tensões entre a demanda por parte das famílias e a oferta de vagas nessa modalidade pelas instituições, motivando o estabelecimento de critérios predominantes de matrícula, muitas vezes condicionados à situação de risco e vulnerabilidade social, bem como a comprovação do trabalho da mãe. Além disso, de maneira geral, há confiança dos pais em relação à instituição no que diz respeito à proteção, à segurança e ao cuidado, além de uma grande expectativa de desenvolvimento dos filhos por meio da interação com outras crianças.

Inspirada nas reflexões da pensadora Hannah Arendt, Almeida (2013, p. 232) questiona: “Qual a responsabilidade da instituição escolar diante da criança e do mundo?”. A essa instigante pergunta, a autora nos brinda com o conhecimento de que aqueles que chegaram primeiro ao mundo têm responsabilidades em introduzir as novas gerações nesse mundo pré-existente, cujos valores públicos são construídos historicamente. Diante disso, como possibilidade para pesquisas futuras, nosso estudo nos inspira a problematizar qual a aposta ético-política do atendimento da educação infantil em tempo integral ofertado às crianças que vivem em um contexto de intensas desigualdades sociais e econômicas?

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. O tempo integral na educação infantil: uma análise de suas concepções e práticas. *In*: ARAÚJO, V. C. (Org.). **Educação infantil em jornada de tempo integral: dilemas e perspectivas**. Vitória: EDUFES, 2015.
- ALMEIDA, V. S. Recém-chegadas e estranhas: as crianças e o mundo comum na obra de Hannah Arendt. **Revista Educação Pública**, Cuiabá, v. 22, n.49, p. 229-247, maio/ago. 2013.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988.
- CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I. M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1995.
- DAFLON, V. T. **Tão longe, tão perto: pretos e pardos e o enigma racial brasileiro**. 2014. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.
- GAMA, A. S. Trabalho e responsabilidades familiares no Brasil: reflexões sobre os direitos do trabalho. **Revista em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 10, p. 149-168, jul./dez. 2012.
- KUHLMANN JR., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 1, p. 5-18, mai./ago. 2000.
- MACEDO, M. S. Mulheres chefes de família e a perspectiva de gênero: trajetória de um tema e a crítica sobre a feminização da pobreza. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21 n. 53, p. 385-399, maio/ago. 2008.
- MAFFI, M. M. D. **Políticas de educação infantil e escola em tempo integral: entre a formulação legal e a prática cotidiana**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.
- MARCHIORI, A. F. **A criança como “sujeito de direitos” no cotidiano da Educação Infantil**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.
- MELLO, R. C. A.; MOLL, J. Políticas públicas em educação e a garantia do direito à educação no contexto de desigualdade social no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 38, n. 2, p. 01-21, abr./jun. 2020.
- OSORIO, R. G. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. *In*: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Org.). **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. p. 83-99.
- PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. **Revista USP**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 122-137, dez./fev. 1998-99.
- PRATES, J. C. Capitalismo e desigualdade: dialogando com Maria Carmelita Yazbek. **Argumentum**, Vitória, v. 8, n. 1, p. 14-20, jan./abr. 2016.
- SCAVONE, L. Maternidade: transformações na família e nas relações de gênero. **Revista Interfaces**, Botucatu, v. 5, n. 8, p. 47-60, fev. 2001.
- TELLES, V. da S. **Direitos sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.



MULHERES MANAUARAS, A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS PEQUENINHAS, DIREITO À CRECHE E COLONIALIDADE

Vanderlete Pereira da Silva (UEA)

INTRODUÇÃO

O problema apresentado para construção da pesquisa é decorrente das inquietações como professora da rede pública, desde a Educação Infantil, e a interrogação a respeito da cidade de Manaus que, embora tenha uma expressiva participação feminina num polo industrial que funciona desde 1967, tem sua primeira creche pública inaugurada em 2008.

O estranhamento me levou a problematizar: por que a cidade de Manaus demorou tanto para construir sua primeira creche pública? Por que a vaga na creche não se constituiu uma forte bandeira de luta das mulheres do município?

No aprofundamento da história de mulheres e crianças na região amazônica, observei a diversidade étnica e o processo de colonização da região. O acesso a essas informações ampliou meu olhar para a questão, inserindo elementos novos da cultura indígena. Foi com essa questão que cheguei ao projeto de pesquisa do doutorado, cujo objetivo geral foi: investigar elementos sociais, políticos e as pluralidades históricas da realidade que pudessem ser tomados como representativos de concepções de educar e cuidar de crianças, presentes nas alternativas criadas pelas mães, na perspectiva de compreender a falta de creches públicas no município.

Como desdobramento, defini os seguintes objetivos específicos: conhecer e descrever as alternativas encontradas pelas mães para educar e cuidar das crianças de 0 a 3 anos em bairros desprovidos de creches públicas; relacionar os conhecimentos das mães acerca do direito à creche com a luta pela garantia da vaga das/os filhas/os filhos pequeninhas/os; analisar as percepções das mulheres no tocante ao atendimento das crianças em creches públicas; identificar aspectos que possam compreender as alternativas utilizadas pelas mães para o cuidado e guarda dos/as filhos/as em detrimento da luta pela vaga na creche.

Para dar conta das questões, buscamos os estudos decoloniais, na perspectiva de ruptura com a matriz colonial do saber, por conter uma forma de pensar desvinculada do pensamento e das práticas eurocêntricas. Iniciamos com Quijano (2005), a partir do conceito de colonialidade do poder, descrito pelo autor como parte constituidora da Modernidade, responsável pela continuidade do processo de dominação imperialista, para conhecer os efeitos da colonialidade e sua complexa estrutura que, segundo Mignolo (2017), se estende para o controle da economia, da autoridade, da natureza e dos recursos naturais, do gênero e da sexualidade, da subjetividade e do conhecimento. Ao me apropriar dessa discussão, relacionei os temas às formas de educar e cuidar das crianças pequeninhas na cidade de Manaus, descrevendo e identificando as marcas da colonialidade que consegui visualizar.

Foram esses pressupostos que utilizei para investigar as motivações que inicialmente nos pareciam incidir na ausência da reivindicação do direito à creche. Na análise do problema, encontrei evidências do modo de operar da colonialidade, que atuam para frear e não expandir a solidariedade entre as/os colonizadas/os, atribuindo aspectos de homogeneização que atingem também o feminismo, de forma a agir desde a subjetividade e intersubjetividade dos povos colonizados, escondendo as diferenças em relações sociais complexas, por concentrar tantas e diferentes etnias.

As análises dos dados coletados na pesquisa foram realizadas entre os momentos mais críticos da pandemia da covid-19, em meio aos intervalos de medo, tensão, aflição e do inevitável choro diante de perdas pessoais importantes e acolhimento dos que, junto comigo, compartilharam a dor da separação abrupta. Portanto, não há isenção dos sentimentos latentes que permeiam as reflexões da pesquisadora e se interpõem nas análises. Também não escondem alguns desencantos e muita indignação, pois escrevi em um momento que as decisões de viver ou deixar morrer não eram meramente ilustrativas. As decisões e omissões eram e são reais por quem representa o Estado, responsável por garantir a vida e estão refletidas nas quase 600 mil vidas que se foram no país. Saber que muitas perdas poderiam ter sido evitadas, que decisões políticas poderiam proteger muitas vidas, que o oxigênio que faltou nos hospitais públicos de Manaus foi decisão deliberada, me deixa perplexa e constrangida como ser humano diante das tantas famílias que sofrem. Porém, ainda assim, considero que o resultado da pesquisa nutre também esperanças que alimentam minhas convicções militante em defesa da educação das crianças, e que espero sirva para se expandir entre outras/os tantas/os incomodadas/os, de nunca mais retornar ao “normal”, mas de prosseguir numa reconstrução verdadeira da vida no planeta.

AS MULHERES E A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS SOB OS EFEITOS DA COLONIALIDADE

Diante das indagações que me moviam ao longo da pesquisa, recorri às autoras decoloniais feministas para aprofundar a análise da relação entre colonialidade e gênero. Para Maria Lugones (2008; 2014), filósofa feminista argentina, embora os homens tenham sido submetidos ao mesmo processo de exploração que as mulheres, durante o período da colonização, foi construída uma relação de poder, de superioridade e dominação por parte destes, gerando desigualdade entre os gêneros, fator necessário para as inovações nas relações de poder que foram

emergindo na nova configuração social. Lugones (2008) explica que foi estruturado um Sistema Colonial de Gênero, que não foi aprofundado pelas/os pesquisadoras/es decoloniais, por isso também a opção por suas produções.

Analisar o contexto da violência contra as mulheres no país, acompanhado pelas legislações que seguramente avançaram na garantia da proteção à vida dessa população, nos coloca diante da reflexão apresentada pela antropóloga argentina Rita Laura Segato (2012), ao se referir à Lei nº 11 340, popularmente conhecida como Lei Maria da Penha, em vigência desde 22 de setembro de 2006, que aumenta o rigor nas punições de agressões contra mulheres ocorridas no âmbito domésticos ou familiar:

[...] o Estado entrega aqui com uma mão aquilo que já retirou com a outra: cria uma lei que defende as mulheres da violência à qual estão expostas porque esse mesmo Estado já destruiu as instituições e o tecido comunitário que as protegia. O advento moderno tenta desenvolver e introduzir seu próprio antídoto para o veneno que inocula. O polo modernizador da República, herdeira direta da administração ultramarina, permanentemente colonizador e intervencionista, debilita autonomias, irrompe na vida institucional, rasga o tecido comunitário, gera dependência e oferece com uma mão a modernidade do discurso crítico igualitário, enquanto com a outra introduz os princípios do individualismo e a modernidade instrumental da razão liberal e capitalista, conjuntamente com o racismo que submete os homens não brancos ao estresse e à emasculação (SEGATO, 2012, p. 11).

As hierarquizações de gênero, produzidas e mantidas pela estrutura patriarcal, estão na base de sustentação da sociedade moderna/colonial, pois, no capitalismo, gênero e raça sustentam classe e tem implicações diretas no elemento idade. As evidências da organização e consolidação do sistema colonial e sua relação com as hierarquizações de gênero podem ser observadas na violência contra as mulheres na região amazônica, que ocorre desde a invasão portuguesa e estão presentes nos registros que ilustram a forma como os colonizadores descreviam e tratavam as mulheres que aqui já habitavam, e como as utilizaram para explorar e se apossar das terras (TORRES; SANTOS, 2011; SANTOS, 2005). Assim, o enfrentamento das mulheres às contínuas, variadas e perversas faces da violência, presentes no Brasil de hoje, tem sido uma luta incessante no decorrer da história do país, contra as imposições de um Estado colonizador.

Com esses pressupostos fui a campo reunir os dados para análise. A parte empírica da pesquisa ocorreu na comunidade Nova Floresta – Bairro Jorge Teixeira, localizado na Zona Leste de Manaus, estado do Amazonas. Os dados do Censo Demográfico (2010) registram que nesse bairro encontra-se o maior quantitativo de crianças de 0 a 3 anos de idade e há somente uma creche. Entrevistei 12 mulheres mães de crianças pequeninhas. A aproximação com a comunidade foi realizada por intermédio de mulheres coordenadoras da Pastoral da Saúde. As mulheres da Pastoral, visitam as casas das famílias acompanhando as/os enfermas/os. Assim, puderam fazer as indicações que eu precisava para iniciar o trabalho.

A participação na pesquisa foi de livre escolha das indicadas, após apresentação do Projeto e o compromisso assumido de, ao final do trabalho, disponibilizarmos os resultados para as participantes. Sendo mulheres que têm filhas/os pequenas/os, as entrevistas ocorreram na casa das participantes. Os objetivos da pesquisa indicaram a entrevista semiestruturada como a forma de coleta de informações mais adequada, possibilitando uma interlocução mais direta com os pressupostos teóricos que sustentam o estudo. A entrevista semiestruturada também se jus-

tificou pela necessidade de partir de um esquema referencial, porém, não aplicado rigidamente, facultando à entrevistadora as possíveis adaptações.

O processo de interação com a comunidade na tentativa de capturar o olhar significado pela subjetividade dessas mulheres tornou-se possível dinamizado pela ação da pesquisadora durante a entrevista. O que não foi fácil. No início, as mães pareciam intimidadas com a presença da pesquisadora; afinal, era uma desconhecida que queria saber de assuntos que sequer havia pensado ainda, como foi mencionado em alguns diálogos. Quanto a isso, a forma de aproximação com as mães indicadas por alguém que elas conheciam e confiavam, passaram a justificar o esforço inicial, quando me desloquei várias vezes até a comunidade nos dias marcados, sem conseguir a lista completa com o número de entrevistadas que precisa.

A análise dos índices de matrículas em creches públicas de forma isolada e a luta pela ampliação das vagas, sem considerar a história das mulheres amazonenses, parece secundarizada, não representando uma causa priorizada por essas mulheres. Na atualidade, elas encaram duras jornadas de trabalho nas fábricas do Distrito Industrial, e parecem não reagir da mesma forma, diante da ausência do direito das crianças e da própria mãe trabalhadora. Nesse sentido, reitero a atenção a respeito das questões étnicas, sobretudo as que são relativas à cultura indígena.

É nesse contexto da ancestralidade indígena, presente na cultura manauara, com as lentes do pensamento decolonial, que analisei as alternativas encontradas pelas mães para educar e cuidar das/os filhas/os e a reivindicação do direito das crianças à creche. Ao me referir às mães manauaras, refiro-me às mulheres de culturas diferenciadas, miscigenadas, tanto indígenas quanto dos povos tradicionais (NASCIMENTO, 2016).

A imersão no tema me levou a refletir a respeito da Constituição Federal brasileira de 1988, que inseriu a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, inaugurando um novo olhar e uma nova concepção da educação das crianças pequenas no país. A Constituição não levou em conta as diferenças culturais que caracterizam as regiões brasileiras, nem as influências dos povos originários, que expressam formas particulares na educação das crianças. Não me refiro aqui à educação das crianças dos povos aldeados, pois estes são amparados por legislações específicas. Refiro-me às crianças, às filhas e aos filhos das mulheres manauaras que vivem em espaço urbano, marcadas por um pluralismo histórico atravessado pela ancestralidade indígena.

Assim, pensar a exclusão das crianças pequeninhas das creches de forma não isolada deu espaço a uma investigação mais ampla da situação. Pelo fato do problema ter raízes profundas, a mera análise de dados estatísticos e o simples observar dos números não revelam toda a dimensão do problema e, por isso, ele se torna mais difícil de ser percebido e combatido. O olhar inicial estava balizado pela legislação vigente a respeito da educação das crianças que vivem em Manaus e que, sob essa ótica, têm seus direitos violados há mais de duas décadas, se considerarmos a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96, que afirma a creche como primeira etapa da Educação Básica. Os estudos referentes à colonialidade foram transformando as ideias, cedendo lugar a uma forma mais ampliada de olhar a mesma realidade. Estendendo o pensamento empreendido por Segato (2012) com relação à Lei Maria da Penha à educação das crianças, compartilho com a autora o seguinte questionamento:

[...] como seria possível recorrer ao amparo dos direitos estatais sem propor a progressiva dependência de um Estado permanentemente colonizador cujo projeto his-

tórico não coincide com o projeto das autonomias e da restauração do tecido comunitário? (SEGATO, 2012, p. 04).

Nesse sentido, ao confrontar os números de matrículas em creches com a população infantil de 0 a 3 anos, questionava a “ausência” do Estado que, ao excluir as crianças de um processo educativo institucionalizado, atuava no sentido de destituir as crianças do seu direito, reforçando e reproduzindo as desigualdades sociais.

Meu olhar tinha como parâmetro a construção da legislação, desconsiderando a colonialidade, essa especificidade do poder de dominação e exploração que permanece impregnada na subjetividade do colonizado (QUIJANO, 2005; LUGONES, 2014). No entanto, com as reflexões imersas no pensamento das/dos teóricas/os decoloniais que acessei e relacionei ao problema investigado, passei a observar as diferenças que caracterizam um país pluriétnico. Embora o pluralismo histórico dos povos originários esteja fortemente expresso no cotidiano, compreendia como invisibilizadas, e não como expressão da colonialidade. Nesse contexto das pluralidades e da resistência, entendi que a ideia de cuidado e educação de crianças pequeninhas, que consta na legislação vigente, está vinculada ao ideário moderno/colonial de educação, em que as formas de cuidar e educar vislumbradas pelos povos que vivem na Região Norte não cabem.

AS MARCAS DA COLONIALIDADE EXPRESSA NAS EXPECTATIVAS DAS MÃES SOBRE O/A FILHO/A NA CRECHE

Recorri a fatos históricos a fim de destacar que, quando nos referimos à mulher brasileira, temos que considerar, além da singularidade construída na diversidade das experiências de vida, as especificidades do processo de colonização a que fomos submetidas/os, que faz com que tenhamos lutas distintas nas diferentes regiões brasileiras. Como afirma Lima (1999, p. 6): “Em contraste com outras regiões do Brasil, a colonização da Amazônia incluiu políticas para integrar (ou seja, escravizar, estimular casamentos mistos e “civilizar”) a população indígena à sociedade colonial.”

Dessa forma, no Brasil, é preciso atentar às muitas desigualdades que foram sendo forjadas na modernidade colonial, na implantação da ideia de raça e gênero, sustentáculos da acumulação e hegemonia capitalista, conforme descreve Quijano (2009, p. 73-74):

Com a constituição da América (Latina), no mesmo momento e no mesmo movimento históricos, o emergente poder capitalista torna-se mundial, os seus centros hegemônicos localizam-se nas zonas situadas sobre o atlântico – que depois se identificarão como Europa – e como eixos centrais do seu novo padrão de dominação estabelecem-se também a colonialidade e a modernidade. Em pouco tempo, com a América (Latina) o capitalismo torna-se mundial, eurocentrado, e a colonialidade e modernidade instalam-se associadas como eixos constitutivos do seu específico padrão de poder, até hoje.

Para Dussel (1993), o holocausto que viveu a América Latina, e que garantiu o acúmulo de capital e enriquecimento da Europa para o que chamaram de Modernidade, teve início em 1492, com a *invasão genocida* dos países ibéricos.

O ano de 1492, segundo nossa tese central, é a data do “nascimento” da Modernidade, embora sua gestação – como o feto – leve um tempo de crescimento intrauterino. A modernidade originou-se nas cidades europeias medievais, livres, centros de enorme criatividade. Mas “nasceu” quando a Europa pode se confrontar com o seu “Outro” e controlá-lo, vencê-lo, violenta-lo: quando pode se definir como um “ego” descobridor, conquistador, colonizador da Alteridade constitutiva da própria Modernidade. De qualquer maneira, esse Outro não foi “descoberto” como Outro, mas foi “em-coberto” como o “si-mesmo” que a Europa já era desde sempre. De maneira que 1492 será o momento do “nascimento” da Modernidade como conceito, o momento concreto da “origem” de um “mito” de violência sacrificial muito particular, e, ao mesmo tempo, um processo de “en-cobrimento” do não-europeu (DUSSEL, 1993, p. 8).

É nesse viés de “en-cobrimento” *do outro*, construído pela Modernidade, que proponho pensar as particularidades da mulher manauara, que reverberam na atualidade, incidindo nas formas de cuidar e educar das crianças pequeninhas, desvelando os mecanismos de possibilidades de existência na manutenção do tecido comunitário, herança dos povos ancestrais. Entendo que, além das questões de gênero, há especificidades dos marcadores sociais de raça/etnia, territorialidade e classe social que, se analisados em conjunto com a constituição da história local e que estão presentes nas formas de cuidados e na educação das crianças, são estruturantes da matriz colonial moderna, expressando a colonialidade do poder, e somente podem ser compreendidas se olhadas pelo viés da interseccionalidade¹, utilizada como metodologia.

Considero que a estrutura de poder que sustenta por tantos séculos as desigualdades, mantendo mulheres e crianças em condições tão aviltantes, não se desvelam em sua totalidade, se analisadas isoladamente. Assim, a interseccionalidade não foi uma opção, mas a alternativa que me restou, diante da permanência dos processos de subalternização alimentados pela colonialidade do poder, denunciada pelas/os teóricas/os decoloniais, com as/os quais compartilho o pensamento de que “as perspectivas epistêmicas subalternas são uma forma de conhecimento que, vinda de baixo, origina uma perspectiva crítica do conhecimento hegemônico nas relações de poder envolvidas” (GROSFOGUEL, 2010, p. 459).

Complementando essas reflexões, as leituras a respeito da colonialidade, primeiro dos trabalhos de Aníbal Quijano (2005, 2014) e, posteriormente, de Mignolo (2003, 2005, 2014, 2017), abriram novas e importantes perspectivas de análises acerca da exclusão das crianças pequeninhas do direito à educação. A situação observada aos poucos foi revelando sua complexidade. Foi nesse emaranhado que decidi seguir o fio condutor para pensar a creche ou a falta dela inserida no contexto da Modernidade/Colonialidade.

É sob o viés étnico, suplantado pela modernidade, que penso a formulação da legislação brasileira, quando trata da creche como primeira etapa da Educação Básica. A Constituição Federal passa por cima das diferenças étnicas da formação do povo brasileiro, em que a cultura

¹ Conceito pensado pelas feministas negras, na constatação da relação entre racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado que estão na estrutura do poder e, conjuntamente, atuam contra as mulheres negras. O termo foi cunhado por Kimberlé Crenshaw, intelectual afro-estadunidense (AKOTIRENE, 2019).

dos povos originários é colocada como algo à parte, numa espécie de ruptura brusca com a força que emana da ancestralidade e da instauração do “novo”. Na análise referente ao direito de minorias na Constituição de 1988 e o pluralismo jurídico, Joaquina Barata (2018, p. 503) apresenta a seguinte crítica, fazendo referência à questão que problematizo:

O direito estatal revelou-se na história do Brasil insuficiente e incompleto para regular a vida social de um país que se originou de uma invasão e da conquista territorial de extensa área originalmente ocupada por uma pluralidade de etnias indígenas. Além disso, após o chamado “descobrimento”, grande quantidade de migrantes, de início escravizados e mais tarde oficialmente libertos, originados do continente africano, passaram também a compor a riqueza étnica do país.

Quanto às problematizações que faço acerca da luta por creche em Manaus, não se trata de questionar o direito à educação das crianças pequeninhas, menosprezando a luta feminista, que garantiu sua inserção na legislação brasileira. Mas, ao contrário, mostrar que a colonialidade do poder engendra a colonialidade de gênero (LUGONES, 2008). Entre homens e mulheres colonizados, a mulher passa a ser inferiorizada pelo homem, que se encontra na mesma condição de exploração e entre as mulheres exploradas, a mulher negra e a indígena são inferiorizadas. Da mesma forma, quando se produz um feminismo hegemônico, que não dá conta de dialogar com as diferenças, dividindo as excluídas. A colonialidade de gênero gera outras formas de exclusão entre as/os excluídas/os, ao fragmentar as categorias e consequentemente enfraquecer as lutas, reproduzindo as desigualdades.

Também não podemos desconsiderar que a colonialidade tem uma força inegável na produção das subjetividades. Nesse sentido, a educação das crianças pequeninhas em instituições de um Estado colonizador vai atuar na reprodução das subjetividades coloniais e, por consequência, na hegemonia do poder, pois o investimento na subjetividade dos colonizados, olhado a partir da ótica da produção capitalista, é condição para sua permanência. Assim, a creche, sem dúvida, configura-se como o local mais apropriado para produzir e reproduzir, da forma mais sutil e eficaz, essa subjetividade, coerente com os valores capitalistas de exploração.

No que se refere a esse aspecto, Santos, Santiago e Faria (2016) já alertavam para a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a pré-escola, destacando questões importantes que precisamos refletir para não cair em armadilhas que, sob a ilusão de incluir a todos, fortalecem os processos de exclusão:

Esta medida, tida como garantia de direito, objetiva a escolarização da população pobre o mais cedo possível, o que significa apressar o processo normativo com que opera a educação escolarizada, tornando invisível qualquer diferença, especificidade, autoria e criminalizando os atos de resistência e de fuga.

Trata-se da continuidade de um processo de expansão, que já foi analisado por Rosenberg (1999, p.30), como algo que não necessariamente significava um processo de democratização da educação, mas talvez apenas “uma realocação, no sistema educacional, de segmentos sociais excluídos”, o que seria uma “inclusão [que] acarreta, paradoxalmente, a exclusão” (SANTOS; SANTIAGO; FARIA, 2016, p. 192).

Mas também é possível pensar a creche como um espaço contra-hegemônico, “propício à emancipação”, como afirmam Santos e Faria (2015). Para isso, precisamos conhecer mais as formas de atuação e atualização da colonialidade, que nos colocam na condição de subalternizadas/os e dialogar com as diferenças que nos constituem, a fim de pensar quais são as alternativas de desvio.

Com relação às doze mães entrevistadas antes da pandemia, dez não trabalhavam formalmente porque não conseguiam creches para deixar as/os filhas/os. Nos trabalhos esporádicos que conseguiam, usavam as estratégias de cuidado possíveis, como levar junto a criança. Outras que trabalhavam formalmente e não podiam levar a/o filha/o junto, criavam outras estratégias, como deixar com os avós, com as tias ou com outros membros da família.

Nas entrevistas as mães contam que se recusam a deixar suas crianças com pessoas que não são da família. O medo das mães demonstra o quanto essas mulheres são responsabilizadas por tudo de bom e de ruim que aconteça ou possa vir a acontecer com as crianças. Resta a elas darem conta sozinhas dos cuidados e ainda serem culpabilizadas, caso ocorra algum problema com as crianças, como relatou uma das mães sobre sua preocupação quanto a denúncias no Conselho Tutelar, por deixar as crianças com outra de maior idade. Ou seja, o Estado pune as mães por não terem onde deixarem as/os filhas/os, e quem pune o Estado por não oferecer o atendimento?

Adriana Silva e Elina Macedo reafirmam a necessidade de compartilhamento das responsabilidades na reivindicação do direito das crianças à creche por toda a sociedade, e não exclusivamente pelas mulheres/mães de crianças pequeninhas, como aparece no discurso socialmente reproduzido e que foi sendo internalizado:

Particularmente para as mulheres/mães, ter acesso a creche vai além da possibilidade de utilização do tempo livre e da participação no espaço público, pois compartilhar a educação das crianças pequeninhas significa também dividir com toda a sociedade a responsabilidade da formação das novas gerações (SILVA; MACEDO, 2018, p. 156).

A falta de vagas em creches na cidade de Manaus reforça as desigualdades entre gênero, raça e classe social, relegando as mulheres empobrecidas ao desemprego, ao subemprego e ao trabalho não remunerado. Fatores que distanciam as mulheres da independência financeira e, conseqüentemente, da emancipação do controle patriarcal. Corroboro com Ratusniak a alegação que

As desigualdades entre homens e mulheres são constituídas pelas posições que cada gênero ocupa no trabalho, na vida familiar e na vida social. Elas são evidenciadas pela divisão sexual do trabalho, sobre a qual são constituídas as hierarquias de gênero, com vantagens e restrições que vão produzindo posições sociais ao longo da trajetória das mulheres. (RATUSNIAK, 2019, p. 193).

A responsabilidade quase que exclusiva delegada às mulheres para os cuidados e educação das/os filhas/os produz desigualdades que geram outras tantas na vida das mulheres, limitando sua participação social nas diferentes esferas da vida.

Diante de tantas barreiras a serem vencidas diariamente, as mães dizem querer a creche que vai se desvelando no discurso, numa configuração de escolarização, porque desejam inserir suas/seus filhas/os no mercado de trabalho, a fim de retirá-las/los das condições aviltantes em que vivem e afastá-las/os da violência. No Brasil, segundo dados do Atlas da Violência, publicado em 2019, o número de homicídios foi de 65.602 em 2017, sendo que do total, 35.783 mortes foram de jovens com idade entre 15 a 29 anos. Essas mães não ficam sabendo das notícias de violência pelos jornais, elas vivem essa realidade ao vivo, no seu cotidiano, e lutam para proteger suas/seus filhas/os. Por outro lado, inserir no mercado é favorecer a inserção no mundo individualista e competitivo, não as/os retirando da condição de subalternidade, como alerta Santos (2001):

[...] Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado (SANTOS, 2001, p. 19).

Considero relevante trazer à reflexão que as mães de crianças com as quais trabalhei na pesquisa não pertencem a um grupo de mulheres, não participam de movimentos sociais, nem de rodas de conversas, e tampouco estão discutindo seus direitos coletivamente. As entrevistas foram feitas em meio ao trabalho de cuidar das crianças, algumas cuidando das/os filhas/os das outras, na urgência de buscar recursos para alimentar e proteger suas/seus filhas/os. Imersas nos problemas do dia a dia, essas mulheres não podem parar para pensar na qualidade de cidadãs. Na emergência da vida, a luta é para reexistir, manter-se viva para dar conta das/os filhas/os. Nesse sentido, pode-se afirmar que, conforme Hannah Arendt (2015), a principal preocupação dessas mulheres está voltada para a manutenção do ciclo sempre recorrente da vida biológica, para o movimento cíclico das necessidades de seus corpos e de suas/seus filhas/os.

A viabilização do Estado moderno exige a formação de identidades homogêneas a uma população que ainda mantém fortes laços com as culturas indígenas e que não corresponde a essa exigência. As condições de subalternidade com a exclusão aos equipamentos sociais, o distanciamento dos bens, da falta de acesso a serviços e produtos de consumo, e a desproteção das legislações fazem com que as mães queiram a creche para que suas/seus filhas/os possam enfim superar as tantas exclusões que elas experimentaram no percurso de suas existências. A opção pela “escolinha do bairro”, que as mães descreveram que buscam para as crianças, mesmo com toda a sua precariedade, aponta para isso. As mães buscam ofertar às/aos filhas/os a escolarização desde a creche, para que as crianças possam transpor as barreiras que elas não conseguiram ultrapassar, e seus corpos sabem o que isso significa.

Quanto à escolarização desde a creche, não podemos descuidar das formas de opressão exercidas sobre as crianças pequeninhas, tal como acentuam as pesquisadoras Adriana Alves Silva e Elina Elias de Macedo (2018, p. 157-158):

Destacamos que a subordinação etária é também uma das formas de opressão produzidas pelo Capitalismo com discursos que desvalorizam as crianças e suas produções. As infâncias sofrem com ações opressoras, como a crescente e antecipada escolarização e a ampliação do confinamento e segregação das crianças.

O direito à vida durante a pandemia, contrastando com a falta de assistência aos doentes, com hospitais lotados, fila para conseguir vaga nas UTIs e falta de oxigênio no estado são fatos que nos colocam diante do seguinte dilema: ou seguimos enfrentando a correnteza, reunindo as últimas forças para salvar alguns, ou radicalizamos na aposta da construção de um desvio em que talvez caibam um pouco mais. Diante dessas perspectivas, o que pensar das mães que desejam a creche como uma chance de escapar das condições de vulnerabilidade histórica a que são submetidas e que foram acirradas pela pandemia? Quais são as outras possibilidades que se descortinam diante delas e de suas/seus filhas/os pequeninhas/os?

CONCLUSÕES

A complexidade da questão apontou indicativos que nos levaram a refletir acerca da continuidade da condição de subalternidade em que as mulheres-mães e suas crianças estão imersas. Para compreender os modos de educar e cuidar das crianças pelas mães manauaras, é preciso pensar a partir do contexto da colonização, da exploração das Américas e, conseqüentemente, da formação da hegemonia capitalista.

A colonialidade do poder, de gênero, do saber e do ser alteram, ressignificam, interferem e estão presentes também nos modos de educar e cuidar das crianças pelas mães, favorecendo a continuidade da subalternização dos povos, impondo uma forma de educação não para a libertação, mas para perpetuar as formas de opressão. No caso das mulheres-mães manauaras, com ascendência indígenas, distanciando-as dos valores culturais e da organização social dos povos originários.

A colonialidade se expressa na internalização, depois de tantos séculos, do pensamento de inferioridade dos povos colonizados. O desprezo pelos saberes e pela cultura ancestral e valorização ao que é do outro, com prevalência ao pensamento categorial dicotômico: civilizado/bárbaro, humano/não humano, rico/pobre, superior/inferior. Como consequência, constatamos a opção das mães pelas creches, para que as/os filhas/os aprendam, desde muito cedo, os saberes do colonizador.

Embora o cenário seja desolador com as tantas tragédias e ameaças às diversas formas de vida que habitam o planeta, as contradições tornam possível o avanço das forças que se opõem aos imperativos da globalização. Nesse sentido, as mulheres têm sido grandes protagonistas, como destaca Sílvia Federici (2020). Responsáveis pelos cuidados na reprodução das famílias, as mulheres estão no centro dos problemas estruturais da sociedade e são afetadas diretamente pela destruição causada pelo capitalismo, que vão desde a avassaladora degradação ambiental, com a derrubada da floresta e o aumento do garimpo na Amazônia, até os macroproblemas urbanos, agravados pela pandemia. Desta forma, a retirada de direitos e os processos de exclusão têm provocado outras maneiras de pensar formas alternativas de luta pela vida, fortalecendo ações coletivas de resistência, nas quais as mulheres se destacam por serem capazes de inventar diferentes modos de tecer outras tramas comunitárias, que têm garantido a sobrevivência de suas filhas e de seus filhos.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro: Pólen, 2019.
- ARENDRT, H. **A Condição Humana**. Trad. Roberto Raposo. Rev. Téc. Adriano Correia. 12. ed. Revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.
- BARATA, J. Etnias amazônicas: confrontos culturais e intercorrências no campo jurídico. *Serv. Soc. Soc.*, São Paulo, n. 133, p. 501-514, set./dez. 2018 <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.156>
- IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2009**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 12 jan. 2018.
- DUSSEL, E. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- FEDERICI, S. Na luta para mudar o mundo: mulheres, reprodução e resistência na América Latina. Tradução: Luciana Benetti Marques Valio. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 2, e70010, 2020.
- GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. *In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). Epistemologias do Sul* São Paulo: Cortez, 2010.
- LIMA, D. M. A construção histórica do termo caboclo sobre estruturas e representações sociais no meio rural amazônico. **Novos Cadernos NAEA**, Belém, v. 2, n. 2, p. 5-32, 1999.
- LUGONES, M. Colonialidad y Género. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9, julio-diciembre 2008, p.73-101.
- LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 32, n. 94, 2017. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf . Acesso em: 3 maio 2019.
- MIGNOLO, W. D. **História locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Tradução: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In: LANDER, E (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, p. 33- 49, set. 2005.
- MIGNOLO, W. **O controle dos corpos e dos saberes: Entrevista com Walter Mignolo concedida a Javier Lorca**. 8 jul. 2014. Tradução: André Langer. Disponível em: [controle-dos-corpos-e-dos-saberes-entrevista-com-walter-mignolo](http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v32n94/0102-6909-rbcsoc-3294022017.pdf). Acesso em: 30 jul. 2018.
- NASCIMENTO, S. P. **O Feminino Sateré-Mawé e suas Manifestações Simbólicas na Amazônia**. 176f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Amazonas, Instituto de Ciências Humanas e Letras, Manaus, 2016.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y Claficiación Social. *In: CLÍMACO, D. A. (Org.) Cuestiones y Horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

QUIJANO, A. Colonialidade do Poder e Classificação Social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. **Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, setembro 2005, p. 107 – 130.

RATUSNIAK, C. **Processos por abandono intelectual e os efeitos da judicialização da evasão escolar**: gênero, raça, classe social e as biopolíticas que produzem o fracasso escolar e as expulsões compulsórias. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SANTOS, F. V. “Brincos de ouro, saias de chita”: mulher e civilização na Amazônia segundo Elizabeth Agassiz em Viagem ao Brasil (1865-1866). **História, Ciências, Saúde** – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 12, n. 1, p. 11-32, jan.-abr. 2005.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.


SANTOS, S. E.; FARIA, A. L. G. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Revista Eventos Pedagógicos** Educação de 0 a 3 anos em espaços de vida coletiva. v. 6, n. 3, edição especial temática, p. 63-74, ago./out. 2015.

SANTOS, S. E.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. Manifesto (des)educado: profanações pós-coloniais. **Textura**, v. 18 n. 36, jan./abr. p.191-205, 2016.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-Cadernos Ces [online], Epistemologias feministas: ao encontro da crítica radical**, 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/eces/1533>. Acesso em: 5 maio 2019.

SILVA, A. A.; MACEDO, E. E. Creche: uma bandeira da despratiarcalização. *In*: TELES, M. A. A.; SANTIAGO, F.; FARIA, A. L. G. (Orgs.) **Por que a creche é uma luta das mulheres? Inquietações feministas já demonstraram que as crianças pequenas são de responsabilidades de toda a sociedade!** São Carlos: Pedro e João Editores, 2018.

TORRES, I. C.; SANTOS, F. V. (Orgs) **Intersecção de Gênero na Amazônia**. Manaus: Edua, 2011.



“MEU DEUS, O QUE EU VOU FAZER COM ESSA CRIANÇA?”: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO

Adélia Carneiro da Silva Rosado (UFCG)

Kátia Patrício Benevides Campos (UFCG)

INTRODUÇÃO

Este estudo¹ traz reflexões sobre as experiências de professoras na inclusão escolar de sujeitos duplamente vulneráveis, primeiro por serem crianças, segundo por serem autistas. Segundo Victor, Machado e Rangel (2011, p. 157), “a infância da pessoa deficiente morre mesmo antes de poder trazer seu caráter infantil”, isto é, o sujeito criança é invisibilizado pelo estigma da deficiência. A concepção hegemônica de deficiência ainda é sustentada pelo modelo médico que compreende a deficiência como um “problema pessoal”, como carência, falta, anormalidade (DINIZ, 2012).

Assim, ser criança com autismo resulta em uma condição diferenciada de infância. Não se pode perder o olhar das peculiaridades e diferenças dessa criança no espaço da Educação Infantil. Para Capellini (2011, p. 136), “a construção da escola inclusiva é um projeto coletivo, que passa por uma reformulação do espaço escolar com um todo, desde espaço físico, dinâmica da sala de aula, passando por currículo, formas e critérios de avaliação”. Escutar o que dizem as professoras sobre a inclusão escolar de crianças com autismo ajuda a compreender que concepções circulam na instituição de Educação Infantil e a pensar como podemos colaborar.

¹ Este trabalho apresenta um recorte dos achados da pesquisa de dissertação da autora principal.

A criança não é um ser biologicamente determinado, passivo, dependente exclusivamente do adulto, mas um sujeito interativo que contribui para a cultura porque cria, imagina, sente, constrói conhecimentos com base no vivido, nas suas experiências culturais, na sua relação com o Outro (VYGOTSKY, 2007).

A criança com autismo é um ser humano único como todos nós. Portanto, conhecer o TEA² e seus sintomas, classificação e tratamento é interessante e válido, mas diz muito pouco sobre cada sujeito classificado no espectro. Quando refletimos sobre inclusão escolar a ideia de singularidade de cada sujeito deve estar bem assentada.

Entendemos que espaços escolares não excludentes que vislumbrem a Educação Inclusiva como um princípio exigem a responsabilização dos diversos sujeitos (professoras, aprendizes, funcionários, gestores, pais, comunidade) para acolhimento, permanência e participação. O papel das professoras é buscar formas de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com autismo destinando seus esforços para conhecer esta criança, seus interesses, seus modos de se expressar descobrindo suas aptidões e dificuldades criando condições para uma mediação mais qualificada (ORRÚ, 2019).

PERCURSO METODOLÓGICO

Nesta pesquisa³, para refletir sobre as experiências narradas pelas docentes acerca da inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil, optamos pela entrevist⁴ semiestruturada como procedimento para compreender os significados que os sujeitos atribuem à realidade social que experimentam (DUARTE, 2004). Foram entrevistas duas professoras da rede pública que atuam em salas regulares, no estado da Paraíba, sem o auxílio de profissionais de apoio.

No Quadro 1 trazemos algumas informações sobre o perfil das professoras⁵ que podem nos auxiliar na análise e compreensão de suas falas.

² O transtorno do espectro autista é uma condição do neurodesenvolvimento onde o sujeito apresenta características como: dificuldades na interação social; comportamentos repetitivos e/ou estereotipados. (APA, 2014). Neste trabalho estamos usando os termos transtorno do espectro autista e autismo como sinônimos.

³ Pesquisa aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Alcides Carneiro (Identificador do projeto – CAAE: 24000719.5.0000.5182).

⁴ A entrevista foi realizada de modo remoto devido à necessidade de distanciamento imposto pela pandemia da covid-19.

⁵ Todos os nomes utilizados para designar os sujeitos diretos (professoras) e indiretos (crianças com autismo e mães) utilizados neste trabalho são fictícios e fazem referência ao filme infantil “Procurando Nemo”. (PROCURANDO Nemo. Andrew Stanton/Lee Unkrich. EUA: Disney, 2004).

Quadro 1 – Perfil das professoras

	CORAL	DEB
Sexo	Feminino	Feminino
Idade	49 Anos	43 Anos
Escolaridade	Pós-Graduação (Especialização em Psicopedagogia)	Pós-Graduação (Especialização em Psicopedagogia; Especialização em Gestão Pública)
Formação Inicial	Pedagogia	Pedagogia e Letras
Formação/Capacitação em AEE ou Educação Especial	Não	Não
Tempo De Atuação Na Educação Infantil	Doze Anos	Seis Anos

Fonte: Rosado (2021).

O que nos chamou atenção nessas informações é que mesmo tendo concluído a Especialização em Psicopedagogia, as professoras pareciam inseguras em relação à atuação na inclusão das crianças com autismo. A falta de formação/capacitação foi um ponto repetido diversas vezes nas falas. Em tempo, informamos que ambas as professoras declararam que já possuíam experiência com a inclusão de alunos com autismo em salas de anos anteriores.

Para melhor visualizarmos as características da sala de referência onde atuaram as professoras no ano de 2019, produzimos o quadro 2.

Quadro 2 – Características da sala de referência

	CORAL	DEB
TURMA	PRÉ-I	PRÉ-I
TURNO	TARDE	MANHÃ
NÚMERO DE CRIANÇAS NA SALA	21	25
NÚMERO DE CRIANÇAS COM AUTISMO	1	1
CUIDADORA	NÃO	NÃO
PRESENÇA DA MÃE NA SALA	SIM	SIM

Fonte: Rosado (2021).

As salas de referência eram ambas de turmas do Pré-I e tinham a participação de uma criança com autismo. Percebemos no quadro o número elevado de crianças na sala, fato que foi mencionado como uma variável que dificulta o cotidiano pelas professoras. Entretanto, o que mais chama atenção nas características destas salas é a presença diária das mães das crianças com autismo que tiveram que comparecer diariamente à escola para estar com seus filhos por falta de cuidadoras (professoras de apoio) que deveriam colaborar com a inclusão de crianças com deficiência dando apoio as professoras regulares.

Ocorre que as mães de crianças com autismo passaram a matriculá-las na Educação Infantil com maior frequência depois das reflexões e debates sobre os direitos das pessoas com autismo promovidos pelos grupos de mães. A secretária de educação afirmou que não tinha como dar suporte para essas crianças, pois a contratação de cuidadoras levaria o município a ter problemas com o Tribunal de Contas do Estado. O caso foi parar no Ministério Público Estadual, que mediou o acordo e sugeriu que as mães acompanhassem seus filhos na escola. Essa situação de total falta de respeito às normas que asseguram a inclusão das crianças com autismo, por parte da Secretária de Educação, levou muitas escolas a negarem a permissão do acompanhamento por mães por entenderem que levaria professoras a uma situação de constrangimento e interferiria na dinâmica da sala. As professoras que aceitaram participar desta pesquisa fazem parte de um grupo pequeno que aceitou incluir as crianças na sala regular mesmo com a presença da mãe.

Essa particularidade torna nosso objeto de estudo ainda mais complexo e interessante. Quais concepções sobre a inclusão de crianças com autismo essas docentes nos revelam? Esse cenário de mães nas salas se repete em outros contextos da educação infantil? Essa segunda questão não é objetivo do nosso trabalho, mas já demonstra que nossa pesquisa pode suscitar novos debates.

A falta de profissionais de apoio foi levada ao Ministério Público Estadual que sugeriu que as mães acompanhassem as crianças na instituição até a contratação de profissionais. O município alegou que não poderia contratar porque não estava no orçamento e, portanto, enfrentaria problemas com o Tribunal de Contas do Estado. Assim, as mães frequentaram a instituição durante todo o ano letivo.

Destacamos ainda que, a utilização dos núcleos de significação como técnica de análise permite que sejam consideradas tanto as falas dos sujeitos como as condições sócio-históricas que o constituem (AGUIAR; OZELLA, 2006).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção refletiremos sobre dois núcleos de significação que emergiram no processo de análise das entrevistas, a saber: “Meu Deus, o que eu vou fazer com essa criança?”: construção de práticas inclusivas; “A gente chegou até a debater”: O lugar das mães na sala de referência.

“MEU DEUS, O QUE EU VOU FAZER COM ESSA CRIANÇA?”: CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS INCLUSIVAS

Um ponto central nas falas das professoras foram as mudanças que a inclusão das crianças com autismo trouxeram para a instituição e para os sujeitos. Assim, nesse núcleo de significação conheceremos o que as docentes consideram como sendo práticas inclusivas e excludentes a partir dos significados e sentidos que emergem das falas.

As professoras apresentam-se em condição de apreendentes, questionam as práticas, reinventam e exploram novos caminhos em busca da materialização da inclusão escolar das crianças com autismo. Todavia, sentimentos como medo e insegurança surgem nesse processo e geram sofrimento nas professoras. Coral revela que

Quando disseram assim “Coral vai vim uma criança autista pra sua sala” a gente fica meio que atordoada porque a gente pensa assim... Meu Deus o que eu vou fazer com essa criança?... até porque a gente não recebeu formação para trabalhar com elas... Mas eu fiquei meu Deus... mas a gente tem que encarar como um desafio... e Ted... veio assim... foi ((choro)) eu me sinto assim... isso foi muito gratificante...um desafio... porque no início a gente ficou ...meio perdida [...] (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A emoção expressa na fala a seguir nos revela que os desafios enfrentados no cotidiano reverberam nos sentimentos dos sujeitos que procuram estratégias para lidar com o desconhecido. A inclusão escolar de crianças com autismo é recente, o que provoca nas docentes emoções complexas, como frustração, angústia, medo, mas também, proporciona experiências surpreendentes que permitem que elas se abram para o novo desconstruindo preconceitos.

Para a construção de espaços não excludentes, é necessário repensar a estrutura física, metodológica, avaliativa da instituição, uma vez que, anteriormente, tudo foi pensado para um acolher o sujeito dentro dos padrões estabelecidos pela normalidade (VYGOTSKY, 2011). Assim, o processo de inclusão exige o respeito às demandas da criança. Nesse sentido, Coral nos conta que a chegada de Ted

[...] movimentou a diretora, a coordenadora, mexeram a escola toda a gente fazia reuniões com as mães pra perguntar pra elas como eles eram o que eles precisavam pra gente trabalhar de acordo com as necessidades deles neh? foi muito bom (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Esse movimento em direção às necessidades do outro, compartilhamento de ideias, desconstrução de práticas excludentes cristalizadas que transformam as relações e a instituição em um ambiente inclusivo (OLIVEIRA, 2020). As professoras receberam as crianças com autismo depois de um acordo judicial, mas aceitar é diferente de acolher. Ou seja, as professoras não permitiram apenas o acesso das crianças as salas como resposta à demanda judicial, mas abriram as portas e iniciaram um processo de construção de novas práticas para proporcionar um ambiente mais inclusivo. As professoras se comprometeram a trabalhar numa perspectiva não excludente, compreendendo que o envolvimento de todos os sujeitos é essencial, pois a inclusão

é uma prática coletiva. A mobilização produz um movimento que permite ações para concretização das metas (CHARLOT, 2000).

Sobre a importância da Educação Inclusiva para todos os sujeitos, Deb analisa que

Ela [a criança autista] vem a complementar a educação das outras crianças porque quando ela chega às outras crianças aprendem coisas.... a convivência.... aprende a respeitar (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A concepção de que a Educação Inclusiva é interessante para todos e não apenas para os que estavam segregados é um importante avanço, pois esclarece que as interações sociais são compartilhadas, desse modo, todos os sujeitos envolvidos se beneficiam das experiências e aprendizados durante o processo.

Romper com as práticas sociais excludentes que alicerçaram a nossa formação é fundamental para construção de espaços educacionais inclusivos. Para Pires (2010, p. 52), “os educadores verdadeiramente engajados no processo de inclusão são os criadores e defensores de novos valores, novas condutas, que rompem com a moral tradicional, instaurando uma nova ética”. Por isso, ao perceber o respeito como um valor essencial para a orientação das regras de convivência social para as crianças, a professora inspira em seu grupo reflexões sobre solidariedade, sensibilidade e apreço pelas diferenças, contribuindo para a formação de sujeitos éticos.

Nessa perspectiva, é preciso considerar na constituição das subjetividades os processos afetivos. Oliveira (2020, p. 107) esclarece que “o estabelecimento de vínculos entre a criança, o professor, os colegas, e os objetos de conhecimento é possibilitado ou dificultado pelo afeto, que suscita motivos para ação”. As professoras expressam a importância desse fator na inclusão das crianças com autismo. Deb nos conta que:

[...] depois que ficou adaptado ele criou um vínculo que as outras crianças não viviam sem ele... tudo que essas crianças iam fazer tinha que ter Bob... se Bob não tivesse presente não tinha graça. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

Na fala a professora relata que o grupo criou uma relação de carinho com Bob, depois do processo de adaptação. Ela nos disse que no início ele ficava bastante sozinho, mas que aos poucos foi sendo chamado a fazer parte do grupo. A mediação exercida pela professora para a aproximação com as outras crianças demonstra sua capacidade de entender que Bob tinha que ser acolhido e envolvido em seu ritmo. Ela promoveu o processo de interação sem a crença de que Bob “estava em seu próprio mundo”, mas partindo da ideia de que ele tinha um movimento de participação diferente e que isto deveria ser respeitado. A postura da professora serve de modelo para as outras crianças que enxergam as dificuldades, mas buscam outros caminhos para criar laços de carinho com Bob. Esse relacionar-se com o Outro é fundamental para o processo de humanização e desperta as oportunidades de desenvolvimento das habilidades sociais de todos os sujeitos. As professoras promovem oportunidades de reconhecimento e aceitação das diferenças direcionando as ações educativas para experiências que privilegiam a construção de posturas mais solidárias e respeitadas. (KRAMER, 2000).

A chegada das crianças com autismo na instituição pede um movimento de mudança de valores, posturas e práticas. Deb nos fala sobre um episódio em que a mudança atingiu a instituição toda. Observemos o diálogo entre a pesquisadora e a professora:

Pesquisadora: *E como eles brincam?*

Professora: *Na sala de recurso... na sala a gente tem um joguinho de... é tão escasso os brinquedos do município... tem joguinhos de encaixem que eles gostam muito.... então tinha esse joguinho de encaixe que era uma briga uma verdadeira briga... ele trazia o dele juntava com o da escola era aquele tumulto mas tinha esse jogo somente... não tinha outros brinquedos... tinha a brinquedoteca que era aberta só na sexta-feira graças a ele.*

Pesquisadora: *Era uma biblioteca ou brinquedoteca?*

Professora: *Era uma brinquedoteca... mas vivia fechada... a gente tinha que botar no plano... quando ele chegou e as outras crianças que vieram com ele é que a brinquedoteca foi disponibilizada... mas não por... mas eles iam mesmo em busca do brinquedo... era aberta sem precisar que a gente colocasse no plano de aula... antigamente era no plano de aula.*

Pesquisadora: *Por que você acha que mudou?*

Professora: *Eu acho que... assim... era reclamação demais tanto das professoras como das mães que estavam vendo aquilo... se tinha uma brinquedoteca era pra ser aberta... pra que um brinquedo aguardado encaixado? Qual a função desse brinquedo? Nenhuma... a função do brinquedo é você brincar, é a troca.*

Pesquisadora: *Passou a ser só nas sextas-feiras ou era qualquer dia?* **Professora:** *Só nas sextas-feiras... segundo elas porque outras crianças quebravam carregavam coisas ... é a menina dos olhos da escola até hoje (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).*

No relato, a professora nos conta que a brinquedoteca ficava fechada e que era necessário que as professoras da instituição colocassem no plano de aula a necessidade da utilização para a abertura. Com a chegada das crianças com autismo acompanhadas das mães, a situação se alterou porque as mães reclamaram da pouca quantidade de brinquedos disponíveis. A brinquedoteca passou a ser aberta todas as sextas-feiras para que as crianças pudessem desfrutar do espaço. Todas as crianças se beneficiaram da mudança em relação à utilização da brinquedoteca. O acesso ainda é restrito somente a um dia na semana, mas o apelo das mães modificou uma situação que permanecia sem solução há bastante tempo.

Considerando as emoções que emergiram no relato das docentes, como na fala de Coral, “Meu Deus o que eu vou fazer com essa criança?”, percebemos que o medo inicial é desconstruído e dá lugar à construção de práticas inclusivas com respeito às demandas da criança e à manifestação de afetos como ponte para o aprendizado. As mudanças não ocorrem apenas na sala, mas se espalham por toda a instituição gerando reuniões, mudanças na rotina, novos acordos e muitas reflexões.

“A GENTE CHEGOU ATÉ A DEBATER”: O LUGAR DAS MÃES NA SALA DE REFERÊNCIA

Este estudo tem uma situação específica bem interessante, a saber: a presença das mães na sala. Como foi relatado no Capítulo I, a falta de profissionais de apoio foi levada pelas famílias ao Ministério Público Estadual, que sugeriu como alternativa mais célere que as mães acompanhassem os filhos na instituição educacional.

A presença da mãe na sala é uma situação atípica que causou estranhamento e desconforto às professoras, no início. Coral nos fala que

[...] a gente fica até assim... pra reclamar com uma criança com uma mãe na sala... a gente tinha que ver o que ia dizer... a maneira que ia reclamar... a gente tinha que estar se vigiando todo o tempo (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As professoras tinham a impressão de estarem sendo vigiadas e avaliadas pelas mães, não só em relação às crianças com autismo, mas nas suas condutas com todas as crianças. De fato, é uma situação que gera constrangimento, todavia, independentemente da presença da mãe estabelecer os limites de modo respeitoso, é uma premissa fundamental nas relações sociais. A professora, ao “reclamar” com as crianças com ou sem a presença das mães deve priorizar uma comunicação não violenta, explicando as normas sociais de convivência, estabelecendo acordos, privilegiando a solução dos conflitos por meio do diálogo.

O ambiente da Educação Infantil já exige das profissionais um esforço emocional e físico para lidar com as situações cotidianas. Somou-se a isso a responsabilidade de lidar com a figura materna no interior da sala. Sabemos que o trabalho de aproximação das famílias, de compreensão da sua realidade, de construção de diálogos é importante, uma vez que, família e instituição são corresponsáveis pela educação destas crianças (OLIVEIRA, 2020). Entretanto, diferente de reconhecer a importância de trabalhar na mesma direção da família, compartilhando os compromissos é estar diariamente com essa mãe no espaço da instituição.

Deb nos fala sobre as dificuldades enfrentadas ao lidar com a mãe de Bob no espaço da instituição quando divergiam sobre a educação da criança:

[...] eu no princípio estranhei muito Dory está ali... a gente chegou um pouco a se atritar... porque a maneira de pensar de Dory não era a mesma da minha. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

[...] o que matava Bob era Dory porque não sei se é o costume da gente ou é o costume de mãe de proteger porque Dory queria limita muito o campo de aprendizagem de Bob.. como te falei no início... ela queria que Bob fizesse atividade repetidas de colagem e pintura só que Bob queria ir além. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A disputa entre mãe e professora girava em torno das decisões sobre o conteúdo e a metodologia mais adequados. A professora poderia considerar os conhecimentos da mãe sobre o processo educacional insuficientes. A mãe, por sua vez, poderia acreditar que a professora não estivesse querendo adaptar o conteúdo para seu filho. Mas ao longo das falas o conflito parece que se concentrou mais na falta de comunicação. Embora estivessem juntas na sala, mãe e professora demoraram para compreender o ponto de vista da outra.

Percebemos durante a análise das falas que houve uma confusão de papéis as mães queriam decidir os rumos pedagógicos da educação dos filhos no espaço da instituição. As frequentes disputas cessaram quando o diálogo se intensificou pondo os pontos de desacordo no lugar. As professoras explicaram por que tomavam algumas decisões, como por exemplo, inserir outras atividades que não fossem apenas colagem e pintura visto que a criança já tinha desenvolvido outras habilidades.

Esse clima de cordialidade se manteve e as professoras e mães começaram a desenvolver uma parceria no espaço da instituição. Coral revela que

[...] com o tempo... a gente vai ficando tão... parecia até que ela era cuidadora... parecia que ela já estava... ela me ajudava às vezes... começava a recortar alguma coisa o tempo era pouco ela me ajudava... ela me ajudava com as atividades dos meninos... ela ficava numa mesa aqui na escola... uma mesa onde fica quatro crianças e Ted ficava com mais três e ela do lado numa cadeira... e ela ajudava os demais da mesa também nas atividades (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

As mães das crianças com autismo passaram a contribuir nas mais diversas atividades, auxiliando todas as crianças que precisavam não apenas seus filhos. A relação entre mães e professoras se transformou em uma parceria que demandou aprendizados e acordos de todas. Deb reconhece que

O positivo... é como eu te disse... eu ganhei neh? Eu aprendi com ele e ele... ouve essa troca... e Dory aprendeu comigo eu aprendi com Bob ouve essa troca [...]. (DEB, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A professora Deb demonstra que o aprendizado partilhado durante as experiências foi mútuo. Nas perspectivas das professoras as mães colaboraram de modo significativo para a inclusão escolar das crianças com autismo na educação infantil por enfrentar situações que as professoras disseram não conseguir. Coral revela que:

[...] tinha dia que Darla chegava e dizia “Coral hoje ele tá muito agitado”... ai era mais difícil assim pra mim... era ela que controlava ele... tem momentos que ela como mãe... nesses momentos assim acredito que a mãe ate que ajudava... ela como mãe sabia como lidar com ele quanto ele estava desse jeito sabe? (CORAL, ENTREVISTA, 24/08/2020).

A professora nos fala que a mãe se responsabilizava pelo cuidado com Ted nos dias em que ele estava agitado. E afirma que ela como mãe saberia lidar melhor com a situação. Em nossa perspectiva, a concepção de que a mãe sabe lidar porque é “a mãe” é questionável. Oliveira (2019, p. 48) esclarece que “o conceito de relação mãe-criança e amor materno, assim como outras práticas culturais humanas, é uma construção social enraizada simbolicamente, segundo diferentes contextos históricos, sociais, econômicos e políticos”, assim, maternar não é inerente à mulher, mas é fruto da construção histórica. A mãe de uma criança com autismo não possui um conhecimento nato sobre como lidar com as situações desafiantes, mas constrói esse conhecimento a partir das experiências e buscando ativamente o aprendizado.

Comportamentos disruptivos demandam conhecimento para a intervenção. Assim, provavelmente, a mãe também não sabia lidar com estes comportamentos antes do diagnóstico, ou pode ainda não saber lidar adequadamente. Nesse sentido, nos indagamos: as professoras também aprenderão a lidar com as diferentes situações quando as mães não estiverem mais no espaço da instituição?

Cumpramos destacar que comportamentos disruptivos demandam esforços para pensar em soluções e alternativas. Portanto, a formação continuada mencionada ao longo da entrevista pelas professoras é uma boa alternativa para a construção de conhecimentos que auxiliem nestas circunstâncias. Além disso, conversar com os profissionais de saúde que atendem a criança; dialogar com outras professoras em situações semelhantes são formas de pensar em como lidar com esses desafios.

É preciso esclarecer que a presença das mães na sala é uma situação atípica que deve ser, em nosso ponto de vista, corrigida o mais rápido possível. Na instituição de educação infantil, o cuidar/educar deve ser papel dos profissionais da instituição. Se pensarmos na sobrecarga de tarefas das mães de crianças com autismo no seu cotidiano, a função de “professora de apoio” ou “cuidadora” é mais uma obrigação para esta mulher. Em pesquisa sobre a maternidade de mães de crianças com autismo, Smeha e Cezar (2011, p. 46) apontam que “os cuidados com a criança autista são prioridade em sua rotina diária”. As mães estavam cotidianamente com os filhos na instituição poderiam estar nesse horário trabalhando, estudando, descansando, cuidando da casa, entre outros. Não podemos romantizar a falta de políticas públicas que assegurem profissionais de apoio. Não podemos reduzir estas mulheres a cuidadoras em tempo integral. Isso implica em discutirmos políticas públicas que tragam os investimentos necessários para a oferta adequada de educação para as crianças com autismo.

A democratização do acesso à Educação Infantil representa um direito das crianças e das famílias que devem ter sua realidade social considerada (SILVA, 2014). O tempo e energia dispensados por estas mães na instituição educacional poderiam ser investidos em outras tarefas. A sobrecarga de cuidado dificulta a participação destas mulheres em seus outros papéis sociais. Nesse sentido, a instituição educacional representa também uma rede de apoio responsável por compartilhar o cuidar/educar desta criança com a família, a qualidade deste suporte impacta diretamente a vida das famílias, sobretudo das mães.

Considerando as falas das professoras sobre o lugar das mães das crianças com autismo na sala de referência, compreendemos que a relação entre as professoras e as mães saiu de um estágio de desconforto para uma parceria graças ao diálogo e à meta em comum – a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com autismo. As professoras relatam que mesmo sendo parceiras importantes, preferem que sejam contratadas “cuidadoras” para auxiliar na sala. De certo, a experiência com as mães pode ter gerado conhecimentos importantes sobre a dinâmica do cuidar/educar uma criança com TEA, todavia, cada sujeito tem seu papel e sua responsabilidade específicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As professoras têm construído alternativas, buscado o diálogo, questionado suas próprias práticas, mas não de modo tranquilo e linear. Os desafios para promoção da inclusão das crianças com autismo na Educação Infantil são tanto subjetivos como materiais. As docentes explicam seus sentimentos de medo e insegurança diante da responsabilidade de cuidar/educar um número elevado de crianças (mais de 20 em cada sala) sem um profissional de apoio. A falta de brinquedos, o acesso restrito à brinquedoteca, além da cultura de escolarização precoce que aparentemente rege as atividades desta instituição de Educação Infantil, tornam-se barreiras a

transformação das práticas já naturalizadas. A questão da falta de formação/capacitação pode servir de escudo para que as docentes se protejam de eventuais as críticas ao seu trabalho. De fato, a formação pode gerar importantes reflexões sobre a inclusão de crianças com autismo, mas não nos termos citados pelas docentes que apontam acreditar que a formação traria soluções/respostas para os desafios cotidianos. Compreendemos que a formação generalista do professor parece não permitir uma atuação ampla ao abordar de forma aligeirada temas como diversidade de sujeitos. Entretanto, o foco não deve estar na diversidade de transtornos, deficiências, dificuldades, mas nas diferentes condições de aprendizagem. As professoras da pesquisa, mesmo diante das dificuldades, têm construído mediações específicas, articuladas as características singulares das crianças com autismo, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento integral destas crianças.

Com relação à presença das mães na sala, ressaltamos que o Art 3º da lei nº 12.764/2012, em seu parágrafo único, assegura que a pessoa com TEA, incluída em sala regular, tem direito a um acompanhante especializado, caso necessite (BRASIL, 2012). A falta de planejamento orçamentário e de políticas públicas mais efetivas levaram o Ministério Público Estadual a sugerir como alternativa o acompanhamento das mães, entretanto, isso representa um desrespeito aos direitos da criança e da família. Procuramos outras pesquisas que apresentassem essa situação mas não conseguimos encontrar. Todavia, sabemos que não um caso isolado. Jornais eletrônicas estampam manchetes sobre a falta de cuidadores, o que gera a exclusão da criança do ambiente institucional ou a presença da mãe nas salas. Nesse caso, a instituição e as professoras concordaram em permitir que as mães acompanhassem seus filhos. As falas das professoras revelam as dificuldades em estabelecer os limites dessa relação no ambiente da instituição. Ainda assim, é possível perceber que as professoras enxergam pontos positivos na presença das mães na sala, sobretudo nos momentos de comportamentos disruptivos das crianças com autismo. De certo modo, não ter que atuar diante desses momentos complexos gerou um alívio nas professoras. Entretanto, a presença das mães é uma situação passageira. As professoras terão que encontrar estratégias para lidar com os comportamentos disruptivos apresentados pelas crianças com autismo. Nesse sentido, o diálogo com os profissionais de saúde que atuam com a criança podem ajudar as professoras a encontrar caminhos nessas situações.

A participação ativa das professoras atentas ao movimento de aproximação ou recusa das crianças com autismo orienta a compreensão das demais crianças sobre como lidar com as singularidades específicas daquele sujeito. Assim, as barreiras atitudinais e pedagógicas, nesse caso, estão sendo desconstruídas pelos sujeitos através da promoção de práticas não excludentes decorrentes do enfoque nas possibilidades, nas necessidades e nos interesses singulares de cada criança autista.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-V** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e profissão**, v 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16 maio 2019.].

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DINIZ, D. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2012.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

CAPELLINI, V. L. M. F. Infância e inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva:** conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

KRAMER, S. **Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie.** Seminário Internacional OMEP. Infância – educação infantil: reflexões para o início do novo século. Brasil, jul. 2000.

OLIVEIRA, S. R. **A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna.** 2019. 205 f, il. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com Autismo:** aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Vozes, 2019.

PIRES, J. A questão ética frente às diferenças: uma perspectiva da pessoa como valor. *In*: MARTINS, L. A. R. *et al.* **Inclusão:** compartilhando saberes. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

ROSADO, A. C. S. **Concepções de docentes sobre a inclusão de crianças com autismo na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2021. p. 108.


SILVA, I. O. A creche e as famílias: o estabelecimento da confiança das mães na instituição de Educação Infantil. **Educar em revista**, Curitiba, n 53, p. 253-272, jul./set. 2014.

SMEHA, L. N.; CEZAR, P. K. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, jan./mar. 2011.

VICTOR, S. L.; MACHADO, L. M. C. V.; RANGEL, F. A. A infância da criança com deficiência: uma revisão bibliográfica. *In*: VICTOR, S. L.; DRAGO, R.; CHICON, J. F. (Orgs.). **Educação Especial e Educação Inclusiva:** conhecimentos, experiências e formação. Araraquara: Junqueira & Marin, 2011.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente.** Tradução: José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Affeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.



A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA SOB A ÓTICA DOS SUJEITOS: SENTIDOS EM DISPUTA

Barbara de Souza Orlandin (Unifesp)

INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta resultados parciais de um estudo de caso sobre as políticas públicas de Educação Especial em sua perspectiva inclusiva na Rede Municipal de Educação de São Paulo (RME-SP) que está inserida no contexto das políticas educacionais para a Educação Especial (EE) no Brasil. Sabe-se que a atual política de educação especial carrega o paradigma da inclusão, e que tal paradigma foi se estabelecendo a partir da primeira década do século XXI. As políticas têm sido analisadas ao longo dos anos por diversos autores (MANTOAN, 2006; MENDES, 2010; FERREIRA; FERREIRA, 2007; BUENO, 2011; KASSAR, 2011; JANUZZI, 2012; MATOS; MENDES, 2014; PRIETO *et al.*, 2014; PLAISANCE, 2015; BOROWSKY, 2016; GARCIA, 2017; THOMA; KRAEMER, 2017; KASSAR *et al.*, 2019, dentre outros) que têm criticado o modo com que a EE sob a égide da inclusão tem sido realizada.

As legislações que compõem a atual política de EE de paradigma inclusivo datam do início do século XXI. O discurso inclusivo nas políticas de EE emergiu com maior ênfase na Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (BRASIL, 2001a) que, junto à Lei nº 10.172/2001 (BRASIL, 2001b), que afirmou o princípio de uma educação inclusiva, que seria atingida pela ressignificação dos espaços das escolas especiais, propondo uma escola aberta a atender a diversidade do aluno e devendo as redes regulares atender os alunos público-alvo da educação especial, à época, chamados de alunos com necessidades educacionais especiais.

O ápice do discurso inclusivo se deu com a publicação da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Nela, prevaleceu

a adoção do chamado Atendimento Educacional Especializado (AEE) como meio principal de garantir a inclusão dos alunos público-alvo¹ da política.

Embora as atuais políticas de Educação Especial carreguem em seu bojo o termo *inclusão*, questiona-se o sentido dado ao termo. Nesse sentido, estudos realizados por Garcia (2017) demonstraram que o contexto político-econômico no qual a política dita inclusiva se fundou tem grande influência no ideário neoliberal e contou com a atuação de agências internacionais (como a Organização para a Cooperação e o desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial (BM), e Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) na difusão da educação dita inclusiva. Analisando-a, a autora cita três nuances que reafirmam o caráter neoliberal do discurso apregoado, sendo: gerencial, humanitária e pedagógica (GARCIA, 2017). Essas nuances têm contribuído para a construção de um “consentimento ativo” (SHIROMA, SANTOS; 2014) em torno do conceito de inclusão.

O paradigma da inclusão foi se constituindo, portanto, dentro do contexto de reformas educacionais atreladas ao ideário neoliberal, resultando na oferta de serviços escassos e no forte incentivo à atuação da iniciativa privada (MATOS; MENDES, 2014), além da “tecnificação da educação especial” por meio da padronização na forma de atendimento ofertado, reduzindo a inclusão à oferta de recursos de acessibilidade aos estudantes e minimizando o papel da docência neste processo (GARCIA, 2016, p. 23).

O contexto explicitado se complexifica ao se considerar as múltiplas realidades do território brasileiro. Isso porque, para que as políticas cheguem às escolas, é preciso que estados e municípios mobilizem ajustes em suas legislações. Mesmo sabendo que cada território produz suas práticas, as políticas educacionais nacionais ditam o fio condutor das políticas locais. Entende-se que atualmente ocorre a chamada mobilidade de políticas, que consiste na adaptação de políticas em circulação por redes de relações sociais que possuem interesses e compromissos variados, mas que advogam por um mesmo conjunto discursivo que se legitima por essa rede (BALL, 2014). Assim, embora não sejam iguais, as políticas locais, ao menos no plano textual, carregam semelhanças entre si.

CONCEITUAÇÃO DE POLÍTICA E DISCURSO NA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS

A abordagem do ciclo de políticas evoca dois conceitos importantes ao se tratar da análise de políticas públicas. Primeiro, o conceito de política e, segundo, o conceito de discurso. Ball (1994) considera que para se definir política é necessário fazer uso de outros conceitos e teorias. Com isso, afirma que política é texto e discurso. Enquanto texto, afirma que estes são representações codificadas em que os autores se esforçam para manter certo controle na leitura do texto. Mas ainda fica em aberto um campo de interpretação que foge aos autores controlar. As inter-

¹ Segundo a PNEEPEI são público-alvo pessoas com deficiência de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, com transtornos globais do desenvolvimento, sendo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, além de pessoas com altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008)

venções textuais das políticas impactam sobre as práticas e também sobre as relações de poder que se estabelecem nas práticas.

Nas representações que surgem das prescrições textuais, há a política como discurso. A política como discurso é definida como narrativas que se constituem no plano das práticas e que não apenas expressam palavras, mas revelam quem são os sujeitos e as relações de poder que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos nestas práticas. Há no discurso um jogo de poder: “não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar” (FOUCAULT, 1970/2014, p. 10).

A política como texto e discurso é tomada como essencial na abordagem do ciclo de políticas (BALL; BOWE, 1992; BALL, 1994), pois permite estabelecer centralidade nas relações sociais que se dão no bojo das políticas públicas. Tal abordagem evidencia a atuação dos agentes sociais sobre as políticas a eles impostas, de modo que recontextualizam e recriam a política em si. São cinco contextos constituintes desta abordagem, sendo: contexto de influência, contexto de produção de texto, contexto da prática, contexto dos resultados/efeitos, e contexto de estratégia política. Embora alguns aspectos do contexto de influência e de produção de texto sejam explicitados a seguir, é importante destacar que o presente artigo dará enfoque ao contexto da prática, que será analisado a partir dos discursos dos sujeitos que dele são parte.

AS POLÍTICAS DE EE NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO SÃO PAULO

Os sentidos dados pelos sujeitos sobre as atuais políticas de EE foram analisados considerando o contexto macro a qual são submetidos em suas práticas cotidianas. Tal contexto será brevemente apresentado para que o leitor tenha um panorama da organização da RME-SP para a EE.

Conforme já afirmado, o início dos anos 2000 foi um marco no que diz respeito à promoção do discurso inclusivo para a EE. A Resolução CNE/CEB nº 02/2001 (Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica) afirmava ser necessário adotar princípios da educação inclusiva nos sistemas de ensino do país (BRASIL, 2001a). Essa Resolução é especialmente importante para compreender como a RME-SP atuou nesta mudança de paradigma, pois foi a partir dela que em 2004 (por meio do Decreto nº 45.415, de 18 de outubro de 2004) (SÃO PAULO, 2004) foram instituídos no território municipal os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (Cefais). Atualmente são treze Cefais, cada qual localizado na Diretoria Regional de Educação (DRE) a que pertencem.

Após o advento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008), a RME-SP aprovou, em 2010, o Decreto nº 51.788, que criou o Programa Incluir (SÃO PAULO, 2010) e fez adequações no discurso da legislação local, alinhando-a ao discurso da PNEEPEI.

No ano de 2016 foi publicada a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – Decreto nº 57.379/2016 (SÃO PAULO, 2016) –, que reafirmou a atuação dos Cefais. O texto da política afirma que as legislações anteriores conflitavam em alguns aspectos entre si, e que foi necessário reformular os princípios da política. É preciso destacar que a apresentação do Decreto nº 57.379/16 aponta nas legislações anteriores a adoção do modelo

médico-biológico da deficiência, enquanto o atual adota a deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural (SÃO PAULO, 2016).

Outra importante modificação diz respeito ao modo de realização do AEE. Se antes ocorria apenas no contraturno, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRMs), a partir da nova legislação poderia ocorrer tanto no contraturno como de modo colaborativo (com professor do AEE atuando no turno de aula do estudante junto ao professor regente da turma), e no modo itinerante (professor atuante no Cefai se desloca à escola e atua em momentos pontuais com a gestão e grupo de professores).

A legislação reafirmou também a atuação dos chamados Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAIs) nos Cefais. Atualmente estes professores possuem cinco frentes principais de atuação: atendimento às escolas; atendimento a familiares; visitas às escolas para acompanhamento dos casos; acompanhamento da atuação da Rede de Apoio (composta por estagiários do curso de Pedagogia, Auxiliares de Vida Escolar – AVEs e Equipe Multiprofissional: uma fonoaudióloga, uma psicóloga e uma assistente social); e formação continuada aos professores, tanto de classes comuns quanto de professores do AEE.

Entendendo que a atuação dos Cefais tem um papel mediador nas políticas de educação especial inclusiva no município prescritas na legislação, sendo elo entre a prescrição legal e a atuação dos sujeitos no contexto das práticas, optou-se por entrevistar professores-formadores atuantes em um destes centros e aplicar questionários com questões fechadas e abertas a professores atuantes em algumas escolas da região atendida pelo Cefai elencado.

DELIMITAÇÃO DO LOCUS DA PESQUISA E PERFIL DOS SUJEITOS PARTICIPANTES

O estudo de caso (LAVILLE; DIONNE, 1999) foi delimitado considerando a região da cidade mais populosa: a Zona Leste. Dentre as DREs da Zona Leste, a que possui maior número de professores atuantes é a DRE de São Miguel Paulista (DRE-MP). No ano de 2019, os dados da Secretaria Municipal de Educação apontaram que a DRE-MP era composta por um quadro de 4.691 professores, dentre os quais 29 atuavam como Professores do Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Já no Cefai da região havia 9 Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI).

Foram elencados para participação na pesquisa professores atuantes em frentes diferentes: três professoras-formadoras do Cefai (denominadas PAAI Coordenadora, PAAI Formadora A e PAAI Formadora B), que responderam a uma entrevista semiestruturada (POUPART, 2010); e 32 professores atuantes em quatro escolas atendidas por este Cefai, que responderam a questões fechadas e abertas (LAVILLE; DIONE, 1999) sobre a própria política de Educação Especial Inclusiva da RME-SP.

A PAAI Coordenadora atua no Cefai desde 2005, tendo retornado para a sala de aula por um ano, portanto, atua há 14 anos. A PAAI Formadora A atua desde 2015, e a PAAI Formadora B, desde 2016.

Com relação aos professores participantes que responderam ao questionário, pontua-se que 23 deles atuam entre 1 e 12 anos e apenas 9 possuem mais de 13 anos de atuação. Dos 32 professores, uma apenas afirmou não ter lecionado para estudante público da EE e afirmou atuar na Rede entre 4 e 6 anos.

A seguir serão apresentados os dados e discussões da pesquisa.

A PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS QUE ATUAM NO COTIDIANO DA EE

O modo pelo qual a política de EE se efetua nas escolas conta com o intermédio dos Cefais, regido pela Política Paulistana de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Embora já esteja atuante há mais de quinze anos, os dados coletados revelaram que ainda existe resistência por parte das escolas no que diz respeito ao papel exercido pelo Cefai. A PAAI Coordenadora, que atua há catorze anos neste Cefai pontuou que se antes havia uma resistência das escolas em atender estudantes com deficiência, hoje essa resistência se apresenta nas modificações de metodologia utilizada pelos professores junto a alunos com deficiência para o cumprimento do currículo escolar. Entretanto, esta resistência não aparece no posicionamento dos professores. No questionário aplicado aos professores buscou-se saber se o planejamento era afetado pela existência de estudantes público-alvo da EE em suas turmas. A maioria dos professores (24 dos 32) afirmaram que sim, de maneira positiva.

O quadro a seguir condensa as justificativas deste posicionamento:

Quadro 1 – Percepção dos professores sobre o planejamento de aulas em salas regulares com estudantes de EE

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial afeta o planejamento de aulas? Por quê?		
Sim, positivamente - 24	Inclusão faz professor pesquisar/aprender mais	5
	São planejadas adequações	4
	Mudanças na metodologia ajudam na aprendizagem de todos	4
	São trabalhados conceitos como consciência e respeito à diversidade	2
	Faz refletir práticas e mudar estratégias de ensino	2
	Em branco	7
Sim, negativamente - 2	Professor fica fora de sala para conter aluno que considera agressivo	1
	As barreiras para o sucesso do aluno na escola e na sociedade vão além do trabalho do professor	1
Não - 6	São feitas apenas adaptações de planos/atividades ou do planejamento geral de aulas	3
	Apenas quando tem estagiária	1
	Os objetivos para alunos com deficiência podem ser diferentes	1
	A importância do planejamento para aluno com deficiência não difere da importância no planejamento para os demais alunos	1

Fonte: autoral, com base na tabulação dos questionários respondidos.

Os professores, em sua maioria, entendem que a inclusão auxilia no planejamento de mudanças na metodologia em sala, no planejamento de adequações necessárias e também na mudança de estratégias de ensino. Compreende-se aqui que há uma diferença de expectativas entre o que o Cefai espera em relação ao trabalho do professor e do que o professor considera como positivo no processo de inclusão dos alunos público-alvo da EE em suas aulas. Verifica-se, portanto, uma tensão entre professores-formadores e professores acerca do que acreditam ser necessário como metodologia e/ou estratégias no planejamento das aulas para atender as especificidades dos alunos com deficiência.

Apenas dois professores responderam que há um impacto negativo no planejamento de aulas, enquanto os demais afirmam que o planejamento não é afetado. No entanto, na leitura das justificativas, elencaram elementos que demonstram que os planejamentos são adaptados, ou que só não é afetado o planejamento quando há a presença da estagiária em sala de aula. Essas diferentes perspectivas são possíveis de coexistir, pois os sujeitos atuam em contextos específicos. Seja positiva, ou negativamente, o que se sobressai é a perspectiva de adaptação/adequação do planejamento, que os professores apontam como mudanças de estratégias, metodologias ou mesmo de objetivos para os estudantes com deficiência.

Outra tensão encontrada pode ser exemplificada pela fala da PAAI Formadora B, ao relatar que costuma ouvir dos professores que a falta de formação específica é um ponto dificultador do trabalho com o público-alvo da EE. Ela relata: “eu não tenho formação, não tenho recurso, não tenho, não tenho...” e quando, na verdade, quando a gente vai atender para dar orientação para o professor, as coisas que eles têm que fazer com as crianças... não tem nada de extraordinário.” (excerto da entrevista com a PAAI Formadora B). Embora a fala expresse um regime de verdade, quando confrontada com os dados levantados no questionário, contrasta com a falta de condições de trabalho em sala de aula adequadas apontada pelos professores.

Ao justificarem se as condições de trabalho em sala de aula com a inclusão de alunos com deficiência são adequadas, parcialmente adequadas ou inadequadas, e o porquê, 27 dos 32 professores pontuaram que as condições são inadequadas. Dentre as respostas se sobressaíram como justificativas: o número elevado de alunos por turma (15 respostas); a falta de recursos ou adequações curriculares necessárias (9 respostas); e a falta de estagiário ou auxiliar na turma (8 respostas).

Em nenhum momento durante as entrevistas realizadas as PAAIs citaram como problema o número de alunos por turma, algo que foi recorrente nas respostas dos professores. Sobre essa questão, 25 professores afirmaram ter entre 30 e 35 alunos em sala de aula regular, 5 professores afirmaram ter entre 1 e 29 alunos e 2 afirmaram ter mais de 35 alunos em sala. Essa característica apontada pelos professores como um entrave das condições de trabalho não é um problema recente da educação pública brasileira. Sampaio e Marin (2004) abordaram as questões do tamanho da turma e da proporção professor-aluno como elementos que denotam a precarização do trabalho docente.

Sobre recursos ou adequações curriculares necessárias à inclusão, a PAAI Coordenadora apontou que as escolas solicitam muito o que ela nomeia de recursos humanos – como estagiárias e AVEs² –, mas que muitas não compreendem o papel que um estagiário ou um AVE exerce na política de EE, e que, por isso, se faz necessário ir às escolas e explicar quais são os papéis que estes profes-

² A atual Política Paulistana de EE (SÃO PAULO, 2016) explicita que estagiários e AVEs são parte do chamado Serviço de Apoio. O estagiário deve estar cursando Pedagogia e deve apoiar o professor em sala de aula comum com alunos público-alvo da EE no desenvolvimento do planejamento e atividades pedagógicas. São encaminhados às escolas mediante avaliação da necessidade do serviço pela DRE, Divisão Pedagógica e Cefai da região. Já os Auxiliares de Vida Escolar (AVEs) devem possuir formação em nível médio, oferecem suporte aos estudantes que não tem autonomia para as atividades de alimentação, higiene e locomoção.

sionais desenvolvem. Assim, há casos em que a escola não recebe estes profissionais por não ser constatada a necessidade. Mas, sendo uma questão bastante recorrente nas justificativas, entende-se que os professores necessitam de uma figura para auxiliar diariamente em sala de aula.

Sobre os recursos pedagógicos, a PAAI Coordenadora explicou que há escolas que os solicitam. A partir disso são feitas visitas para o devido auxílio na construção de recursos de acessibilidade. Diante dessas percepções da realidade, há que se considerar que nem sempre esse atendimento chega às escolas ou, se chega, não tem sido suficiente para contemplar as necessidades dos professores e estudantes.

Já com relação à falta de estagiário ou auxiliar (que se enquadra também como falta de recurso humano), a PAAI Coordenadora criticou a própria política de EE ao afirmar que “A maioria dos estagiários estão excluindo os meninos dentro da escola. Estão fora da sala de aula ou dando alguma coisinha para pintar” (fala da PAAI Coordenadora).

Em contrapartida, 23 (dos 32) professores que possuem esse recurso em sala de aula afirmaram que a participação dos estagiários se dá de maneira satisfatória ou parcialmente satisfatória. Treze professores pontuaram que os estagiários ajudam no trabalho cotidiano (como na aplicação de atividades, na preparação de atividades e na mediação com as famílias dos estudantes). Nove deles, porém, demonstraram certa insatisfação, afirmando que falta autonomia à figura dos estagiários, que o número de estagiários disponibilizado para a escola é insuficiente, que estes não têm uma habilitação específica em EE ou, ainda, que o treinamento que recebem não é suficiente para uma atuação satisfatória. Um dos professores não justificou sua resposta.

As questões pontuadas pelos professores revelam que o trabalho exercido pelo estagiário não supre as necessidades dos professores. Demonstraram interesse em dispor de uma figura com maior nível de qualificação para desenvolverem um trabalho conjunto na escolarização dos estudantes com deficiência.

Sobre esta questão, Garcia (2017, p. 48) pontua que “não é razoável, para a perspectiva política dominante, a expectativa de termos um professor de educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica e política”.

Isso porque o projeto neoliberal na educação atua de modo que os gastos sejam mínimos. Nesse sentido, justifica-se, na RME-SP, uma política de contratação de AVEs e estagiários que cursam Pedagogia, ao invés de dispor de professores com especialização na área de EE para a realização de trabalho colaborativo na sala de aula.

No caso analisado, há ainda o fato de o AEE ter sido reestruturado, podendo ocorrer no contraturno de maneira colaborativa e de maneira itinerante. Os dados levantados apontam que há na região de São Miguel Paulista 29 professores que atuam no AEE. Além deles, os 9 PAAIs atuantes diretamente no Cefai. Segundo a PAAI Coordenadora do Cefai, em 2019 havia 1.518 alunos público-alvo da EE matriculados na região, isso, em suas palavras, sem contar aqueles que não possuíam laudo médico.

Certamente, é desproporcional a quantidade de professores para a quantidade de estudantes que poderiam contar com o AEE no contraturno, ou mesmo nas demais modalidades. O fato da RME-SP adotar esses modos variados de realização do AEE, sem para isso precisar de uma SRM para o atendimento no contraturno, é entendido como uma estratégia de conformação à precarização da política de EE. Segundo relato da PAAI Coordenadora, a região possui 48 SRM em escolas diversas, no entanto 13 delas estão sem PAEE. Essa realidade tem impactado direta-

mente sobre os estudantes, pois a entrevistada afirma que “tem criança que realmente precisa, mas a gente não tem aonde atender, nossas salas todas estão lotadas”. Com isso, refinam-se os processos de exclusão dentro de um paradigma que se diz inclusivo da EE.

Não se defende aqui que o AEE via SRM seja o único meio de se pensar e fazer a EE inclusiva. No entanto, nos moldes que vem sendo delineados na RME-SP tem gerado mais processos de exclusão a uma parcela que se beneficiaria com o atendimento. Portanto coaduna-se com o argumento de Garcia (2017, p. 50), no que diz respeito ao fato de as salas de recursos multifuncionais

representarem um incremento de educação especial no espaço público das escolas regulares. Consideramos esse dado como fundamental na organização das lutas por uma educação especial pública, gratuita e de qualidade que leve em conta as condições objetivas e subjetivas de trabalho e de estudo e que persigam uma formação humana abrangente e que possibilite uma crítica consistente da realidade social.

Sabendo-se que a legislação coloca a figura do PAEE como professor atuante nas SRMs, buscou-se compreender, ainda, como os professores regentes de classes regulares compreendem a atuação desses professores no cotidiano escolar.

Da totalidade dos professores, 23 afirmaram que os PAEEs contribuem com a participação dos alunos público-alvo da EE em sala de aula regular, justificando que eles dão dicas de atividades ou adaptações de atividades, que propõem ajustes nas estratégias de atuação em sala. Apenas 4 dos que afirmaram a contribuição dos PAEEs atuavam em escola que não havia SRM. Os 9 professores que afirmaram não haver contribuição dos PAEEs disseram que não há este profissional atuando na escola, ou mesmo desconhecimento sobre que profissional é este. A ausência sentida pelos professores das classes regulares reafirma o argumento de que não só estes tem sofrido com as condições precárias de trabalho, mas também

esses profissionais são submetidos a condições precárias de trabalho, com sobrecarga física e mental: atendem grande número de alunos com características diversas, trabalham com pais e professores e assumem diversas responsabilidades. (VAZ, 2017, p. 91)

Os dados aqui elucidados por meio dos discursos dos sujeitos revelam a faceta da precarização da EE em sua perspectiva dita inclusiva, reflexo de um sistema educacional que não tem sido pensado fora do contexto capitalista que segrega parcelas da população e tem um projeto para a educação voltado ao neotecnicismo e ao neoprodutivismo (GARCIA, 2017). As condições de trabalho e as atuais práticas em EE se deparam com outras políticas educacionais que têm gerado efeitos como o adensamento de situações de desigualdades no sistema educacional.

Consciente de que o estudo de caso empreendido não esgota a discussão, e tampouco a complexidade da problemática das políticas de EE no Brasil, espera-se que os resultados apresentados contribuam com avanços nas discussões acerca dos rumos da EE, que precisa recuperar o sentido do termo inclusão e que precisa, com urgência, propor “uma formação humana abrangente com vistas a formulação de uma leitura crítica consistente da realidade social e que permita vislumbrar um horizonte para além da desigualdade constitutiva da formação social capitalista.” (GARCIA, 2017, p. 40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As principais questões encontradas: sobre metodologia em sala de aula, número de alunos por turma, disponibilidade de recursos e/ou de adequações curriculares, e disponibilidade de estagiário ou auxiliar de classe permitem sustentar que as condições precárias de trabalho dos professores têm impossibilitado que a inclusão se faça real no chão das escolas. A participação de alunos com deficiência na escola regular não foi questionada, no entanto, verificou-se tensão referente à modificação de práticas para o atendimento das demandas específicas da EE. Por um lado, os sujeitos representativos do Cefai consideram que os professores não demonstram disposição para realizar modificações em suas práticas, já os professores afirmam que modificam suas práticas, mas percebem que faltam profissionais que construam junto a eles práticas inclusivas.

Para as professoras-formadoras o problema principal da inclusão tem a ver com mudanças atitudinais dos professores com relação à inclusão. Já para os professores das salas regulares é a falta de condições o entrave crucial para a efetivação da inclusão.

As questões levantadas mostram que a política de EE propõe a inclusão, sem, no entanto, modificar as estruturas do sistema educacional como um todo. A política de EE do município, embora conte com diversos serviços de apoio, não tem dado conta de suprir as demandas e necessidades dos sujeitos que lidam diariamente com os alunos público-alvo da mesma. Assim, tal política tem, massivamente, colocado os professores como únicos responsáveis pelo sucesso da inclusão, ou seja, tem responsabilizado os docentes pelos problemas que os ajustamentos da EE na perspectiva inclusiva têm gerado sem, para isso, prover condições mínimas necessárias para o trabalho dos professores.

A defesa por uma educação verdadeiramente inclusiva deve, inevitavelmente, perpassar pela superação do “que está hegemonicamente posto pelo modo de produção capitalista, baseado em uma concepção produtivista do desenvolvimento humano” (SANTOS; SILVA, 2017, p. 920). E, lutando por essa superação, talvez se efetive uma educação emancipatória em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S. J. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.
- BOROWSKY, F. **Educação Especial no Brasil: contradições nas políticas de inclusão (2003-2014)**. 2016. 185 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001a.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República [2001b].

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008

BUENO, J. G. S. **Educação Especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo EDUC, 2011.

GARCIA, R. M. C. Educação Especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, Piracicaba v. 23, n. 3. Número Especial p. 7-26 2016 DOI: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26>

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis, SC: UFSC/CED/NUP, p. 19-66, 2017.

FERREIRA, M. C. C.; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

JANNUZZI, G. M. A. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2012.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, edição especial, maio-ago. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100405&lng=en&nrm=isso.

LAVILLE, C & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Tradução: Heloisa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2010.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59, jan.-jun. 2014.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. Tradução: Patrícia Reuillard (UFRGS). **Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 38, n. 2, p. 230-238, maio-ago. 2015.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2010.

PRIETO, R. G.; PAGNEZ, K. S. M. M.; GONZALEZ, R. K. Educação Especial e Inclusão Escolar: tramas de uma política em implantação. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 725-743, jul. set. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1203-1225, set. dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

SANTOS, I. R. S.; SILVA, R. H. R. Críticas às políticas de (con)formação docente em educação especial/inclusiva no Brasil. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.17, n.3 [73], p.906-924, jul.-set. 2017.

SÃO PAULO. **Decreto nº 45.415 de 18 de outubro de 2004.** Estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino. São Paulo: 2004.


SÃO PAULO. **Decreto nº 51.788, de 14 de setembro de 2010.** Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Incluir, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação, [2010].

SÃO PAULO. **Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016.** Institui a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, SP: Secretaria Municipal de Educação [2016].

SHIROMA, E. O.; SANTOS, F. A. Slogans para a construção do consentimento ativo. *In:* EVANGELISTA, O. (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2014.

THOMA, A. S.; KRAEMER, G. M. **A educação de pessoas com deficiência no Brasil: políticas e práticas de governo.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

VAZ, K. A concepção de professor na perspectiva inclusiva: disputas e estratégias de consolidação da política de educação especial no início do século XXI. *In:* GARCIA, R. M. C. (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis: UFSC/CED/NUP, p. 67-108, 2017.



NARRATIVAS SURDAS NA PÓS-GRADUAÇÃO: ALFABETIZAÇÃO É LETRAMENTO EM FOCO

Juliana de Oliveira Pokorski (UFRGS)

Lia Gonçalves Gurgel (UFRGS)

INTRODUÇÃO

O presente texto surge da intersecção entre duas pesquisas de doutorado produzidas ou em produção pelas autoras deste artigo: a primeira tese, intitulada “Narrativas Surdas de Percursos Acadêmicos (POKORSKI, 2020), analisou as narrativas de surdos na pós-graduação, registradas em suas teses e dissertações; a segunda investigação, ainda em andamento, também tem como objeto de análise as teses e dissertações produzidas por pesquisadores surdos, mas se detém em analisar de maneira específica narrativas surdas sobre processos de alfabetização e letramento no contexto escolar. Ambas pesquisas, assim como este texto que delas provém, se inscrevem nas esteiras de pensamento dos Estudos Culturais em Educação e Estudos Surdos, campos que frequentemente se apresentam articulados, potencializando as pesquisas a respeito da educação de surdos.

Os Estudos Culturais em Educação contribuem com esta pesquisa por possibilitar entender de forma diferente, mais ampla e plurifacetada o campo da educação, ressignificando o campo pedagógico e abordando questões referentes à cultura, representação, discurso e identidade, como afirmam Costa, Silveira e Sommer (2003). Alia-se e articula-se a este trabalho por se constituir como um espaço de pesquisa política questionando a produção de hierarquias sociais. Com relação ao campo dos Estudos Surdos, de acordo com Skliar (2012, p. 5), este se constitui enquanto “[...] um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político”. Tem como estratégia dar centralidade “[...] ao papel da linguagem na produção de experiências, estabelecendo uma

epistemologia que permita a compreensão e a problematização das questões das diferenças e da diversidade.” (FERNANDES; MOREIRA, 2014, p. 55). Ainda, segundo as mesmas autoras, este campo possibilita problematizar os discursos hegemônicos da surdez buscando uma transformação com relação às representações dominantes da surdez (anormalidade ou deficiência), passando, portanto, a entendê-la a partir da diferença e do seu reconhecimento político.

Durante a realização da primeira investigação, de caráter mais amplo, foi realizada a busca pelas pesquisas produzidas por surdos, as quais foram organizadas em um quadro com 207 produções acadêmicas. Ao longo da análise empreendida na época, uma das grandes recorrências encontradas foram as narrativas centradas na infância. Embora não tivessem relação direta com as temáticas investigadas pelos pesquisadores, nessas narrativas específicas foram destacados os processos de aquisição de línguas e constituição de si como sujeitos surdos, processos que possuem relação estreita com os modos de habitar um programa de pós-graduação e nele fazer pesquisa. É nos relatos de experiências escolares, vivenciados na infância, que ambas pesquisas citadas no início deste texto se relacionam e produzem o presente estudo.

As narrativas de si encontradas nas teses e dissertações produzidas por surdos, além de possibilitarem pensar sobre a constituição do sujeito acadêmico surdo, se configuram como um corpus profícuo de análise para pensar infâncias surdas, os modos de ser e se constituir como aluno, bem como refletir sobre a história da educação de surdos, filosofias educacionais e metodologias que atravessaram as trajetórias escolares dos alunos surdos ao longo dos anos. No presente estudo, realizamos um recorte nos materiais analisados em ambas pesquisas mencionadas, e temos como objetivo investigar narrativas de experiências escolares centradas nos processos de alfabetização e letramento dos surdos brasileiros.

O corpus da pesquisa foi construído a partir da leitura sobretudo das seções introdutórias dessas teses e dissertações previamente elencadas nas pesquisas citadas, espaço onde, com frequência, os pesquisadores relatam sua trajetória acadêmica até a chegada à pós-graduação. Como processo metodológico, a partir da leitura desses escritos surdos, foram elencados excertos onde eram descritas as metodologias utilizadas por docentes, as experiências de aprendizagem de duas línguas – a Libras e o português escrito, e os desafios as potencialidades encontradas durante o processo de alfabetização.-

Entendemos a importância de pesquisar narrativas, pois estas são constituídas “[...] a partir da conexão entre discursos que se articulam, que se sobrepõem, que se somam ou, ainda, que diferem ou contemporizam” (ANDRADE, 2014, p. 181). Dessa forma, segundo a Andrade, as narrativas possibilitam perceber os significados que, através dos relatos, “[...] os sujeitos atribuem ao seu processo de escolarização, pois falam de si, reinventando o passado, ressignificando o presente e o vivido para narrar a si mesmos” (2014, p. 176-177). Além disso, a experiência, que é singular e irrepetível (LARROSA, 2016), só nos é acessível através da narrativa sobre a experiência, uma tradução possível do vivido para o registro linguístico. As narrativas escolares nos apontam caminhos para refletir sobre práticas docentes realizadas no passado e as marcas que deixam nos alunos durante a infância, possibilitando (re)significar a docência, observar e analisar com outros olhos a educação de surdos.

Articulado aos conceitos de narrativa e experiência, destacamos os conceitos de alfabetização e letramento a partir das lentes teóricas de Magda Soares. Essa autora caracteriza a alfabetização como processo “[...] de apropriação da ‘tecnologia da escrita’, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita” (SOARES, 2020, p. 27). Enquanto letramento, segundo a mesma autora, é caracterizado como as ca-

pacidades de uso da escrita para inserir-se nas práticas – que envolvem a língua escrita – sociais e pessoais. Importante destacar ainda que alfabetização e letramento são processos cognitivos e linguísticos distintos, “[...] portanto, a aprendizagem e o ensino de um e de outro é de natureza essencialmente diferente; entretanto, as ciências em que se baseiam esses processos e a pedagogia por elas sugeridas evidenciam que são processos simultâneos e interdependentes.” (SOARES, 2020, p. 27). Entendemos, portanto, que o aluno aprende a ler e escrever quando se envolve em atividades de letramento, ou seja, de práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2020) e esta premissa dá base para as análises que produzimos ao longo deste texto.

Em vista disso, essas narrativas se entrelaçam nas análises com os conceitos de alfabetização e letramento (SOARES, 2020), narrativa (ANDRADE, 2014) e experiência (LARROSA, 2016), que nos servem como ferramentas para ler esses escritos surdos. As recorrências foram organizadas em dois grandes eixos que remetem a alguns possíveis motivos para que essas narrativas escolares se fizessem presentes em teses e dissertações: narrativas que questionam práticas e narrativas que apontam caminhos.

“NÃO COMPREENDIA O QUE SIGNIFICAVA AS PALAVRAS”: NARRATIVAS QUE QUESTIONAM PRÁTICAS ESCOLARES

Ao analisar essas narrativas que nos apontam caminhos para pensar a educação de surdos, focamos na alfabetização e o letramento, a partir de uma perspectiva bilíngue, ou seja, através da coexistência de duas línguas de modalidades diferentes – Língua de Sinais e Língua Portuguesa, considerando a potência e a importância desta para o ensino/aprendizagem do aluno surdo, compreendendo este sujeito como pertencente a um grupo linguístico minoritário. Cabe salientar, no entanto, que grande parte das narrativas aqui analisadas remetem a períodos anteriores da educação de surdos, nos quais, muitas vezes, não havia garantia de acesso e uso da Língua Brasileira de Sinais, já que esta não era reconhecida ou não existiam políticas de inclusão que tornassem a participação mais efetiva no ambiente escolar um direito.

Um exemplo sobre esse ponto é trazido na dissertação de Sônia Regina Oliveira, na qual a pesquisadora produz uma narrativa que remete à década de 1960, onde relata ter sido aconselhada a deixar a escola no momento em que se tornou surda. Segundo ela, “não seria aconselhável que retornasse àquela escola onde, com certeza [...] não conseguiria acompanhar os estudos” (OLIVEIRA, 2014b, I).

Era 1968 e eu cursava o primeiro ano do antigo curso ginásial de uma das poucas escolas existentes no meu bairro, quando tive meningite infecciosa que ocasionou minha surdez. As vagas existentes naquela escola eram muito disputadas e por isso eu havia me preparado bastante para o processo seletivo. Naquela época, as escolas ofereciam um curso preparatório para admissão ao ginásio, no qual me matriculei para preparar-me. Atenta e curiosa, a escola sempre foi um lugar de encontros e descobertas, onde eu me sentia à vontade em meio aos meus professores e colegas. Foi com grande alegria que recebi a notícia de que fora classificada e eu já terminava o primeiro ano do curso com saldo bastante positivo: fechara todas as notas, sem precisar fazer um exame final. *O diagnóstico da surdez veio acompanhado do conselho médico*

de que eu deveria me afastar dos estudos durante dois anos e procurar uma escola de educação especial, com professores especialistas em surdez, pois não seria aconselhável que retornasse àquela escola onde, com certeza, eu não conseguiria acompanhar os estudos. Eu não tinha ideia do que seria uma escola especial, mas me vinha à mente algo parecido com um lugar onde treinassem pessoas deficientes, incapazes, débeis mentais! Não conseguia me colocar dentro dessa categoria e a notícia causou o maior choque de que tenho lembrança (OLIVEIRA, 2014b, I, grifos nossos).

O relato de Oliveira não nos possibilita pensar sobre processos de alfabetização e letramento, uma vez que ela se tornou surda no final do curso primário, algo próximo do final dos anos iniciais do ensino fundamental, no sistema educacional dos tempos atuais. No entanto, a sua narrativa nos subsidia a pensar sobre a história da educação de maneira mais ampla, o que não se descola de qualquer metodologia ou prática educativa mais específica. Na narrativa apresentada, se percebe que ao perder a audição, a aluna recebe em troca um rótulo de incapacidade que lhe impõe barreiras *a priori*, numa época em que a educação formal ainda não era vista como um direito de todos. Na sequência desta mesma narrativa, a pesquisadora afirma ter conseguido permissão para retornar à escola, no entanto, a participação na dinâmica escolar e o acesso ao conhecimento só se dariam em função do seu esforço pessoal, uma vez que, em um contexto de integração escolar, cabia ao sujeito qualquer movimento adaptativo, não à instituição.

Outras narrativas, embora não apresentem ambientes tão explicitamente excludentes como o retratado por Oliveira, exteriorizam experiências que remetem a contextos de isolamento, sem uma participação efetiva na rotina pedagógica. O tempo da escola é retratado não como um período de aprendizagem, mas de tolerância a práticas escolares que ocupam o tempo com atividades, ao menos aparentemente, sem significado.

Sem contato com surdos e sem acesso à língua de sinais, consegui concluir o Ensino Médio, que, na época, se chamava 2º Grau. Na condição de surdo, eu só copiava, não entendia praticamente nada do que os professores falavam em sala. Minha comunicação com colegas de sala e com os professores era basicamente na modalidade escrita. Não conseguia falar por não entender o que as pessoas falavam. Assim, não participava de atividades em grupo, era um incluso isolado, no mundo do silêncio, no universo barulhento da sala de aula. (OLIVEIRA, 2014a, p. 24).

Para além das (im)possibilidades de participação, inclusão no ambiente escolar, as narrativas aqui apresentadas viabilizam espreitar as salas de aula onde esses sujeitos eram inseridos e então conhecer brevemente os processos de alfabetização e letramento dos surdos brasileiros em diferentes contextos históricos da educação de surdos. Na narrativa de José Carlos Oliveira, apresentada anteriormente, destacamos uma prática muito recorrente, a da cópia como estratégia de produzir uma escrita. Tal prática aparece reiteradamente em diversas narrativas, que destacam as repetições sem significado como “método” de ensino do português, tanto escrito quanto oral.

Da 1ª série até a 4ª série, *eu só sabia copiar*. Não compreendia o que significava as palavras. A professora sempre usava o ditado e todas as vezes eu tirava zero. Eu ficava muito ansiosa, porque via todos os colegas conseguindo escrever quando a professo-

ra ditava, mas eu continuava calada e não sabia me defender. (OLIVEIRA, 2015, p. 36, grifos nossos).

Além da evidência de ações que não levam em conta a especificidade visual do sujeito surdo, salienta-se uma prática que trabalha a escrita sem contexto, e o texto, quando existente, apenas como forma, sem se preocupar com os sentidos. Nesse ponto, concordamos com Farias ao mencionar que a construção de sentido do texto nos remete “[...] ao conceito de texto como um processo e não como um produto acabado, cujo sentido não é único, mas aquele construído com base na interação autor-leitor.” (FARIAS, 2006, p. 273). Ou seja, considera-se que a cópia por si só não produz sentido à aprendizagem do aluno, uma vez que esses significados são produzidos dialogicamente.

Ainda a partir das reflexões suscitadas a partir da leitura de Farias, cabe destacar que o diálogo com o texto necessita de no mínimo dois aspectos: é preciso que a leitura do mundo preceda a leitura da palavra, como afirma Paulo Freire ao mencionar que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se “[...] é, antes mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.” (2011, p. 14). Para que o contexto subsidie a compreensão do que o texto diz, é imprescindível que se tenha uma língua que fundamente o diálogo entre leitor e texto, sobretudo no caso de uma leitura em língua adicional, que se produz muitas vezes tendo por base processos de tradução e interlocução com a primeira língua.

Uma narrativa que se aproxima desta discussão é trazida por Kátia Lucy Pinheiro quando menciona em sua dissertação que o fato de não ter acesso pleno à uma língua não lhe impedia de receber informações visuais do mundo que a cercava. No entanto, os termos mais isolados aprendidos na escola não a subsidiavam a traduzir o pensamento em palavras.

Não ter a oportunidade de experienciar as palavras aprendidas na escola e em diversos outros contextos comunicativos do cotidiano impossibilitou o aprendizado de modo significativo do vocábulo da língua portuguesa. Por ser demorado, o aprendizado da linguagem oral não permitiu a expressão de todo o conhecimento que eu tinha, pois embora não ouvisse, recebia muitas informações por meio do que via. Elas se acumulavam “enchendo minha mente”. Essas informações eram imagens carregadas de significados. Mas a falta de uma língua me impedia de externar o pensamento. O pouco da língua portuguesa que oralizava servia apenas para atender minhas necessidades básicas. Meu vocabulário era constituído por palavras como água, dormir, comer, brincar e outros. (PINHEIRO, 2012, p. 15, grifos nossos).

O desejo de “experienciar as palavras” em contraponto ao aprendizado básico de vocabulário isolado coloca no relato de Pinheiro uma cisão entre alfabetização e letramento, o que obstaculiza o aprendizado significativo da língua portuguesa. Sem acesso pleno a uma língua que possibilitasse a troca de saberes e a construção de significados, o aprendizado utilitarista da escrita e da fala oral parecem imprimir no sujeito, ainda que de forma superficial, marcas de um modo autorizado de ser na escola, pensado a partir de um centro ouvinte. A cópia e a oralização parecem, em alguns contextos, terem sido o objetivo fim dos processos de escolarização dos sujeitos surdos, para os quais outros aprendizados mais significativos sequer eram pensados.

Na escola, minha função era apenas a de repetição, tal qual um papagaio, que repete, mas não sabe o significado daquilo que se está dizendo. Não entendia nada das disciplinas. Um ou outro professor me estimulava para não desistir da aprendizagem escolar, mas ainda assim me fugia o fundamental: minha língua (XAVIER, 2014, p. 73, grifos nossos).

A partir destes relatos, podemos refletir sobre os desafios encontrados durante o seu processo de alfabetização ao ter um contato superficial com a língua portuguesa através da aprendizagem de palavras descontextualizadas. Nesse sentido, concordamos com Farias ao mencionar que ensinar apenas uma lista de palavras não torna o aluno competente na língua. Ou seja, “O ensino da palavra deve vir acrescido do ensino de todas as relações que ela estabelece na língua-alvo.” (FARIAS, 2006, p. 280). Ainda, de acordo com a mesma autora, “o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele [...]” através da junção de dois processos: o primeiro se refere ao âmbito da compreensão e o segundo ao âmbito da interpretação. Desse modo, fica evidente o papel ativo do leitor no processo de significação do texto. No entanto, para que esse sujeito assumira o seu papel nesse processo, ele precisa ter uma língua que lhe permita dialogar com o texto, é fundamental também que o seu conhecimento de mundo lhe subsidie essa compreensão, e é, por fim, necessário que esse texto comunique algo, ou seja, não é possível dialogar com frases sem contexto, ou textos superficiais.

“[...] E A DESCOBERTA DO GOSTO PELA LEITURA DESPERTAVA A CADA DIA”: NARRATIVAS QUE APONTAM CAMINHOS

Neste segundo eixo de análise, consideramos importante destacar alguns excertos que apontam para experiências que tornaram-se significativas aos olhos dos pesquisadores com relação ao processo de aprendizagem durante o período de alfabetização. Tais narrativas, embora remetam a experiências particulares, nos viabilizam pensar sobre caminhos e possibilidades a partir de práticas potentes e aprendizagens significativas.

No excerto a seguir, por exemplo, são trazidos diversos elementos que contrastam com as narrativas discutidas na seção anterior. São destacados o prazer da leitura, o papel da família no processo de aprendizagem e a construção de significados na leitura a partir do texto.

Sempre muito curioso, queria saber de tudo, e a descoberta do gosto pela leitura, despertava a cada dia, pois me deleitava com uma leitura clássica, lia contos infantis como 101 Dálmatas, a Bela Adormecida, a Bela e a Fera, o Pinóquio, e como tenho uma limitação de não escutar, os livros que me chamava mais atenção era os que tinham muitas gravuras, viajava nas imaginações criadas nos personagens dos livros. Sem contar que o meu Tio Josenildo Moraes, pedagogo, percebia que eu me interessava pela leitura e, ele adepto da leitura comprava livros e me presenteava, pois confesso que era o presente mais valioso que ganhava. Sem contar que eu perturbava sempre a minha mãe na curiosidade quando não entendia algumas palavras para ela esclarecer de que se tratava. (VIANA NETO, 2015, p. 39).

Na narrativa de Viana Neto (2015), trazida aqui em recorte, o pesquisador explica a sua relação com a leitura, chamando atenção para a prática da leitura literária, inicialmente desperdiçada por textos com mais imagens, que segundo ele, lhe serviam como suporte de significação. Outro aspecto relevante trazido no excerto é a forma com que a partir da leitura literária e da relação com a família se construía uma possibilidade de ampliação do léxico escrito em português.

Um outro aspecto que se apresentou com frequência nas narrativas e que potencializou a alfabetização, foi o letramento, que caracteriza-se através de práticas sociais na área da leitura e da escrita. No relato de Tatiane de Souza encontramos um exemplo:

Com sete anos de idade, eu questioneei meus pais sobre qual era o endereço da minha casa. Minha mãe escreveu para mim em um papel o nome da rua, do bairro e o número do telefone para que eu lesse e memorizasse aquelas palavras. Eu copiei várias vezes o endereço da minha casa em papéis e consegui memorizá-lo. Depois disso, passei a fazer a mesma coisa com o nome dos meus avós, tios e primos. Tive muita curiosidade em saber como era o nome das pessoas da minha família, depois como era o nome dos objetos, dos lugares onde passeava com meus pais e assim passei a significar no português as coisas que me rodeavam. (SOUZA, 2014, p. 21).

Ao narrar esse uso social da escrita, esses escritos surdos possibilitaram a reflexão sobre a necessidade de atrelar a alfabetização ao processo de letramento. Nesse sentido, concordamos com Kleiman (2005) ao destacar que a alfabetização é inseparável do letramento, ainda que estar alfabetizada não garanta que a pessoa seja considerada letrada “[...] e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita.” (MORTATTI, 2004, p. 107).

Cabe destacar que essas práticas sociais precisam ser significadas por intermédio de uma língua, e por esse motivo é imprescindível que seja garantido o seu acesso pleno desde a primeira infância. Nesse sentido, ressalta-se o valor de se pensar os processos de alfabetização dos surdos a partir de uma perspectiva bilíngue, que considere os usos e a presença das duas línguas (escrita da língua oral e sinalizada) no contexto educacional.

O bilinguismo na educação de surdos configura-se pela coexistência de duas línguas de modalidades diferentes, sendo eles: a Língua Brasileira de Sinais na modalidade visogestual e a língua portuguesa na modalidade escrita. De acordo com Quadros, “A questão da língua implica reconhecimento do status da língua nos níveis linguísticos, cultural, social e político” (2012, p. 195). Desse modo, é necessário que as línguas circulem na escola em situações de interação e processos tradutórios. E que também ocupem diferentes espaços, possibilitando que sejam vistas não como recursos, mas como veículos de conhecimentos, possibilidades de acesso, comunicação e fruição. No excerto a seguir, Bianca Pontin ressalta as potencialidades de se constituir bilíngue, o aprendizado de uma língua adicional amplia possibilidades de acesso e participação em diferentes espaços e culturas.

Estar imersa nessas duas línguas constituiu, para mim, possibilidades de conhecer elementos culturais e produzir significados de mundo. Portanto, posso dizer que me sinto bicultural, adquiri “fluentemente” as duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa. Também pude vivenciar e participar de espaços que me propiciaram conhecer artefatos da cultura ouvinte. Cabe lembrar que minha situação não pode ser generali-

zada, esta vivência bilíngue e bicultural não é tranquila para os surdos, como também não foi para mim. (PONTIN, 2014, p. 12).

Em um viés complementar ao trazido por Pontin, Janaína Cláudio, no excerto a seguir, apresenta o bilinguismo surdo quase como um imperativo e ressalta a importância da aprendizagem da língua de sinais para compreender a leitura e a escrita da língua portuguesa.

Em relação ao uso da escrita e da leitura na língua portuguesa, com o objetivo de produzir este texto, percebo que o começo foi a minha própria vontade em aprender a integrar as letras, palavras, frases e textos, construindo sentidos e um modo de ler, pensar, refletir e escrever. *Nós, surdos, somos obrigados a saber e a conhecer a língua portuguesa: estamos obrigados ao bilingüismo.* Existe muita discussão sobre a escrita e a leitura na educação dos surdos; muitos professores, pais, familiares ficam preocupados quando identificam que o português do surdo se classifica como inferior ao padrão, péssimo e sem valor. *Sabendo que o português é a segunda língua dos surdos, o ensino do português é forçado e depende, entre outras coisas, da prática da leitura, escrita e tradução, além do interesse e da clareza no uso da Libras dos professores ouvintes.* (CLÁUDIO, 2010, p. 20, grifos nossos).

Nesse ponto, a autora destaca um aspecto importante: é preciso que os métodos de alfabetização das pessoas surdas em português sejam pensados a partir de uma perspectiva de ensino de línguas adicionais. Importante mencionar que o termo “métodos de alfabetização” é entendido aqui, a partir de Soares, como um “conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientem a aprendizagem inicial da leitura e da escrita, que é o que comumente se denomina alfabetização” (2018, p. 16). Tomar como base métodos pensados para nativos da língua e ter esses sujeitos como parâmetro é posicionar os surdos, desde o princípio em um local de inferioridade. Ainda partindo de uma perspectiva bilíngue, Pinheiro também destaca a necessidade da proficiência em sua língua natural para a compreensão da língua portuguesa.

A minha aquisição da língua de sinais veio do convívio com os seus falantes. Somente a partir dessa apropriação linguística é que compreendi conceitos e atribuí significado ao meu restrito vocabulário da língua portuguesa. *Ter-me tornado proficiente na língua de sinais me trouxe como consequência um significativo aumento no vocabulário da língua portuguesa e favoreceu meu acesso à literatura: gostava muito de ler, e usava isso como estratégia para ampliar meu vocabulário em português. As leituras eram lacunadas, porque minha compreensão era apenas, 70% do que lia.* Por isso, recorria ao auxílio de intérpretes da Libras para que esclarecessem trechos do texto que para mim eram obscuros. Essa prática contribuiu para que me apropriasse da informação em diversas áreas do conhecimento e para evidenciar a necessidade de a pessoa surda se tornar bilíngue. (PINHEIRO, 2012, p. 19).

Compreendemos a língua de sinais como a língua natural do sujeito surdo, adquirida de forma espontânea quando um ambiente linguisticamente adequado. Desse modo, o acesso à língua de sinais e a possibilidade de aprender através dessa língua deve ser visto como um direito, garantido a partir da adoção de uma proposta educativa bilíngue.

CONCLUSÃO: NARRATIVAS PARA (RE)SIGNIFICAR A EDUCAÇÃO DE SURDOS

As narrativas registradas nas produções acadêmicas surdas oportunizam conhecer, de maneira panorâmica, diferentes contextos educativos, práticas de ensino e aprendizagem que subsidiam reflexões a respeito da alfabetização e letramento na educação de surdos. São destacadas experiências relativas a práticas de repetição e memorização, que parecem ser possíveis de serem quebradas ou ressignificadas com a presença da língua de sinais que subsidia a compreensão de mundo, e o diálogo bilíngue com o texto escrito. É necessário, portanto, pensar a alfabetização de surdos a partir das especificidades da educação de surdos, através do conceito de língua adicional.


Destacamos que todas as narrativas foram produzidas por surdos adultos, inseridos em contextos de pós-graduação. Desse modo, é válido destacar que esses relatos dizem sobre contextos históricos e sociais que não necessariamente seguem se replicando na educação de surdos da atualidade, embora possam ter deixado marcas ou rastros nas práticas pedagógicas vigentes. Além disso, evidenciamos o caráter particular da experiência, acessível a nós através das narrativas, que ressalta que não existe um único método que responda a todas possibilidades de habitar o espaço escolar ou todos os modos de aprender.

Embora não exista um único modo de aprender e ensinar, enfatizamos, a partir do que nos indicam as narrativas, a necessidade de o processo de alfabetização ser vinculado ao contato com textos significativos e com o prazer literário. E destacamos, por fim, a importância de se refletir sobre a temática, conforme menciona Magda Soares (2020), através de metodologias baseadas em variadas ciências sendo refletidas em uma prática docente que envolva a aquisição do sistema de escrita, ou seja, a alfabetização e o uso competente das práticas sociais de leitura e escrita denominado letramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, S. S. A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 175-196.
- CLAUDIO, J. P. **Proficiência em Língua Brasileira de Sinais – ProLibras: representações sobre o uso e o ensino da Libras**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2010.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 23, p. 36–61, maio/jun./jul./ago 2003.
- FARIAS, S. P. Ao pé da letra não!: mitos que permeiam o ensino da leitura para os surdos. In: QUADROS, R. M. de (Org.). **Estudos Surdos I**. Rio de Janeiro: Arara Azul, 2006. p. 252-283.
- FERNANDES, S.; MOREIRA, L. C. Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 2, p. 51-69, 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.37014>.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.
- LARROSA, J. **Tremores:** Escritos sobre a experiência. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento.** São Paulo: Unesp, 2004.
- OLIVEIRA, J. C. **Leitura e Escrita do Português como Segunda Língua:** a Experiência de um Professor Surdo com um Aluno Surdo no Contexto Acadêmico. 2014. Dissertação – UFSC, Florianópolis, 2014a.
- OLIVEIRA, S. R. N. **Educação e formação de professores surdos:** contextos, inserções, dilemas e desafios. 2014. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas) – FGV, São Paulo, 2014b.
- OLIVEIRA, R. L. **A Educação dos Surdos: Avanços e desafios.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Ouro Preto, Instituto de Ciências humanas e sociais, Mariana, 2015.
- PINHEIRO, K. L. **Práticas pedagógicas bilíngues para crianças do instituto cearense de educação de surdos.** 2012. Dissertação – UFC, Fortaleza, 2012.
- POKORSKI, J. O. **Narrativas Surdas e Percursos Acadêmicos.** 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2020.
- PONTIN, B. R. **Discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos através de próteses auditivas nas políticas de governo da atualidade.** 2014. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- QUADROS, R. M. **Educação de surdos:** A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- QUADROS, R. M. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. *In:* LODI, A. C. B.; MÉLO, A. D. B.; FERNANDES, E. (Org.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 187-194.
- SKLIAR, C. **A surdez:** um olhar sobre as diferenças. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- SOARES, M. **Alfabetização:** a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.
- SOARES, M. **Alfaletrar:** toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.
- SOUZA, T. **Educação de surdos em Passo Fundo:** momentos da história da escolarização. 2014. Dissertação – UPE, Passo Fundo, 2014.
- VIANA NETO, F. A. **Práticas de formação e inclusão de alunas surdas:** narrativas de experiências de professores da escola municipal Jonas Gurgel – Caraúbas/RN. 2015. Dissertação – UERN, Mossoró, 2015.
- XAVIER, P. A. M. H. **A ostra se abriu:** percepções de alunos surdos sobre seu processo de aprendizagem de língua inglesa em um curso a distância. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2014.



TENSÕES SOBRE O ENSINO DE GRAMÁTICA/ANÁLISE LINGUÍSTICA ENFRENTADAS POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rafaella Sales da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Alexsandro da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

INTRODUÇÃO

Há mais de 40 anos, o ensino de gramática tradicional tem sido alvo de críticas sistemáticas. A partir de então, as novas orientações para o ensino de língua fundamentam-se em uma concepção sociointeracionista, de acordo com a qual a língua materializa-se nas práticas discursivas, por meio de textos orais e escritos.

Nesse contexto, Geraldi (2012) propôs a prática de análise linguística como um dos eixos das aulas de português. A análise linguística é compreendida atualmente como uma “**alternativa complementar às práticas de leitura e produção de textos**, dado que possibilitaria a reflexão consciente sobre os fenômenos gramaticais e textual-discursivos que perpassam os usos linguísticos” (MENDONÇA, 2006, p. 204, grifos da autora).

A ideia inicial da “prática de análise linguística” era a de que a reflexão sobre os fenômenos linguísticos deveria acontecer por meio da reescrita dos textos dos próprios alunos. Contudo, outros pesquisadores ampliaram o que seria o ensino desse eixo e discutiram algumas indefinições que causavam dúvidas no trabalho dos professores. Entre essas indefinições, Morais (2002) destacou a ditadura do texto. Segundo esse autor, alguns discursos têm defendido que a reflexão sobre aspectos ortográficos, morfológicos, sintáticos etc. deveria ocorrer unicamente quando vinculados ao texto; comportar-se diferente seria um retorno ao ensino tradicional de gramática.

Outro aspecto controverso nas discussões sobre o ensino de gramática refere-se ao não ensino de nomenclatura, originado das críticas relativas à sua concentração nas aulas de por-

tuguês. No entanto, nomear fenômenos faz parte do processo de ensino e de aprendizagem de qualquer área de conhecimento. Em outras palavras, os estudantes precisam ser capazes de analisar, compreender e nomear fenômenos gramaticais. No entanto, as aulas de língua portuguesa não podem se limitar ou se concentrar no ensino de nomenclatura gramatical.

O ensino de norma linguística é outro um ponto de tensão nos discursos sobre a “prática de análise linguística”. Apesar da aversão que muitos têm aos aspectos normativos da língua, parece-nos que há certo consenso de que a escola não pode se negar a ensinar a norma linguística de prestígio social realmente usada (MATTOS; SILVA, 1995). Mendonça (2007) destaca que isso seria sonegar aos alunos o acesso a um conhecimento socialmente legitimado.

Em vista disso, interessou-nos refletir sobre as tensões vividas por professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental ante essas orientações. Assim, este trabalho propõe-se a refletir sobre a seguinte questão: *Que tensões enfrentam os professores de língua portuguesa dos anos finais do Ensino Fundamental ao ensinar gramática/análise linguística?*

ANÁLISE LINGUÍSTICA: DISCURSO, TEXTO E NORMA

As novas orientações para o ensino de língua dão centralidade ao trabalho com análise linguística a partir dos gêneros textuais, exceto nos momentos que não necessitam do gênero ou do texto (por exemplo, o estudo de ortografia). Como o funcionamento da língua não se dá por meio de unidades isoladas, mas a partir de unidades maiores, os textos (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTE, 2007), os professores precisam promover um trabalho sistemático com os diferentes gêneros textuais. Nessa direção, a defesa do texto como unidade de ensino considera os aspectos da discursividade, da textualidade e da normatividade.

Quanto aos aspectos discursivos, entendemos que a prática de análise linguística possibilita aos alunos refletirem sobre a língua e utilizá-la com adequação em diferentes situações comunicativas, considerando, por exemplo, os interlocutores, aquilo que será discutido e qual a variedade linguística mais adequada para cada situação de interação. Já as atividades desenvolvidas no âmbito da textualidade precisam ser desenvolvidas de acordo com as particularidades do gênero escolhido pelo professor para ser ensinado. O trabalho pode explorar aspectos organizacionais do texto, informatividade, coesão, coerência, pontuação e paragrafação, seleção do léxico pertinente para atender às demandas sociais exigidas pelo gênero (MORAIS; SILVA, 2007).

O trabalho com análise linguística não exclui o ensino da norma e envolve, portanto, a dimensão normativa, além da discursividade e da textualidade. Essa perspectiva requer o trabalho com os diferentes tipos de norma na escola, supera uma visão limitante de idealização de uma variante linguística superior à outra. Voltando-se aos aspectos normativos, o trabalho com a língua deve contemplar a norma culta de uso real. Nesse sentido, as atividades realizadas no âmbito normativo podem contemplar aspectos como ortografia, concordância, regência, o emprego dos tempos verbais e a seleção do tipo de linguagem adequada, considerando a norma de uso real da língua em eventos comunicativos prestigiados socialmente.

Assim, a prática de análise linguística materializa-se por meio de sua articulação com os usos da língua (compreensão, e produção de textos orais e escritos), a partir do trabalho com os

gêneros textuais, cujo propósito é possibilitar aos estudantes o contato com a língua em funcionamento para percepção do emprego da linguagem em situações de adequação e de produção de sentidos nos diversos contextos de interação social. Nesse sentido, o estudo da norma linguística possui um papel fundamental, por permitir a reflexão sobre a adequação da língua a esses diferentes contextos.

Em síntese, Mendonça (2006) salienta que a análise linguística não desconsidera o ensino de gramática nas salas de aulas, uma vez que o uso e a reflexão sobre a língua não se materializam sem gramática, pois não existe língua sem gramática (ANTUNES, 2007; POSSENTI, 2012). Além de considerarmos que não existe gramática separada da língua, compreendemos que a análise linguística propõe o estudo dos fenômenos gramaticais de modo diferente daquele a que muitos de nós fomos submetidos: a concentração na nomeação de fenômenos sem a compreensão deles. É por isso que a análise linguística tem como princípio a articulação entre os eixos do ensino de língua portuguesa, com a finalidade de refletir sobre os elementos e os fenômenos linguísticos e as estratégias discursivas, compenetrando-se nos usos da linguagem.

A INFLUÊNCIA DOS SABERES DOCENTES SOBRE A AÇÃO DOS PROFESSORES

As mudanças nas práticas dos professores não ocorrem de modo linear e imediato, como uma consequência direta das mudanças que se efetivam no campo teórico. Na verdade, os docentes reelaboram e reconstróem em sala de aula os saberes a que tem acesso. Segundo Tardif (2008), os professores ressignificam os discursos oficiais e os ajustam ao desenvolvimento de suas ações. Nesse processo, excluem aquilo que entendem ser desnecessário ou que não apresenta relação direta com a realidade vivida.

Os estudos apontam que isso ocorre porque os saberes docentes não são oriundos apenas da formação acadêmica, mas também de todo processo de formação profissional e inclusive das experiências pré-profissionais dos professores (TARDIF, 2008; TARDIF, LESSARD, 2009). Assim, a prática docente é complexa e, para compreendê-la, precisamos considerar que os professores carregam uma história de vida, têm memórias, expectativas, preferências, as quais exercem, em maior ou menor grau, influência em suas ações.

Os professores integram às suas práticas vários saberes e mantêm com eles diferentes relações, com um destaque para os saberes experienciais. Tardif e Raymond (2000) afirmam que boa parte daquilo que os professores compreendem sobre o que é ser professor provém de sua própria história de vida. A vivência dos professores ainda quando alunos gera uma gama “[...] de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216-217). Essa herança se mantém forte e estável ao longo dos anos.

Chartier (2007), por sua vez, acrescenta que a prática docente não é guiada apenas pelos discursos oficiais. Os professores, quando se deparam com esses discursos, selecionam informações que entendem ser importantes para o desenvolvimento de suas ações. Além disso, ao consumir os discursos oficiais, os professores utilizam “táticas” (CERTEAU, 1998) que constituem “maneiras de fazer” que “burlam” ou “reinterpretam” as orientações oficiais. Assim, não

podemos caracterizar os docentes como inertes aos discursos oficiais e acadêmicos. Na verdade, eles reinterpretam-nos baseados em seus saberes e a partir daquilo que entendem fazer sentido para as suas práticas e as facilitam.

Por fim, entendemos ser necessário, ao buscarmos compreender as práticas dos professores, considerarmos a história de vida deles, bem como as experiências desenvolvidas ao longo do exercício de seu trabalho.

METODOLOGIA

Para geração de dados apresentados neste trabalho, utilizamos a técnica de grupo focal (GATTI, 2012). Participaram da sessão de grupo focal sete professores de língua portuguesa que atuavam nos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Caruaru – PE, em 2016. Os participantes possuíam formação inicial em Letras e, tinham, em sua maioria, uma experiência considerável no ensino de língua portuguesa, que variava de 10 a 23 anos. Apenas dois deles atuavam há menos de 10 anos como docentes. No Quadro 1, a seguir, descreveremos o perfil de formação e profissional dos participantes.

Quadro 1 – Grau de instrução e tempo de experiência dos professores (as)

Professores	Pedro	José	Elisabete	Fabiana	Margarida	Andresa	Anderson
Idade	44	42	38	36	30	26	23
Graduação	Letras Instituição Pública 2006	Letras Instituição Privada 2010	Letras Instituição Privada 2004	Letras Instituição Privada 2001	Letras Instituição Pública 2008	Letras Instituição Privada 2014	Letras Instituição Privada (em conclusão)
Pós-graduação	Literatura Brasileira (<i>lato sensu</i>) Instituição Privada 2010	Ensino de Língua Portuguesa (<i>lato sensu</i>) Instituição Particular	Ensino de Língua Portuguesa (<i>lato sensu</i>) Instituição Particular 2009	Processo didático (<i>lato sensu</i>) Instituição Particular 2008	Ensino de Língua Portuguesa (<i>lato sensu</i>) Instituição Pública	Não possui	Não possui
Experiência docente	15 anos	20 anos	23 anos	20 anos	10 anos	5 anos	4 anos
Estagiário em regência	2 anos (Escola particular e Colégio de Aplicação)	3 anos	3 anos	1 ano	1 ano (Colégio de Aplicação)	1 ano	Não
Atuação em outras redes	Não	Sim (privada)	Não	Não	Sim (pública)	Sim (privada)	Não
Situação de trabalho na rede	Efetivo	Efetivo	Efetiva	Efetiva	Efetiva	Contratada	Contratado

Fonte: Autores (2017).

A opção de trabalhar com professores dos anos finais do ensino fundamental deve-se ao fato de que é nos anos finais da educação básica que ocorre um trabalho mais sistemático com a gramática. A referida rede oferecia formação continuada mensalmente para os professores de português e acompanhava o trabalho deles nas escolas em que lecionavam.

Na sessão de grupo focal, buscou-se obter dados sobre a formação e a experiência dos professores e, em especial, sobre o tratamento destinado ao eixo “análise linguística” nas aulas de língua portuguesa. Os dados gerados foram analisados a partir da análise do conteúdo (BARDIN, 2011).

ALGUNS RESULTADOS

Em meio às interações do grupo focal, os professores informaram que a graduação foi um momento de desconstrução sobre o ensino de língua. Eles nos contaram que, ao iniciarem o curso de Letras, tinham uma ideia preconcebida do que seria ensinar português na escola. Eis o extrato a seguir:

Pedro: [...] ¹ ((refere-se à leitura da obra “O preconceito linguístico”, de Marcos Bagno))
Pra mim foi chocante... porque a gente vem de uma normatização terrível, né?

Elisabete: Quando eu fui fazer Letras, eu fui atrás de gramática, porque foi assim que eu aprendi...

Fabiana: Duas.

Andreza: Eu [também fui] atrás de aprender gramática...

Os professores esperavam que o curso de Letras ensinasse gramática, pois, na escola, construíram, em seu imaginário, a ideia de que ensinar português consistia em dar aulas de gramática. Logo, esperavam que a formação superior fundamentasse esse saber pré-profissional docente apreendido na escola quando alunos (TARDIF, 2008). Todavia, esses profissionais, ao ingressarem no curso de Letras, tomaram conhecimento das críticas ao ensino de gramática, denunciado por se concentrar no estudo da descrição e de regras prescritivas da língua. Além disso, tiveram contato com as ideias da Sociolinguística.

Nas interações durante a sessão, informaram compreender a necessidade do respeito às variedades linguísticas usadas pelos estudantes e declararam que o ensino de gramática deveria ser diferente daquele a que foram submetidos, o qual era focado na correção e no controle. Não obstante, o ensino de gramática ainda constituía, para esses professores, um desafio contínuo.

A preocupação dos professores confirma como as vivências deles como estudantes marcam a sua formação profissional e as suas práticas (TARDIF; RAYMOND, 2000). Contudo, a rejeição ou a adesão àquilo que viveram não é um processo linear. Nesse sentido, um dado im-

¹ Nos extratos, fizemos uso dos seguintes símbolos de transcrição fonética:

[falas intercaladas;

[] introdução de uma pequena explicação sobre o contexto do extrato transcrito;

[...] supressão de extrato;

... pausas curtas

“ ” introdução de um termo em destaque.

portante que emergiu em meio às interações entre os professores participantes do grupo focal referiu-se aos objetivos do ensino de análise linguística. Eis um dos fragmentos que ilustra essa afirmação:

Andreza: *Aplicar as regras, corrigir alguns erros normativos, esclarecer algumas regras que pra eles não são bem utilizadas [...]*

Fabiana: *Bom, eu penso que o ensino de gramática na escola deve visar assim a adequação e as variações linguísticas, né? Vamos refletir um pouco mais em que dizer e como dizer [...] Então, eu acredito muito assim que o ensino da gramática ele não pode ser assim metalinguístico, né, mas epilinguístico, o mesmo como trazem os documentos, porque aí o aluno vai aprender a função. [...]Então... é isso, nós somos professores e como sabemos que o texto está “sendo gravado”...*

((risos))

Margarida: *O que Fabiana está dizendo é isso: que o ensino de gramática tem que envolver a questão da competência comunicativa.*

Fabiana: *Isso.*

Margarida: *A gente tem tentado desenvolver isso no aluno. Isso não foge às regras, mas as regras também de uma maneira contextualizada.*

Pedro: *Exatamente.*

De modo geral, segundo os participantes do grupo focal, os principais objetivos do ensino de gramática/análise linguística seriam: ensinar a norma “padrão”, respeitar a variação linguística e adequar a linguagem à situação de comunicação. Contudo, pareceu-nos que a resposta apresentada pela professora Andreza, que se referiu ao ensino de regras, causou certo desconforto nos colegas. Dessa forma, as professoras Fabiana e Margarida aparentaram tentar suavizar essa preocupação com as regras ao mencionarem o respeito à variação linguística e adequação da linguagem à situação comunicativa, em conformidade com os documentos oficiais. Essa reação possivelmente estava relacionada ao fato de considerarem que a preocupação com as regras em si mesmas seria malvista pela academia.

Acreditamos que os professores desejavam demonstrar conhecimento dos discursos oficiais sobre o ensino de língua em suas falas, por pontuarem a necessidade de que o ensino de gramática acontecesse de forma contextualizada, superando o trabalho focado na frase e na palavra solta. Por outro lado, a análise desses dados nos permite inferir a preocupação em não serem identificados como praticantes de uma metodologia tradicional e resistentes às propostas oficiais para o ensino de língua portuguesa. Isso pode ser percebido na fala de Fabiana ao declarar que é preciso “refletir um pouco mais, né, em que dizer e como dizer”, o que foi assentido por Margarida e Pedro.

Margarida acrescentou à declaração de que o objetivo do ensino de gramática seria o de desenvolver a competência comunicativa dos alunos. A professora considerou que a gramática não está separada da língua. Contudo, considera que não é possível desenvolver essa competência apenas pelo ensino de regras.

Diante disso e a partir das declarações apresentadas pelos docentes, inferimos que esses profissionais compreendem que as novas orientações para o ensino de língua não excluem o ensino da norma na escola, mas propõem o ensino de diferentes tipos de norma, incluindo a chamada “norma padrão”. Entretanto, existe, ao que tudo indica, uma tensão ou um “nó”, segundo os professores, sobre que norma ensinar na escola, conforme pode ser percebido no extrato a seguir:

Margarida: O ensino dessa norma padrão... Aí volta a minha inquietação, né... [...] É aquela questão de gramática, porque a gente ainda afasta muito, né? É só aquela gramática pura mesmo. Como vocês mesmos disseram...

Fabiana: Pegando o gancho nessa fala de Margarida, eu acredito assim que a gente tem que ver que norma padrão é uma coisa e norma culta é outra. Existem coisas [na “norma padrão”].

Anderson: [Que não convém.

Fabiana: [Que não são mais necessárias nem pras (sic) pessoas mais cultas do país hoje. E aí é esse gancho que ela trouxe, um gancho bem interessante, o que realmente é necessário pra ensinar na escola. Os Parâmetros dizem que as variações, todas as [normas...

Margarida: [Isso.

Fabiana: E, inclusive, a norma culta, tendo essa concepção de que ela não é a mesma norma padrão.

Margarida: Sendo que ela não é melhor que nenhuma outra.

Esse fragmento parece revelar que os professores estão cientes sobre o que dizem os discursos acadêmicos e os documentos oficiais sobre o ensino da norma linguística: o estudo de seus diferentes tipos, o respeito às variedades linguísticas e também o ensino da “norma padrão”. Contudo, a variedade considerada “cultura” da língua apresenta-se como um ponto de tensão, pois reconhecem que essa norma não corresponde à norma culta de uso real. Isso pode ser revelado na crítica que apresentam à norma tida como padrão, pois, segundo eles, ela não convém e não corresponde sempre ao que é realmente utilizado no dia-a-dia pelas pessoas cultas do país.

Os dados gerados a partir da sessão de grupo focal evidenciaram a nítida preocupação dos docentes em contextualizar o ensino de gramática. Quando perguntamos a eles sobre o papel do texto no ensino de gramática e se esse ensino deveria partir do texto, as respostas obtidas a essa questão foram as seguintes:

Andreza: O texto é uma porta muito grande. [...] E ele lendo, utilizando, ele vai, assim, aderindo a algumas regras, porque, a partir do momento que você lê, está refletindo naquilo ali e seu cérebro processando aquela letra, aquela palavra e aquilo ali internaliza. Eu acredito que é dessa forma que a gente consegue minimizar alguns problemas.

Margarida: Eu acho que se não do texto obrigatoriamente, mas, pelo menos, de um contexto, porque, assim, frases soltas, acho que não faz mais sentido, né?

Fabiana: Cabe não.

Margarida: Pra gente, agora, no nosso ensino, acho que não. Que é até engraçado: eu tava trabalhando – não que fosse frase solta –, tava trabalhando as conjunções, né? Aí: se, caso [a professora diz as conjunções trabalhadas]; eu dizendo que não devia usar na mesma frase [...] Então, essa questão de contexto é algo muito importante. Se não partir do texto, mas partir pelo menos de um contexto, porque trabalhar só com frases soltas, acho que fica meio complicado.

Pedro: Fica, fica, [fica.

Como vemos, os professores afirmaram que não seria adequado ensinar gramática a partir de frases soltas. Margarida explicou que, se o ensino não acontecer a partir do texto, é necessário ter pelo menos um contexto (“se não a partir do texto, mas partir pelo menos de um contexto”) e os outros concordaram. Contudo, no final das contas, pareceu-nos que esse contexto seriam as frases. Face a isso, o dilema parece ser texto x frase e não propriamente a gramática contextualizada. Ela/eles dizem que esse ensino não deve ser por meio de frases, mas o depoimento da

docente parece revelar que as frases seriam um contexto para compreender o sentido/uso das conjunções. Entendemos essa preocupação dos docentes com o contexto como uma necessidade de não serem identificados como avessos às inovações no ensino de língua portuguesa e uma tentativa de apropriação delas.

Ante a defesa do ensino de gramática a partir de textos (ou, pelo menos, de um “contexto”), perguntamos se o trabalho com a ortografia – que é definida, basicamente, no nível da palavra – deveria sempre partir do texto. Vejamos a seguir:

Fabiana: *De início, acredito que não seria viável ((fazer um trabalho fora do texto)), mas se fosse pra realmente fazer um recorte, trabalhar uma questão fonêmica, né?*

Margarida: *Uhum.*

[...]

Fabiana: *Como uma palavra pode ser representada graficamente. Então, sim, mas aí eu penso como Margarida que chegar, se soltar as palavras de qualquer jeito não seria tão interessante não. Agora, se dentro de um contexto, de um pequeno texto...*

Anderson: *É.*

Fabiana: *[...] Então, eu acredito que a gente tem que contextualizar.*

Ao analisarmos esse fragmento, compreendemos que inicialmente os professores concordaram que as dificuldades ortográficas dos alunos poderiam ser exploradas fora do texto – apesar da ressalva inicial de Fabiana –, mas, depois, reconsideraram que o melhor seria que esse trabalho acontecesse de forma “contextualizada” ou por meio de um “pequeno texto”. Esses dados parecem indicar que os docentes vivem o que Morais (2002) denominou de “ditadura do texto”. Parece haver certa rejeição a atividades que aconteçam fora do texto, mesmo quando se trata de aspectos que não dependem do texto ou do gênero.

É preciso considerar, como destaca Signorini (2007), que as inovações precisam ser compreendidas como “um sistema de evolução, e não como distorções, deformações ou usos indevidos da inovação tal qual foi idealizada no início” (SIGNORINI, 2007, p. 219). Há diversos fatores que interferem naquilo que fazem os professores e na compreensão daquilo que acreditam que deve ser feito. Consideramos que essa “rejeição discursiva” dos professores ao trabalho com o ensino de gramática que não parta do texto seja uma apropriação de um discurso acadêmico e oficial amplamente difundido, que, de certo modo, contribuiu para a mencionada “ditadura do texto”.

Outro aspecto interessante que surgiu em meio às interações entre os participantes do grupo focal relacionou-se à articulação entre a análise linguística e os outros eixos de ensino da área de língua portuguesa. Os depoimentos dos professores revelaram um consenso de que a gramática deveria ser ensinada a partir da integração entre eixos, o que sugere uma apropriação dos discursos oficiais para o ensino de língua. Ademais, pareciam preocupados, mais uma vez, em não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional de gramática, que ocorreria sem articulação com os outros eixos de ensino.

Com o propósito de compreender o que é ensinado nas aulas de português, pedimos aos professores participantes do grupo focal que nos dissessem quais conteúdos consideravam indispensáveis no ensino de gramática/ análise linguística. Eles informaram os seguintes:

Andreza: A variação linguística. Coesão.

Anderson: A morfossintaxe.

Andreza: Coesão e coerência, [né?

Fabiana: [As relações.

Anderson: [Semânticas, num é? Que as palavras estabelecem. Quando fala em sintagma, sintagma nominal, verbal, pronto... Que, que PALAVRÃO FEIO é esse, professor? Vai ter gente que não vai levar esse (sic) palavras, esses sinônimos para sala de aula, [né?

Anderson: A gente tenta facilitar a vida do aluno trazendo: grupo nominal, grupo verbal, conectores, né? Aí, dá para definir direitinho...

José: [...] Então, eu acho o verbo fantástico[...]

Andreza: Um dos principais [...]...

Pedro: Não há uma, um assunto [específico.

Andreza: [Chave.

Ao analisarmos o extrato supracitado, podemos perceber que os conteúdos apontados pelos professores se vinculam a diferentes perspectivas teóricas: à Sociolinguística (variação linguística), à Linguística Textual (coesão e coerência) e à gramática tradicional (morfossintaxe e classe de palavras).

Ao refletirmos sobre esses dados, chamou-nos atenção a fala do professor Anderson ao mencionar o uso de palavras sinônimas (como grupo nominal e verbal) para facilitar a aprendizagem do estudo da sintaxe. De acordo com ele, essa substituição dos termos da tradição gramatical pelos da Linguística não deixa de causar estranhamento por parte dos alunos. Supomos que essa mudança de nomenclatura possa constituir para o docente uma maneira de não ensinar a gramática segundo os moldes da gramática tradicional. Contudo, de acordo com Mendonça (2007), trocar nomenclaturas da gramática tradicional pelas nomenclaturas linguísticas não consiste na prática de análise linguística.

Essa prática de Anderson demonstra que os professores, ao se depararem com as inovações, não as descartam, mas, muitas vezes, subvertem o sentido dado pelas instâncias oficiais e acadêmicas. Entendemos, a partir disso, que, por mais que uma orientação possa ser normativa, isso não garante que seja transposta da mesma forma como pensada para o cotidiano da sala de aula, pois tende a ser adaptada ou totalmente modificada de acordo com aquilo que os professores entendem como o melhor para o desenvolvimento do seu trabalho (CHARTIER, 2007).

Como observa Lerner (2002), as mudanças verdadeiras enfrentam relutância para serem incorporadas na escola, pois afetam o âmago das práticas didáticas instituídas. Há vários fatores implicados nessa aparente resistência por parte dos professores, como a história de vida deles, seus valores, seus saberes pré-profissionais, o convívio com os pares e a compreensão daquilo que acham ser viável de ser incorporado às suas ações (TARDIF; RAYMOND, 2000). Logo, a “resistência” dos docentes em materializar as teorias científicas e as injunções oficiais não é mero resultado de má vontade.

Embora no fragmento anteriormente apresentado apenas Pedro afirme que não há um conteúdo mais importante que outro no ensino de gramática, os outros professores concordaram com essa posição. No entanto, na sua fala exposta a seguir, ele elege a sintaxe como um dos conteúdos mais importantes “Se for para classificar o mais importante pra mim, pra mim, falando da minha experiência, é a sintaxe, porque o que se faz de provas hoje... Claro, não vou tirar também o bom mérito da análise textual [...]”.

Conforme as informações expostas no extrato, parece que, para o professor Pedro, a experiência docente é mais forte que as orientações oficiais para a seleção dos conteúdos privilegiados no ensino de gramática. Assim, sua prática permite que estabeleça a sintaxe como um desses conteúdos privilegiados. De acordo com o docente, os concursos cobriam dos alunos esse tipo de conhecimento. No entanto, ao dizer “obviamente, a sintaxe dentro do gênero textual”, o professor mostrou-se inquieto em não desmerecer o papel do texto/gênero no ensino de gramática. Além disso, destacou que, embora enfatize a sintaxe, não desmerecia a importância da “análise textual”. Pareceu-nos que não apenas ele, mas todos os participantes dessa pesquisa, mostravam-se preocupados, como já sinalizamos, em não serem identificados como praticantes de um ensino tradicional de gramática, no qual a análise sintática seria feita de forma isolada.

Inferimos que os professores pareciam estar preocupados em apresentar uma resposta que atendesse às expectativas dos pesquisadores (LAHIRE, 1998), já que estavam cientes que participavam de uma pesquisa acadêmica. Portanto, esperavam suavizar a importância que apresentaram à sintaxe, uma das subdivisões da chamada gramática tradicional.

Durante esse momento, o professor Anderson acrescentou que esse trabalho com o texto permitiria “trabalhar as funções específicas da frase”. Compreendemos que o ensino de análise linguística não exclui o trabalho com unidades menores da língua, mas não se limita a elas. Cabe ressaltar que a prática de análise linguística não veta o trabalho com a sintaxe em sala de aula, mas contempla principalmente o estudo da linguagem do macro para o micro, ou seja, toma como ponto de partida o texto para chegar aos outros aspectos, embora também possa tomar como objeto de análise unidades linguísticas fora de textos.

Ao analisarmos o depoimento desse professor, inferimos que, apesar da compreensão de que o ensino de gramática deveria partir do texto, o foco parece estar na compreensão da estrutura da frase em si e não em como ela foi construída para alcançar o sentido pretendido na construção do texto.

Ao refletirmos sobre os dados apresentados, pensamos que a preocupação com a sintaxe e o uso de uma nova linguagem para denominar seus termos representa um dos conflitos enfrentados pelos professores com relação ao ensino de análise linguística. Acreditamos também que tal prática revela a necessidade que esses profissionais parecem ter de manter suas concepções firmadas sobre como tratar a língua na escola, reforçando o seu saber-fazer no ensino de gramática e valorizando conteúdos que consideram indispensáveis para que seus alunos consigam supostamente competir quando saírem da escola (em exames, concursos etc.).

A postura assumida, privilegiando a sintaxe em detrimento dos outros aspectos que devem contemplar o estudo da língua, leva-nos a inferir que, mesmo de maneira inconsciente, predomina, por parte dos professores, a ideia de que dominar elementos da descrição gramatical asseguraria aos alunos expressar-se bem e ter sucesso na vida. Talvez isso explique, pelo menos parcialmente, essa forte recorrência ao trabalho com a sintaxe.

Outro aspecto que merece ser destacado é o papel dos documentos oficiais na seleção dos conteúdos ensinados em sala de aula. Embora Fabiana e Pedro parecessem discordar um pouco sobre o peso dos discursos oficiais na seleção dos conteúdos, no fim, concordaram afirmaram não são desconsiderados na seleção daquilo que ensinam. O discurso oficial parece ter um peso no que dizem os professores. É como se eles tivessem que dizer, de algum modo, que o seguem, porque isso seria o correto. Mesmo o professor Pedro, que diz não se guiar por eles, sente a necessidade de afirmar que “é interessante, têm que ser utilizado...”.

Esses dados parecem evidenciar que os professores utilizam táticas para consumir os discursos oficiais, já que não podem fugir deles, pois são impostos. Nesse sentido, eles selecionam o que consideram importante e os adequam a sua realidade. Logo, não os consomem de maneira passiva (CERTEAU, 1998).

Sob esse aspecto, os professores afirmaram que a pesquisa e sua experiência pessoal são instrumentos também utilizados para decidir o que ensinarão nas aulas. Com base nessas informações, consideramos que a experiência docente parece ser muito mais forte que as orientações oficiais para o ensino de língua, uma vez que é essa experiência que indica o que é pertinente ou não de ser feito, o que é urgente e o que pode ser descartado. Na verdade, os professores não descartam os discursos oficiais, mas tendem a guiar-se com mais frequência pelas suas práticas, pois isso traz segurança. Como explica Chartier (2007), esses profissionais tendem a guiar-se pelos saberes da experiência, pois para eles há um mundo que pertence às práticas e outro, à teoria.

Esse jeito “próprio” de decidir o que ensinar de gramática em sala de aula, independente do que apontam as teorias ou os textos oficiais, não é algo que se limita apenas às decisões dos professores participantes dessa pesquisa. No que concerne à maneira como os professores decidem o que ensinam e como o fazem, outras pesquisas, como as de Moraes (2002), Albuquerque (2001), Souza (2010), Tenório e Silva F(2014), apontaram o mesmo movimento.

Acreditamos que não basta impor aos professores o que devem fazer ou não. É necessário também ouvi-los para que tenhamos maior clareza sobre os dilemas que vivem com relação ao ensino de língua. Ademais, não adianta avançarmos no debate acadêmico e não promover ações para que os professores apropriem-se das discussões fomentadas na academia. Outro fator que precisa ser desconstruído é a visão de que os docentes não têm em que contribuir com as teorias, pois são eles que as recontextualizam no contexto das práticas. Em síntese, é urgente a necessidade que se promova formação de qualidade para que os professores possam ressignificar os seus saberes e, ao mesmo tempo, tê-los também considerados nesses espaços, para que possamos avançar na alteração do cenário do que tem sido o ensino de português no país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os professores colaboradores deste estudo demonstraram o desejo de superar o ensino de gramática concentrado apenas na perspectiva da classificação e da nomeação. Tal consciência foi apontada, nos depoimentos do grupo focal, na ênfase do trabalho a partir dos textos, na reflexão sobre a língua a partir da norma linguística de uso real e no respeito às variedades linguísticas.

É importante ressaltar, entretanto, que esta pesquisa se ocupou apenas de um recorte das falas dos professores participantes de um grupo focal. Essas situações apontam algumas limitações, como a de que os achados não correspondem necessariamente ao que acontece nas práticas de ensino. Assim, não podemos estabelecer relações diretas entre tais dados e as práticas efetivamente desenvolvidas em sala de aula. Os dados gerados nos permitem também refletir o quanto a prática docente é complexa, permeada de incertezas, angústias, tensões, o que exige não apenas o avanço do debate acadêmico sobre ela, mas na criação de espaço nos quais os professores possam refletir sobre suas práticas e aprimorá-las.

É preciso dar voz aos docentes, para que possa haver um estreitamento das relações entre a academia e os professores. Acreditamos que este estudo contribuiu para que pudéssemos ampliar o olhar sobre como os professores mobilizam os seus saberes ao ensinar gramática/análise linguística e sobre a influência de diferentes saberes em suas ações.

Outro elemento a ser considerado é o de que não é suficiente apenas divulgar as inovações acadêmicas sobre o ensino de língua, pois os docentes precisam experimentá-las, testá-las e, só assim, decidir incorporá-las à suas práticas ou não. Embora não seja uma novidade, os resultados deste trabalho apontam que ainda colhemos os resultados do ensino de português do século XIX, apesar de já percebermos inovações. Isso se justifica porque a mudança é algo lento e processual.

Por fim, salientamos que o conjunto de dados produzidos não encerra a discussão sobre o ensino da gramática/análise linguística. Consideramos que é necessário ouvir os professores para que tenhamos maior clareza sobre os dilemas que vivem com relação ao ensino de língua em vez de impor o que devem fazer ou não. Ademais, não adianta avançarmos no debate acadêmico e não promover ações que, considerando os saberes-fazeres docentes, contribuam para que os professores apropriem-se de discussões fomentadas na academia.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. Trabalhar com textos e a partir do texto: mudanças didáticas e pedagógicas no ensino de língua portuguesa. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24.*, Caxambu, 2001. **Anais da 24ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu: ANPED, 2001.
- ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BARDIN, L. **Análise do conteúdo**. São Paulo: Edições, 2011.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHARTIER, A-M. Ação Docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In: CHARTIER, A. M. Práticas de leitura e escrita*: história e atualidade. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2007.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.
- GERALDI, J. W. Unidades básicas do ensino de português. *In: GERALDI, J. W. O texto na sala de aula*. (Org.). São Paulo: Anglo, 2012.
- LAHIRE, B. Logiques pratiques le LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P; SILVA, L. N. Tensões sobre o ensino da língua portuguesa: interfaces entre gênero e análise linguística. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 02, abr./jun. 2016.
- LERNER, D. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MATTOS E SILVA, R. V. **Contradições no ensino de português**. São Paulo: Contexto, 1995.
- MENDONÇA, M. Gêneros: por onde anda o letramento? *In: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.* (Orgs.). **Alfabetização e letramento**: conceitos e relações. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MENDONÇA, M. Análise linguística no ensino médio: um novo olhar, um outro objeto. *In*: BUZEN, C.; MENDONÇA, M.; KLEIMAN; *et al.* (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MORAIS, A. G. Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25, Caxambu, 2002. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu: ANPEd, 2002.

MORAIS, A. G; SILVA, A. Produção de textos escritos e análise linguística na escola. *In*: LEAL, T. F; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) **Produção de textos na escola: reflexões e práticas no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

POSSENTI, S. Sobre o ensino de português na escola. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. Trabalhar com texto é trabalhar com gênero? *In*: SANTOS, C. F; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.


SIGNORINI, I. Letramento e inovação do ensino e na formação de língua portuguesa. *In*: SIGNORINI, I (Org.). **Significados da inovação do ensino de língua portuguesa e na formação de professores**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

SOUZA, S. **Entre o ensino da gramática e as práticas de análise linguística: o que pensam e fazem os Professores do Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2009.

TENÓRIO, F. J. A; SILVA, A. Reflexões sobre os saberes mobilizados por professores de língua portuguesa: um caminho para compreensão das práticas de ensino. *In*: ABRANCHES, A. F. P. S; LINS, C. P. A; FERNANDES, V. S. (Org.). **Pesquisa e educação na contemporaneidade: perspectivas teórico metodológicas**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2014.



HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE NA ROÇA: EXPERIÊNCIAS DO SER- DOCENTE NO ENSINO FUNDAMENTAL

Charles Maycon de Almeida Mota (UNEB)

Jane Adriana Vasconcelos Pacheco Rios (UNEB)

INTRODUÇÃO

Este texto é um recorte de uma pesquisa de doutoramento em fase de conclusão que tem como objetivo geral compreender como professores e professoras que atuam em escolas da roça¹ constituem a presentificação do ser-na-roça para significar sua existência e produzir experiências de ser-docente numa perspectiva do *ser-mais*² que habita espaços rurais.

O presente estudo insurge de um contexto anunciado por docentes da Educação Básica que atuam no ensino Fundamental nas escolas da roça e moram em comunidades rurais, motivado pela história de vida-formação-profissão dos pesquisadores/as por compreender a diversidade como um princípio que tem atravessado as experiências com variados sentidos, podendo desencadear um movimento formativo a partir da proposição de uma *ruralidade da presença*³ que se coloca através da presentificação do *ser-na-roça*⁴, em que a *autobioformação*⁵ se apresen-

¹ Rios (2011), apresenta a categoria roça como uma ruralidade própria dos territórios situados na região do sertão da Bahia por considerar uma semiótica da terra a partir de uma perspectiva geográfica e social de quem mora nesses espaços rurais.

² Estamos tomando esse termo como possibilidade da manifestação do ser-sendo no ente que se mostra como abertura para o ser.

³ Esse termo foi construído a partir das discussões realizadas com base nos escritos de Heidegger (2015) para pensar como a presentificação do ente constitui o ser-na-roça conforme o que vai se dando na vida dos sujeitos que habitam os territórios rurais instituídos nos modos de ser-viver-na-roça.

⁴ Este termo foi construído a partir dos modos de ser-viver-na-roça, se colocando aqui como um constructo que tem inspiração na proposta de ser-sendo (HEIDEGGER, 2015).

⁵ O termo *autobioformação* é reorganizado por Pineau (2016) que desmembra a palavra (auto)biográfica, tendo *gráfica* substituída por *formação* e a retirada dos parênteses de (auto) com o intuito de emancipar as narrativas da base do *gráfico* para pensar possibilidades de superação de um grande desafio: pensar a formação docente parametrizada na “formação da vida e de sua própria vida por si mesmo” (PINEAU, 2016, p. 11).

tará como espaço fecundo para repensar a formação que valorize as pessoas e as experiências que lhe constituem e disso provocam desvelamentos de um ser-docente.

É importante ressaltar que Heidegger (2015) utiliza o termo *Dasein*, que significa existência e numa tradução literal para o português temos *Ser-aí*. A primeira tradutora da obra *Ser e Tempo* para português achou por bem traduzir *Dasein* por presença. Neste estudo, *Ruralidade da presença* representa bem uma ruralidade do *Ser-aí*. Esse *ser-aí* é abertura de um ser-sendo que traz possibilidade de existir de forma autêntica ou inautêntica e, *Desain* é um movimento, um transcender como a possibilidade de um ser que se lança no mundo a partir de si mesmo, uma abertura para outros horizontes possíveis.

Nesse contexto, buscamos investigar, com este recorte de pesquisa, de que modo a presença do ser-na-roça atravessa a docência nas escolas da roça e analisar as experiências de ser-docente em uma perspectiva do ser-mais que habita espaços rurais. O estudo parte de uma compreensão teórica a partir dos estudos de Heidegger (2015) em que tem nos dado sustentação teórica para uma construção conceitual com base na compreensão do ser por ele mesmo ao narrar suas vidas e seus modos de existir na roça, perpassando pelas relações que somos convocados a construir com o lugar que habitamos.

CAMINHOS E ENVERADAMENTOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA NARRATIVA

Esta pesquisa está ancorada na Pesquisa Narrativa por possibilitar um estudo com centralidade nos processos de vida das pessoas que habitam a roça, propondo-se um movimento de compreensão e interpretação que leve em conta a subjetividade dessas pessoas. Partimos da concepção de investigação narrativa como um processo de compreensão da experiência produzida sobre/na a vida.

Por isso, a pesquisa ancora-se nas bases da fenomenologia e hermenêutica por buscar interpretar o ser em seu contexto de vida a partir dos sentidos atribuídos à sua condição de existir em contextos rurais. A busca por uma base epistemológica que congregue a ontologia do ser-na-roça e uma análise consubstanciada dos achados da pesquisa, levando em conta as realidades e modos de ser e viver na roça é de suma importância para essa investigação, pois tomamos como premissa posta por Gadamer (2013) de que cada conteúdo/espaço constitui sua hermenêutica.

A pesquisa narrativa foi sendo construída e enredada de uma forma muito encarnada com modos de compreender e habitar a roça, desencadeados de como o demorar-se (HEIDEGGER, 2012) com as coisas da roça se fazia lastro para escuta sensível e compreensão das narrativas recolhidas no percurso que nos propusemos desenvolver. Para além das certezas científicas, fomos nos amparando naquilo que o campo apresentava, buscando amparo nas produções que embasam a pesquisa narrativa e, também, nas condições que o ver, ouvir, pegar, provar, cheirar representavam possibilidades para compreender o ser-na-roça e a ruralidade da presença.

É com esse entendimento que nos lançamos numa aventura de pensar narrativamente a roça e percursos na docência, sendo convocado a desenvolver um movimento de etnografar a roça como modo próprio de afirmar uma vida autêntica (HEIDEGGER, 1991) e encontrar

possibilidade de abertura para apresentação de notas da experiência de narrar a experiência na pesquisa narrativa, produzindo um processo metodológico a partir de princípios epistemo-político-social que se associassem à forma como habitamos poeticamente a roça.

Habitar poeticamente a roça numa associação a princípios epistemo-político-social se apresentou como condição de potência para tensionar, distanciar e aproximar do lugar habitado e desenvolver uma pesquisa narrativa que foi se firmando num movimento de fazer fazendo-se investigadores narrativos, narrando de si e dos percursos realizados, em que os sentidos dessa pesquisa iam sendo desvelados com as narrativas sobre experiência de narrar a experiência, constituindo o movimento de etnografias na roça.

Entendendo que as condições de distanciamento e aproximação se davam no ir-e-vir provocativo de pensar narrativamente a docência na roça, fomos tendo oportunidade de narrar experiências com/na roça para compreender que os desvelamentos dos sentidos na pesquisa narrativa e do ser-na-roça numa perspectiva da ruralidade da presença, iam sendo percebidos bem sutilmente, como vagalumes em noite de lua minguante na escuridão e no silenciar das coisas na roça.

A pesquisa foi desenvolvida a partir da realização das entrevistas narrativas e etnografias da roça com a pretensão de reflexionar sobre o ser-na-roça que cada professor/a constitui a partir de seu habitar a roça e desenvolver a docência no Ensino Fundamental em contextos rurais, para compreender quais as experiências de escolas rurais são produzidas na relação entre ser-docente e as formas de habitar a roça.

O segundo momento da pesquisa teve a pretensão de impulsionar discussões e reflexão a respeito de núcleos de sentidos que emergiram das narrativas, sendo constituído como um espaço formativo na perspectiva da autobioformação, em que os sujeitos das narrativas – participantes da pesquisa – tiveram oportunidade de fazer exposição de suas compreensões de mundo habitado, tomando por base suas experiências de vida e formação.

Os sujeitos das narrativas desta pesquisa foram dois professores/as de escolas da roça que desenvolvem a docência na rede de ensino municipal de Várzea do Poço, interior da Bahia, cujos critérios de seleção foram: a) ser professor/a do Ensino Fundamental de escolas rurais municipais; b) atuar há mais de três anos em qualquer uma das três escolas rurais existentes no município.

Cabe ressaltar que um estudo como este que pretende considerar uma *Ruralidade da presença* que concebe o *ser-na-roça* e intenciona uma compreensão das experiências de professores/as de escolas rurais de um ser-docente numa perspectiva do ser-mais que habita a roça, pensando como tais experiências poderão se colocar como espaço de narrativa da e de vida, em que o ser-na-roça possa ser interpretado por ele mesmo.

Aqui a narrativa se mostra como a possibilidade de desvelamento do ser-na-roça pela condição que o ente vai sendo convocado pela ruralidade da presença, isso vai se fazendo constância de uma circunstancialidade própria e específica de cada pessoa que mora na roça. Dessa maneira, dizer de si e formar-se pesquisador/a narrativo na roça insurge de um processo de subjetividade produzido pelos sentidos que o habitar a roça representa para meninos/as, homens e mulheres, idosos/as do lugar.

A narrativa que o ser-na-roça constrói e re-significa suas condições de reexistir em espaços rurais considera os modos de ser-viver-na-roça, pois ao relatar de si, dos outros e dos espaços de vida, não o fazem apenas de uma perspectiva interior, mas também exterior, onde

são evidenciados contextos de vida constituídos pelos elementos de subjetivação e intersubjetividade que os atravessam. Nesse sentido, quando uma pessoa conta de si, evidentemente, acaba contando dos outros e dos espaços que a constitui, foram ou estão presentes em sua vida, produzindo maneiras próprias e específicas de existências na roça.

O pensamento de Bertaux (2010, p. 47) a respeito do relato de vida como forma narrativa evidencia que “o verbo ‘contar’ (fazer relato de) é aqui essencial: significa que a produção discursiva do sujeito tomou a forma narrativa”. Desse modo, considerando que o ser-na-roça é constituído pelas narrativas de si, dos outros e dos espaços de vida, podendo ser compreendido pela ontologia desses sujeitos em si, em que a proposição de um espaço de insurgências como a autoformação possa trazer possibilidades múltiplas e intercomplementares, em que homens e mulheres, idosos/as e meninos/as possam apresentar suas experiências como sujeitos que habitam contextos rurais, evidenciando a vida e tudo aquilo que atravessou a experiência de um ser-na-roça.

Tomar a autoformação como espaço de insurgências condiz pensar as narrativas de vida como oportunidade de compreensão de modos de ser, viver, fazer e sentir em contextos rurais por perspectivas outras que considerem a ontologia do sujeito e de seus espaços de vida. Assim, faz-se necessário um maior aprofundamento nos aspectos que integram cada uma das dimensões que se colocam aqui como elementares para um estudo como este, centrado no ser.

Pensar narrativamente a partir da experiência de habitar poeticamente a roça e demorar-se junto às coisas desse lugar, se mostra como potência criadora e condição criativa das formas como compreendemos o desenvolvimento de uma pesquisa que está amparada num paradigma emergente, por considerar importante esses processos de subjetividades que se produzem através do nosso envolvimento com nossos espaços de vida e com aquilo que nos provoca e nos faz estremecer.

CULTIVAR A ROÇA COMO MODO DE HABITAR A PROFISSÃO DOCENTE

Desenvolver a docência em contextos rurais é conviver constantemente com o desafio de construir formas de habitar a profissão docente na roça pelo lugar da insurgência e re-significação do que está disposto neste ambiente. Ouvir as narrativas de professores/as da roça nos permite perceber condições outras de desenvolver a docência em territórios rurais, entendendo a forma como cada professor/a re-significa e reinventa modos de fazer docente, produzindo maneiras próprias de um movimento de formar e formar-se conforme os contextos que estão inseridos, evocando para isso formas de habitar a roça e a profissão docente na roça.

O professor Sebastião-Acauã⁶ narra como desenvolve seu fazer docente na disciplina de Matemática, considerando os contextos e condições de sua comunidade, evidenciando as contribuições que a formação tem e, também, seus modos de habitar o lugar e a produção de sentidos e significados que representam suas existencialidades na roça.

Nós sabemos que lecionar matérias da área de exatas não é fácil, então eu procuro

⁶ Reiteramos aqui que os nomes dos/as docentes narradores/as na pesquisa são fictícios, atendendo às orientações do Comitê de Ética na Pesquisa.

tornar minhas aulas mais lúdicas possível, uma vez que quando nós fizemos uma faculdade sabemos que não é fácil encarar uma aula de matemática, é cansativa. Então eu procuro me aperfeiçoar e levar para os meus alunos da melhor forma possível o entendimento. E na comunidade eu procuro desempenhar o meu papel nem só como professor de matemática, mas como pessoa, como um cidadão eu procuro desempenhar da melhor forma esse papel. Na comunidade eu procuro desenvolver e fazer da melhor forma e me engajar em todos os acontecimentos que porventura eu possa está colaborando. (Sebastião-Acauã, entrevista narrativa, 2020)

As narrativas de Sebastião-Acauã vão apresentando maneiras de entendimento de um professor de Matemática que percebe a visão que foi construída em torno da área de exatas pelas condições específicas de transposição didática que é preciso realizar para que os/as estudantes consigam acessar os conhecimentos dessas áreas e compreendam formas de aplicabilidade que estão para além da reprodução de cálculos e memorização de fórmulas.

Compreendemos que aqui o professor, também, traz em evidência as dificuldades que já enfrentou para entender fórmulas e cálculos dessas áreas, notando a importância que uma formação docente tem para seu aprimoramento na área que atua, considerando o teor do que precisa ser apresentado para os/as estudantes do Ensino Fundamental.

Tudo isso se articula a partir das relações que o professor Sebastião-Acauã estabelece com alunos/as e pessoas da comunidade, compreendendo-se como sujeito político e engajado na comunidade, por participar de maneira efetiva das ações comunitárias ao desenvolver atividades de cunho social, que o coloca numa condição de ter o desvelamento do ser-docente pelo lugar do engajamento comunitário e produção de uma consciência social desencadeada de suas possibilidades subjetivas e intersubjetivas de relacionar-se com seu espaço de vida.

As condições dadas na realidade de vida de Sebastião-Acauã se apresentam como convocativas de um ser-docente presentificado através das formas de ser-viver-na-roça que o envolve num enlace instituído pelas proposições de um coletivo que enreda as pessoas do lugar a partir das formas como habitam a roça e se envolvem entre si para significarem suas existências.

Esse envolvimento com as pessoas da comunidade vai se constituindo como parceria que se fortalece em proposições de reciprocidade entre a escola e as pessoas da roça, como condição de troca de conhecimento entre professores/as, alunos/as e comunidade, como é o caso das atividades que Di-Acauã desenvolve na propriedade de dois irmãos que já foram estudantes dessa escola e, atualmente oferecem seu espaço para que sirva como lócus de aprendizagem, possibilitando que os/as alunos/as conheçam maneiras de viver e fazer na roça.

[...] a gente desenvolve atividades voltadas também para a roça, a gente valoriza esse espaço porque os alunos vem da roça, então a gente sempre dá exemplos, promove aula de campo voltada para essas questões. As aulas de campo que já fiz com eles foi lá no entorno da escola, em fazendas. Teve uma aula de campo que foi um espetáculo, foi a que aconteceu lá na fazenda de Adauto e Ailson, são dois irmãos que praticam a agricultura familiar de uma forma bem simples e bem proveitosa, lá a gente tem alguns exemplos de sustentabilidade como o biodigestor que eles têm para produzir o gás com esterco do gado, então eles produzem o gás e cozinham. O gás que eles utilizam lá não é o que compram na cidade. Eles têm o biodigestor, aí eles utilizam esse esterco produzido pelo gado, tem todo aquele processo até a transformação daquele gás para ser usado para a família cozinhar. Então quando os alunos veem isso bem de

perto, é gratificante e também eles participam. Quando a gente foi lá levar na orde-nha, ver ali o leite, eles já sabem porque eles moram na roça, mas talvez os pais deles fazem a ordem manual, muitos deles, mesmo morando na roça, não conheciam essa ordenha mecânica, então levei eles até esse lugar e eles puderam aprender muita coi-sa. Eles explicaram tudo sobre o plantio da palma, foi muito bom, lá tivemos almoço, lanche. (Di-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Conforme as narrativas da professora Di-Acauã, compreendemos que há uma preocu-pação em promover aulas que tragam a realidade de vida dos/as alunos/as como mote para discussões na disciplina de ciências, uma vez que a valorização de propostas contextualizadas se torna um princípio da docência em escolas da roça, estando muito presentes nas concepções sobre práticas pedagógicas que se apresentam como espaço de desenvolvimento de aprendiza-gem significativa.

Então, o fazer docente dessa professora segue esse curso de cultivar os espaços de vida, tomando o conhecimento que a disciplina de Ciências apresenta, somado às boas práticas de cultivo que as pessoas da comunidade já desenvolvem. Todo esse fazer docente desenvolvido pela professora Di-Acauã tem influência dos modos como habita a roça, trazendo a presentifica-ção de seu ser-na-roça para as propostas de uma vida cotidiana na escola, deixando transbordar em sua prática decorrências das significações que produz a experiência de ser-docente, desen-cadeada pelo campo de uma circunvisão que vai sendo ampliada a partir de uma ruralidade da presença que a afeta e convoca seu ser-na-roça.

Ampliar horizontes sobre a realidade de vida na roça e no espaço habitado é uma maneira de construir entendimentos sobre o espaço e as vidas que se instituem nele, para além da visão e estereótipos que, ao longo dos tempos, foram sustentados por pessoas que não viveram e nem habitam a roça.

Fazer a articulação entre o conhecimento teórico e a vivência da comunidade dos/as alu-nos/as, tomando a experiência como elemento basilar para o desenvolvimento de propostas pedagógicas, significa uma maneira específica de trazer à tona maneiras de habitar a roça na profissão docente como perspectiva de um fazer docente que considera relevante os contextos de vida das pessoas da comunidade, como é o caso do professor Geni-Acauã, quando poten-cializa em sala de aula a experiência que conseguiu produzir das visitas e envolvimento com os espaços da comunidade no entorno da escola na roça.

Com o conhecimento que a gente tem e o que eu aprendo quando faço visitas a es-sas comunidades rurais, essas experiências que a gente vê nas comunidades rurais ajudam bastante para trazer isso para sala de aula porque eu não vou trabalhar só aquela parte teórica, porque é cansativa, chata e tal. Então, uso a experiência dessas visitas, assim você pega o domínio de sala de aula, a atenção da classe, você sabe que quando a gente pratica algo fica evidente que contribui bastante no desenvolvimento do trabalho. É muito bom o que aprendo lá e trago para a sala de aula. (Geni-Acauã, Entrevista narrativa, 2020)

Tomar as formas de habitar a roça como elemento basilar para o desenvolvimento da profissão docente em espaços rurais coloca-se como ponto principal para o desenvolvimento de propostas insurgentes na docência, pois propõe um reconhecimento do espaço habitado, expondo o/a próprio/a professor/a ao movimento de deslocamento aos espaços de vida das pes-

soas que moram no entorno da escola da roça, compreendendo como os/as estudantes vivem e habitam suas roças.

Para Geni-Acauã, as aulas precisam ser contextualizadas, tendo a realidade da comunidade como centralidade, em que os fazeres das pessoas da roça ganhem evidência e seja um agregador para as propostas da disciplina. Assim, o conteúdo ganha outro sentido para os/as alunos/as e, o/a professor/a re-significa sua prática por compreender que essa articulação da parte teórica da disciplina com os acontecimentos cotidianos da vida de quem habita a roça faz toda diferença na docência em contextos rurais.

Nesse sentido, habitar a roça na profissão docente é mobilizar as experiências constituídas pelo envolvimento com o outro, propondo a si mesmo como professor/a de escola da roça, outras possibilidades de compreensão a respeito de como vê, ouve, sente e narra suas condições de habitar a roça.

A narrativa do professor Geni-Acauã vai apresentando diversas questões que implicam nos modos de habitar a roça e a profissão docente na roça, nisso faz um relato a respeito de elementos de urbanidade que se fazem presentes na roça, deixando claro que as técnicas de manejo e produção nas áreas rurais em pequenas propriedades onde a agricultura familiar é predominante, por ter ganhado novas formas de fazer, pois antigamente as técnicas mais rudimentares não contribuíam com o crescimento do lugar.

Isso tudo facilita suas discussões na disciplina de Geografia, abordando sobre pecuária extensiva, impactos ambientais que isso demanda, demarcando que para as mudanças acontecerem nos nossos espaços de vida a comunidade necessita entender como ponto relevante é o clima desse lugar.

A Geografia tem tudo a ver com quem trabalha no campo, ela está totalmente interligada, então, eu vou chegar e falar sobre o clima, porque acontecem as secas, quais são os fenômenos naturais que ajudam a intensificar a seca. Há poucos dias recebi o convite para ir à casa de um colega, lá o trabalho no campo é bem organizado, bem estruturado. Eu disse a ele que chega dava inveja e quando aposentasse iria fazer isso, iria entrar nessa área de produção agrícola, eu vou sair da Educação e ser produtor rural, vou aprender muito com vocês. Aí a gente começa a falar sobre a necessidade de mudar nosso modo de pensar em relação ao clima, depois a gente começa conversar como as pessoas no passado que passaram pela escola e que não tiveram esse aprendizado, o professor não dava aulas assim, não que esteja culpando o passado, mas com o passar do tempo a gente vai aprendendo como tratar melhor dessas questões. Antes o professor chegava lá e só pedia para escrever e escrever, hoje a gente conversa como estamos conversando aqui, com os alunos e pais de alunos, eles questionam porque acontece a seca, conversamos sobre os fenômenos el niño e la niña. Eu explico que a seca ocorre por questões horográficas, aí os alunos dizem: - Que bicho é esse? Horográfica é a questão do relevo, nosso relevo é muito alto e aí todas as umidades marítimas não conseguem avançar para o sertão como também as frentes dificultam a entrada pela parte oeste, aí eu começo explicando pra eles que a Chapada Diamantina é muito alta, sobre o Planalto da Borborema. Eles começam perguntando também sobre o que é aquela coisa chamada el niño, então vou explicar que são fenômenos naturais super interessantes, para você ter uma ideia, foram uma descoberta pelos pescadores, e até hoje com tanto avanço no serviço de meteorologia eles ainda não sabem qual a origem desse fenômeno. (Geni-Acauã, entrevista narrativa, 2020).

As condições dadas no espaço de vida de professores/as da roça determinam maneiras de ver, ouvir, sentir e dizer as coisas que significam nosso habitar a roça e narrar experiências que são constituídas ao longo da vida das pessoas que habitam territórios rurais, propondo formas próprias de compreensão sobre acontecimentos e situações específicas do lugar de vida como proposição para a configuração da docência na roça.

Geni-Acauã busca em seu espaço de vida e nas relações que estabelece com as pessoas que moram em propriedades rurais próximas, possibilidades que contribuam no seu fazer docente como professor de Geografia, que pensa na contextualização como proposta que o provoca realizar movimentos insurgentes em suas práticas docentes na escola da roça.

Entender que a Geografia está muito relacionada com as pessoas da roça é decorrência de maneiras próprias de uma circunvisão constituída por aquilo que tem sentido neste espaço habitado que, traz em si confluências de um ser-docente presentificado na e pela interação com o lugar habitado.

Repensar sobre como a docência em escolas da roça era desenvolvida e não considerava as características dos contextos rurais e os fenômenos naturais que implicam nestes espaços, é relevante para perceber a grande necessidade de uma mudança de pensamento em relação ao processo de desenvolvimento formativo em que professores/as e aluno/as são protagonistas e co-responsáveis pelo movimento de formar e formar-se, levando em conta dimensões sociais, políticas, cognitivas e culturais de cada pessoa, como elementos de valorização de quem são, onde vivem e como pensam.

Nesse caso, em que Geni-Acauã narra sobre seus processos de reflexividade formativa, dizendo sobre como era seu fazer docente e como ele passou a rever e reconfigurar esse fazer, de acordo com as necessidades da escola e de seu contexto de vida, é decorrente de um ser-mais que foi sendo potencializado no envolvimento e abertura que o professor se fez em todo seu percurso de vida-formação-profissão, provocado por condições outras do ser-docente que sempre é proposição de um querer ser-na-roça que tem influência significativa da ruralidade da presença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A docência na roça vai sendo produzida conforme as demandas do lugar e compreensão de professores/as da roça em relação ao campo de circunvisão que cada um/a conseguiu construir a partir da convocação que faz do ser-na-roça, promovendo possibilidades de re-significação da roça para as pessoas mais jovens que vivem nesses espaços, de modo que essas pessoas possam encontrar maneiras outras de valorização das atividades que se articule em torno do cultivo do espaço de vida e possam produzir modos diversos de habitação da roça por uma convocação do ser-na-roça que se desvela pelas condições de abertura e clareira que cada pessoa se faz.

Diante disso, os resultados parciais desse estudo indicam que habitar a profissão docente na roça requer um movimento de constituição contínua do *ser-com*⁷, a partir da presentificação das ruralidades que habitam os/as docentes em seus pertencimentos, em suas trajetórias e narrativas.

⁷ Este termo é apresentado aqui, pelo lugar da compreensão de que sempre somos com o outro e nos fazemos com esse envolvimento do ser-com.

Esse processo de demorar-se junto ao lugar e às coisas da roça configuram modos de ser-viver-na-roça, pois constituem as relações que meninos, meninas, homens e mulheres constroem com os movimentos que vão sendo impressos pelo e no envolvimento com os fazeres e afazeres, suas subjetividades que propõem maneiras próprias para afirmação de uma vida autêntica, criando possibilidades para fazerem-se protagonistas de suas vidas e de suas formas de pensar e agir.

Nesse sentido, percebi que a relação com a docência na roça toma dimensões que acolhem o ser-docente na roça que vai sendo revelado com o envolvimento que professores/as da roça constroem com o lugar e com sua comunidade, conforme seus modos de compreensão do espaço habitado e sentidos que mobilizam para produzir suas existencialidades na roça.

A experiência do ser-docente de professores/as da roça vai sendo constituída em paralelo aos movimentos de luta e labuta que desenvolvem como forma de defender a permanência da escola nas comunidades rurais, por entenderem a potência que este espaço representa para as comunidades rurais, sendo que sua existência é a legitimação de respeito aos direitos dos povos do campo e, representa possibilidade de ser-mais numa condição fundada pela ruralidade da presença.

Essas experiências do ser-docente também vão sendo produzidas conforme os modos que cada professor/a mobiliza e traduz os sentidos dos acontecimentos que os/as envolvem nesse processo de habitar a roça, isso possibilita condições para trans-ver o rural habitado e a profissão docente na roça, revelando o ser-na-roça a partir do ser-aí constitutivo dos entes desses/as professores/as.

REFERÊNCIAS

- BERTAUX, D. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.
- GADAMER, H. **Verdade e método I**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. Tradução e notas: Ernildo Stein. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- HEIDEGGER, M. **Ensaio e Conferências**. Tradução: Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Marcia Sá Cavalcante Schuback. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PINEAU, G. Narrativas autobiográficas. In: SOUSA, E. C.; DEMARTINI, Z. B. F.; GONÇALVES, M. **Gênero, diversidade e resistência: escrita de si e experiências de empoderamento**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 11-16.
- RIOS, J. A. V. P. **Ser ou não ser da roça, eis a questão!**: Identidades e discursos na escola. Salvador: EDUFBA, 2011.



NARRATIVAS DOCENTES EM REDES LATINO- AMERICANAS: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Danusa Tederiche Borges de Faria (UERJ/FFP)

Isabele Cristina Fonseca Ramos (UERJ/FFP)

Rose Mary Castro de Oliveira Magdalena (UERJ/FFP)

PONTO DE PARTIDA: AS EXPEDIÇÕES PEDAGÓGICAS

Antes mesmo de colocarmos os pés na estrada,
a jornada já havia começado...
(ARAÚJO *et al.*, 2018).

As palavras em epígrafe, que foram escritas no diário de itinerância (BARBIER, 2007) de uma das professoras participantes da rede de coletivos docentes que estudam e narram sobre infância, alfabetização, leitura e escrita – REDEALE¹, após o retorno de uma Expedição Pedagógica, dão a ver os momentos iniciais das experiências formativas que nos atravessaram nas trajetórias que vem sendo construídas com outros/as docentes latino-americanos/as.

Para narrar e refletir acerca das experiências formativas na educação fundamental tomando como caminho *investigativonarrativo* o diálogo e trocas entre redes e coletivos docentes da América-latina, o texto que ora apresentamos socializa apontamentos de uma pesquisa realizada em 2016 a qual compartilha experiências entre professoras brasileiras e peruanas que desenvolveram um projeto de troca de cartas entre crianças dos dois países. Apresentaremos também alguns desdobramentos que tem provocado nos últimos anos, sobretudo no início do período

¹ Sobre isso consulte: ARAÚJO, M.; FARIA, D. T. B.; CONCEIÇÃO, S. S. P. Diário de Itinerância e uma Expedição Pedagógica no Peru: Caminhos de Processos Formativos. **Brasil-Peru: Experiências Educativas a partir de uma Expedição Pedagógica**. São Paulo: Pedro e João, 2018.

pandêmico² compreendido entre os anos de 2020 e 2021, a partir da formação docente entre pares envolvendo duas redes de docentes latino-americanas.

Do ponto de vista da formação entre pares, podemos pensar que estas interlocuções dão a ver uma intrínseca relação entre “formas outras de fazer a escola e outras formas de ser docente, que requer o movimento de pensar sobre a própria prática e dela se apropriar enquanto reflexão teórico-prático” (ARAÚJO, 2018, p.269).

Associando nossas reflexões e compreendendo que as redes de docentes latino-americanos/as surgiram com o propósito de fortalecer o diálogo e trocas entre professores/as da escola básica fomentando modos outros de *pensarfazer* uma educação popular e libertadora na América-latina, a pesquisa aqui apresentada tem caráter qualitativo inspirada nos referenciais da investigação narrativa (LIMA; GERALDI; GERALDI; 2015) e compreende as distintas maneiras de conceber a formação docente entre pares, destaca para o campo investigativo as expedições pedagógicas que nos deslocaram, formaram e nos formam.

Como anunciado, o ponto de partida para a criação da rede de coletivos docentes no Brasil, a REDEALE surge a partir das experiências das professoras fundadoras da rede brasileira, Mairce Araujo e Jacqueline Moraes em diversos encontros e congressos latino-americano desde 2010, entretanto o desejo e a efetivação em se criar uma rede de docentes se deu em 2014 a partir da experiência no encontro ibero-americano de Cajamarca – Peru.³ A REDEALE é uma das extensões do grupo de pesquisa Alfabetização Memória Formação Docente e Relações Étnicorraciais – ALMEFRE, vinculada ao grupo Vozes da Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

As Expedições Pedagógicas fazem parte das agendas programáticas dos encontros latino-americanos, sobretudo do ibero-americano, onde segundo Unda (2002, p. 2), “es una de las más ricas experiencias de los últimos años que, combinando la movilización social por la educación y la construcción colectiva de diversidad y riqueza pedagógica, ha consistido em un amplio desplazamiento por nuestras regiones.” Ao participar de uma Expedição Pedagógica as/os docentes ganham a oportunidade de conhecer outra realidade, outros espaços educativos, outros modos de *fazerpensar* a educação na América Latina, estabelecendo “conexões” (RAMOS, 2020) entre saberes e experiências docentes.

Inspiradas por Unda (2002) e apoiadas em pesquisas sobre o tema, bem como de outros/as autores/as, tais como Mignot e Silva (2011) e Viñao (2000), trazemos no presente trabalho as narrativas por nós produzidas a partir das aprendizagens e dos compartilhamentos de saberes oriundos de algumas de nossas Expedições Pedagógicas em terras peruanas. O presente texto, faz parte do movimento escriturístico presente em nossos diálogos entre redes. Esse é um dos aprendizados que temos construído ao longo deste processo. “Nas Expedições Pedagógicas, sistematizar a partir das experiências vividas significa mais uma forma de deslocamento, onde registramos não só individualmente, mas também coletivamente.” (RAMOS, 2020, p. 60).

Tomando como caminho as “experiências” (LAROSSA, 2001) que vivemos enquanto “professoras-pesquisadoras-narradoras” (PRADO; SOLIGO, 2005) e integrantes da rede de co-

² A pandemia a qual nos referimos se deu em virtude da alta proliferação do vírus SARS-CoV-2 conhecido popularmente como Covid 19. A covid-19 é uma doença altamente transmissivo, causada pelo coronavírus, denominado cientificamente por SARS-CoV-2, a pessoa contaminada pelos vírus apresenta um espectro clínico variado podendo apresentar de infecções assintomáticas a quadros graves.

³ Sobre isso ver: FARIA (2021).

letivos docentes brasileira – REDEALE, a pesquisa traz algumas concepções que consideramos relevantes para a formação de professores/as, sobretudo para as práticas de ensino na Educação Fundamental. Assim, organizamos este artigo em duas partes: 1º) buscamos recuperar as premissas da REDEALE, construídas coletivamente, bem como os caminhos que constituem a trajetória deste trabalho em redes de formações docentes na América Latina; 2º) apresentamos algumas ações que se efetivaram em um contexto da Educação Fundamental na escola municipal Dr. Armando Leão Ferreira de São Gonçalo – RJ – Brasil, em diálogo com a Escuela Campesina Acies de Cajamarca – Peru, e abordamos alguns aspectos que sinalizam como este percurso tem nos possibilitado a construção de um espaço formativo-investigativo-narrativo onde a reflexão sobre nossas práticas docentes contribui para a construção de estudos e pesquisas que nos ajudam a contar as histórias da educação narradas a partir das vozes dos/as docentes.

DESLOCAMENTOS QUE NOS INSPIRAM

A Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE é constituída por estudantes/professores iniciantes, professoras/es-mestrandas/es em formação continuada, pedagogas/os, professoras/es de escolas da rede pública, de projeto pré-vestibular social, professoras/es das séries iniciais, das séries secundárias, da Educação de Jovens e Adultos, Educação Infantil e outras/os profissionais da educação que se interessem pelas temáticas que envolvem a REDEALE, “acreditamos que essa diversidade docente nos permite enriquecer os diálogos, as trocas e sobretudo as narrativas nas quais compartilhamos as experiências vividas que nos formam e, assim, nos (trasn)formamos umas/ns com as/os outras/os” (FARIA, 2021, p. 91). Na trajetória da REDEALE, é possível perceber que os deslocamentos realizados pelas professoras coordenadoras começaram a acontecer alguns anos antes de sua criação, que se deu em 2015.

Entre 2010 e 2014, as professoras coordenadoras da REDEALE participaram dos encontros nacionais e ibero-americanos de redes de docentes latino-americanas para conhecer em que consistia tais movimentos e como eles poderiam contribuir com as práticas de formação docente no Brasil. A partir do segundo semestre de 2014, elas continuaram investindo neste movimento, mas acompanhadas por mais integrantes da rede, em sua grande maioria, alunos/as da graduação, professores/as em formação inicial e professora da escola básica dentre as quais estavam as autoras do presente trabalho.

Sendo uma de nossas principais premissas o cuidado do registro, seja pela escrita, por vídeos e/ou fotos dentre outros dispositivos que possam nos ajudar a lembrar o vivido, narrar a experiência é cada vez mais um investimento formativo fomentado pela REDEALE por entender que

Hacer significativo lo vivido es más un movimiento que un logro, más una necesidad que una conclusión, más una búsqueda que una certeza. Desde la experiencia, que reconoce la receptividad y la pasividad como elementos importantes del vivir, de lo que te hace ser, de lo que te forma, hacer significativo lo vivido supone un trabajar sobre la experiencia para que te revele sus verdades. Pero trabajar sobre la experien-

cia requiere no imponer tu punto de vista, sino estar a la escucha, a la espera, sin imponer tus a priori: dejar que el otro, la otra, lo otro, te diga. (DOMINGO; FERRÉ; 2010, p. 36)

Para Faria (2021, p. 53):

Ao escrever sobre a experiência do vivido nos permitimos entrar nesse movimento de torná-lo mais significativo, pois, ao narrar retomo a experiência, reflito sobre ela e concordando com Domingo e Ferrer (2010), é a partir da experiência, que reconhecemos a receptividade e a passividade como elementos importantes da vida, do que nos faz ser, do que nos forma, sabendo que esta no siempre se deja pensar bien, que no se deja descifrar, que no hay modo de saturar las interpretaciones, los significados. Por eso podemos volver sobre las experiencias, volver a pensarlas; y por eso significan, nos significan en diferentes momentos (p. 36).

Nesse sentido, cada um/uma de nós tem a oportunidade de narrar suas expectativas, desejos e frustrações do vivido construindo seus memoriais de formação, que para Prado e Soligo (2005, p. 54), “é acima de tudo uma forma de narrar nossa história por escrito para preservá-la do esquecimento”.

Além de escrevermos nossos memoriais, também elaboramos outros registros. Transformamos nossa escrita em um registro “histórico-educativo” (VIÑAO, 2000), pois ao narrar nossas vivências, buscamos evidenciar em que momento elas acontecem, no que se refere ao contexto social, político e econômico, seja ele local regional e/ou nacional. Com isso, a partir de nossos percursos, não nos limitamos a narrar apenas o “visto e o vivido” (MIGNO; SILVA, 2011).

Além de conceber nossas narrativas docentes como dispositivos formativos, temos como um dos caminhos preferenciais a conversa sobre o “ofício de ser professor/professora.” (LARROSA, 2018). Por isso, sempre que possível optamos pela escrita em forma de diálogo, trazendo narrativas como elementos para a pesquisa e nossos apontamentos e discussões que nascem a partir delas.

Com essa reflexão sobre os nossos registros, procuramos revisitar um dos trabalhos realizados pela REDEALE que contou com a participação de crianças matriculadas na escola municipal Dr. Armando Leão Ferreira, no Brasil e na escola campesina ACIES, no Peru. Tal processo formativo ocorreu no ano de 2015 e já possibilitou outras reflexões para o grupo, contudo acreditamos que o narrado “conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1987, p. 204), por isso recuperamos essa experiência para ampliarmos as discussões sobre práticas docentes a fim de contribuir com os diálogos sobre a formação de professores/as para a Educação Fundamental.

A primeira iniciativa que apresentamos neste artigo aconteceu entre os anos de 2015 e 2016 desencadeado pela troca entre pares de docentes brasileiras e peruanas participantes das redes REDEALE – Brasil e REDENU – Peru⁴ que a partir de reuniões via *skype* compartilhavam experiências de seus cotidianos docentes. Vale ressaltar que desde a criação de ambas as redes, a REDEALE

⁴ A rede desenredando nudos – REDENU é um coletivo de docentes peruano que surge em 2015 a partir da participação de professores no ibero-americano de 2014 em Cajamarca- Peru e resolvem criar uma rede de coletivos docentes também em Cajamarca. Ver: FARIA, 2021.

e REDENU seguem tecendo diálogos entre professoras/es participantes dos coletivos periodicamente seja nos encontros presenciais nas Expedições Pedagógicas, participação em congressos, eventos nacionais e internacionais, ibero-americanos e/ou reuniões virtuais.⁵

No ano de 2015, em um dos encontros virtuais entre as redes, a partir de uma experiência compartilhada entre as professoras, e, com o convite da rede peruana para que fossemos participar do III Encuentro Nacional del Colectivo Peruano de Docentes que Hacen investigación e Innovación desde la Escuela y su Comunidad, em Huancayo – Peru, encontro este preparatório para o VIII ibero-americano de 2017, surge a proposta do projeto de escrita de cartas, onde crianças brasileiras e peruanas produziram cartas e estas seriam trocadas pelas professoras de ambas as redes durante o encontro nacional no Peru.

Como uma abertura para conhecer novas culturas, novas pessoas e a possibilidade de uma escrita com sentido para os/as estudantes aguçado pela curiosidade de saber sobre o outro, o projeto das cartas segundo a professora e também autora deste artigo, Rose Mary Magdalena, foi recebido pelas crianças com muita empolgação, diversas inquietações e até algumas provocações:

Professora, me ajude aqui!
 Professora, quero escrever algo que ele goste.
 Será que eles gostam de vídeo game e do Messi?
 Neymar é melhor do que Guerrero.
 O Peru não veio pra Copa. São pernas de pau!
 (MORAIS; MAGDALENA *et al.*, 2018, p. 66).

A professora Rose Mary, que também é integrante da REDEALE, foi uma das professoras precursoras na participação de uma Expedição Pedagógica latino-americana, antes mesmo da criação da rede brasileira – REDEALE. Segundo ela:

Desde 2012, participo do grupo de pesquisa ALMEF. Logo no primeiro encontro com a professora Mairce Araújo, na escola Doutor Armando Leão Ferreira, no momento de apresentação do grupo de alunas que faria estágio supervisionado na escola, coordenado pela referida professora, confidenciei que eu não desejava só o estágio, que, como professora-pesquisadora, sempre vislumbrei a oportunidade do diálogo, da reflexão e de estudo. Naquele momento, inseri-me no grupo de pesquisa. (Narrativa de Rose Mary em relatório da pesquisa, 2012)

Os encontros no grupo de pesquisa ALMEFRE⁶ firmavam o diálogo entre a universidade-escola básica a partir das experiências, trocas e diálogos entre as professoras da escola e as estudantes da universidade também integrantes do grupo de pesquisa. Das ações no grupo ALMEFRE surge a proposta para participarem do VII Encontro Ibero-americano na cidade de

⁵ VII Seminário Vozes da Educação - Resistências, Políticas e Poéticas, na Vida e na Educação: Regina Leite Garcia, Presente!; IV Encuentro Nacional del Colectivo Peruano de Docentes que Hacen investigación e Innovación desde la Escuela y su Comunidad; VIII Encuentro Iberoamericano de Colectivos escolares y Redes de Maestras y Maestros; III Encuentro Nacional del Colectivo Peruano de Docentes que Hacen investigación e Innovación desde la Escuela y su Comunidad, entre outros.

⁶ O Grupo de pesquisa Alfabetização, memória e formação de professores – Almfef, coordenado pela professora doutora Mairce Araújo, em 2019, passa a chamar-se grupo de pesquisa alfabetização, memórias, formação docente e relações étnicorraciais – ALMEFRE, com a chegada de novos membros e temáticas de pesquisa.

Cajamarca – Peru em 2014, e nessa expedição foram as professoras universitárias Mairce Araújo, Jacqueline Moraes, a estudante de pedagogia Luana Valeriano e a professora da escola básica, Rose Mary. Com as experiências da Expedição Pedagógica viva em si, Rose retornou para o Brasil com a expectativa de continuar as interlocuções iniciadas com as professoras peruanas estendendo os diálogos, entre as crianças matriculadas na escola municipal Dr. Armando Leão Ferreira, onde trabalha em classe de alfabetização, com as crianças da escola Campesina ACIES em Cajamarca – Peru.

Esse desejo do diálogo e trocas de experiências foi somado a crença das professoras fundadoras da REDEALE em investir no diálogo universidade-escola básica, percebendo a/o professora/r como produtora/r do *saberfazer* pedagógico, além de defender que pensar a formação docente a partir de sua participação em redes e coletivos docentes é propor um modo outro de pensar a formação destes, que “não os tradicionalmente desenvolvidos seja pelo poder público, universidades, considerados especialistas na educação” (MORAIS *et al.*, 2016, p. 05).

Sendo as redes “una oportunidad para generar ámbitos más democráticos, donde la horizontalidad es posible, en tanto cada uno de los miembros del colectivo as una que siempre hay algo que enseñar y algo que aprender” (DUHALDE, 2009, p. 23), para Faria (2021, p. 21), são elas “uma forma outra de organização pedagógica, são espaços de encontros e de trocas entre professoras/es que buscam na prática romper com o modelo de formação vigente, tendo suas ações coletivas como parte dos movimentos docentes que visam um espaço mais democrático”.

Assim, os diálogos entre duas professoras, uma brasileira e outra peruana, e seus grupos de estudantes, foi ganhando força e, reunindo-se, virtualmente, para pensar propostas que estabelecessem trocas de experiências entre as distintas realidades que pertenciam. As professoras desenvolveram o projeto de escrita de cartas com seus grupos de estudantes, que eram de crianças que estavam em processo de alfabetização.

Para Camargo (2011, p. 58):

Por meio das cartas, como prática de escrita na perspectiva da linguagem como interlocução e do conhecimento que se insere no cotidiano, uma realidade social é construída, é pensada, é dada a ler, materializa-se numa prática. Nessa leitura, uma prática de escrita, tensa, de afetividade, de amizade, de subjetividade.

Nesse sentido, escrever cartas nos permite produzir um diálogo que vai de encontro ao outro onde podemos intercambiar experiências e contar nossas histórias. Para Nóvoa (2014), compartilhar textos escritos por nós é que nos possibilita a pensar sobre nossos próprios pensamentos, pois “numa carta, o que interessa é a relação, esse diálogo em que conversamos conosco quando nos dirigimos ao outro, ainda que seja um outro imaginário. Essa é a *forma mais concreta de diálogo que não anula inteiramente o monólogo*” (NÓVOA, 2014, p. 14).

O primeiro movimento realizado pelas professoras foi convidar as crianças à escrita de cartas, umas para as outras. Embora não se conhecessem pessoalmente, ao saber que outra criança de outro país esperava por algumas palavras sobre um lugar, em outra língua; ambos os grupos se sentiram motivados à escrita das cartas, e assim algumas conversas foram iniciadas na escrita das cartas como se vê:

São Gonçalo, 2016.

Oi, Niver!

Sou Leanderson, aluno da tia Rose Mary. Estou no 1º ano, o nome da nossa escola é Escola Municipal Dr. Armando Leão Ferreira. Chamamos de Armandinho. Adoramos a escola. Nós da turma gostamos da professora Rose Mary porque ela é legal. Ela ensina a gente a ler e a escrever.

Você viu a olimpíadas? Você gostou? O Brasil ganhou medalha de ouro no futebol, você viu? Foi o Neymar que fez o gol né?

Ai no Peru tem comida boa?

Venha fazer uma visita na nossa escola! Se você vier, nós vamos fazer uma festa para você. E traz seus amigos!

Um abraço forte e um milhão de beijos! (carta de uma das crianças brasileiras)

As crianças brasileiras desejavam ouvir a língua espanhola e as peruanas também ansiavam por conhecer o Brasil, bem como desejavam receber em seu país a visita de seus novos amigos/as brasileiros/as como é possível perceber nas cartas convites que eles escreviam: “Venga conocer aqui, venga conocer las plantas” (Trecho da carta de uma das crianças peruanas).

Ao todo foram escritas 20 cartas brasileiras e 20 cartas peruanas com os mais variados estilos. Elas trocaram desenhos, histórias e sentimentos e se sentiam motivadas à leitura e à escrita para a participação no projeto que buscou “preservar a soberania da criança que brinca” (BENJAMIN, 2002, p. 152) fazendo com que aquelas primeiras letras que aprendiam estivessem impregnadas de tons, gestos e sabores, de sentido para suas vidas, como bem relata a professora peruana participante do projeto: “Al escribir las cartas los estudiantes dan a conocer sus sentimientos, expresan su forma de sentir, la forma de identificarse con sus costumbres, su cultura, es decir desarrollan su identidad y a la vez fortalecen sus habilidades sociales al establecer lazos de amistad con niños de otro país.”(Registro de uma das professoras peruanas)

O processo de escrita de cartas foi permeado pelo diálogo. Enquanto escreviam, emergiam saberes e dúvidas, gerando um clima de aprendizagem significativa. Além das cartas, como mecanismo de ação para as crianças que ainda não dominavam a escrita a professora Rose propôs as crianças que fizessem cartões postais com pontos turísticos da Cidade de São Gonçalo. Pesquisou imagens de vários lugares da cidade, e pediu a eles uma releitura destas imagens. Salientou ainda a necessidade de carinho e capricho, pois seriam as impressões que as crianças peruanas teriam da cidade.

Antes mesmo do projeto de troca de cartas entre as crianças brasileiras e peruanas serem uma proposta de atividade entre as redes REDEALE e REDENU no ano de 2015-2016, a professora Rose que havia estado em expedição nas terras peruanas em 2014 já trazia consigo alguns bilhetes de crianças peruanas das escolas as quais visitou. Tendo em vista a curiosidade das crianças em conhecer a língua espanhola, a professora lê um desses bilhetes que já estava traduzido para o português, incentivando a escrita das cartas, quando é surpreendida pelas palavras de João: “*Assim não, tia. Leia na língua dele, quero que você leia em espanhol*”. Sem domínio da língua espanhola, a professora segue incentivando João a contar sobre si e indicando um caminho sugere a criança que inicie sua escrita dizendo quem é e que está tudo bem, como forma de responder ao bilhete lido que sugere tal pergunta. E mais uma vez João a surpreende dizendo:

Mas tia, não to bem.

Tia, to resfriando, não to bem. La em casa ta todo mundo assim, a minha irmãzinha, eu e a minha mãe. Não vou falar que to bem se não to bem.

E assim, tia? Vê se ta certo: Meu amigo Ilírio, eu não to bem.

Vou escrever que não é grave, para ele não ficar preocupado. Né, tia?!

Falar sobre si mesmo não poderia ser através de um cumprimento protocolar, tinha que expressar o modo como João estava se sentindo. João, de fato, se colocava no lugar de quem escrevia para outra pessoa a quem ele ainda não conhecia. Precisava ser o mais fiel possível.

Recuperar as imagens que constroem nossas memórias e narram as trajetórias de formação docente, também nos constituem e fortalecem os caminhos que construímos desde os primeiros diálogos entre redes e coletivos docentes latino-americanos, quanto ao momento que se deu o início da pandemia devido ao Coronavírus⁷. No período compreendido entre os anos de 2020 e 2021, continuamos estabelecendo diálogos com as professoras peruanas, que se intensificaram em virtude do trabalho remoto, onde professoras/es das respectivas redes buscaram promover encontros para conversarem sobre suas práticas docentes em tempos de pandemia. Nesse recente período, entre os meses de abril a setembro de 2020, realizamos um projeto que consistiu em seis encontros possibilitados pela plataforma *Zoom*. Tal iniciativa segue reafirmando o principal objetivo das redes latino-americanas, reconhecer as/os docentes como intelectuais que pensam e refletem sobre suas práticas, na busca pelo diálogo entre universidade e escola básica, pela formação docente entre pares na produção escrita sobre a experiência vivida, que já resulta textos que constarão em um livro ainda em produção, além de artigos publicados que trazem a reflexão do projeto Memórias da quarentena, desenvolvido em 2021⁸.

Os encontros foram marcados por momentos em que todos/as professores/as participantes das redes brasileiras e peruanas reverberavam suas aflições e anseios, era notório o entrelace da crise que afeta a todos. Da crise sanitária, política, social, humanitária. Nesse sentido, os encontros promovidos pelas redes e 2020 se caracterizou como um tempo de fala, de falarmos o que sentimos, vivemos e ansiamos, falamos em distintas línguas: falamos em português, em espanhol, por vezes as línguas se misturavam, o que importava era narrar, narrar o vivido, a experiência.

Nas palavras da professora brasileira Regina Trindade, participante da REDEALE, os sentimentos que compartilhava no encontro se dava acerca de seus anseios em pensar o cotidiano marcado por um cenário de caos.

Como pensar na minha vó, que completou neste ano 90 anos de idade, e na distância, não só geográfica, mas física, presencial que a quarentena e o isolamento nos impuseram? Como lidar com o medo permanente de não sentir mais os cheiros, os gostos do afeto e do afetar-se em sua companhia sempre recheada de histórias de tempos antigos? Como pensar em tantos aniversários, em tantos bolos, cafés, sorrisos, abraços, sentidos que deixaram de ser divididos e partilhados diante do isolamento? (Trindade⁹, 2020)

⁷ Em 2019 foi decretado no Brasil isolamento social devido ao novo vírus, Sars-Cov 19, causador da doença coronavírus.

⁸ O projeto memórias da quarentena surgiu a partir do diálogo entre a rede brasileira REDEALE e duas redes peruanas REDENU e REDIALOGOS com diálogos sobre o vivido em tempos de pandemia devido ao novo coronavírus que desencadeou no isolamento social e uma nova modalidade de ensino virtual.

⁹ Texto intitulado: “Receita de Afetar” de autoria de Regina A C Trindade.

Muitas narrativas foram compartilhadas entre os coletivos brasileiros e peruanos, buscando forma de passar o momento vivido, tirando lições e buscando construir o que Freire (1992) chama de inéditos-viáveis.

Continuamos realizando encontros para compartilhar nossas experiências docentes, registrando e narrando nossas práticas entendendo que “a narrativa de si também é um ato político, pois favorece a emancipação do sujeito, pensado como indivíduo e/ou como coletivo (a classe dos/das professores/as)” (ARAUJO, 2016, p. 46) e com o intuito de encontrarmos espaços para divulgar os estudos e pesquisas que realizamos sobre a formação docente na América Latina.

CONSIDERAÇÕES EM TORNO DOS TRAJETOS ENUNCIADOS

Conceber a formação docente entre pares em Expedições Pedagógicas tem nos permitido ampliar nossos estudos e pesquisas narrativas sobre a educação na América Latina a partir de nossas experiências nos projetos que ora apresentamos. Percebemos o quanto estes deslocamentos que fazemos enriquecem as nossas práticas e nos fortalecem enquanto professoras-pesquisadoras-narradoras que somos.

A troca de experiências a partir da escrita narrativa tanto das crianças como das professoras tem refletido em nossas práticas cotidianas, uma vez que continuamos estabelecendo conexão com as professoras peruanas, movimento que muito tem contribuído com nossas práticas docentes em tempos de pandemia.

A pesquisa narrativa que fundamenta as ações nas quais os coletivos latino-americanos REDEALE e REDENU vem buscando se apropriar e as quais compartilhamos nesse artigo parte das experiências compartilhadas entre redes e coletivos docentes latino-americanos, tem se debruçado não apenas em como os indivíduos ensinam e aprendem, mas, entendendo que a partir da escrita de narrativas, da troca de experiências, dos relatos do vivido, possamos compreender, não somente sobre como as/os professoras/es participantes exercem suas práticas docentes, mas como suas histórias de vida se refletem nas práticas docentes. Em outras palavras, como nós professores e professoras experimentamos o mundo da vida e o mundo da escola, como nos ensina Connelly y Clandinin (2008): La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (CONNELLY; CLANDININ, 2008, p. 11).

O diálogo entre redes de docentes latino-americanas é um caminho epistemológico que se fortifica a cada oportunidade que temos de compartilhar nossas trajetórias. Desejamos continuar tecendo nossos registros contribuindo não só para as práticas na Educação Fundamental, mas com a nossa formação entre pares de maneira mais ampla.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. S.; CHÁVEZ, M. I. G.; FARIA, D. T. B.; CONCEIÇÃO, S. S. P.; MORAES, L. S.; CRESPO, R. C. Um diálogo Peru-Brasil, producimos calendários: una escuela como expresión de cultura. *In: MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.* São Carlos: Pedro& João, 2018, v.1, p. 35-54.
- ARAÚJO, M. S.; FARIA, D. T. B.; CONCEIÇÃO, S. S. P. Diário de itinerância e uma expedição pedagógica no Peru: caminhos de processos formativos. *In: MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.* São Carlos: Pedro& João, 2018, v.1, p. 85-96.
- ARAÚJO, M. S.; MORAIS, J. F. S. Apresentação. *In: MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.* São Carlos: Pedro& João, 2018, v.1, p. 15-20.
- ARAÚJO, M. S.; MORAIS, J. F. S.; ABREU, R. Brasil e Peru nas dobras do (im)possível: compartilhando experiências no diálogo entre coletivos docentes. *In: MORAIS, J. F. S.; ARAÚJO, M. S. (Orgs.). Brasil-Peru: experiências educativas a partir de uma expedição pedagógica.* São Carlos: Pedro& João, 2018, v. 1, p. 23-34.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BENJAMIN, W. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nicolai Leskov. Magia e técnica, arte e política. Ensaio sobre literatura e história da cultura. (Obras escolhidas, vol. I). São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BENJAMIN, W. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação.** Ed. 34, (2002).
- CAMARGO, M. R. R. M. **Cartas e escrita:** práticas culturais, linguagem e essência da amizade. São Paulo: Unesp, 2011.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de Experiência e Investigación Narrativa. *In: LARROSA, J. Déjame que te cuente. Ensayos sobre Narrativa Y Educación,* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Laertes, 2008.
- DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. La Experiencia y la Investigación Educativa. *In: DOMINGO, J. C.; FERRÉ, N. P. L. (Coord.). Investigar la Experiencia Educativa.* Espanha: Morata, 2010.
- DUHALDE, M. A. (Coord.); **Investigación educativa y trabajo en red:** debates y proyecciones. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2009.
- FARIA, D. T. B. **Experiências formativas entre professoras/es de redes e coletivos docentes latino-americanos.** Dissertação de mestrado – UERJ/FFP, São Gonçalo, 2021.
- FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. **Um Encontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- LARROSA, J. **Nota sobre a Experiência e o Saber da Experiência.** Textos - subsídios ao Trabalho Pedagógico das Unidades da Rede Municipal de Educação de Campinas/FUMEC. Leituras – SME, julho de 2001.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê:** sobre o ofício de professor. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 3, n. 01, p.17-44, jan.-mar. 2015.

MORAIS, J.; PEREIRA, A.; SOUZA, C.; NUNES, D. H.; ROCHA, J. Aprendendo em Redes: a experiência da formação docente em coletivos. *In*: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: DESAFIOS E PROPOSTAS, 10., Rio de Janeiro, 2016. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CAPUERJ, 2016.

NÓVOA, A. Carta a um jovem investigador em Educação. **Investigar em educação**, n. 3, p. 13-22, 2015.

PRADO, G. V. T.; SOLIGO, R. **Memorial de formação**: quando as memórias narram a história da formação. Porque escrever é fazer história: revelações, subversões, superações. Campinas: Graf, 2005. p. 47-62.

RAMOS, I. C. F. **Conexões entre docentes na América Latina em Expedição Pedagógica**. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XQvTv5FIJUir-ri4iXJpdkmv9QQXXh6/view> Acesso em: 06 ago. 2021.

UNDA, M. P. La experiencia de expedición pedagógica y las redes de maestros: otros modos de formación. **Perspectivas**, v. 32, n. 3, 2002. Disponível em: [ations/Prospects/ProspectsPdf/123s/undas.pdf](#). Acesso em: 20 abr. 2021.

VIÑAO, A. Las autobiografías, memórias y diarios como fuente histórico-educativa: tipología y usos. **Teias – Revista da Faculdade de Educação**, Rio de Janeiro, UERJ, n. 1, jun. 2000.

EIXO 2:
SUJEITOS,
SABERES E
PRÁTICAS EM
DIFERENTES
CONTEXTOS





AS CRIANÇAS E OS TEMPOS INSTITUCIONAIS (IN)SENSÍVEIS

Andrize Ramires Costa (UFSC)

Adriana do Carmo Corrêa Gonçalves (UERJ)

INTRODUÇÃO

O tempo é um símbolo humano utilizado por determinado grupo, a partir de instrumentos e processos padronizados que servem de quadro de referência e medida (ELIAS, 1998). A configuração histórica desse símbolo exigiu a produção de dispositivos de aferição, e, nesse sentido, os relógios assumem essa função especialmente na era moderna que intensifica seus usos na cultura ocidental. O autor afirma ainda que a noção de tempo é uma construção que o indivíduo vai aprendendo à medida que se relaciona com seus pares e, por isso, o tempo tem função simbólica reguladora, na qual os seres humanos forjam um alto nível de organização proveniente, entre outros aspectos, da capacidade que têm de se comunicar por intermédio de símbolos sociais específicos.

Para tal, o tempo é administrado rigorosamente e, portanto, traz as marcas sociais e culturais da humanidade decorrentes de circunstâncias e construções históricas inegáveis de seus grupos. Só podemos compreender as coisas porque elas ocorrem na condição da existência temporal. O mesmo acontece no espaço escolar. Não obstante, é o tempo, em seu retorno permanente, que gesta a organização escolar e dita suas atividades e rotinas em espaços físicos determinados. Em sua composição de “espaço e tempo”, conforma-se à geometria da escola moderna (LOPES; VEIGA-NETO, 2004).

A escola contemporânea, diante da pressão econômica e das exigências produtivas, elevou a ideia do ofício de aluno forjando uma identidade para a criança projetada através do seu desempenho e, acima de tudo, de sua competência, aprovação e sucesso na aquisição de habilidades.

O tempo, o brincar e as rotinas escolares organizadas de modo a ser constringidas pelos cronômetros podem ser massacrantes e estafantes para uma criança – sendo inclusive inibidores da criatividade. E, mesmo dispondo de muito tempo durante o dia, ainda assim o tempo escolar

das crianças é hiperbolizado, fragmentado e distribuído exclusivamente entre tarefas obrigatórias das quais os adultos esperam por resultados, assim como, em oposição, o tempo destinado ao brincar espontâneo e à liberdade para se movimentar são exíguos.

Diante disso, nos perguntamos: como o tempo institucional e as temporalidades das crianças vêm sendo administrados e ocupados nas escolas? Por que as escolas de Educação Infantil têm investido intensamente no controle do tempo das atividades? Por que é tão importante operacionalizar os tempos nas instituições? Esses questionamentos revelam alguns hiatos que habitam as relações entre o tempo regulado, cronometrado e coercitivo operado pelos adultos, em oposição ao tempo sentido, vivido e percebido pelas crianças.

A escola, como elemento do processo civilizador urbano, adota medidas reguladoras e disciplinadoras das crianças a partir da modernidade. Como resultado, têm-se, assim, práticas educativas que circunscrevem dicotomicamente o tempo escolar: o tempo prescrito e o tempo vivido; o tempo a ser seguido e o tempo a ser burlado; o tempo livre e o tempo controlado; o tempo medido quantitativamente e o tempo subjetivo e qualitativo (FERNANDES, 2008).

O tempo subjetivo poderia ser nulo se o interesse impregnasse a gesta da aprendizagem ou, pelo contrário, denso e imóvel, se o aprender se limitasse a repetir indefinidamente o aprendível. O tempo faz parte de uma configuração cultural e social da escola através de um conjunto imenso de dispositivos de contagem que operam na alocação dos comportamentos e disciplinam os corpos, a saber: as rotinas, jornadas, ritmos dos corpos-sujeitos e das atividades, horários, diários, rituais, programas, currículos, unidades de ensino, calendários semanais, mensais, anuais e festivos, datas e celebrações marcantes, ciclos, distribuição das atividades e conteúdos e a regulação das relações sociais e pessoais, inclusive a delimitação das rotas de movimentação das crianças.

O tempo é, desde sempre, uma dimensão indissociável da vida humana e, por decorrência, da vida escolar. Sua estruturação estabelece um conjunto de finalidades curriculares definidoras do cenário cotidiano da troca e aquisição de saberes, em que o brincar é um dos fenômenos reconhecidamente fundamental a tais câmbios, sobretudo pelos ritmos que o faz de conta forja e assume de modo intenso no diálogo permanente que a criança estabelece com o corpo-mundo na prosa, sorvendo o universo que a cerca.

Entretanto, a escola acaba por apressar as crianças para estudar temas e conteúdos que prescrevem saberes para os quais ainda não estão preparadas, a exemplo da alfabetização precoce.

[...] As crianças deveriam passar os primeiros anos de vida brincando, desenhando, contando histórias e aprendendo sobre a natureza. Steiner também se manifestava contra os horários rígidos que obrigavam os alunos a ficar saltando de uma matéria a outra ao sabor dos ponteiros do relógio, preferindo permitir que estudassem determinado assunto até se sentirem prontas para seguir em frente. (HONORÉ, 2005, p. 290).

Na Sociologia da Infância, a reflexão acerca da organização do tempo escolar e a formação de crianças se ocupa em compreender as relações das crianças com seus pares, entendendo-as como atores sociais que se apropriam e reinventam o mundo criado para si pelos adultos, modificando os sentidos e atribuindo significados estabelecidos pela organização dos espaços e tempos em que se inserem e são inseridas (DELGADO; MÜLLER, 2005).

Assim, neste capítulo buscamos discutir as relações estabelecidas entre o tempo escolar e as crianças na modernidade. Como consequência problematizamos os tempos da escola e os tempos das crianças para, na sequência, refletirmos sobre os mecanismos de controle da criança exercidos em meio à ordenação do tempo escolar. Por fim, nos dedicamos ao respeito, às diferenças e singularidades dos ritmos corporais dos atores, bem como aos diferentes tempos que percorrem a escola e, em especial, à potência das temporalidades das crianças.

O TRILHAR METODOLÓGICO E SUAS INTERFACES COM A SUBJETIVAÇÃO DO TEMPO

Na cultura ocidental, a palavra escola deriva do grego *scholé*, que significa literalmente tempo livre. Antes de ser o local de se preparar para a vida adulta, a escola é a separação de dois tempos: o produtivo e o tempo livre. A escola torna público o que antes era um direito obtido pelo berço, democratizando o acesso a saberes nos instantes em que os sujeitos estão na escola. O tempo da escola é, portanto, multidimensional e tem uma identidade própria decorrente da construção social e histórica da escola. O tempo escolar é desenhado a partir da distribuição celular dos dias previstos nos organogramas anuais e, depois, fragmentado em partículas menores constituídas pelas fatias de horas e/ou seus fragmentos agrupados.

Para tal, buscamos uma interpretação mais ampla e profunda do tempo da criança, especialmente se ignorarmos que sua compreensão se trata de uma atitude fundamental e imanente ao campo existencial da criança na infância e para tanto nos utilizamos como aporte a fenomenologia. As análises realizadas pelo olhar indutivo dos adultos, hegemonicamente sustentado por princípios e lógicas geralmente legitimados a partir das ciências duras, acabam por desprezar o envolvimento da criança na relação-ação do corpo-mundo e os mais profundos e ontológicos modos dela dialogar consigo mesma, com os outros e com as coisas, porque não alcançam os mistérios deste fenômeno.

Além disso, buscamos aporte em uma pesquisa exploratória realizada com cinco professoras de educação infantil, na cidade do Duque de Caxias. Foi realizado e analisado um questionário semiestruturado, cujo tema era brincadeira e tempo na educação infantil. O instrumento foi aplicado por uma das pesquisadoras, nas escolas e creches públicas do município, respeitando os princípios de pesquisas com seres humanos.

TEMPO, INFÂNCIA E BRINCADEIRA NA ESCOLA

A discussão da brincadeira na educação infantil é tema enfatizado, seja pelos documentos legais ou pelos teóricos que tratam do assunto (WAJSKOP, 2012; BROUGÈRE, 1998). Assim, adentrarmos nessa seara, com uma questão ancorada, é necessário brincar na educação infantil. Apesar disso, é urgente, debater a importância do brincar e sua relação com o tempo. As DCNEI (2010) apresentam as interações e as brincadeiras como eixo do trabalho a ser desenvolvido.

Todavia, as brincadeiras na educação estão sob o controle do tempo escolar e da governança do adulto. Indagamos algumas professoras de educação infantil (pré-escola), sobre o momento da brincadeira.

Em que momento acontece a brincadeira?

PA¹ – *A brincadeira acontece em dois momentos. O primeiro é uma brincadeira direcionada, geralmente após o café da manhã. E o segundo é livre, eles podem brincar do que quiserem utilizando os brinquedos da escola ou os que eles trazem de casa. Às vezes gostam também de levar giz para o parquinho para ficarem desenhando no chão*

PB – *Há dois momentos de brincadeiras livres. Uma em sala e outra no pátio, após o lanche. Há a tentativa de construir de forma lúdica, a partir da contação de história e utilização dos poucos jogos disponíveis.*

PC – *Não há um momento certo durante o desenvolver da aula é que acontece a brincadeira as crianças são convidadas a brincar com peças, massinha, parquinho, brinquedos que tem na sala ou trazidos de casa. Pode ser planejado por mim, mas pode também vir de uma oportunidade surgida de repente ou do interesse das crianças*

PD – *A brincadeira sempre acontece dentro de sala e depois da conclusão das atividades após o recreio, não utilizo outros espaços como corredores e não tem parquinho na escola, eles gostam de brincar com jogos de peças, massinha, quebra-cabeça, jogos de números e letras, tudo o que é proposto eles fazem com prazer.*

PE – *As brincadeiras costumam ter horários definidos. Algumas das brincadeiras são voltadas para fixação de conteúdo, como aprendizagem dos numerais, do alfabeto, desenvolvimento de noção de número. Outras vezes para desenvolvimento de habilidades, atenção, psicomotricidade e as brincadeiras livres.*

Como bem assinalou Wajskop (2012, p. 25): “desde os primórdios da educação greco-romana, com base nas ideias de Platão e Aristóteles, utilizava-se o brinquedo na educação. Associando a ideia de estudo ao prazer, Platão sugeria ser, o primeiro, ele mesmo, uma forma de brincar”. A relação educação, prazer e brincadeira era referência nas atividades greco-romana, mas não observamos essa relação nas falas das professoras entrevistadas. Parece-nos que, a brincadeira ainda não é uma das linguagens da infância, pelo contrário, observamos uma administração absoluta do tempo do brincar pelo adulto, que é o responsável por criar uma rotina racional – temporal para brincadeira, permitida em horários determinados, hora do lanche ou, como expressou uma professora, em horários definidos de modo instrumentalizado.

O caráter instrumental do tempo exerce uma profunda pressão sobre o brincar das crianças e, talvez, nada disto condiga com sua percepção, pois as crianças são capazes de brincar até com o próprio tempo. Portanto, o tempo rigorosamente cronometrado sufoca as experiências legítimas, originais, o sentimento de duração, a percepção subjetiva do tempo e a fruição das ações da criança no seu fazer-saber-fazer.

¹ Garantindo as questões éticas da pesquisa, optamos pelo anonimato, usamos a letra P para designar professora e as letras do alfabeto (A, B, C, D e E) para expressar as professoras que responderam ao questionário.

As respostas das professoras indicam que há uma perspectiva temporal e cronometrada de brincar. O tempo *Chronos* é o regulador das brincadeiras. Diante desse deus tempo e da governança do adulto, as brincadeiras, enquanto linguagem da infância, são secundárias dentro das atividades que compõem a rotina escolar, talvez, por isso, a necessidade de estruturar momento de brincar, como é possível constatar na maioria das falas docentes, assinaladas anteriormente. Observamos um tempo, concebido pelo adulto e não administrado pela criança, como destaca a seguinte fala “*Há dois momentos de brincadeiras livres. Uma em sala e outra no pátio, após o lanche*” (PB). A esse propósito, não poderíamos fugir da seguinte questão, de ordem interna: o que pensam as crianças sobre esse controle e regulação do tempo de brincar na pré-escola? Para pensar a questão, recorremos a Brougère (1998, p. 103):

Uma atividade de aprendizagem, controlada pelo educador, toma o aspecto de brincadeira para seduzir a criança. Porém, a criança não toma a iniciativa da brincadeira, nem tem o domínio de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O domínio pertence ao adulto, que pode certificar-se do valor do conteúdo didático transmitido dessa forma. Trata-se de utilizar o interesse da criança pela brincadeira a fim de desviá-la, de utilizá-la para uma boa causa.

Apesar de a brincadeira estar presente no discurso de todas as professoras, é possível observar que recorrem a ela, em momentos distintos, de acordo com o tempo programado entre ações direcionadas ou livres, sempre pela autoridade ou pelo autoritarismo do adulto, que usa a brincadeira como pretexto para inserir um novo conteúdo curricular. Outros relatos apontam o uso da brincadeira, apenas após o recreio, como se as brincadeiras não estivessem associadas ao que é pedagógico na educação infantil. “*As brincadeiras costumam ter horários definidos. Algumas das brincadeiras são voltadas para fixação de conteúdo, como aprendizagem dos numerais, do alfabeto, desenvolvimento de noção de número*” (resposta da professora PE). Nesse trecho fica evidente a ação do adulto em instrumentalizar o tempo e a brincadeira em função do que é pedagógico na educação infantil. A brincadeira funciona como um recurso didático para ensinar conteúdo, uma estratégia instrumental para envolver a criança numa situação conteudista no cotidiano escolar, mesmo quando a referência é educação infantil.

Não identificamos nos trechos uma atividade brincante que se pautasse no protagonismo infantil, pelo contrário, é o trabalho do professor que sistematiza a brincadeira e o tempo de brincar das crianças. Assim, o tempo toma posse da infância, ou seja, apropria-se dela, da sua natureza espontânea e da sua liberdade, como assinalou Elias (1998). As estratégias civilizadoras disciplinam e condicionam a sociabilidade das crianças e dos adultos. A criança passa, então, a ser reconhecida pelo ano escolar que frequenta e o currículo identifica a fase ou estágio do desenvolvimento em que ela se encontra (BENITO, 2008).

Para Sarmiento (2004, p. 16), com efeito, a natureza interativa do brincar das crianças constitui-se como um dos elementos fundamentais das culturas da infância, pois “O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade [...]. O brinquedo e o brincar são também um fator fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” que são, portanto, pouco interessadas no produto final de suas ações. A criança, pela sua própria natureza, envolvida no seu tempo e espaço, não percebe o tempo e o mundo como os adultos que vivem sob a pressão do tempo e com a atenção voltada aos resultados das ações.

A ESCOLA ENTRE O PASSADO E O FUTURO: NO PRESENTE, A CRIANÇA

O tempo moderno é otimizado de tal maneira a nos proporcionar uma frequente sensação de que as coisas se passam mais rápido, o que advém da desconexão entre os fenômenos do cotidiano cada vez mais velozes, passageiros e fragmentados. Desligados entre si e do sujeito, são apenas fatos que se sucedem sem afetar e modificar, e, então, a experiência não se dá no acontecimento: “A incapacidade do homem ocidental de dominar o tempo e a sua conseqüente obsessão de ganhá-lo e de fazê-lo passar tem o seu primeiro fundamento nesta concepção grega como um *continuum* quantificado e infinito de instantes pontuais e em fuga” (AGAMBEN, 2014, p. 112).

Porém, na escola nos confrontamos com um tempo social que organiza o tempo escolar como uma importante referência para a vida das crianças e adolescentes. Neste, “o ritmo deve ser simultâneo: todos os alunos aprendendo, na mesma proporção, as mesmas matérias. Trata-se de cronometrar o tempo pela hora-aula” (ESCOLANO, 1998, p. 386). Assim, o conhecimento precisa ser enquadrado em uma grade curricular dura e inflexível na qual medições exatas se fazem necessárias para mensurar as aprendizagens coletivas, de modo uniforme, com rígido controle e disciplina dos corpos.

A ideia de tempo escolar se constitui a partir da conjugação de diferentes outros tempos. O tempo escolar é um tempo, simultaneamente, institucional e pessoal, cultural e individual (ESCOLANO, 1992). Portanto, como tempo institucional, é prescritivo e padronizado; todavia, como tempo pessoal, é plural e diverso. Para os autores, não existe um tempo da escola, mas uma variedade de tempos que a compõem. Por isso, buscar a uniformidade das aprendizagens e dos tempos na escola é uma tarefa em total desacordo com a singularidade dos ritmos de cada corpo-sujeito, sobretudo porque o tempo precisa ser analisado como tempo cultural e, portanto, um fenômeno simbólico em constante mutação.

O tempo é organizado e construído social e culturalmente e, simultaneamente, é vivido não apenas pelos professores e pelos alunos, mas, também, pelas famílias e pela comunidade em seu conjunto, mediante sua inserção e relações com os demais ritmos e tempos sociais (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001). É, justamente, esse tempo o ordenador do espaço escolar que é, concomitantemente, organizado de modo conjunto pelo próprio espaço da escola. A concepção, distribuição e gestão do tempo e espaço da escola cria uma representação do que é permitido e pensável e exerce um plano de simetria síncrona que conforma uma disciplina, nos termos *foucaultianos*, estabelecendo para além de lugares e tempos a configuração de projetos de pessoas (LOPES; VEIGA-NETO, 2004).

O uso racional e rigoroso do tempo na escola repercute numa concepção de infância, de criança e da própria escola enquanto espaço ou sistema meramente estrutural e produtivo que não comporta outras temporalidades, outros ritmos. Ao contrário, a escola moderna limita-se à medição mecânica ou digital do tempo (FERNANDES, 2008). Assim, distingue-se numa espécie de tempo diferenciado mas nada refratário aos condicionantes e determinantes sociais. Sua fluência decorre de quadros próprios e normas específicas e sempre mostrou uma porosidade com relação ao tempo e ritmo das sociedades, implicando uma regulamentação severa e exigin-

do um controle não menos rígido, recrutando recursos e mecanismos destinados à verificação do cumprimento desse tempo instituído no interior de um projeto associado, desde muito cedo, ao funcionamento da instituição escolar (FERNANDES, 2008).

Assim, a cultura escolar não reconhece a brincadeira livre como fundamental nas escolas de crianças, senão apenas quando tem caráter instrumental, utente, pedagógico e funcional. Além disso, as crianças aprendem, desde cedo, que há hora apropriada para brincar e há o fim de semana e as férias como tempos apropriados ao ócio, lazer e descanso. E, por seu lado, os adultos praticamente não questionam essas restrições impostas ao tempo de brincar na educação das crianças.

Dessa forma, impõem-se outras questões: por que motivo o relógio e todos os demais instrumentos de medição do tempo foram naturalizados em nosso cotidiano, regulamentando intensamente as relações humanas a partir da era moderna? Como sinônimo de exatidão, retidão, disciplina e organização, o *Chronos* condiciona as formas mais íntimas das crianças se relacionarem particularmente com a vida e o mundo.

Para Fernandes (2008), o currículo escolar valida aquilo que o rigor da experimentação científica torna capaz de comprovar, estando apta a ditar os saberes legítimos. Reforça-se, pois, a função do tempo como “meio de orientação” (ELIAS, 1998, p. 33), influenciando decisivamente a atitude mental e organizacional das instituições. Disso é possível abstrair que o tempo assume uma existência independente: “desvinculado de todos os dados observáveis, passa a adquirir uma espécie de vida autônoma na linguagem e no pensamento dos homens” (ELIAS, 1998, p. 97).

De igual modo, a exigência do trabalho escolar é corolário simultâneo de todos os dispositivos que organizam uma nova economia do tempo de aprendizagem, fazendo o espaço escolar funcionar como uma máquina produtiva de ensinar, mas também de vigiar, punir, recompensar, sujeitar, avaliar, quantificar, medir e classificar tendo em vista a conformação à norma. Trata-se de uma aparelhagem de saber e um abismo edificado sob o disfarce do acolhimento, do cuidado e da educação.

Nesses termos se registra a emergência da escola moderna enquanto um dispositivo institucional fechado e voltado à organização e formação física, moral e intelectual dos escolares, distribuídas por idades e sexos e marcada pelo disciplinamento dos corpos, o que “contribui para a constituição da infância ao mesmo tempo que o próprio conceito de infância ficará associado de forma quase *natural* à demarcação espaço-temporal” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992 p. 78). Assim, o tempo escolar precisa “ser preenchido, e há pressa, muita pressa em efetivar o cumprimento das inúmeras tarefas, atividades, planos de aula” propostos nesse espaço mensurado e nos seus tempos cronometrados (MOREIRA, 2010, p. 270).

O tempo, juntamente com a arquitetura escolar, contém um programa educativo que transforma elementos invisíveis e silenciosos no currículo (VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 2001). Na forma como estão organizados e dispostos, respondem a padrões culturais e pedagógicos que são apreendidos pelos estudantes que internalizam essa organização como aprendizagem ou conteúdo. Em decorrência, compreende-se o currículo como algo que tanto pode ser feito por nós mesmos quanto pode ele próprio nos produzir, de tal forma que acaba sendo aquilo que nós professores e estudantes fazemos com as coisas, mas é também aquilo que as coisas fazem conosco (MOREIRA, 2010).

O TEMPO DA ESCOLA COMO MECANISMO DE CONTROLE DA INFÂNCIA

O tempo escolar é o resultado de um sistema de poder, um produto internalizado na experiência vivida, pois ele não é inato e nem uma propriedade natural do homem (ESCOLANO, 1992). Como construção, expressa concepções e representações sociais e pedagógicas nas diferentes práticas educativas. Espacialmente, distribuir os alunos é determinar que, em cada parte do tempo escolar, irão estar empregados nas diferentes disciplinas que se ensinam. Agrupá-los e ordená-los em classes caracteriza o estado de adiantamento de cada aluno que, por distinção [e não diferenciação ou reconhecimento da singularidade e diversidade], a escola os faz trabalhar conjuntamente organizando-os por níveis de conhecimentos, habilidades ou competências que são padronizadas. As bases de uma boa distribuição requerem que se atenda às demandas do tempo cronometrado e, para tal, é preciso que todos os alunos estejam ocupados durante os trabalhos escolares e subdivididos racionalmente de acordo com seu desempenho anual.

Para as matérias mais importantes lecionadas para uma turma, deve-se dar maiores cuidados e dedicar a maior parte do tempo. As atividades devem ser intelectuais ou físicas, sendo que o que é essencial é manter as crianças ocupadas, de modo a não permitir que haja tempo desperdiçado, sobretudo em mau comportamento (CORREIA, 2008). Com os sujeitos ocupados em uma espécie de geometrização da vida escolar, a regulação e o governo dos corpos se faz mais arbitrária.

Portanto, o ócio ganha o caráter de um tempo secundário, senão de negação proveniente do latim *negotium* ou negação do ócio, posto que as atividades espontâneas e de caráter desinteressado, paulatinamente, perdem legitimidade na reestruturação da escola nova administrada pelo Estado e pelo deus *Chronos*, aquele que na mitologia grega devora seu próprio filho.

Se o tempo é guiado para uma meta, é importante e justificável que se chegue a ela o mais rápido possível, tornando essencial a aceleração dos processos que culminam na sua chegada. Qualquer pausa é, portanto, um atraso, visto que a salvação está no futuro. Temos uma economia da ação entrelaçada com a salvação religiosa, que torna a pausa ou a demora uma perda de tempo, considerada um grande pecado, pois supostamente anda de mãos dadas com a preguiça.

A invenção do tempo escolar constitui um dos elementos estruturais e estruturantes da cultura escolar, tendo como finalidade a fixação da ordem que outorga a governabilidade nas instituições que formam a infância, pois, além dos elementos estruturais aqui já discutidos, atuam de modo estruturante nas mediações entre os sujeitos: “os alunos, os docentes e os funcionários responsáveis pela vigilância de todos. O tempo é uma variável que condiciona toda a cultura da escola” (BENITO, 2008, p. 33-34).

Para Correia (2008), na virada do século XXI, a questão dos usos, distribuição e emprego dos tempos escolares permanece nas pautas principais de inúmeras conferências e congressos pedagógicos, aparecendo também em artigos científicos e nos manuais de ensino. O tempo, a criança, o aprendizado, o rendimento e o brincar, bem como a complexidade da organização da temporalidade escolar começam a ser percebidos como um sistema de referência reguladora das atividades de alunos e professores de forma ampliada.

O tempo escolar é constituinte do sentimento de infância moderno, operando uma profunda mutação antropológica e cultural que transforma a criança em aluno escolarizado:

A duração da aprendizagem dos ritmos de temporalidade nas sociedades modernas coincidiu precisamente com os primeiros estágios da infância e, conseqüentemente, com os primeiros passos da escola. Desta forma, o tempo escolar, em seus ciclos iniciais, constitui uma mediação fundamental para aprender a “ler e compreender” o complexo “sistema de relógios e calendários” que regulam as ações da vida cotidiana nas instituições e no mundo (BENITO, 2008, p. 36).

E nesse escopo do tempo escolar, concomitantemente, o local também sofre influências, pois estes são vetores que se complementam. A organização física das escolas altera-se na medida em que a estrutura das atividades se complexifica: “a natureza educativa sobrepõe-se à natureza instrutiva, extravasando por isso da sala de aula para todo o espaço envolvente, incluindo o recreio” (CORREIA, 2008, p. 147):

[...] as arquiteturas e os tempos escolares passam a preocupar-se com a concepção e construção dos edifícios de acordo com a racionalidade pedagógica forjada na passagem do século XIX para o XX: trata-se de uma representação de escola em que esta se estabelece definitivamente enquanto espaço-tempo educativo e, como tal, higienicamente purificada para que a socialização escolar produza os seus efeitos regeneradores [...]. (CORREIA, 2008, p. 136).

Desse modo, o universo escolar em seu tempo racionalizado e sua estrutura organizada refletem o projeto de modernidade que promove o homem novo liberto do obscurantismo medieval que se adaptaria às novas exigências econômicas e sociais pós-revolução industrial. Nesse ínterim, os jogos e brincadeiras escolares ganham um novo suporte racional, de ordem metodológica e conteudista, utentes.

O brincar e jogar tornam-se relevantes na medida em que adquirem um caráter instrumental e se colocam ao serviço de aprendizagens disciplinares e habilidades corpóreas. Nessa perspectiva, brincar perde espaço e tempo, pois, pela sua natureza, não tem utilidade objetiva para a pedagogia moderna, e passa a ser suprimido paulatinamente, auferindo espaços diminutos e tempos exíguos, espremidos entre os intervalos de trabalho, como no recreio. Nesses tempos e espaços, o brincar é acelerado, pois as crianças têm de aproveitar ao máximo o mínimo de tempo de que dispõem para brincar em liberdade.

O tempo escolar pode, ainda, ser considerado um elemento arquitetônico, pois ambos (tempo e espaço) obedecem aos postulados do higienismo, da racionalidade panóptica (em que a visibilidade é uma armadilha) e do movimento a favor da graduação escolar, inaugurados pela modernidade. Essa condição é de condução e governabilidade do outro-criança que supostamente não pode se integrar plenamente na dinâmica social da vida dos adultos porque, antecipadamente, os adultos prestabeleceram essa dicotomia. Na ótica do adulto, o mundo da vida das crianças não está acessível aos adultos porque não o reconhecem, e, portanto, a criança é concebida pela medida do ser humano forjada nas representações dos adultos. Aos olhos dos adultos, a criança e a sua diferença não são um par, são uma subtração.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O tempo escolar é, simultaneamente, institucional, cultural, social e individual. É, portanto, plural e diverso, percebido e vivido distintamente por cada um que partilha da comunidade escolar como uma construção simbólica e social em constante mudança, e constituído, portanto, por temporalidades diversas que incorporam diferentes fluxos.

Essa perspectiva antecipa, limita e cerceia as possibilidades de escolhas e participação das crianças no processo educativo, pois é imensamente castradora da fantasia alimentada, lentamente, na fruição da imaginação. De forma voraz e violenta, a autenticidade e espontaneidade da criança acabam por se perder, em virtude do engessamento corporal e do embrutecimento existencial a que são submetidas, cronometricamente orquestrados por uma modernidade opressora.

A ordem do tempo escolar moderno é uma ordem imaginada pelos adultos que excluem deliberadamente a participação das crianças. Identificamos, pelas falas das professoras, que a brincadeira é uma estratégia suave e racional de aplicar conteúdo, portanto, não se articula com os anseios das crianças e desconsidera seu lugar de sujeito educacional.

Ademais, o rigor da ordem e ordenação do tempo escolar optou por estratégias e dispositivos de economia e regulação, colocando-o a pulsar numa única direção: a da linearidade representada na dimensão presente-passado-futuro, que pulsa de modo a demarcar ordenadamente os ritos corporais e seus saberes-fazer, dominada pela ideia ansiosa de futuro, de modo a tornar o tempo presente o mais eficiente e eficaz possível, levando o aluno ao triunfante rendimento acadêmico.

Por fim, compreendemos que essa perspectiva antecipa, limita e cerceia as possibilidades de escolhas e participação das crianças no processo educativo, pois é imensamente castradora da fantasia alimentada, lentamente, na fruição da imaginação. De forma voraz e violenta, a autenticidade e espontaneidade da criança acabam por se perder em virtude do engessamento corporal e do embrutecimento existencial a que são submetidas, cronometricamente orquestrados por uma modernidade opressora.


REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014.

BENITO, A. E. La invención del tiempo escolar. *In*: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 33-53.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 2, de 7/4/1999. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura; Conselho Nacional de Educação., 2010.

- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação, São Paulo**, v. 24, n. 2, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/?lang=pt>. Acesso em: 06 out. 2021.
- CORREIA, A. C. L. Entre o campanário da igreja e a sineta da escola: notas sobre a organização das temporalidades no ensino primário em Portugal (sécs. XIX-XX). *In*: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 122-137.
- DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Apresentação. Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 351-360, maio/ago. 2005.
- ELIAS, N. **Sobre o tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- ESCOLANO, A. Tiempo y Educación: notas para una genealogía del almanaque escolar. **Revista de Educación**, n. 293. p. 55-79, 1992.
- FERNANDES, R. Borboleta e o tempo escolar. *In*: FERNANDES, R.; MIGNOT, A. (Orgs.). **O tempo na escola**. Porto: Profedições, Ida, 2008. p. 17-31.
- HONORÉ, C. **Devagar**. 2. ed. Tradução: C. Marques. Rio de Janeiro: Record, 2005.
- LOPES, M. C.; VEIGA-NETO, A. Os meninos. **Educação & Realidade**. v. 29, n 1, 2004. p. 229-239.
- MOREIRA, S. A. F. S. **O Tempo das crianças... silêncios vividos e ruídos sentidos**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.
- SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. *In*: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. (Orgs.). **Crianças e miúdos**: Perspectivas sociopedagógicas sobre a infância e educação. Vila Nova de Gaia: Edições ASA, 2004. p. 9-34.
- VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 68-96, 1992.
- VIÑAO FRAGO, A.; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- WAJSKOP, G. **Brincar na educação infantil**: uma história que se repete. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



A LEITURA E A ESCRITA NO COTIDIANO DE UMA TURMA DE NÍVEL II DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO REALIZADO EM UMA ESCOLA DO INTERIOR DO RIO GRANDE DO SUL

Carolina dos Santos Espíndola (FURG)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa¹ realizada no âmbito do mestrado, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU, na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A investigação foi realizada em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, do interior do Rio Grande do Sul, e busca investigar de que modo as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas no cotidiano da Educação Infantil – EI, especificamente de uma turma de Nível II, com crianças na faixa etária dos 5 anos.

As crianças chegam à escola trazendo consigo uma bagagem de vivências e conhecimentos adquiridos em seu meio familiar e social. Carregam também uma série de motivações, expectativas e dúvidas sobre esse novo universo em que estão se inserindo. Para Goulart (2005), a entrada na escola trata-se da saída de casa e do espaço privado, com suas peculiaridades e afetividades para o espaço público, espaço do novo, do desconhecido. Esse espaço traz novas relações sociais para as crianças, onde objetos culturais, dentre eles a linguagem escrita, são apresentados e trabalhados de formas diferentes daquelas a que estavam acostumadas, com uma intencionalidade pedagógica.

Na Educação Infantil se tem o propósito de proporcionar às crianças experiências qualificadas em que a leitura e a escrita estejam presentes. Em seu cotidiano na escola, é importante que as crianças possam pensar sobre a própria língua, motivadas pelo acesso às informações necessárias para isso, inserindo as crianças nesse mundo letrado sem que isso seja entendido como

¹ Pesquisa orientada pela Profa. Dra. Gabriela Medeiros Nogueira, professora adjunta na Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

uma maneira de apressar o tipo de escolarização instituído no Ensino Fundamental e muito menos sua alfabetização sistematizada e de forma mecanizada (AUGUSTO, 2003). Conforme destaca Augusto (2003, p. 124):

O contato com a leitura e a escrita não tem o objetivo de garantir que todas as crianças leiam e escrevam autonomamente ao final da educação infantil – e nem é uma expectativa que se deva ter – mas, assegura a elas o direito de pensar sobre o assunto, de explorar ideias sobre o que se escreve e como se escreve.

A escrita e tudo que gira em torno dela ocupam um importante espaço na sociedade. Ao cuidarmos para que as crianças tenham contato com a complexidade da linguagem escrita, estamos garantindo que elas estejam inseridas na cultura escrita, acolhendo suas diferentes práticas sociais e o sentido que isso tem para elas. Proporcionando esse contato da criança com a leitura e a escrita desde a Educação Infantil, além de estarmos nos envolvendo diretamente em seu desenvolvimento, estamos garantimos também o seu direito de se apropriar da linguagem escrita, entendendo além do seu funcionamento, sua função na sociedade (AUGUSTO, 2003).

Esse movimento não se caracteriza como uma preparação das crianças para a sua entrada no Ensino Fundamental, mas assegura que possam iniciar essa interação com a língua escrita, utilizando-a como instrumentos de interação e na sua formação como sujeito que participa ativamente da sociedade (BAPTISTA, 2017).

Porém, por mais que haja consenso entre os pesquisadores da área ao dizer que a leitura e a escrita devem estar presentes desde muito cedo na vida das crianças, inclusive na primeira etapa da educação básica, a forma como essas práticas devem ser inseridas no cotidiano da Educação Infantil é motivo de tensionamento nas discussões sobre o assunto.

Um das concepções discutidas durante a pesquisa é a de Baptista (2010; 2017), que afirma que o trabalho com a linguagem escrita na Educação Infantil necessita respeitar a criança como produtora de cultura e, sendo a linguagem escrita um objeto cultural, respeitar a criança como leitora e produtora de textos. Para ela, o trabalho nessa etapa da educação não deve ser caracterizado por práticas de ensino sistematizado, pois a linguagem escrita não se resume a um código, “refere-se às produções que se realizam por meio da escrita e aos resultados do uso social que se faz desse objeto do conhecimento” (BAPTISTA, 2010, p. 2).

Corroborando essa concepção, Galvão refere-se à linguagem escrita como “*cultura do escrito*”, definindo-a “[...] como o lugar – simbólico e material – que o escrito ocupa em/para determinado grupo social, comunidade ou sociedade” (GALVÃO, 2016, p. 17). A autora apresenta uma discussão em que diferencia a cultura do escrito da alfabetização e do letramento. Em relação a primeira, Galvão (2016, p. 17) afirma que

[...] a alfabetização é o processo, ocorrido em um momento específico da trajetória de vida da pessoa (que pode ser mais curto para algumas e mais longo para outras), em que ela se apropria de uma outra linguagem. Tal apropriação lhe permite, a partir da associação entre grafema e fonema, e outros símbolos – sinais de pontuação, espaçamento entre as palavras – conferir um significado específico. Assim, observar e estudar como a alfabetização é pensada para determinados grupos sociais e comunidades é importante para se compreender a cultura escrita, mas não pode ser com ela confundida.

Em relação ao letramento, a autora ressalta que esse processo é compreendido como uma das dimensões das culturas do escrito e não deve ser considerado como um sinônimo delas.

Galvão (2016) questiona, então, como podemos aproximar as crianças, desde bebês, da cultura escrita sem ferir os modos de enxergá-las e o próprio papel da Educação Infantil instituído pelas DCNEI (2010). Respondendo a essa questão, a autora afirma que, primeiramente, precisamos sempre lembrar que a escrita é apenas uma das linguagens com as quais as crianças se relacionam e, ao lado dela, encontram-se diversas linguagens, como a oralidade, a música, a dança, as artes visuais, as linguagens corporais, entre outras. Segundo Galvão (2016, p. 26):

É interessante, portanto, que a linguagem escrita seja trabalhada nas instituições de educação infantil de modo significativo para as crianças, exercendo funções sociais relevantes para elas, e de maneira indissociada de outras formas de expressão e comunicação de que elas precisam para significar o mundo, apreendê-lo, produzi-lo, torná-lo vivível para o outro.

A afirmação da autora vai ao encontro de Vygotsky (1991). Para ele, a escrita deve ter significado para as crianças e deve ser incorporada a tarefas necessárias e relevantes para a vida, em que “[...] só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem” (VYGOTSKY, 1991).

Em segundo lugar, a autora destaca que o objetivo da Educação Infantil não é “a alfabetização *stricto sensu*” (GALVÃO, 2016, p. 26). Nessa etapa, torna-se interessante dar às crianças a oportunidade de perceberem as lógicas da escrita e familiarizá-las com práticas sociais em que a leitura e a escrita estejam presentes.

De encontro a essas perspectivas, tratando especificamente sobre as crianças que frequentam a Educação Infantil, Soares (2009) defende que é essencial que as crianças estejam imersas em um contexto letrado, o que chama também de ambiente alfabetizador, e que

[...] nesse contexto sejam aproveitadas, de maneira planejada e sistemática, todas as oportunidades para dar continuidade aos processos de alfabetização e letramento que elas já vinham vivenciando antes de chegar à instituição de educação infantil (SOARES, 2009).

Soares (2020) acredita que, desde muito pequenas, antes de sua entrada na escola, as crianças vivem um processo de construção do conceito de escrita, que acontece por meio de experiências com a língua escrita em contextos socioculturais e familiares

Mas é pela interação entre seu *desenvolvimento* de processos cognitivos e linguísticos e a *aprendizagem* proporcionada de forma sistemática e explícita no contexto escolar que a criança vai progressivamente compreendendo a escrita alfabética como um sistema de representação de sons da língua (os fonemas) por letras – apropriar-se, então, do *princípio alfabético* (SOARES, 2020, p. 51, grifos da autora).

Artur Morais, pesquisador do campo da alfabetização, corroborando com as discussões apresentadas por Soares (2009, 2020), acredita que “nossas crianças podem refletir cedo sobre

as partes orais das palavras, brincando com sílabas, com rimas e pensando sobre qual relação aqueles pedaços orais têm com as letras que usamos ao escrever” (MORAIS, 2019, p. 35).

O autor adota uma perspectiva construtivista no que diz respeito ao desenvolvimento da consciência fonológica e do aprendizado do sistema alfabético, para ele “são certas habilidades que surgem mais cedo – e que nossos olhos de adultos julgam “mais fáceis” – as que devemos eleger como essenciais para serem trabalhadas na escola” (MORAIS, 2019, p. 166). Separar e contar as sílabas de palavras orais, identificar entre palavras a “maior”, identificar palavras que começam com determinada sílaba, identificar palavras que rimam, produzir (oralmente) uma palavra que rima com outra e identificar a presença de uma palavra dentro de outra são habilidades consideradas essenciais a serem trabalhadas com as crianças desde a Educação Infantil (MORAIS, 2019). Vivenciando uma experiência escolar desse tipo, as crianças chegariam ao final da Educação Infantil sem necessariamente estar alfabetizadas, mas compreendendo a “lógica” do sistema alfabético.

Então, ao promover esse tipo de experiência com a leitura e a escrita para as crianças, não se estaria antecipando etapas, mas sim garantindo o direito de apropriarem-se da tecnologia da escrita (SOARES, 2020) a partir de um ensino mais sistemático, que a trate a escrita alfabética como objeto a ser explicitamente analisado na sala de aula (MORAIS, 2019).

Considerando as diferentes concepções apresentadas até então e sabendo da importância de ambas para as discussões, considere que a perspectiva de linguagem escrita como um objeto cultural (BAPTISTA, 2010) vai ao encontro do que defendo, compreendendo que as crianças podem estar inseridas na cultura escrita e aprender sobre ela sem que haja um ensino sistemático da linguagem escrita. Acredito que dessa forma, as crianças estarão aprendendo e se apropriando da escrita sem que isso se torne maçante, mecânico e sem sentido para elas. Dessa forma, afasto-me também da ideia de que a Educação Infantil, principalmente a pré-escola, se resume a uma preparação para o Ensino Fundamental.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para a realização da pesquisa foi a investigação qualitativa, em que os pesquisadores partem para a investigação “munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objetivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 84).

Levando em consideração a suspensão das atividades escolares presenciais em todo o país devido à pandemia causada pelo covid-19² e à necessidade do distanciamento social³, a pesquisa documental foi a opção possível para a produção dos dados. Segundo Gil (2008, p. 147), “para fins de pesquisa científica são considerados como documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno”. Nesse caso, o procedimento para a realização da investigação

² Família de vírus que causam infecções respiratórias **descoberta em 31/12/19** após casos registrados na China. Provoca a doença chamada de coronavírus (covid-19). Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/>.

³ O distanciamento social é um conjunto de ações que buscam limitar o convívio social de modo a controlar a propagação de doenças contagiosas.

foi a análise de diversos materiais, qualificando a pesquisa como documental, que segundo Gil (2008) aproxima-se muito da pesquisa bibliográfica, a principal diferença entre elas é a natureza das fontes de dados utilizadas. Na pesquisa documental, as fontes de dados são os documentos que ainda não receberam um tratamento analítico e/ou aqueles que já foram processados, mas podem receber outras interpretações.

Para a investigação foram escolhidos como fonte de dados três projetos pedagógicos realizados em turmas da pré-escola e as publicações realizadas pela escola em sua página do Facebook, ambos envolvendo práticas de leitura e de escrita desenvolvidas com as crianças.

Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (MINAYO, 2006) com a equipe diretiva e com as professoras que desenvolveram os projetos. A entrevista é um dos procedimentos mais usuais e, através dela

[...] o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta de fatos relatados pelos atores, enquanto sujeito-objeto da pesquisa que vivem uma determinada realidade que está sendo focalizada (MINAYO, 2001, p. 37).

No ano de 2019, em uma primeira visita a escola, foi realizada uma entrevista presencial com a Coordenadora Pedagógica. Ao longo do ano de 2020, apesar das dificuldades enfrentadas pela pandemia, mantive o contato constante com ela e, durante as conversas, discutimos sobre as possibilidades de realizar entrevistas com as professoras e de ter acesso aos registros de projetos e atividades realizadas no ano de 2019 que envolveram a leitura e a escrita.

Infelizmente o aumento nos casos de infectados pelo covid-19 dificultou o contato. Com o ensino remoto sendo implementado oficialmente no segundo semestre de 2020, a demanda de trabalho da equipe diretiva e das professoras cresceu, por isso a alternativa adotada para a realização das entrevistas foi o contato por e-mail. Dois roteiros foram montados, um direcionado às professoras das turmas de nível II e outro à Coordenadora Pedagógica da escola, com algumas questões envolvendo os projetos realizados pelas professoras e as perspectivas delas acerca do trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil.

As entrevistas foram pensadas de maneira que os objetivos da pesquisa fossem contemplados, além de reunir informações sobre projetos e questões específicas sobre as concepções das professoras sobre a leitura e a escrita na Educação Infantil.

Os documentos foram organizados com as questões e enviados por e-mail no mês de outubro de 2020 para a Coordenadora Pedagógica, que encaminhou para as professoras. As entrevistadas tiveram a liberdade de escolher de que forma seriam respondidas (áudio, vídeo, chamada de vídeo, escrita). Obtive o retorno das respostas das entrevistas, no mês de abril/2021, de forma escrita e somando juntas 11 páginas.

Por meio desses documentos, foi possível traçar de maneira mais detalhada quando e como essas práticas com a leitura e a escrita foram inseridas no cotidiano das crianças da escola nos anos de 2019 e 2020 e quais concepções de leitura e escrita estavam sendo consideradas pela escola. Neste trabalho, será apresentado um dos projetos analisados durante a pesquisa, desenvolvido pela professora B.S em uma turma de nível II. Com a intenção garantir o anonimato das entrevistadas, quando citadas, serão identificadas como “Coordenadora Pedagógica” e “professora B.S”.

“UMA AVENTURA COM PEDRO E TINA”: PROJETO REALIZADO COM CRIANÇAS DO NÍVEL II

Os projetos são importantes instrumentos para a construção de conhecimentos na Educação Infantil. Para Barbosa e Horn (2008), eles abrem a possibilidade de construir novas aprendizagens, ao mesmo tempo que proporcionam a reconstrução do que já foi aprendido.

Na pré-escola, as crianças “têm aumentadas as suas motivações, seus sentimentos e seus desejos de conhecer o mundo, de aprender. Sem exagero, pode-se dizer que elas quase explodem de tanta curiosidade” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 80). Nessa fase as crianças têm sua oralidade muito desenvolvida, o que faz com que elas tenham uma participação ativa não apenas com relação ao surgimento das temáticas, mas na construção dos projetos e “o trabalho organizado desse modo abre a possibilidade de aprendermos utilizando diferentes linguagens” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 80). Uma dessas linguagens é, sem dúvida, a linguagem escrita.

Segundo a Coordenadora Pedagógica, a escola busca inserir as crianças no mundo da leitura e da escrita de maneira lúdica e com o intuito que elas estejam no centro do processo. Para ela, a leitura e a escrita estão presentes em todos os lugares e devem ser apresentadas para as crianças desde muito pequenas, de forma que entendam a importância da linguagem escrita e saibam o lugar que essas práticas ocupam em suas vidas.

A leitura de livros literários, a contação e a criação de histórias são práticas muito frequentes na EMEI. São essas histórias que dão vida à diversos projetos realizados com as crianças, que segundo a Coordenadora Pedagógica:

[...] são crianças que vivem histórias, criam histórias e leem histórias, porque, no momento que elas pegam um livro de histórias, elas não vão decodificar as letras que estão ali, mas elas vão ver as imagens, dar o significado delas (COORDENADORA PEDAGÓGICA, entrevista presencial em 19 de novembro 2019).

Quando chegam à escola as crianças trazem consigo suas vivências, experiências e culturas, histórias que podem e devem ser contadas. Foi assumindo uma visão de criança leitora e produtora de textos que os projetos envolvendo a leitura e a escrita foram sendo construídos. Essa visão da escola vai ao encontro de Corsino *et al.* (2016, p. 28) quando indicam que

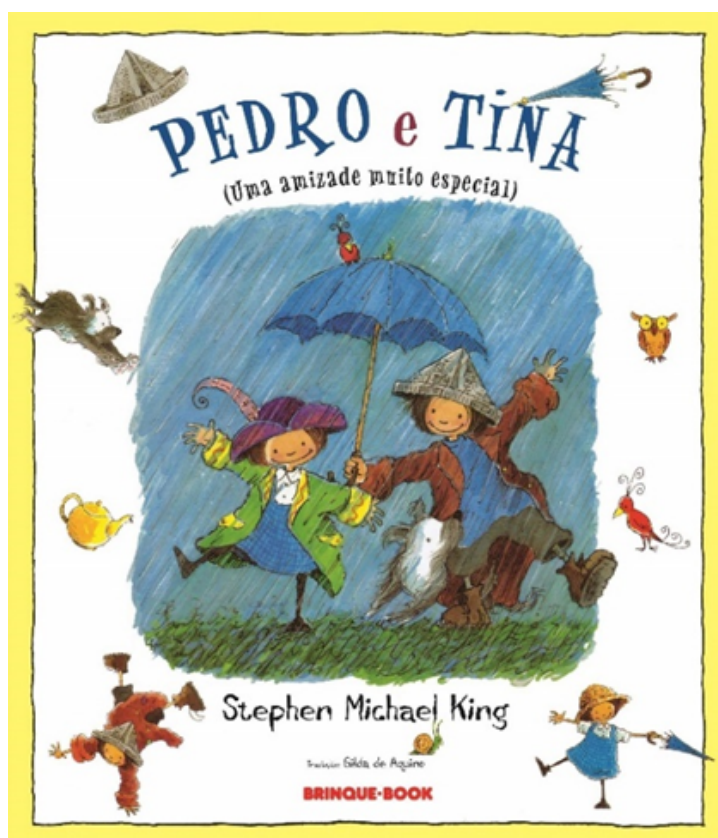
A criança conhece alguns usos e convenções da escrita e produz textos oralmente com esses conhecimentos linguísticos. Pode ser convidada a ler e a escrever sem ainda ter o domínio da leitura, pode interpretar os sinais gráficos, observar as inúmeras possibilidades de combinações das letras, antecipar sentidos, refletir sobre a língua escrita, levantar hipóteses sobre ela, observar os textos que estão à sua volta e descobrir possibilidades de relações.

O projeto “Uma aventura com Pedro e Tina” apresentado pela professora B.S por meio da entrevista, foi realizado em 2019 em uma turma de Nível II, com crianças na faixa etária de 5 anos. Segundo ela, percebendo as crianças como protagonistas na busca e construção de seus conhecimentos:

[...] os projetos pedagógicos surgem a partir de suas interações, manifestações, falas, vontades e dúvidas. Desta forma, as características do grupo foram essenciais para permear as ações e mapear o caminho a ser seguido nas propostas com a turma (PROFESSORA B.S, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021).

Durante o período de inserção das crianças na escola, onde algumas já conheciam a escola e retornavam das férias e outras estavam tendo seu primeiro contato com a EMEI, foi realizada pela professora a leitura do livro “Pedro e Tina: uma amizade muito especial”, de Stephen Michael King.

Figura 1 – Capa do livro “Uma aventura com Pedro e Tina”



Fonte: site da editora Brinque-Book.

As crianças, acomodadas ao redor da professora, ouviram a história e visualizaram as imagens do livro que foi escolhido pois, segundo a professora B.S, a turma apresentava uma diversidade bem marcante e alguns conflitos e dificuldades em solucionar os problemas. Com tais diferenças e dificuldades de socialização, a professora buscou na literatura infantil uma linguagem que representasse a turma, unida de anos anteriores, carregada de histórias e muitos vínculos afetivos.

Foi então que Pedro e Tina apresentaram para as crianças um sentimento, “*empatia*”, que apesar de nunca ter sido falada para as crianças, resume suas vivências, que foram de tantas, de maneiras diferentes. Aos poucos foram conhecendo as diferentes maneiras que cada um possui de desvendar o mundo, com dificuldades, medos,

insegurança, inquietudes, mas, que poderiam sim estabelecer e fortalecer uma forte amizade com suas diversidades (PROFESSORA B.S, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2020).

Levando em conta o envolvimento da turma com a história e os personagens, a professora B.S notou que todas as manifestações e vivências se consolidaram para a realização de um projeto da turma. Então, dia após dia foram sendo exploradas as falas das crianças, valorizando e destacando seus desejos. Envolvendo-se cada vez mais na história, as crianças foram trazendo questionamentos: “Eles podem sair do livro?”, “A gente pode entrar no livro?”, “Vamos fazer uma casa na árvore também?”.

Os questionamentos das crianças são exemplos claros do que trazem as autoras Barbosa e Horn (2008, p. 28) ao afirmarem que “as crianças são capazes de criar teorias, interpretações, perguntas, e são coprotagonistas na construção dos processos de conhecimento.

Ao longo dos dias algumas vivências e descobertas de Pedro e Tina foram sendo exploradas pela turma, dentro das possibilidades reais. A professora conta que sempre destacou para as crianças que no livro as ações vividas pelos personagens faziam parte de um mundo imaginário e que elas, as crianças e a professora, estavam no mundo real, podendo realizar várias coisas a partir do real e do faz de conta.

Segundo Colomer (2016, p. 97- 98):

Ao identificar as imagens ou as ações das personagens, as crianças aprendem não somente o que existe ou o que acontece ao seu redor, mas também os valores que são atribuídos a todas essas coisas: o que se considera correto ou malfeito, bonito ou feio, normal ou exótico etc. Em todos os tempos a literatura cumpriu essa função socializadora simplesmente porque fala dos humanos, ou seja, porque nos permite ver com os olhos dos outros como as pessoas podem se sentir, como avaliam os fatos, como enfrentam os seus problemas ou ainda o que significa seguir ou transgredir as regras, em cada caso.

Para a professora B.S, ainda nesse mundo infantil, que tanto é valorizado na infância, não se pode esquecer de explorar outros aspectos que são necessários para a aprendizagem das crianças desta faixa etária.

Conhecimentos científicos, regras de convivência, estimulações, questões do desenvolvimento amplo corporal e cognitivo, raciocínio lógico matemático, entre outros objetivos que devem ser alcançados, na medida do possível e respeitando as especificidades de cada indivíduo, a partir dos eixos norteadores que são as brincadeiras e interações (PROFESSORA B.S, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021).

Outro livro foi apresentado às crianças, levando em consideração um tema que chamou bastante a atenção no livro anterior: uma árvore. O livro “A Árvore de Histórias” desencadeou novas descobertas, uma vez que é composto por diferentes histórias, sendo cada uma delas contos populares de diferentes lugares do mundo.

Figura 2 – A árvore de histórias da turma



Fonte: acervo pessoal da autora.

As crianças então, juntamente com sua professora, criaram a própria árvore de histórias, recheada de criatividade, curiosidades e, é claro, histórias. Na Figura 2 é possível perceber diversos movimentos de escrita: desenhos ilustrando as histórias, escritas espontâneas, pensamentos e vivências das crianças.

Segundo a professora “por este caminho o projeto se ampliou, mas Pedro e Tina estiveram sempre presentes durante todas as novas descobertas e pesquisas” (PROFESSORA B.S, entrevista via e-mail em 20 de abril de 2021). Atividades como essas, em que as crianças são provocadas a criar narrativas, são importantes, pois

A literatura na Educação Infantil se transforma em uma verdadeira “escada” que ajuda os pequenos a dominarem formas cada vez mais complexas de usos da linguagem e da narração, assim como de representação artística: personagens mais numerosos, estruturas narrativas mais densas, finais abertos, gêneros literários mais diversificados etc. Isso é feito oferecendo às crianças um “corrimão” que se coloca à sua altura e ao mesmo tempo lhes desafia e lhes dá apoio para que subam cada vez mais alto (COLOMER, 2016, p. 97).

Os interesses e as curiosidades das crianças são grandes motivadores para a criação e a realização de projetos. A leitura, a contação e a criação de histórias, como foram destacadas, são um desses interesses.

As crianças parecem demonstrar grande interesse e envolvem-se sempre que as atividades são relacionadas às histórias. A contação e a leitura de histórias, juntamente com as conversas que surgem a partir delas, são importantes para o desenvolvimento da linguagem infantil. Em primeiro lugar, porque os livros expõem às crianças uma linguagem variada e contextualizada, com palavras que aparecem em diferentes momentos e enriquecem o vocabulário. Em segundo lugar, porque a partir da leitura as crianças e os adultos compartilham do mesmo interesse e envolvem-se em conversas sobre aquilo que estão lendo e buscando entender, conhecer e explorar. Em terceiro lugar, porque ao requerer uma participação ativa em torno do que está sendo lido, a leitura ajuda na apropriação da linguagem escrita pelas crianças (SEPÚLVEDA; TEBEROSKY, 2016).

A EMEI demonstra em seus projetos, em suas atividades e em seus registros proporcionar às crianças experiências com as diversas linguagens, sempre através da ludicidade e do encantamento. As histórias, as narrativas, os diálogos com as crianças, partindo de seus interesses e trazendo novos conhecimentos, também podem ser vistos com frequência nas atividades realizadas. Para Sepúlveda e Teberosky (2016, p. 64), a presença desses elementos são extremamente importantes, pois

Para aprender novas estruturas de linguagem, as crianças precisam contar também com variados exemplos linguísticos. Isso significa que as crianças precisam escutar palavras, expressões e discursos para poder identificar regularidades e estabelecer padrões.

As concepções da escola, da Coordenadora Pedagógica e das professoras quando ao trabalho com a leitura e a escrita na Educação Infantil se aproximam muito do que propõe Baptista, que afirma que:

A educação infantil possui, portanto, um papel fundamental e específico em relação às crianças de zero a cinco anos de idade e ao seu direito de participar ativamente da

cultura letrada, de se formar como leitoras e como autoras de textos. Esse papel, no entanto, não é o de preparar as crianças para se alfabetizar, mas sim o de assegurar a cada uma delas o seu direito de apropriar-se das linguagens oral e escrita como instrumentos de interação e de constituição de si como sujeito que participa de uma sociedade letrada (BAPTISTA, 2017, p. 05).

Ao cumprir adequadamente esse papel, respeitando as crianças como sujeitos ativos, inteligentes, capazes e compreendendo as especificidades que caracterizam a primeira infância, a Educação Infantil estaria contribuindo para que tenham uma trajetória tranquila e exitosa nas próximas etapas de educação, sem que haja rupturas drásticas nessa transição (BAPTISTA, 2017).

A Educação Infantil tem então “[...] um papel importante a assumir na inserção das crianças na cultura escrita, na formação de leitores e de usuários competentes da linguagem escrita, entendendo esses aspectos como produção de cultura e defendendo o direito das crianças à cultura letrada (ARAÚJO, 2017, p. 347).

Os dados analisados até aqui, demonstram que as professoras e a equipe pedagógica da escola tem procurado assumir esse papel, propiciando as crianças um contato bastante frequente com a cultura escrita e, até onde se pode enxergar, cumprido de maneira muito satisfatória esse papel.

CONCLUSÃO

Durante a análise do projeto foi possível perceber que as professoras, a equipe diretiva e a equipe pedagógica da escola buscam proporcionar às crianças experiências com as diversas linguagens, sempre por meio da ludicidade e do encantamento. O projeto apresentado aqui demonstra de forma bastante explícita a relação da escola com as histórias, sejam aquelas criadas e narradas pelas crianças ou aquelas presentes em seu cotidiano através de livros de literatura infantil. Além disso, é possível perceber que os interesses e as curiosidades das crianças são explorados durante a construção desses projetos, há a presença infantil nesse processo.

O projeto apresentado demonstra de forma bastante explícita a relação da escola com as histórias, sejam aquelas criadas ou narradas pelas crianças ou ainda aquelas presentes em seu cotidiano através de livros de literatura infantil. Além disso, é possível perceber que os interesses e as curiosidades das crianças são explorados durante a construção desses projetos, há a presença infantil nesse processo.

As crianças, em sua condição de leitoras e autoras de textos, têm acesso à cultura escrita de uma forma bastante intensa, não só através dos livros como de outros artefatos ligados a ela: mapas, cartazes, bilhetes, entre outros. Interagem com esses artefatos e produzem muitos deles, com auxílio das professoras ou de maneira espontânea.

As professoras e a equipe pedagógica da escola parecem compreender que mesmo antes de ler e escrever de maneira autônoma, a criança pode ser uma usuária competente desse sistema de escrita e dominar capacidades e habilidades próprias de leitores proficientes, entendendo que podem ser introduzidas no mundo da leitura, compartilhando com seus pares situações de leitura de histórias, reportagens, receitas, dentre outras. Podem ser introduzidas também por

meio do ditado de textos para pessoas que façam a função de escriba e que em ambas as situações, exercitam capacidades e habilidade envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita (BAPTISTA, 2010).

Por fim, é possível afirmar ao final da pesquisa que o trabalho com a leitura e com a escrita desenvolvido na escola aproximando-se das concepções de Baptista (2010; 2017), entendendo que são objetos culturais dos quais as crianças podem e devem se apropriar desde a Educação Infantil e propiciando então, um contato com a cultura escrita dos bebês as crianças pequenas. Nesse sentido, a prática com a leitura e escrita observada rompe com uma perspectiva mecânica, sem sentido e enfadonha, propiciando o contato com a cultura escrita das crianças desde bem pequenas e as incentivando em suas narrativas e criações.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, S. O. **A linguagem escrita e as crianças: superando mitos na educação infantil: superando mitos na educação infantil.** São Paulo: UNESP, 2003. p. 120-133. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/452/1/01d14t09.pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

ARAÚJO, L. C. Ler, escrever e brincar na Educação Infantil: uma dicotomia mal colocada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 24, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3578/pdf>. Acesso em: 22 set. 2021.

BAPTISTA, M. C. A linguagem escrita e o direito a educação na primeira infância. *In: Seminário Nacional Currículo em Movimento*, 1., Belo Horizonte, 2010. **Anais [...]**. Belo Horizonte, 2010. p. 01-12. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6673-linguagemescritaedireitoaeducacao&Itemid=30192. Acesso em: 22 set. 2021.

BAPTISTA, M. C. Linguagens oral e escrita na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil. **Paideia**, v. 18, p. 1-8, 2017. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/5488>. Acesso em: 22 set. 2021.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

COLOMER, T. As crianças e os livros. *In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras.* Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 22 set. 2021.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R.; BAPTISTA, M. C.; NEVES, V. F. A.; BARRETO, A. R. **Leitura e escrita na Educação Infantil: concepções e implicações pedagógicas.** In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 22 set. 2021.

GALVÃO, A. M. O. Crianças e cultura escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Linguagem oral e linguagem escrita na Educação Infantil: práticas e interações. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>. Acesso em: 22 set. 2021.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOULART, C. Educação Infantil: nós já somos leitores e produtores de textos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 11, n. 63, p. 16-21, maio/jun. 2005. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/210970511/Nos-ja-somos-leitores-e-produtores-de-textos>. Acesso em: 22 set. 2021.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAIS, A. G. **A consciência fonológica na Educação Infantil e no Ciclo de Alfabetização.** 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SEPÚLVEDA, A.; TEBEROSKY, A. As crianças e as práticas de leitura e de escrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Crianças como leitoras e autoras. Caderno 5. Brasília: MEC, SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil). Disponível em: <http://www.projetoleituraescrita.com.br/publicacoes/colecao/>>. Acesso em: 22 set. 2021.

SOARES, M. Alfabetização e letramento da Educação Infantil. **Revista Pátio Educação Infantil**, Ano VII, n. 20 – Oralidade, alfabetização e letramento - Jul/Out, 2009.

SOARES, M. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

VYGOTSKY, L. S. A pré-história da linguagem escrita. In: VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Livraria Martins Fonseca, 1991. p. 70-88.

AVALIAÇÃO INICIAL DO DESEMPENHO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM E SEM DEFICIÊNCIA DO ENSINO FUNDAMENTAL PÚBLICO

Camila Elidia Messias dos Santos (UNESP, Bauru)

Vera Lucia Messias Fialho Capellini (UNESP, Bauru)

INTRODUÇÃO

As dificuldades de aprendizagem é um tema recorrente no contexto educacional, pois podem repercutir em déficits no desempenho acadêmico de áreas específicas ou combinadas. Esse aspecto ganha maior peso quando se consideram os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial¹ no qual algumas necessidades educacionais específicas precisam ser ponderadas, dado que dificuldades na leitura e escrita, bem como na matemática, comumente são enfrentadas no processo de escolarização destes alunos (ARAÚJO; ALMEIDA, 2014; MACHADO; ALMEIDA, 2013). No entanto, os efeitos negativos podem ser minimizados a partir da oferta de intervenções bem estruturadas e com evidências de eficácia científica (MACHADO; ALMEIDA, 2013; SILVEIRA *et al.*, 2016).

Embora o aumento do percentual de matrículas dos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial incluídos em classes comuns tenha se dado gradativamente ao longo dos anos (BRASIL, 2008, 2020), pesquisas atuais apontam que o processo de ensino e aprendizagem ainda está longe de alcançar a efetividade e a pluralidade necessária que os educandos demandam. Isso ocorre em razão de vários aspectos, dentre eles as práticas e metodologias vigentes de ensino inflexíveis (PRAIS, 2020; PRAIS; VITALIANO, 2021; SENEDA; SEBASTIÁN-HEREDERO, 2019).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê-se que a alfabetização dos estudantes nas escolas públicas brasileiras ocorra até o segundo ano do ensino fundamental, ob-

¹ O presente estudo adota a nova nomenclatura referendada na Política de Educação Especial do Estado de São Paulo que considera como estudantes elegíveis aos serviços da Educação Especial os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD)/Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação (SÃO PAULO, 2021).

jetivando garantir o direito fundamental de aprender as habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2017). Todavia, é comum observar a chegada de alunos nos anos iniciais do ensino fundamental, ou até mesmo dos anos finais, sem a devida habilidade de compreensão de leitura de textos ou de resolução de operações básicas.

Dados do último Censo Escolar da Educação Básica (2020) demonstram, por meio da avaliação do percentual de matrículas com distorção idade-ano escolar em classes comuns, uma ascensão a partir do terceiro ano do ensino fundamental, com intensificações no sétimo ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. Os resultados igualmente ressaltam o impacto diretamente no atraso escolar causado pelo percentual de alunos que reprovaram ou abandonam o ano letivo, o qual pode ser identificado pela distorção idade-ano escolar e, notoriamente, pelo tempo em que os alunos permanecem na educação básica (BRASIL, 2020).

Diferenças de desempenho também parecem estar relacionadas ao sexo, visto que o percentual de alunos considerados com dificuldades sobressai-se de modo mais significativo em estudantes do sexo masculino do que feminino (OSTI; BRENELLI, 2012; OSTI; MARTINELLI, 2014; BRASIL, 2020). Com o objetivo de avaliar o desempenho escolar de 164 alunos do ensino fundamental, sendo 81 do sexo masculino e 83 do feminino. Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) dividiram os estudantes em dois grupos, sendo o primeiro composto por 80 participantes que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem e o segundo composto por 84 participantes sem dificuldade de aprendizagem. Após a aplicação do Teste de Desempenho Escolar (TDE), observaram-se que as médias obtidas foram maiores para os participantes do sexo feminino em todas as provas do instrumento, com diferença significativa no subteste de escrita.

No Brasil, a realização do diagnóstico do desempenho escolar de alunos, na maior parte das escolas, tem se dado por meio de avaliações em larga escala, com destaque: a Avaliação Nacional da Educação (ANEBC), Avaliação Nacional do Rendimento (ANRESC/ Prova Brasil) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que constituem o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Com o objetivo mapear os repertórios mais elementares de leitura e escrita de palavras isoladas a fim de verificar se esses interferem diretamente no sucesso da compreensão de textos, habilidade mensurada pela Prova Brasil. O estudo de Silveira *et al.* (2016) realizou um estudo com 187 alunos dos quintos anos de três escolas que apresentaram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) menor que 5,5. Os resultados apontaram a necessidade de avaliações complementares que possam identificar o que já foi alcançado e o que precisa ser aprendido, de modo que se consigam avaliar medidas de repertórios mais básicos de leitura e escrita do que só a compreensão de textos nas provas de larga escala, pois a precisão em repertórios mais elementares, como leitura e escrita de palavras isoladas interferem diretamente no sucesso da compreensão de textos.

Desse modo, a nova versão do TDE pode ser um instrumento completar desse processo, pois visa avaliar as capacidades básicas de leitura, escrita e aritmética como uma triagem universal do processo de aprendizagem ou como instrumento de avaliação do desempenho de estudantes do 1º ao 9º do ensino fundamental, de escolas públicas e privadas, utilizados para fins de diagnósticos e clínicos e de planejamento de intervenções clínico-educacionais direcionados a estudantes com ou sem deficiência (STEIN, 2019).

O instrumento pode ser utilizado por equipe multiprofissional, incluindo os profissionais da educação, psicopedagogia, psicologia, entre outros. E serve como ferramenta auxiliar no pro-

cesso de avaliação, sendo que os resultados obtidos podem ajudar a delinear as áreas da aprendizagem que estão preservadas ou que merecem maior atenção e intervenções dos profissionais (BRITO *et al.*, 2012; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017).

Buscando verificar a relação das variáveis idade e escolaridade com desempenho escolar de estudantes do ensino fundamental, Brito *et al.* (2012) avaliaram 855 estudantes da rede pública estadual, com idades de 6 e 16 anos. Os autores encontraram relação significativa com o ano escolar, podendo ser observada uma linearidade entre nível de escolaridade e desempenho escolar, mas o mesmo não ocorreu com a idade. Os dados reportados ressaltaram a importância em identificar precocemente aspectos relacionados ao desempenho escolar e demonstraram que o TDE é uma medida válida de avaliação do desempenho escolar.

A utilização desse mesmo instrumento já vinha demonstrando resultados positivos para avaliação do desempenho escolar e de comparação de resultados nas intervenções realizadas (CAPELLINI, 2004; BRITO *et al.*, 2012; MACHADO; ALMEIDA, 2013; MENDONÇA; RODRIGUES; CAPELLINI, 2017; PEREIRA; MENDES, 2014). Capellini (2004) realizou avaliações de seis estudantes com deficiência intelectual matriculados nos anos finais do ensino fundamental e 101 colegas de turma, utilizando como instrumentos o TDE e a Avaliação Pedagógica (PAP) antes e após o processo de intervenção via ensino colaborativo. Os resultados evidenciaram que, embora os dados tenham apontado uma discrepância entre o desempenho final dos alunos com deficiência e da média das turmas, ao final todos apresentaram alguma melhora.

Machado e Almeida (2013) avaliaram e identificaram o desempenho acadêmico e comportamental de estudantes com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria colaborativa. Participaram da pesquisa quatro estudantes pertencentes ao quinto ano do ensino fundamental. Foram utilizados o TDE para verificar o desempenho dos estudantes e a Escala de avaliação do comportamento infantil para o professor (EACI-P). Os resultados evidenciaram que os estudantes apresentaram resultados no desempenho escolar aquém para sua faixa etária e escolaridade e escores anormais nas variáveis referentes ao comportamento, destacando ser necessário o investimento em protocolos de identificação tanto para o desempenho acadêmico como comportamental, pois ambas as variáveis estão presentes no processo de aprendizagem. Dessa forma, as estudantes compuseram o quadro de participantes do programa de consultoria colaborativa.

Apesar da premissa da escola inclusiva contempla todos os estudantes, a maioria das pesquisas tem como foco apenas os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial (MACHADO; ALMEIDA, 2013; PEREIRA; MENDES, 2014). Desse modo, considera-se importante mensurar como está o desempenho de todos os estudantes da turma, com ou sem deficiência, uma vez que o processo de aprendizagem engloba todos os estudantes da classe. Ademais, precisa-se compreender que educação inclusiva é aquela que valoriza a diversidade humana, mas respeita e valoriza a singularidade de cada aluno. Portanto, é essencial que as escolas, tenham como meta promover um ensino para que a partir dele todos os alunos possam aprender e se desenvolver.

Nesse sentido, as políticas de avaliação em larga escala podem possibilitar reflexões sobre qualidade da educação básica, quando a equipe escolar a partir da análise dos dados procura encontrar caminhos para os docentes repensar suas práticas pedagógicas na tentativa de melhorar as habilidades dos estudantes (BRIDON; NEITZEL, 2014). Como muitas outras variáveis interferem na qualidade da educação, salienta-se que quanto mais completa for a avaliação escolar, maiores são as chances de os dados refletirem políticas públicas de educação que possam aten-

der a todos. Dessa forma, o presente estudo avalia o desempenho escolar inicial de estudantes de uma classe comum em que a professora receberia consultoria colaborativa, utilizando o TDE-II como instrumento de avaliação.

ASPECTOS ÉTICOS

A presente pesquisa vinculada ao macroprojeto “Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas” (CAPELLINI, 2019), subsidiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP, processo 2019/05068-9), obedeceu aos aspectos éticos da pesquisa com seres humanos, sendo submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho – UNESP, da Faculdade de Ciências, campus de Bauru/SP, com o protocolo CAAE: 21890919.2.0000.5398, sob o número do parecer 3.634.519.

Em seguida, obteve-se o consentimento da Diretoria de Ensino e da Secretaria Municipal da Educação (SME) da cidade do estudo, respeitando-se todos os cuidados éticos. Aos pais e/ou responsáveis foi solicitada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e aos estudantes, a sua anuência por meio do Termo de Assentimento e Livre Esclarecido do Menor² conforme Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa configura-se como qualitativa do tipo descritiva. Segundo Gil (2010, p. 28) “as pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Muitos são os estudos que podem ser classificados sob essa categoria, sobretudo, pela utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, como aquelas que buscam estudar as características de um determinado grupo (GIL, 2010).

PARTICIPANTES E LOCAL

Participaram deste estudo uma professora e 14 estudantes, de um universo de 27 matrículas, o que correspondeu a 51,85% de participação, com idades entre sete e oito anos, de uma classe comum do terceiro ano do Ensino Fundamental público localizada em uma cidade do interior de São Paulo. Dos participantes, 57% (n=08) eram do sexo masculino e 42% (n=06) do

² O Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Menor corresponde a um documento de anuência do participante da pesquisa quando esse tratar-se de uma criança, uma adolescente ou pessoa legalmente incapaz.

sexo feminino, sendo dois deles considerados elegíveis ao público-alvo da educação especial. Um possuía deficiência intelectual e outro transtorno global do desenvolvimento.

A professora possui 39 anos, formação em pedagogia e especialização em psicopedagogia e já lecionou anteriormente para estudantes com deficiência intelectual e com transtorno global do desenvolvimento. A escolha da turma participante foi realizada por conveniência pela direção da escola antes do início do ano letivo, mediante os critérios: interesse do professor em participar, turmas que possuíam estudantes elegíveis aos serviços da educação especial e autorização dos responsáveis. Esses últimos participaram apenas como informantes dos instrumentos.

INSTRUMENTOS

Foram utilizados diferentes instrumentos para a coleta de dados. Os professores responderam ao Questionário de informações sociodemográficas. O instrumento foi elaborado pela pesquisadora com questões para caracterização dos professores, como: idade, sexo, estado civil, escolaridade, tempo de atuação profissional e experiência com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial.

Os pais e/ou responsáveis responderam ao questionário de identificação inicial e o Questionário de informações sociodemográficas. Os instrumentos foram elaborados pela pesquisadora, o primeiro para caracterização familiar, incluindo nome, idade, escolaridade/profissão, estado civil, tipo de família, etnia, religião, informações para contato e composição familiar. O segundo possui informações para caracterização do aluno, como: idade, se possui alguma deficiência, idade do diagnóstico, tempo de estudo na escola, repetência, uso de serviços de saúde ou de realização de atividade extracurriculares e a frequência com que as realiza.

Os estudantes responderam ao Teste de Desempenho Escolar (TDE-II) que consiste em um instrumento psicométrico que busca avaliar habilidades básicas de leitura, escrita e aritmética. O teste é dividido em duas versões para avaliação de escolares do 1ª ao 5º ano e do 6º aos 9º anos do Ensino Fundamental. O TDE-II está fundamentado em norma brasileira, composto por três subtestes: escrita, aritmética e leitura. Cada um desses subtestes apresenta uma escala de itens em ordem crescente de dificuldade que são apresentados ao examinando independente de sua série. O Escore Bruto é convertido por intermédio de uma tabela de classificação do percentil que pode ser utilizado na comparação do desempenho de um indivíduo para outro. Sua aplicação pode ser realizada de forma individual e/ou coletiva com duração de 20 a 30 minutos (STEIN, 2019).

PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS E ANÁLISE DE DADOS

Após a realização dos procedimentos éticos, a pesquisadora realizou uma visita inicial à escola para apresentação da proposta de pesquisa e de suas etapas. Posteriormente, a pesquisadora compareceu durante o Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com o objetivo

de compartilhar o projeto com os docentes, esclarecer as dúvidas e obter a assinatura do TCLE pela professora participante.

Foi realizada uma reunião com a professora a fim de discutir a melhor estratégia para participação dos pais. Dessa forma, optou-se por apresentar a pesquisa no horário da reunião de pais e responsáveis. Na reunião, a professora disponibilizou um espaço de tempo para o convite e entrega de um envelope contendo os instrumentos para preenchimento em casa e do TCLE. Aos pais que não puderam comparecer à reunião, os instrumentos foram enviados via seus filhos, no seu primeiro dia letivo. Os pais que concordaram com a participação assinaram o TCLE e devolveram os instrumentos respondidos.

Depois da autorização dos pais ou responsáveis, os estudantes também consentiram a sua anuência por meio da assinatura do Termo de Assentimento e Livre Esclarecido do Menor. A aplicação do TDE-II foi realizada de modo individual em uma sala silenciosa na própria escola durante o turno escolar do estudante. Toda a coleta de dados foi realizada durante os meses de fevereiro e março de 2019, antes de qualquer tipo de intervenção, com duração aproximada de 30 minutos cada.

Os critérios de aplicação, correção e análise dos dados seguiram as instruções estabelecidas no manual do próprio instrumento (STEIN, 2019).

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 1 demonstra os resultados obtidos com a aplicação do TDE-II em estudantes do terceiro ano de uma escola pública de Ensino Fundamental. Os dados apresentam os valores gerais observados na turma avaliada considerando tanto o percentil obtido quanto à classificação em cada uma das subescalas do teste: escrita, aritmética e leitura.

Tabela 1 – Interpretação do resultado da aplicação geral do TDE-II

Classificação por subtteste – TDE-II					
Percentil	Interpretação	Escrita	Aritmética	Leitura	% (n= 14)
<1	Déficit muito grave	4	4	5	92,85%
Entre 1 e 5	Déficit grave	2	1	0	21,42%
Entre 10 e 25	Alerta para déficit	1	7	2	71,42%
26 a 40	Médio inferior	3	1	1	35,71
41 a 59	Médio	2	0	0	14,28
60 a 74	Médio-superior	0	1	0	7,14
75 a 94	Acima do esperado	2	0	5	50%
95 a 99	Muito acima do esperado	0	0	1	7,14

Fonte: Elaborado pelas autoras (2021).

Tendo em vista cada um dos subtestes em separado, os resultados demonstram que em relação à escrita, 50% dos estudantes apresentaram desempenho inferior ao percentil 25, sendo que 28,57% apresentam déficit muito grave nessa habilidade, o que corresponde ao percentual de 78,57% dos estudantes como estando muito abaixo do ano escolar em que se encontram. No entanto, quando se comparam os dados da aritmética, verifica-se que além dos 28,57% com déficit muito grave nessa área, 50% dos estudantes apresentam alerta para déficit nesse domínio.

O resultado dos dados na aritmética chama ainda mais a atenção, pois foi o domínio com o menor número de estudantes dentro do esperado. Apenas um deles apresentou desempenho médio superior, o que corresponde a um pouco acima do esperado, mas ainda dentro da média ou levemente acima do esperado e somente um deles, um pouco acima do esperado (STEIN, 2019). Esse resultado corrobora os achados apontados por Novais e Silva (2004) ao defendem que esse baixo desempenho pode estar respaldado nas diversas dificuldades do ensino da matemática, que vão desde a formação de professores das séries iniciais, as mudanças ocorridas tanto em conceito quanto nas metodologias presentes na área da matemática e a própria dificuldade na articulação do conteúdo com o uso cotidiano do estudante (NOVAIS; SILVA, 2004).

Em relação ao domínio leitura, apesar de 50% dos estudantes apresentarem percentil de 1 a 25, ou seja, terem déficit muito grave e alerta para déficit nesse domínio. No entanto, quase o mesmo número dos estudantes, 42,85%, apresentou resultados acima do esperado para a idade. Destacando a leitura como a área de melhor desempenho dos estudantes no teste. Os resultados das avaliações realizadas confirmam os achados do estudo de Capellini, Tonelotto e Ciasca (2004) dividiram os estudantes em dois grupos, em que embora a participação de estudantes do sexo feminino tenha sido menor, as médias obtidas foram maiores nas participantes desse sexo em todas as provas do instrumento, contudo, se sobrepõe com diferença significativa no subteste leitura ao invés da escrita.

Com o objetivo de mapear esses repertórios básicos de leitura e escrita de 187 estudantes do 5º ano de três escolas que apresentaram Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) menor que 5,5 em três cidades do país, Silveira *et al.* (2016) utilizaram dois instrumentos de avaliação, contendo palavras regulares e irregulares, cujas construções foram estabelecidas a partir da concepção de leitura e escrita como rede de relações comportamentais. Nas três escolas, os estudantes apresentaram déficits de desempenho mais acentuados para repertórios de escrita sob ditado, em comparação com leitura. Os dados obtidos pelos autores corroboram com os obtidos neste estudo, mesmo utilizando instrumentos diferentes, salientam-se déficits de desempenho leitura e escrita em estudantes ainda matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo o nível mais elementar em escrita do que em leitura.

Logo a avaliação empreendida por Machado e Almeida (2013) nos quatro participantes de seu estudo, utilizando o TDE para avaliação do desempenho escolar também evidenciou que os resultados se encontravam dentro da classificação inferior quando comparado ao previsto para sua idade-série nas três dimensões avaliadas: escrita, aritmética e leitura. Apesar do estudo supracitado, os estudantes já haviam sido identificados com dificuldades acadêmicas de leitura, escrita e matemática, além de problemas comportamentais. O uso do teste serviu como medida de avaliação fidedigna e padronizada dessas habilidades.

No presente estudo, embora os estudantes com deficiência intelectual e com transtorno global do desenvolvimento tenham obtido desempenhos mínimos, sendo identificados com déficits muito graves nos três subtestes avaliados, pondera-se que tais dados não refletem a dificuldade escolar apenas dos estudantes com deficiência, mas de toda a turma. Capellini (2004) já

havia salientado após a avaliação de toda a turma com a aplicação do TDE sobre a existência de estudantes com rendimento igual ou inferior aos estudantes com deficiência que também não eram identificados, sendo muitas vezes passado como despercebidos.

Esse dado se sobressai ao constatar que 92,85% dos estudantes apresentaram déficit muito grave em pelo menos um dos domínios avaliados, observa-se importância em se investir na Educação uma vez que a o processo de escolarização como está disposto não está conseguindo atingir o nível esperado ao qual os estudantes deveriam ter sido capazes de alcançar no terceiro ano do ensino fundamental, com a alfabetização e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita (BRASIL, 2017).

De modo geral, os dados deixam claro que todos os estudantes merecem atenção para que consigam atingir o desempenho escolar esperado para a sua idade-ano escolar. Entretanto, as intervenções, ainda que implementadas timidamente com vistas à superação das dificuldades de escolarização, abarcam em sua maioria apenas os estudantes PAEE (PEREIRA; MENDES, 2014; BENITEZ; DOMENICONI, 2016; MACHADO; ALMEIDA, 2014).

Ressalta-se ainda que o teste permite identificar o desempenho de cada estudante por domínio, tendo em vista tanto a área de melhor desempenho, quanto as que precisam de maior atenção. Embora alguns estudantes possam ter o desempenho igualitário em todos os domínios, normalmente, caso o aluno tenha uma área de interesses ou habilidades, elas podem se sobressair e servir como indicador para que os professores desenvolvam estratégias de maior engajamento e motivação nos estudantes. Por outro lado, caso somente em um dos domínios o estudante apresenta desempenho inferior, essa pode ser uma sugestão de necessidade de atenção e ajustes nessa área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo avaliar o desempenho escolar inicial de estudantes de uma classe comum em que a professora receberia consultoria colaborativa. Desse modo, ao considerar que as classes comuns sejam compostas cada vez mais por estudantes heterogêneos, o desempenho escolar pode apresentar variações em virtude das facilidades e dificuldades que porventura possam ocorrer.

As avaliações de aprendizagem no país têm se dado basicamente em larga escala para obtenção de indicadores de como está o sistema de ensino, mas essas não necessariamente conseguem medir as habilidades dos estudantes já que consiste principalmente de interpretação, elaboração de texto e resolução de problemas dispostos em questões de múltipla escolha. Embora seus dados sejam norteadores, há dificuldades de mensurar o desempenho mais elementar desses estudantes.

Por outro lado, o TDE tem sido considerado um instrumento útil para avaliar o desempenho escolar dos estudantes nos três domínios da aprendizagem, escrita, aritmética e leitura. Além disso, o instrumento possibilita comparações dos resultados dos estudantes de acordo com sua idade-ano escolar, e tipo de escola: pública ou privada. Tais comparações são importantes, uma vez que posteriormente pode-se mapear as várias que podem vir a cometer as diferenças existentes e traçar ações para minimizá-las.

O instrumento quando utilizados em pesquisas com pré e pós-intervenção, os comparativos obtidos das avaliações podem ajudar a mensurar se os resultados almejados foram ou não alcançados e em que medida foi. No presente estudo, o diagnóstico inicial do desempenho escolar apontou a necessidade de que as intervenções sejam planejadas incluindo toda a turma, posto que os resultados demonstraram que mais da metade dos estudantes avaliados e não apenas os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial apresentaram desempenho escolar abaixo ao esperado para a sua idade-série, sendo o maior déficit aritmética e melhor desempenho na leitura. Destaca-se ainda que caso a avaliação tivesse sido realizada apenas com os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, provavelmente não havia identificado que quase toda a turma também necessita de atenção para as suas necessidades educacionais.

Portanto, sugere-se que pesquisas futuras no campo da educação especial e inclusiva incluam como participantes todos os estudantes, uma vez que muitos estudantes por condição de deficiência ou não podem apresentar dificuldades nesse processo de escolarização, mas que muitas vezes podem não ser percebidas pelos professores. Destaca-se ainda como limitação do estudo a impossibilidade de realização do pós-teste devido à pandemia de covid-19 imposta no ano da realização da pesquisa, e com isso, o retorno dos estudantes.

O uso de testes de avaliação, independentemente de padronizados ou não, não deve ser o único indicador do desempenho dos estudantes, tampouco um recurso para caracterizá-lo como déficit de aprendizagem ou dificuldade de aprendizagem, o que pode fazer com que o aluno se distancie ainda mais de sua turma.

Por fim, toda e qualquer avaliação precisa alavancar o planejamento de práticas pedagógicas que impulsionam qualquer tipo de mudanças que se fizerem necessárias para que todos os estudantes possam aprender e, conseqüentemente, melhorar a qualidade da educação básica, a partir da realização de adaptações, utilização de múltiplos recursos e matérias que aumentem o interesse e a aprendizagem de todos seus alunos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, S. L. S.; ALMEIDA, M. A. Contribuições da consultoria colaborativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 49, p. 341-352, 2014.
- BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Consultoria colaborativa: estratégias para o ensino de leitura e escrita. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 3, p. 141-155, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. **Base nacional comum curricular**, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/47191-base-nacional-determina-que-criancas-sejam-alfabetizadas-ate-o-segundo-ano-do-fundamental#:~:text=A%20Base%20Nacional%20Comum%20Curricular,aprender%20a%20ler%20e%20escrever.&text=Atualmente%2C%20as%20crian%C3%A7as%20devem%20ser,terceiro%20ano%20do%20ensino%20fundamental>. Acesso em: 20 set. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar 2020: Notas estatísticas**. Brasília, DF: MEC/INEP,

2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 30 set. 2021.
- BRIDON, J.; NEITZEL, A. A. Competências Leitoras no Saeb: qualidade da leitura na educação básica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 437-462, abr./jun. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 03 set. 2021.
- BRITO, L. O.; AMBIEL, R. A. M.; PACANARO, S. V.; GRISARD, E.; ALVES, G. A. S.; RABELO, I. S. A.; I. S.; LEME, I. F. A. S. Relação das variáveis idade e escolaridade com desempenho escolar de estudantes de ensino fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 11, n. 1, p. 83-93, 2012.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2004.
- CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de Desempenho Escolar: Avaliação Formal e Opinião de Professores. **Revista Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 79-90, 2004.
- CAPELLINI, V. L. M. F. **Colaboração Universidade-Escola Pública na construção de políticas, práticas e culturas mais inclusivas**. Projeto de Pesquisa aprovado pela FAPESP. São Paulo: FAPESP, 2019.
- CONEP. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Identificação do desempenho acadêmico e comportamental de estudantes com dificuldade de aprendizagem para participação em um programa de consultoria. **Rev. Psicopedagogia**, n. 30, v. 91, p. 21-30, 2013.
- MACHADO, A. C.; ALMEIDA, M. A. Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na Perspectiva dos Professores. **Meta: Avaliação**, v. 6, n. 18, p. 222-239, 2014.
- MENDONÇA, L. D.; RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V.L.M.F. Identificação inicial de estudantes com altas habilidades ou superdotação: avaliação intelectual, desempenho escolar e indicação pelos professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, p. 203-218, jan./abr. 2017.
- NOVAIS, A. B.; SILVA, P. V. As dificuldades com o ensino de matemática. In Universidade do Estado de Mato Grosso (Org.). **I Seminário de Comunicação pública dos trabalhos monográficos de conclusão de curso**. Programa Módulos temáticos de formação de professores (p.126). Cáceres: UNEMAT Editora, 2004.
- OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Análise comparativa de representações de estudantes e professores sobre as relações entre ensino e aprendizagem. **Revista Educação Temática Digital**, Campinas, v. 14, n. 1, p. 365-385, 2012.
- OSTI, A.; MARTINELLI, S. C. Desempenho escolar: análise comparativa em função do sexo e percepção dos estudantes. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 1, p. 49-59, jan./mar. 2014.
- PEREIRA, V. A.; MENDES, E. G. Consultoria colaborativa do psicólogo: Contribuições e desafios para a inclusão escolar. In: RODRIGUES, O. M. P. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (Org.) **Práticas inclusivas fazendo a diferença**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014, p. 187-213.

PRAIS, J. L. S. **Formação de professores para o desenvolvimento de práticas inclusivas baseadas no Desenho Universal para a Aprendizagem**. 2020. 300 f. Tese (Doutorado em educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2020.

PRAIS, J. L. S.; VITALIANO, C. R. Formação docente para práticas inclusivas subsidiadas pelo desenho universal para a aprendizagem. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. **Política de educação especial do Estado de São Paulo**. São Paulo, 2021.

SENEDA, E. V.; SEBASTIÁN-HEREDERO, E. A construção do discurso teórico sobre escola inclusiva: gestão democrática e trabalho colaborativo na educação básica. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v. 25, n. 50.1, p. 27-53, Dossiê Especial 2, 2019.

SILVEIRA, C. C.; DOMENICONI, C.; CALCAGNO, S. C.; KATO, M. O.; HANNA, E. S. Repertório básico de leitura e escrita em escolas brasileiras com baixa avaliação do ensino fundamental. **Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis de Comportamiento**, v. 24, n. 4, p. 471-486, 2016.

STEIN, L. M. **Teste de Desempenho Escolar – TDE II**. Guia rápido de aplicação. São Paulo: Vetor, 2019.



A TOMADA DE CONSCIÊNCIA NA PESQUISA ETNOGRÁFICA COM BEBÊS

Vanessa Ferraz Almeida Neves (UFMG)

Elenice Brito Teixeira Silva (UNEB)

Alice de Paiva Macário (UFMG)

INTRODUÇÃO

Existem especificidades na pesquisa etnográfica com bebês em contextos coletivos de cuidado e educação? A importância desta questão revela-se ao considerarmos que 3,8 milhões das crianças brasileiras até três anos frequentam instituições de Educação Infantil, bem como ao verificarmos o recente aumento de pesquisas voltadas a essa faixa etária em contextos coletivos. Argumentamos que a pesquisa acadêmica é uma produção social que tem relação com o que se espera dos bebês em uma sociedade. Como posicionamos os bebês e como nos posicionamos na pesquisa com eles/as são questões que exigem reflexão cuidadosa em direção ao enfrentamento teórico-político sobre a condição bebê, bem como sobre o debate acerca da responsabilidade pública sobre a educação e os cuidados com eles/as. Tal reflexão, ainda que fundamental, mostra-se recente em nossa pesquisa acadêmica (SALUTTO; NASCIMENTO, 2019; SILVA; NEVES, 2020; AMORIM *et al.*, 2020). O objetivo deste artigo é explorar as especificidades na pesquisa com bebês, remetendo-as tanto ao campo dos Estudos com Bebês quanto ao campo da Etnografia em Educação.

Várias pesquisas mencionam a etnografia como aporte teórico-metodológico, sendo que algumas discutem esse aporte e as particularidades da pesquisa com bebês em contextos coletivos de cuidado e educação (JOHANSSON; WHITE, 2011; entre outros). Estar junto com os/as bebês e suas professoras provoca pesquisadores/as a expandir suas próprias subjetividades na presença do outro, alguém que é profundamente similar e diferente, e se afetarem por eles/as (ELWICK; BRADLEY; SUMSION, 2014). Portanto, decisões teóricas e metodológicas se tornam éticas e precisam ser mais bem debatidas para que avancemos nas pesquisas do campo. Nesse sentido, pesquisar bebês nos instiga a avançar em relação ao uso de categorias analíticas pensadas para outros sujeitos geracionais, oferecendo “oportunidades para os/as bebês romperem

com as categorias pré-determinadas de entendimento, sentidos e expectativas dos pesquisadores/as” (ELWICK; BRADLEY; SUMSION, 2014, p. 196).

Vários autores argumentam que a comunicação essencialmente corporal dos bebês representa um ponto de diferença teórico-metodológica na pesquisa empreendida com eles/as (GOTTLIEB, 2012; ELWICK, BRADLEY; SUMSION, 2014, entre outros), o que exige uma nova antropologia do corpo e dos sentidos, que considerem a vida do bebê como texto que pode ser lido. A pesquisa com bebês, nessa perspectiva, inclui pensar o corpo como “marcador significativo” que aponta valores culturais para expandir, inclusive, a ideia de experiência dos bebês.

Pesquisas que propõem uma abordagem multidisciplinar para alcançar a complexidade das ações dos bebês é perceptível no campo (SILVA; NEVES, 2020) e apoiam a desnaturalização do discurso de bebê universal apropriado de perspectivas evolutivas (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2009). Da mesma forma, a possibilidade de cartografar os modos como os bebês se relacionam com a materialidade e as pessoas (ELWICK; BRADLEY; SUMSION, 2014; OLIVEIRA, 2018) e o uso das filmagens – incluindo câmeras nos bebês (WHITE, 2011) – são apontadas como possibilidades teórico-metodológicas potentes.

Ressaltamos a necessidade de aprofundarmos o debate acerca do uso das imagens em publicações acadêmicas para além da questão da proteção e do anonimato. Em consonância com a fundamental questão ética de não identificação dos participantes da pesquisa, acrescentamos a importância das imagens como ferramentas teórico-metodológicas que apoiam e dão visibilidade às análises realizadas (BAKER; GREEN; SKUKAUSKAITE, 2008). Assim, as imagens não se constituem em meras ilustrações da pesquisa acadêmica, mas seu uso tem o potencial de ampliar nossa compreensão acerca da vida dos bebês. Por isso, defendemos um detalhamento denso do evento, buscando evidenciar ações, movimentos, gestos, deslocamentos, olhares, expressões faciais, assim como utilizamos os quadros de filmagem e as transcrições como modos de dar visibilidade e sustentação às análises realizadas pelos/as pesquisadores/as.

Uma questão que atravessa as pesquisas com bebês se relaciona com o desafio de “saber se as construções do/a pesquisador/a acerca da ‘perspectiva dos bebês’ se alinham com as experiências dos bebês no mundo” (ELWICK; BRADLEY; SUMSION, 2014, p. 196) e se é possível entender completamente as vozes das crianças, incluindo os bebês (WARMING, 2011). Torna-se essencial pensar o lugar da escuta, da presença, da participação e da comunicação intencional ao nos aproximarmos dos bebês (BARBOSA; FOCHI, 2012).

Com o intuito de contribuir com o aprofundamento da discussão em torno das especificidades da pesquisa com bebês, recorreremos à primeira fase do nosso Programa de pesquisa, *Infância e Escolarização*, em que temos como objetivo geral compreender o processo de desenvolvimento cultural dos bebês em um contexto coletivo de cuidado e educação. Ou seja, estamos considerando “o processo de desenvolvimento da criança e da educação como um processo único” (VYGOTSKY, 1982, p. 69). Com base no entrelaçamento entre a Psicologia Histórico-cultural e a Etnografia em Educação, acompanhamos um grupo de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Tupi), entre 2017 e 2019. A longa permanência em campo nos permitiu construir uma lógica de investigação (GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2005) que tem a *tomada de consciência* como seu fundamento, objeto de reflexão neste artigo. Inicialmente, discutiremos o campo dos Estudos com bebês. A seguir, apresentaremos o processo de tomada de consciência e sua relação com a pesquisa com bebês.

ESTUDOS COM BEBÊS

...justo aquela idade indefinível em que continuam sendo o que são mesmo já estando com um pé no passo seguinte (FABRA, 2009, p. 15).

A peculiaridade do estudo com crianças, e mais ainda com bebês, está na transitoriedade e no entrelaçamento do biológico, do cultural e do social em um movimento histórico concreto e, ao mesmo tempo, fugaz. Diante de nossos próprios olhos, eles/as já não são mais os/as mesmos/as – engatinham e, poucos meses depois, começam a andar; balbuciam, apontam e começam a falar; começam a construir laços de amizades; imitam, exploram e brincam com os artefatos, com as palavras, com os outros; o autodomínio começa a ser conquistado na relação com o Outro; todos esses processos relacionam afeto, cognição, corpo, linguagem, cultura e acontecem de maneira simultânea, não-linear e transformam de maneira radical a relação dos/as bebês com o contexto no qual estão inseridos. O/A pesquisador/a, por sua vez, é posicionado/a frente ao desconhecido, humildemente acompanhando a sutileza desse processo de transformação. Entendemos, assim, que a pesquisa é uma atividade humana criadora em que bebês, professoras e pesquisadoras se encontram entrelaçados no tempo, na cultura e na história.

A especificidade da condição bebê é expressiva de um movimento também no campo da Psicologia que se dedicou a estudar as *interações criança-criança* desde os anos 1970 e do lugar que o bebê passaria a ocupar também na Pedagogia e na política nacional de Educação Infantil. A inserção dos bebês nos espaços públicos acompanha a trajetória de pesquisa sobre bebês que avançou no sentido de observar os bebês nos seus cotidianos por períodos prolongados, analisar suas ações microgeneticamente e estabelecer relações entre estes cotidianos e a rede mais ampla de significações (ROSSETTI-FERREIRA *et al.*, 2004).

Todo nascimento faz com que surja algo totalmente inédito, surpreendente e imprevisível. Um/a bebê é da ordem do *initiums* e esta inscrição tem uma história da espécie humana. O compartilhamento do mundo com outros iguais e diferentes, como defende Arendt (2009), cria possibilidades de ação e comunicação que os singulariza como pessoa. O sentido desta premisa para a pesquisa com bebês se desdobra em dimensões ética, política e estética. As ações, os movimentos e as imagens construídas pelos bebês nos espaços privados ou públicos são reveladores de seu próprio processo de inserção cultural, de sua distinção e individuação. Portanto, a vida do bebê é *ativa!* (BRUNER, 1996; ARENDT, 2009; VYGOTSKY, 1983). E, aos que desejam compreendê-la, em todas as áreas das ciências, cabe sensibilidade para surpreender-se, cuidado para valorizar os detalhes mais “simples” e a prerrogativa de que nossa aproximação é sempre interpretativa, parcial e incompleta. Os percursos dos bebês diariamente atestam certa instantaneidade, provisoriedade, o que não significa um entrave à pesquisa. Talvez seja, exatamente, essa *irrupção* e o movimento permanente dos bebês, ou a sua ontologia de *ser social ao máximo* (VYGOTSKY, 1984), que ofereça indícios de que os Estudos sobre a educação coletiva de bebês precisam fazer perguntas no diálogo com os bebês em diferentes contextos histórico-culturais. Argumentamos que tais perguntas provocam reflexões e, potencialmente, processos de *tomada de consciência* naqueles/as envolvidos/as com a pesquisa.

A TOMADA DE CONSCIÊNCIA E A ATIVIDADE DE PESQUISA COM BEBÊS

Toda penetração mais profunda na realidade exige uma atitude mais livre da consciência para com os elementos da realidade (VYGOTSKY, 1998, p. 129).

No materialismo (MARX; ENGELS, 2007) e na Psicologia histórico-cultural, consciência e atividade constituem uma unidade, dois polos contrários que subsistem no processo de vir a ser do humano. Ao compreendermos a atividade como a produção de algo novo por meio da ação que requalifica nossas relações com o meio e com as pessoas, consideramos que a pesquisa acadêmica é uma atividade humana criadora e, como tal, carrega a possibilidade imanente de fazer emergir outras atividades e de reorganizar a consciência daquele que a realiza. Pino (2016, p. 28) enfatiza que a consciência é fruto da ação humana, sendo “simbólica além de técnica, produzindo um efeito de simbolização em tudo onde ela opera”. Portanto, a consciência não é restrita à experiência individual do sujeito, sendo dialeticamente constituída no grupo cultural do qual faz parte. Nesse sentido, o individual e o coletivo atuam dialeticamente na produção do conhecimento.

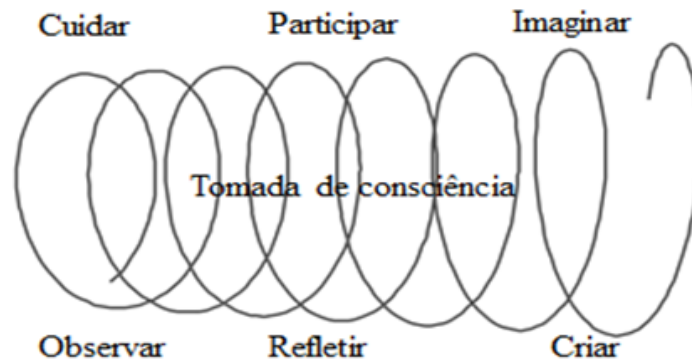
A tomada de consciência envolve a produção de significação sobre algo. No caso específico da pesquisa com bebês, a tomada de consciência relaciona-se com o acompanhamento das suas ações, iniciativas, linguagens, aproximações e distanciamentos. Implica, mais além, um tensionamento das percepções imediatas e uma ação reflexiva no campo semântico. Isso requer do/a pesquisador/a um olhar sensível, capaz de perceber as diferentes nuances de um evento registrado e suas relações com o campo teórico. A atividade de pesquisa supõe presença e participação, bem como afastamentos, para desencadear processos de tomar para si os fenômenos e objetos sociais. Pesquisar envolve apropriação, subjetivação e a produção de sentidos e significados para determinada realidade histórica e para si mesmo. Há, necessariamente, um duplo processo dialético de significação, ora das ações observadas no campo, ora do próprio pesquisador que se constitui e se transforma nas relações tecidas no desenvolvimento da pesquisa.

Assim, a tomada de consciência do/a pesquisador/a é relacional e envolve um conjunto de elementos imprescindíveis no processo de pesquisa, perpassando sua história de vida, suas questões de estudo, sua formação teórico-metodológica, a forma e os instrumentos de produção e análise do material empírico, suas ações e relações com as professoras e bebês. Esse conjunto provoca uma complexa atividade de criação com bases nas relações entre pesquisadora/s e o campo de pesquisa.

Entendemos que o processo de pesquisa compreende alguns princípios norteadores que balizam a entrada e permanência do nosso grupo na EMEI Tupi: (i) cuidar como base da relação com bebês e professoras, no sentido de reconhecer e acolher suas demandas (por exemplo, demandas para conversar ou acalantar um bebê); (ii) observar e participar – em um *continuum* que oscila de acordo com a relação estabelecida com bebês e professoras a cada momento – do cotidiano investigado com a mediação dos registros filmicos e escritos; (iii) refletir individual e coletivamente acerca do vivenciado em campo, preservando e transformando os modos de ser e estar na relação com bebês e professoras, e dialogando com os campos teóricos da Psicologia histórico-cultural e da Etnografia em Educação; (iv) imaginar e criar possibilidades teórico-metodológicas, incluindo formas de transcrição e representação do material empírico. O processo

de tomada de consciência, no centro da atividade de pesquisa, perpassa esses princípios e confere densidade a eles, como pode ser representado na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – A tomada de consciência e o processo de pesquisa



Argumentamos que tomar consciência envolve considerar a atividade de pesquisa como objeto de conhecimento, uma meta-análise do percurso de pesquisa por meio de aproximações e distanciamentos com o material empírico, bem como da criação de novas interpretações, soluções e combinações. Esse processo de transformações da realidade objetiva em uma realidade nova e subjetivada pelo pesquisador é mediado semioticamente pelas significações sobre pesquisa, bebês, professoras, registros empíricos e ética. A seguir, evidenciamos o processo de construção da lógica de pesquisa nas condições concretas de sua realização em busca das suas particularidades.

O PROCESSO DA PESQUISA E A TOMADA DE CONSCIÊNCIA

O Programa “*Infância e Escolarização*” é desenvolvido por meio de projetos de investigação que focalizam temáticas singulares que compõem as vivências de doze bebês na EMEI Tupi. Tais projetos têm como temas o processo de inserção, os processos de imitação, a construção da autonomia dos movimentos psicomotores, a imaginação e as brincadeiras, as práticas de letramento, as relações de amizade e com os artefatos culturais, o currículo vivenciado nesse contexto. O acompanhamento da turma é realizado pelas pesquisadoras do grupo por meio da observação participante, das anotações de campo e, principalmente, das filmagens. Dos duzentos dias letivos de cada ano, observamos 42% em 2017, 35% em 2018 e 45% em 2019. Permanecemos na turma entre 7h30 e 17h na maioria dos 227 dias observados. O material empírico do Programa é composto por 897 horas das filmagens, fotografias e cadernos com notas de campo.

No diálogo entre a Psicologia histórico-cultural e a Etnografia em Educação, organizamos o Programa de Pesquisa com base em alguns princípios que fundamentam nossa lógica de investigação. Tais princípios têm sido amplamente discutidos (por exemplo, GÓES, 2000;

GREEN; DIXON; ZAHARLICK, 2001; SPRADLEY, 1980; ZANELLA *et al.*, 2007) e serão aqui apenas mencionados. São eles: (i) longa permanência em campo de forma contínua e comprometida; (ii) as relações entre as partes e o todo; (iii) as relações entre o local e o global; (iv) a busca pela perspectiva das pessoas pesquisadas; (v) análise microgenética; (vi) lógica abdução de investigação.

Iremos, a seguir, analisar o processo de *tomada de consciência* e transformação das pesquisadoras do grupo focalizando *momentos revolucionários* em que escolhas são realizadas intencionalmente e reconhecidas, transformando o processo de pesquisa. Assim,

O que se desenvolve não é a competência ou habilidade de um indivíduo, mas a possibilidade de se envolver e desenvolver uma determinada maneira de fazer as coisas. [...] Isto é, do “trabalho” em constante mudança relacionado à tarefa [...], que ocorre inerentemente no nível atual de desenvolvimento, emerge um novo comportamento consistente, cujo início é imprevisível entre tarefas e pessoas. Vygotsky se refere às mudanças revolucionárias – aquelas que trazem formas de consciência qualitativamente diferentes – como crises (ROTH; JORNET, 2010, p. 150).

Nesse sentido, há uma apropriação singular do Programa de Pesquisa por cada pesquisadora do grupo, em um diálogo do todo com os projetos individuais. O processo de *tomada de consciência*, tanto individual (de cada pesquisadora) quanto coletivo (do grupo de pesquisa) foi mediada pelas reuniões do grupo de pesquisa, pelas escritas nos diários de campo (individuais e coletivo), pelas filmagens e, em particular, pelo encontro com bebês e suas professoras na EMEI Tupi. As pesquisadoras são afetadas e se modificam ao longo do processo, o que fica evidenciado nos eventos que analisaremos nesta seção. O primeiro deles, “*Filmando, mas sem ‘ver’*”, aconteceu no dia 13/12/2017 e está representado na Figura 2.

Figura 2 – Paulo e Carlos brincam de roda (13/12/2017)



Esse evento aconteceu pela manhã, logo após o momento da fruta. Há alguns brinquedos no tapete e as professoras fazem anotações nas agendas das crianças. A professora Telma canta uma música *A baleia, a baleia...*, Paulo (19m 13d)¹ se aproxima de Carlos (17m 10d) e segura sua mão. Os dois meninos se olham, sorriem um para o outro e começam a balançar, ainda de mãos dadas (Quadro 1, Figura 2). Paulo olha para a professora cantar, se agacha, olha para Carlos e sorri (Quadro 2, Figura 2). Paulo se levanta, Carlos se agacha e diz *miau* (Quadro 3, Figura 2).

¹ A idade dos bebês é apresentada em meses (m) e dias (d) em relação ao evento analisado.

Os dois se levantam e continuam de mãos dadas, se olhando, sorrindo e balançando (Quadro 4, Figura 2). Impressiona a interação entre Paulo e Carlos, bebês com pouco mais de um ano e meio de idade, e a brincadeira de roda que eles conseguem sustentar por um breve período (2min. 02seg.).

Contudo, Luíza, pesquisadora que observava e filmava a turma nesse dia, não percebe essa interação entre os dois bebês. Ela está sentada no chão, observando a turma com uma perspectiva mais próxima à dos bebês, em oposição a uma observação e filmagem realizada em pé. Uma outra bebê, Larissa (19m 20d), com blusa amarela, se aproxima da pesquisadora (Quadro 1, Figura 2). Luiza conversa com ela: *tá dando beijo? Dá um beijo na Luiza/ Dá um beijo*. Larissa lhe mostra um brinquedo e se senta na almofada comprida da sala (Quadro 3, Figura 2). Um outro bebê se aproxima da pesquisadora e diz *cocô*, ao que a pesquisadora responde: *“Você está de cocô? Deixa eu ver.”* Percebe-se que a atenção da pesquisadora localiza-se para além do que a filmadora, apoiada em um tripé, está registrando. Luíza é afetada pela proximidade dos bebês e interage com eles, orientada pelo cuidar como princípio da relação com o grupo pesquisado (Figura 1), a partir do que eles demandam. Naquele momento, esse acontecimento não foi objeto de discussão do grupo de pesquisa, mas é retomado *a posteriori* em uma lógica abductiva, a partir de eventos ocorridos no ano seguinte.

Em março de 2018, ao assistirmos a uma filmagem da turma em uma reunião do grupo de pesquisa, chamou nossa atenção a iniciativa de Simone (22m 1d) para brincar de roda com Marina (22m 27d) e Bento (23m 11d) (Figura 3). Nota-se que, ainda nesse evento, o foco está ampliado para o que acontece na turma como um todo e a brincadeira de roda não está no centro da filmagem.

Figura 3 – Simone brinca de roda com Marina e Bento (05/03/2018).



Na reunião do grupo de pesquisa, nós nos perguntamos sobre a origem da iniciativa de Simone em segurar a mão de Marina para brincar de roda. Nenhuma de nós se lembrava de ter visto esse modo de brincar na turma e Elenice, pesquisadora do grupo, se interessa pelo tema, visto que seu projeto de doutoramento versava sobre as brincadeiras. No dia 02/04/2018 (Figura 4), Elenice está observando e filmando a turma. A pesquisadora comenta sobre esse dia:

Foi a primeira brincadeira de roda que filmei. Retomando a filmagem, percebo que meu foco estava na contação de história que acontecia no tapete (Quadro 01, figura 4). Simone (23m28d) já havia se levantado e dançava sozinha pela sala. Quando ela

tenta pegar a mão de Marina (24m26d) pela primeira vez, estou observando o que Valéria (24m) fazia (Quadro 02, figura 4). Enquanto isso, Larissa (23m22d), Simone e Marina já haviam começado a brincadeira. Só me dou conta de que elas estão fazendo algo, quando Marina se agacha e diz “*miau*” (Quadro 03, figura 4). Pela filmagem, podemos ver que giro rapidamente a câmera (tanto que a filmagem fica um pouco desfocada – quadro 04, figura 4) e focalizo a brincadeira que está acontecendo. Marina foge pela porta da sala e continuo acompanhando (dá até pra ouvir meu riso na filmagem!). Quando Marina volta, já estou focada na possibilidade da brincadeira de roda que é, então, retomada pelas três meninas (Quadro 05, figura 4). Percebo que o “*miau*” verbalizado por Marina é um marcador que chama a atenção para a cantiga “*Atirei o pau no gato*” e me lembro que pensei naquele momento: isso é brincadeira de roda! A professora Verônica também percebe o interesse das crianças e se aproxima para brincar com elas e ampliar as interações em torno da brincadeira (Quadros 06 e 07, figura 4). Já voltei pra casa nesse dia pensando nessa brincadeira. Conversei com as outras pesquisadoras do grupo, retomei as notas de campo do ano anterior e vi que não havia nenhum registro sobre a brincadeira de roda.

Figura 4 – Simone enlaça crianças e professora na brincadeira de roda (02/04/2018)



A pesquisadora conversa também com as professoras da turma e é informada de que, desde o berçário, havia brincadeiras de roda acontecendo. Até então, não havíamos *tomado consciência* da relevância dessa prática cultural na turma. Concretamente, e não apenas “teoricamente”, tomamos consciência de que nem tudo é apreendido por nossa investigação.

Por outro lado, a tomada de consciência coletiva possibilitou que, paulatinamente, essa prática cultural se tornasse o objeto de investigação individual de uma das pesquisadoras do grupo. Elenice retoma as filmagens de 2017 e compreende que, de fato, havia eventos (por exemplo, o evento filmado, mas não percebido, por Luiza) que nos ajudaram a compreender a gênese da brincadeira de roda na turma.² Paralelamente, a pesquisadora continua as observações da turma. No dia 06/06/2019 (Figura 5), torna-se perceptível que as ações da pesquisadora em campo foram transformadas pela retomada das filmagens e pelas reflexões coletivas.

² As brincadeiras de roda foram analisadas em Silva e Neves (2019).

Figura 5 – Focalizando a brincadeira de roda no Grupo



A pesquisadora Elenice comenta sobre esse dia:

Estou no parque com a turma e focalizo Simone (25m 28d), Marina (26m) e Marcela (25m 09d) que brincam com uma bolinha vermelha (Quadro 01, figura 5). Ao fundo, percebo que há um grupo brincando de roda (Quadro 02, figura 5). Posteriormente, a professora comentou comigo que Valéria chamou Henrique para brincar de roda. Troco rapidamente a bateria da filmadora que havia acabado. Ao perceber que a brincadeira continua acontecendo, dou um *zoom* na filmagem (Quadro 03, figura 5) e me aproximo lentamente do grupo que brinca e consigo registrar o desenrolar da brincadeira, escutar seus sons e olhar para as crianças que brincam (Quadro 04, Figura 5).

A importância das brincadeiras de roda no percurso dessa turma se reafirma ao percebermos que Marcela e Marina se juntam ao grupo que brinca de roda (Quadro 04, Figura 5). Percebe-se que o olhar da pesquisadora inicialmente focaliza o encontro entre as três meninas e sua intencionalidade de captar esse encontro é visível (Quadros 01 e 02, Figura 5). Ela é afetada por esse encontro e, ao mesmo tempo, pela brincadeira de roda que começa a acontecer. Há uma tensão na escolha do foco da filmagem que é resolvida, nesse caso específico, pela tomada de consciência no grupo de pesquisa em relação à relevância de determinada prática cultural para aquele grupo e, simultaneamente, pela tomada de consciência no momento mesmo em que a pesquisadora decide “abandonar” o encontro das três meninas e focalizar a brincadeira de roda que começa a acontecer.

O olhar e a escuta mencionados por Elenice remetem à dimensão sensorial na tomada de consciência da pesquisadora. Por vezes, os acontecimentos em campo guiam nossas decisões, que são marcadas por afetos e pensamentos. Estamos, assim, sendo guiadas pela dimensão afetiva e, simultaneamente, pelos estudos sobre os bebês e seus processos de desenvolvimento. As risadas, choros, olhares e falas tornam-se indícios que são captados por uma tomada de consciência afetiva e cognitiva para determinados aspectos do grupo.

Nesse sentido, o percurso da pesquisa é sensível ao encontro com os bebês e suas professoras. A sensibilidade de Luíza ao conversar com os bebês – e esquecer momentaneamente o registro fílmico dos eventos na turma – e o processo de tomada de consciência de Elenice na descoberta e análise das brincadeiras de roda apontam para vivências que transformam as pesquisadoras individualmente e todo o grupo de pesquisa. A apropriação dos estudos sobre bebês não nos impulsiona a ignorar ou suplantarmos o conteúdo sensível, mas a produzir novos significados sobre as formas de estar com bebês e suas professoras em busca de uma maior compreensão acerca de seus processos de desenvolvimento cultural.

Um evento captado e filmado pelo excedente de visão (BAKHTIN, 2003) da pesquisadora poderá ser transcrito e analisado e esmiuçado posteriormente, tanto pela própria pesquisadora quanto pelo grupo de pesquisa. Assim, por vezes, outra pesquisadora assiste às filmagens e é também afetada pelo encontro entre as crianças, mediado pelo “olhar afetado” de quem filmou. Nesse sentido, *nós nos tornamos instrumentos umas das outras*, afirmação de Jacqueline Gonçalves, pesquisadora do grupo. Há um processo de aprendizagem da transcrição e análises das filmagens em que *um novo mundo se descortina* e que surpresas acontecem, pois *a cada vez que a gente vê o vídeo é uma coisa...* A filmagem torna-se um potente artefato cultural, disparador de possibilidades que conferem densidade ao processo de pesquisa

Aquilo que nos toca, nos inquieta e mobiliza a agir, a utilizar a filmadora de diferentes maneiras é uma composição multissensorial, afetiva e cognitiva, imaginativa e criativa. Pesquisar com bebês é sempre uma pequena revolução do que julgamos conhecer sobre o desenvolvimento humano e do que desejamos conhecer por meio da imersão em contextos coletivos de cuidado e educação. Argumentamos que essa revolução pode ser entendida como um drama, nos sentidos que Vygotsky empresta a essa noção, no ser pesquisadora com bebês.

CONCLUSÕES: TORNANDO-SE PESQUISADORA E TOMANDO CONSCIÊNCIA NO CAMPO

O drama realmente está repleto de luta interna impossível nos sistemas orgânicos: a dinâmica da personalidade é o drama (VYGOTSKY, 2000, p. 35).

Vygotsky, no Manuscrito de 1929, nos aponta algumas dimensões do drama na compreensão do desenvolvimento humano. A noção de drama se relaciona com um processo diacrônico – sucessão de eventos na vida da pessoa que têm a possibilidade de provocar tensões em relação a diferentes posições sociais que as pessoas ocupam – e possui “uma dinâmica ‘sincrônica’ (num mesmo instante histórico da vida humana), vista como ‘conflito’ e ‘luta interior’” (DELARI JR., 2011, p. 186). Foram esses conflitos e desafios (Conversar com os bebês ou registrar os acontecimentos da turma? Acompanhar o encontro entre três meninas que brincam ou o grupo que faz uma brincadeira de roda?), em meio à tensão entre os papéis sociais distintos como pedagogas e pesquisadoras (Ajudar as professoras ou registrar os bebês?), que impulsionaram processos de tomada de consciência das pesquisadoras envolvidas. Tais processos incluíram momentos de decisão e de comprometimento do grupo de pesquisa com relação às suas ações, tanto no campo de pesquisa quanto nas análises e escritas posteriores. Revelou-se, assim, que as relações sociais na EMEI Tupi se tornaram fonte de desenvolvimento também para as pesquisadoras, e não apenas para os bebês e suas professoras.

Portanto, faz-se necessário reconhecer dimensões que podem ser apenas parcialmente aprendidas em cursos de metodologia, mas devem ser, principalmente, vivenciadas e refletidas no campo de pesquisa. Argumentamos que refletir e agir envolvem um processo de apropriação e criação, logo a natureza da pesquisa é afetivo-cognitiva. Não é possível admirar, olhar de perto, implicar-se, estar com o Outro sem ser afetado. Transcorre um movimento de aproximação, distanciamento e reaproximação, pois a cada ida ao campo, a cada retomada do material empírico,

algo de novo tem a possibilidade de emergir e nos transformar. São impressões iniciais, sensoriais, percepções que precisamos selecionar afetivo-cognitivamente, olhar novamente, associar, desassociar, reintegrar, categorizar, elaborar e reelaborar, colocar na ordem do discurso. A tomada de consciência envolve a tradução das coisas, dos acontecimentos, do contexto particular de um berçário por sua própria sonoridade, expressividade, comunicabilidade de um corpo inteiro que, em movimento, se põe a transformar e a nos reposicionar também como pesquisadoras.

O processo de criação na pesquisa com bebês e crianças envolve, então, o centramento dos bebês em processos de constituição como pessoas singulares em determinados contextos de cuidado e educação coletivos. A Ontologia, aqui, gera uma epistemologia. Uma ontologia do bebê como ser social, vulnerável e competente, ativo e dependente, como alguém que se constitui na relação com outros e ao mesmo tempo, como alguém que tem muito a evidenciar. Desse modo, a pesquisa com bebês em contextos coletivos busca explicitar a complexa rede de relações estabelecidas pelos bebês com seus pares e outros adultos, por meio das muitas linguagens, formas de produção cultural e possibilidades de criação humana.

Estar com bebês em um espaço coletivo de cuidado e educação pressupõe um exercício alteritário de nos aproximarmos e nos comprometemos com eles para compreender a complexidade das produções culturais presentes nesse contexto, dando visibilidade para as suas formas de expressão e de se colocar no mundo. Buscar entender a brincadeira de roda, então, é possível apenas porque é uma rotina cultural do grupo, afetando bebês, professoras e pesquisadoras. Concluímos, assim, que nossa ação, no grupo (tanto na EMEI Tupi quanto no grupo de pesquisa), é orientada, em todo o momento, pelo cuidado entendido como ética da alteridade, que tem em vista a formação do outro e de nós mesmos.

Arendt nos ajuda a compreender que nossos processos de tomada de consciência e de formação são sempre inconclusos. Essa autora argumenta que “as múltiplas e incessantes ocupações da existência humana no mundo, nunca encontra uma solução definitiva para os seus enigmas, mas está pronto para respostas sempre novas à pergunta a respeito do que está realmente em questão” (ARENDR, 2009, p. 211-212). Esse processo de descoberta do que acontece em um grupo de bebês não nos mostraria que, assim como eles, sempre chegamos a um mundo novo e estranho a desvendar e criar? Quando nos colocamos na posição de pesquisar algo tão familiar e, ao mesmo tempo, estranho de nós (nesse caso, os bebês), chegamos a um mundo novo do qual precisamos tomar consciência. Os percursos dos bebês nos ensinam que o mundo é menos fixo, menos rígido e pode ser recriado. Se transportarmos isso para a pesquisa sobre os mundos dos bebês, teremos que essa capacidade de os bebês alterarem o contexto social e institucional pelo movimento, pelo corpo simbólico, também organiza o nosso próprio sistema de percepção. Aprendemos com eles que na pesquisa não há dado; há um conjunto de sinais que devemos perceber e resolver, ampliar, relacionar. A pesquisa com bebês é, nesse sentido, um exercício insistente, paciente, minucioso, exploratório sempre.


Nossas aprendizagens com e sobre os bebês são formas de nascimento! De algum modo, tudo o que envolve os bebês nasce para nós quando nos implicamos na pesquisa com eles/as. Nesse sentido, a especificidade da condição dos bebês expressa também uma especificidade dramática da pesquisa que empreendemos. É um refinamento constante do olhar e da capacidade humana de significar o mundo. É a tomada de consciência de um processo eminentemente transformador, no qual o/a pesquisador/a por meio das vivências dos bebês, constrói sentidos e significados para a realidade pesquisada. Com a tomada de consciência nossa experiência naquele contexto se transforma. O que registramos ou deixamos de registrar passa pela janela

de possibilidades evidenciadas nas relações tecidas com os bebês e suas diferentes vivências. O bebê passa a guiar nosso campo de visão, nos convidando a olhar o mundo pelas suas lentes.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, K.S.; BARRETO, A. M. R. F.; GOMES, M. F. C.; MACARIO, A. P.; NEVES, V. F. A.; OLIVEIRA, Z. M. R.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. Continuando o debate sobre cuidado e educação de crianças nos primeiros anos de vida. **Teoria e Prática da Educação**, v. 15, n. 1, 2020.
- ARENDDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- BAKER, D.; GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A. Video-enabled ethnographic research: A microethnographic perspective. *In*: WALFORD, G. (Ed.). **How to do educational ethnography**. Tufnell Press. 2008.
- BARBOSA, M. C.; FOCHI, P. O desafio da pesquisa com bebês e crianças bem pequena. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPED SUL, 9., Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]**. Caxias do Sul: ANPED, 2012.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRUNER, J. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 1990.
- COUTINHO, A. M. S. **As ações sociais dos bebês: um estudo etnográfico no contexto da creche**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade do Minho, Braga, 2010.
- ELWICK, S.; BRADLEY, B.; SUMSION, J. Infants as others: Uncertainties, difficulties and (im) possibilities in researching infants’ lives. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 27, n. 2, 2014.
- DELARI Jr., A. Sentidos do “drama” na perspectiva de Vigotski: um diálogo no limiar entre a Arte e a Psicologia. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 2. 2011.
- Fabra, J. S. **Kafka e a Boneca Viajante**. São Paulo: Martins Fontes. 2006.
- GÓES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz Histórico-Cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Caderno CEDES**, v. 20, n. 50, 2000.
- GOTTLIEB, A. **Tudo começa na outra vida: a cultura dos recém-nascidos no Oeste da África**. São Paulo: Editora Fap-Unifesp, 2012.
- GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. A etnografia como uma lógica de investigação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 42, 2005.
- GREEN, J.; SKUKAUSKAITE, A.; BAKER, D. Ethnography as Epistemology: An Introduction to Educational Ethnography. *In*: ARTHUR, J.; WARING, M.; COE, R.; HEDGES, L. (Eds.). **Research Methods and Methodologies in Education**. London: Sage, 2012.
- JOHANSSON, E.; WHITE, E. J. (Eds.). **Educational research with our youngest: voices of infants and toddlers**. Springer. 2011.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- OLIVEIRA, V. S. **Processos de inserção de bebês em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte**. 2018. 198f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

- PINO, A. A produção imaginária e a formação do sentido estético. Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, n. 2, 2016.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; VITORIA, T. Emergência de novos significados durante o processo de adaptação dos bebês à creche. **Coletâneas da ANPPEP**, v. 1, n. 4, 1996.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; OLIVEIRA, Z. M. R. Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 20, n. 3, jul./set. 2009.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de Significações e o Estudo do Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ROTH, W. M.; JORNET, A. **Understanding educational psychology: A late Vygotskian, Spinozist approach**. Springer. 2017
- SALUTTO, N.; NASCIMENTO, A. M. Onde estão os bebês? Reflexões para sua construção conceitual a partir de um debate interdisciplinar. **Áltera: Revista de Antropologia**. v. 1, n. 8, 2019.
- SILVA, E. B. T.; NEVES, V. F. A. Brincando de roda com bebês em uma instituição de Educação Infantil. **Educar em Revista**, v. 35, 2019.
- SILVA, Elenice de B. T. NEVES, Vanessa F. A. Os estudos sobre a educação de bebês no Brasil. **Revista Educação Unisinos**, n. 24, 2020.
- SPRADLEY, J. **Participant Observation**. New York: Holt, Rinehart e Winston, 1980.
- VYGOTSKY, L. S. A imaginação e seu desenvolvimento na infância. In: VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes. 1998. Texto original publicado em 1960.
- VYGOTSKY, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. **Obras Escogidas**. Tomo III. Madri: Visor/MEC, 1983. Texto original de 1931.
- VYGOTSKY, L. S. Manuscrito de 1929 [Psicologia concreta do homem]. **Educação e Sociedade**, n. 71. Campinas: Cedes, 2000. Texto original de 1929.
- VYGOTSKY, L. S. Problemas de la psicología infantil. **Obras Escogidas**. Tomo IV. Madri: Visor, 1984. Texto original de 1932.
- VYGOTSKY, L. S. Sobre el artículo de K. Koffka “La introspección y el método de la psicología”. A modo de introducción. **Obras escogidas**. Tomo I. Centro de Publicaciones del M.E.C, 1982. Texto original de 1926.
- WARMING, H. Getting under their skins? Accessing young children’s perspectives through ethnographic fieldwork. **Childhood**, v. 18, n. 1. 2011.
- WHITE, E. Jayne. ‘Seeing’ the toddler: voices or voiceless? In: JOHANSSON, E.; WHITE, E. J. (Eds.). **Educational research with our youngest. Voices of infants and toddlers**. Springer. 2011.
- ZANELLA, A. V.; REIS, A. C.; TITON, A. P.; URNAU, L. C.; DASSOLER, T. R. Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. **Psicologia e Sociologia**, v. 19, n. 2, Porto Alegre, 2007.



O SURDO NOS DISCURSOS DO CURRÍCULO: QUEM É ESTE SUJEITO?

Ana Gabriela da Silva Vieira (UFPel)

INTRODUÇÃO

Este texto discorre acerca de pesquisa que desenvolvi no curso de mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), entre os anos de 2018 e 2019. A dissertação que defendi em dezembro daquele ano foi fruto de dois encontros significativos na minha vida pessoal, profissional e acadêmica: meu encontro com a educação de surdos e meu encontro com o pensamento do filósofo Michel Foucault.

O contato com a educação de surdos se deu primeiro, enquanto eu ainda cursava licenciatura em História, na mesma universidade. Já no ano de 2017, tive a oportunidade de trabalhar como voluntária em uma escola de surdos situada na mesma cidade em que resido, ampliando meu conhecimento em língua de sinais, fazendo vínculos com a comunidade surda e me interessando pelas temáticas envolvendo os estudos surdos e as escolas bilíngues para surdos.

Já no mestrado, pretendendo desenvolver uma investigação sobre esse assunto, foi que me encontrei com as teorizações foucaultianas. Fischer (2012), uma das referências nos estudos foucaultianos no Brasil, ao tratar do pensamento do filósofo, aponta:

No lugar das unidades límpidas, claras e essenciais, as multiplicidades sujas de vida, púrpuras de sangue, imprevisíveis, inesperadas, miríades de acontecimentos. No lugar da comunicação transparente, jogos de verdade que se fazem em meio a inúmeros obstáculos, quase sempre fora de qualquer controle. [...] No lugar das clássicas oposições de mostrar e denominar, as ausências da linguagem, o divórcio mesmo entre as palavras e as coisas. No lugar da interioridade da linguagem-verdade, da linguagem-eternidade, da linguagem-homem – a escritura (e a loucura) como pura exterioridade (FISCHER, 2012, p. 21).

Acostumada a uma maneira binária de ver o mundo – opondo o oprimido e o opressor, o certo e o errado, a verdade e a mentira –, a imersão nos escritos de Foucault subverteu e deslocou meus modos de pensar. Se antes eu contrapunha o surdo e o ouvinte, a surdez-cultura e a surdez-deficiência, os discursos das comunidades surdas e os discursos das políticas públicas estatais para a Educação Especial, entre outros binarismos possíveis e até recorrentes no campo dos estudos surdos, após meu encontro com Foucault, eu passei a ver menos oposições fixas e mais atravessamentos instáveis. As ditas verdades sobre a surdez, que estavam mais ou menos consolidadas na minha cabeça, passaram a ser questionadas em um exercício constante de problematização.

Passei a considerar que “ser surdo” não seria uma espécie de verdade apriorística, imbricada na essência dos sujeitos que nascem com a marca corporal do “não ouvir” ou são, posteriormente, marcados por ela. Partindo de uma teorização foucaultiana, compreendi que “ser surdo” faz parte de um jogo de verdade, de uma ordem discursiva instituída socialmente como legítima e verdadeira. Nesse sentido, falar em “surdo” ou “surdez” hoje não é a mesma coisa que fazê-lo cinco décadas atrás, ou muito menos cinco séculos antes disso. O sujeito surdo não é universal, mas fabricado, construído em cada contexto espacial e temporal, a partir das relações de poder que lá funcionam. Era preciso historicizar o “ser surdo” e não o naturalizar: esse passou a ser, portanto, meu ponto de partida epistemológico.

Para problematizar os discursos sobre o “ser surdo” que circulam na atualidade – e de forma mais específica, no campo da educação – subjetivando os sujeitos surdos, investiguei os documentos curriculares de três¹ instituições situadas no estado do Rio Grande do Sul e voltadas ao atendimento de alunos surdos. Optei por analisar dois documentos² de cada uma das escolas: seu Regimento Escolar e seu Projeto Político Pedagógico;³ por entender que, mais do que apresentar a concepção educacional e filosófica das escolas, tais textos veiculam discursos nos quais há determinadas compreensões do que é ser sujeito surdo. Assim, meu objetivo central foi “investigar a produção de modos de ser aluno surdo nos discursos curriculares das Escolas Bilíngues para surdos” (VIEIRA, 2019, p. 12).

Abarcando as discussões dessa pesquisa, o presente texto será dividido em três partes. A primeira, no tópico “Sujeito surdo, escola de surdos”, abordará a temática da surdez, da emergência da escola moderna, das estratégias de normalização que funcionaram e/ou ainda funcionam e da constituição das escolas de surdos na atualidade. Na segunda parte, no tópico “Discurso e currículo”, tratarei dessas duas ferramentas conceituais mobilizadas na pesquisa e que deram os contornos teórico-metodológicos à minha análise documental. E por fim, na terceira parte, cujo tópico chama-se “Quem é esse sujeito?”, trarei discussões e resultados de minha investigação.

¹ Com a finalidade de preservar o anonimato das referidas instituições educacionais e de suas comunidades escolares, seus nomes não serão mencionados. Dentre as três escolas, uma é municipal, a outra estadual e a terceira privada (filantrópica); serão denominadas neste trabalho, respectivamente, como: Escola I, Escola II e Escola III.

² Os documentos das escolas de surdos foram disponibilizados pelas mesmas à pesquisa intitulada “Produções culturais surdas no contexto da educação bilíngue” que foi realizada pelo GIPES (Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos), ao qual estive vinculada durante o Mestrado.

³ Uma das instituições – a saber, a Escola II – não usa o termo “Político” em seu documento, nomeando-o enquanto “Projeto Pedagógico”.

SUJEITO SURDO, ESCOLA DE SURDOS

Foucault (1991) ensina acerca da emergência da escola enquanto uma instituição disciplinar moderna, distinguindo-se das tecnologias de poder mais difundidas anteriormente no cenário europeu, muito vinculadas à soberania dos reis e à força da lei. De forma distinta, a disciplina configura-se enquanto um mecanismo de poder que está imbricado na episteme moderna, e que se caracteriza pela docilização dos corpos dos sujeitos e pela necessidade de torná-los socialmente úteis.

No âmbito da escola, Foucault (1991) explicita que fatores como a hierarquia, a distribuição arquitetônica dos espaços, a separação dos alunos em níveis educativos, as práticas de avaliação e outros elementos que fazem parte do cotidiano da escola moderna são estratégias do poder disciplinar, que atuam na normalização dos corpos dos sujeitos. A noção de “norma”, de classificação dos sujeitos entre os que são “normais” e os que são “anormais”, é recorrente nas instituições disciplinares (a escola incluída). Nesse sentido, o autor argumenta que “o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino” (FOUCAULT, 1991, p. 164).

Para além das técnicas disciplinares, Foucault (2010a) – no curso “Em Defesa da Sociedade”, ministrado no *Collège de France*, entre os anos de 1975 e 1976 – afirma que emergem, também, no contexto da Modernidade, as tecnologias biopolíticas. Diferente do que ocorre com a disciplina, a biopolítica não incide sobre o indivíduo, mas sobre a população de maneira geral (sobretudo enquanto uma única espécie, falando biologicamente). Essas tecnologias também normalizam, regulamentam, conduzem condutas e subjetivam os sujeitos (incluindo os sujeitos surdos). Para o autor, a norma se aplica “ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica” (FOUCAULT, 2010a, p. 212).

No curso “Os Anormais”, ministrado no *Collège de France* em 1975, Foucault (2010b) menciona – entre outros sujeitos – o sujeito surdo⁴, que foi tido como anormal devido à incorrigibilidade de seu “não ouvir”. O autor argumenta que “o eixo da incorrigibilidade incorrigível vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais que vão se desenvolver no século XIX” (FOUCAULT, 2010, p. 50). A dimensão da incorrigibilidade não excluiu o sujeito surdo das estratégias disciplinares e biopolíticas normalizadoras, tanto na área médica, quanto na educacional – muito pelo contrário. Exemplo dessa questão é, sobretudo, a proposta de educação oralista para os surdos. Tal proposta passa pela negação da utilização das línguas de sinais e lançam mão de pedagogias voltadas à aquisição da língua oral.

Witchs (2018) argumenta como, nesta perspectiva, a educação dos sujeitos surdos assume um viés intensamente linguístico, cujo avanço da escolarização se dava – aqui no Brasil – pelo aprendizado da língua portuguesa. Neste sentido, comunicação oral e auditiva é a norma, e o surdo é alvo de tecnologias normalizadoras, visando assemelhá-lo ao ouvinte. Deste modo, para o autor “a surdez foi constituída como anormalidade em diferentes contextos e períodos históricos. Essa anormalização da surdez é percebida no constante movimento de tentar aproximar os surdos a uma norma audista” (WITCHS, 2018, p. 43).

⁴ No curso é utilizado o termo surdo-mudo, comum nos discursos médicos/científicos da Modernidade, que são analisados por Foucault.

Muito já se falou sobre tal proposta de educação oralista, fixada pelo Congresso Internacional de Surdos de Milão, cujo objetivo foi defender a extinção das línguas de sinais da educação de surdos. Esse congresso foi ocorrido no século XIX que, nada coincidentemente, é um tipo de auge desse período que Foucault costuma designar como Modernidade, no qual as estratégias normalizadoras da disciplina e da biopolítica ganharam tanta força.

Sabe-se que, embora normas ouvintes não tenham deixado de incidir sobre os surdos, hoje em dia, novas discursividades vem fazer parte do cotidiano social e educacional destes sujeitos. A perda de força destas normas ouvintes (sobretudo na comunicação) não corresponde, no entanto, à ausência de estratégias disciplinares e biopolíticas funcionando no interior das escolas de surdos atuais e muito menos a uma libertação em relação a qualquer estratégia normalizadora que funcione em nossa sociedade. Os surdos – como qualquer sujeito – permanecem sendo subjetivados por uma série de mecanismos de poder que circulam e reverberam a partir dos discursos.

Ao tratar de “pedagogias surdas” ou de uma “educação bilíngue para surdos”, autoras como Muller e Karnopp (2015), Formozo (2013), Nascimento e Costa (2014) e outros vem levantando argumentos no sentido de que é preciso que as práticas educativas levem em conta as características históricas e culturais dos surdos – como são o caso da visualidade e do uso das línguas de sinais – e que as escolas de surdos estejam em diálogo com as comunidades surdas, a fim de perceber as demandas das mesmas.

A esse respeito, Muller e Karnopp (2015) argumentam que a educação bilíngue para surdos implica “perceber também a existência de modos diferentes de ser aluno, tendo em vista características culturais próprias e experiências singulares de uso da Libras e da língua portuguesa” (MULLER; KARNOPP, 2015, p. 7), além de envolver “mecanismos que contribuem para que as características socioculturais e linguísticas das comunidades surdas sejam conhecidas e valorizadas no grupo social” (MULLER; KARNOPP, 2015, p. 7). Na mesma direção, ao falar de educação bilíngue, Nascimento e Costa (2014) apontam:

A educação bilíngue não pode ocorrer de qualquer forma e a qualquer custo, pois não se reduz a qualquer espaço educacional onde se agrupam surdos e ouvintes; não se reduz a qualquer ambiente onde esteja presente um profissional que fez algum curso de Libras e que “tem ou não” fluência em Libras, ou que “tem ou não” domínio do conteúdo a ser traduzido. O simples agrupamento de pessoas diferentes, com características diferentes e com necessidades diferentes não acarreta a inclusão. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 163).

As autoras chamam atenção para a demanda das propostas visuais de ensino-aprendizagem, no interior das escolas bilíngues para surdos – sobretudo no que diz respeito ao uso das línguas de sinais, que implicam uma comunicação a partir da visualidade. Nascimento e Costa (2014) ressaltam que não se trata de uma proposta que visaria tutelar os surdos, impedindo-os de “progredir” como os ouvintes, mas uma reivindicação das comunidades surdas por um acesso mais amplo à educação. Assim, para as autoras,

A convicção que tínhamos e a comprovação científica que se tem hoje, de que a oferta de uma educação visual nas escolas bilíngues resulta no êxito educacional dos estudantes, não é fruto da mera opinião de um grupo, nem de uma visão “paternalista”, protetora de indivíduos supostamente acomodados em busca de uma zona de conforto longe de escolas onde são assediados pela imposição de práticas orais da língua portuguesa. Muito pelo contrário, os estudantes surdos têm sede de conhecimento e querem o direito de acesso a todo conhecimento que os estudantes ouvintes têm. (NASCIMENTO; COSTA, 2014, p. 163).

Outro trabalho que acredito valer a pena mencionar é a Tese de Formozo (2013). Nela, a autora desenvolve o conceito de pedagogias surdas, que seriam aquelas propostas pedagógicas que emergem e se constroem no interior das escolas de surdos, a partir da relação entre os docentes surdos e os alunos surdos. Ao entrevistar professores, ela identifica o quanto esses sujeitos demarcam a relevância de entender a surdez em uma perspectiva cultural, compreendendo suas diferenças e chamando atenção para importância de trazer para essas pedagogias artefatos culturais produzidos por e/ou para surdos (como é o caso da literatura surda), além de ressaltar que os surdos são sujeitos cuja experiência é marcada pela visualidade e, assim, uma pedagogia surda precisa respeitar essa característica.

Não estando apenas nos textos acadêmicos ou no que dizem os professores/gestores de escolas de surdos, reivindicações desse tipo, acerca da educação bilíngue, vem aparecendo nas demandas das comunidades surdas brasileiras e em leis e políticas públicas. No Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue, por exemplo, afirma-se que

A educação bilíngue de surdos está marcada por traços da cultura surda, que precisam estar imersos nela, pois integram-na e são traços inseparáveis da educação bilíngue. Se a cultura surda não estiver inserida no ambiente educacional, os surdos dificilmente terão acesso à educação plena como lhes é de direito e acabam por abandonar a escola. [...] Para a pessoa surda, a relevância dos aspectos visuais traz como consequência a invenção de artefatos culturais que usam a visão, como seja: a língua de sinais, a imagem, o letramento visual ou leitura visual. Esses artefatos são importantes para criar o ambiente necessário ao desenvolvimento da identidade surda e requerem o uso de mecanismos adequados para sua presença acontecer, tendo em vista que se diferencia constituindo significantes, significados, valores, estilos, atitudes e práticas. (BRASIL, 2014, p. 14).

Isso não significa, porém, uma libertação da normalização, mas o aparecimento de outras estratégias normalizadoras, voltadas a um governo do sujeito surdo que é mais produtivo e eficiente na atualidade. É compreendendo que os sujeitos surdos são constantemente submetidos por tais estratégias de normalização e controle, que busco compreender quais delas estão operando em alguns dos discursos do currículo de escolas bilíngues para surdos. Para tanto, faço uso de procedimentos teórico-metodológicos foucaultiano, para mobilizar “discurso” e “currículo” enquanto ferramentas conceituais que serviram à análise dos documentos das escolas estudadas. Disso tratarei a seguir.

DISCURSO E CURRÍCULO

Ao teorizar acerca do discurso, Foucault (2014) argumenta que a circulação dos discursos está atrelada aos mecanismos de poder que operam em determinado contexto social. Todas as sociedades tem uma ordem discursiva vigente, que legitima determinados discursos como verdadeiros e permite que estes circulem. Nesta lógica, aquilo que se pode ou não enunciar, quem pode ou não enunciar, são aspectos relacionados às estratégias de poder em funcionamento.

Assim, na perspectiva foucaultiana, o discurso não é criação individual de ninguém ou produção maquiavélica de um grupo para manipular outrem. As experiências do sujeito não são pré-discursivas; mas, de outra forma, constituídas nos discursos. Para o autor, cabe

[...] não transformar o discurso em um jogo de significações prévias; não imaginar que o mundo nos apresenta uma face legível que teríamos de decifrar apenas; ele não é cúmplice de nosso conhecimento; não há providência pré-discursiva que o disponha a nosso favor. Deve-se conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhes impomos em todo caso; e é nesta prática que os acontecimentos do discurso encontram o princípio de sua regularidade (FOUCAULT, 2014, p. 50).

Portanto, em Foucault (2014), o sujeito enuncia aquilo que é possível enunciar, em dado contexto social e histórico. Na análise discursiva, não cabe pensar aquilo que o discurso oculta, ou uma intenção que estaria “por trás”; de outra forma, trata-se de pensar o que é dito, quais efeitos isso produz e quais as condições de aparecimento desses discursos. Assim, ao olhar para os discursos, é necessário “passar às suas condições externas de possibilidade, àquilo que dá lugar à série aleatória desses acontecimentos e fixa suas fronteiras” (FOUCAULT, 2014, p. 50-51).

Ao pensar a análise do discurso, Foucault (1972) entende este conceito enquanto um grupo de enunciados que emergem como acontecimentos discursivos, sempre em relação com outros enunciados que integram a mesma e/ou outras formações discursivas. É na medida em que são parte dos discursos que os enunciados podem emergir, funcionar, produzir sentidos. Os enunciados, para Foucault (1972), não são a mesma coisa que uma unidade linguística, gramatical ou lógica. Eles são, de outro modo, funções – funções no sentido de funcionar nos atos de linguagem, permiti-los existir como são.

Ao analisar os currículos de três escolas de surdos – na realidade, de forma mais recortada, os seus Regimentos Escolares e Projeto Político Pedagógicos, que considero relevantes documentos curriculares para pensar acerca da subjetivação do surdo – tomo esses textos em seus aspectos discursivos. Assim, a leitura minuciosa dos mesmos buscou encontrar recorrências discursivas, querendo investigar que enunciados sobre o sujeito surdo estariam funcionando, materializando-se no texto dos currículos.

De forma aliada às teorias pós-críticas do currículo – mais especificamente às pós-estruturalistas – compreendo este artefato como sendo produzido e, ao mesmo tempo, produtivo. Silva (2014) argumenta que a perspectiva pós-estruturalista aponta para a instabilidade dos processos de significação, de modo que “o significado não é pré-existente, ele é cultural e socialmente produzido. Como tal, mais do que sua fidelidade a um suposto referente, o importante é examinar as relações de poder envolvidas na sua produção” (SILVA, 2014, p.123).

Em direção semelhante, Veiga-Neto (2004) argumenta que “o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído” (VEIGA-NETO, 2004, p. 166). Há um vínculo inquebrável, portanto, entre currículo e cultura; e cultura não de um tipo erudito, compartilhada por pequenos grupos intelectualizados, mas cultura em seu sentido mais amplo, significando “toda e qualquer manifestação humana que se dê no âmbito dos costumes, dos valores, das crenças, do simbólico, da fabricação de coisas, das práticas sociais, da estética, das formas de expressão, etc.” (VEIGA-NETO, 2004, p. 167).

QUEM É ESTE SUJEITO?

Ao analisar os materiais que compunham minha rede documental, percebi a recorrência de três enunciados, funcionando em variados excertos dos textos. São eles: o enunciado do surdo como cidadão de direitos, o enunciado do surdo como indivíduo não incapacitado e o enunciado do surdo como sujeito aluno. A seguir, serão feitas considerações a respeito de cada um deles.

O enunciado do surdo como cidadão de direitos materializa-se nos documentos das escolas I, II e III. Trata-se de uma função enunciativa que emerge a partir de uma noção específica de cidadania e de direitos presente na ordem discursiva vigente em nossa sociedade; que compreende que todo ser humano tem direitos básicos que devem ser garantidos e que todos devemos poder exercer nossa cidadania, independente de etnia, religiosidade, ou qualquer diferença. Essa discursividade se faz presente em vários âmbitos, desde o senso comum, até as legislações e mesmo documentos de pretensão global, como são os documentos da ONU (Organização das Nações Unidas).

O Regimento Escolar da Escola I, por exemplo, afirma que os estudantes têm o direito de “a) Serem respeitados em sua individualidade. [...] c) Terem assegurados todos os direitos como ser humano; [...] h) Serem tratado com igualdade, sem discriminação; [...] j) Ter assegurado respeito a sua opção religiosa e sexual” (ESCOLA I, 2017). Enunciações semelhantes aparecem em todos os outros documentos curriculares e são bem próximas do que afirma, por exemplo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que defende, logo em seu segundo artigo, que todos os seres humanos têm direitos “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” (ONU, 1948).

Neste sentido, compreende-se que, aos sujeitos surdos, devem ser garantidos todos os direitos considerados “humanos” e, de forma mais específica, direitos que estão relacionados às minorias sociais ao qual o sujeito surdo pertence: a das Pessoas com Deficiência (PCDs) e a de minoria linguístico-cultural. A partir do primeiro grupo minoritário citado, o surdo teria direitos de acessibilidade e adaptações curriculares. Ao olhar para os documentos curriculares da Escola II, encontrei, no Regimento: “A Escola poderá dispor de um espaço para atender os alunos com necessidades diferenciadas, que apresentem outros comprometimentos, além da surdez, conforme a demanda e de acordo com a Legislação Vigente” (ESCOLA II, 2008); e no Projeto Pedagógico: “Todos os alunos são surdos com diferentes graus de surdez. Alguns alunos apresentam outros comprometimentos associados, como: deficiência visual, mental, física, paralisia cerebral, entre outras”. (ESCOLA II, 2013). Nota-se, deste modo, que se a escola fala em “outros

comprometimentos” (para além da surdez), a surdez também seria um comprometimento, uma deficiência. E tendo essa dita deficiência, os alunos teria direitos a atendimento especializado.

Sobre a segunda minoria a qual os surdos pertencem, que seria a linguístico-cultural, os documentos curriculares reforçam que o aluno surdo teria direitos de ser educado em sua própria língua, de acessar sua própria cultura e de pertencer à sua própria comunidade. Assim, a Escola I afirma que “a proposta pedagógica da educação bilíngue envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao dos estudantes ouvintes” (ESCOLA I, 2017a). A Escola III explicita que a escola tem como objetivo a “conscientização das marcas surdas tais como: identidades, movimentos e história dos surdos, tecnologias e Língua que os caracterizam quanto grupo” (ESCOLA III, 2010). Sendo assim, chamo atenção de que, longe de opor as concepções da surdez enquanto “deficiência” e enquanto “cultura”, nos discursos veiculados pelos documentos curriculares parece funcionar um enunciado no qual o surdo seria um cidadão com direitos atrelados a ambas as concepções supracitadas.

Encontramos, também, o funcionamento recorrente do enunciado do surdo enquanto indivíduo não incapacitado. Ao falar em um surdo “não incapacitado”, a problematização que se faz é a seguinte: nos discursos analisados nesta pesquisa, não se trata de equivaler o surdo ao ouvinte no que concerne à capacidade de inserir-se nessa sociedade que temos hoje, mas de perceber que, nestes documentos curriculares, se entende a existência de uma incapacitação do surdo e se apresentam propostas de superação desta incapacitação.

O funcionamento deste enunciado está pautado em um modelo de sociedade individualista, pós-moderna e neoliberal, na qual cabe ao indivíduo ser um empreendedor de si e tornar-se útil da melhor maneira possível. O surdo, neste sentido, é subjetivado enquanto alguém que deve vencer qualquer limitação atrelada à comunicação, partindo não apenas da Língua Brasileira de Sinais, mas também da Língua Portuguesa escrita. Assim, foi possível encontrar inúmeros excertos como esses: “O letramento perpassa todas as disciplinas, proporcionando momentos de apropriação da língua escrita pelos estudantes dos Anos Iniciais, Finais e EJA” (ESCOLA I, 2017b); “a utilização das diferentes línguas, [...] como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes formas de comunicação” (ESCOLA III, 2005); e “[A escola visa] Aquisição naturalmente da Língua de Sinais e fluência; competência linguística na leitura e escrita do Português. [...] tendo a leitura e a escrita como fonte de informação e de seu conhecimento” (ESCOLA III, 2010).

Além de comunicar-se bem, o surdo precisa, também, dominar os saberes científicos e tecnológicos que a escola ensina e tornar-se alguém capaz de se inserir satisfatoriamente no mercado de trabalho. Assim, a Escola I objetiva o “desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem a sua formação como cidadão e profissional de qualidade” (ESCOLA I, 2017a), bem como “favorecer o contato dos estudantes com a natureza e com as tecnologias, possibilitando, assim, a observação, a experimentação, o debate e a ampliação de conhecimentos científicos” (ESCOLA I, 2017a).

Do mesmo modo, a Escola II defende “preparar os alunos para o domínio de recursos científicos e tecnológicos, capazes de ajudá-los em suas vivências para o trabalho” (ESCOLA II, 2008); e auxiliar os alunos a se apropriar “das inovações científico/tecnológicas, fontes geradoras do conhecimento, necessárias para a incorporação do sujeito na vida contemporânea e no mundo do trabalho” (ESCOLA II, 2008).

Dado que, nas instituições analisadas, o surdo está sobretudo na posição de aluno (embora haja, também, professores surdos), encontrei um terceiro enunciado, que subjetiva o surdo como sendo um sujeito-aluno. Como aluno, veicula-se que é preciso que o surdo respeite às regras e a hierarquia que a escola tradicionalmente apresenta, desde que emergiu na Modernidade como sendo uma instituição disciplinar. Assim, a Escola II afirma que sua gestão está “engajada e comprometida com os professores e alunos, no sentido de definir posturas pedagógicas, inclusive quanto a consequências dos atos dos alunos e dos professores” (ESCOLA II, 2013), e a Escola III entende que são deveres do aluno “respeitar e cumprir as normas regimentais da Escola [...] comparecer assídua e pontualmente a todas as atividades curriculares” (ESCOLA III, 2005).

Também, dadas as discursividades recorrentes nas últimas décadas que compreendem a escola em uma perspectiva construtivista, o aluno surdo é visto como aquele que deve participar ativamente da “construção do conhecimento” e tornar-se um “sujeito crítico”. Portanto, a Escola I firma o “compromisso de oferecer ao educando oportunidades de construir seu conhecimento a partir da sua língua e cultura, proporcionando a autonomia, a ação-reflexão-ação, a criticidade e a busca constante de melhor qualidade de vida” (ESCOLA I, 2017b). Em sentido semelhante, a Escola II deseja “formar indivíduos críticos, conhecedores do mundo, capazes de conviver em sociedade e de transformar sua realidade positivamente” (ESCOLA II, 2008), e a Escola III quer preparar os alunos para o “exercício consciente, crítico, solidário e transformador dos conceitos e espaços sociais de sua convivência” (ESCOLA III, 2010).


CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estudar três escolas de surdos do Rio Grande do Sul, observando seus Regimentos Escolares e Projetos Político Pedagógicos, quis buscar recorrências discursivas nestes documentos curriculares para que pudesse compreender que enunciados acerca do sujeito surdo estariam funcionando nos mesmos. Encontrei modos de subjetivação operando a partir de três enunciados, que tratam do surdo, respectivamente, como cidadão de direitos, indivíduo não incapacitado e sujeito-aluno.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Relatório da Política Linguística de Educação Bilíngue**. MEC/SECADI, 2014.
- ESCOLA I. **Projeto Político Pedagógico**. Rio Grande do Sul, 2017a.
- ESCOLA I. **Regimento Escolar**. Rio Grande do Sul, 2017b.
- ESCOLA II. **Regimento Escolar**. Rio Grande do Sul, 2008.
- ESCOLA II. **Projeto Pedagógico**. Rio Grande do Sul, 2013.
- ESCOLA III. **Regimento Escolar**. Rio Grande do Sul, 2005.
- ESCOLA III. **Projeto Político-Pedagógico**. Rio Grande do Sul, 2010.

- FISCHER, R. M. B. **Trabalhar com Foucault**: arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- FORMOZO, D. P. **Discursos sobre pedagogias surdas**. 2013. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas.
- FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Petrópolis: Vozes, 1972.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1991.
- FOUCAULT, M. **Em defesa da sociedade**: curso dado no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2010a.
- FOUCAULT, M. **Os Anormais**: curso dado no Collège de France (1975). São Paulo, Martins Fontes, 2010b.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- MULLER, J. I.; KARNOPP, L. B. Educação Escolar Bilíngue de Surdos. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. **Anais...** Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- NASCIMENTO, S. P.; COSTA, M. R. Movimentos surdos e os fundamentos e metas da escola bilíngue de surdos: contribuições ao debate institucional. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 159-178, 2014.
- ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.
- SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às Teorias do Currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- VEIGA-NETO, A. Currículo, cultura e sociedade. **Educação Unisinos**, v. 5, n. 9, jul./dez., p.157-171, 2004.
- VIEIRA, A. G. S. **Modos de subjetivação em funcionamento nos discursos curriculares de Escolas de Surdos**: o cidadão de direitos, o indivíduo não incapacitado e o sujeito-aluno. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.
- WITCHES, P. H. **Governo linguístico em educação de surdos**: práticas de produção do Surdus mundi no século XX. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2018.



O ESPAÇO EDUCATIVO DA ESCOLA DA PONTE: A PRODUÇÃO DE SABERES NO COTIDIANO ESCOLAR COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

Andréa Villela Mafra da Silva (Iserj/Faetec, UNIRIO)

Áurea Cristina Ramos de Novaes (UNIRIO)

INTRODUÇÃO

Em 2021 comemora-se o centenário de Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997), um dos mais importantes educadores brasileiros. Com seu pensamento, produz-se uma mudança fundamental não só na educação latino-americana, como também na educação moderna, nos apresentando uma pedagogia outra, na qual o estudante passa a ser protagonista. Essa prática gera um impacto nas concepções pedagógicas. Freire nos mostra uma educação vinculada à política, não à política partidária, mas como maneira de relacionamento, como elemento que está presente em todos os vínculos sociais.

Freire é muito ligado à ideia de diálogo e de escuta, valorizando, dessa forma, os saberes adquiridos fora da escola. Muitos consideram que Freire teria criado um “método” de alfabetização, mas, na realidade, essa concepção representaria um reducionismo com relação à sua proposta que representa um vínculo entre culturas, entre saberes, entre educador e educando, para poder levar adiante a proposta de processo de aprendizagem. Nesse sentido, poderíamos considerar difícil educar, de maneira geral, se não se escuta, se não se estabelece um vínculo com a cultura, com a história de vida do educando e do próprio educador. Este é um ponto essencial no pensamento de Freire e, por isso mesmo, tão transformador. Tira o educador do lugar de mero transmissor de conteúdos.

Na pedagogia freiriana, as principais expressões, usualmente utilizadas no ensino, são substituídas por outras como círculo de cultura, ao invés de turma ou classe; coordenador de debates, ao invés de professor e participante do círculo de cultura, em substituição a palavra aluno ou aluna (BEISIEGEL, 2002, p. 894). Do mesmo modo, o diferencial da Escola da Ponte são as denominações encaminhadas aos professores reconhecidos como orientadores educativos e/ou cocriadores da aprendizagem.

Vale recordar que na obra *Educação como Prática da Liberdade*, publicada em 1983, em sua 18ª edição, Paulo Freire retoma os estudos realizados na tese de 1959, em que apresenta os trabalhos realizados na educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil. Na perspectiva freiriana, a ideia de liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que se realize com a participação livre, reflexiva e crítica dos educandos. Do ponto de vista do autor, esse é um dos princípios fundamentais para a estruturação do círculo de cultura onde a dialogicidade é essencial para o aprendizado. Para Freire (1983, p. 6), “todo aprendizado deve encontrar-se intimamente associado à tomada de consciência da situação real vivida pelo educando”. A pedagogia freiriana e, especialmente, a sua prática, encontra ressonância em experiências educativas que se contrapõem à concepção da pedagogia tradicional de ensino, que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação. O grande desafio é a ruptura paradigmática (SANTOS, 2001), para não só romper com as práticas tradicionais de ensino, como também para legitimar experiências contra-hegemônicas que recusem o conformismo da lógica da instrução. Na concepção freiriana, a imaginação tem que ter algo de realismo para que se torne viável. Há possibilidades que são inéditas e que seguramente são viáveis. Nesse perfil, poderíamos considerar a ideia da criação da Escola da Ponte como um verdadeiro “inédito viável”.

Essa categoria “inédito viável”⁵ foi criada por Paulo Freire e aparece pela primeira vez no livro *Pedagogia do oprimido*:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limite” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (FREIRE, 1987, p. 110).

Essa possibilidade de perceber além das “situações-limites” se mostra viva na Escola da Ponte. Por essa razão, em função da percepção do diálogo entre a proposta pedagógica da Escola da Ponte e o pensamento de Paulo Freire (1983, 1987, 1992, 2019) no sentido da construção de uma educação como prática da liberdade, apontamos ao longo do texto algumas dessas similaridades, como já pudemos perceber.

A Escola da Ponte, localizada em Vila das Aves, distante 30 km da Cidade do Porto, em Portugal, é uma instituição da rede pública estatal, tendo sido construída em 1932. Compreendê-la, em suas linhas gerais, é partir do contexto histórico de 1986 quando o Projeto Fazer a Ponte foi sendo desenvolvido com progressiva autonomia, através das inovações curriculares e pedagógicas e de um modelo de organização de escola que se destaca do modelo que prevalece nas escolas públicas estatais de Portugal. É um projeto eclético, que adota atributos de diferentes origens, modelos, autores e correntes pedagógicas. É uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há ‘escola’, nem ‘professor’, mas círculos de cultura (FREIRE, 1983,

⁵ O inédito-viável nos diz, claramente, que não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado; do nirvana da certeza e da quietude perfeita dos sonhos possíveis. Ele se nutre da inconclusão humana, não tem um fim, um termo definitivo de chegada. É sempre, pois devir, pois, alcançado o inédito-viável, pelo qual sonhamos e lutamos, dele mesmo, já não mais um sonho que seria possível, mas o sonho possível realizando-se, a utopia alcançada, ele faz brotar outros tantos inéditos viáveis quantos caibam em nossos sentimentos e em nossa razão ditada pelas nossas necessidades mais autênticas. Disponível em: <http://www.famep.com.br/repositorio/ebook/Dicionario-Paulo-Freire-versao-1.pdf> – [p. 395]. Acesso em: 23 set. 2021.

p. 26). Cabem à Ponte a seleção e o recrutamento de todos os seus profissionais, incluindo os orientadores educativos e o gestor. Os orientadores educativos que aceitam exercer funções na escola assumem contratualmente, o compromisso de cumprir e fazer cumprir o projeto educativo e o regulamento interno da escola.

A Escola da Ponte mantém um relacionamento institucional direto com o Ministério da Educação de Portugal, e com as entidades representativas do meio social, através de visitas guiadas à escola e por meio do diálogo, de maneira a reforçar os mecanismos de integração na comunidade e proporcionar aos interessados, a máxima informação possível sobre a escola. No cotidiano, a aprendizagem autodirigida, possibilita às crianças a construir o conhecimento a partir do desenvolvimento de capacidades mentais, próprias de uma pedagogia para a autonomia (PACHECO, 2004). O regulamento interno da escola permite aos seus representantes uma participação determinante nos processos de tomada de decisões. Os órgãos da escola são constituídos em uma lógica pedagógica de afirmação e de consolidação do projeto e não de representação corporativa de quaisquer setores ou interesses. Na dimensão das relações interpessoais, a Escola da Ponte tem como missão estabelecer uma nova forma de pensar e de agir na contemporaneidade, com o objetivo de formar pessoas felizes, socialmente responsáveis e autônomas, para construir seus projetos de vida.

O PROJETO EDUCATIVO: A BASE DA CONTEXTUALIZAÇÃO CURRICULAR

As investigações de Antonio Flavio Barbosa Moreira e Vera Maria Candau (2007, p. 17) que teorizam sobre alguns elementos significativos para o desenvolvimento do currículo nas escolas, na perspectiva da promoção de uma educação democrática e relevante para a construção do conhecimento escolar e, sobretudo, “multiculturalmente orientada” remetem ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos na Escola da Ponte. Cada um dos educandos é levado a aprender a conhecer e a agir sobre o objeto do conhecimento. Não estão distribuídos por turmas nem anos de escolaridade; mas reunidos em grupos de trabalho. Todos os professores (chamados de orientadores educativos) são professores de todos os educandos, não há lugares fixos ou salas de aula. Os educandos são também responsáveis pela avaliação do trabalho que pretendem realizar. O planejamento diário é feito pelos educandos; os orientadores educativos ajudam nas dificuldades na medida em que estas vão surgindo. A Ponte recebe crianças e jovens vindos de outras escolas e de instituições do Estado. Recebem também crianças encaminhadas por psicólogos, psiquiatras, juízes, tribunais e assistentes sociais. A grande maioria dos educandos é de classe baixa e média baixa. A associação de pais é uma referência, a nível nacional, e na escola, ocupam lugar de destaque, sendo responsáveis pelo funcionamento da cantina, pela realização de atividades de férias e pela compra de equipamentos essenciais ao desenvolvimento do Projeto Fazer a Ponte. Trata-se de um projeto educativo único que, nas palavras de Serrano (2011),

[...] foi a primeira escola pública no país a ter um contrato de autonomia. É uma escola diferente porque acabou com as classes, com os anos e com as turmas; neste espaço os alunos se organizam em núcleos distintos: iniciação, consolidação e aprofunda-

mento, havendo, em cada núcleo, um professor a coordenar a atividade desenvolvida. As crianças trabalham sozinhas ou em grupo, dependendo do grau de autonomia de cada uma, e em torno de temáticas por elas escolhidas, sendo orientadas quer pelos colegas quer pelos professores.

A pedagogia da Escola da Ponte fundamenta-se em atitudes de construções de domínio de competências pessoais, da parte do educando e do professor, que resultem em novas possibilidades de ações na escola e fora dela. Não há como não reconhecer o diálogo entre a proposta pedagógica da Escola da Ponte e as perspectivas freirianas. A concepção freiriana de educação como prática da liberdade, sendo condição para uma vida democrática e, especialmente, comprometida com a cidadania ética, são pilares da Escola da Ponte. Ao associarmos, por exemplo, as perspectivas curriculares da Ponte com as formulações de Paulo Freire (1983, 1987, 1992, 2019), constatamos uma ruptura com práticas pedagógicas que se mostram insuficientes para dar conta das aprendizagens afetivas, cognitivas e sociais dos educandos. À cotidianidade da Ponte pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos.

O currículo que se desenvolve na Escola da Ponte é o currículo nacional de Portugal, portanto, todas as crianças aprendem tudo o que as outras escolas ensinam. As perspectivas curriculares são enriquecidas com a educação para a cidadania, a educação dos afetos e as novas tecnologias. Os orientadores vão avaliando e monitorando o desempenho de cada educando em relação ao cumprimento de objetivos das diferentes áreas de conhecimentos e aos objetivos atitudinais. Os educandos, na Ponte, só são retidos no final de cada ciclo; embora este procedimento seja contrário à forma de trabalho na Ponte. No entanto, o Ministério da Educação e a estruturação do sistema de ensino português exigem que a retenção aconteça em caso de desvio no percurso da aprendizagem. Na Escola da Ponte, as notas são registradas no final do ano; não há registros por bimestres. Também as notas só são apresentadas às famílias e aos educandos, se forem solicitadas, pois para a escola isto é apenas uma formalidade. Há uma ênfase especial ao trabalho com as regras de convivência, hábitos e atitudes. Há um investimento nos objetivos de língua portuguesa e matemática, com trabalhos envolvendo as áreas ligadas ao estudo do meio ambiente e momentos semanais para o trabalho de educação física e de expressões artísticas. As tecnologias digitais de informação e comunicação são um importante dispositivo pedagógico, como complemento às aulas presenciais, servindo de suporte às disciplinas.

Na Escola da Ponte, as crianças decidem o *que e com quem* estudar. Em vez de classes; grupos de estudo. Um dos instrumentos pedagógicos utilizados na Ponte chama-se Eu já sei. Nele as crianças informam quando já sabem sobre um determinado conteúdo e quando já atingiram os objetivos. Ao fazerem isso, estão dizendo aos orientadores educativos que já podem ser avaliados sobre aquele tema. Sob essa perspectiva, apoiadas em Freire (2019, p. 114), compreendemos que “a prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos” deve estar a serviço “da libertação e não da domesticação”. Essa é a ideia que sustenta as práticas avaliativas da Ponte: contextos e processos ativos, dialógicos, participantes, numa relação horizontal em que ambos (orientadores educativos e educandos) são agentes da aprendizagem, exercendo uma docência compartilhada.

Essa escola com seus valores estruturantes que, cotidianamente, são transmitidos aos seus educandos como a autonomia, a solidariedade e a responsabilidade, nos remetem às formulações freirianas acerca dos temas fundantes na educação. Paulo Freire e Antonio Faundez, na obra intitulada *Por uma pedagogia da pergunta*, publicada em 1985 e relançada em 2013 pela

Editora Paz e Terra, relatam a assessoria que ambos realizaram não só na África, mas também em outros países da América Latina, particularmente no Brasil, no Chile e na Nicarágua. Ambos comentam as experiências vivenciadas como educadores populares e como colaboraram na implantação de sistemas de ensino pós-coloniais. As inspiradoras contribuições destes autores à educação popular continuam muito atuais, constantemente reinventadas por novas práticas sociais e educativas (GADOTTI, 2011).

Em síntese, para Freire, a expressão *educação popular* designa a educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares, a partir de uma determinada concepção de educação: a educação Libertadora, que é, ao mesmo tempo, gnosiológica, política, ética e estética. Esta educação, orientada para a transformação da sociedade, exige que se parta do contexto concreto/vivido para se chegar ao contexto teórico, o que requer a curiosidade epistemológica, a problematização, a rigorosidade, a criatividade, o diálogo, a vivência da práxis e o protagonismo dos sujeitos.

Segundo Jara (2020), a Educação Popular é um fenômeno sociocultural que se refere a múltiplas práticas que têm em comum uma intencionalidade transformadora, mas que ainda não foram identificadas e avaliadas suficientemente. Suas modalidades vão desde a maior informalidade, até formar parte de uma política pública oficial, como aconteceu com a Escola da Ponte e com diversos projetos no Brasil e na América-Latina. No Brasil, essas práticas se desenvolveram com particular força a partir da década de 1960, tendo seu período de maior expansão na década 1980. O autor comenta que

durante essas primeiras décadas do século XXI surgiram, ademais, novas modalidades de Educação Popular, ingressando em campos como a docência e a pesquisa universitária, o debate acadêmico, os projetos de organismos de cooperação internacional ou as dinâmicas de novos movimentos sociais. [...] Esse modelo se sustenta, principalmente, em uma filosofia da práxis educativa entendida como processo político-pedagógico centrado no ser humano como sujeito histórico, criador e transformador que se constrói socialmente nas relações com outros seres humanos e com o mundo. Sustenta-se, portanto, em princípios ético-políticos que reivindicam a construção de relações de poder equitativas e justas nos distintos âmbitos da vida e em uma pedagogia crítica, criativa e participativa, que busca o desenvolvimento pleno de todas as capacidades humanas cognitivas, psicomotoras, emocionais e valorativas (JARA 2020, p. 25).

Portanto, essa construção político-pedagógica centrada no ser humano está sempre em movimento, em diálogo, em transformação. Do mesmo modo que as contribuições de Freire à educação têm sido historicamente ressignificadas, rememoradas, também na escola brasileira contemporânea as práticas da Escola da Ponte têm servido de inspiração. Trazemos como exemplo o Projeto Âncora, fundado em 1995, em Cotia, na região metropolitana de São Paulo, uma organização não governamental criada para desenvolver projetos sociais e culturais com crianças de baixa renda no contraturno das escolas. Em 2012, com colaboração do professor José Pacheco,⁶ idealizador e ex-diretor da Escola da Ponte, o Projeto Âncora passou a funcionar como

⁶ José Pacheco é mestre em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (Portugal). Fundador da Escola da Ponte, em Portugal, referência mundial em inovação. Coordenou o projeto “Fazer a Ponte”, de 1976 a 2004, projeto galardoado com o 1º Prêmio do “Concurso Experiências Inovadoras no Ensino”, promovido pelo Ministério da Educação. Foi membro do Conselho Nacional de Educação. Pela sua relevante contribuição para uma Educação

uma escola formal, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Em 2015, o Projeto Âncora foi um dos 178 projetos⁷ reconhecidos como inovadores pelo Ministério da Educação no Brasil.

ESCOLA DA PONTE: UM ATO DE AMOR

Recuperar determinadas experiências educacionais, como a Escola da Ponte, é colocar em relevo a grande preocupação de Paulo Freire com “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 1983, p. 12). Com 45 anos de funcionamento, a Escola da Ponte tem servido de inspiração às escolas brasileiras por se constituir como um movimento contrário à concepção da pedagogia tradicional de ensino, onde o lema aprender a aprender é “reeditado” tanto nos documentos oficiais, como é o caso no Brasil, quanto no discurso dos organismos internacionais. Ao romper com uma estrutura tradicional de ensino, a Ponte teve que buscar alguns dispositivos que marcassem o cotidiano escolar dos educandos. São estes:

- Direitos e Deveres – Reunidos em assembleia, todos os alunos decidem democraticamente o que consideram ser fundamental no convívio escolar, elaborando uma lista de direitos e deveres;
- Assembleia da Escola – Decide e legitima a participação das crianças na organização interna da escola;
- Comissão de Ajuda – Resolve os problemas mais graves que são colocados na Assembleia, e é constituída por quatro educandos;
- Debate – Acontece diariamente e é onde se discute o que se fez durante o dia de trabalho. Esse espaço é menos formal do que a Assembleia e serve muitas vezes como preparação para ela;
- Biblioteca – Possui coleções temáticas, manuais, gramáticas, dicionários, jornais, revistas, roteiros e álbuns;

de boa qualidade, foi-lhe atribuída pela Presidência da República a “Comenda da Ordem da Instrução Pública”. Em 2005, com o título de notório especialista, passou a residir no Brasil. Desde então, viaja pelo país, mobilizando educadores que acreditam em uma educação transformadora e democrática. Acompanha inúmeros projetos para uma nova educação. Entre eles: EM Amorim Lima (SP), EE Campos Sales (SP), Projeto Âncora (SP) e CAP (DF). No IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia), no quadro do Projeto Brasília 2060 – Plano Estratégico para uma Cidade Sustentável, coordenou a pesquisa sobre indicadores de boa qualidade da educação no Distrito Federal. No MEC (Ministério da Educação) integrou o Grupo de Trabalho de Inovação e Criatividade da Educação Básica. Foi facilitador do Gaia Brasil, de 2009 a 2016. É o Coordenador Pedagógico da EcoHabitarre Projetos, empresa social que visa promover uma educação conectada com necessidades sociais do Século XXI. É autor de inúmeros livros e artigos sobre educação e um grande dinamizador da gestão democrática. Disponível em: <https://josepacheco.com.br/>. Acesso em: 02 out. 2021.

⁷ O Ministério da Educação divulgou em 22/12/2015 a lista de 178 instituições educacionais brasileiras reconhecidas como exemplos de inovação e criatividade na educação básica. Entre as entidades estão organizações não governamentais e escolas públicas e particulares. As instituições foram selecionadas entre as 683 que participaram de chamada pública lançada pelo Ministério da Educação para identificar e conhecer iniciativas inovadoras para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Disponível em: http://simec.mec.gov.br/educriativa/mapa_questionario.php. Acesso em: 02 out. 2021.

- Caixinha de segredos – Na caixa de papelão, os educandos deixam recados, cartas e pedidos de ajuda;
- Caixinha dos textos inventados – É a caixa com os textos que os educandos redigem quando e como desejam;
- Eu já sei – Os educandos trabalham cada ponto do programa. Quando consideram que dominam o assunto, escrevem o seu nome, o assunto trabalhado e a data num papel que se encontra nos diferentes espaços da escola. Depois, um dos orientadores educativos faz uma avaliação que pode ser oral, escrita ou oral e escrita;
- Eu preciso de ajuda – Quando um educando, depois de consultar a biblioteca, o material informático e os colegas, percebe que ainda não conseguiu compreender de forma satisfatória um determinado assunto, ele recorre ao “Eu preciso de ajuda”;
- Professor Tutor – Responsável por acompanhar um grupo de educandos. Cada tutor se reúne com os seus tutorados duas vezes por semana;
- Grupos de responsabilidade – Os educandos e os orientadores educativos são responsáveis por um determinado aspecto do funcionamento da escola, como por exemplo: o jardim, o refeitório, a biblioteca, jornal, jogos, murais, mapas de presença e datas de aniversário, o correio da Ponte, entre outros;
- Leis ou Regras da Escola da Ponte – Em um cartaz afixado na parede da escola encontram-se as leis que foram anteriormente decididas em assembleia pelas crianças. Esse documento representa a vontade coletiva das crianças, dos orientadores educativos e dos funcionários. É um pacto social de convivência na escola. Exemplos de alguns itens:
 - Todas as pessoas têm o direito de dizer o que pensam sem medo;
 - Ninguém pode ser interrompido quando está falando;
 - Não se devem arrastar as cadeiras fazendo barulho;
 - Temos o direito de ouvir música quando trabalhamos para pensar em silêncio.
- Acho Bom e Acho Mal – No computador da escola encontram-se estes dois arquivos. Qualquer pessoa pode usar o computador para comunicar aos outros, o que acha bom e o que acha mal. Exemplo de uma reclamação feita por uma criança: “Acho mal que o Fernando fique a dar estalos na cara da Marcela”;
- Jornal dia a dia – Com uma tiragem mensal são publicadas todas as notícias relacionadas com os temas de interesse sugeridos e desenvolvidos pelos educandos.

Apoiadas em Leite (2003), entendemos que uma escola *curricularmente inteligente* desenvolve práticas pedagógicas com base nas particularidades dos educandos e, especialmente, com base na singularidade das relações que se estabelecem entre todos os sujeitos que fazem parte do cotidiano escolar. A esse propósito, tais perspectivas curriculares alinhadas ao modo de organizar e conduzir o processo de ensino e aprendizagem, delega à escola e aos professores autonomia e capacidade de decisão. Ademais, dá um papel de destaque à centralidade do papel do educando no processo educativo.

Na Ponte, a equipe docente, tem uma preocupação com a formação de cidadãos autônomos, responsáveis, solidários e democraticamente comprometidos na construção de um destino coletivo. Apresenta como valores que orienta o seu processo educativo, “relações sociais estruturadas, pois o ato de educar pressupõe a existência e a partilha de projetos coletivos” (FREIRE, 1983, p. 07).

A Escola da Ponte é uma escola inclusiva que considera todos os educandos especiais, cada um recebe da escola o tipo de apoio de que necessita. Os educandos são organizados em grupos heterogêneos; e não são distribuídos por turmas nem anos de escolaridade. Todos realizam o mesmo tipo de atividade reunidos em grupos de trabalho. Oportuno comentar que “o dialogismo cultural aqui praticado torna a escola permeável à influência cultural da sua comunidade de inserção” (SARMENTO, 2004, p. 54). Os educandos, junto com os orientadores educativos, desenvolvem as estratégias necessárias ao desenvolvimento do trabalho diário na escola em planos de periodicidade conveniente. Não é, contudo, somente os recursos pedagógicos utilizados na Ponte que garantem um processo de ensino e aprendizagem diferenciado: É o modo de promover Educação como um ato de amor, “por isso, um ato de coragem” (FREIRE, 1983, p. 104). Os princípios fundantes da educação, em Freire partem de um processo dialético em que educador e educando estão imersos na busca pelo conhecimento de forma compartilhada, amorosa, dialógica. Freire em seu livro *A Pedagogia da esperança* (1992) considera fundamental deixar claro aos estudantes:

[...] sejam eles crianças ou jovens e adultos, que eles trazem consigo uma compreensão do mundo. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes do mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno do corpo, da sexualidade, da vida, da morte [...] O respeito a esses saberes se insere no horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Como ressalta o autor, precisamos compreender a “ideia de que o regional emerge do local, tal qual o nacional surge do regional e o continental do nacional, como o mundial emerge do continental” (FREIRE, 1992, p. 85-86). E afirma: “assim como é errado ficar aderido ao local, perdendo-se a visão do todo, errado é também pairar sobre o todo sem referência ao local de onde veio” (FREIRE, 1992, p. 85-86).

Sublinhando essas formulações de Freire, é possível compreender o ato de educar na Escola da Ponte, que recusa a educação massificadora e o trabalho educativo autoritário. As práticas autoritárias de educação escolar que homogeneizam a rotina em sala de aula e, por consequência impedem a construção da autonomia da criança, do jovem e do adulto que aprende não contempla os indivíduos em sua totalidade. A vivência na Escola da Ponte é entendida a partir de uma relação com o mundo; uma relação comprometida com o coletivo; com uma pedagogia orientada pela amorosidade.

CONCLUSÕES

A Escola da Ponte arriscou uma transformação e hoje é referência na área da Educação. Nesta escola, os alunos são tratados como crianças com autonomia para gerir tempos e espaços, planejar atividades e exercer os direitos de cidadania. Faz-se relevante pontuar que inicialmente a Escola da Ponte foi ignorada pelas autoridades do governo de Portugal (PACHECO, 2004). Hoje, mais do que ser considerada inovadora pelo Ministério da Educação de Portugal é apontada como um exemplo para um novo sistema de ensino que privilegie a cidadania, a democraticidade. A aprendizagem na escola, na perspectiva de Paulo Freire, não é um processo de aprender a ler e a escrever mecanicamente, mas sim a dizer a palavra criadora de cultura que conscientiza e politiza. Nada mais é que a educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987, p. 21). Assim é a Escola da Ponte.

Ao colocarmos em diálogo a Pedagogia da Escola da Ponte e as formulações freirianas, evidenciamos que ambas estão centradas em experiências estimuladoras de tomada de decisão e de responsabilidade, em que, dialeticamente, se unem o epistemológico, o pedagógico e o político. Colocamos em tela que a liberdade do sujeito que aprende e desaprende, cria e recria, propicia a consciência do mundo e a consciência de si mesmo.

Por fim, concluímos que quem assume a proposta de uma educação libertadora tenderá a estar remando contra a corrente, porém não devemos esperar que as adversidades sejam extintas. A prática da liberdade, que apresenta como pilares a solidariedade, autonomia e a democraticidade poderá estar presente nas atitudes do educador da escola atual para romper com o autoritarismo que inibe a aprendizagem verdadeira e significativa do educando. Precisamos lutar e resistir às circunstâncias que porventura possam nos engessar e ameaçar. E assim, a Escola da Ponte resiste e Paulo Freire vive!

REFERÊNCIAS

- BEISIEGEL, C. R.; FREIRE, P. R. N. *In*: FÁVERO, M. L. A.; BRITTO, J. M. **Dicionário de Educadores do Brasil**. Da Colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/MEC-Inep-Comped, 2002, p. 893-899.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 60ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- GADOTTI, M. Apresentação. Para descolonizar nossas mentes. São Paulo, 1 de outubro de 2011. *In*: FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013, p. 05 - 08.
- LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Asa, 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Indagações sobre currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

JARA, H. O. **A educação popular Latino-Americana**: história e fundamentos éticos, políticos e pedagógicos. São Paulo: CEAAL, Ação Educativa, ENFOC, CEP, 2020.

PACHECO, J. **Escola da Ponte**. Um outro caminho para a Educação. São Paulo: Suplegraf, 2004.

SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente**: um discurso sobre as ciências. São Paulo: Cortez, 2001.

SARMENTO, M. Reinvenção do ofício de aluno. *In*: CANÁRIO, R.; MATOS, F.; TRINDADE, R. (Orgs.). **Escola da Ponte defender a escola pública**. Porto: Profedições, 2004, p. 48-55.

SERRANO, A. M. Prefácio. *In*: SILVA, A. V. M.; PACHECO, J. **Escola da Ponte**: Vila das Aves – Portugal. Um espaço de múltiplas interações, cooperação e partilha. Rio de Janeiro: Rovel, 2011, p. 07-10.

STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

EDUCAÇÃO ESPECIAL, DISCURSO MÉDICO E VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA: CONHECIMENTO E MALE-ESTAR DOCENTE

André Luís de Souza Lima (UFRGS)

INTRODUÇÃO

Escolhendo o ensaio como modalidade de escrita, este trabalho aborda os fundamentos e a finalidade da educação especial a partir de temas epistemológicos. A saber, o debate sobre a fundamentação teórica das perspectivas biomédicas em sua relação discursiva com a linguagem ordinária e o conhecimento dito *de senso comum*. Há, nesse jogo, diferentes perspectivas epistemológicas cujos desdobramentos são também éticos e políticos, produzindo efeitos na experiência docente.

Seguimos Adorno (2003), quando este nos fala sobre o ensaio enquanto forma e também maneira de expor conceitos que não são construídos a partir de um único e primeiro princípio e tampouco convergem para um único fim. Há, nessa forma de escrever, um caráter fragmentário, no qual é priorizado o parcial em detrimento do universal, da persecução do atributo de verdade ou da busca pelo essencial de algo. Assim, buscamos cotejar as perspectivas teóricas científico-naturalistas (que, ao cabo, embasam a psicopatologia médico-psiquiátrica e seus efeitos enunciativos) e formas de saber não sistematizadas, cuja manifestação e expressão parecem estar guardadas nas ideias de *linguagem ordinária* (também chamada de *natural* ou *comum*) e conhecimento de *senso comum*. Além disso, tendo em vista nossa experiência profissional na educação, entendemos que, apesar do caráter fortemente conceitual desses assuntos, apresentá-los desse modo pode implicar positivamente na formação de professores e, conseqüentemente, na escolarização de alunos da educação especial.

Com frequência, no ambiente das escolas regulares, seja das redes pública ou privada, observamos a ocorrência de um mal-estar ligado às práticas educativas inclusivas. Esse sentimento manifesta-se, por exemplo, por uma alegação de despreparo global perante o trabalho, o que tem por consequência uma ininterrupta demanda por formação ou a declaração cabal de que não se está apto, por sua formação inicial, a trabalhar com tais sujeitos. (VOLTOLINI, 2015, p. 223). Nesse contexto, nossa escolha pela expressão *mal-estar* sinaliza uma referência ao constructo psicanalítico por intermédio do qual, segundo Joel Birman (1997), Freud indicou um aspecto constitutivo do sujeito psíquico formado a partir de sua angústia e seu desamparo face à cultura na Modernidade. Assim, o mal-estar na cultura seria a contrapartida psicanalítica às leituras da Modernidade e seus ideais: “Colocou-se em pauta na interpretação de Freud os

impasses do ideal iluminista de conquista da felicidade humana pela mediação da ciência e dos ideais de justiça social.” (BIRMAN, 1997, p. 12). Apesar de toda a crítica contemporânea, o ideal iluminista de ciência persiste ocorrendo como base de toda a produção de conhecimento que recebe maior investimento social em termos de autoridade discursiva na atualidade.

Alinhando-se a essa perspectiva crítica, Plaisance (2015), Moysés e Collares (2015), Angelucci (2014; 2015) e Rodrigues e Angelucci (2018) refletiram sobre os diagnósticos médicos em sua relação com a ideia de anormalidade e a produção de estigma e, considerando suas repercussões no ensino, advogaram pela importância de rever e atualizar conceitos, práticas e instrumentos avaliativos no trabalho pedagógico da educação especial que se apresente como inclusiva, sob pena de agravar os processos de segregação escolar.

Na tradição, a investigação e a prática em educação especial são orientadas no sentido de construir um conhecimento supostamente certo e objetivo acerca da deficiência, deduzindo daí currículos e programas de instrução para ensinar habilidades e conhecimentos às pessoas consideradas com deficiência (SKRTIC, 1996). Sob essa perspectiva, entende-se que, atualmente, os esforços almejam a adaptação e a normalização, produzindo um modelo que conta com uma certeza sobre quem são aqueles designados como público-alvo da educação especial e circunscrevendo certa função para a escola em relação a eles. O impacto dessa forma de pensamento pode ser observado por intermédio da perspectiva objetivista, da compreensão da deficiência a partir da determinação biologicista ou psicologicista, bem como das práticas behavioristas. A forma de conhecer aí subjacente corresponde ao *modelo médico-biológico*, cuja prevalência e penetração nos discursos sobre a deficiência tem como um de seus efeitos desautorizar a figura de professoras e professores como profissionais conhecedores de seus alunos que, a partir desse conhecimento, são capazes de conceber e implementar práticas efetivas de ensino-aprendizagem.

MAL-ESTAR E DISCURSO MÉDICO NA EDUCAÇÃO

Uma forma comum do mal-estar docente nesse contexto parece ser o de uma inação ante uma sensação de vazio. Podemos considerar, contudo, que não agir, sob uma perspectiva pragmática, também resulta em uma opção fortuita, no mínimo, pela inação; isto é, de qualquer forma, é possível prever ou esperar um resultado sem intervenção, o que, ao cabo, também decorre caso uma ação seja efetuada. Assim, se na vida prática ação e inação se equivalem, pode-se conjecturar que só há mesmo a ação, porque até não agir, já é agir. A falta de ação guarda espaço para que algo possa de dar em seu vazio.

No contexto de uma experiência formativa¹ para professoras e professores da educação básica, a palavra *nada* surgia grafada repetidamente, inexorável, nas narrativas sobre o encontro

¹ Trata-se de um curso que resultou de uma ação de extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Psicanálise e Cultura (NUPPEC) da UFRGS. Chamado *Escolarização de alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento* – realizado pela Faculdade de Educação em parceria com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e a Prefeitura Municipal de Porto Alegre nos anos de 2012 a 2014. Dele participaram professoras e professores que atuavam no ensino fundamental ou no atendimento educacional especializado dessas escolas. Apresentava um modo de trabalho considerado peculiar, pois cada cursista era chamado a narrar por escrito o encontro com um aluno à sua escolha (identificado como com transtorno global do desenvolvimento ou autismo, conforme os critérios dos manuais diagnósticos da psiquiatria).

com os alunos da educação especial em contexto de inclusão escolar. “Ele não aprende nada”; “Ele não quer fazer nada”; “O ano inteiro e nada!”; “Em sua pasta, não há nada, só o laudo”. Desenhava-se o retrato de um cotidiano marcado pela imobilidade e pela sensação de impotência. Os alunos tidos como *público-alvo* da educação especial simbolizavam um limite, o fazer docente diante deles era marcado pela inércia. Pouco se podia fazer, percebia-se pelos relatos, a partir do triplo encontro entre suas peculiaridades e aptidões, o laudo médico e as expectativas vinculadas a estar na escola. As intervenções dos professores e leitores junto às cursistas voltavam-se então para o esforço de fazer perceber – com o uso de diversos instrumentos visuais, literários e poéticos – uma ligação linguística, semântica, entre *nada*, palavra impeditiva, e *vazio*, espaço no qual pode surgir qualquer coisa.

Constatamos que quando o nada se instaura desse modo, o olhar reenvia o foco sempre para o mesmo lugar, e nenhum detalhe consegue ganhar relevo, nenhum vestígio é reconhecido como matéria de trabalho, nenhum silêncio pode ser lido como algo *em espera*, como potência criadora (FRÖHLICH, 2015, p. 129).

É preciso apontar certa inadequação nas perspectivas que estofam o campo da educação especial com discursos fundados em reduções biológicas, médicas e neuronais, uma vez que reduzem o conceito de sujeito a um materialismo biológico empobrecedor. Nessa redução, as singularidades são transformadas em meros sintomas, indícios da patologia e da anormalidade, que devem ser tratados pela via medicalizante e farmacológica.

No campo da linguagem, certa preeminência do discurso ao qual subjaz uma tese fisicista² configura-se no poder socialmente investido nas formas de expressão da medicina. Circunscrita aos conhecimentos teóricos produzidos a partir da disciplina da biologia, a atividade médica herda uma forma discursiva que, contemporaneamente, é tomada como medida e critério de validação, produzindo uma espécie de enquadramento no qual se observa a linguagem usada ordinariamente. Assim, ao informar, por exemplo, que está com uma dor nas costas, um sujeito pode ver-se interpelado pela “informação” de que essa dor *corresponde* à irritação do nervo x. (TORRES, 2010). Ou, ao falar de suas preocupações ordinárias com o peso e se referir a isso dizendo, por exemplo, que seria preciso comer menos massas e pães, alguém interpelasse a mesma pessoa dizendo que, *em verdade*, o que ela precisa é diminuir a *ingesta de carboidratos*.

Ora, parece evidente que a maioria esmagadora dos falantes tem pouco entendimento em relação ao que seja o nervo x (seja qual nervo for) ou do que se trata, efetivamente, o grupo químico-nutricional das substâncias classificadas como carboidratos. No entanto, não parece também ser possível que o sujeito dos exemplos anteriores não tenha conhecimento suficiente para, a partir de sua experiência, saber do que fala. Assim, há um *resto*, no mínimo, semântico,

² Em nosso recorte, referimo-nos à operação de redução da mente à materialidade cerebral, configurando uma quase identidade entre ambos. Atualmente, os posicionamentos fisicistas acerca da natureza humana, em geral, postulam que tudo o que existe espaçotemporalmente é algo físico cujas propriedades são também físicas ou estão de algum modo intimamente relacionadas com sua natureza física. Desse modo, embora se aponte uma origem cartesiana nessas concepções, seus partidários quase sempre irão negar a existência de entidades como alma e “forças vitais”, e irão dividir-se no que diz respeito aos assuntos cognitivos e psicológicos. Todavia haja fisicistas irreducionistas, “enquanto fisicistas, reconhecerão que as propriedades psicológicas, embora sendo fisicamente irredutíveis, dependem, num certo sentido, de propriedades físicas [...]: o caráter psicológico de um organismo ou sistema é inteiramente fixado pela totalidade de sua natureza física.” (KIM, 2006, p. 5-6).

advindo do procedimento de reduzir sentenças da linguagem ordinária à linguagem dos especialistas, uma vez que as palavras *pão* ou *massa* não são sinônimas de *carboidrato*, e tampouco o *nervo x* (de novo, seja ele qual for) é o que se quer dizer com *minhas costas*. A tal resto semântico parecem seguir-se também um resto *epistêmico*, “pois quem ignora o conceito científico de dor, ademais de dispor de um conceito ordinário ou vulgar de dor, tem acesso independente à realidade objetiva da dor”; e um resto *ontológico*, “na medida em que a referência de *está doendo* [...] não parece ser, somente, um estado fisiológico” (TORRES, 2010), mas designar também um reflexo irredutível de natureza psicológica ou mental, ainda que esse reflexo tenha um estado neuronal correspondente.

Os efeitos desses embates filosóficos, imiscuídos na linguagem falada em nível comum ou ordinário, estão particularmente presentes no campo da educação especial. A ocorrência ampla de diagnósticos psiquiátricos³ insere de maneira tácita certa perspectiva acerca dos processos de aprendizagem vinculada à sua forma de compreender o que é a mente. O *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM) (APA, 2014), atualmente em sua 5ª edição, serve como base para a quase totalidade dos diagnósticos psiquiátricos – muitos dos quais têm implicações diretas na vida escolar. O texto apresenta-se como *ateórico*, penetrando nos espaços da escola e da vida comum para dizer algo que *valide*, nos termos da ciência herdeira do fisicismo, a experiência junto àqueles com impasses em seus processos mentais, aqui entendidos como questões relacionadas à linguagem e à aprendizagem. No manual, essas questões correspondem à categoria chamada *transtornos do neurodesenvolvimento*, primeiro grupo ao qual se dedicam suas páginas e onde estão compreendidos a deficiência intelectual, o transtorno do espectro autista e o transtorno específico da aprendizagem, por exemplo. Seus critérios diagnósticos servem para deduzir, a partir de queixas relatadas em linguagem comum e manifestações comportamentais observadas, a presença, tratada como objetiva, de um transtorno que se apresenta apenas por meio dessas queixas ou manifestações. Embora a introdução reconheça “que os limites entre transtornos são mais permeáveis do que se percebia anteriormente”, a proposta continua a ser a de “proporcionar validadores científicos consistentes, sólidos e objetivos para cada transtorno [...]”. (APA, 2014, p. 6). Parte-se da ideia de que há uma condição específica, que pode ser descrita genericamente e tem existência independente, a qual, ao cabo, está vinculada a algo de ordem material, a saber, o corpo; embora não seja possível, apesar de toda a neuroimagem, apontar nenhum marcador orgânico para quaisquer dos transtornos.

Almeida (2008) apresenta certo uso da filosofia como atividade útil para tornar visíveis as características dissimuladas em discursos que se mostram como *ateóricos*. No trabalho em questão, o autor destaca amostras do texto do DSM,⁴ buscando evidenciar o que considera a “contaminação filosófica” de termos e expressões utilizadas na construção dos argumentos do manual. Essa busca, no entanto, não tem a intenção de invalidar os argumentos utilizados, pôr em questão os seus critérios, ou contrariar a clínica, mas trazer alguma ciência a respeito do que está em jogo em seus modos de proceder.

³ Em termos de público-alvo, é preciso não esquecer que o campo da educação especial é muito mais amplo e envolve diversas tipologias (p. ex.: deficiências físicas, visuais, surdez, altas habilidades/superdotação). Para perfazer o argumento que aqui se propõe, no entanto, o foco estará sobre aquelas condições que constituem impasses na linguagem ou na aprendizagem e, dessa forma, recebem atenção do saber médico-psiquiátrico.

⁴ Na ocasião em que J. J. R. L. de Almeida publica o trabalho citado, o DSM encontrava-se ainda em sua quarta edição. No entanto, uma vez que o manual manteve a filiação fisicista (não poderia ser diferente) e a pretensão *ateórica* na quinta edição, hoje vigente, essa diferença pode ser considerada irrelevante.

O DSM tem conteúdo filosófico, não há dúvida. Mas, devido ao seu caráter nitidamente antiteórico, essa filosofia foi incorporada não precisamente pelo conteúdo, mas pela própria estratégia das suas preocupações clínicas, estatísticas e consensuais. Os grupos de trabalho do DSM não buscaram fundamentos filosóficos para a consecução de suas definições categóricas; fazendo exatamente o contrário do habitual na maioria das disciplinas não-filosóficas, mas seguindo claramente um paradigma de objetividade científica, o apego descritivo às síndromes e constelações de sintomas dos transtornos indica a disposição de fugir de qualquer tipo de especulação metafísica, seja ela psicológica, psiquiátrica ou filosófica. Pois bem, o fato é que esse ideal asséptico constitui, também ele, um paradigma filosófico. (ALMEIDA, 2008, p. 8).

Essa disposição para fugir de especulações filosóficas e vinculação a tendências de pensamento – ou até mesmo políticas –, reflete-se em um posicionamento discursivo, com efeitos práticos, que mascara a natureza de uma forma de pensamento específica; é útil em seu contexto, mas também apresenta dificuldades e aporias. No âmbito da escola, uma das consequências disso é que, com frequência, o discurso médico ou psiquiátrico é tomado como mais objetivo, profícuo e adequado, pois constituiria uma maneira autorizada de lidar com temas nos quais a própria área se vê desafiada. Particularmente, no que diz respeito ao trabalho com os alunos da educação especial, reconhecer essas *contaminações filosóficas* do discurso psiquiátrico surge como muito mais relevante, uma vez que o DSM enuncia diretamente descrições que limitam, interferem, marcam a trajetória de aprendizagem daqueles que são identificados com alguns de seus diagnósticos.

Parece pertinente – embora quase trivial a essa altura – indicar que a exposição da gramática desses discursos tem ligação fundamental com a maneira como será produzida a formação de professores. Nos interessa, nesse sentido, buscar uma reautorização epistemológica da formação e da prática das professoras e professores ante tais discursos médico-cientificistas. Para Rinaldo Voltolini (2018, p. 31), “Por ter suprimido a linguagem ordinária de suas considerações, o cientista não pode mais perceber a ação insidiosa da gramática por trás de seus nobres conceitos”. No entanto, assim que precisa sair do laboratório e comunicar seus resultados de experimentos, é à mesma linguagem comum que ele precisa recorrer. Isso remete à ideia de que, embora tenha sido um gesto fundamental para a ciência moderna, a cisão que criou uma linguagem amputada de sua enunciação, em favor de um ideal de sujeito puramente epistêmico, evidencia a todo momento sua limitação em fazê-lo por completo. Assim, alerta o autor: “Quando vemos recuperada, no campo da teorização sobre a formação de professores, a mesma postura epistemocêntrica, típica da pedagogia, só podemos reiterar aí a mesma reserva na consideração do alcance dessa perspectiva conceitual.” (VOLTOLINI, 2018, p. 32). Naturalmente, nossa atenção se volta, a partir desse ponto, para aquilo que ficou de fora nessa cisão, o que foi amputado do discurso e da forma de construir conhecimento cientificamente validado sobre o universal: a dimensão do sensível, daquilo que nos chega pela experiência com o assistemático e ilógico cotidiano.

A VIDA ORDINÁRIA NA ESCOLA

A evocação da ideia de *ordinário* como algo potente ante a preeminência do discurso médico-cientificista na produção teórica e nas práticas da educação especial é uma tentativa de apontar uma possibilidade distinta de posição ou atitude em resposta a tal contexto. Propor voltar a atenção ao pormenor, cotidiano, episódico, não espetacular, constitui, e isso é o que queremos mostrar, uma forma de produzir a retomada da autoridade no discurso do educador – ou um reencontro desse discurso –, vinculando-o àquilo com o que ele de fato mais lida: a vida na escola. Assim, em nossa pesquisa, o olhar para a ordinariedade da vida escolar surge como alternativa epistemológica e ética a pressupostos pedagógicos que suplantam o sujeito de seu lugar como *ser falante* (alguém que comunica, expressa, diz). Essa supressão, herdeira de certa forma de construir conhecimento a respeito da deficiência, concorre para o quadro político-social de exclusão por meio da produção de estigma e da desumanização (GOFFMAN, 1980). Uma vez que o discurso médico atua de modo por vezes hegemônico, goza de maior poder socialmente investido e é tomado como mais correto e aprimorado que formas não biomédicas de referir as necessidades educacionais de alunos com deficiência, é preciso, segundo o que descrevemos, abrir espaço por entre o discurso da educação especial para palavras comuns, ou ordinárias. Isso porque a linguagem comum, ou ordinária, diferentemente do que parece ser indicado pela preeminência da linguagem técnica de cunho biomédico, mostra-se muito capaz de oferecer substrato à manifestação de saber.

A partir daí, e, portanto, a ideia de *vida ordinária* é tomada como a forma mais intuitiva: estamos nos referindo ao modo como a cada dia as alunas e alunos chegam à escola, entram na sala de aula, cumprimentam-se, acomodam-se, conversam entre si, abrem seus cadernos, pegam em seus lápis e canetas etc. Estamos falando também dos ritmos, dos sinais, dos horários marcados, da merenda, do recreio, dos intervalos, das trocas de período, das saídas ao pátio, dos anúncios e eventos coletivos. Não é nova ou recém-inventada a atitude de dar atenção ao ordinário como fonte de informações, perguntas e respostas; uma maneira de conhecer o que constitui a nós e ao mundo à nossa volta. Na literatura, o francês Georges Perec apontava, desde os anos 1970 e 1980, a potência narrativa e estética do ordinário. Em *Aproximações do quê?*, um pequeno ensaio publicado no Brasil em 2010, ele exorta-nos a redescobrir do que somos feitos, e o que afinal somos, por meio da interrogação daquilo que já não causa mais espanto porque habitual; daquilo que cessou de nos interessar porque diário, repetitivo, episódico, mínimo.

Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de qualquer informação (PEREC, 2010, p. 179).

O que acontece realmente, o que vivemos, o resto, todo o resto, onde ele está? O que acontece a cada dia e que sempre retorna, o banal, o cotidiano, o evidente, o comum, o ordinário, o infraordinário, o ruído de fundo, o habitual, como dar conta disso, como interrogá-lo, como descrevê-lo? Interrogar o habitual. Mas justamente, estamos acostumados a ele. Nós não o interrogamos, ele não nos interroga, ele parece não causar problemas, nós o vivemos sem pensar nisso, como se ele não veiculasse nem perguntas nem respostas, como se não fosse portador de

qualquer informação. Não é nem mais condicionamento, mas anestesia. Dormimos nossa vida em um sono sem sonhos. Mas onde está nossa vida? Onde está nosso corpo? Onde está nosso espaço? (PEREC, 2010, p. 179)

Buscar respostas a essas perguntas é surpreendentemente difícil, assim como costuma ocorrer com aquelas chamadas de *filosóficas*. Perguntas desse tipo, de algum modo, parecem já respondidas antes de se pensar a respeito, ou fáceis demais para que se chegue a gastar seu tempo nisso. Contudo, a intenção de solucioná-las como algo trivial simplesmente logo é frustrada. Em seguida, percebe-se que qualquer tentativa sincera requer certa mudança de atitude no que diz respeito à observação, à compreensão, à *percepção ativa*. É preciso, então, acompanhar com calma, deter-se diante das coisas. *Guardar*⁵ no sentido em que Antonio Cicero nos ensinou: sem perder a coisa à vista. Por esse motivo, talvez, seja preciso iniciar falando o que parecia óbvio, já era conhecido. Repassando em inventário, os componentes de um comum que parecia acordado. Dando atenção e valor ao que sustenta o cotidiano, veículo em que todos fluímos em direção ao futuro que não cessa de chegar. Retomar o sentido de cada nome, de cada substantivo, a partir da ação à qual ele está ligado.

Quando se pôs a descrever as escadarias de um antigo edifício, partindo para os detalhes do desgaste do tapete em diferentes andares, a quantidade e a distribuição dos bancos, a espessura das paredes, em *A vida, modo de usar*, Percec exercitou suas próprias indicações. Esse procedimento o permitiu mostrar as formas de existir, as idiossincrasias das vidas que ali ocupavam-se de tarefas diárias, repetidas a poucos centímetros uns dos outros, separados por vezes apenas por uma parede.

Do que se passa por trás das pesadas portas dos apartamentos só se percebem no mais das vezes os ecos perdidos, os fragmentos, os esboços, os contornos, os incidentes ou os acidentes que se desenrolam nas chamadas “partes comuns”, esses leves ruídos de feltro que os gastos tapetes de lã vermelha abafam, esses embriões de vida comunitária que vão sempre se deter nos patamares. Os habitantes de um mesmo prédio vivem a apenas alguns centímetros uns dos outros, uma simples divisória os separa, partilham os mesmos espaços que se repetem ao longo dos andares; fazem os mesmos gestos ao mesmo tempo, abrir a torneira, acender a luz, pôr a mesa, algumas dezenas de existências simultâneas que se repetem de andar em andar, de prédio em prédio, de rua em rua (PEREC, 2009, p. 12)

Longe de uma monotonia esvaziada de sentido, contudo, pouco afeita às reviravoltas espetaculares de um *thriller*, o enredo, nesse caso, cumpre-se em uma forma narrativa cujo efeito é o de transmitir algo da ordem do conhecimento de certa realidade que não se encontra imediatamente disponível. Desse modo, entende-se o que há de mais significativo para além do anormal, do espetacular: “O escândalo não é a explosão, é o trabalho nas minas. As ‘perturbações sociais’ não são preocupantes em períodos de greve, elas são intoleráveis vinte e quatro horas por dia [...]” (PEREC, 2010, p. 178).

Em seus estudos historiográficos, Carlo Ginzburg (1989) nos diz que o *conhecimento venatório*, cujo patrimônio cognoscitivo formou-se durante os milênios em que a humanidade se dedicou à caça, consiste na capacidade de reconstruir mentalmente e de forma complexa os movimentos e trajetórias das presas a partir de sinais deixados por pegadas, ramos quebrados,

⁵ “Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la. / Em cofre não se guarda coisa alguma. / Em cofre perde-se a coisa à vista. / Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por / admirá-la, isto é, iluminá-la ou ser por ela iluminado. / Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, fazer vigília por / ela, isto é, velar por ela, / isto é, estar acordado por ela, / isto é, estar por ela ou ser por ela. [...]” (CICERO, 2006).

cheiros e tipos de sons distantes. Por esse motivo, “O caçador teria sido o primeiro a ‘narrar uma história’ porque era o único capaz de ler, nas pistas mudas (se não imperceptíveis) deixadas pela presa, uma série coerente de eventos.” (GINZBURG, 1989, p. 152). Sob essa perspectiva, narrar evidencia a existência de um saber caracterizado pela capacidade de dispor dados aparentemente negligenciáveis em uma sequência inteligível, desenhando uma realidade complexa não experimentável diretamente (GINZBURG, 1989).

Associando-se a esse entendimento, a pesquisadora Nadège Mézié (2016) nos ajuda a compreender a narrativa pereciana, consumada na observação e na descrição, em sua dimensão epistemológica. “Esta atitude reflexiva de Perec (por que e como ele transcreve a sua observação) é reflexo de uma abordagem epistemológica que se esforça para apreender os vieses e os limites do conhecimento objetivo.” (MÉZIÉ, 2016, p. 28). Escrever suas descrições efetivas, para ele, uma organização de sua curiosidade a respeito do que acontece no mundo, evidenciando as distinções feitas mesmo involuntariamente, bem como as aproximações. A observação associada ao exercício de descrição implica uma atitude discriminatória que opera uma seleção, uma escolha. Isso, por sua vez, faz perceber que algo é deixado de fora, e que as disposições às quais os sentidos estão sujeitos no aparelho perceptivo têm influência naquilo que será contado, oferecendo sinais do processo pelo qual se alinham e apresentam esses eventos em ordem, como uma série coerente.

Ainda no campo dos estudos sobre a literatura, o pesquisador André Carneiro Ramos (2014) – cujo trabalho debruçou-se sobre a tradição do tema do ordinário na história da literatura e da filosofia, tecendo aproximações entre Perec e Roberto Bolaño – referiu-se àquilo pelo que estamos rodeados, o corriqueiro. Essas são as coisas que inadvertidamente não vemos, mas manifestam o comum, permitem a leitura de variações históricas, socioculturais e estéticas, servindo de veículo para a condução do protagonismo dos humanos na História; posição que se contrapõe à ignorância que deixa de buscar “compreender a pulsação ordinária do que existe à nossa volta” (RAMOS, 2014, p. 18). Importa também que o autor decante da tradição que analisa a aproximação com o comum, no sentido de uma sabedoria igualmente acessível a pessoas *simples* (em seus termos, designando os sem poder) e aos que são responsáveis pelas grandes e extraordinárias decisões.

Destarte, ao longo deste trabalho abordaremos o conceito do ordinário a partir de sua relação com o comum, o banal, o simples, o cotidiano da existência, numa modalidade um pouco mais afastada do grotesco, do abjeto, [...] com tudo isso contido na noção filosófica do conceito, a ordinariedade, de tal modo que as páginas inglórias da humanidade mereceriam também uma anotação, pois esse “cotidiano desimportante” possuiria lá o seu quinhão de luz. (RAMOS, 2014, p. 21-22).

No âmbito da filosofia, por sua vez, vemos um avizinhamo entre a investigação literária do ordinário e o trabalho tardio de Wittgenstein, especialmente nas *Investigações Filosóficas* e no *Livro Azul*, quando, em defesa de uma posição antirreducionista, critica nosso *desejo por generalidades* e uma atitude de *desprezo para com o caso particular* (WITTGENSTEIN, 1958), o que parece estar na base de obscuridades filosóficas. Enveredando-se por um caminho diferente dos autores que evocamos até aqui, o principal campo sobre o qual a investigação desse filósofo se detém ao longo de sua produção é o da linguagem. Os problemas filosóficos revelam-se para ele, então, em sua natureza linguística. Para enfrentar tais problemas, a estratégia adotada na segunda fase de sua produção é a de dirigir sua atenção ao âmbito ordinário da linguagem, ao cotidiano, valorizando tal aspecto, extraíndo daí exemplos e casos comparáveis dos usos das proposições. Por meio desse procedimento, seria possível ganhar clareza sobre os significados

de proposições ordinárias mantendo o posicionamento antiessencialista, antirreducionista e antissistemático, que foi central em sua obra tardia.

Na escola, há um jogo de linguagem que lhe é próprio. O aluno da educação especial, principalmente quando afetado por impasses em sua comunicação, nem sempre participa desse jogo. Quando não participa, porque não se pressupõe que ele seja parte, parece estar em questão o próprio regimento do jogo, permanecendo fora do discurso, gerando indiferença ou mal-estar. Assim, a presença desse aluno, muitas vezes, parece não ter sentido, não ser pertinente, devida. Como uma peça a mais em um quebra-cabeça já resolvido, como se alguém buscasse fazer uma cesta em uma partida de vôlei, ou fizesse mímicas diante do tabuleiro de xadrez.

Pela letra do professor, seria possível forjar outro jogo a ser jogado na escola?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tradicionalmente, os efeitos da penetração do discurso médico na linguagem falada em nível comum ou ordinário estão particularmente presentes no campo da educação especial. O *Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais* (DSM) (APA, 2014), atualmente em sua 5ª edição, serve como base para a quase totalidade dos diagnósticos psiquiátricos – muitos dos quais têm implicações diretas na vida escolar. Ocorre nesse cenário, segundo o que identificamos, um jogo de poder, descrito pela psicanalista, pensadora das relações institucionais, Maud Mannoni (1977, p. 152) como fruto de uma *ideologia médica* aliada à uma *ideologia do rendimento*. Para a autora, há uma necessidade de a psiquiatria “(e, acidentalmente, a psicanálise)”, adaptarem o indivíduo às necessidades de um sistema de produção. Assim, “[...] certas teorias psiquiátricas, sob a influência da ideologia do rendimento, têm por efeito mascarar as questões que realmente se propõem à experiência. O saber teórico reaparece sob os traços de um poder administrativo, cuja estratégia é justificada pela medicalização.” (MANNONI, 1977, p. 153). Entendemos a ideia aí contida como uma afirmação de que o discurso das ciências médicas apenas transfigura as questões ordinárias da vida, contingenciais, em termos de ocorrências neurofisiológicas. Esse esforço é empreendido em nome de uma hiperadaptação ao social, e contra ele não há imunização disponível fora de um compromisso ético-político.

Assim, a *linguagem ordinária* é capaz de referir formas de comunicar que escapam ao discurso médico e outras tentativas de padronizar ações e princípios por meio das expressões submissas a uma única forma de conhecimento. Trabalhar com a educação daqueles que estão fora da curva, que não se ajustam facilmente aos jogos de linguagem já estabelecidos – de modo que suas possibilidades de participação não estejam consignadas aos limites de um diagnóstico médico –, talvez dependa de resgatar, sustentar, manter certa característica do educar que tem a ver com o estar junto, a experiência enquanto o que nos passa, a constituição errante de ideias, a observação, o uso e a construção de instrumentos particulares relacionados ao que é muito ordinário, fortuito, contingente. Assumir essa posição talvez não exclua (não é a intenção), não elimine o trânsito de “palavras médicas” no jogo de linguagem jogado na escola, mas dificulte sua hegemonia, enfraqueça sua amplitude normalizadora e obrigue a haver espaço para considerar legítimo, nesse processo, falar de si mesmo por meio de uma linguagem mais apropriada à descrição do efêmero, do episódico e do comum. Isso porque, talvez, boa parte do que chamamos educação seja somente a respeito dela mesmo: a vida ordinária.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. J. R. L. Algumas Considerações Filosóficas Sobre Delírio e Alucinação no DSM-IV. *In: AIRES, S.; RIBEIRO, C. Ensaios de Filosofia e Psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 251-268. Disponível em: http://www.psicanaliseefilosofia.com.br/textos/dsm_iv.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.
- ANGELUCCI, C. B. Medicalização das diferenças funcionais: continuismos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, 25, n. 1, p. 116-134, jan.-abr. 2014. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2745>. Acesso em: 18 ago. 2020.
- ANGELUCCI, C. B. **A patologização das diferenças humanas e seus desdobramentos para a educação especial**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Rio de Janeiro. 2015.
- APA, A. P. A. **DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BIRMAN, J. **Estilo e modernidade em psicanálise**. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- CICERO, A. **Guardar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- FRÖHLICH, C. B. Do nada ao vazio: narrativas do silêncio. *In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. Cap. 5, p. 125-154.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Tradução de Marcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KIM, J. Feticismo. **Crítica na rede**, 9 março 2006. Disponível em: <http://criticanarede.com/feticismo.html>. Acesso em: 17 jun. 2017. Artigo traduzido por Vitor Guerreiro.
- MANNONI, M. **Educação Impossível**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.
- MÉZIÉ, N. Tentativas de descrição: Perec, Coleman, Akerman. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, Caruaru, 2, n. 1, p. 18-34, jan.-jul. 2016. Disponível em: <https://revistacontemporanea.fafica-pe.edu.br/index.php/contemporanea/article/view/18>. Acesso em: 25 mar. 2020.
- MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. Produção do fracasso escolar e medicalização da infância e da escola. *In: VASQUES, C. K.; MOSCHEN, S. Z. Psicanálise, educação especial e formação de professores: construções em rasuras*. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 61-103.
- PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. **Educação**, Porto Alegre, 38, n. 2, p. 230-238, 10 nov. 2015. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20049>. Acesso em: 30 jan. 2020.
- PEREC, G. **A vida modo de usar: romances**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- PEREC, G. Aproximações do quê? **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, 12, n. 1, p. 177-180, jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-106X2010000100014. Acesso em: 10 jan. 2020.

RAMOS, A. C. **Apresentando as partidas**: o ordinário e o infraordinário em Georges Perec e Roberto Bolaño (Tese de doutorado) – Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Instituto de Letras, Rio de Janeiro, 2014. 257 p. Orientador: João Cezar de Castro Rocha.

RODRIGUES, I. D. B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, 22, n. 3, p. 545-555, dez. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000300545&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 15 mar. 2020.

SKRTIC, T. La crisis en el conocimiento de la educación especial: una perspectiva sobre la perspectiva. In: FRANKLIN, B. **Interpretación de la discapacidad**: teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Pomares-Corredor, 1996. p. 35-72.

TORRES, J. C. B. Atualidade da filosofia. In: REIS, R. R. D.; FAGGION, A. Um filósofo e a multiplicidade de dizeres: homenagem aos 70 anos de vida e 40 de Brasil de Zeljko Loparic. Campinas: UNICAMP - CLE, v. 57, 2010. p. 19-44.

VOLTOLINI, R. Miséria ética na educação inclusiva: por uma inclusão política mais do que social. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 222-229, maio-ago. 2015.

VOLTOLINI, R. A démarche psicanalítica na educação: consequências para o campo da formação docente. In: VOLTOLINI, R. **Psicanálise e formação de professores**: antifirmação docente. São Paulo: Zagodoni, 2018. p. 20-32.

WITTGENSTEIN, L. **O livro azul**. Lisboa: Edições 70, 1958.

WITTGENSTEIN, L. **Investigações Filosóficas**. Tradução: José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural, 1979.



LETRAMENTOS ACADÊMICOS: CONFLUÊNCIAS TEÓRICAS E DIDÁTICAS

Marcela Tavares de Mello (UFF; Fasap)

PRIMEIRAS PALAVRAS

Inúmeras pesquisas já evidenciaram que a escrita de gêneros discursivos acadêmicos é um desafio para os estudantes que circulam na esfera acadêmica (STEPHANI; ALVES, 2017; RODRIGUES; RANGEL, 2018). Tais estudos apontam, ainda, que há, no ensino superior, uma situação paradoxal. Por um lado, há uma expectativa por parte dos professores universitários de um modo geral de que os estudantes entram na faculdade com conhecimento e desenvoltura para o gênero acadêmico. Por outro lado, são raras as disciplinas ou atividades institucionalizadas voltadas ao ensino de gêneros discursivos acadêmicos, como espaço propiciador de vivências de leituras-escritas universitárias, obviamente atreladas a práticas formativas para a pesquisa e para a docência, no caso dos cursos de licenciatura.

Esse contexto – expectativa dos professores, desafios enfrentados pelos estudantes e ausência de um trabalho sistemático com ensino de gêneros acadêmicos – muitas vezes faz com que os estudantes cheguem ao mestrado (MELLO; RODRIGUÊS, 2021), quiçá doutorado, sem ter desenvolvido as práticas leitoras e escriturais que circulam na esfera acadêmica. Posto isso, neste trabalho busca-se apresentar constructos teóricos e didáticos considerados essenciais para a promoção dos letramentos acadêmicos dos participantes da esfera acadêmica. O texto é desenvolvido com base em pesquisas e práticas pedagógicas realizadas pela pesquisa no decorrer de alguns anos de estudos sobre a temática em pauta e pretende oferecer contribuições para que práticas como a nele descrita se consolidem em outros espaços acadêmicos.

Para isso, o artigo estrutura-se da seguinte forma: após esta seção introdutória, discorre-se sobre os constructos que têm auxiliado a pesquisadora a discutir e refletir sobre as práticas leitoras e escriturais que circulam na esfera acadêmica na seção 2; na seção 3, focaliza-se o fazer pedagógico docente, por meio da apresentação de um itinerário didático com vistas à conjugação entre teoria e prática; por fim, na seção 4, apresenta-se algumas considerações que a escrita deste estudo permite.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os Novos Estudos do Letramento relacionam o letramento à ideia de que a escrita e a leitura são sempre situadas em práticas sociais específicas e influenciadas pelos contextos político, histórico, cultural e socioeconômico em que se concretizam. Além disso, diferentemente das abordagens tradicionais que concebem o letramento como um conjunto de habilidades individuais, neutras e genéricas, os pressupostos dos Novos Estudos do Letramento – com base nos resultados obtidos através dos estudos realizados – passam a considerar a natureza do letramento como prática social específica, ou seja, dependente da esfera discursiva em que a língua está inscrita. Nesse sentido, compreender o letramento a partir da perspectiva dos NLS é reconhecer sua pluralidade e seu vínculo com os atores e com seus papéis sociais, com espaço-tempo, com a cultura e com tudo aquilo que é inerente a uma determinada esfera discursiva, incluindo os aspectos político-ideológicos.

Com base nos pressupostos de que assumimos variados papéis e participamos de diversas práticas de letramento, surge, então, a noção de múltiplos letramentos. A esse respeito, Fiad (2011) destaca que

[...] as práticas de letramento, como práticas sociais que são, têm caráter situado, ou seja, têm significados específicos em diferentes instituições e grupos sociais. Desse modo, assumindo que as práticas de uso da escrita são diferentes, é possível assumir que existem múltiplos letramentos, a depender das esferas e grupos sociais: escolar, religioso, familiar etc. (FIAD, 2011, p. 361-362).

Isso significa que, em cada esfera social por onde circulamos, precisamos vivenciar um letramento específico, tendo em vista seu caráter situado e, por isso mesmo, histórico. Daí a utilização do termo no plural: *letramentos*. Nota-se que considerar os letramentos como práticas sociais – proposta dos NLS – implica associá-los à perspectiva dos gêneros discursivos, uma vez que eles se constituem como formas concretas, mais ou menos estáveis, dos usos da língua.

De acordo com as postulações de Bakhtin (2011), a sociedade se organiza em esferas discursivas, que estão ligadas ao uso da linguagem. Os integrantes que circulam nessas esferas selecionam e (re)elaboram os textos (enunciados) por meio dos quais irão interagir linguisticamente. Por esse motivo, ao ingressar em uma esfera distinta da qual fazia parte anteriormente, para que a inserção do indivíduo ocorra de forma efetiva, faz-se necessário que ele domine os enunciados que ali circulam.

Dito de outra maneira, as interações de linguagem se materializam por meio dos gêneros discursivos. Os gêneros discursivos, segundo Bakhtin (2016), são enunciados, concretos e dinâmicos, que, embora estejam em movimento perpétuo, podem ser caracterizados por três traços determinantes, a saber, tema, estrutura (relativamente estável) e estilo. Tais características, obviamente, são influenciadas pelo contexto sociocultural, porque se realizam a serviço de uma situação comunicativa. Assim, pode-se inferir que os gêneros contemplam marcas textuais e enunciativas. Estas dizem respeito ao contexto de produção, tais como intencionalidade discursiva, endereçamento etc.; aquelas tratam da estrutura composicional, seleção lexical e outras.

Considerando essas postulações, três aspectos merecem destaque no tocante aos estudos do letramento e dos gêneros discursivos. O primeiro é que os letramentos se relacionam à ideia de que a escrita, a leitura e a oralidade são sempre situadas em práticas sociais específicas, produzidas e concretizadas em um tempo-espaço político, cultural e socioeconômico. O segundo é que os gêneros discursivos não são isentos de índices sociais de valor, pois à palavra dirige-se sempre uma contrapalavra por meio da qual os sujeitos enunciam suas apreciações valorativas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo. O terceiro é que um letramento específico é sempre um letramento em algum gênero discursivo, visto que “podemos ser letrados em um gênero de relato de pesquisa ou em um gênero apresentação de negócios” (LEMKE, 2010, p. 457). Daí a natureza ininterrupta e situada dos letramentos.

Nessa direção, apresentam-se os estudos dos letramentos acadêmicos que visam a compreender questões sociais e textuais da esfera universitária, em outras palavras, apreender “as formas de ser, ouvir, escrever, ler, agir, interagir, acreditar, valorizar, sentir, usar recursos, ferramentas, tecnologias capazes de ativar identidades relevantes” específicas dessa esfera (FISCHER, 2007, p. 45).

Em se tratando de letramento acadêmico, quando ingressa no Ensino Superior, o graduando se depara com alguns aspectos que causam e dificultam sua inclusão nessa esfera, tais como a mudança de nível de ensino (e, por isso mesmo, de esfera discursiva) e a diversidade das práticas letradas acadêmicas e, nelas, dos eventos de letramento.

Pesquisadores como Lea e Street (1998; 2014), Gee (1999) e Lillis (1999) vêm realizando estudos que comprovam que as dificuldades vivenciadas pelos estudantes se devem mormente ao fato de que as convenções que regem a esfera acadêmica são distintas daquelas que orientam a educação básica, dos gêneros discursivos às maneiras de agir e interagir. Além disso, segundo os autores, os graduandos se deparam com inúmeras práticas letradas diversas daquelas que compunham outros níveis de escolarização, bem como de outros espaço-tempos pelos quais circularam antes de ingressar na academia. Isso significa que as barreiras relacionadas à leitura e à produção textual oral e escrita tendem a ser enfrentadas por qualquer sujeito que ingresse no ensino superior sem tê-las vivenciado efetivamente.

A aprendizagem dessa nova linguagem que circula na academia é denominada por Gee (1999) como aprendizagem de novos Discursos – conceito elaborado no âmbito das pesquisas do NLS. Segundo o autor, o Discurso “é um *kit* de identidade que vem completo com instruções de como agir, falar e também escrever, a fim de aceitar um papel social particular que outros reconhecerão” (GEE, 1999, p. 127). Logo, para que os estudantes se sintam *insiders* – este termo foi utilizado por Gee (2001) para tratar da inserção efetiva dos indivíduos nas esferas pelas quais circulam e desenvolvem a condição letrada no Discurso acadêmico, além de realizar um trabalho sistemático sobre as práticas letradas em eventos de letramento específicos –, faz-se necessário, segundo o autor, esclarecer os porquês de tais práticas serem privilegiadas na referida esfera e quais são seus objetivos e significados.

Diferente do conceito de iletrado, de acordo com os pressupostos dos NLS, os estudantes universitários são letrados; todavia, ainda não possuem os conhecimentos necessários para se inserirem nas práticas do Discurso acadêmico. Além disso, a maioria deles é exposta, ao longo da educação básica, a concepções de linguagem que muitas vezes são diferentes daquelas de que necessitam para interagir tanto no meio acadêmico como fora dele, uma vez que o ensino-aprendizagem da língua não tem uma relação direta com as práticas sociais.

Não diferente, muitos docentes universitários, não refletindo efetivamente sobre os usos da língua e sobre a necessidade de ensiná-los aos estudantes que estão se inserindo nesse espaço-tempo *sui generes*, partem do pressuposto de que eles já ingressam na universidade tendo desenvolvido o conhecimento necessário para compreender e produzir os textos que circulam na academia, instaurando, segundo Lillis (1999), o discurso de *déficit*.

A autora acrescenta que essa compreensão leva o docente universitário a adotar a *prática do mistério*, como se os alunos, muitos deles oriundos de escolas brasileiras sucateadas, pudessem descobrir por conta própria as convenções da escrita acadêmica. Em outras palavras, exige-se a produção de resumos, relatórios, resenhas e artigos científicos, para citar alguns gêneros, sem a criação de expedientes pedagógicos para que essa vivência se torne possível. A partir desse panorama, surgem os conflitos de identidade, pois “há muita diferença entre quem são e quem são solicitados a ser e a desempenhar na esfera acadêmica” (FISCHER, 2007, p. 113-114).

Após realizar uma breve incursão acerca dos estudos dos letramentos acadêmicos, percebemos a amplitude das questões que envolvem o ler-escrever, no caso em estudo, dos textos produzidos na esfera acadêmica. Essas questões envolvem dimensões de diversas ordens, tais como as relações de poder, as identidades e os papéis sociais ocupados, as convenções que regem as modalidades oral e escrita, a produção de conhecimento (STREET, 2014). Compreender os letramentos sob essa perspectiva significa reconhecer que, para cada esfera em que circula e para cada papel social que o sujeito assume ou é levado a assumir, é fundamental o desenvolvimento de letramentos situados.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O FAZER PEDAGÓGICO

O desenvolvimento de letramentos acadêmicos implica, como afirmado no decorrer deste estudo, a iniciação a novos modos discursivos e a novas formas de compreender, interpretar e organizar o conhecimento (LEA; STREET, 1998). Se a interação ocorre por meio de gêneros discursivos, pode-se concluir que a socialização dos sujeitos nas esferas discursivas em que circulam depende da assimilação de gêneros. Na esfera acadêmica, então, “os letramentos acadêmicos se constituirão, por assim dizer, como sinônimo de letramentos em gêneros próprios do ambiente universitário” (BEZERRA; LÊDO, 2018, p. 204). Em outras palavras, a efetiva inserção dos universitários depende do desenvolvimento da leitura e da escrita dos gêneros discursivos acadêmicos.

É fato que o contato com diversos gêneros faz parte da formação, escolar ou não. Aprendemos gêneros desde que esboçamos e ouvimos os primeiros enunciados. Embora Bakhtin não pontue que temos de aprender via gêneros discursivos, mas sim que falamos via gêneros, há inúmeras propostas didáticas e teorias que defendem que os gêneros sejam objeto de ensino aprendizagem da língua, gêneros como megainstrumento de ensino-aprendizagem da língua materna e como instrumento de desenvolvimento (MACHADO; LOUSADA, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ, 2011). Tais propostas são defendidas aqui tendo em vista que é possível verificar resultados efetivos nos trabalhos realizados pela pesquisadora e autora deste texto.

A esse respeito, Pereira (2020, p. 179) reitera

o caráter dialético e processual da escrita acadêmica, que implica um contexto sociossubjetivo, pré-construídos, rotinas de pesquisa, práticas de linguagem, gêneros, conhecimento de língua e, emoldurando todo esse processo, a dimensão didática, tão fundamental no desenvolvimento cognitivo e na formação de pessoas.

Tais propostas – gênero como megainstrumento e dimensão didática do desenvolvimento da escrita acadêmica – são defendidas aqui tendo em vista que é possível verificar resultados efetivos nos trabalhos já realizados pela autora deste estudo, bem como de outros pesquisadores que se debruçam acerca dos estudos sobre leitura e escrita na esfera acadêmica.

Operando com essa perspectiva e considerando as características relativamente estáveis, bem como sua condição situada e discursiva, apresentam-se, a seguir, algumas ações que compõem o itinerário didático das ações desenvolvidas. Nas ações direcionadas ao ensino sistematizado dos gêneros discursivos, são contempladas questões textuais e discursivas, levando o estudante a vivenciar situações reais do uso da língua, para que possa compreender suas intencionalidades, papéis dos interlocutores, relações de poder e hierárquicas envolvidas, valor cultural, dentre outros aspectos.

Assim como Marcuschi (2001), defende-se a necessidade da realização de um trabalho que reflita os aspectos ideológicos do letramento, mas que também considere os aspectos relacionados à organização das formas linguísticas que estruturam os gêneros discursivos, considerando que ambos os aspectos são essenciais no processo de desenvolvimento dos letramentos. Por isso, nas oficinas propostas, procura-se elaborar um trabalho que dê conta de abordar questões discursivas e linguísticas que estruturam e compreendem os gêneros analisados.

Em outras palavras, busca-se trabalhar os gêneros discursivos a partir de um contexto, sempre de forma prática, para que os estudantes consigam compreender o porquê de estar aprendendo determinado gênero e, sobretudo, para que eles sejam capazes de perceber as inúmeras possibilidades que os usos daquele gênero os proporcionam linguisticamente numa determinada esfera discursiva. Trata-se de uma possibilidade de dar sentido às práticas de leitura e escrita.

As ações extensionistas e de ensino têm como objetivo principal oferecer aos participantes subsídios para a escrita de algum gênero discursivo acadêmico. São selecionados gêneros discursivos que os estudantes precisam vivenciar para interagir nas práticas que circulam na esfera acadêmica. Para isso, busca-se criar espaço para a formação de um leitor/analista crítico e um escritor de seu próprio texto, em uma perspectiva imersiva, não apenas transmissiva do conhecimento.

No decorrer dos encontros, busca-se, ainda, não “gramaticalizar” o gênero trabalhado e focar apenas no plano da estrutura, mas sim mostrar aos alunos quais são as características relativamente estáveis do texto analisado, mostrá-los diversas formas de sua construção, suas coerções e espaços para inovações, bem como as questões discursivas (identidade, relações de poder etc.) que o permeiam. Ou seja, estabelecer uma conexão entre análise linguística e discursiva do gênero discursivo.

O primeiro movimento é apresentar uma situação de uso concreta do gênero aos estudantes. É necessário pontuar que a proposta da produção escrita de gêneros trabalhada, na maioria das vezes, é realizada com vistas à socialização no contexto de periódicos, eventos científicos entre outros das áreas de conhecimento das quais os participantes fazem parte, tendo em vista que

é nos eventos de letramento acadêmico que os alunos vão construindo os seus saberes acadêmicos/científicos e, para além disso, também os posicionamentos ideológicos, significados culturais e estruturas de poder que, em conjunto, constituem o modo cultural de usar textos. Em consequência, esses eventos são responsáveis por integrarem e participarem da construção do letramento acadêmico (FISCHER; PELANDRÉ, 2010, p. 572).

O objetivo da apresentação do projeto de socialização do texto é proporcionar uma aprendizagem ao aluno de maneira mais natural e intuitiva, propondo um contexto em que o gênero acadêmico seja realmente utilizado para ser compreendido e fazer sentido para ele. Depois de apresentar o projeto de socialização do gênero, são levantados alguns apontamentos gerais, mas que nem sempre são tratados com transparência nos ambientes escolares, sobre o processo da produção escrita: (a) escrita é processo que envolve leitura, escrita e reescritas; (b) há inúmeras possibilidades de estruturar e organizar os textos, e que, por esse motivo, na oficina, apresentaríamos um “como pode ser feito”, e não “como deve ser feito”, considerando as coerções e os espaços para inovação; e (c) há especificidades na composição textual a depender da área de conhecimento.

Nesse momento, é impressionante constatar a existência de uma “romantização”, por parte dos(as) participantes, do processo de escrita. Grande parte acredita que a escrita é um dom natural e que acontece de antemão, ou seja, que os escritores não fazem projeto de suas escritas e muito menos revisam e reescrevem seus respectivos textos. Eles(as) enunciam que esses são os motivos que os levam a não se manifestarem na universidade acerca dos desafios que apresentam para ler e produzir gêneros acadêmicos.

Em seguida, solicita-se aos participantes que escrevam uma versão primeira do texto com intuito de verificar, considerando os pressupostos do modelo ideológico do letramento, a bagagem que eles traziam acerca da compreensão do gênero analisado. É preciso pontuar que tais produções são sempre analisadas e consideradas para definição dos encaminhamentos pedagógicos que se sucedem.

Posteriormente, são distribuídos exemplares de textos do gênero analisado, publicados na última década em eventos e revistas bem avaliados para que os participantes possam observar os textos ali disponíveis e analisar como e onde o gênero em estudo se materializa e, em seguida, dar início a explanação acerca das características do gênero – são detalhados aspectos discursivos (situações de produção) e textuais do gênero. Embora sejam apresentadas algumas questões discursivas do gênero, é enfatizado aos estudantes que tais aspectos só são, de fato, compreendidos principalmente em situações concretas do uso do gênero.

São apresentados modelos mais canônicos, recorrentes do gênero, ratificando que há coerções no que diz respeito a sua escrita, mas também há espaços para inovações. Pontua-se, ainda, sobre as especificidades das diversas áreas de conhecimento em relação à organização dos gêneros discursivos, destacando as diferentes formas com que foram estruturados. Dessa forma, pretende-se evitar uma modelização enrijecedora do gênero (SOBRAL; GIACOMELLI, 2017).

Sobre os aspectos discursivos, em diálogos estabelecidos com os participantes, são realizados:

- (a) as formas de socialização do gênero discursivo analisado;
- (b) o objetivo do gênero;
- (c) papéis dos interlocutores e a identidade assumida ao utilizar o referido texto;
- (d) objetivo do leitor;
- (e) posições hierárquicas que os integrantes da situação comunicativa ocupam e a que julgamentos estão sujeitos;
- (f) a importância de uma aproximação de humildade e da disposição para lidar com as críticas, quando estabelecidas, a fim de aprimorar e aprofundar o conhecimento.

Do ponto de vista das características textuais (formas linguísticas), são destacados os seguintes aspectos:

- (a) predominância o uso da variedade padrão da língua;
- (b) o posicionamento enunciativo do autor;
- (c) a utilização dos verbos
- (d) a formatação – que, em geral, é realizada de acordo com as normas estabelecidas pelo veículo onde o texto será socializado;
- (e) estrutura mais canônica e suas variações.

Com essas ações, eles começam a compreender inúmeras questões relativas aos gêneros discursivos: suas especificidades, conteúdo temático, estrutura composicional, adequação linguística, intencionalidade discursiva, endereçamento. Em outras palavras, trata-se de uma análise que, de fato, leva os(as) participantes a realizar um estudo detalhado e aprofundado das características do gênero acadêmico analisado, seus objetivos e formas de organização. É comum os participantes pontuarem que tal análise nunca fez parte de suas experiências anteriores de ensino-aprendizagem de leitura e escrita. Segundo eles, a produção textual é solicitada no vazio: não há direcionamento para escrita, projeto de socialização do texto nem análise sobre as características do gênero em que a produção textual devesse se materializar.

Acrescentam ainda que a compreensão do contexto de produção os auxilia a internalizar uma identidade acadêmica, seja de pesquisador e/ou alunos a depender do gênero e, sobretudo, a perceber que se produz texto para interagir socialmente em contextos reais de comunicação, não apenas para fins de avaliação, como, em geral, acontece na escola e até mesmo na universidade.

Concluídas as análises sobre a condição de produção e recepção do gênero acadêmico estudado, bem como das suas características discursivas e linguísticas, solicita-se aos participantes que iniciem a produção textual, sugerindo que busquem compreender o contexto da produção em que o texto será utilizado: a identidade do autor, o local de publicação do texto, objetivo da escrita, endereçabilidade, entre outros.

O tempo de produção textual varia de acordo com o gênero estudado. Assim que concluem a produção, é distribuído um quadro, denominado *Critérios de Avaliação*, que deve ser

preenchido para a autoavaliação de suas respectivas produções. Quando surgem dúvidas acerca da revisão e avaliação do texto, busca-se esclarecê-las de forma conjunta com os demais participantes. Há um movimento constante de *feedback*, revisão e reescrita do texto.

O retorno dos textos é disponibilizado, considerando que

a interação entre pares que é proporcionada pelas atividades de *feedback* permite que os alunos, ao se engajarem em uma conversa exploratória, construam o significado dentro do contexto da interação social enquanto testam e trabalham novas idéias, conjugando, assim, os aspectos cognitivos e sociais da linguagem (MENDONÇA; JOHNSON, 1994 *apud* SOARES, 2008, p. 83).

Em outras palavras, pode-se afirmar que o *feedback* influencia no desenvolvimento da consciência linguística, visto que o estudante consegue visualizar as questões apontadas no retorno, bem como compreender a escrita como um processo que envolve leitura, escrita e reescrita. Nesse sentido, são pontuados critérios de coesão, coerência, intencionalidade discursiva, informatividade, adequação linguística e outros.

Quando encerrada a revisão e a reescrita, é solicitado aos participantes que formatem o texto de acordo com as normas estabelecidas pela revista ou evento ou e realizem a submissão do texto. É preciso pontuar que todas as produções, em geral, são submetidas a revistas e sites acadêmicos. Isso significa que, independentemente da avaliação obtida – nem sempre é possível acompanhar o processo de avaliação e, por isso, considera-se esse ponto uma lacuna do encaminhamento –, os participantes desenvolvem a identidade acadêmica e se inserem em práticas reais de letramento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES

Como pontuado no decorrer deste estudo, cada esfera discursiva (re)elabora e/ou seleciona, numa relação bidirecional, os gêneros discursivos que serão utilizados como meio ou forma de interação entre seus pares. Por essa razão, pode-se dizer que os gêneros discursivos organizam as ações de linguagem, uma vez que validam as atividades de comunicação das esferas discursivas. Isso significa que existe uma imbricação entre as esferas discursivas e os gêneros discursivos, como se estes costurassem as relações humanas naquelas, como espaço-tempo de produção de enunciados situados.

Com as ações propostas, pretende-se, sobretudo, enfatizar aspectos essenciais e primeiros dos gêneros discursivos trabalhados, a saber, a intencionalidade discursiva e o endereçamento. A partir desses elementos, são apresentados modelos de textos, mas enfatizando sempre que embora haja coerções em favor das convenções da universidade, também há espaços para inovações. Além disso, busca-se possibilitar que a escrita seja vivenciada na processualidade (leitura, anotação, fichamento, diálogo, escrita, reescrita), considerando ser esta sua característica mais inerente.

Assim, no decorrer das práticas descritas, é possível perceber o engajamento dos estudantes e, de certa forma, certa surpresa e até mesmo gratidão em razão das orientações oferecidas

para escrita dos gêneros discursivos trabalhados. Os(as) participantes, constantemente, enunciam que são raras as atividades de direcionamento para a escrita e leitura dos textos acadêmicos e, por essa razão, toda orientação de escrita e leitura se apresenta como um subsídio valioso a eles(as).

Por isso, neste estudo, defende-se que, consideradas as especificidades das práticas discursivas da esfera universitária, faz-se necessário promover o letramento acadêmico como meio de inclusão dos estudantes, nessa esfera discursiva inerente a uma determinada área do conhecimento, vislumbrando o letramento como instrumento de poder, seu impacto na vida das pessoas e seu potencial de empoderamento (JAMES, 1990, p. 16 *apud* AUERBACH, 2005).

Para isso, é de suma importância considerar os desafios vivenciados pelos estudantes, bem com as bagagens que eles trazem para a proposição de ações voltadas para o desenvolvimento das práticas leitoras e escriturais que circulam na esfera acadêmica, seja por meio de disciplinas, oficinas, palestras e minicursos e outros.

REFERÊNCIAS

- AUERBACH, E. Connecting the local and the global: a pedagogy of not-literacy. *In*: ANDERSON, Jim *et al.* (ed.). **Portraits of literacy across families, communities, and schools: intersections and tensions**. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 363-379.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Paulo Bezerra (Organização, Tradução, Posfácio e Notas); Notas da edição russa: Seguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. 164p.
- BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. Gêneros acadêmicos e processos de letramento no ensino superior. *In*: PEREIRA, C. R. (Org.). **Escrever na universidade: panoramas e desafios na América Latina**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2018. p. 175-207.
- DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.
- FIAD, R. S. A escrita na universidade. **Revista da Abralin**, v. Eletrônico, n. Especial, p. 357-369. 2ª parte 2011.
- FISCHER, A. **A construção de letramentos da esfera acadêmica**. 2007. 340 f. (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.
- FISCHER, A.; PELANDRÉ, N. Letramento acadêmico e a construção de sentidos nas leituras de um gênero. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 569-599, jul./dez. 2010.
- GEE, J. P. **Social linguistics and literacies: ideology in discourses**. 2. ed. London; Philadelphia: The Farmer Press, 1999.
- LEA, M.; STREET, B. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. **Revista Filologia e Linguística Portuguesa**, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 477-493, jul./dez. 2014.
- LEA, M.; STREET, B. Student writing in higher education: an academic literacies approach. **Studies in Higher Education**, London, v. 23, Issue 2, p. 157.

- LEMKE, J. Letramento midiático: transformando significados e mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.
- LILLIS, T. M. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. *In*: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university: cultural and epistemological issues**. Amsterdam: John Benjamins, 1999.
- MACHADO, A.; LOUSADA, E. A apropriação de gêneros pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, p. 619-633, set./dez. 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercados das Letras, 2001. p. 23-50.
- MELLO, M. RODRIGUES, J. Apreciações valorativas de estudantes de mestrado sobre o ensino da leitura e da escrita. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, 2021.
- SOBRAL, A.; GIACOMELLI, K. Gêneros na escola: uma proposta didática de trabalho. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.20, n.2, p. 449-469, jul./dez. 2017.
- STEPHANI, A.; ALVES, T. A escrita na universidade: os desafios da aquisição dos gêneros acadêmicos. **Raído**, Dourados, v. 11, n. 27, p. 529-547, ago. 2017.
- STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

AS PRÁTICAS DE ALFABETIZADORAS DA EJA: ASPECTOS PECULIARES E A DIFICULDADE DE (RE) CONSTRUIR OS FAZERES COTIDIANOS

Fabiana da Silva Correia Souza (UFPE)

Andréa Tereza Brito Ferreira (UFPE)

INTRODUÇÃO E PERCURSO TEÓRICO

Faz tempo que o ensino da língua materna, no contexto brasileiro, vem sendo alvo de “denúncias e anúncios” que preocupam e desafiam aqueles que atuam nessa área do conhecimento, convidando-nos a uma reflexão, acompanhada de ações que busquem contribuir para a melhoria desse ensino (GERALDI, 1997). Neste trabalho, pretendemos promover não denúncias nem anúncios, mas reflexões e discussões sobre a alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda vista, por muitos, como filantropia, caridade, solidariedade e não como direito (GALVÃO; SOARES, 2004).

A EJA é uma modalidade de ensino composta por um público heterogêneo, no tocante às experiências de vida, conhecimentos e faixa etária, bem como homogêneo, quanto à exclusão da escola regular e ao pertencimento às camadas sociais populares, os quais, quase sempre e equivocadamente, são vistos e/ou veem-se como os “sem conhecimentos” (GALVÃO; SOARES, 2004).

Ser alfabetizador, desse público, é algo desafiador e complexo, não sendo uma tarefa a ser desempenhada por “qualquer pessoa de ‘boa’ vontade e espírito missionário”, nem por voluntários, como muitos ainda pensam, dentre eles os responsáveis pelo Programa Brasil Alfabetizado¹, devido às concepções construídas ao longo da nossa história acerca do analfabeto, da alfabetização, do analfabetismo e do alfabetizador de adultos (GALVÃO; SOARES, 2004, p. 53).

¹ Programa Brasil Alfabetizado. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19002. Acesso em: 22 jun. 2021.

Na maioria das turmas da EJA, por onde passamos, durante pesquisas anteriores (CORREIA; ALBUQUERQUE, 2008; CORREIA; COSTA; ALBUQUERQUE, 2009; SOUZA, 2012²), percebemos, por um lado, que os professores entendiam a importância de um trabalho sistemático e reflexivo para alfabetizar (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008), porém nem sempre conseguiam fazê-lo. Por outro lado, vimos que boa parte dos alunos já havia frequentado a EJA, mas continuavam analfabetos. Diante desse contexto, questionamos: *Será que as práticas dos professores da EJA estão realmente contribuindo para os alunos avançarem no processo de alfabetização? Quais são as dificuldades enfrentadas pelas alfabetizadoras para inovar e/ou reconstruir suas práticas?*

Algumas pesquisas (ALBUQUERQUE, 2006; FERREIRA, 2008; SOUZA, 2012;) têm apontado que, no cotidiano prático, há um conflito entre o “novo” e o “velho” e tentativas de mudanças, efetivadas, geralmente, conciliando-se práticas antigas com práticas inovadoras. Observamos, nas salas de aula, a presença dos antigos métodos de alfabetização (RIZZO SOARES, 1986) e um esforço por parte de muitos professores de “fabricar” (CERTEAU, 1994) práticas pautadas nas “recentes” discussões fundamentadas nas ideias de Emilia Ferreiro e colaboradores acerca da Psicogênese da Língua Escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; FERREIRO *et al.*, 1983; FERREIRO, 2001), na concepção interacionista de linguagem (SOARES, 1998b; GERALDI, 1997) e no alfabetizar letrando (SOARES, 1998a; 2018). Embora a maioria dos professores já conheça tais discussões, cada um deles tenta “fabricá-las”, de sua maneira, em suas práticas cotidianas (CERTEAU, 1994).

Essa disputa entre o “novo” e o “antigo” vem marcando a história da alfabetização desde o final do século XIX, passando-se a desqualificar, como ultrapassado, o ensino no qual ainda não são percebidas as concepções (im)postas pelas “novas bússolas” para a educação (MORTATTI, 2000), o que vivenciamos no contexto da atual Política Nacional de Alfabetização³, divulgadas como se somente agora as discussões sobre o processo de alfabetização estivessem fundamentadas em evidências científicas, desqualificando-se tudo o que vinha sendo feito anteriormente.

O presente trabalho parte dessas reflexões, resgatando parte de nossa dissertação de Mestrado (SOUZA, 2012), a qual, no geral, buscou investigar as práticas de alfabetizadoras da Educação de Jovens e Adultos e a contribuição dessas práticas para as aprendizagens dos alunos quanto à apropriação da escrita alfabética, buscando perceber as concepções dos sujeitos, professoras e alunos de escolas de Camaragibe/PE, sobre as atividades realizadas e as aprendizagens alcançadas. Nesse recorte do nosso estudo, o objetivo é discutir sobre dois aspectos peculiares àquelas práticas docentes, a infantilização e a improvisação, pelo fato de percebermos como ainda hoje se fazem presentes nas salas de aula dessa modalidade de ensino (LIMA, 2018; CAVALCANTI, 2019).

Para nós, tanto a infantilização quanto a improvisação parecem ter suas origens na grande dificuldade enfrentada pelas professoras para “fabricar” novos procedimentos. O que pudemos

² CORREIA, F. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **As práticas de alfabetização de professores de EJA e seus reflexos nas aprendizagens dos alunos.** Trabalho apresentado no XVI Congresso de Iniciação Científica da Universidade Federal de Pernambuco – CONIC, 2008. CORREIA, F. S.; COSTA, A. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. **Experiências escolares de alfabetização vivenciadas por alunos da EJA e a ampliação de suas aprendizagens e práticas sociais de letramento.** Trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

SOUZA, F. S. C. **Desvendando as práticas de alfabetização da EJA: O que pensam e propõem as professoras? O que aprendem e dizem os alunos?** Recife: O autor, 2012.

³ Disponível em: <http://alfabetizacao.mec.gov.br/>. Acesso em: 25 maio 2021.

perceber ao analisarmos a (re)construção/“fabricação” dessas práticas, pautando-nos em Certeau (1994), Weisser (1998), Chartier (2007) e Perrenoud (2002). Enfatizamos que (re)construir as práticas é uma tarefa difícil para a maioria dos professores, não se tratando de uma simples substituição de procedimentos antigos por “novos”, a partir do apagamento instantâneo do que foi feito até então. Por isso, esta será outra questão abordada.

Discutir sobre as práticas de alfabetização no âmbito da EJA é algo relevante pelo fato de haver poucas pesquisas publicadas sobre essa temática, como podemos ver, por exemplo, nas Reuniões Nacionais da ANPED, entre 2006 e 2019 (da 29ª à 39ª Reunião), nos Grupos de Trabalho 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) e 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas). O trabalho é relevante também diante do contexto atual no qual a garantia do direito à educação para o público da Educação de Jovens e Adultos (EJA) parece ser algo ainda problemático. Mesmo diante de 11 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais⁴, assistimos a um tratamento superficial direcionado à alfabetização destinada a este público no documento da atual Política Nacional de Alfabetização,⁵ bem como à falta de compromisso político com a escolha de novos livros didáticos do PNLD EJA, a qual vem sendo adiada desde 2016.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste estudo de tipo etnográfico (ANDRÉ, 2008), analisamos, com base em Bardin (2004), dados de entrevistas semiestruturadas e de 15 observações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), realizadas em duas salas de aula (de fevereiro a setembro de 2011) de escolas públicas de Camaragibe/PE, nas quais investigamos as práticas de duas alfabetizadoras da EJA e as aprendizagens de seus alunos.

Uma das professoras, Amanda⁶, graduada em Ciências Biológicas, tinha 16 anos no magistério e 8 na EJA. Já a outra, Selma, era pedagoga, atuava há 24 anos na docência e o mesmo tempo na EJA. Amanda ensinava em 3 escolas diferentes, uma privada e duas públicas, e Selma em 2 turnos numa mesma escola pública. Nas duas turmas, houve 27 matrículas. A primeira turma era mista, sendo composta por 12 alunos do 1º ano e 15 do 2º ano com uma frequência média de 12 estudantes por aula. Na segunda turma, por sua vez, todos os alunos eram do 1º ano e tinham uma frequência média de 13 estudantes por aula.

Em cada turma, acompanhamos um grupo de alunos. Na turma da professora Amanda, foram 8 alunos, 3 estudantes do 1º ano e 5 do 2º ano. Incluímos estes últimos na amostra por não estarem ainda alfabetizados. Já na turma da professora Selma, investigamos 7 alunos e toda a turma era do 1º ano. A seleção desses sujeitos considerou, principalmente, a assiduidade, uma vez que, como sabemos, há muita evasão e infrequência na EJA.

É importante destacar que, em ambas as turmas, houve desistências, idas e vindas, aqueles que nunca compareceram e novas matrículas no decorrer do ano letivo. Alguns alunos liam com

⁴ Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>. Acesso em: 05 out. 2021.

⁵ Para maiores informações: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 21 jun. 2021.

⁶ Nomes fictícios.

muita dificuldade e outros reconheciam algumas ou todas as letras. Havia uma grande diversidade de experiências e conhecimentos naquelas turmas dos “não-crianças” (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Antes de nos atermos às práticas das professoras, precisamos apresentar suas concepções sobre a alfabetização:

Alfabetizar é letrar. Não tem como você alfabetizar e não letrar. Então, alfabetizar tem que tá junto de letrar. Alfabetização e letramento juntos. A gente precisa alfabetizar pra que essa alfabetização possa ser usada no dia a dia daquele adulto. Não adianta apenas ele codificar, ler palavras, né? (Prof.^a AMANDA – Entrevista de seleção). É... alfabetizar... É tão difícil responder essa pergunta... [...] é eu fazer com que o aluno compreenda o sistema... o letramento, né? Consiga escrever, consiga ler, mas alfabetizar é... específico” (Profa. SELMA – Entrevista de seleção).

A resposta da professora Amanda revela que a docente concebia a alfabetização e o letramento como processos distintos, que deveriam ser realizados simultaneamente, como defende Soares (2003a; 2018), o que estava de acordo com a perspectiva adotada, na ocasião, pela Secretaria de Educação do município. A professora Selma, no entanto, parece demonstrar certa dificuldade ao explicitar o que entendia por alfabetização. Em suas últimas palavras, parece compreender a alfabetização e o letramento como sinônimos, ao contrário do que aponta a referida autora.

A ROTINA PEDAGÓGICA DAS DUAS ALFABETIZADORAS: AS ATIVIDADES COTIDIANAS, OS MODOS DE FAZER E OS ASPECTOS PECULIARES

Para discutirmos sobre as práticas das alfabetizadoras acompanhadas por nossa pesquisa, apresentaremos a tabela abaixo, contendo a frequência com a qual as atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), de leitura e de produção de textos apareciam em suas aulas, durante as 30 observações que realizamos, sendo 15 em cada turma.

É a partir dessa tabela e dos quadros (Quadro 1 e Quadro 2), os quais serão exibidos a seguir, que discutiremos, inicialmente, acerca da rotina existente naquelas salas de aula. Durante a discussão sobre os modos de fazer das docentes, ressaltaremos, nesta seção, os aspectos peculiares anunciados desde o início do trabalho: a infantilização e a improvisação. Na seção seguinte, discorreremos sobre a dificuldade enfrentada pelas docentes para inovar suas práticas.

Tabela 1 – Frequência da realização das atividades de apropriação do Sistema de Escrita Alfabético, de leitura e produção de texto nas aulas observadas em ambas as turmas

PROFESSORAS	ATIVIDADES	OBSERVAÇÕES															TOTAL
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª	9ª	10ª	11ª	12ª	13ª	14ª	15ª	
Profa. AMANDA	Apropriação do SEA	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X			X	X	12
	Leitura de texto	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X		X	X	13
	Produção de texto	X				X	X	X					X	X	X		07
Profa. SELMA	Apropriação do SEA	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	14
	Leitura de texto			X	X	X			X	X	X			X	X		08
	Produção de texto								X					X			02

A Tabela 1 será citada no decorrer da discussão, juntamente com os dois quadros, nos quais apresentaremos uma das aulas observadas em cada turma, exibidas aqui por serem bem representativas das práticas daquelas alfabetizadoras. Começaremos pela prática da professora Amanda.

Quadro 1 – Resumo descritivo da 10ª aula observada na turma da Professora Amanda

10ª AULA DA PROFESSORA AMANDA	
ATIVIDADES	DESCRIÇÃO
Leitura de texto e discussão sobre seu conteúdo	Às 19h18min, após conversar um pouco com os alunos, a professora leu o livro “A casa feita de sonho” ⁷ , buscando, antes, durante e após a leitura, questionar os alunos a respeito do conteúdo lido, bem como relacionar a temática do texto com a realidade da turma.
Cópia de texto	Concluído o primeiro momento, ela disse que, naquela semana, estava iniciando algumas atividades <i>dentro de Português, Geografia, de Ciências, falando sobre o Sertão</i> . [...] Após falar um pouco sobre essa temática, às 19h35min, disse que iria colocar a música “Disparada”, para os alunos ouvirem, mas, antes, eles deveriam copiar o trecho abaixo da referida música que ela havia escrito no quadro: 1) Leia o trecho da música disparada (Zé Ramalho) <i>Prepara o seu coração pras coisas que eu vou contar eu venho lá do Sertão, eu venho lá do Sertão. E posso não lhe agradar. Aprendi a dizer não, ver à morte sem Chorar...</i>
Leitura de texto	Às 19h50min, a professora disse: Professora: <i>Quem já terminou, conseguiu ler? Conseguiu ler o que você copiou? Diz assim, ó... (Fez a leitura).</i>
Identificação de palavras num texto	Na sequência, ela perguntou: <i>A palavra SERTÃO, ela aparece quantas vezes aqui no texto? Quantas vezes ela se repete? Eu circulei uma vez aqui, num é, SERTÃO? Tem mais alguma vez aqui que ela aparece, dentro do texto, desse trecho da música “Disparada”?</i> (Ninguém respondeu).

⁷ ALBERTY, R.; BRANDÃO, E. B. **A casa feita de sonho**. São Paulo: Melhoramentos. Literatura Infantil (sem data).

Na prática da professora Amanda, verificamos uma característica marcante, a ausência de uma rotina. Apesar de alguns tipos de atividades se repetirem durante as observações, a rotina variava muito de uma aula para a seguinte. A fala da professora sobre como deveriam ser as aulas na EJA parece reveladora dos motivos pelos quais isso ocorria: *uma aula dinamizada, criativa, motivadora, como capítulo de novela, porque, se não for assim, vai ser mais uma causa, pra levar à evasão do aluno* (Profa. AMANDA – Entrevista de seleção). Assim, a professora Amanda propunha atividades que não só eram diversificadas, mas bastante criativas. Porém, elas nem sempre pareciam ser “adequadas” e/ou interessantes para os alunos. A referida alfabetizadora realizou atividades de desenho em 6 das 15 aulas observadas, conforme a Tabela 1. O Quadro 1 traz uma dessas atividades. Vemos que, após ouvirem uma música sobre o Sertão, os alunos deveriam desenhar: *Ouvindo a música, e terminando de ouvir a música, vocês vão desenhar como é esse Sertão Nordestino. O que vocês acham que tem nele. A vegetação, as pessoas que moram nele. Tá? E escrever também. [...] Quem não conseguir escrever, desenha* (Profa. AMANDA – 10ª obs.).

Além de terem que desenhar, os alunos também fizeram atividades de recortar em 4 das 15 observações. Ambas as atividades pareciam mais apropriadas e interessantes para uma turma de alfabetização de crianças. Após uma das aulas, a aluna Inalda comentou o que achava daquelas atividades: *Eu acho, assim, que esse negócio de desenho, a gente é adulto, né, aí esse negócio de desenho fica mais pra criança, mas se a gente tá aqui pra aprender, o que mandar fazer a gente faz* (13ª obs.).

A leitura de textos, conforme a Tabela 1, foi a atividade mais realizada pela docente, estando presente em 13 do total das 15 aulas observadas. A professora buscou, naqueles momentos, diversificar os gêneros textuais trabalhados (conto, música, poema, receitas culinárias, cartão-postal, biografia, crônica). Porém, o material mais lido foi o livro de literatura infantil. De acordo com Leal, Albuquerque e Amorim (2010), em turmas da EJA, o trabalho com leitura de texto tem como um de seus objetivos ampliar o “repertório textual” dos alfabetizados e aumentar seus conhecimentos a respeito de várias temáticas. Para tanto, elas sugerem a leitura cotidiana de textos, “seguida de conversas informais sobre seus conteúdos” (LEAL; ALBUQUERQUE; AMORIM, 2010, p. 75).

Era isto que a professora Amanda parecia buscar fazer. No entanto, aquela prática acabava tomando muito espaço em suas aulas, diminuindo o tempo que poderia ser utilizado também em outras atividades, talvez mais importantes, para alunos interessados em aprender a ler e a escrever. Parece que a alfabetizadora buscava, daquela maneira, inserir criticamente seus alunos na realidade deles (FREIRE, 1987). No entanto, acabava sobrepondo o letramento à alfabetização, levando, assim, a uma perda da especificidade do último processo (SOARES, 2003b).

Quanto às produções textuais, de acordo com a referida tabela, elas foram realizadas em 7 das 15 aulas observadas. Na maioria das vezes, foi proposta a construção individual de um texto. Somente duas vezes houve a realização de produções textuais coletivas, tão importantes para os alunos pensarem coletivamente sobre a produção de um texto. As atividades de produção textual foram poucas vezes efetivadas pelos alunos. Na maioria delas, os alunos se limitaram a copiar algumas palavras escritas pela docente ora no quadro, ora no próprio caderno deles. O que parecia decorrer das dificuldades enfrentadas pela professora para ensinar a produção textual aos seus alunos.

Sobre as atividades de produção de textos, a alfabetizadora nos declarou, após a 7ª observação, que havia uma resistência dos alunos para produzir textos, a qual ela atribuía à insegurança e ao medo que eles tinham de escrever e, também, ao fato de, segundo ela, os alunos não perceberem que o mundo em que vivemos era um mundo rodeado pela escrita, no qual estamos o tempo todo usando o texto. Aqui, cabe um questionamento: *Será que os alunos não percebiam mesmo isto?* De acordo com suas falas nas entrevistas, aprender a ler e a escrever, para utilizar tais aprendizagens em suas vidas cotidianas, era um dos maiores motivos para muitos deles terem voltado à sala de aula.

Destacamos que a produção mais interessante para os alunos pareceu ser uma lista de produtos para um balaio junino que seria sorteado na escola, elaborada na 11ª aula observada. Como a professora declarou: *É uma produção que vai ter um fim, pra quem, pra quê, porque tudo é destinado. Isso é muito importante, né? O destinatário.* (Profa. AMANDA – 7ª obs.).

Sobre as atividades para o ensino da escrita alfabética (como comparação entre palavras, contagem de letras e sílabas, identificação de letras/sílabas em palavras etc.), percebemos que houve certo investimento, por parte da docente, só deixando de aparecerem, como vemos na Tabela 1, na 5ª, 12ª e 13ª observações, quando as aulas foram dedicadas a outras disciplinas ou à leitura, produção e discussão de textos. É preciso ressaltar, no entanto, que tais atividades, quase sempre, foram incluídas nas aulas de modo incidental, muito rápido e superficial, o que nos levou a “classificar” sua prática como sendo uma prática assistemática quanto ao processo de alfabetização (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). Por outro lado, ressaltamos que a docente buscou diversificar tais atividades, realizando inclusive atividades com jogos.

Percebemos, na prática da docente, indícios de falta de planejamento. Na 11ª observação, enquanto os alunos copiavam a atividade escrita no quadro, Amanda folheava os livros didáticos adotados para os alunos, como quem procurava alguma atividade interessante para realizar com a turma. Logo em seguida, confidenciou-nos: *Acho que vou deixar de ir pras formações, assumir minhas faltas, pra planejar. É disso que preciso pra melhorar minhas aulas: planejar* (Profa. AMANDA – 11ª obs.). Após esta aula, a professora declarou que não estava satisfeita com seu desempenho em sala e que, para melhorá-lo, precisava planejar melhor suas aulas, o que não estava conseguindo fazer, por falta de tempo, já que trabalhava em três horários. Além da falta de tempo, é preciso destacar aqui a complexidade enfrentada pela docente para construir planejamentos que contemplassem uma turma com alunos de anos diferentes.

Analisaremos, agora, a prática da professora Selma, iniciando pela apresentação do quadro com o registro de uma de suas aulas.

Quadro 2 – Resumo descritivo da 12ª aula observada na turma da Professora Selma

12ª AULA DA PROFESSORA SELMA																					
Atividades	DESCRIÇÃO																				
Separação de palavras em sílabas	A aula teve início às 19h20min, com a correção das atividades do dia anterior. A professora escreveu todas elas novamente no quadro e iniciou a correção. A primeira delas foi: 1º) Leia as palavras e separe as sílabas: As palavras foram: TELEFONE, RATO, CANETA, JENIPAPO, MALETA, PARAFUSO. Ao lado de cada uma delas havia quadrinhos correspondentes ao número de sílabas.																				
Leitura de sílabas	Antes de iniciar a correção da 2ª questão (abaixo), a professora fez uma leitura de sílabas, apontando para algumas sílabas presentes na primeira questão e na segunda.																				
Formação de palavras	Na sequência, a docente iniciou a correção da 2ª questão. 2º) Forme palavras de acordo com o indicado das setas. CA LE TO MA PA TA SA VA LO JU MEN TO Nessa atividade, ela apontou para as sílabas na ordem indicada acima e pediu para os alunos lerem as palavras formadas.																				
Leitura de sílabas	Dando continuidade, assim como fez com a questão anterior, a professora pediu que os alunos lessem as sílabas da 3ª questão (abaixo).																				
Formação de palavras	A 3ª questão foi a seguinte: <table border="1" style="margin: auto;"><tr><td>C</td><td>B</td><td>N</td><td>T</td><td>S</td><td>C</td><td>M</td><td>P</td><td>B</td><td>L</td></tr><tr><td>A</td><td>O</td><td>E</td><td>A</td><td>A</td><td>O</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td><td>A</td></tr></table> 3º) Forme 10 palavras com as sílabas Ao corrigir essa questão, a docente também apontou para as sílabas e pediu que os alunos as lessem e dissessem qual era a palavra que havia sido formada. Após ter formado as palavras BONECA, COLA, SACOLA, MACACO, BATATA e PANELA, a professora pediu que os alunos dissessem outras palavras com as sílabas acima.	C	B	N	T	S	C	M	P	B	L	A	O	E	A	A	O	A	A	A	A
C	B	N	T	S	C	M	P	B	L												
A	O	E	A	A	O	A	A	A	A												
Leitura de palavras	Na sequência, a docente realizou a leitura das palavras formadas na 3ª questão. Antes, porém, releu com os alunos as sílabas presentes no quadro silábico. Concluída essa leitura, a professora falou: Professora: [...] <i>Vamo ler as palavra, agora. Já sabe das sílabas.</i> Alunos: (em silêncio). Aluno: Um B com O, BO. Professora: Tá vendo, disseram todas as sílabas, quando é pra ler a palavra... [...]																				
Complementação de palavras com sílabas	Às 20h10min, a professora escreveu no quadro: Camaragibe - 15-09-2011 Atividade de letramento 1º) Complete com a sílaba que falta: CA __CO __QUE __TO __DO DA __SA __ __MINÓ __LE __ As palavras acima foram escritas no quadro ao lado dos desenhos dos objetos que elas nomeavam (CANECO, LEQUE, RATO, DEDO, DADO, SACOLA, DOMINÓ, MALETA). Segundo a professora, os alunos não precisavam fazer os desenhos. Estes serviriam apenas para orientá-los na hora de completar as palavras.																				
Identificação de palavras entre outras	Minutos depois, a docente escreveu a segunda questão no quadro: 2º) Onde está escrito PIJAMA BOLETIM PENTE BANCO PAÇOCA BEZERRA PEIXE BONECA PIMENTA BIGODE PESTE BACIA PIPOCA BINGO PELE Ao lado de cada conjunto de palavras havia uma figura cujos nomes estão aqui destacados. Às 20h35min, a professora explicou a 1ª e a 2ª questões. Logo depois, corrigiu-as com a participação dos alunos, que foram convidados a respondê-las no quadro.																				
Formação de palavras	Após a correção das questões anteriores, a docente escreveu a última atividade da noite no quadro: 3º) Forme palavras com as sílabas abaixo: CA VA _____ VA SO _____ PA CA _____ MA LA _____ CO VA _____ LU TA _____ RA SO _____ Na correção dessa questão, os alunos também foram convidados a irem ao quadro. Assim que concluíram a formação de todas as palavras, a aula foi encerrada, às 21h10min.																				

A professora Selma priorizou, em sua prática, as atividades de apropriação da escrita alfabética, conforme o quadro acima. Somente na 5ª observação de aula a referida docente, conforme vemos na Tabela 1, deixou de realizá-las. Diante disso, consideramos sua prática de alfabetização como sendo sistemática, conforme Albuquerque, Morais e Ferreira (2008). A professora parecia estar “tentando” promover mudanças em sua prática, misturando procedimentos “novos” com aqueles que ela já utilizava em seu cotidiano prático. Na sala de aula, desenvolvia atividades, tanto utilizando a soletração, como buscando, embora poucas vezes, levar seus alunos a refletirem sobre a relação existente entre a escrita e a pauta sonora, como vimos na 4ª observação de sua aula, quando a professora escreveu a palavra TELEFONE no quadro, com letra de bastão e, após outras perguntas, perguntou: *quantas vezes eu abro a boca quando eu digo: TE... LE... FO... NE?* Podemos perceber, em momentos como esses, que a docente buscava, durante algumas atividades de alfabetização, promover algo importante para os alunos avançarem na apropriação do SEA: o desenvolvimento da consciência fonológica (MORAIS, 2012).

A docente realizou leitura de texto em 8 das 15 aulas observadas e atividades de produção textual em apenas 2, de acordo com a Tabela 1. Os textos lidos pela professora, durante 4 das 8 aulas em que ela realizou leitura de texto, faziam parte do livro didático dos alunos. Acreditamos que o entendimento (ou o não entendimento) da docente a respeito do termo letramento talvez a tenha levado a realizar poucas vezes tais atividades, pois acreditava que letrar significava alfabetizar. A utilização do livro didático dos alunos, elaborado na perspectiva do alfabetizar letrando, parecia deixar a professora bastante insegura. A utilização de seus antigos materiais, como outros livros didáticos e cópias de atividades, parecia deixá-la bem mais segura e satisfeita.

A maneira de agir da docente parecia estar pautada em uma perspectiva de alfabetização hoje considerada tradicional. Nessa perspectiva, “a escola não permitia que o aluno convivesse com a língua escrita” (MORAIS, 2005, p. 40). Por outro lado, verificamos que a professora parecia estar passando por um momento de mudança em sua prática, um momento de “fabricação” do novo, uma vez que, mesmo realizando poucas vezes o trabalho com textos, ela tentou fazê-lo, buscando o “utilizável” (WEISSER, 1998; CHARTIER, 2007) e guiando-se por uma “coerência pragmática” (CHARTIER, 2007).

A infantilização também foi percebida nessa turma, destacando-se uma tarefa de casa na qual os alunos deveriam ligar pontinhos, para descobrir a figura de um balão junino. Diante dessa atividade, o aluno Marcos, falou: *Eu num vou fazer isso não! Tenho tempo pra isso não!* (10ª obs.).

Estas e outras atividades mimeografadas foram as mais reveladoras do tratamento infantilizante naquela turma, causado pelo reaproveitamento de materiais utilizados com turmas de crianças. Como afirma Inês Oliveira (2004), a organização da escola e as propostas de trabalho que nela se busca pôr em prática, ignoram a idade e a vivência social e cultural dos alunos da EJA. Tais atividades evidenciam também a falta de planejamento na prática da professora, uma vez que as atividades propostas, geralmente, eram selecionadas no momento da aula.

A infantilização ainda é “um dos principais problemas que se apresentam ao trabalho na EJA”, que também aparece na excessiva utilização de diminutivos pelas professoras (OLIVEIRA, 2004, p. 105). Expressões como *Pegue seu caderninho, Vire a folhinha, Abra seu livrinho, Vocês precisam aprender as letrinhas* eram diariamente ouvidas pelos alunos das duas turmas. As raízes dessa infantilização podem estar na ideia que concebe o analfabeto como uma criança (GALVÃO; SOARES, 2004).

A falta de tempo das docentes, que trabalhavam em outros turnos, foi o fator apontado por elas para suas dificuldades em planejar e pelos resultados indesejados. Salientamos que a reflexão sobre a prática, seguida de um bom planejamento, favorecerá a organização de rotinas pedagógicas e, conseqüentemente, isso repercutirá positivamente nas práticas docentes.

AS PRÁTICAS DAS ALFABETIZADORAS: A DIFICULDADE DE (RE)CONSTRUIR SEUS FAZERES

Vimos que as docentes estavam buscando realizar práticas inovadoras, um processo complexo, ao contrário do que pensam aqueles que veem os docentes como resistentes e desinteressados diante das “novas” orientações para o ensino da leitura e da escrita, ao “prenderem-se” em práticas antigas (ALBUQUERQUE, 2006).

Percebemos que elas se apegavam às antigas práticas devido ao desconforto, insegurança, angústia, incertezas diante do “novo”. Isso acarretava numa resistência inconsciente, levando a permanecerem com práticas dominadas por elas (PERRENOUD, 2002). Quando percebiam que não tinham alcançado seus objetivos, após as aulas, vinha à tona uma sensação de insatisfação com seu trabalho, cujas causas, geralmente, residem na sensação de fracasso, insegurança e ineficácia de sua prática (PERRENOUD, 2002).

Nesses casos, conforme o mesmo autor, geralmente, os docentes atribuem seus maus resultados aos alunos ou utilizam vários pretextos como justificativa, pois não é fácil questionar práticas consolidadas (PERRENOUD, 2002):

Olha, a dificuldade deles, eu atribuo à questão de... de... não, não ter essa confiança, né? Não ter uma autoestima, é... são alunos que já vêm anos e anos de repetência. [...] E alguns, também, problema de visão que isso também colabora, um pouco, mas colabora, né? Pra essa dificuldade (Profa. AMANDA – entrevista – 8ª obs.). Essa turma aqui a maior necessidade deles é... é o visual. Eu diria mais imagens, mais atividades xerocadas que fosse de acordo com o nível deles, porque o livro didático, ele não atende às necessidades dos alunos. (Profa. AMANDA – entrevista – 11ª obs.); Sabe o que é que tá faltando pra vocês aprender? Interesse! Responsabilidade, compromisso, né? Né isso? É o que tá faltando (Profa. SELMA – 3ª obs.). A maior dificuldade de meus alunos é botar na cabeça que eles são capazes de aprender (Profa. SELMA – entrevista – 12ª obs.).

Sobre a Professora Selma, observamos, por diversas vezes, a realização de atividades nas quais ela fazia um trabalho com sílabas, como vemos no Quadro 2, guiando-se, principalmente, pelos parâmetros dos métodos tradicionais, já que desenvolvia a silabação e a soletração (RIZZO SOARES, 1986). O “apego” dessa professora aos antigos métodos de alfabetização, provavelmente, originava-se da sua (in)compreensão acerca do conceito de letramento, conforme discutimos, e vemos, mais uma vez, nesta fala: *A gente só vai dar um reforço no letramento, nas letras, né? Porque vocês tão ainda com dificuldade, tão se atrapalhando muito, trocando toda hora as letras* (Profa. SELMA – 11ª obs.).

Na maioria das aulas observadas, a leitura e a produção de textos apareceram poucas vezes, mesmo a professora compreendendo o seguinte: *A maior dificuldade deles é a produção de texto, leitura e produção, que eu não consegui ainda, né? Assim... a leitura muito pouco e a produção num consegui nada ainda.* (Profa. SELMA – entrevista – 12ª obs.). A análise dessa última fala e os resultados apontam que, embora a alfabetizadora estivesse tentando, parecia não ter encontrado ainda o caminho para promover reais inovações em sua prática, para poder, então, alcançar seus objetivos, entre eles o de efetivar uma produção textual com uma turma de alfabetizando. O que a docente sabia fazer e demonstrava fazer com satisfação era alfabetizar da maneira como sempre fez: com o B com A, BA e com o BA-BE-BI-BO-BU.

Assim como todo professor, ela almejava ajudar seus alunos a evoluírem no processo de aprendizagem. Entretanto, o apego às antigas práticas, devido à insegurança sentida diante das inovações (PERRENOUD, 2002), bem como o fato de continuar fazendo o que sabia, por não saber como fazer de modo diferente (ALBUQUERQUE, 2005), pareciam contribuir para os poucos progressos daqueles alfabetizando, como afirmou uma de suas alunas: *Copiar tudinho, eu sei copiar, mas pra ler, minha filha, num entra não, entra não* (ROBERTA – entrevista – 11ª obs.).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim como Albuquerque (2006), percebemos que as docentes estavam passando por um processo de “inovação” de suas práticas, conciliando procedimentos pedagógicos “novos” e “antigos”. Diante das “novidades”, a reação das professoras não foi a negação de toda uma prática consolidada, demonstrando que elas não são meras reprodutoras/executoras das teorias e orientações/prescrições. O que elas fazem são adaptações, (re)construções, “fabricações” dos discursos oficiais. (WEISSER, 1998; PERRENOUD, 2002; CHARTIER, 2007).

Quanto aos aspectos peculiares, a infantilização e a improvisação, acreditamos que um bom planejamento, construído a partir de reflexões sobre as práticas atuais, poderia amenizá-los. Para tanto, as formações continuadas cumprem um papel essencial no sentido de auxiliar os docentes a “fabricar” suas práticas de modo mais reflexivo e eficiente, para que possam atender adequadamente às especificidades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, bem como enfrentar os efeitos de cada nova “orientação/prescrição” para a educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar sem “bá-bé-bi-bó-bu”: uma prática possível? *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). **Desafios da educação de jovens e adultos**: Construindo práticas de alfabetização. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 13, n. 38, p. 252-264, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2008. (Série Prática Pedagógica).
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.
- CAVALCANTI, A. R. S. **A infantilização das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos**. Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia, Centro de Educação, UFPB, João Pessoa, 2019.
- CERTEAU, M. Fazer com: usos e táticas. *In*: CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano 1: Arte de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, A. M. A ação docente: entre saberes práticos e saberes teóricos. *In*: CHARTIER, A. M. **Práticas de leitura e escrita: história e atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas dos profissionais da escola. *In*: FARIAS, M.S.B.; WEBER, S. (Orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, E. *et al.* Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura. **Cadernos Investigaciones Educativas**, México, n. 10, 1983.
- FERREIRO, E. **Reflexões sobre a alfabetização**. 24. ed. Atualizada. São Paulo: Cortez, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GALVÃO, A. M. O.; SOARES, L. J. G. História da alfabetização de adultos no Brasil. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. (Orgs.). **A Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; AMORIM, L. B. Os textos na alfabetização de jovens e adultos: algumas reflexões que ajudam a planejar o ensino. *In*: LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- LIMA, L. B. A. **Práticas de letramento dos estudantes jovens e adultos dentro e fora do espaço escolar: protagonismo, resistência e emancipação**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza, 2018.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isto tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização: (São Paulo/ 1876-1994)**. São Paulo: Editora UNESP: CONPED, 2000.

- OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Trabalho apresentado na 22ª Reunião Anual da ANPEd, 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde12>. Acesso em: 06 ago. 2008.
- OLIVEIRA, I. B. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. *In:* OLIVEIRA, I. B.; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RIZZO SOARES, G. M. **Os diversos métodos de ensino da leitura e da escrita: estudo comparativo.** 4. ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 1998a.
- SOARES, M. Concepções de linguagem e o ensino da Língua Portuguesa. *In:* BASTOS, N. B. (Org.). **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** São Paulo: EDUC, 1998b.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2003a.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.** [online], v. 13, n. 38, p. 252-264, 2003b. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2009.
- SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos.** 1. ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.
- WEISSER, M. Le savoir de la pratique: l'Existence précède l'essence. Recherche et Formation, les savoirs de la pratique: un enjeu pour la recherche et la formation. **INRP**, n. 27, p. 93-102, 1998.

FREIRIAR ENTRE REDES DOCENTES LATINO- AMERICANAS: NAS TESSITURAS DE DIÁLOGOS SOBRE O SABERFAZER DOCENTE EM TEMPOS PANDÊMICOS

Regina Aparecida Correia Trindade (UERJ FFP)

Maria Martinha Barbosa Mendonça (UERJ FFP)

“O diálogo só existe quando aceitamos que o
outro é diferente e pode nos dizer algo que não conhecemos”
(FAUNDEZ, 2019, p. 36).

Este trabalho, resultado de uma pesquisa de cunho qualitativo, problematiza a experiência vivenciada com a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latino-Americanos, ocorrida de forma virtualizada, durante o ano de 2020, contando com a participação de mais 11 países latino-americanos integrantes, além do Brasil, a saber: Argentina, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, México, Paraguai, Peru, Uruguai e Venezuela. Os dezoito encontros virtuais aconteceram, sempre às sextas-feiras, com até três horas de duração, transmitida e publicizada no canal do *Facebook* cutbogotacundinamarca.

A Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericano, em 2020, se constituiu a partir do diálogo entre professoras e professores, que compõem Redes docentes em diferentes países da América Latina que seguem se somando a esta iniciativa. Como representantes do Brasil, nossa participação ocorreu a partir da Rede de Docentes que Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita (REDEALE). Ainda que outras redes docentes brasileiras também realizem diálogos com a América Latina, o Brasil fora representado nos encontros virtuais da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericano através da REDEALE, contando com a participação de docentes da escola básica, sendo três estudantes de mestrado, e destes dois professores da escola básica no Ensino Médio e na Educação Escolar Indígena, uma estudante de doutorado e professora de licenciatura em Pedagogia EaD e uma professora da universidade que atua em curso de Graduação e Pós-Graduação em Educação.

É importante salientar que a experiência da construção da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latino-Americanos, gestada no ano de 2012, inicialmente foi composta somente por docentes e coletivos docentes da Colômbia, e se organizava anualmente a partir de encontros presenciais, porém, no ano de 2014 passa a ampliar este movimento incorporando outras redes de educadores de países da América Latina. Em 2020, devido ao fechamento, total e/ou parcial, das fronteiras, dentre outros desdobramentos, impostos pela Pandemia da covid-19, a Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latino-Americanos teve sua primeira edição remota, envolvendo educadores de 12 países da América Latina, por meio de encontros através da plataforma *Zoom*. Sobre essa construção, trazemos a narrativa do professor Gabriel Sanchez, docente e organizador desse Encontro, em seu país, Colômbia, onde apresenta a um amigo na Rede Social Facebook¹ o que significa a Red Cómplices Pedagógicos, conforme a seguir:

La Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos, es un colectivo de colegas docentes que sin distinción de títulos o áreas tienen como propósito el diálogo y el intercambio de experiencias para que, desde los contextos, se construya y amplíe el mapa Pedagógico Latinoamericano. Hacen parte maestros de 14² nacionalidades; sin afiliación, obligación o contrato que los vincule, sencillamente son eso, educadores Cómplices Pedagógicos, quienes se interesan desde lo humano y lo educativo, en la búsqueda permanente del aprendizaje colectivo y posiblemente transformador. (SANCHEZ, 2021)

Esse é o caráter da Red Cómplices Pedagógicos, embora, inicialmente, a metodologia inerente aos encontros remotos, virtualizados e não presencial nos parecia um tanto fria e distante, e, além de os encontros serem comunicados em grande parte pelo idioma espanhol, não demorou para percebermos a importância da realização daqueles encontros mesmo em formato *online*. O intercâmbio dialógico entre duas línguas, incluindo momentos em que um resumo dos diálogos era traduzido para o Guaraní, feito por uma docente do Paraguai, além dos diálogos que circulavam também através do grupo de *WhatsApp* deram o tom para pensarmos e refletirmos sobre as nossas realidades e suas especificidades diante dos deslocamentos provocados a partir da experiência de compor a Red Cómplices Pedagógicas. Especialmente as diversidades inerentes ao campo da educação, bem como da conjuntura econômica e política locais sobre as quais pudemos perceber o quanto o diálogo em tempos pandêmicos sobre a educação no contexto da América Latina era, e é, imprescindível para nossa formação docente. Pensar a América Latina, seu contexto e nossas formas de ser e estar no mundo nos leva a compreender, junto aos pressupostos freirianos, que,

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2020, p. 53).

¹ Ver em www.facebook.com/complices.pedagogicos. Acesso em: 21 set. 2021.

² Na ocasião desta afirmação feita por Gabriel Sanchez, no ano de 2021, a Red Cómplices Pedagógicos conta com 14 países integrantes, mas neste artigo consideramos os 12 países que participaram dos encontros em 2020. Ressaltamos que a Red Cómplices Pedagógicos tem buscado ampliação para outros países no contexto da América Latina e Caribe.

Os encontros nos possibilitavam refletir sobre as políticas educacionais em cada país, suas possibilidades e resistências a serem construídas coletivamente e o nosso comprometimento em não ser apenas *objeto* como aponta Freire (2020), mas de sermos sujeitos em luta, e na aprendizagem dela, para a transformação social. O diálogo, como uma possibilidade de caminho, nos ajuda a perceber o que nos aproxima e o que nos difere dentro deste contexto latino-americano de educação e pandemia.

Entendemos que essa necessidade de construção entre redes, possibilitando entrecruzar e capilarizar experiências, formações e narrativas se afinam com o conceito de diálogo freiriano, sobretudo se pensarmos no imperativo do isolamento e distanciamento social que se configura nos espaços de convivências sociais no ano de 2020, atingindo todos os países pertencentes a Red Cómplices Pedagógicos.

O DIÁLOGO COMO RESPOSTA AOS DESAFIOS DOS TEMPOS PANDÊMICOS: A E NA EXPERIÊNCIA

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2005, p. 90).

O diálogo em Paulo Freire (2005) se revela tanto como encontros entre mulheres e homens quanto como possibilidades de construção de caminhos no processo histórico, sempre intencionados, pois o diálogo, em Freire, é *trabalho e é práxis* em seu sentido ontológico e existencial. Paulo Freire defende que o diálogo é uma exigência humana (2005, p. 91), pois não podemos compreender a existência humana muda, silenciada, cuja reflexão de existir no mundo não se dá em partilha com os outros seres que coabitam esta existência.

E o diálogo traz uma outra dimensão que nos interessa reafirmar aqui, a da *palavra* e da *pronúncia de mundo*. Na obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire confere problematizações que nos ajudam a pensar na dimensão desta relação entre o mundo pronunciado e o mundo a ser pronunciado em sua relação dialógica. Consideramos que esta percepção crítica, por meio do diálogo, que nos permite, em um movimento dialético pronunciar o mundo e problematizar, no exercício do diálogo com este mundo, e assim, elaborar novos pronunciadores, neste movimento que é perceber a história como uma possibilidade.

De acordo com Freire (2005), são condições fundamentais para o exercício do diálogo: o amor, a humildade, a fé nos homens, a horizontalidade, a confiança, a esperança e o pensar verdadeiro. Compreendemos em Freire que o ato de amar é revolucionário, é político, e é exatamente por ser político, ético, que se permite ser amor.

Dessa relação afetuosa com o mundo, com a natureza e com as mulheres e homens, temos a humildade, que não significa subserviência, passividade, mas sim respeito ao outro, a sua diversidade, no exercício de escuta atenta na ação dialógica, que se quer desta forma horizontal, que se traduz em uma relação de confiança e esperança entre mulheres e homens nesta relação.

O pensar verdadeiro não é pensar e pronunciar a verdade, mas sim uma modalização do pensar crítico, este como um pensamento intencional, proporcionando uma transformação da nossa compreensão do mundo pronunciado, em novos pronunciados. Tal aspecto do pensar verdadeiro, crítico do mundo pronunciado, afirma o lugar desta pronúncia, desta *palavra* como movimento, não como algo fechado em si. Assim, as pronúncias de mundo podem sempre trazer novos pronunciados, sendo transformados nesta relação dialética e dialógica de pensar criticamente a existência.

Nesse sentido, é possível situar as *narrativas* tecidas nos encontros da Red Cómplices Pedagógicos Latinoamericanos como movimentos deste pensar, que se localizam, se territorializam em um determinado momento histórico, existencial na América Latina. Consideramos desta forma que as narrativas nos trazem elementos formativos, não como verdades em si, ou como uma leitura de mundo fechada em si mesma, mas como possibilidades neste movimento de reflexão sobre este existir no mundo que nos provocam novas reflexões e deslocamentos quando se buscam estabelecer diálogos *com* elas e, desta forma, com os seus sujeitos pronunciantes.

Nesse sentido, nosso enredamento com a Red Cómplices nos provocou um movimento reflexivo sobre o *saberfazer* na “dramaticidade da experiência” (FREIRE, 2019, p. 19) dos tempos pandêmicos vividos para além de nossas realidades. No diálogo com os pares latino-americanos, fomos mobilizadas/os pelas diversidades pedagógicas, sociais, históricas, geográficas, culturais, linguísticas e políticas. Já que estávamos todas/os atravessadas/os pelos tensionamentos causados pelos interesses do capital e seus processos de produção de desigualdade e exclusão, potencializados durante a Pandemia da covid-19, sobretudo na América Latina, o “epicentro da covid-19” (BAUTISTA; DURAND; OUVIÑA, 2020, p. 18), conforme nos sinalizam os autores:

[...] pensar al Estado latinoamericano en medio de una de las crisis capitalistas más profundas desde los años treinta del pasado siglo, colocando a prueba nuestras herramientas conceptuales para plantear inevitables preguntas sobre los límites y posibilidades de las transformaciones radicales en los distintos espacios y realidades de la región. Más aún, teniendo en cuenta que América Latina constituye hoy el epicentro de la pandemia a nivel global, lo que torna sumamente inestable y contradictoria a la coyuntura por la transita el continente. Si bien las cuarentenas impuestas en gran parte de los países para mitigar los efectos del coronavirus irrumpieron conteniendo las acciones de calle, no lograron detener las protestas ni las demandas levantadas previamente, tal como se ha evidenciado en Chile con la exigencia de cambio constitucional y la desprivatización de bienes públicos, en Ecuador ante el avance de la crisis económica, en Colombia frente a la constante represión paramilitar y el autoritarismo estatal, y más recientemente en Perú contra la corrupción y desatención de la clase política gobernante (BAUTISTA; DURAND; OUVIÑA, 2020, p. 18-9).

Em um cenário conjuntural, conforme nos alerta os autores citados, a América Latina tem enfrentado grandes conflitos sociais, políticos, econômicos que se tensionam e intensificam ainda mais com a realidade de um tempo agravadamente pandêmico. Trouxemos tais dados, mesmo que citando apenas alguns países da América Latina, como um exercício político que nos legou Freire, de não perdermos do horizonte as questões conjunturais, macros, que se somam a outras situações limites (FREIRE, 2005) em nossos múltiplos e complexos cotidianos, mesmo cientes de que não será possível aprofundá-las neste texto, consideramos relevante citá-las para não perdermos esta relação importante do macro e micro.

Ao trazer o diálogo como condição para existir, Paulo Freire (2005) nos convida a pensar também em nosso processo formativo. Para Freire (2005) homens e mulheres existem histórica e socialmente. Existir significa mais que viver, significa agir, transformar, criar, trabalhar e se constituir neste movimento criativo e ontológico. Não se trata de pensar na existência como uma ação passiva, reflexa como a dos animais, mas sim de pensar na potência humana de produzir a sua existência, e neste processo se perceber inacabado, aprendiz, incompleto, cujo diálogo se revela como uma necessidade existencial (2005, p. 91). É possível, dessa forma, reafirmarmos a potência do diálogo como espaço de formação, de humanização, de movimento, deslocamentos, mudanças e aprendizagens.

Interessante, nessa dimensão formativa, destacar as multiplicidades de experiências profissionais das/os componentes da Red de Educadores Cómplices Pedagógicos Latino-Americanos, de suas atuações em instituições de ensino básico, fundamental, superior, campesinas e/ou indígenas, e diante desta pluralidade de cotidianos e territórios se revelam em múltiplos olhares e perspectivas que nos deslocam de nossos contextos de nossos lugares. Contudo, uma perspectiva nos singulariza nesse movimento em que todas/os estavam implicadas/os em “uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, [...] que possibilite libertar, [mulheres e homens] em lugar de submetê-los, de domesticá-los, de adaptá-los [...]” (FREIRE, 1979, p. 19).

Outro aspecto que consideramos relevante destacar é o caráter instituinte dos encontros e das formações em rede. Participar dos encontros não significa estar cumprindo uma determinação legal de algum determinado órgão de educação, ao contrário, se constitui como um movimento coletivo, fruto da vontade, do desejo de seus sujeitos em estarem estabelecendo tais encontros e diálogos formativos. Assim como aponta a jovem docente Micaela Arce da Argentina: *La construcción de espacios como el de Cómplices fomenta la reconstrucción del lugar del docente como investigador, autor y trabajador esencial para la paz, la democracia y la justicia*, (ARCE, 2020).

Assim, a partir dos pressupostos epistemológicos freirianos, constantemente presentes nas narrativas das/os companheiras/os latino-americanas/os, afinadas com uma educação dialógica, pautada nas trocas, no diálogo respeitoso, amparado na ideia da circularidade de saberes, numa perspectiva de alteridade, que problematiza a experiência do/no Cómplices Pedagógicos, buscamos ampliar nossa compreensão sobre um pensamento político-pedagógico-decolonial latino-americano que nos traga pistas para uma educação libertadora, nos moldes pensados por Freire.

EM BUSCA DE SULEAR A EDUCAÇÃO NA RED CÓMPLICES PEDAGÓGICOS LATINO-AMERICANOS

Eu ainda, quase sempre, partia de meu mundo, sem mais explicação, como se ele desse ser o “sul” que os orientasse. Era como se minha palavra, meu tema, minha leitura do mundo, em si mesmas, tivessem o poder de suleá-los (FREIRE, 1992, p. 12).

Nossa compreensão acerca do conhecimento foi pautada historicamente num ideal que tem como horizonte o Norte devido a uma educação que se construiu tendo como referências os nossos colonizadores. No entanto, a partir de um diálogo com o físico Márcio D’Olne Campos, Freire (1992) adere ao verbo *sulear* em seu livro *Pedagogia da esperança*, como uma tentativa

de decolonizar nossos referenciais, as ideologias historicamente difundidas em uma relação de validação do norte em detrimento do sul, o que para nós, nessa experiência na América Latina, faz todo sentido. A história das coisas, das pessoas e dos espaços foram historicamente escritas e contadas como versões oficiais por aqueles que invadiram e colonizaram nosso território. Por isso, para nós, *Sulear* nossos diálogos nessa experiência docente nos é significativa, revelando-se como uma fecunda tentativa de colocar em movimentos nossas reflexões acerca das nossas práticas numa perspectiva de construção de novos *pensar/fazer*es docentes emancipatórias tanto para os educandos como para educadores.

Por isso, nossa reflexão sobre a experiência levantamos algumas questões *suleadoras*: qual o perfil dessas/es educadoras/es latino-americanas/os? Como as/os educadoras/es latino-americanas/os, participantes dos encontros, percebiam, revelavam, a partir de suas narrativas, as *situações limites* (FREIRE, 2005) do seu fazer docente nos tempos pandêmicos? Que pistas as narrativas, as apresentações dos países nos trazem como elementos para pensarmos da dimensão da educação fundamental, básica, de nossas crianças, jovens, adultos, enquanto direito público, sendo este nosso cotidiano de atuação, para além da lógica do capital?

Partimos destas perguntas sem a pretensão de esgotá-las ou de trazer respostas que se queiram verdadeiras e encerradas. Compreendemos, em consonância com Freire e Faundez (2019), que as perguntas cumprem um importante papel no sentido de proporcionar o movimento do conhecimento, de estranhamento, desocultação, desnaturalização dos cotidianos e seus discursos opressores, partindo de curiosidades ingênuas que vão se constituindo em curiosidades epistemológicas.

Buscando compreender melhor os sujeitos em diálogo na Red Cómplices Pedagógicos, a atuação educativa e sua relação com o pensamento freiriano, ideias frequentemente presentes em várias narrativas, elaboramos um formulário no *Google Forms*, respondido por 16 educadores, representantes de 8 dos 12 países participantes deste encontro no ano de 2020.

O resultado desta pesquisa estruturada, indicou um percentual de 82% de docentes, que atuam na “educação primária, secundária e superior”, sendo, 76,5% atuando em instituições públicas de ensino, onde 70,6% ficam na cidade. Revelando também que 82,4% trabalharam virtualmente e 11,8% presencialmente, e demonstrando que 47,1% tiveram perda salarial em tempos de pandemia. O perfil etário é expressivo na faixa entre 40 e 50 anos (52,9%), seguido de 17,6% de 60 a 70 e apenas 11,8%, na faixa de 30 a 40. Um dado relevante é que destes, 64% possuem mestrado, 23,5% doutorado, e os demais com ensino superior e/ou técnico. Dentre os respondentes, 94,1% de educadores já leram Paulo Freire, indicando esse contato com Paulo Freire na formação universitária. Entre as obras mais lidas, estão: *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da autonomia* e *Educação como prática de liberdade*.

Uma leitura inicial desses dados nos indica: uma pluralidade de atuação envolvendo instituições de ensino primário, secundário e superior, campesinas e em cidades; a predominância do trabalho em instituições públicas; uma presença minoritária de jovens docentes e, uma alta escolaridade com 87% dos docentes com titulação de mestrado e doutorado, ainda que não exista critérios de titulações como fora apontado por Sanchez em sua fala ao apresentar a Red Cómplices Pedagógicos, há um grande percentual de docentes mestres e/ou doutores, o que indica docentes que buscam um movimento de formação acadêmica.

Talvez esses dados não expliquem por si só a expressiva influência do pensamento freiriano na América Latina, mesmo que 94,1%, dos docentes já tenham lido Paulo Freire. Porém, nos

dá pistas sobre uma geração que se construiu no auge dos movimentos sociais de emancipação, de luta por abertura democrática, que enfrentou ditaduras em seus países e conseqüentemente viu, ouviu ou participou de movimentos de esquerda que tinham como base ideológica os ideais marxistas e as lutas por emancipação. Certamente, implicado nesse pensamento que o docente colombiano aponta que a Red Cómplices Pedagógicos “es un espacio de aprendizaje entre pares, permite la libre expresión y emancipación educativa y del profesorado frente a las políticas impositivas” (SANCHEZ, 2020).

Importante reafirmar também a dimensão relacional entre tais dados e nossa experiência, que se quer fundada em bases qualitativas. Dessa forma, não se trata apenas de buscar quantificar dados ou reafirmar a presença de Paulo Freire para tais educadores, mas sim compreendê-los no exercício reflexivo, integrado, entre o legado freiriano e a dimensão da luta revelada nos cotidianos pedagógicos, na dimensão política do compromisso que se assume e se reinventa diante das dificuldades que se revelam neste contexto pandêmico, reafirmadas nas trocas entre os coletivos docentes.

Nessa direção, o conceito de Sulear (1992) trazido na epígrafe desta seção nos ajuda a compreender a necessidade de pensar as experiências pedagógicas a partir do sul e com o sul, e compreender tais espaços plurais como formativos, educativos e fortalecedores no sentido de pensar uma educação latino-americana mais democrática, tendo como espaço de construção suas próprias bases identitárias e decoloniais.

RED CÓMPLICES PEDAGÓGICOS COMO ESPAÇOS FORMATIVOS NA IN-COMPLETUDE DO SER

O movimento dos Cómplices Pedagógicos teve e tem como objetivo reafirmar a impossibilidade de fragmentação entre práticas pedagógicas e uma perspectiva crítica de política pública, buscando pensar, construir espaços instituintes, emancipatórios e libertadores na América Latina. Para isso, nossos encontros foram organizados e pautados por temáticas e apresentação por países num movimento de circularidade da palavra pronunciada, trazendo momentos de apresentações culturais, na tentativa de ultrapassar a barreira da distância, pretensamente diminuída, com o encontro virtual.

Por outro lado, esse encontro se configura como um formato, novo, possível dentro do momento no qual estamos vivendo, diante da pandemia, e assim, ele não é só um recorte, mas sim parte de um processo que está acontecendo. Nesse sentido, os companheiros colombianos trazem a percepção do que representa a multiplicidade deste processo de aprendizagem coletiva:

El documento que se presenta a continuación, es una reflexión conjunta que surge a partir del intercambio de experiencias pedagógicas, del diálogo de saberes, y de la valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que realizan los maestros y las maestras desde sus propios ambientes educativos, en los diferentes países de nuestra América Latina. El rol que desempeña el docente latinoamericano en el contexto actual de crisis, motiva a entablar una conversación más cercana para entre pares, tejer en colectivo, aprendizajes que conlleven a procesos de emancipación, re significación

y edificación de unos currículos más cercanos a la realidad de la población escolar en donde se interactúa, y teniendo en cuenta, las diferentes demandas y limitaciones coexistentes en la emergencia social que estamos viviendo. (Narrativas de ALBINO; LEÓN, CÁRDENAS; RAMÍREZ; ACOSTA, 2020)³

Na dinâmica dos Cômlices Pedagógicos, o *saberfazer*, a prática pedagógica, não se dá fragmentada da perspectiva política de sociedade e projetos de educação. Por isso, compreender que os encontros nesta rede possibilitaram trocas de experiências vividas, compartilhadas internacionalmente e que podem contribuir para nossa formação docente, nossa forma de ser e estar no mundo e na educação. Posto que significa também pensar quais contribuições esses encontros possibilitam para refletir sobre nossas práticas docentes no contexto latino-americano, sem perder de vista que nosso cotidiano é parte de uma política institucional de educação, num contexto da macropolítica dentro do sistema capitalista.

Desta forma, compreendendo o contexto na qual estamos imersas/os, as falas apresentadas nos encontros da *Red Cômlices Pedagógicos*, seguiam e seguem uma linha de pensamento que se afina com esta crítica enfática ao modelo neoliberal, que de forma ampliada busca transformar a educação em mercadoria, por isso, trazemos essa fala de docentes que compõem a Red Cômlices que apontam o exercício de reflexão sobre a realidade como princípio desta rede.

En todo caso, quisiéramos permitirnos realizar un ejercicio reflexivo muy sencillo, en consideración de un hecho histórico poco común, justo en la segunda década del siglo XXI, concierne a una crisis de múltiples dimensiones, porque, además, el mundo tal y como lo conocíamos, hasta hace un par de meses, da “*un giro anormal dentro de lo anormal*”, poniendo allí en escena; a un virus invisible, incauto e iracundo. El virus, vuelto pandemia, cobró el mayor protagonismo de la humanidad en todos los tiempos recientes, obligando a decretar un gran alto en el camino, en medio de una desenfrenada y veloz cotidianidad; llena de codicia, materialismo y afán por un mercado voraz. Dentro de esa lógica del mercado global, la educación también, seguía su destino, sin que, el afán por conseguir los ideales del mercado desbordado por la propaganda y la publicidad, cambiara su fiel desarrollo, al fin y al cabo; los estándares de calidad, las competencias y los modelos educativos importados e implantados por los sistemas operantes de la región, habían marginado al docente de su esencia, para hacerlo sujeto de mera mecanización y, con ello; entre planillas, formatos, matrices, metodologías e iniciativas burocráticas, se iba desdibujando el papel humano y posibilitador de los docentes en una sociedad compleja y asfixiante. (Narrativas de ALBINO; LEÓN, CÁRDENAS; RAMÍREZ; ACOSTA, 2020)

A narrativa dos Cômlices da Colômbia, país que atualmente está em luta contra a Reforma Tributária, Privatização da Saúde e todo um pacote de austeridade a partir de reformas fiscais exigidas pelo Fundo Monetário Internacional – FMI, e que teve ondas de protestos desde 2020 com duríssimas repressões, serve como exemplo desta forma de pensar a prática pedagógica – sem a pretensão de esgotar nestas linhas a discussão sobre a precarização docente intensificada na pandemia – num movimento de integração com as perspectivas críticas e políticas de educação e sociedade, que nos remetem à defesa freiriana do fazer docente e da educação como *ato político*, na qual suas dimensões não se dão de forma dicotomizadas e isoladas, estão

³ As narrativas compõem a memória do evento como acervo produzido a partir dos encontros entre redes.

imbricadas numa percepção de mundo e de pertencimento a este mundo, em um *estar sendo* em comunhão com os demais seres, planeta, tempo histórico, e que traduz que além de política, esta percepção de educação é também estética e ética (FREIRE, 2005). Como nos aponta a companheira Fanny Lucio Garofalo do Equador:

Las experiencias que vivimos cada uno de los docentes en sus contextos ha permitido tener una lectura crítica de la lucha cotidiana que hemos librado día a día para compartir los conocimientos, métodos y técnicas con los estudiantes, cuyo fin es el fortalecimiento de la calidad de la educación pese a las dificultades tecnológicas y el distanciamiento social por causa del covid. (GAROFALO, 2020).

Em síntese, as narrativas trazidas neste trabalho, como outras que fazem parte do *corpus* da pesquisa, nos permitiram confirmar: a presença dos pressupostos freirianos na reflexão de diferentes países, o movimento de formação da Rede como instituinte e uma perspectiva latino-americana pautada pela compreensão dos processos educativos indissociáveis da dimensão da prática e da política e o movimento de reflexão e aprendizagens proporcionada a partir de tais encontros. Corroborando com nossas reflexões, nos afirma Faundez:

[...] Aí começa, eu diria, uma alfabetização de nosso ser. [...] descobrir os outros, descobrir outra realidade, outros objetos, outros gestos, outras mãos, outros corpos; e, como estamos marcados por outras linguagens e nos acostumamos a outros gestos, a outras relações, esta é uma longa aprendizagem, este novo descobrir, este novo relacionar-se com o mundo. E, portanto, a diferença está por onde esta aprendizagem se inicia (FAUNDEZ, 2019, p. 45).

[...] Cultura para nós, insisto, são todas as manifestações humanas, inclusive a cotidianeidade, e fundamentalmente a cotidianeidade está a descoberta do diferente, que é essencial. Esta é uma concepção do essencial que é distinta da tradicional, que considera o essencial como o comum, os traços comuns. No entanto, para nós, e acredito que você concorda comigo, o essencial é o diferente, o que nos torna diferentes (FAUNDEZ, 2019, p. 46).

Faundez nos ajuda a pensar sobre o nosso processo de *alfabetização* no pensamento latino-americano e nas práticas instituintes que vão sendo reelaboradas pelos docentes a partir de movimentos e ações coletivas. As trocas e saberes, *que nos permitiam, e permitem identificar nossas diferenças para que a aprendizagem se inicie*, revelavam e continuam a revelar nossas incompletudes e reverberam em nós, para pensar nosso lugar, nosso fazer docente e os desafios impostos a eles, sobretudo nessa sociedade capitalista, que nos desafia a todas/os companheiras/os da Red Cómplices Pedagógicos.

Essa experiência ecoou e ecoa em nós como componentes da grande colcha de retalhos chamada América Latina, ao dialogarmos com alguns coletivos e redes dos países integrantes, o que significou tecer reflexões e aprendizagens com mais de 50% dos países que integram a totalidade da América Latina e Caribe. Experiência esta ratificada pela companheira Yuleima Rodríguez da Venezuela como que “permite el encuentro y aprendizaje a partir de la diversidad de colegas que soñamos y accionamos en conjunto para la transformación personal, colectiva y de nuestros sistemas educativos” (RODRÍGUEZ, 2020).

E como *viver é um rasgar-se e remendar-se*, como diria o poeta Guimarães Rosa, foi, diante dos rasgados, que nos remetem às *situações limites* (FREIRE, 2005) da pandemia, estes que se apresentam como determinantes históricos que podem levar, mulheres e homens, a uma adaptação da realidade em que se encontram, que buscamos coletivamente a percepção crítica da importância da ação, pautada no sentimento de esperança e confiança que a tecitura desses retalhos latino-americanos se deram e fizeram dos diálogos docentes da Red Cómplices Pedagógicos um espaço de *inéditos-viáveis*, (FREIRE, 2005) desses tempos.

Outro aspecto que nos auxilia a refletir sobre estas dimensões formativas a partir dessas linhas finais, nos convidam a pensar na história como possibilidade, conforme defesa contundente de Paulo Freire (2005), o que significa romper com uma percepção do contexto histórico, conjuntural, imersas/os em uma visão fatalista da história e de futuro, uma visão inexorável do fazer pedagógico, diante de todas as complexidades que se revelaram nesta prática em tempos pandêmicos, rompendo, desta forma, com uma visão passiva do homem diante de seu estar no mundo.

Compreender a história como possibilidade significa, afinadas com os pressupostos freireanos, compreender o movimento da luta, o movimento das redes de coletivos docentes em marcha, como instrumentos potenciais para pensar a construção de viabilidades inéditas, para pensar em estar no mundo e com o mundo, com os seres em um movimento afetuosos, comprometido, solidário, horizontal e por isso, dialógico e transformador.

Nesse movimento se faz importante reafirmar nossa dimensão de incompletude humana, existencial, relacional e social, e nela perceber-se um ser que necessita do outro, de estar *com* as/os outras/os neste existir que não se dá na dimensão solitária, individual e isolada, mas coletivamente, nas possibilidades de aprendizagens que, *estar com*, nos implica em nosso movimento formativo, existencial e humano.

REFERÊNCIAS

BAUTISTA, C.; DURAND, A.; OUVIÑA, H. D. **Estados Alterados**: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Muchos Mundos Ediciones; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 10. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Teoria prática da libertação**: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.



SURDOCEGUEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR: POTÊNCIAS DA DIFFÉRANCE

Bárbara Pereira de Alencar da Rocha (SEEDF)

INTRODUÇÃO

A escola tem um papel importante na ampliação das possibilidades do atendimento educacional especializado ao estudante com surdocegueira, tanto no que diz respeito às situações de interação com o conhecimento no ambiente da aula quanto nas demais relações que se efetivam pela convivência social nos espaços escolares.

A surdocegueira pode ser referenciada como um “comprometimento único e substancial de condição total ou parcial dos sistemas sensoriais de distâncias” (audição e visão conjuntamente), e “que pode vir associado ou não às áreas física, intelectual ou da aprendizagem” (CADER-NASCIMENTO, 2006, p. 11).

Cader-Nascimento (2006) apresentou uma cuidadosa análise de algumas definições ao longo da história do termo. Seu estudo contribuiu para a ampliação e o fortalecimento de informações sobre a pessoa surdocega. A autora trouxe à terminologia a especificidade na pessoa, sentido na singularidade, que vai além da associação dos comprometimentos auditivo e visual. Há implicações no surdocego que dizem do humano. O conhecimento desses fatores contribui para intervenções eficientes nos sentidos sensoriais remanescentes à aprendizagem, da comunicação e da mobilidade. Sem dúvida, considerar a diversidade em todas as etapas da produção do conhecimento é uma tarefa árdua e não isenta de riscos.

Importa, portanto, colocar em tensão o uso do nome próprio da surdocegueira em performatividade, tendo em vista trazer uma discussão sobre como operam os modificadores de substantivos e de que modos os efeitos dos conceitos transbordam para as relações educativas.

Este texto, de caráter ensaístico, se propõe a destacar aspectos relacionados à surdocegueira, desde sua grafia, até seus efeitos no encontro tradutório entre professor (na função de guia-intérprete) e estudante. Para tanto, toma, como referência, as contribuições da noção derridiana de *différance*, no que parece relevante para uma prática de pensamento sobre o educar e o incluir.

TERMINOLOGIA NA SURDOCEGUEIRA

O primeiro documento oficial do Brasil em que o termo surdocegueira esteve presente foi a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). Esse mesmo documento faz destaques sobre a inclusão de estudantes surdos e surdocegos, e sobre a necessidade de que “a educação lhes fosse ministrada em escola regular [...] ou unidades especiais em escola regular” (BRASIL, 1994, p. 30).

Cader-Nascimento e Costa (2010, p. 18) conduzem uma reflexão que engloba o atendimento escolar, quando alertam que “a surdocegueira [...] acarreta sérios problemas de comunicação, mobilidade, informação e, conseqüentemente, provoca a estimulação e atendimentos educacionais específicos”, justamente por diferir da surdez e da cegueira.

Em 1991, na IX Conferência Mundial de Orebro-Suécia, Salvatore Lagati (1995) defendeu o reconhecimento e a necessidade imediata do uso do termo sem o hífen para surdocegueira e surdocego, tornando definitiva a condição única da deficiência.

Nesse sentido, McInnes e Treffy (1991, p. 7) discutem que

O surdocego não é um surdo que não pode ver ou um cego que não pode ouvir [...], mas se constitui numa condição única [...] de privação multissensorial a quem foi negado o uso efetivo e simultâneo de dois sentidos distais. Essa privação interfere de forma significativa na relação do indivíduo com o ambiente.

Corroborando, Cader-Nascimento e Faulstich (2016, p. 109) extensionam o termo surdocegueira.

A natureza e a extensão do termo surdocegueira pode desencadear interpretações equivocadas uma vez que o termo em si, gera uma compreensão da ausência total da recepção pela via auditiva e visual. A combinação dos distintos graus de surdez com as variações clínicas e funcionais próprias da deficiência visual pode, todavia, ocorrer na mesma pessoa.

Em articulação desse pensamento, há documentos oficiais que dão esclarecimentos sobre o comprometimento sensorial do surdocego ser de sentido múltiplo e não aditivo: é uma situação de combinação na privação dos sentidos distais, “[...] de tal modo que a combinação das deficiências cause extrema dificuldade na conquista de habilidades educacionais, vocacionais, de lazer e sociais” (BRASIL, 2014, p. 10).

Temos o aparato legal que confere legitimidade à ação de inclusão, através de leis, decretos e declarações. O movimento da educação de surdocegos no Brasil se fortaleceu quando documentos oficiais passaram a referir-se a esta particularidade de viver a vida. A publicação da Política Nacional de Educação Especial “caracteriza a surdocegueira como deficiência múltipla denominada de DV/ DA (deficiência visual e deficiência auditiva)” (BRASIL, 1995, p.19). Em 2002, o MEC publica as orientações específicas em surdocegueira. Lei nº 10.098 de 2000 estabelece no capítulo VII, artigo 17 e 18 a eliminação de barreiras de comunicação e sinalização.

Importa tomar a construção na ordem da educação, derivada de diversos estudos e pesquisas, que priorizam situações didáticas de acessibilidade.

O Decreto nº 5.296/2004 prevê o ensino “[...] prestado por guias-intérpretes”. Em 2005 a inclusão do termo surdocegueira, como categoria específica no Educacenso, formulário bloco 7 – Educação Especial (BRASIL, 2005), viabilizou a obtenção de dados estatísticos. A coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” publicada pelo MEC, apresentou definições e orientações sobre surdocegueira, no volume 5 (BRASIL, 2010).

A surdocegueira se materializou no Plano Nacional de Educação, pela Lei nº. 13.005 de 2014. A meta 4.13 aborda as funções educacionais a serem assumidas pelos professores. Nesse sentido, a importância ímpar do professor guia-intérprete como um recurso a ser solidificado, em uma prática que desenha à docência, a didática e o currículo em uma performática inclusiva. Importa despertar interrogações e questionamentos acerca das experiências dos surdocegos que utilizam trilhas perceptuais desconhecidas e incomuns. Além de promover estratégias que abrem olhares interpelativos no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, é importante ressaltar a função da escola e do professor especialista com o pensamento da *différance* que recusa os predicados da presença originária, das dicotomias hierarquizantes. A surdocegueira, adquire, pois, irreduzivelmente polissemia pelo heterogêneo nas pessoas surdocegas como condição única que promovem significações distintas dos dois termos que formam a palavra. O sentido é outro, difere e não se identifica em surdez ou cegueira, ser surdocego, é ser outro, discernível, não podendo ser pensado na horizontalidade, como presença reapropriada na origem do surdo-cego, na conceitualização plena desses termos linguísticos.

O professor-guia tem condições de constituir, a partir do “movimento de jogo”, que o traço da *différance* produz, “efeitos de diferenças e uma série de substituições” (SANTIAGO, 2020, p. 44), no ensino ao estudante surdocego. Tomamos a *différance*, arremetida em audácia pelas ações criativas que acometem o professor, quando realiza movimentos irresolutos para o combate aos obstáculos e às precariedades das condições de inclusão e de acessibilidade na escola, como produção ativa de diferenças de nomes e conceitos, justamente porque as possibilita. O professor-guia com assumpção para pesquisa se incrementa de coragem quando revê sua prática e seu acervo didático. Propõe rasuras na regularidade das estratégias cotidianas. Imbuí-se de uma força produtiva de criação, fomenta a docência no entremeio da experimentação pessoal das suas vivências e dos estudantes, usando-as como ferramentas de linguagem na prática pedagógica traduzida no espaço da Aula.

AULA, VIVÊNCIA E TRADUÇÃO

Enfocamos a docência do professor na função de guia-intérprete numa ação afirmativa que suscita uma incessante busca pela investigação da sua prática docente, e de como se processa os ensinamentos configurados para o acervo da aula. A docência-ação do professor na função de guia-intérprete está recheada com sentimento de responsabilidade e compromisso. Desde o desenvolvimento do ato didático-pedagógico no momentâneo da aula, como no interesse aos detalhes da deficiência, nos acontecimentos da vida que se vive além da escola e que necessitam dizer da continuidade do processo de ensinar pelo incluir.

Assim, o tempo na aula não se processa linearmente, está atravessado pela própria vida. A relação docente-discente, cria perspectivas de que ao ensinar o professor propõe experimentar situações de incluir. Quando apenas reforçamos o significado identitário fixado na diferença, na condição, no conceito médico/psicológico da deficiência. Podemos, inadvertidamente, isolá-los em um lugar minoritário, inclusive reforçar o movimento que retorna com a dualidade igual-desequal fecundada numa rede de significados e de redundâncias.

A estruturação do atendimento da docência em díade é exercida, sem sentido homogêneo nem arbitrário – que fornecem o fio metodológico do uso de ferramentas e técnicas que se destinam a bons resultados da prática didática –, focada em uma ação de movimento das sensações geradas pelo corpo, pelo uso das mãos, das expressões verbais que podem ser verificadas pelo toque, pelo tato no sistema háptico. Pensamos à docência como um movimento do vivido, do vivível e do compartilhamento dos acontecimentos ordinários das vivências comuns do cotidiano, sem controle e escolha prévia, elaborado em uma sequência de atuação na díade docente-discente como uma intervenção performática de envio e de destinação.

A prática didática se efetiva com o uso de ferramentas linguísticas diversificadas à comunicação, a linguagem como um corpo vivo que se destina a uma sobrevivida, a língua seria colocada em *locus*, ocupada pela libras e pelo código em braille, em que se estabeleceriam movimentos de reenvios formando um “tecido de diferenças” (DERRIDA, 1991, p. 43) – as principais de uso pelo surdocego são: Libras tátil¹, Libras em campo reduzido², tadoma³ e fala ampliada⁴ no ouvido de melhor recepção e o alfabeto manual tátil⁵, a escrita e leitura no sistema braille⁶, e o uso do soroban⁷ para aprendizagem dos conteúdos em matemática.

O professor como docente na função de guia-intérprete tem configuração de atos e manejos distintos pela singularidade e expressa uma docência que possui plasticidade e pluralidade de ações no seu querer-fazer, que postula a imaginação e a afetividade e, principalmente, que dá ênfase artística na relação docente-discente.

A artistagem, na qual estamos todos/as e cada um/a, deste tempo de agora, comprometidos/as e implicados/as, sem exceção. Que demanda operar na penumbra do que não se sabe direito o que é: na penumbra da eficácia simbólica da linguagem e da

¹ Libras tátil é realizada na palma de uma mão ou em ambas as mãos, a preferência é dada pelo surdocego.

² A Libras é sinalizada em um espaço visual próximo ao surdocego, utilizando-se um quadrante de conforto e acesso orientado pelo surdocego que, normalmente possui baixa-visão.

³ Consiste na vibração da fala do interlocutor. A pessoa surdocega, coloca as mãos na face do interlocutor próxima à boca e sente a vibração da fala. É preciso muito treino e prática da pessoa surdocega para estabelecer comunicação utilizando este método.

⁴ A língua oral amplificada ou fala ampliada consiste na recepção da mensagem expressa pelo interlocutor por meio da língua oral, mediante o uso, por parte da pessoa com surdocegueira, de aparelho de amplificação sonora (AASI) / aparelho auditivo.

⁵ Consiste em realizar o alfabeto manual trazido da língua de sinais (Libras) na palma da mão da pessoa com surdocegueira.

⁶ Sistema braille consiste em um sistema de leitura e escrita tátil que conta com seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. Os seis pontos das duas colunas juntas, formam a “cela Braille”. Para facilitar a sua identificação os pontos são numerados de cima para baixo, coluna da esquerda, os pontos são 1,2 e 3 e de cima para baixo coluna da direita os pontos são 4,5 e 6

⁷ Soroban é o nome dado ao ábaco japonês, que consiste em um instrumento de cálculo surgido na China há cerca de 400 anos. Chegou ao Brasil com os imigrantes japoneses, em 1908. Seu uso no atendimento educacional especializado é destinado a pessoas cegas, baixa-visão e surdocegos.

cultura. Que percorra os rizomas das significações, que nos fertilizam, para praticar o ensino-pesquisa de forma artística. Com as formas e as forças necessárias para tornar a educação do/a professor/a mais criadora, o ensino mais pesquisador, a pesquisa mais ensinadora (CORAZZA, 2002, p. 15).

Desse modo, pensamos que o professor-guia-intérprete possui um caráter emblemático – no sentido alegórico – capaz de aguçar episódios no seu agir em docência com um fazer em um posicionamento ancilar para a tarefa de não apenas educar, mas numa busca constante pela elaboração de saberes que incluam a acessibilidade, em uma situação operativa e simultânea com as aprendizagens mais corriqueiras que se avolumam na aula.

Desde essa perspectiva, podemos tentar responder a seguinte questão: a acessibilidade linguística e a prática docente exercida numa proposta individual de atendimento, preocupada com a situação presente na aula, serviria a um atendimento didático onírico, ou deveria constituir-se num arriscar-se com a criação de práticas didáticas de cunho artístico e responsável pelo ensinar-incluir?

Essa questão pode ser respondida em torno de uma reflexão ajustada na singularização dos surdocegos, quando se pensa na cumplicidade da exterioridade e da interioridade no sentido que se dá a condição sensorial da deficiência. Não se deve dar domicílio na ação didática, exclusivamente a privação ocasionada pela perda sensorial, nem arrogar limites e pressupostos às características e evidências dos comportamentos do sistema particular habituados pela surdocegueira.

O processo educativo e inclusivo no atendimento da surdocegueira integra uma problemática que coloca a singularidade e a individualidade da díade na relação docente-discente ampliada para um ajuntamento com a comunicação e com a aprendizagem. A relação deve compor um movimento que se agita para reunir-se com o momento, as situações e a realidade do vivível e da vida que se faz no espaço da aula. A atividade da docência não se situa em um ambiente de somatório, esculpidos ou revelados na conceituação dada aos termos de surdocegueira-surdocego-guia-intérprete. Necessita que se conjecture uma resolução para cinzelar uma nova constituição das individualidades desses termos como uma pluralidade de vozes que persegue à docência e a aula numa instância com multiplicidade crítica e criadora na relação docente-discente.

Ilustraremos com um depoimento de Hellen Keller⁸, cujas palavras revelam uma adocinada amostra da profissão docente.

[...] aprendi da própria vida. No início eu era apenas uma pequena massa de possibilidades. Foi minha professora quem desdobrou e desenvolveu. Quando ela veio, tudo

⁸ Hellen Adams Keller nasceu na Tuscumbia região do Alabama nos Estados Unidos no ano de 1880. Foi a primeira surdocega na história a conquistar um bacharelado em Filosofia pelo Radcliffe College. Tornou-se escritora, conferencista e ativista social, além de participar como membro honorário de várias sociedades científicas e organizações filantrópicas nos cinco continentes. Trabalhou como embaixadora em Relações Internacionais pela Fundação Americana para Cegos, realizando nesse período uma turnê mundial com visita a 35 países, inclusive ao Brasil. Sua vida está intrinsecamente ligada à da sua professora Anne Sullivan e é conhecida, amplamente, em roteiros de peças teatrais, filmes cinematográficos e também na literatura com a publicação de sua autobiografia intitulada *A história de Minha Vida*. Hellen Keller tornou-se um símbolo para a surdocegueira e um exemplo de superação e coragem na luta dos direitos das pessoas com deficiência. O ensino adotado por sua professora Anne Sullivan foi registrado com confiabilidade e originaram outros novos métodos na área da educação especial.

em torno de mim passou a exalar amor e alegria e se tornou cheio de significado. Desde então ela nunca deixou passar a oportunidade de ressaltar a beleza que há em tudo, nem cessou de tentar em pensamentos, ações e exemplos tornar minha vida doce e útil. Foi o gênio de minha professora, sua rápida solidariedade, seu amoroso tato que tornaram tão bonitos os primeiros anos de minha instrução (KELLER, 2008, p. 37).

A docência corporificada em uma díade de vida que vive a vida e quer mais vida. Com traçados autobiográficos dos detalhes, dos fragmentos, da relação que perpassa pelas situações cotidianas, pelos pormenores. O professor na função de guia-intérprete deve orientar seu querer-fazer como uma ação ativa que se exerce para assegurar os mecanismos, as finalidades, as condições e as funções nas tarefas de conservação, de adaptação e de utilidade do acervo pedagógico na relação docente-discente, permeada numa vigília permanente sobre a direção e o sentido que se dá às situações didáticas na Aula.

Assim sendo, essa relação em díade, deve estar em correspondência com as situações de partilhas, harmonizadas pelas características singulares, se deixando aventurar pelo desafio em atender as diferenças, em um processo talvez silencioso, em que cada um está consigo e ver por si mesmo das suas forças e das suas fraquezas, realizando um profundo exame do que lhe é próprio nos afetos-ações-sensações.

Destarte, a relação docente-discente pode oportunizar que haja uma conversação entre o acervo-didático junto ao querer-fazer-didático possibilitando que ambos passem por um confronto de perspectiva conceitual transformadora, em experimentação e interpretação dos conhecimentos e saberes que se atravessam nas vivências de cada dia, naquele espaço de planejamento e de execução das multitarefas dinamizadas na aula e nas relações que acompanham cada momento dos processos educativos e inclusivos.

A aula instalada e que coexiste no “devir-espaço do espaço e no devir-espaço do tempo” (DERRIDA, 1991, p. 39) que abre brecha e possibilidade para escolhas do modo de exercer a docência em uma ação didática do educar-incluir. O espaço-tempo da aula pode intervir e atribuir gostos, interesses, selecionar e relacionar sentido ao querer-fazer, em tudo, respeitando a singularidade aplicada a constituição do si na deficiência que ele porta.

NOMEAÇÃO E DIFERENÇA NOS ESPAÇOS ESCOLARES

Parece relevante que a terminologia na surdocegueira rompa o modelo corrente de dizer das deficiências auditiva e visual com o sentido em separado que dizendo tão somente da privação patológica que se tem de cego e surdo, para constituir o surdocego. Uma afirmação derridiana pode trazer inspiração de pensar um novo sentido, mais crítico e singular do modo heterogêneo da pessoa que se encontra nessa situação:

[...] é preciso cercar os conceitos críticos por um discurso prudente e minucioso, marcar as condições, o meio e os limites da eficácia de tais conceitos, designar rigorosamente a sua pertencença à máquina que eles permitem desconstituir; e, si-

multaneamente, a brecha por onde se deixa entrever ainda inomeável, o brilho do além-clausura (DERRIDA, 1973, p. 17).

Há, nas tentativas de nomear o que acontece na surdocegueira, uma combinação equivocada ou até confusão de discursos, à medida que não se encontram soluções simples no experimentado. No entanto, justamente essa babelização pode expressar a complexidade dos processos e ampliar os modos de percebê-los. Pois reconhecemos que “o discurso – assim como a escrita – tem uma potência para o desvio, para seguir um rumo pouco previsível e chegar de formas diversas a destinos impensados” (ROTA *et al.*, 2020, p. 1).

Assim, parece haver mais do que simplesmente uma questão terminológica nos processos educativos na surdocegueira, pois há confusões, desvios, destinos diversos, tanto dos discursos quanto das práticas. No entanto, a terminologia pode instigar o pensamento na direção de todo o resto. Derrida (1991) traz um valor reflexivo, quando propõe e explica uma troca de letras no termo diferença, operada no termo francês *différence*, quando efetua uma modificação pela rasura que altera a letra “e” pela letra “a”. A mudança não trouxe alteração fonética, imperceptível na escuta e na fala, como uma “marca muda” (SANTIAGO, 2020, p. 43). Contudo, a troca deixou, no termo *différence*, a ideia de rastro, a transgressão às fixações, como uma presença ausente sem significação originária.

A simples retirada do hífen entre os termos surdo e cego, assim como a mudança de letras na grafia de *différence*, “abre em feixes as combinações de instintos que se agarram provisoriamente à palavra para dar-lhe sentido” (BIATO, 2015, p. 115). Trata-se de um gesto de recusa à operação baseada nas noções de essência e existência. Uma palavra ganha sentido, não mais como presença originária, mas a partir da inventividade de usos. Assim, o termo encontra-se diferido do representativo somente, desprega-se da estabilidade dos consensos e dissemina outras possibilidades de existir pelas vivências da vida que vive.

No desmembramento do termo surdocegueira, o hífen da inscrição grafológica permite um tom de reflexão, já que retirou o sentido virulento da generalidade referida a partir da patologia, que se exprime nas duas condições de privação sensorial. Parece ter oportunizado o termo como entremeio de estranheza, de uma nova leitura que não segue um sentido cativo pela definição dadivada somente na terminologia da privação da deficiência.

A definição da surdocegueira, foi em alguns momentos da história, carregada de equívocos, trazendo conjuntamente, um prejuízo considerável no atendimento escolar. Pareceu-nos importante colocar em tensão o uso do nome próprio da surdocegueira em performatividade, que pela nossa perspectiva, traz uma reflexão mais singular e impõe uma discussão de como operam os modificadores de substantivos. A retirada do hífen subverte a noção original de multiplicidade da deficiência e induz uma singularidade a partir da denominação única de ambas as patologias, movimentando o sentido de saúde e doença, normalidade e patologia em suplementaridade e não em polos dialéticos. Tudo isso implica numa relação de alteridade importantíssima no contexto da aula.

Sasaki (2003, p. 6) faz esse alerta sobre o desconforto causado pelo uso equivocado da terminologia. Ele diz que esse assunto vem “tradicionalmente eivados de preconceitos, estigmas e estereótipos, como é o caso das deficiências” e que ao longo da história e da cultura ficaram arraigados na sociedade. Dando conceitos incorretos, e necessita uma substituição “o que exige o uso de outras palavras”. Evitando “informações inexatas” sendo “reforçadas e perpetuadas”.

Finaliza dizendo que toda essa situação causa dificuldade e demora para que a sociedade e os profissionais mudem suas atitudes ao lidar com essa população.

A surdocegueira não se estabelece em uma comparação apenas numérica das combinações das deficiências. Não tem seu atendimento pautado somente pelo quantitativo referenciado nos graus da perda auditiva e visual. Vai além, perpassa uma questão da funcionalidade dessas combinações em uma única necessidade. Traz em junção características nítidas de singularidade.

A terminologia na surdocegueira necessita fazer tentativas de romper o liame original e essencial entre as deficiências auditiva e visual com o sentido em separado que se tem de cego e do surdo para constituir o surdocego.

Um motivo a mais para não renunciarmos a estes conceitos, é que eles nos são indispensáveis hoje para abalar a herança de que fazem parte. No interior da clausura, por um motivo oblíquo e sempre perigoso, que corre permanentemente o risco de recair aquém daquilo que ele desconstrói, é preciso cercar os conceitos críticos por um discurso prudentemente e minucioso, marcar as condições, o meio e os limites da eficácia de tais conceitos, designar rigorosamente a sua pertencença à máquina que eles permitem desconstituir; e, simultaneamente a brecha por onde se deixa entrever ainda inomeável, o brilho do além-clausura (DERRIDA, 1973, p. 17).

Não destituiremos a noção que se aferra a cada condição, no entendimento sobre a patologia, principalmente no tocante aos prejuízos de acessibilidade orientados em uma dualidade normal-patológico. Arrojar um desenho sem a possibilidade dada à liberdade artística de traçados e de cores – metaforicamente – é condicionar as noções e os conceitos ao encarceramento do termo como uma unicidade servida de dados e aspectos universais. Essa atitude impede a transgressão das ações para desconstrução, causando equívocos de ideias e atitudes.

O âmago da condição, da privação, da deficiência, quando vinculado ao termo, não se restringe somente ao exterior da terminologia dada a surdocegueira, precisa se colocar em liberdade, e ir além de uma atitude mediadora, que se reflete somente, em uma ação destinada ao atendimento simultâneo em cotejo com as deficiências visual e auditiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, a aula como espaço-lugar de atribuições de valores e de constituir verdades novas, principiando em um espaço de pesquisa. O professor exercendo sua docência em uma ação didática que acrescenta traços próprios e elementos novos ao currículo dado, ao conteúdo pedagógico obrigatório, abrindo brechas para questionamentos do como fazer.


Percebemos a aula no educar-incluir como um espaço-tempo que resiste e faz tentativas de romper com os absolutos do que está posto nos manuais e se propõe fazer o exercício da experimentação, se arrisca no viés que processa o ensinar aprender na vida, com todas as suas expressões de riquezas, de valores e nas singularidades que compõem a diversidade do ambiente escola e, principalmente da sala de aula.

Ao tomarmos a terminologia e as reflexões acerca da surdocegueira, em documentos oficiais e na literatura circulante no campo da Educação, visualizamos aspectos históricos e cotidianos de sua concepção. A retirada do hífen do termo nos convoca como questão, lacuna, possibilidade de problematização. Ao tomarmos o movimento derridiano de mudança gráfica na palavra francesa *différence*, como possível modificação do campo de visão sobre o tema, realizamos um pequeno ensaio de desconstrução. A marca muda na surdocegueira pode servir de impulso à reinterpretção do conceito em processos educativos, refletida especialmente em ações mais livres, criativas e compartilhadas nos espaços de ensino e aprendizagem, nos quais se espera caminhar para a efetiva inclusão.

REFERÊNCIAS

- BIATO, E. C. L.; COSTA, L. B.; MONTEIRO, S. B. Pequenas e grandes saúdes: uma leitura nietzschiana. **Ciências & Saúde Coletiva**, 2015.
- BIATO, E. C. L.; LEITÃO, C. C. Suplementos de escrituras. De errâncias e destinos. **Rev. Polis e Psique**, 2017.
- BIATO, E. C. L.; GUIMARÃES, I. H.; FRAGA, G. Diferença e Identificação nos processos Educacionais em Saúde. **Caderno de Publicações UNIVAG Educação, Filosofia e Saúde**. Várzea Grande: MT, 2012.
- BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. Subsídios para Organização e Funcionamento de Serviços de Educação Especial. **Área de Deficiência Múltipla**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias e orientações pedagógicas para a educação de crianças com necessidades educacionais especiais**. Dificuldades de comunicação e sinalização: surdocegueira e múltipla deficiência sensorial. Brasília: MEC: SEESP; 2002.
- BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Lei 10.048, de 08/12/2000, e 10.098, de 19/12/2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2004]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.
- BRASIL, Ministério da Educação. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília: MEC: SEE (Fortaleza), 2010.
- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. **Saberes e práticas da Inclusão**. Dificuldade de comunicação e sinalização. Surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. 4. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2016.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. Surdocegueira e a peculiaridade do professor na função de guia-intérprete. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. **Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial**. São Paulo: Cegange, 2008.

- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; COSTA, M. P. R. **Descobrimo a Surdocegueira: educação e comunicação**. São Carlos: UFSCar, 2010.
- CADER-NASCIMENTO, F. A. A. A.; FAULSTICH, E. Expressão Linguística e a produção escrita de surdocegos. **Revista MOARA**, Pará, UFPA, n. 45, 2016.
- CORAZZA, S. M. Pesquisa-ensino: o “hífen” da ligação necessário na formação docente. **Araucárias – Revista do Mestrado em Educação**, FACIPAL-Palmas, v. 1, n. 1, 2002.
- DERRIDA, J. **Gramatologia**. Tradução: Miriam Schnaiderman e Renato Janini Ribeiro. São Paulo: Editora Perspectiva da USP, 1973.
- DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. São Paulo: Papyrus, 1991.
- DERRIDA, J. **Salvo o Nome**. Tradução Nícia Adan Bonatti. Campinas: São Paulo, 1995.
- KELLER, H. **A história da minha vida**. Tradução: Myriam Campello. Ed. rev. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2008.
- LAGATI, S. **Deaf-Blind or Deafblind – International Perspectives on Terminology** – Journal of Visual Impairment & Blindness, May-June 1995. P. 306. Tradução Laura lebre Ancilotto. Surdo-cego ou Surdocego – Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.
- MCLNNES, J. M.; TREFFY, J. A. **Deaf-blind infants and children: a developmental guide**. Guia do desenvolvimento de crianças surdocegas. Tradução: Mary Inês R. M. Loschiavo. São Paulo: AHIMSA, 1991.
- SASSAKI, R. K. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista da Sociedade Brasileira de Ostomizados**, ano I, n. 1, 1º sem. 2003, p. 8-11, 2009. Disponível em: <https://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1855>.
- ROTA, A. C.; BIATO, E. C. L.; MACEDO, S. B.; MORAES, A. C. R. Nas trincheiras da disfunção temporomandibular: Estudo de vivências. **Ciência & Saúde Coletiva: Revista da Associação de Saúde Coletiva [periódico na internet]**, 2020.



PEDAGOGIA FREIRIANA EM DIÁLOGO COM AS METODOLOGIAS ATIVAS: DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA NO ENSINO COM/ COMO PESQUISA

Ana Lúcia Gomes da Silva (Uneb)

INTRODUÇÃO

Este ensaio rastreia os modos de habitar a docência, considerando as singularidades dos sujeitos em seus processos formativos ao adotarem como objeto elementos conceituais da interrelação entre desenho didático *on-line* e práticas pedagógicas em componente ofertado num programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Educação e Diversidade, (PPGED), que oferta o Mestrado Profissional em Educação e Diversidade (MPED), na Universidade do Estado da Bahia – Uneb/Campus IV/Jacobina, com ênfase na docência como prática social de intervenção. A questão central que moveu esta escrita foi: como a pedagogia freireana em diálogo com as metodologias ativas contribuem para subsidiar os desafios da docência na educação em tempos de pandemia?

Partindo da noção de devir, na qual se inscreve o princípio da esperança como convicção da potência e possibilidade de coautoria, comunicação, interatividade, autonomia e criticidade emancipatória, presentes nas pedagogias ativas e freireanas, gestado pela reflexão sobre a experiência como formação em rede colaborativa, a partir de mediação docente problematizadora, subsidiada pela pedagogia da pergunta, a fim de provocar tensões e nos convocar a outros (re) desenhos de nossas salas de aula.

O texto está organizado em duas trilhas, a saber: Trilha 1 – Contribuições da pedagogia freireana e das metodologias ativas e os desafios da docência em tempos de Pandemia. Nesta trilha apresentamos as pistas dos princípios que balizam a pedagogia freireana e sua atualidade nos desafios para a docência, em diálogo com as pedagogias ativas no contexto da pandemia; e Trilha 2 – A experiência como formação: trilhas em aberto, apresenta alguns apontamentos acerca do desenho didático assumido como potencialidade repleta de riscos e (re)planejamento constante.

A concepção de trilha se ancora na perspectiva cartográfica, pois nos convoca aos riscos das descobertas, à caminhada curiosa sobre nossa experiência, como experimentação ancorada no real, como nos ensinam Deleuze e Guattari (2003) em diálogo por vizinhança, com Paulo Freire (2001): aprender é um risco – abertura à aventura do sujeito, sempre em devir; é da ordem da quebra de fronteiras, num movimento entre o saber e o não saber, no contato com os signos; é, pelos afetamentos, produzir a reinvenção de nós, mobilizando aprendizados, ainda obscuros, pois “[...] apenas ao final, que aquele conjunto de signos passa a fazer sentido; e pronto, deu-se o aprender, somos capazes de perceber o que aprendemos durante aquele tempo que nos parecia perdido” (GALLO, 2012, p. 3).

As trilhas são concebidas neste texto como caminhos e possibilidades de narrar os percursos formativos a fim de estabelecermos atalhos, aproximações e distanciamentos que se abrem para outras trilhas, em devir, que hibridizam o conhecimento sem os fixar, engessar, pois as relações com pessoas ou coisas possuem o potencial de mobilizar em nós aprendizados, ainda que sejam obscuros, ou seja, não tenhamos consciência de que estamos aprendendo durante o processo, pois estamos em crise de reinvenção de nós, repletos de afetamentos.

Objetivando, pois, abrir mais e mais trilhas em devir para que outras e outros pesquisadores/as se inspirem e criem as suas, de modo inventivo e autoral, inundando o campo educacional de pesquisas que fazem brotar narrativas em que a escrevivência e histórias de vida balizam a produção do conhecimento como invenção de si e do outro, numa Comunidade Científica de Aprendizagem (CCA), cujas redes são tecidas com docentes da universidade e da educação básica de modo horizontalizado (MEDEIROS; OLIVEIRA; SILVA, 2021).

Essa concepção de aprendizagens marcou todo o percurso produzido ao longo do componente de modo deslocador, lançando-nos a desfazimentos de figuras fixas sobre o que é ser docente, haja vista que foi desafiador não apenas conciliar os pontos de tensão, afastamentos, ressonâncias, como identificar as interrelações híbridas presentes nos paradigmas crítico e pós-crítico, posto que os estudos freireanos são ancorados no referencial crítico (Paulo Freire)¹, em diálogo com as pedagogias ativas e os referenciais pós estruturalistas (DELEUZE; GUATTARI, 2003; GALLO, 2012), fruto de um exercício analítico que possibilita outros exercícios de criação, sem sedimentar ideias, teorias, lugares, mas sim analisarmos como estamos nos constituindo docentes como ato de criação, como pensadoras/es nômades cujas abordagens nos inspirou o (re)desenho das nossas salas de aula na educação *on-line* e, conseqüentemente, na docência *on-line*.

Esse modo de operar com o conhecimento nos exige que discutamos as implicações dos conceitos e dos dados produzidos com os/as sujeitos/as da pesquisa, tomando-a como princípio cognitivo e formativo. Compreender a formação docente nos perguntando coletivamente ao longo das aulas, no coletivo, como estamos nos constituindo docentes. O que nos interessa não é a questão sobre o que é ser professor, pois nos leva ao essencialismo, à forma, a uma fixação da identidade docente, que sabemos ser fluida, mutante, como formas-sujeito em processos identitários e não uma designação da identidade docente, exatamente porque é uma profissão humana para humanos e com humanos, que nos suscita a insistirmos na pedagogia das perguntas, quanto ao que fui, ao que tenho sido, e que não é o que sou, realizando o que Freire (2001)

¹ Muitos teóricos/as estudiosos de Freire, afirmam que sua obra foi revisitada e as últimas já apresentam traços marcados por uma perspectiva pós-estruturalista, em que as mulheres, os negros, nas concepções de lutas defendidas pelo autor, apontam as epistemologias feministas, assim como de raça, classe social de modo heterogêneo, tanto quantos são os sujeitos de direito tão defendidos por Freire.

nos convida a produzir em nossa prática pedagógica o *ethos*, que nos constituirá sujeitos mais livres, mais éticos, e melhores na nossa humanização ontológica.

Desse modo, a trilha cartográfica neste ensaio nos permitiu percorrer os caminhos bibliográficos, para tecer as contribuições da pedagogia freireana e das metodologias ativas às narrativas de experiências, que foram para o coletivo, tidas como disruptivas, para pensarmos outras formas de aprender e ensinar com/como pesquisa na educação *on-line* que, em tempos de crise pandêmica do covid-19, nos interpela acerca da formação docente e os novos modos de nos constituirmos docentes.

Enxergamos nas narrativas disruptivas oportunidades entremeadas às dificuldades enfrentadas cotidianamente tanto com o uso das interfaces digitais como do acesso à rede e às plataformas digitais, recomeços tecidos no coletivo, buscando nos dissensos os consensos possíveis.

TRILHA NARRATIVA 1: CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA FREIREANA E DAS METODOLOGIAS ATIVAS E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Iniciamos essa trilha com a questão central: Como a pedagogia freireana em diálogo com as metodologias ativas contribuem para subsidiar os desafios da docência na educação em tempos de pandemia? A primeira decisão foi estruturarmos o componente por eixos, inserindo o eixo da educação *on-line* e docência remota como alinhamento conceitual e operacional para a formação das docentes responsáveis pelo componente, atuando em codocência, juntamente com a formação dos estudantes, também docentes da educação básica, na formação em exercício, tensionando a concepção de docência e diversidade, concomitante à docência *on-line*.

Concebemos a codocência como uma docência partilhada, horizontal, dialógica, cuja escuta sensível produziu acolhimento dos pontos de vista das docentes envolvidas visando consensos, pelas negociações comunicativas para produzir o plano do componente e sua gestão, em coautoria. Também partilhamos o trabalho da codocência em todas as ações: aulas síncronas, atividades assíncronas, correções e devolutiva aos estudantes das avaliações elaboradas a fim de atender aos princípios da pedagogia freireana na interface com as metodologias ativas, reorganizando cada eixo, após avaliação do coletivo, pois como nos alerta Paulo Freire (2001), ensinar é um exercício que exige apreensão da realidade, tendo clareza das distintas dimensões da prática, curiosidades e indagações.

Essas interrogações implicaram para a autora deste texto² investir nas aprendizagens para o desenvolvimento profissional em exercício, bem como na organização didático-pedagógica que primasse por um desenho didático aberto, dialógico, interativo, considerando os princípios da pedagogia freireana em diálogo com as pedagogias ativas, e que estudantes e docentes realizassem um mergulho na experiência, com suas práticas pedagógicas como objeto de investigação e análise, colaborativamente, na interatividade e imersão nas ambiências híbridas, em que a

² O planejamento pedagógico do componente Docência e Diversidade ofertado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED) resultante neste texto teve a parceria da docente Juliana Cristina Salvadori como codocente na produção de todo o material didático-pedagógico e avaliativo.

dialogicidade fosse um processo de aprendizagens numa Comunidade Científica de Aprendizagem, doravante (CCA).

Em um contexto de uso de metodologias ativas, o/a professor/a deve assumir uma postura investigativa de sua prática; refletir sobre ela a fim de identificar problemas e propor soluções; realizar imersão cibercultural; atuar como professor/a-pesquisador/a; elaborar desenho didático horizontal e dialógico; promover mudança na ótica avaliativa.

É nesse ponto que discordamos e tensionamos as metodologias ativas ao defenderem o estudante como centro das aprendizagens, pois o referido desenho didático, que defendemos para as nossas aulas quer na educação básica ou superior, é da ordem do rizoma, ou seja, está entre as coisas, na aliança, já que um rizoma não começa nem conclui, ele possui várias entradas e múltiplas saídas, que vai de uma para a outra sem uma correlação localizável, mas sim, uma direção perpendicular, realiza movimentos transversais [...] “que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio, tem como tecido a conjunção e...e... Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser.” (DELEUZE; GUATTARI, 2011, p. 48).

Assim, não há centro, defendemos uma prática docente des-centrada, estudantes e docentes estão de modo horizontalizado na rede, desfazendo hierarquias, no entanto, não concebemos apenas o estudante como centro, já que o desenho didático proposto de cocriação e imersão híbrida no ciberespaço desafiaram docentes e discentes de igual modo a novos modos de aprender e habitar a docência numa comunicação para todas-todos/todes. Ao nos inspirarmos nas pedagogias ativas, ao incorporarmos alterando, tomando de assalto, realizando deslocamentos e, não apenas, aportando de modo natural as nossas práticas. Como nos afirma Sílvio Gallo (2017), o exercício de deslocar conceitos se difere e não se limita à ideia de transposição; pois, ao serem deslocados, os conceitos sofrem alterações e precisam ser modificados, pedem um território para habitar, neste caso o da educação, para refletirmos sobre a formação docente. Desse modo, o deslocamento é um exercício, uma provocação que exige um pensar outro, que cria outras possibilidades e construções de sentidos.

Sílvio Gallo (2017) propõe quatro deslocamentos, baseando-se em alguns conceitos da Filosofia da Diferença para o campo educacional, que nos suscita e pela sua potencialidade para pensar sobre nosso tema. Segundo esse autor, são eles: [...] um exercício de pensar a filosofia da educação na perspectiva criativa da filosofia da diferença proposta por Deleuze e Guattari; um exercício de pensar uma Educação menor, a partir do conceito de “literatura menor” criado por eles; uma aplicação do conceito de rizoma para pensar as questões do currículo e da organização educacional; por meio de uma discussão em torno das decorrências e implicações daquilo que Deleuze chamou de “sociedades de controle” para os problemas educacionais contemporâneos (GALLO, 2017, p. 54-55).

O objetivo central foi, portanto, oportunizar que os estudantes e docentes expressem autonomia como parte da natureza educativa das aprendizagens, a criticidade como movimento de mudança de uma consciência ingênua para uma consciência crítica, cujo engajamento nas atividades propostas, nos permitisse a análise da prática pedagógica, tomando a experiência como formação, evidenciando as trilhas deste processo de ensino com/como pesquisa, tensionando as metodologias ativas identificadas na interface com a pedagogia freireana e nos interrogar acerca dos controles instituídos na cultura escolar, nos currículos, nas avaliações de aprendizagens, tanto na educação básica quanto superior.

Para este ensaio, nosso propósito é apresentar a seguir um quadro síntese que rastreia os elementos anunciados na questão inicial e nos conceitos-chave anteriormente apresentados a fim de sintetizar como operacionalizamos cada eixo temático ao longo do semestre, considerando o conjunto dos desafios e redimensionamentos que foram produzidos a fim de operacionalizarmos o desenho didático defendido.

Quadro 1 – Síntese dos eixos temáticos e atividades avaliativas trilhadas

Eixos temáticos	Atividades avaliativas
<p>Eixo 1: Docência e diversidade no campo da educação: conceitos em disputa.</p> <p>Subeixo: A docência interrogada: tensionamentos da docência online, noções de diversidade, professoralidade, diferenças e diferença.</p>	<p>Roda de leitura virtual dos eixos temáticos estudados, tendo as duplas ou trio como leitores guia para a produção da relatoria no <i>Jamboard</i> no processo da roda</p> <p>Escrita do diário de aula/de bordo on-line [individual]</p>
<p>Eixo 2: Práticas pedagógicas, professoralidade e profissão docente.</p> <p>Subeixo: Identidades, expressões identitárias e diferença na formação docente: tensionamentos e limites conceituais.</p>	<p>Rotação por estações com as atividades propostas através do roteiro de aprendizagens.</p> <p>Livro para estudo: Estética da professoralidade: um estudo crítico sobre a formação docente de Marcos Villela Pereira, com atividades de aprofundamento e tensionamentos que acompanham os capítulos sorteados por estação de acordo com o roteiro apresentado pelas docentes.</p>
<p>Eixo 3: Experiências docentes na/para a diversidade</p> <p>3.1. Entre escrevivências, e os desafios da inclusão: experiências de intervenções colaborativas.</p>	<p>Abecedário dos conceitos-chave estudados.</p> <p>Revista Digital do componente contendo as atividades processuais avaliativas realizadas ao longo do semestre: Rodas de leitura: relatorias e registro do <i>Jamboard</i>, Diários de aula/de bordo e o Abecedário.</p>

Fonte: Elaboração da autora, 2021.

É imprescindível compreendermos que as teorias de matriz interacionista³ que inspiram nosso desenho didático, para o qual dirigimos nossa ação pedagógica do ensino com/como pesquisa, dialogam com os princípios freireanos, na educação como ato político e cultural, como prática de liberdade, em que a autonomia dos sujeitos é uma das tarefas mais importantes do ato educativo, alicerçados em rigorosidade, pesquisa, esperança, comprometimento ético e escuta sensível, pois observa-se pautada numa comunicação horizontalizada, autoral e dotada dos saberes advindos da experiência, que exigem serem cultivados em comunhão, numa consciência crítica epistemológica que interroga o mundo, a si e ao outro e se enxerga como sujeito que, ao

³ Concebidas como teorias que dão centralidade a interação entre o indivíduo e a cultura, considerando o ser humano como corpo e mente, como ser biológico e cultural. A aprendizagem acontece na troca constante na relação com os signos e possui uma dimensão coletiva. Ver, para aprofundamento, os estudos de Lev Vygotsky, Paulo Freire, David Ausubel.

produzir cultura, altera sua realidade constante e coletivamente, num exercício cidadão crítico-reflexivo.

Cada eixo, ao tempo em que era operacionalizado, era avaliado e reestruturado ao longo do processo e se fez necessário incluir, por exemplo, uma roda de leitura para socializar dúvidas e tensões geradas com a escrita dos diários de aula/bordo, a fim de entenderem a função dos diários para a escrita autoral e hipertextual, utilizando na escrita a multimodalidade, e multimediosas aprendidas, no *padlet*, *Jamboard*, no uso das imagens, de modo inventivo, reflexivo, em que cada um/a se autorizasse a escrever ao seu modo e estilo, sem necessitar da autorização do docente para dar a segurança do caminho certo ou errado. Esse processo foi lento, mas muito intenso, repleto de leituras e avaliações colaborativas dos diários entre os pares em grupos menores, com a passagem das docentes pelos mesmos, para tensionar, apontar as potencialidades, retomar trechos dos diários e socializar, confrontando com o eixo estudado, os conceitos-chave e as relações estabelecidas entre eles.

Outro elemento que merece destaque nos eixos temáticos e nas atividades realizadas foram as análises contrastivas dos textos dos diários e as relatorias das rodas de leitura virtual⁴ e como estas relatorias contribuíam para potencializarem as escritas dos diários e darem consistências aos conceitos-chave debatidos através das rodas de leitura virtual. Estes elementos de interface entre as atividades avaliativas como com-posição que se articulavam e teciam a urdidura textual mais ampla, não foi percebido facilmente pela turma. Somente quando líamos tensionávamos e comentávamos em cada arquivo dos diários [abertos para todos lerem e comentarem], e relacionávamos com os critérios estabelecidos nas rubricas de avaliação,⁵ apontando o que estava presente de modo consistente, o que estava em processo e o que ainda estava lacunar no texto, é que cada subgrupo passou a reescrever tomando como parâmetro as rubricas de avaliação.

O eixo três teve como proposição analisar os desafios da inclusão através das experiências de intervenções colaborativas em suas salas de aula, além do registro em seus diários de aula/bordo, bem como a identificação de quais conceitos-chave dos textos estudados operacionalizados para potencializar as intervenções em suas salas de aula, considerando as aprendizagens em processo, na docência *on-line* das imersões híbridas que todas/os estávamos experimentando. Esses conceitos-chave deveriam compor colaborativamente o *Abecedário dos conceitos-chave* estudados. Cada grupo escolheu o mínimo de três conceitos dentre todos que já tínhamos elencado a cada roda de leitura realizada em cada eixo temático, e nas atividades síncronas seriam produzidos e editados no *Google classroom*, através de uma escrita colaborativa entre docentes e discentes, e resultaria num *Abecedário Pedagógico*, do componente, e que seria ao final organizado numa *Revista Digital Docência e Diversidade*. Em virtude da quantidade de conceitos emergentes, esta atividade avaliativa foi, após debate e negociação com a turma, remanejada para uma construção que não se encerraria neste semestre, pois não tivemos fôlego para produzir e

⁴ Todos os instrumentos de avaliação da aprendizagem citados neste artigo tiveram suas rubricas específicas conforme os objetivos de aprendizagem para a turma. Para consultar, acessar: <https://classroom.google.com/c/MzI2N-TUxOTQ5MzZx>. Acesso em: 30 set. 2021.

⁵ São instrumentos de avaliação que elencam os elementos do trabalho que serão avaliados e estabelecem níveis satisfatórios de desempenho, apontando o que está em processo e precisa melhorar, o que não atendeu ou está insatisfatório, o que está satisfatório, considerando os critérios/pontuação de cada critério estabelecido. As rubricas podem ser usadas para avaliar qualquer tipo de trabalho, como pesquisas, trabalhos em grupo, rodas de leitura, resenhas, portfólios, produção de *podcasts* etc. Através delas é possível oferecer informações sobre o que deve melhorar e o que está adequado. O/a estudante saberá com clareza e antecipadamente como será avaliado de modo que a rubrica deverá ser socializada para a turma, além de receber contribuições numa horizontalidade que garanta uma ética relacional entre professores/as e estudantes.

concluir no prazo estabelecido. Decidimos que o conjunto das rodas de leitura, o diário de aula/bordo e a autoavaliação, heteroavaliação, compusessem o conjunto das avaliações do semestre.

O instrumento da autoavaliação, heteroavaliação foi disponibilizado para ser respondido via *Google Forms* no *Google classroom*⁶, no prazo de uma semana, e após as respostas analisadas pelas docentes, foram realizados encontros dos cinco grupos através da rotação por estação, considerando as respostas/resultados das avaliações das docentes e as autoavaliações individuais. Cada encontro durou mais de 3h de debate. Dentre os pontos mais recorrentes emergiram: análise das dimensões éticas da docência, atravessamentos e problematizações dos nossos preconceitos, valores, apriorismos e conceito da cultura escolar e da função social da escola e da universidade, que impregnam nossas práticas; equívocos da concepção de autoavaliação, subjetividades e deslizamentos no momento da avaliação para aspectos comportamentais e moralistas, em vez de centrarem nos critérios estabelecidos no instrumento⁷, ausência de uma cultura de heteroavaliação balizada na ética relacional e na reinvenção de si, exercitando a escuta e a humildade intelectual para nos reconhecermos sujeitos do inacabamento.

Reconhecer ainda a pedagogia freireana não como conteúdo, mas como episteme, como *ethos* e princípios teórico-metodológicos que devem balizar nossas práticas pedagógicas. Afinal, como nos afirma Paulo Freire (2001), as mulheres e os homens são seres únicos, que social e historicamente nos tornamos capazes de aprender. Aprender, aqui, concebido como construção, reconstrução, constatação para mudar; o que não se faz sem aberturas e riscos, como aventura do espírito e do desejo. Esses princípios nos moveram e nos lançamos aos riscos, convidando a turma a experimentar e experimentar conosco as aventuras do aprender como destacaram em suas avaliações e autoavaliações.

Esse conjunto elencado é apenas parte de tantos outros desafios que implicam diretamente ou indiretamente para fazer a aula acontecer com a interatividade, engajamento, de modo a oportunizar aprendizagens que nos permitam identificar os indícios e rastros das aprendizagens dos/das estudantes. E ainda, para que tenhamos uma educação de qualidade social que possibilite efetivamente as aprendizagens com cocriação, autoria, valendo-se do [...] “hipertexto como inspirador da sala de aula on-line já que este permite que os/as estudantes tenham sua autoria nos processos de comunicação e de aprendizagem operando em vários percursos de leitura e atuação plurais” (SILVA; SANTOS, 2009b).

Desse modo, é imprescindível compreendermos as teorias que balizam nosso desenho didático e para o qual dirigimos nossa ação pedagógica do ensino com/como pesquisa em diálogo com os princípios freireanos, que defende uma educação como ato político e cultural, como prática de liberdade, em que a autonomia dos sujeitos é uma das tarefas mais importantes do ato educativo, alicerçados em rigorosidade, pesquisa, esperança, generosidade, comprometimento ético e escuta, em que a comunicação é horizontalizada, autoral e dotada dos saberes advindos da experiência para serem cultivados em comunhão, numa consciência crítica epistemológica que interroga o mundo, a si e ao outro e se enxerga como sujeito que ao produzir cultura altera sua realidade constante e coletivamente num exercício cidadão crítico-reflexivo.

⁶ Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1NNyaLkNbUIhpyUOfjJfNwtVj9NXxQ3gv7P_dG220rVI/edit. Acesso em: 30 set. 2021.

⁷ O instrumento avaliativo foi composto de três blocos com questões fechadas e abertas, contendo: autoavaliação, avaliação docente, contribuições para o componente quanto ao (re)desenho didático, considerando: conteúdos, metodologia, instrumentos avaliativos, rubricas de avaliação, interfaces digitais escolhidas como dispositivos e recursos para a produção autoral e cocriação, carga horária síncrona e assíncrona. Disponível em: https://docs.google.com/forms/d/1NNyaLkNbUIhpyUOfjJfNwtVj9NXxQ3gv7P_dG220rVI/edit. Acesso em: 30 set. 2021.

Em outras palavras, Paulo Freire (2001) defende o que já elencamos ao apresentarmos os princípios das pedagogias ativas, sobretudo em três de suas obras: *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa, *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido (1992) em que, como professores-educadores, estamos em constante inacabamento dos processos de formação, inundados pela possibilidade de uma educação efetivamente transformadora. Em *Educação como prática de liberdade* (1967), o autor prima por debater e exibir o educador como o homem da palavra, do diálogo, capaz de construir na oralidade toda uma práxis pedagógica e transmiti-la de modo a permitir ao leitor a crítica e a reflexão.

Paulo Freire defendeu o diálogo como condição de existência de uma educação libertadora, que retire os homens e mulheres da marginalidade social e se centre nas classes populares a fim de emancipar os sujeitos e oportunizar seu empoderamento. Os discursos vazios sobre a educação foram superados pelo método de Paulo Freire, que privilegia a práxis como elementos de efetiva construção de uma educação libertadora. As pistas dos princípios da pedagogia freireana em diálogo com as pedagogias ativas apontam que precisamos discutir docência on-line, pois segundo afirmam os estudiosos e pesquisadores/as da educação *on-line*, dentre eles Marco Silva e Edméa Santos (2009a; 2010): a educação *on-line*, por exigir metodologia própria e apropriada, requer um desenho didático hipertextual, podendo ser composto por diversos formatos de conteúdo, utilizando como centralidade muita conversação e autoria, conectado com redes sociais, não existindo um padrão definido e único, concebido de acordo com o contexto no qual a formação está situada.

Para o planejamento da docência, mobilizamos nossos conceitos, preceitos e práticas para realizarmos o levantamento dos temas, interfaces estudadas na formação organizada pelo grupo de pesquisa e seus pares, permitindo-nos o alinhamento conceitual para atuarmos no cenário da educação *on-line*, sistematizando o material. Movemo-nos como docentes que saímos da nossa solidão e deserto, da insularização, para pensarmos outros modos de habitar a docência num contexto de dor, medo, incertezas e lutos coletivos com a pandemia da covid-19, mas sobretudo esperanças.

Na trilha 2 apresentaremos a experiência como formação e os resultados parciais, de modo a mapear as cartografias iniciais em aberto, produzidos na dialogicidade da pesquisa bibliográfica na interface com o campo empírico, tensionando a pedagogia freireana em diálogo com as metodologias ativas, destacando as contribuições centrais que subsidiaram os desafios da docência em tempos de pandemia.

TRILHA NARRATIVA 2: RESULTADOS (IN)CONCLUSIVOS DA EXPERIÊNCIA COMO FORMAÇÃO – TRILHAS EM ABERTO

Apostamos numa educação de qualidade social que efetive as aprendizagens com cocriação, autoria, valendo-se do “[...] hipertexto como inspirador da sala de aula on-line já que este permite que os/as estudantes teçam sua autoria nos processos de comunicação e de aprendizagem operando em vários percursos de leitura e atuação plurais” (SILVA; SANTOS, 2009b).

Tomamos como chave de leitura o conceito de hipertexto pela sua interatividade nas tecnologias digitais, em que a imersão nas ambiências híbridas possibilitou dialogarmos com a ex-

periência como formação. Afetados pelo contexto pandêmico, estudantes e professoras refletem sobre si e suas práticas pedagógicas, bem como a concepção de docência e os novos modos de habitá-la.

Experiência aqui inspirada por Jorge Larrosa (2002), ao afirmar que assim como as pessoas, os objetos, as obras de arte, os livros, a natureza, ou os acontecimentos que sucedem ao nosso redor, quisessem nos dizer alguma coisa, nos interrogar. Uma pessoa que não é capaz de se pôr à escuta cancelou seu potencial de formação e de transformação. A escuta e a experiência nos mobilizaram numa produção alicerçada na criticidade, no risco, no ir e vir cartográfico do (re)desenho didático que aposta na inventividade e autoria, acolhendo as diferenças, que vazam constituindo sujeitos em suas distintas experiências docentes.

Consideramos nessa experiência como formação, os desafios, inflexões e redimensionamentos da proposição de um desenho didático inspirado nos princípios freireanos em diálogo com as metodologias ativas, cujos resultados emergiram de modo reiterado, os sentidos e afetamentos dos sujeitos na pandemia, marcado por contingências de diversas ordens que ativaram queixas, saudosismo do ensino presencial, desamparo, medo, tensões, isolamento, excesso de trabalho, abandono por parte de suas redes no tocante à formação para atuarem na docência *on-line*.

Como procedimento metodológico, adotamos a cartografia como episteme, método e procedimento de análise, transversalizando⁸ através do mapeamento aberto e rizomático do conjunto das atividades propostas no desenho didático do componente ofertado através das plataformas digitais, experienciando a codocência *on-line* na imersão híbrida tecida em rede colaborativa, abertas às contingências e inventividades do coletivo num contexto pandêmico.

Dentre os afetamentos, emergiram também os desafios que circundam esse fazer interativo numa comunicação todos-todos, quanto às questões da acessibilidade e conectividade à rede da internet e as tecnologias digitais, pelos estudantes, pelos docentes e profissionais da educação, considerando as desigualdades sociais e as educacionais acirradas com a pandemia, as instabilidades da internet, a insegurança e desconhecimento no trato com as interfaces digitais exigidas pela docência *on-line*, assim como pelo ensino remoto e híbrido, considerados como imprescindíveis na educação, em que a crise pandêmica nos deixa a nus, em nossas fragilidades estruturais tensionando as políticas públicas educacionais do país.

Outro dado que importa refletir trata-se da construção do *ethos* da confiança com a turma que se formou ao longo do percurso, dialogando acerca da ética e do cuidado de si e do outro, e que ao final do semestre concluiu-se que a experiência modifica, pois formar-se implica modificar-se a partir dos saberes-fazer e conhecimentos adquiridos.

O encontro no componente Docência e Diversidade (DD) teve ao final um acréscimo na sigla – o D de Disrupção –, passaram a chamar de Docência, Diversidade e Disrupção (DDD) porque consideramos o encontro em codocência não apenas entre as docentes regentes do componente, pois a codocência foi problematizada e experienciada com os mestrandos/as também

⁸ A transversalidade é uma forma de atravessar as relações entre as pessoas; uma ação terapêutica coletiva não hierárquica que não nega a existência desses afetos tristes que nos abalaram de modo mais intenso neste período pandêmico, mas que também nos atravessavam antes dela, por ser parte constitutiva da vida. A opção foi falar sobre eles, acolher, escutar, num processo terapêutico de cuidado de si e do outro, como ética relacional. A cada aula, o primeiro momento era de acolhimento com diferentes linguagens artísticas para pensarmos sobre a vida como uma obra de arte em que as dores, melancolias, lutos, alegrias, danças, se misturam e nos atravessam. Ver, para aprofundamento: BARROS e PASSOS, 2015, nas referências finais.

docentes da educação básica, que ao tempo em que debatiam os eixos, escreviam os diários de aula/bordo, interviam e aplicavam os saberes-fazeres aprendidos em suas turmas, e experienciavam deslocamentos e desfazimentos de certezas e modelos de formação docente.

Identificamos ainda como resultado parcial que a docência exige saberes (in)disciplinares, como aponta e nos inspira Virgínia Kastrup (2019), e ainda como transformação movente em que as formas e forças em movimento apontam processos que são demorados por defendermos a produção do conhecimento não como representação da realidade, mas como uma produção que exige intervenção na sua relação consigo e com o outro, para produzir conhecimento ético e útil, tomando a experiência de cada docente em desenvolvimento profissional como centralidade forjada na pedagogia freireana e nas metodologias ativas, tensionando e alterando o que não discordávamos das metodologias ativas por entendermos que o saber não é uma passividade, antes, é um ato de construção.

A autora destaca ainda que as condições de possibilidade das aprendizagens podem ser criadas pela prática através do contato direto com as forças da matéria que habitam os objetos do mundo e pela prática mediada pelos/as professores/as, cuja complexidade é marcada pelos desafios de um trabalho que tem como atividade central a interação humana, e uma forma particular de agir sobre o humano, que estrutura nosso trabalho na docência.

Importa destacar que as alterações produzidas pelas docentes quanto ao uso de metodologias ativas selecionadas e citadas neste texto para uso no desenho didático, foram utilizadas, não por exclusão, nem por eliminação, mas como contraposição, sem negar, e sim, numa relação de complementaridade e não de dualismo e de modelos. Nossa inspiração foi a produção da sala de aula como um rizoma numa CCA, e como cartógrafas/os do nosso tempo, olhamos para as margens, para o fronteiroço, para as experiências, para as bordas, para as trilhas e suas bifurcações, trazendo para a roda virtual das aulas no ciberespaço, uma cartografia das multiplicidades, tal qual é a realidade, multidimensional, multirreferencial e fractada.

(IN)CONCLUSÕES: TRILHAS EM ABERTO

Interessou-nos operacionalizar o (re)desenho das nossas aulas apresentando aqui neste texto não o mapa do ensino com/como pesquisa, mas o ensino como/com pesquisa como mapa, aberto, rizomático, desmontável, sujeito a modificações permanentes, pois o rizoma é a cartografia em si, aponta aberturas, sem centro, sendo a-significante, podendo ser conectado qualquer ponto a outro a fim de efetivamente estarmos na comunicação todos-todos e na dialogicidade freireana que nos move, reacendendo esperanças de uma formação docente cujo seio da formação se dá entre pares e não vinda como uma política verticalizada, e sim uma formação realizada em contexto sem desconsiderar as relações de poder, e sem fugir ao debate, como nos ensina Paulo Freire.

Interessou-nos na centralidade da experiência produzir uma zona fronteira entre universidade e educação básica, como empreendimento da pedagogia da resistência e esperança, que aposta no valor do coletivo, para constituir outros modos de habitar a profissão docen-

te, destacando com o coletivo os traços particulares⁹ estudados no eixo temático 2 sobre as práticas pedagógicas cuja síntese cartografada apontam: ética do cuidado; ética profissional; interatividade; trabalho sobre/com o outro; trabalho interativo e reflexivo; favorecimento das aprendizagens; afetividade e intervenção; componente cognitivo e simbólico na garantia das aprendizagens; estímulo, empatia, alteridade, diversidades, diferenças e diferença que habitam as redes de educação.

Apresentamos na última trilha em aberto as ressonâncias provocadas no coletivo, retomando o quanto a pandemia evidenciou ainda mais a precarização da docência; as condições objetivas de trabalho; a excessiva carga horária com as ausências de turnos específicos para as demandas síncronas e assíncronas, exigindo de cada docente três turnos efetivos de trabalho, não visibilizados nem contabilizados; as práticas docentes ainda marcadas pelo individualismo e insularização, apontando para a não colegialidade da profissão, com fechamento em suas turmas e em aulas fragmentadas e disciplinares, ao invés de tomarmos a crise e o caos instaurado pela pandemia, como motor urgente requerido às nossas práticas e (re)desenhos didáticos.

Também evidenciamos a luta do coletivo docente buscando autonomamente formação, sentindo-se abandonado por suas redes e secretarias educacionais que deveriam ao invés de apresentar propostas mercadológicas e neoliberais de formação, apontassem para uma política de formação que tomasse a experiência coletiva dos saberes construídos historicamente pela categoria, tendo a escola como lócus da formação em que o compartilhamento das experiências, reinventam as relações na escola, constituindo-se como uma CCA, como muitas pesquisas já apontavam e denunciavam.

Destacamos de modo reiterado sobre o desperdício da experiência e a não valorização e visibilidade da produção do conhecimento pedagógico, como política do conhecimento. O que buscamos realizar diz respeito ao ato de criar como resistência e (re)existência, produzindo coletivamente cartografias de movimentos de invenções nas nossas práticas pedagógicas em codocência.

REFERÊNCIAS

BARROS, R. B.; PASSOS, E. Transversalizar. In: FONSECA, T. M. G.; NASCIMENTO, M. L.; MARASCHIN, C. (Orgs.). **Pesquisar na diferença: um abecedário**. p. 239-242. Porto Alegre: Sulina, 2015. 263p.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GALLO, S. **As múltiplas dimensões do aprender**. 2012. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_02_2012_10.54.50.a0ac3b8a140676ef8ae0dbf32e662762.pdf. Acesso em: 13 jun. 2021.

⁹ O texto básico estudado foi “O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise”, de Maurice Tardif e Claude Lessard. Ver referências ao final.

KASTRUP, V. A atenção cartográfica e o gosto pelos problemas. **Rev. Polis e Psique**, 20 ANOS DO PPGPSI/UFRGS, p. 99-106, 2019.

LARROSA, J. Literatura, experiência e formação. *In*: COSTA, M. V. **Caminhos investigativos – novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 133-160.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). Coleção Mídias Contemporâneas. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran. Acesso em: 13 jun. 2015.

MEDEIROS, M. A. O.; SOUZA, V. O.; SILVA, A. L. G. Relações étnico-raciais e de gênero em debate nos Ateliês de Pesquisa: (Re)invenções nas Práticas Pedagógicas. **Revista ODEERE**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. v. 6 n. 01 (2021): Ativismo negro e justiça racial: produções teóricas e de pesquisa no campo da etnicidade, interseccionalidade e diversidade sexual. p. 311-341. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/odeere/article/view/8581>. Acesso em: 24 ago. 2021.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educação**, n. 49, p. 267-287, 2009a.

SILVA, M.; SANTOS, E. Conteúdos de aprendizagem na educação on-line: inspirar-se no hipertexto. **Educação & linguagem**, v. 12, n. 19, p. 124-142, jan.-jun. 2009b.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente hoje: elementos para um quadro de análise. *In*: TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 15-54.



ALFABETIZAR LETRANDO: TATEAMENTOS DE UMA PROFESSORA CONSIDERADA BOA ALFABETIZADORA

Maria Geiziane Bezerra Souza (UFPE)

Alexsandro da Silva (UFPE/CAA)

INTRODUÇÃO

Este trabalho inscreve-se no campo das discussões acerca da alfabetização e do letramento e apresenta parte dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita eram consideradas bem-sucedidas. Discutiremos aqui acerca dos saberes-fazeres mobilizados por uma das alfabetizadoras, mais especificamente sobre os tateamentos (CHARTIER, 2000) empreendidos por ela para encontrar maneiras de alfabetizar letrando, particularmente aqueles voltados ao ensino do sistema de escrita alfabética (SEA).

Vivemos em um contexto em que a profissão docente vem sendo ataca e invadida, de forma velada ou escancarada, por diferentes agentes e vertentes, inclusive por aqueles que oficialmente teriam o papel de nutrir um olhar mais positivo em relação a ela ante a sociedade como um todo e de prover os meios necessários para sua potencialização. Além de precisar conviver com essa realidade, com as escassas condições de trabalho e de sobrevivência e com os desafios que se materializam no cotidiano escolar, reiteradamente, o professor tem ocupado o banco dos réus e recebido sentenças condenatórias quando se trata de encontrar o culpado para os problemas educacionais, mais especificamente os que envolvem o fracasso dos estudantes na aprendizagem da língua escrita. Via de regra, nesses julgamentos, esse profissional acaba sendo indiciado como o único culpado pelos déficits educacionais, mesmo que as provas sejam suficientes para responsabilizar, também, ou sobretudo, vários outros agentes, que, longe de assumirem sua parcela de culpa ou de serem apontados ao menos como suspeitos, ocupam o banco da testemunha de acusação, quando não são eles próprios os acusadores.

Somado a isso, o foco das pesquisas tem incidido sobre experiências pouco exitosas, apontando aspectos negativos das práticas dos professores e, muitas vezes, veiculando a ideia de que esses profissionais negligenciam a aprendizagem dos estudantes ou não são capazes o suficiente para desenvolver práticas exitosas. Diante disso, consideramos necessário que nossas investigações tenham uma postura mais empática, respeitosa e menos autoritária com relação às práticas docentes, procurando compreender o que motiva certos modos de fazer ou a ausência deles em lugar de assumir, também, o banco da acusação, o qual, historicamente nunca esteve vazio.

Em outras palavras, é indispensável que nossos estudos se lancem sobre práticas de ensino consideradas bem-sucedidas, no sentido de compreendê-las, pois, ao evidenciar experiências de sucesso, podemos contribuir para a reflexão sobre possíveis alternativas que possam contribuir para o enfrentamento do desafio de alfabetizar e letrar as crianças desde os primeiros anos de escolarização.

A seguir, trataremos do lugar teórico de onde falamos ao discutir sobre o objeto de estudo que estamos nos propondo neste trabalho. Na segunda parte, apresentaremos nosso percurso metodológico. E, por fim, abordaremos os resultados e as conclusões referentes ao recorte de pesquisa que compõe este artigo.

SABERES-FAZERES DOCENTES E O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Compreendemos que “o saber docente é aquele que efetivamente se mobiliza no âmbito do processo educativo, na dinâmica da prática docente, e é esse saber que vai definir, numa relação dialética com fazeres dos professores, as ações, as práticas desse contexto” (SALES, 2012, p. 54). Assim, saberes e fazeres estão de tal forma articulados nas práticas de ensino dos professores que não podemos tratá-los de forma separada, pois eles estão em íntima relação com o que esses sujeitos fazem, pensam ou dizem (TARDIF, 2008).

Nossa concepção é a de que os saberes-fazeres funcionam como a liga que constitui as práticas do professor. Dessa forma, quando utilizamos o termo saber-fazer, não estamos nos referindo à competência de saber-fazer, no sentido de “saber fazer algo ou alguma coisa”. Referimo-nos, na realidade, àquilo que os professores sabem e fazem, compreendendo que esses dois aspectos estão imbricados, constituindo os seus saberes-fazeres.

Desse modo, tendo em vista que os saberes-fazeres são historicamente mobilizados pelos professores no cotidiano de suas salas de aula, compreendemos que as mudanças em torno das concepções e das práticas de ensino da leitura e da escrita tensionam, (re)criam, transformam e ressignificam os saberes-fazeres mobilizados pelos alfabetizadores cotidianamente, imprimindo-lhes diferentes contornos.

Uma das formas de melhor compreender as mudanças que foram perpassando a alfabetização ao longo do tempo, suas implicações sobre as práticas dos professores considerados bem-sucedidos e sobre as aprendizagens dos alunos é debruçando-nos sobre o tratamento que os métodos foram dando ao objeto de ensino da língua escrita em determinados momentos históricos.

Durante as últimas décadas do século XIX, acirradas disputas estabeleceram-se entre os métodos sintéticos e os analíticos, os quais preconizavam, respectivamente, que o ensino da leitura deveria se ocorrer a partir das unidades menores da língua, tais como as letras (método de soletração), os fonemas (método fônico) e as sílabas (método da silabação), ou do todo para as partes, isto é, a partir de palavras (método da palavração), sentenças (sentenciação) ou “historietas” (método global de contos ou historietas). Tais métodos foram consolidando-se pela crítica às dificuldades de aprendizagem que o método em voga no momento impunha aos estudantes, pela afirmação das novas alternativas metodológicas e pela promessa de solucionar o problema dos altos índices de fracasso na alfabetização apresentados por crianças das escolas públicas.

A crítica aos métodos que partem das unidades menores da língua e a tentativa de hegemonização dos que partem de unidades significativas geraram exasperadas disputas entre o “novo” e o “tradicional”, o “antigo” e o “revolucionário”, o “adequado” e o “inadequado”, o “eficiente” e o “ineficiente” (MORTATTI, 2000). Entretanto, apesar dessas disputas, a concepção de alfabetização nesses métodos continua sendo a mesma: a de que a aprendizagem da língua escrita é a aquisição de um código de transcrição das unidades sonoras da fala, em que as letras seriam símbolos que substituem os fonemas nas palavras (MORAIS, 2012).

Assim, os saberes-fazeres mobilizados pelos professores, balizados nos antigos métodos de alfabetização, provavelmente, eram mobilizados no sentido de que bastaria a memorização das unidades ensinadas para que os discentes se alfabetizassem, não considerando a necessidade do desenvolvimento de situações/atividades que enfatizassem a reflexão e a compreensão do funcionamento do sistema de escrita alfabética.

No Brasil, mudanças significativas passaram ocorrer no campo da alfabetização a partir 1980, quando novas demandas surgiram no contexto social, político e econômico. Como expõe Soares (2016), a difusão dos estudos de base psicogenética piagetiana, desenvolvidos inicialmente por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, foram essenciais nesse processo, pois evidenciaram que a aprendizagem da escrita alfabética não é consequência de processos mecânicos ou associacionistas, implicando reflexões por parte dos sujeitos quando de sua interação com o objeto de conhecimento. Em outras palavras, a partir dessa teoria, inaugura-se uma concepção de alfabetização que compreende a língua escrita não como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras da fala, mas como um sistema de representação, o que tem implicações diretas para o processo de aprendizagem.

Outras mudanças importantes ocorreram no campo da alfabetização em virtude do surgimento, nos anos 1990, do conceito de letramento (*literacy*), que, como aponta Soares (2004; 2016), é criado para designar a capacidade de fazer uso das práticas sociais da língua escrita. Nesse contexto, percebeu-se que o domínio do sistema alfabético de escrita não conseguia garantir que os sujeitos fizessem uso dos diversos gêneros textuais em seu cotidiano (SOARES, 2016; ALBUQUERQUE, 2007). Ou seja, difundiu-se a ideia de que a concepção de alfabetização fundamentada na ideia de escrita como sistema de representação da linguagem não dava conta das necessidades emergentes, que requeriam que os indivíduos lessem e escrevessem em diferentes circunstâncias com diferentes finalidades.

Todas essas mudanças evidenciaram uma nova maneira de pensar a constituição de práticas bem-sucedidas na alfabetização. Entretanto, é preciso esclarecer que as mudanças nos saberes-fazeres dos professores não ocorrem de forma linear e que as inovações que foram surgindo do campo da alfabetização ainda convivem com concepções tradicionais de ensino nas salas de aulas de muitos alfabetizadores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que deu origem a este trabalho teve como campo de investigação escolas públicas municipais da rede municipal de ensino de Brejo da Madre de Deus – PE. Com vista à seleção dos participantes, elencamos três critérios, de acordo com os quais os professores deveriam: 1) serem considerados bem-sucedidos pelos diretores de escolas e de ensino, coorde-

nadores pedagógicos, supervisores, orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e pelos pares e pais dos discentes; 2) terem, pelo menos, cinco anos de atuação na docência; 3) estarem atuando em um dos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para selecionar os participantes da pesquisa, aplicamos questionários com 92 indivíduos dos referidos grupos, com exceção dos pais de alunos (163), com os quais conversamos informalmente nas dependências das escolas. A partir desses procedimentos, obtivemos, ao todo, 255 indicações.

Com base nos critérios indicados anteriormente, selecionamos duas professoras¹ atuantes, respectivamente, no 2º e no 3º ano do Ensino Fundamental, as quais foram as mais indicadas como bem-sucedidas no ensino da leitura e da escrita. Entretanto, aqui, apresentaremos apenas parte dos resultados das análises das práticas de ensino da professora Gilvânia, do 2º ano, que obteve 20 indicações e atuava há 19 anos na docência, lecionando nos turnos da manhã e da tarde. Com relação à formação profissional, ela era graduada em Pedagogia e especialista em Metodologia do Ensino Superior.

Após selecionar os sujeitos da pesquisa, recorremos, como procedimento metodológico, à observação participante e à entrevista de autoconfrontação (CLOT, 2010), para que pudéssemos identificar e analisar os saberes-fazeres que as docentes mobilizavam. Por fim, os dados obtidos por meio dos referidos procedimentos foram submetidos à análise do conteúdo (BARDIN, 2004).

ALFABETIZAR E LETRAR: ANÁLISE DOS TATEAMENTOS DE UMA PROFESSORA CONSIDERADA BOA ALFABETIZADORA

Mediante a análise das práticas da professora Gilvânia e de suas verbalizações durante as entrevistas de autoconfrontação, percebemos que, entre os saberes-fazeres que ela mobilizava, estavam os tateamentos para encontrar maneiras de alfabetizar letrando, de modo que a alfabetizadora compreendia a necessidade de trabalhar com os gêneros textuais com vista ao ensino da leitura e da escrita, reconhecendo, também, que a alfabetização tem suas especificidades, especificidades essas que precisariam ser trabalhadas a fim de que os discentes se apropriassem do SEA. Esse saber-fazer macro – tatear maneiras para alfabetizar e letrar – era composto por micro saberes-fazeres que lhe davam sustentação. É sobre esses saberes-fazeres que trataremos neste trabalho, particularmente daqueles que remetem às especificidades da alfabetização.

Constatamos que a proposição de atividades voltadas para apropriação do sistema alfabético era recorrente no cotidiano da sala de aula de Gilvânia, estando presente em 13 das 15 aulas observadas. Nessas atividades, ela costumava pedir que os alunos escrevessem palavras na lousa – no momento da correção coletiva das atividades – e, em outros momentos, refletia com eles sobre a escrita de palavras, sendo ela a escriba. Na mesma direção, costumava propor que, após o estudo de um texto, as crianças: identificassem palavras solicitadas por ela; contassem e separassem as sílabas; comparassem o número de letras e sílabas e as palavras quanto ao tamanho; e associassem palavras que rimam.

¹ Ressaltamos que, com vista à realização da pesquisa, ambas as alfabetizadoras assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual declararam seu consentimento em participar da pesquisa e concordaram que os dados obtidos na investigação fossem utilizados para fins científicos. Esclarecemos, ainda, que a utilização dos nomes verdadeiros das alfabetizadoras foi uma opção delas e que obtivemos essa autorização, também, por meio da assinatura de termo de consentimento.

Em algumas situações, esse trabalho era realizado no componente curricular Língua Portuguesa, após o estudo de gêneros textuais como o poema e, em outras, a partir de textos utilizados para ensinar conteúdos de outros componentes, como Artes, Ciências, Matemática e História, ou ainda ao trabalhar a escrita de palavras e algumas convenções (encontros consonantais, til e outros). A recorrência dessas atividades nas aulas mostra-nos que essa alfabetizadora procurava desenvolver um trabalho sistemático para que os alunos se apropriassem do sistema alfabético.

O ensino sistemático do SEA também foi constatado em estudos realizados com professores considerados bem-sucedidos, a exemplo da pesquisa de Dourado (2017). Ao investigar as práticas de alfabetização de duas professoras experientes que lecionavam em turmas do 2º ano na rede municipal de Camaragibe – PE e como elas tratavam a heterogeneidade de aprendizagem da leitura e da escrita, a pesquisadora percebeu que as alfabetizadoras compreendiam a importância do trabalho diário com a linguagem escrita, desenvolvendo atividades de apropriação do SEA, para que os alunos progredissem em suas hipóteses de escrita e no domínio das relações letra-som.

No caso da protagonista de nossa pesquisa, o trabalho voltado ao ensino do sistema de notação alfabética após o estudo de textos pode ser exemplificado tomando uma situação em que Gilvânia explorou o poema “Chico”, escrito por Isabel Cristina Silveira Soares, e abordou o conteúdo “Onomatopeias”.

Poema utilizado pela professora Gilvânia

Escola _____
 Nome: _____
 Data: ____/____/____

Oba, Poema!

1) Leia e ilustre o poema abaixo.

Chico
 Isabel Cristina Silveira Soares

Chico de chinelo
 Foi ao chaveiro,
 Comprar uma chave
 Para o chuveiro.
 Chilept, chilept, chilept...
 O chinelo de Chico
 Arrastava no chão!
 Senhor Chiva
 Já sabia de antemão.
 “Lá vem o Chico
 Com seu jeito sabichão!”

Fonte: Soares (2014).

Após explicar o que são onomatopeias e pedir que os estudantes fizessem alguns sons de animais, batidas e fenômenos da natureza, Gilvânia leu com eles o poema escrito na lousa, comentou sobre sua estrutura, pediu que identificassem as palavras que rimavam e escreveu na lousa algumas palavras presentes no poema para que eles lessem e, em seguida, associassem-nas às figuras correspondentes que estavam na atividade que ela havia fixado em seus cadernos. O extrato a seguir faz referência a esse momento da aula.

PROFESSORA: Agora nós vamos ler o poema de Chico. Vamos ler aqui, ó! [apontou para as palavras do poema escrito na lousa].

[...]

– Ó! Presta atenção nas rimas do poema que tia vai perguntar [dizendo isso leu mais uma vez o poema e mencionou de quem era a autoria]. [...] Nós temos, no poema, aqui, três estrofes. Cada parte do poema é uma estrofe. Nós temos a primeira que tem: um, dois, três, quatro versos. Cada linha dessa a gente diz que é um verso. Tem um, dois, três, quatro. Na segunda estrofe tem quantos versos? Um, dois, três [contou com os alunos] E na terceira estrofe? Um, dois, três, quatro. Agora, nós vamos ver aqui na primeira, as palavrinhas que rimam. Presta atenção!

A professora leu a primeira estrofe e voltou a questionar:

– Quem sabe dizer a tia? [Os alunos não responderam]. Quais são as palavrinhas que tem o som parecido? A gente já estudou!

ARTHUR: Chilep, chilep, chilep.

PROFESSORA: Não, meu amor! Aqui é o barulho da sandália. Tia tá aqui, ó!

Dizendo isso, apontou para a primeira estrofe e leu mais uma vez.

RALER: Comprar uma chave para o chuveiro.

PROFESSORA: Não. Chaveiro e chuveiro – E sublinhou as duas palavras do poema escrito na lousa. – Chaveiro e chuveiro são as palavras que rimam, são as palavras que tem o som parecido. A gente já estudou!

[...]

RIAN: Oh, tia! É essa e essa [falou indicando as palavras “antemão” e “sabichão”].

PROFESSORA: Isso. “Antemão” e “sabichão”. [...] Agora vamos prestar atenção aqui nas palavras que tia vai escrever.

ALUNOS: “Chu-vei-ro”.

PROFESSORA: Que palavra é essa?

ALUNOS: Chuveiro.

PROFESSORA: “Chuveiro. “C-h-u?”

ALUNOS: “Chu”.

PROFESSORA: “V-e-i?”

ALUNOS: “Vei”.

PROFESSORA: “Vei-ro”. “Chu-vei-ro”. Tem quantas sílabas?

ALUNOS: Três.

[...]

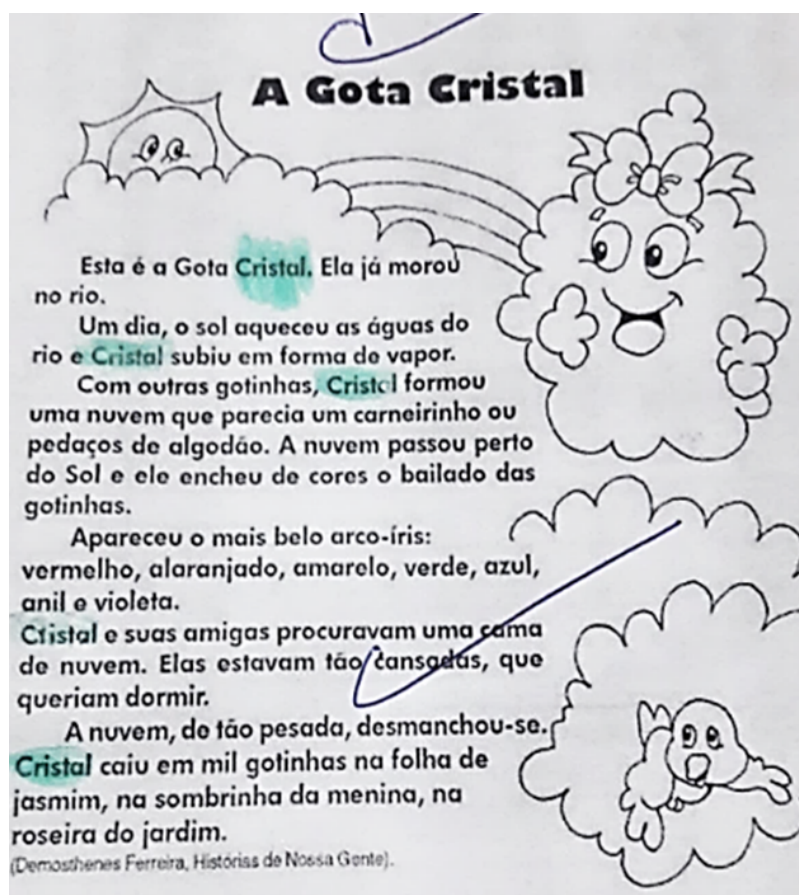
PROFESSORA: Vamos ler aqui. “Sa-bi-chão” [leu]. Tem quantas partes?

ALUNOS: Três.

PROFESSORA: Três. O “sa”, o “bi” e o “chão”. “Sa-bi-chão” [dizendo isso foi segmentando as palavras por sílabas em quadrinhos correspondentes].

Em se tratando das situações em que essa alfabetizadora utilizava textos trabalhados em outros componentes curriculares para ensinar o SEA, podemos mencionar a aula de Ciências em que, após conversar com os alunos sobre o abastecimento de água na cidade, leu uma história e refletiu com a turma sobre a formação de uma palavra contida no texto.

Figura 1 – Texto utilizado pela professora Gilvânia no componente curricular Ciências para ensinar o SEA



Fonte: Dados da pesquisa (2017)

O extrato de aula a seguir mostra como a professora procedeu após a leitura do texto:

PROFESSORA: Ó! Presta atenção aqui. Como é nome da gotinha?

ALUNOS: A gota Cristal.

PROFESSORA: O nome dela é Cris...tal. A gotinha Cristal.

[Dizendo isso a professora escreveu a palavra Cristal na lousa em letra maiúscula de imprensa e questionou:]

PROFESSORA: Ó! “C-r-i-s”?

ALUNOS: “Cris”.

PROFESSORA: Porque “i-s” é “is”. “Cr-is”: “Cris”. “T-al”: tal. “Cris-tal”. Quantas sílabas tem a palavra cristal?

ALUNOS: Duas.

PROFESSORA: Duas sílabas [...] Vamos contar quantas letrinhas tem o nome cristal, ó! [Contaram juntos]. Tem sete letrinhas. Ela começa com vogal ou consoante?

ALUNOS: Consoante.

PROFESSORA: E termina com quê?

ALUNOS: Consoante

PROFESSORA: Consoante. Começa com “c” e termina com “l”. E Cristal tem duas sílabas: o “Cris” e o “tal”. Cris-tal. Ela tem duas sílabas. Agora, quem já tá com o textinho colado no caderno, vai pegar aí o textinho e vai procurar o nome “Cris-tal”. Nós vamos procurar o nome “Cristal” e vamos pintar. Todas as palavrinhas cristal você vai pintar. Procura no texto a palavra “Cris-tal” (EXTRATO DA AULA 04).

Mediante essa situação da aula, é possível notar que o ensino do SEA por parte dessa alfabetizadora não ocorria apenas nas aulas de Língua Portuguesa, permeando atividades de outros componentes curriculares. O exposto também pode ser verificado em sua fala, durante a entrevista de autoconfrontação, quando ela diz: “Porque eu trabalho assim. Eu dou aula de História com Língua Portuguesa! Ciências entra Língua Portuguesa! Tudo eu puxo pela leitura”.

Esse trabalho interdisciplinar em torno da apropriação do SEA também foi constatado por Gama (2014) ao evidenciar que uma das professoras por ela investigada “parecia querer tirar proveito de todas as situações em benefício da leitura, quer utilizando-se de possibilidades dos livros didáticos de Língua Portuguesa, quer fossem de outros componentes curriculares (Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte)” (GAMA, 2014, p. 164).

Diante dos extratos de aulas em destaque, bem como das falas da professora Gilvânia, percebemos que a alfabetizadora parecia **tatear maneiras para alfabetizar letrando**, embora não use, em nenhum momento, essa expressão. O exposto evidencia-se, por exemplo, quando ela propunha atividades voltadas à apropriação e à consolidação do SEA, como a segmentação e a contagem de letras e de sílabas das palavras, a partir do estudo de gêneros textuais, ainda que a seleção textual não contemplasse uma qualidade literária mais significativa e que, em alguns desses momentos, os textos fossem utilizados como pretextos para o ensino do sistema alfabético e de outros conteúdos.

Assim, esse e outros tateamentos da professora ao trabalhar com as facetas linguística, interativa e sociocultural da língua escrita parecem revelar sua preocupação em ensinar o sistema alfabético a partir de uma perspectiva considerada mais inovadora, que preconiza a necessidade de alfabetizar letrando, demonstrando, ainda, a forma como ela se apropriou de tais ideias e, ao mesmo tempo, revelando não estar alheia ou ser aversa aos discursos teóricos de inovação acerca do ensino da leitura e da escrita.

Quando, durante a entrevista de autoconfrontação, apresentamos as cenas correspondentes a esses extratos de aula e perguntamos onde ou como a professora havia aprendido a trabalhar dessa forma, ela expôs:

Olha, dessa forma aqui, foi como eu disse, com a minha professora, que ela sempre ensinou assim. E com Dona Beta, que sempre orientava a gente no primeiro ano que a gente começou a trabalhar: “Olha, vocês façam assim, façam assim! E com o texto, foi com Marcilene – disse referindo-se à coordenadora do Projeto Alfabetizar com Sucesso –, quando começou a trabalhar... quando foi implantado o Alfabetizar com Sucesso aqui. E também, lá em Jataúba, foi a Escola Rural Ativa. Então, eles traziam: “É para ensinar os alunos a serem alfabetizados por texto”. Não vou dizer que eu não aprendi. Eu aprendi. Mas, não creio que seja a melhor forma deles aprenderem, porque primeiro pra eles aprenderem a ler os textos eles têm que aprender a ler as palavras. Eu trabalho das duas formas. Eu tanto trabalho com texto, como trabalho palavra. Mas, o texto eu coloco mais quando eles já estão conhecendo as sílabas, quando eles estão lendo palavras, porque ninguém venha me dizer – não entra na minha cabeça até hoje – que você chegue para um menino sem conhecer o alfabeto, sem conhecer sílaba e eu dê um texto e ele vai aprender se ele não sabe o som! Não vai! Não lê! Não adianta ninguém dizer que lê, que eu não creio. Pode ser que alguém já tenha conseguido fazer isso, mas eu, alfabetizar por um texto?! Não. Eu começo dos dois modos, tanto dou o texto, como dou as palavras, pra identificar aquela palavra no texto, pra identificar quantas sílabas tem aquela palavra do texto. “Vamos tirar a palavrinha do texto para começar”. “Como é que começa?” Com tal letra”. Isso

aí eu trabalho com texto. Agora dizer assim que eu peguei e alfabetizei eles com texto?! Jogar um texto pra eles serem alfabetizados?! Não. Tá entendendo? A gente vem aprendendo muita coisa e a gente vai misturando, vai mesclando (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Esse depoimento de Gilvânia, além de revelar que os saberes-fazer por ela mobilizados foram construídos a partir de diferentes contextos, como o da formação continuada e da troca com os pares, revela um micro saber-fazer que constitui seus tateamentos para alfabetizar letrando: **a consciência de que, para que o aluno se aproprie do SEA, não basta o contato com textos, sendo necessário refletir sobre os segmentos sonoros e escritos das palavras.**

Nesse sentido, sua fala revela, ao mesmo tempo em que desmistifica, a concepção equivocada – que surge em consequência, entre outros aspectos, da notoriedade que as discussões sobre o letramento têm tomado e da apropriação equivocada da teoria construtivista – de que bastaria proporcionar o contato com diferentes gêneros textuais para que os alunos compreendessem as propriedades e o funcionamento do SEA, não sendo necessário um trabalho mais específico e sistemático com esses elementos. Essa má interpretação contribui, assim, para o que Soares (2004) chamou de “desinvenção da alfabetização”.

A esse respeito, é preciso lembrar, como aponta Moraes (2005), que para nós, adultos que já nos apropriamos do sistema de notação alfabética, a aprendizagem da escrita parece ser algo simples, uma vez que já compreendemos o que a escrita nota e como ela está organizada. No entanto, para as crianças que ainda não tomaram conhecimento desses dois aspectos da língua, esta não é uma tarefa tão simples, pois os aprendizes precisam perceber, entre outras coisas, que: se escreve com letras e não com desenhos; que as letras possuem formato próprio; que as palavras são constituídas por unidades menores; que as letras se organizam de modo a se combinar para formar as sílabas e, por conseguinte, as palavras.

Assim, quando Gilvânia afirma não acreditar que os alunos se alfabetizam apenas tendo contato com textos, ela não parece desconsiderar a necessidade de alfabetizar letrando, pois, como exposto anteriormente, percebemos que a alfabetizadora tateava formas de realizar esse trabalho quando explorava os gêneros textuais para, em seguida, realizar um trabalho mais voltado para a apropriação do sistema de notação alfabética. Parece, no entanto, que a docente chamava a atenção para a ideia de que é necessário mais que trabalhar o texto de forma global (leitura pelo professor ou por outro adulto em casa, exploração de suas características, contação de história pela criança etc.) para que os alunos compreendam o SEA, sendo indispensável um trabalho mais voltado para as unidades menores que o constituem, isto é, para as palavras e a forma como são compostas. Isso pode ser percebido quando a alfabetizadora afirma: “pra eles aprenderem a ler os textos, eles têm que aprender a ler as palavras. Eu trabalho das duas formas. Eu tanto trabalho com texto, como trabalho palavra”.

Desse modo, a docente nos leva a refletir que, mesmo o gênero textual constituindo a unidade fundamental de trabalho com a língua, não podemos nos filiar à “ditadura do texto”, aderindo a uma suposta proibição do uso de atividades que levem os alunos a refletir sobre as palavras e as unidades menores que as compõem, tais como as sílabas, as rimas e as letras (MORAIS, 2012).

Pesquisas como a Albuquerque, Moraes e Ferreira (2008) têm mostrado que alfabetizadores que ensinam o SEA de forma sistemática têm alcançado melhores resultados na alfabetização dos discentes, se comparados àqueles que centralizam o ensino na leitura e produção de

textos de forma coletiva. Os autores constataram que apenas algumas das nove professoras da rede municipal de ensino de Recife – PE que participaram da investigação realizavam diariamente atividades de reflexão sobre o SEA, enquanto as outras primavam pela leitura e produção coletiva de textos. Ao fim da investigação, evidenciaram que um número maior de crianças que estudaram o sistema alfabético de forma sistemática avançou mais em suas hipóteses de escrita, chegando à hipótese alfabética, enquanto os discentes que estudavam com as alfabetizadoras do segundo grupo alcançaram hipóteses menos avançadas.

Ao dizer: “a gente vem aprendendo muita coisa e a gente vai misturando, vai mesclando”, Gilvânia revela o que outras pesquisas desenvolvidas com alfabetizadoras consideradas bem-sucedidas, como as de Verzola (2005) e Oja (2011), têm demonstrado: as professoras não fazem uso de metodologias concernentes a uma única perspectiva teórica, chegando a associar atividades voltadas para a leitura e a escrita de diferentes gêneros textuais a outras baseadas nos antigos métodos de alfabetização

Retomando o depoimento da protagonista de nossa pesquisa, quando ela afirma que utilizava mais o texto quando os alunos já estavam conhecendo as sílabas e lendo palavras, porque não acreditava que eles aprenderiam a ler textos sem conhecer os sons, essa alfabetizadora revela um micro saber-fazer que constitui seus tateamentos para alfabetizar letrando, o qual está, também, relacionado ao reconhecimento das especificidades da alfabetização: **entender que o domínio da relação letra-som é necessário para que os alunos aprendam a ler com autonomia.**

A mobilização desse saber-fazer pela professora, a nosso ver, não parece um indicativo de que ela compreendia que a leitura se limitava à habilidade de decodificação ou que explorasse as sílabas de forma isolada, em uma perspectiva estritamente tradicional. Ela parecia compreender que, apesar de não ser a única, essa habilidade é necessária para que os alunos aprendessem a ler. Contudo, mesmo que em dado momento do processo de ensino e aprendizagem o foco esteja (e precise estar) no estudo de letras e de sílabas – até porque ninguém aprende a ler sem refletir sobre essas unidades –, é importante que esse estudo ocorra de forma reflexiva e em meio a situações significativas de aprendizagem que ajudem os estudantes compreenderem o sistema alfabético.

Ademais, o depoimento e as práticas de Gilvânia evidenciam que ela tinha **consciência de que a apropriação do SEA implica a reflexão sobre os segmentos sonoros das palavras.** Esse micro saber-fazer mobilizado por ela está relacionado ao desenvolvimento da consciência fonológica, isto é, ao conjunto de habilidades que permite que as crianças reflitam sobre os sons da palavra (MORAIS, 2012), sendo a contagem, a comparação e a segmentação de sílabas, bem como a identificação de palavras que rimam, exemplos dessas habilidades, as quais, de acordo com autores como Moraes (2012), são necessárias e indispensáveis para que os discentes alcancem uma hipótese alfabética e apropriem-se do SEA.

As falas de Gilvânia evidenciam, também, que ela **valorizava o trabalho com jogos que levassem os alunos a desenvolver a consciência fonológica**, a exemplo dos que envolvem rimas e formação de palavras:

Eu gosto muito de trabalhar com jogos. Aqui a gente não tem muito acesso, né? Eu sempre trazia de lá [disse referindo-se ao outro município em que atuava]. Eu gosto daqueles... É porque eu não lembro o nome... que vem naquela caixa “Trilhas²”, que

² Kit de jogos elaborados pelo Instituto Natura

vem as rimas, não sei se você já viu, os joguinhos de rimas (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Nesse sentido, a alfabetizadora parecia não apenas considerar a importância do aspecto lúdico que envolve recursos didáticos como os mencionados por ela, mas, também, compreender a importância de desenvolver as habilidades de consciência fonológica que estão no cerne desses jogos. Seu depoimento revela, ainda, que, além dos joguinhos a que “tinha acesso na escola”, a professora também utilizava outros que ela mesma elaborava para levar os alunos a refletirem sobre os segmentos sonoros das palavras. A esse respeito, a alfabetizadora disse:

Trabalhei esse semestre também levando as palavrinhas com as figuras. E era feito um quebra-cabeça pra eles montarem as palavras. Olhar as figuras e montar as palavrinhas corretas. Sílabas, sem esquecer nenhuma sílaba, pra contar as sílabas. [...] E outra vez, eu lembro que eu levei um dominó de... com “ç” e eles montaram as palavrinhas. Por exemplo, era o dominó e a figura, e eles iam montando, fazendo o joguinho, montando a palavrinha e brincando com os colegas (PROFESSORA GILVÂNIA, 2017).

Assim como no caso de Gilvânia, a valorização do trabalho com jogos foi constatada em pesquisas desenvolvidas com professoras consideradas boas alfabetizadoras, como as de Monteiro (2006) e Antonelli (2009), sendo esses recursos apresentados como ferramentas importantes no processo de apropriação do sistema alfabético pelas crianças e para tornar o processo de ensino e aprendizagem mais lúdico e dinâmico.

Em síntese, a protagonista de nossa pesquisa parecia compreender que existem diferentes caminhos para ajudar os estudantes a compreenderem o SEA, não abrindo mão de encontrar maneiras de fazer com que esse processo ocorresse de forma lúdica e articulada ao desenvolvimento de habilidades de letramento e sem dogmatizar nenhuma metodologia ou impedir a inserção de modos de fazer outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os depoimentos e as artes de fazer (CERTEAU, 1994) da participante de nossa pesquisa revelaram que ela tateava maneiras para alfabetizar letrando, sendo este macro saber-fazer constituído por três saberes-fazeres, relacionados às especificidades da alfabetização, quais sejam: a consciência de que, não basta o contato com textos para que o aluno se aproprie do SEA, sendo necessário refletir sobre os segmentos sonoros e escritos das palavras; a compreensão de que o domínio da relação letra-som é necessário para que os alunos aprendam a ler com autonomia; e a valorização do trabalho com jogos que levassem os alunos a desenvolver a consciência fonológica.

Gilvânia parecia querer desenvolver suas práticas de modo a ensinar o SEA tendo o texto como eixo articulador. Nesse sentido, ao trabalhar com os gêneros textuais, realizava com frequência atividades que envolviam, entre outras habilidades, a contagem das letras e das sílabas das palavras, a segmentação silábica e a identificação de palavras com o mesmo som final (palavras

que rimam). Notamos, também, que, nesses tateamentos, suas artes de fazer concentravam-se mais na faceta linguística da língua escrita do que nos aspectos interativos e socioculturais, o que pode estar relacionado ao modo como ela se apropriou dos conhecimentos a que teve acesso. Essa escolha também poderia estar relacionada ao fato de estar atuando em uma turma de 2º ano em que as crianças precisavam apropriar-se e/ou consolidar seus conhecimentos acerca do funcionamento e das propriedades e convencionalidades do sistema de escrita alfabética, sendo necessário desenvolver um ensino sistemático, no sentido de ajudar os estudantes a construir tais habilidades.

O fazer dessa professora e seu dizer sobre o fazer remetem-nos à necessidade da “reinvenção da alfabetização” (SOARES, 2004), ao mesmo tempo em que revela e desmistifica as concepções e/ou apropriações equivocadas veiculadas por teorias construtivistas sobre a apropriação do sistema de escrita e pelas ideias em torno do letramento, no que diz respeito, principalmente, ao trabalho centrado exclusivamente no texto, ao abandono da reflexão no nível da palavra e das unidades menores que a compõem e ao espontaneísmo da aprendizagem do sistema de escrita pelos estudantes. Essas ideias têm como fundamento a crença de que não é necessário desenvolver um ensino explícito e sistemático da escrita alfabética por parte do professor para que as crianças compreendam o que a escrita nota e como ela cria notações.

Em suma, percebemos que esses tateamentos não evidenciaram um modelo de saber-fazer idealizado teoricamente na perspectiva do alfabetizar letrando, antes representavam um esforço por parte da alfabetizadora para se aproximar das ideias veiculadas por essa perspectiva, considerando que ela buscava, em meio às urgências de seu cotidiano, dar conta da necessidade de apropriação do SEA por seus alunos, ao mesmo tempo em que tentava ampliar sua participação na cultura do escrito por meio trabalho com gêneros textuais (SOARES, 2016).

Os saberes-fazeres mobilizados pela participante de nossa pesquisa revelavam suas tentativas de apropriação de concepções e modos de fazer considerados inovadores para o ensino da leitura e da escrita, o que ratifica a ideia de que os professores não são resistentes ou refratários a essas concepções e modo de fazer que chegam até eles, seja por meio dos currículos oficiais e de outros dispositivos legais ou por meio dos processos formativos a que têm acesso. Nesse sentido, os depoimentos e as artes de fazer de Gilvânia nos fazem depreender que o professor quer inovar e escancaram a necessidade de se investir em formação continuada para que os docentes tenham as condições de que precisam para apropriarem-se de conhecimentos outros, recontextualizando-os em suas práticas da forma mais eficiente que as condições objetivas e contextuais possam permitir.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. C. de; MORAIS, A. G.; FERREIRA, A. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação ANPEd**, Rio de Janeiro, v. 13 n. 38, maio/ago. 2008.
- ANTONELLI, M. M. **Saberes das professoras alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2009.

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: 70. ed., 2004.
- CHARTIER, A-M. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 157-168, jul./dez. 2000.
- CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**, 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.
- DOURADO, V. C. A. **Ensino ajustado à heterogeneidade de aprendizagens no “ciclo” de alfabetização: práticas de professoras experientes do 2º ano**. 2017, 279f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.
- GAMA, Y. M. S. **Construção das práticas de alfabetização: elementos da formação continuada mobilizados no cotidiano da sala de aula**. 2014, 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.
- MONTEIRO, M. I. **Histórias de vida: saberes e práticas de alfabetizadoras bem-sucedidas**. 2006. 282 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MORAIS, A. G. Se a escrita alfabética é um sistema notacional (e não um código), que implicações isso tem para a alfabetização? *In*: MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- MORAIS, A. G. **Sistema de Escrita Alfabética**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- OJA, A. J. **Desenvolvimento profissional de uma professora alfabetizadora: a construção de práticas bem-sucedidas**. 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- SALES, R. de O. **Saberes-fazeres da prática docente universitária considerada exitosa a partir do olhar do estudante**. 2012, 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- SOARES, M. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, jan./fev./mar./abr. 2004.
- SOARES, M. B. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- VERZOLA, Z. **Alfabetização em escolas públicas: fatores de sucesso**. 2005. 143 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de História, Direito e Serviço Social, São Paulo, 2005.

A INTERFACE ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CARUARU-PE: SIGNIFICADOS QUE EMERGEM DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

Cicera Mirelle Florêncio da Silva Domingos (UFPE)

Clarissa Martins de Araújo (UFPE)

INTRODUÇÃO

A interface entre Educação do Campo e Inclusiva emerge em meio às pressões geradas pelos movimentos sociais, com a participação de familiares e educadores que visavam à garantia do direito ao acesso e permanência de uma educação de qualidade para todos. Historicamente, as pessoas com deficiência e os povos do campo foram deixados à margem das políticas educacionais, passando a ter maior atenção na agenda educacional brasileira a partir de dois documentos legais que marcam o diálogo entre ambas, são eles: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) e as Diretrizes Complementares da Educação do Campo (BRASIL, 2008b). Neles, se destacam a eliminação das barreiras, a oferta do AEE e as adequações curriculares, pedagógicas e estruturais como ações determinantes para a inclusão de todos nas escolas regulares. Sobre esse cenário, Caiado e Meletti (2011, p. 2) reforçam que

O foco na interface proposta se revela ainda mais desafiador, uma vez que a Educação Especial e a Educação do Campo recentemente são consideradas um direito social. Assim, com suas particularidades e complexidades, revelam-se duas áreas marcadas pelo histórico descaso de ações na área de políticas públicas.

As matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares campesinas, sem a adaptação curricular ou de materiais didáticos que facilitem e contribuam para o desenvolvimento de suas aprendizagens, são fatores que podem se configurar em práticas segregadoras ou integrado-

ras, divergentes daquelas que se apoiam no paradigma da Educação Inclusiva. Como esclarece Mittler (2003, p. 16), a inclusão implica em mudanças efetivas na escola, de modo a ajudar os professores no processo de ensino-aprendizagem de todas as crianças que ainda se encontram excluídas, por diferentes razões, do cotidiano escolar.

A inclusão pressupõe criar oportunidades que considerem as diferenças e promovam o desenvolvimento dos diversos aspectos que constituem os alunos, quer eles estudem em escolas localizadas nos centros urbanos, ou naquelas que se encontram no campo. Observe-se que a Educação Popular foi um movimento que fomentou a criação de políticas educacionais alinhadas ao Paradigma da Educação do Campo. Em Pernambuco, Paulo Freire e suas experiências ganham destaque na luta por uma educação libertadora que se opõe à educação bancária difundida na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1970), na qual evidencia-se uma educação aberta ao diálogo, à humanização e à visão crítica da realidade. Esse modo de promover o processo de ensino-aprendizagem sinaliza, no território campestre, que ao considerar o modo de vida dos alunos no planejamento de ações desenvolvidas nas instituições de ensino, uma estratégia a ser adotada é a divisão do tempo escolar em tempo-comunidade e tempo-escola, como demonstrado, por exemplo, no estudo de Nozu e Bruno (2017). A Educação do Campo implica, portanto,

[...] pensar nas atividades do povo que nele reside, nas suas peculiaridades culturais, nas atividades e nos costumes que envolvem a população rural, como o trabalho do campo dos agricultores, dos povos indígenas, dos pescadores, dos sem-terra, enfim, todos os sujeitos do campo. (KÜHN, 2017, p. 30).

Tal concepção possibilita aos povos do campo requerer uma educação *no e do* campo, uma vez que: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar em que vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

A fim de conhecer a realidade que envolve a Educação Inclusiva e a Educação do Campo, buscamos, entre 2008 e 2020, periódicos na área de educação que publicam artigos voltados as referidas temáticas, assim como os anais das Reuniões Nacionais da Anped e os anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE), além do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Identificamos 42 trabalhos que dialogam de algum modo com as duas realidades, a saber, 02 na Revista Brasileira de Educação Especial, 02 nos Anais da ANPEd, 25 nos Anais do CBEE, 04 teses e 09 dissertações. Vale ressaltar que não encontramos nenhum trabalho nos periódicos na área da Educação do Campo que trate da Educação Especial. Ao analisarmos os estudos identificados, vimos que eles apontam, dentre outros resultados, para as precárias condições das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no tocante à inclusão de pessoas com deficiência. É preciso ter em mente que,

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira, de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização (BRASIL, 2010, p. 3).

Fica claro, portanto, que o professor do AEE, na Sala de Recursos Multifuncionais, não tem como objetivo substituir o processo de escolarização dos alunos com deficiência na sala regular, mas deve funcionar como um serviço de apoio que busca eliminar as barreiras presentes no espaço escolar e possibilitar o desenvolvimento e participação desse alunado no processo de ensino e aprendizagem.

Em Caruaru, se observa no Caderno de Mapeamento dos alunos com deficiência nas escolas da rede municipal (CARUARU, 2017) e no Censo Escolar (INEP, 2018) que há um fluxo crescente desse alunado que vive no campo que vai estudar na área urbana. Essa constatação se desenha a partir do quantitativo de alunos do campo que não contam com os profissionais de apoio dentro e fora da sala de aula. De acordo com os dados do referido Caderno, dos 150 alunos com deficiência nas escolas do campo, 100 não possuem estagiário de apoio, 20 não necessitam dele, restringindo-se o atendimento para apenas 30 alunos com deficiência. Quanto à distribuição das SRM nas escolas do campo, das 45 escolas que atendem alunos com deficiência, apenas 4 possuem SRM e Atendimento Educacional Especializado. Não podemos esquecer que essas escolas nem sempre são próximas umas das outras e que o transporte escolar não funciona de forma efetiva, como destacado nos estudos de Fernandes e Fernandes (2014).

Diante do exposto, buscamos compreender como se estruturam e se organizam as SRM de escolas campestinas de Caruaru face ao atendimento das necessidades educacionais por deficiência. Realizamos um estudo de casos múltiplos, com base em Alves-Mazzotti (2006, p. 640-641), em 3 escolas do campo, que segundo a autora, “[...] nos quais vários estudos são conduzidos simultaneamente: [...] várias instituições (diferentes escolas que estão desenvolvendo um mesmo projeto), por exemplo”.

O território campestino é dividido em 4 sedes administrativas representadas por Distritos. Para escolha das instituições elencamos como critérios: (i) ser uma escola que represente cada Distrito; (ii) possuir maior número de matrículas de alunos com deficiência; e (iii) ter o AEE e a SRM. Não foi selecionada nenhuma escola do 3º distrito, uma vez que nele não há a oferta do AEE ou da SRM. Denominamos as escolas de *Escola Facheiro* (1º Distrito), *Escola Coroa-de-Frade* (2º Distrito) e *Escola Mandacaru* (4º Distrito). Os dados foram coletados através de questionário com as professoras e de observações nas SRM e o tratamento se deu por meio da análise temática proposta por Bardin (2016).

Nossos instrumentos de coleta de dados compreendem um questionário e as observações com as professoras que atuam nesses espaços. Ressalta-se que nossos dados foram colhidos em 2019, momento anterior à proliferação da covid-19, o que nos permitiu coletar os dados de maneira presencial com os participantes e observar as práticas desenvolvidas no cotidiano da Sala de Recursos Multifuncionais.

O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, no qual nos ancoramos em Bardin (2016) ao realizarmos a Pré-análise dos dados a partir das leituras do diário de campo e dos questionários; a exploração do material através de marcações com diferentes cores; o agrupamento dos dados em temas e categorias; a interpretação dos dados e as inferências que nos possibilitou tecermos as considerações finais.

AS ESCOLAS DO CAMPO DE CARUARU NO DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O sistema de ensino do município de Caruaru é representado no campo pelas *Escolas Independentes* e *Escolas-Núcleo* ou *Nucleadas*. As *Independentes* são aquelas que possuem mais de 100 alunos e um grupo gestor próprio e as *Nucleadas* são as que possuem menos de 100 alunos, sendo possível ter um grupo gestor próprio, ou este grupo atuar em várias instituições de ensino.

Em 2019 havia 87 escolas do campo, das quais 55 atendiam alunos com deficiência. Apesar desse quantitativo, apenas 7 possuem a Sala de Recursos Multifuncionais, a saber: 2 escolas no 1º Distrito, 4 no 2º Distrito e 1 no 4º Distrito. Logo, é notório que nem todos os alunos com deficiência matriculados no campo (total de 222) têm acesso ao serviço do AEE, sendo necessário ao aluno se locomover para comunidades vizinhas para que suas necessidades educacionais sejam contempladas. Tal realidade se distancia dos princípios norteadores que constituem as escolas inclusivas, onde, como apontam Palma e Carneiro (2018), são necessárias mudanças pedagógicas, curriculares e estruturais para atender alunos com deficiência.

As escolas participantes desta pesquisa apresentam realidades distintas. A *Escola Facheiro* atende 790 alunos, sendo 25 do público-alvo da Educação Especial. Ela possui apenas 8 profissionais de apoio acompanhando-os na sala de aula regular e 1 professora do AEE. Ressaltamos que *Quixaba*, nome fictício da professora do AEE, atende também 10 alunos com deficiência de outra escola próxima que não possui a SRM. Ela cursou Normal Médio (Magistério) e concluiu o curso de Pedagogia em 2010. *Quixaba* possui especialização em Educação Inclusiva e vários cursos ofertados pela Secretaria de Educação de Caruaru, como: Braille e Atendimento Educacional Especializado. Ela não possui nenhum curso ou formação voltada para a Educação do Campo, ou atendimento especializado em localidades campesinas. Durante 10 anos, *Quixaba* foi professora da sala regular (2 anos atuando na área urbana e 8 no campo). Há 3 anos ela é professora do AEE e sua experiência em tal função ocorreu apenas na *Escola do Campo Facheiro*. Com relação à Professora da sala regular, *Bromélia*, ela também cursou o Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia em 2015. A professora possui uma especialização em Sintaxe Aplicada à Língua Portuguesa e outra na área de Educação Inclusiva. Contudo, apesar de atuar há 15 anos e todo esse tempo na *Escola do Campo Facheiro*, ela não possui especialização na área de Educação do Campo. Durante sua trajetória profissional, *Bromélia* teve experiência com alunos desde a Educação Infantil até os anos finais do Ensino Fundamental.

A *Escola Coroa-de-Frade* atende 705 alunos, sendo 9 alunos com deficiência. Ela possui 1 professora do AEE e 1 profissional de apoio. *Aroeira*, nome atribuído à professora do AEE, não cursou Normal Médio (Magistério), mas formou-se em Pedagogia em 2009. Ela possui Especialização em Psicopedagogia Institucional e atualmente está cursando uma Especialização em Educação Especial. *Aroeira* também fez cursos ofertados pela Secretaria de Educação, tais como Braille e Libras. Na área de Educação do Campo, a professora não possui nenhum curso ou Especialização. Em relação a suas experiências profissionais, *Aroeira* trabalhou em uma escola na área urbana como professora da sala regular durante três anos e depois na função de Coordenadora Pedagógica por mais três anos.

Na *Escola do Campo Coroa-de-Frade*, ela trabalha há quatro anos, atuando por dois anos como Coordenadora Pedagógica e nos últimos dois anos como professora do AEE. Com relação

à Professora da sala regular, *Margarida*, ela cursou Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia no ano de 2018. Ela participou de formações sobre Educação do Campo nas reuniões ofertadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), no município de Caruaru. A professora não tem nenhum curso ou formação na área da Educação Inclusiva, possuindo Especialização em Teologia. Sobre *Ipojuca*, Profissional de Apoio da Escola, vimos que ela cursou o Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia em 2017. Ela participou de cursos sobre Transtorno do Espectro Autista, Práticas Inclusivas para Formação de Professores e um curso de extensão sobre Práticas Pedagógicas Educacionais, ofertado pela UFPE-CAA. Atualmente *Ipojuca* está cursando uma Especialização em Coordenação Pedagógica e Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ela não possui nenhuma formação sobre Educação do Campo. Apesar de ter ingressado na rede municipal de Caruaru por seleção para Professor I (infantil e anos iniciais), quando trabalhou como professora da sala regular por 1 ano e 6 meses, devido à demanda do município, ela foi direcionada para o cargo de profissional de apoio, onde atua há 3 anos. Contudo, ressaltamos que a sua experiência em instituições de ensino no campo, como professora de apoio, teve início há 10 meses.

Por fim, a *Escola Mandacaru*, de pequeno porte, atende 266 alunos no qual 3 são alunos com deficiência. Ela possui 1 professora do AEE, que trabalha no turno da manhã e tarde. O nome fictício atribuído a professora do AEE foi *Arruda*. Ela cursou o Normal Médio (Magistério) e formou-se em Pedagogia em 2008. A professora possui especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica e cursos que tratam sobre o Atendimento Educacional Especializado. Contudo, ela não possui cursos e nem especializações na área de Educação do Campo. *Arruda* atuou como professora da sala regular por 14 anos, mas faz apenas 1 ano e 4 meses que ela começou a trabalhar como professora do AEE. Vale ressaltar que há 10 meses ela foi transferida para a *Escola do Campo Mandacaru*, muito embora ela atenda, também, alunos com deficiência em outra escola no centro urbano. Com relação à professora da sala regular, *Girassol*, ela cursou Normal Médio (Magistério) e se formou em Pedagogia no ano de 2001. A professora possui especialização em Educação Inclusiva, Curso de Braille e atualmente está participando do Curso de Libras – nível básico. *Girassol* também não tem especialização ou curso sobre Educação do Campo. Ela possui experiência como professora da sala regular, mas há 8 meses que ela trabalha na *Escola do Campo Mandacaru*. Vale ressaltar que *Girassol* já atuou como profissional de apoio, embora não tenha especificado por quanto tempo esteve nessa função.

Há de se reconhecer o esforço da Rede Municipal de Ensino de Caruaru em organizar suas instituições para o atendimento do aluno público-alvo da Educação Especial, seja através da criação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), seja na contratação do professor do AEE e profissionais de apoio escolar. Contudo, os entraves nelas presentes, como escassez de recursos pedagógicos, número reduzido de AEEs e profissionais de apoio, disposição das SRM, por exemplo, acabam por distanciá-las de princípios e valores norteadores para a constituição de escolas inclusivas, pois, como nos esclarece Carvalho (2013, p. 29),

As escolas inclusivas são escolas para todos, implicando um sistema educacional que reconheça e atenda às diferenças individuais, respeitando as necessidades de qualquer dos alunos. Sob essa ótica, não apenas portadores de deficiência seriam ajudados e sim todos os alunos que, por inúmeras causas, endógenas ou exógenas, temporárias ou permanentes, apresentem dificuldades de aprendizagem ou no desenvolvimento.

Sobre a ausência de formações relacionadas ao território campesino, isso faz com que a rede de ensino de Caruaru se distancie, inclusive, do que é proposto pelas políticas educacionais, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2013) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a). Somando-se ao respeito à diversidade dos grupos presentes no sistema educacional do campo, vemos que o processo de inclusão de pessoas com deficiência e que vivem no território campesino precisa considerar, igualmente, as necessidades educacionais de cada um, de modo a dialogar com o contexto socioeconômico no qual estão inseridos.

O PAPEL DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO ATENDIMENTO AS NECESSIDADES EDUCACIONAIS POR DEFICIÊNCIA EM ESCOLAS DO CAMPO

Como é do conhecimento dos profissionais da educação, o serviço de AEE ocorre na SRM, que é estruturada a partir dos tipos de deficiência em Sala Tipo 1 e Sala Tipo 2. O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2007), prevê na do **Tipo 1** as seguintes especificações: *Equipamentos*: 2 microcomputadores, 1 laptop, 1 estabilizador, 1 scanner, 1 impressora laser, 1 teclado com colmeia, 1 acionador de pressão, 1 mouse com entrada para acionador e 1 lupa eletrônica; *Mobiliário*: 1 mesa-redonda, 4 cadeiras, 1 mesa para impressora, 1 armário, 1 quadro branco, 2 mesas para computador e 2 cadeiras; *Materiais didáticos e pedagógicos*: 1 material dourado, 1 esquema corporal, 1 bandinha rítmica, 1 memória de numerais I, 1 tapete alfabético encaixado, 1 software de comunicação alternativa, 1 sacolão criativo monta tudo, 1 quebra-cabeças de sequência lógica, 1 lupa eletrônica, 1 dominó de associação de ideias, 1 dominó de frases, 1 dominó de animais em Libras, 1 dominó de frutas em Libras, 1 dominó tátil, 1 alfabeto Braille, 1 kit de lupas manuais, 1 plano inclinado – suporte para leitura e 1 memória tátil. Já a do **Tipo 2**, além de contar com todas as especificações dos recursos acima, possui equipamentos e materiais didáticos pedagógicos que possibilitem a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, tais como 1 impressora Braille – de pequeno porte, 1 Máquina de datilografia Braille, 1 Reglete de Mesa, 1 Punção, 1 Soroban, 1 Guia de Assinatura, 1 Kit de Desenho Geométrico e 1 Calculadora Sonor. O objetivo dos recursos é garantir o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional dos alunos com deficiência, auxiliando-os no processo de socialização e participação das atividades dentro e fora da SRM.

Entre as inúmeras recomendações do Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais (BRASIL, 2010), cabe à instituição de ensino assegurar o espaço físico para o funcionamento da Sala e atuação do professor AEE. Fica expresso que as Secretarias de Educação devem assumir no ato da solicitação das SRM, o compromisso com os objetivos do Programa, suas exigências e recomendações. Dito isso, apresentamos a seguir como as SRM são estruturadas e organizadas nas Escolas do Campo de Caruaru investigadas. Lembramos que, entre as escolas dos quatro distritos de Caruaru, investigamos apenas aquelas que possuem a SRM, ou seja, a *Escola do Campo Facheiro* (1º Distrito), a *Coroa-de-Frade* (2º Distrito) e a *Mandacaru* (4º Distrito) por entendermos o papel crucial delas na eliminação de barreiras atitudinais que excluem esses alunos de nossas escolas. Por essa razão o 3º Distrito, ao não possuir a SRM, não fez parte do presente estudo, como já sinalizamos na metodologia

da pesquisa. Apresentamos a seguir como as referidas salas são estruturadas e organizadas com relação aos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos necessários ao Atendimento Educacional Especializado nas três escolas que participaram da presente pesquisa.

Com relação aos *equipamentos*, percebemos que nenhuma delas possui todos aqueles recomendados pelo Manual de Implementação das SRM do Tipo I, o que se agrava nas escolas *Coroa-de-Frade* e *Mandacaru*, que possuem apenas o computador como equipamento disponível para o AEE. Quanto aos *mobiliários* presentes nas SRM, a *Escola Facheiro* e a *Escola Coroa-de-Frade* são as que possuem melhores condições para o funcionamento. A *Escola Mandacaru* possui apenas 3 mobiliários no seu interior. Nela, a ausência da mesa, por exemplo, faz com que os atendimentos ocorram no tapete (chão) ou no móvel do computador. Com relação aos *materiais didáticos e pedagógicos* dispostos nas SRM, observamos a precariedade de oferta nas escolas *Coroa-de-Frade* e *Mandacaru*. Ressaltamos que, também nesse quesito, *Mandacaru* não possui uma organização da SRM que possibilite o atendimento educacional especializado de qualidade aos alunos com deficiência. A *Escola Facheiro*, apesar de não ter um espaço exclusivo para o Atendimento Educacional Especializado, é a que possui a maioria dos equipamentos, mobiliários e recursos recomendados pelo Programa (BRASIL, 2010c), o que vem a reforçar a necessidade de as escolas municipais aderirem, de forma efetiva, ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Importante destacar ainda que na *Escola Coroa-de-Frade*, apesar de os recursos didáticos e pedagógicos serem escassos na SRM, a professora *Aroeira* confecciona jogos e materiais didáticos com objetos recicláveis, tais como: jogo da velha, jogo de sequência de cores, números e quantidades etc. Esses jogos são confeccionados com materiais recicláveis, tais como: palitos de picolé, tampinhas de garrafas, emborrachados e garrafas pets, entre outros. A professora os utiliza com o objetivo de trabalhar, por exemplo, a coordenação motora, as cores, quantidades, motricidade ampla e fina, o que aponta que *Aroeira*, diante das limitações quanto aos recursos disponíveis, não se imobiliza, ao contrário, ela busca outras formas de garantir o Atendimento Educacional Especializado. Já na *Escola Mandacaru*, que também tem poucos recursos disponíveis, a professora *Arruda* busca outros recursos para garantir o AEE, como a leitura de livros paradidáticos, jogos *on-line* e atividades realizadas em folhas xerocadas.

Como observado nas escolas investigadas, apenas a *Escola Facheiro* possui recursos didáticos especificados na Sala Tipo 2. Lembramos que nenhuma das escolas possui aluno com deficiência visual, o que não justifica a solicitação de tais recursos em detrimento de outros que se fazem urgentes nas demais escolas do município.

Refletir, portanto, sobre a organização do serviço do AEE na SRM, em escolas regulares do campo, seja na forma de complementação ou suplementação ao ensino comum, pressupõe que a Secretaria de Educação do município de Caruaru precisa oferecer as condições para o desenvolvimento da autonomia do público-alvo da Educação Especial, seja na escola onde o aluno encontra-se matriculado, seja em outra que possua a estrutura e organização necessária para esse fim. Segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (BRASIL, 2008c),

O AEE é realizado, prioritariamente, na Sala de Recursos Multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, podendo ser realizado, também, em centro de atendimento educacional especializado público ou privado sem fins lucrativos, conveniado com a Secretaria de Educação. (BRASIL, 2008c, p. 2).

Há casos em que, devido à escassez de recursos de algumas famílias para custear a locomoção dos alunos com deficiência no transporte público, fato decorrente da ausência de ônibus escolar na região, o aluno com deficiência que mora distante fica impossibilitado de ir para a escola no contraturno para usufruir do serviço do AEE na SRM e voltar para casa, bem como ir às consultas de acompanhamento médico (como o caso do aluno Azulão), o que faz com que as professoras do AEE tenham que se organizar para atender os alunos com deficiência em horário de aula. Como chama a atenção Palma (2016, p. 86), o transporte dos estudantes é um fator que influencia a organização do AEE nas escolas do campo. Para o autor: “É necessário que se criem políticas públicas que garantam transporte para que os alunos do campo frequentem o turno inverso do AEE, com horários adequados e sem longas esperas para o retorno às suas casas”.

Outro aspecto observado nas *Escolas* é a que não há um espaço exclusivo para o AEE. Embora os PPP das escolas e o censo escolar indiquem que elas possuem tal condição, vimos que na *Escola Facheiro* a SRM divide o espaço com a biblioteca e na *Escola Mandacaru* com o banheiro dos professores. Além disso, muitos alunos ficam impossibilitados de usufruir do serviço do AEE na SRM no contraturno devido à falta de recursos dos familiares na locomoção dos filhos no transporte público (ausência de ônibus escolar), como é o caso do aluno *Azulão* da *Escola Mandacaru*, fato esse que é destacado nos estudos de Fernandes *et al.* (2014).

Os dados expostos nos indicam que a Secretaria de Educação de Caruaru, no que se refere ao serviço de atendimento educacional especializado às escolas do campo, transpõe princípios do paradigma da exclusão escolar, modelo sob o qual, como destaca Araújo (2016, p. 30), “[...] alguns alunos eram segregados da escola regular por apresentarem características diferentes das esperadas pela instituição escolar.” Estruturas como essas parecem ignorar as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, o que se reflete diretamente na formação social e cognitiva deles. Somado a tais condições físicas e organizacionais da SRM, é importante destacar que o Atendimento Educacional Especializado deve responder não apenas às necessidades educacionais por deficiência, mas também ao espaço geográfico no qual os alunos se inserem, pois:

A diversidade não ocorre somente por diferenças orgânicas causadas por algum tipo de deficiência. Ela está presente também quando as populações habitam diferentes extensões territoriais, como é o caso daqueles que moram em zonas rurais, comunidades quilombolas, ribeirinhas, caiçaras e tribos indígenas e possuem uma cultura e estilo de vida diferente do que foi estabelecido pela norma da sociedade. (PALMA, 2016, p. 21).

Destacar as diferenças e peculiaridades desse espaço, SRM, de modo a conhecer qual o discurso pedagógico que emerge da estrutura física e organizacional das escolas do campo e de quais princípios e valores estes se aproximam no tocante à educação da pessoa com deficiência, se do paradigma da segregação, da integração ou da inclusão, nos revelam em que medida esses paradigmas dialogam com os princípios da escola do campo, ou seja, do pensamento que “envolve peculiaridades e interesses sociais, culturais, econômicos e políticos do contexto camponês” (KÜHN, 2017, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados apontam, dentre outros aspectos destacados, que quanto mais distante do centro urbano, menor o número de equipamentos, mobiliários e recursos pedagógicos nas SRM, como por exemplo, na *Escola Mandacaru*, o que resulta na rápida diminuição da população camponesa, em particular, dos alunos com deficiência. Tal cenário caminha no sentido contrário ao que é defendido pelos princípios da Educação Inclusiva e Educação do Campo.

A relação entre a estrutura física e organizacional das escolas do campo investigadas sinalizam que a Secretaria de Educação de Caruaru, no que se refere ao serviço do AEE nas SRM, transparece, em grande medida, princípios segregadores e integradores, fazendo com que parte significativa dos alunos com deficiência não participem efetivamente dos processos de ensino-aprendizagem. Estruturas escolares como essas parecem ignorar as condições necessárias para a oferta de uma educação de qualidade para todos os alunos (com e sem deficiência), o que se reflete diretamente na formação social e cognitiva deles. Somado a tais condições físicas e organizacionais das SRM, é importante destacar que o AEE deve responder não apenas às necessidades educacionais por deficiência, mas também ao espaço geográfico no qual os alunos se inserem.

Não é possível insistir em políticas que promovem a segregação ou a integração do aluno na escola, o que nos leva a concordar com Tezzari (2015, p. 144) sobre o papel relevante do AEE em SRM, posto que “A existência de uma estrutura de apoio que dê sustentação não só ao aluno, mas a toda a comunidade escolar, apresenta-se como condição para a construção de uma escola para todos.”

REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, A. J. Usos e abusos dos estudos de caso. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, set./dez. 2006.
- ARAÚJO, F. M. A. **As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia**: Quando a educação inclusiva interroga a formação docente. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008a.
- BRASIL. **Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Diretrizes Complementares da Educação do Campo. Brasília, DF, 2008b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF, 2008c.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Edital nº 01 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação:** Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na Educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 17, Edição Especial, p. 93-104, maio-ago. 2011.

CALDART, R. S. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do Campo, nº 4).

FERNANDES, A. P. *et al.* Educação Especial no campo: a trajetória escolar da pessoa com deficiência. *In:* CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (CBEE), 2014. **Anais** [...]. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/educacao-especial-no-campo--a-trajetoria-escolar-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **População de Caruaru estimada em 2017.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/caruaru/panorama>. Acesso em: 19 jun. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse estatística da Educação Básica trazendo uma síntese dos principais dados do Censo Escolar.** Número de matrículas de 2017. Brasília, DF: Inep, 2018.

KÜHN, E. R. **A educação especial na educação do campo:** as configurações da rede municipal de ensino. 2017 82 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2017.

MITTLER, P. Educação inclusiva: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NOZU, W. C. S.; BRUNO, M. M. G. **Interface Educação Especial – Educação do Campo:** Tempos, espaços e sujeitos. Grupo de Trabalho (GT -15) Educação Especial. *In:* REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 38., São Luís, 2017. Anais [...]. São Luís: ANPEd, 2017.

PALMA, D. T. **Escolas do campo e atendimento educacional especializado em sala de recursos multifuncional.** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – UNESP, São Paulo, 2016.

PALMA, D. T.; CARNEIRO, R. U. C. O Olhar Social da Deficiência Intelectual em Escolas do Campo a Partir dos Conceitos de Identidade e de Diferença. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24, n. 2, p. 161-172, abr.-jun. 2018.

TEZZARI, M. L. Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos: a potencialidade de uma proposta diante de novos contextos e novas demandas. *In:* BAPTISTA, C. R. (Org.). **Escolarização e deficiência:** configurações nas políticas de inclusão escolar. São Carlos: Manzini & Manzini, 2015.

ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DE ESTUDANTES SURDOS: UM OLHAR A PARTIR DE PROCESSOS DE GESTÃO NOS INSTITUTOS FEDERAIS

Josiane Roberta Krebs (IFRS)

INTRODUÇÃO

A acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos vêm sendo amplamente discutidas tanto nas escolas de educação básica como também nas instituições de ensino superior, sendo um dos grandes desafios impostos à gestão educacional. Esses desafios são percebidos antes mesmo dos surdos ingressarem nas instituições de ensino, pois muitas vezes as informações não chegam a esta comunidade, e perpassam os processos de seleção, ingresso, permanência e inclusão no mundo do trabalho.

Nesse universo de instituições de ensino que se deparam com tais desafios estão os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) que foram criados pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, com a finalidade de promover a inclusão social e o desenvolvimento regional, dando oportunidades de acesso a todas as pessoas. Conforme Pacheco *et.al.* (2015, p. 8), “o foco dos institutos federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas a inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias”. Assim, o olhar para a inclusão, que está na essência da identidade dos IFs, favoreceu para o desenvolvimento de ações e políticas institucionais que visam a acessibilidade e a inclusão de pessoas com necessidades específicas, entre elas, os surdos.

A partir disso, o objetivo deste estudo foi analisar como estão estruturados os processos de gestão relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), considerando os fatores de acesso, permanência e êxito destes estudantes, para que com os resultados da análise pudessem ser propostas melhorias no intuito de viabilizar a efetiva acessibilidade e inclusão dos estudantes surdos.

Para alcançar o objetivo, foi essencial estabelecer um percurso metodológico que possibilitasse compreender a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos por diversos olhares para

que os processos pudessem de fato atender às necessidades desses sujeitos. Assim, os resultados foram obtidos a partir do diálogo com os estudantes surdos, tradutores/intérpretes de Libras, professores e gestores, além, da fundamental importância da análise documental, tanto da legislação relacionada à temática, como dos documentos do IFRS e do IFSC que retratam a política institucional voltada à inclusão.

Nesse sentido, este texto apresenta os principais resultados e análises da pesquisa, explorando as categorias centrais que perpassam as etapas de ingresso, permanência e conclusão do curso com êxito, sendo elas: o acesso, o respeito, a formação e o compromisso social dos IFs. Essas categorias foram fundamentais para as sugestões apresentadas como proposta de intervenção resultante da pesquisa.

Assim, este estudo se constitui como um instrumento capaz de auxiliar os gestores educacionais dos IFs na tomada de decisão e na busca de alternativas para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos e cumprir com o seu papel institucional através do ensino, da pesquisa e da extensão, não apenas garantindo a formação, mas possibilitando que o surdo conquiste seu espaço no mundo do trabalho e na sociedade.

METODOLOGIA

A acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) ainda é um tema novo, sendo que o ingresso destes estudantes é um assunto que provoca anseios e incertezas nos gestores educacionais, pois não estão definidos quais são os caminhos a serem trilhados, o que faz com que as instituições não se sintam preparadas para receberem e atenderem estes estudantes. Logo, essa constatação ratifica a relevância de uma pesquisa nesta área, pois através da pesquisa científica é que poderão ser estabelecidas diretrizes que sejam úteis aos IFs.

Assim, realizou-se uma pesquisa aplicada de caráter qualitativo, tendo em vista a necessidade de compreender situações concretas e subjetivas através de um estudo de caso, considerando casos múltiplos, tendo como objeto de estudo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

A escolha pela realização de um estudo de casos múltiplos se deu no intuito de qualificar a pesquisa e conseguir identificar como estão organizados os processos de gestão em mais de um Instituto Federal. O ingresso dos estudantes surdos nestas instituições está acontecendo aos poucos, sendo que cada uma das instituições está buscando estratégias para atender as suas necessidades, assim, se torna relevante sistematizar estas informações para enriquecer os processos.

Para materializar a coleta e a análise de dados, a pesquisa foi dividida em duas etapas. Na etapa I foi realizada a pesquisa documental, onde foram investigados os documentos normativos do IFRS e do IFSC relacionados à acessibilidade e à inclusão, em especial dos estudantes surdos, e foi analisada a legislação relacionada à temática, tendo como objetivo verificar a viabilidade de aplicação destas Leis e das políticas institucionais, considerando que muitas vezes elas podem ser contraditórias.

Ainda com relação à análise documental, foram considerados os seguintes documentos institucionais: Estatuto, Regimento Geral, Regimento da Reitoria, Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Política de Assistência Estudantil, Organização didática e Regulamento didático pedagógico.

gico, Política de Ações Afirmativas, Portarias de designação de Grupos de Trabalho (GTs), Plano de Inclusão e uma Nota Técnica da Pró-reitoria de Ensino referente ao ensino de Libras, educação de surdos e atuação do tradutor/intérprete de Libras.

Na etapa II foram realizadas as entrevistas com os gestores, com os tradutores/intérpretes de Libras, com os professores e com os estudantes surdos de cada uma das Instituições, totalizando 14 (quatorze) pessoas entrevistadas. É importante ressaltar que todas as entrevistas foram gravadas e, em especial, as entrevistas com os estudantes surdos foram filmadas e traduzidas da Libras para o Português. Além disso, nas entrevistas com os estudantes surdos foi utilizado um *notebook* para mostrar aos estudantes os documentos, o sítio eletrônico das instituições, bem como o sistema de inscrição nos processos seletivos para ingresso de estudantes e a prova em Libras para que estes pudessem verificar a acessibilidade destas fontes. Essa fase de demonstração e simulações foi fundamental, considerando que para os surdos o visual é de extrema relevância, e possibilitou a apresentação de alternativas de melhoria.

Os dados obtidos nas entrevistas com os estudantes surdos foram apresentados em dois blocos, considerando as singularidades de cada grupo de informações. O primeiro bloco teve origem na simulação de inscrição no Processo Seletivo de cada uma das instituições, onde os estudantes surdos entrevistados exploraram o site institucional, bem como o portal de ingresso e os documentos relativos aos procedimentos de inscrição e matrícula. A partir da simulação foi possível verificar como os surdos interpretam as informações veiculadas pelas ferramentas de comunicação e foram identificadas as dificuldades enfrentadas pelos candidatos surdos e, principalmente, foi dada voz a eles, que apresentaram as suas sugestões para melhorar os processos de ingresso.

No segundo bloco, estão descritos os principais discursos dos estudantes surdos que participaram da pesquisa, sendo que foram sistematizados os relatos mais relevantes e de maior frequência ao longo das entrevistas para cada uma das perguntas. Essa sistematização possibilitou a identificação das características e necessidades dos estudantes surdos.

Além de entrevistar os estudantes surdos, considerando o objetivo da pesquisa em analisar os processos de gestão, foram entrevistados gestores do IFRS e do IFSC. Além disso, tendo em vista a necessidade de identificar os processos de permanência e êxito destes estudantes, foram ainda entrevistados 1 tradutor/intérprete de Libras e 1 professor que tenha estudantes surdos inclusos em sala de aula, de cada uma das Instituições.

Para realizar a análise dos conteúdos, os dados foram relacionados entre si, foram identificados os discursos de maior frequência e relevância, sendo que as informações não foram comparadas, mas sim serviram para compor uma proposta única de processos de gestão, onde as ações das instituições são complementares.

RESULTADOS E ANÁLISES

A análise documental possibilitou, além de investigar como as diretrizes relacionadas à acessibilidade e à inclusão de estudantes surdos estão retratadas nos documentos institucionais, também a identificação de como estão postas na legislação, sendo que a partir do levantamento e análise das leis, decretos e outros documentos normativos de caráter nacional relacionados ao tema foi possível a identificação dos direitos da pessoa surda e das obrigações das Instituições de Ensino.

Assim, com a análise da legislação foi possível identificar que as políticas públicas brasileiras têm a intencionalidade de promover a inclusão das pessoas com necessidades educacionais específicas, deixando claro desde a Constituição Federal de 1988 que, perante a Lei, todas as pessoas são iguais e têm o mesmo direito de acesso, cabendo às Instituições de Ensino garantir esse acesso. No entanto, nessa constatação nos deparamos com várias contradições, pois, por mais que exista essa intencionalidade, a legislação não aponta caminhos para que isso se torne viável. Além disso, o fato de considerar todas as pessoas iguais, por si só, exclui o surdo, pois o surdo, conforme Lopes (2011) é reconhecido a partir da sua diferença cultural e linguística, logo, para que ele tenha igualdade de acesso precisamos partir do princípio da equidade onde devem ser dadas condições diferentes para pessoas diferentes possibilitando assim que elas tenham as mesmas oportunidades e tenham a garantia dos seus direitos enquanto seres humanos.

A própria legislação reconhece a diferença cultural e linguística dos surdos, sendo que, em 2002, a Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi reconhecida como língua oficial no Brasil e em 2005, o Decreto nº 5.626 regulamentou a Lei de Libras e ratificou que as pessoas surdas têm direito de ter acesso à educação através da sua língua, estabelecendo a obrigatoriedade da presença do tradutor/intérprete de Libras em todos os espaços formativos, a acessibilidade no processo seletivo de ingresso nas instituições de ensino e, salientou a necessidade de formação de profissionais habilitados para atuarem com surdos garantindo a educação bilíngue.

No entanto, com a análise da legislação ficaram claras algumas lacunas, sendo evidenciada nesse estudo a dificuldade de contratação de tradutores/intérpretes de Libras, o que resulta em estudantes surdos sem o acompanhamento do profissional, ou, ainda, que os surdos nem saibam da possibilidade de estudar em um IF porque essas informações não chegam até ele.

Partindo para a análise dos documentos do IFRS e do IFSC, foi possível constatar que ambas as instituições apresentam diversas diretrizes relacionadas à acessibilidade e à inclusão e se comprometem com a educação inclusiva, apresentando a inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas como princípio norteador da Instituição, retratando essa informação no Estatuto ou no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Além disso, em cada uma das Instituições foi possível identificar algumas diretrizes específicas, como por exemplo, a adoção de política de cotas com o estabelecimento de reserva de vagas para pessoas com necessidades educacionais específicas, tanto em cursos técnicos e de graduação, como também, nos cursos de pós-graduação; a criação de comissões que tenham por finalidade os estudos surdos e o estabelecimento de diretrizes quanto ao atendimento metodológico e didático dos estudantes surdos.

Logo, a análise documental, tanto da legislação como das políticas institucionais indicam a necessidade de os IFs garantirem o acesso e a permanência dos estudantes surdos, sendo fundamental para isso a acessibilidade de editais, documentos institucionais, formulários, sistemas de inscrição, provas, além da indispensável presença do tradutor/intérprete de Libras. Os documentos também apontam para a necessidade de desenvolver um currículo inclusivo, realizando adaptação curricular quando necessário, e estabelecer estratégias para formação de profissionais. Para finalizar a apresentação dos resultados da análise documental, cabe ressaltar a importância de que essas diretrizes estejam descritas em documentos oficiais para que as ações originárias dessas diretrizes tenham caráter e validade institucional.

A realização das entrevistas com categorias distintas de participantes possibilitou a análise dos processos de gestão por diversos olhares, desde as percepções e os sentimentos do próprio estudante até o gestor, que muitas vezes não chega a ter contato com o estudante surdo. Ressalto que considerar o olhar e as percepções apenas de um grupo seria muito arriscado, pois nenhuma das categorias de participantes dessa pesquisa tem a visão sistêmica dos processos envolvidos na acessibilidade e na inclusão dos estudantes surdos, assim, os processos estabelecidos pelo gestor

podem não atender as necessidades do estudante surdo, bem como a sugestão de ação vinda do estudante surdo pode não ser passível de execução pela gestão.

Mas, antes de pensar nos processos de gestão, foi necessário explorar os dados obtidos e por meio da análise dos documentos e dos principais relatos dos entrevistados foi possível chegar nas seguintes categorias de análise: o acesso, o respeito, a formação e o compromisso social dos Institutos Federais, conforme pode ser verificado no Quadro 1, que além de apresentar as categorias de análise descreve os principais elementos relacionados em cada uma das categorias, bem como, a frequência com que esses fatores surgiram na fala dos entrevistados, considerando os 14 participantes da pesquisa. Cabe ressaltar que os temas relacionados ao acesso, à formação e ao compromisso social dos IFs são citados também nos documentos institucionais.

Quadro 1 – Categorias de análise e identificação da frequência dos itens mais encontrados

CATEGORIAS DE ANÁLISE	FREQUÊNCIA	%
ACESSO		
Igualdade de condições	11	79
Tradução do edital	10	71
Acessibilidade das informações do site, documentos, sistema de inscrição e formulários	9	64
Provas e processo de matrícula acessíveis	10	71
Necessidade de ter tradutor/intérprete de Libras	14	100
Dificuldade em contratar tradutor/intérprete de Libras	8	57
Recursos visuais	14	100
Informações claras e objetivas, usando exemplos sempre que possível	12	86
Mídias eletrônicas	11	79
Adaptação curricular	10	71
Avaliações alternativas considerando as singularidades linguísticas dos surdos	10	71
Produção de material didático	12	86
Institucionalização de projetos de pesquisa e extensão replicando as ações que já estão sendo realizadas para outros campi	6	43
Oportunidades de formação vinculadas ao ensino, à pesquisa e à extensão	4	29
Importância do apoio da família	10	71
RESPEITO		
Sensibilização	8	57
Aceitação da diferença	9	64
Interesse pela cultura surda	8	57
Aproximação	10	71
FORMAÇÃO		
Professor	12	86
Tradutor/intérprete de Libras	10	71
Técnico-administrativo e colaboradores	8	57
Estudantes da instituição	10	71
COMPROMISSO SOCIAL		
Desenvolvimento de conhecimentos relacionados aos surdos por meio de pesquisa	4	29
Sensibilização e capacitação da sociedade por meio da extensão	6	43
Formação de profissionais por meio da oferta de cursos de formação de tradutor/intérprete de Libras e professor de Libras	7	50
Inclusão do egresso surdo na sociedade e no mundo do trabalho	8	57

Fonte: Elaborado pela autora a partir do cruzamento e análise das entrevistas.

Essas categorias de análise surgiram a partir do momento que passei a perceber, através da análise dos dados, que a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos vão além de compreender o ingresso, a permanência e o êxito, pois essas são etapas importantes para garantir a acessibilidade e a inclusão, mas, com o relato dos entrevistados, percebi que alguns fatores perpassam todas essas etapas, fatores esses elencados como categorias de análise e que foram considerados como princípios norteadores na elaboração da proposta de intervenção.

Seguindo os princípios metodológicos definidos por Bardin (1977), após a descrição objetiva, sistemática e qualitativa das comunicações, se faz necessário refletir sobre o significado dessas categorias de análise.

Quando faço referência ao acesso como categoria de análise, convido o leitor a pensar no termo “acesso” de forma ampla e na sua relevância em todos os processos relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos, pois ter acesso significa ter acesso aos direitos básicos, à informação, às mesmas oportunidades, aos conteúdos, aos espaços formativos e, também, ao mundo do trabalho. E possibilitar o acesso não é mais uma prerrogativa das Instituições de Ensino, pois conforme Provin (2013, p. 104), “o imperativo da inclusão impõe-se para as instituições educacionais que precisam criar estratégias para ‘todos’ terem oportunidades iguais na educação superior”. Logo, pensar nos processos necessários para garantir o acesso dos estudantes surdos em todos os espaços formativos é uma necessidade imposta aos gestores educacionais.

Ao falarmos em acesso do estudante surdo, precisamos considerar que ele apresenta diferenças culturais e linguísticas e por isso têm necessidades específicas que demandam métodos diferentes. No entanto, muitos gestores e profissionais da educação ainda não têm esse entendimento. Essa constatação pode ser confirmada pelos argumentos de Lopes (2011, p. 25) quando ela afirma que “entender a diferença surda como uma diferença cultural e admitir que a língua de sinais seja uma língua própria dos surdos é, ainda hoje, uma dificuldade em muitos espaços educativos e sociais”. Essa dificuldade de entendimento pode ser um dos fatores que contribuem para a limitação das ações relacionadas aos estudantes surdos e se caracteriza como um desafio a ser superado pelos IFs.

Relacionado ao reconhecimento e à aceitação das diferenças culturais e linguísticas dos estudantes surdos, outro elemento importante e que merece destaque é a necessidade do estabelecimento de métodos diferentes que viabilizem a comunicação e o acesso à informação e ao conhecimento, sendo fundamental materializar essa comunicação de forma visual, pois “a cultura surda é toda voltada ao visual” (SKLIAR, 1998, p. 11).

Além de viabilizar a comunicação, os recursos visuais são importantes para a apropriação de conhecimentos e desenvolvimento da aprendizagem em sala de aula e são um dos métodos pedagógicos que podem ser utilizados pelas instituições de ensino. Nesse sentido, Quadros (2008, p. 15) argumenta que “devemos propor a construção de alternativas pedagógicas que se constituam em abordagens apropriadas a este espaço educacional, uma vez que o mesmo tende a diferença cultural”. Logo, ao analisarmos os processos de gestão se torna indispensável a identificação destas alternativas pedagógicas, não apenas nos processos de permanência, mas em todos os espaços que envolvam a comunicação e a disponibilização de informações.

Temos que considerar também que a diferença do surdo está principalmente na comunicação, para que ele tenha acesso precisa das informações na sua língua de direito, que é a Libras. De acordo com Santana (2007), a língua de sinais tem um papel fundamental na mediação do

pensamento, logo, a amplitude do acesso disponibilizado ao surdo definirá o seu desenvolvimento. Para que ele tenha acesso à comunicação é necessária a presença do tradutor/intérprete de Libras que fará a tradução e interpretação de forma simultânea ou irá preparar essas informações por meio de vídeos. Além disso, para o acesso é importante considerar alguns fatores relacionados à língua portuguesa, sendo que as informações devem ser claras e objetivas e devem ser explorados outros recursos visuais, como por exemplo, imagens, esquemas e estruturas gráficas.

Assim, os fatores de acesso estão relacionados a como o surdo vai conhecer a Instituição, ao que ele precisa para ingressar na Instituição, ao que ele precisa para poder participar de forma efetiva das ações de ensino, pesquisa e extensão e, principalmente o que a Instituição pode fazer para que o estudante surdo tenha acesso ao mundo do trabalho e à vida em sociedade.

A segunda categoria identificada foi o “respeito”, fator este que envolve principalmente o respeito e a aceitação das diferenças. O respeito é um dos valores mais importantes do ser humano e tem grande importância na interação social (SILVA, 2009). A Instituição de Ensino só vai falar em inclusão e pensar em ações que possibilitem o acesso a partir do momento que conhecer e respeitar as diferenças dos estudantes surdos.

Os elementos relacionados ao respeito se fizeram muito presentes nas entrevistas, principalmente nos relatos dos estudantes surdos que apontaram a importância da aproximação com os professores e colegas, o significado que tem para o estudante surdo quando um professor ou um colega aprende um sinal e consegue se comunicar com ele sem o auxílio do tradutor/intérprete de Libras, ou somente a importância de querer conhecer sobre a cultura e a identidade surda, sendo relatado pelo estudante D que “o fato do professor demonstrar querer entender como o surdo aprende é suficiente para que o surdo também tenha mais interesse em aprender”. (Estudante D).

Cabe ressaltar que na elaboração da proposta de intervenção o respeito foi princípio básico na definição dos processos, pois, por exemplo, não disponibilizar as informações de forma acessível é uma falta de respeito com a pessoa surda, assim como, estar no mesmo espaço conversando com outras pessoas e o surdo não saber o que está acontecendo. Dessa forma todas as ações institucionais devem estar pautadas no respeito e para que isso se torne possível é de fundamental importância que a comunidade acadêmica tenha conhecimento sobre a cultura e a identidade surda.

Outra categoria que emergiu com muita força foi a “formação” envolvendo a formação dos professores para que eles se sintam preparados para ter um estudante surdo em sala de aula, a formação do tradutor/intérprete de Libras, a formação dos técnicos-administrativos que vão atender o estudante surdo na Instituição e a formação e sensibilização dos estudantes, principalmente os colegas dos estudantes surdos. Essa formação envolve desde aprender a Libras para poder se comunicar com o estudante surdo e conhecer as diferenças e a cultura surda até as metodologias a serem utilizadas em sala de aula, e o que precisa ser feito de forma diferente, além da preparação dos profissionais quando ingressam no Instituto Federal para que eles conheçam a instituição, as suas atribuições e possibilidades de atuação.

A formação se dá a partir das aprendizagens propiciadas pela interação que as pessoas têm com o meio em que estão inseridas e com as pessoas com as quais se relacionam. Conforme conceituado por Cunha (2012), a formação envolve a análise e reflexão sobre as próprias condições e experiências e tem sido mais efetiva pelas influências da prática cotidiana. Nesse

sentido, a formação pode ser pensada nos IFs a partir dos próprios profissionais da Instituição e dos estudantes surdos, podendo ser organizados cursos de Libras, oficinas, palestras, ou seja, espaços que possibilitem o contato da comunidade acadêmica com o surdo e com a sua cultura. Considerando o potencial formativo dos IFs, a própria Instituição pode ser promotora de atividades de capacitação e formação, podendo fazer isso através de parcerias entre os campi e com outras instituições, lembrando sempre de envolver os surdos nessas ações. Além de atividades presenciais, esses espaços de formação podem também ser virtuais, utilizando recursos da educação a distância.

Ainda baseado no conceito de formação para Cunha (2012), no qual a formação acontece através das experiências, outro importante espaço de formação são reuniões ou encontros onde as pessoas possam discutir sobre o surdo, suas características e necessidades e para que juntos, a partir da troca de experiências, possam construir conhecimento e se sentirem preparados para trabalhar com o estudante surdo.

Por fim, a última categoria de análise surgiu de forma inesperada e representa importantes contribuições para esse estudo, sendo esta o “compromisso social dos IFs” relacionados à acessibilidade e à inclusão dos surdos em um aspecto mais amplo, não apenas na educação, mas na vida em sociedade e no mundo do trabalho. Esse é um princípio muito importante para os IFs, considerando que o compromisso social se manifesta na colaboração, no conhecimento e na transformação da comunidade, por meio de uma atuação eficaz, que compreenda a educação como processo social de formação do indivíduo para o exercício livre e responsável da cidadania. (PACHECO, 2015).

Essa possibilidade surgiu a partir da análise da missão dos IFs e considerando a qualificação e as experiências dos servidores (docentes e técnicos-administrativos) dos IFs, que atuam na área de educação de surdos. É papel dos IFs gerar conhecimentos e promover o desenvolvimento socioeconômico e cultural através da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Cunha (2012) descreve um relato que considera um tanto utópico, mas que poderia ser um ideal a ser perseguido, em que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apresentada como uma forma de superação das desigualdades sociais que expressa o papel da universidade na construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Mesmo sendo um ideal utópico, com pequenas ações como essas que estou propondo a partir desta pesquisa, acredito que os IFs, através do ensino, da pesquisa e da extensão, podem interagir na sociedade buscando a justiça e transformação social.

Considerando a carência de estudos na área da surdez e a necessidade de colocar em prática as políticas públicas relacionadas aos surdos, os IFs podem e devem ir além da formação dos estudantes, desenvolvendo conhecimentos relacionados aos surdos por meio de pesquisa, sensibilizando e capacitando a sociedade por meio da extensão e formando profissionais por meio da oferta de cursos de formação de tradutor/intérprete de Libras e professor de Libras. Por fim, o compromisso social dos IFs está voltado também à inclusão do egresso surdo na sociedade e no mundo do trabalho, sendo que só podemos fazer referência à conclusão do curso com êxito a partir do momento em que o estudante conquiste seu espaço no mundo do trabalho, pois de nada adianta conseguirmos proporcionar o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, mesmo formando um excelente profissional, se o mundo do trabalho e a sociedade não estiverem prontos para aceitar as diferenças e reconhecer as competências e habilidades desses profissionais, cabe ressaltar que conforme descrito por Silva (2009) as atividades de extensão são valiosos instrumentos para inserção do egresso no mundo do trabalho.

A partir da análise dessas categorias, podemos concluir que esses fatores devem estar presentes em todas as etapas, ou macroprocessos, envolvidos na acessibilidade e na inclusão dos estudantes surdos, sendo que nenhuma dessas ações por si só poderá viabilizar de fato a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos Institutos Federais.

Assim, a partir dos resultados e análises da pesquisa, foram sugeridos alguns macroprocessos e processos fundamentais para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos IFs, sendo apresentados neste texto os macroprocessos. Cabe ressaltar que para elaboração desta proposta foram considerados os processos de gestão atuais que já vêm sendo desenvolvidos pelo IFRS e pelo IFSC, acrescentando as sugestões dos atores da pesquisa e ações que resultaram da análise dos dados, respaldadas pela legislação, pelas políticas institucionais e por estudos da área da surdez, da educação de surdos, da gestão educacional e da gestão por processos.

Essas etapas envolvem a formalização de uma política institucional de acessibilidade e inclusão através da publicação de um documento normativo; a definição de estratégias que façam com que os estudantes surdos conheçam os IFs e tenham interesse em estudar na Instituição; a definição dos processos relacionados ao ingresso e à permanência desses estudantes, buscando garantir que eles tenham acesso às mesmas oportunidades formativas; e, não esquecendo também do compromisso social da Instituição na posterior inclusão deste egresso surdo no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

Essa relação das etapas necessárias para viabilizar a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos, que configuram os macroprocessos da proposta de intervenção, pode ser visualizada na Figura 1, onde está representado que o núcleo desses processos é a definição das diretrizes institucionais relacionadas à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos, que devem ser registradas em documento, institucionalizando as ações futuras. A partir da formalização e publicação das diretrizes resultam os processos relacionados à divulgação, a permanência e a conclusão do curso com êxito. Cada uma dessas etapas internas exige processos de gestão específicos, e a condução com eficácia desses processos resulta na formação dos estudantes surdos e na possibilidade do acesso e da inclusão também no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

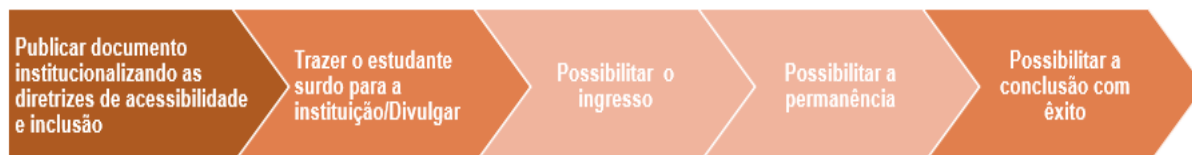
Figura 1 – Representação das etapas relacionadas à acessibilidade e à inclusão de estudantes surdos



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

A partir da definição das etapas necessárias para possibilitar a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos, se faz oportuno apresentar os processos de gestão necessários em cada uma das etapas, sendo que iniciamos com a apresentação dos macroprocessos que emergem das etapas, vinculados ao ambiente interno da instituição, que são a publicação de um documento que institucionalize as diretrizes relacionadas à acessibilidade e à inclusão, e os processos necessários para divulgar os IFs para os surdos e viabilizar o seu ingresso, permanência e conclusão do curso escolhido, conforme pode ser verificado na Figura 2.

Figura 2 – Macroprocessos relacionados à acessibilidade e à inclusão dos estudantes surdos nos IFs



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos resultados da pesquisa.

Para buscarmos a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos IFs, precisamos partir de uma intenção institucional de querer ser uma instituição acessível e inclusiva, e é nesse ponto que iniciam as ações da gestão educacional que deverá fomentar e conduzir o estabelecimento de diretrizes institucionais de acessibilidade e inclusão, onde será pensado em formas de viabilizar também a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a carência de estudos na área da surdez e a necessidade de colocar em prática as políticas públicas relacionadas aos surdos, os IFs podem e devem ir além da formação dos estudantes, desenvolvendo conhecimentos relacionados aos surdos por meio de pesquisa, sensibilizando e capacitando a sociedade por meio da extensão e formando profissionais por meio da oferta de cursos de formação de tradutor/intérprete de Libras e professor de Libras.

O compromisso social dos IFs deve estar voltado à inclusão do egresso surdo na sociedade e no mundo do trabalho, sendo que só podemos fazer referência à conclusão do curso com êxito a partir do momento em que o estudante conquiste seu espaço no mundo do trabalho, pois de nada adianta conseguirmos proporcionar o ingresso, a permanência e a conclusão do curso, mesmo formando um excelente profissional, se o mundo do trabalho e a sociedade não estiverem prontos para aceitar as diferenças e reconhecer as competências e habilidades desses profissionais.

A partir dos resultados desse estudo, podemos concluir que esses fatores devem estar presentes em todas as etapas envolvidas na acessibilidade e na inclusão dos estudantes surdos, sendo que nenhuma dessas ações por si só poderá viabilizar de fato a acessibilidade e a inclusão dos estudantes surdos nos Institutos Federais.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2002]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, [2005]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.
- BRASIL. **Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica, Cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 26 jul. 2021.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 24. ed. Campinas: Papyrus, 2012.
- LOPES, M. C. **Surdez & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- PACHECO, E. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais: diretrizes para uma educação profissional transformadora**. Natal: IFRN, 2015.
- PROVIN, P. Inclusão na universidade: estratégias para o ingresso de “todos” no ensino superior. *In: KLEIN, R. R.; FABRIS, E. T. H. F. (Orgs.) Inclusão e Biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 99-111.
- QUADROS. **Estudos Surdos III**. Petrópolis: Arara Azul, 2008.
- SANTANA, A. P. **Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas**. São Paulo: Plexus, 2007.
- SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais lei 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.
- SKLIAR, C. B. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

EIXO 3:
SUJEITOS,
CULTURAS E
POLÍTICAS





INDÚSTRIA CULTURAL, REIFICAÇÃO E INFÂNCIA

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi (UNINOVE)

Dia a dia nega-se às crianças o direito de ser crianças. Os fatos, que zombam desse direito, ostentam seus ensinamentos na vida cotidiana. O mundo trata os meninos ricos como se fossem dinheiro, para que se acostumem a atuar como o dinheiro atua. O mundo trata os meninos pobres como se fossem lixo, para que se transformem em lixo. E os do meio, os que não são ricos nem pobres, conserva-os atados à mesa do televisor, para que aceitem desde cedo como destino, a vida prisioneira. Muita magia e muita sorte têm as crianças que conseguem ser crianças.

Eduardo Galeano, *A escola do mundo às avessas*.

INTRODUÇÃO

A constituição da República Federativa do Brasil de 1988 apresentou um avanço significativo ao reconhecer a criança como sujeito social de direitos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentado pela Lei nº 8.069/1990, se constitui em um importante instrumento na luta pela preservação dos direitos das populações infantis, na medida em que os reafirma e os detalha. Outras legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/1996 e suas derivantes, incluindo normas sobre indicadores de qualidade da educação infantil, demonstram a luta dos setores ligados à educação, em todos os níveis, para a garantia desses direitos, cotidianamente discutidos em formações iniciais e contínuas de docentes em todo o país.

Entretanto, os direitos sociais têm esbarrado em limites concretos que essa mesma sociedade impõe, sobretudo quando pensamos as singularidades infantis. Tais limites são profundamente ambíguos ao se apresentarem aos pequenos por meio de uma lógica que, ao mesmo tempo em que defende seus direitos sociais, nega as condições objetivas para sua consecução,

levando a um percurso de negação da subjetividade infantil. Mas as crianças não têm muito como se defender. Seus direitos e o respeito concreto a eles dependem do reconhecimento e das práticas sociais dos adultos, em múltiplas circunstâncias.

Partindo do pressuposto defendido por Adorno (2015) de que a subjetividade agrega em sua construção elementos de ordem psicossocial e que os homens só se constituem mediados pelas relações sociais que estabelecem entre si, a cultura assume papel de destaque na dialética presente entre a construção e a negação das subjetividades infantis.

A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, teve como base teórico-metodológica a teoria crítica frankfurtiana e pautou-se na análise matérias jornalísticas veiculadas pela mídia impressa e digital buscando compreender como a Indústria Cultural tem inserido as crianças no sistema reprodutivo do capitalismo contemporâneo como consumidores em potencial e como mercadorias a serem consumidas, lógica essa nuançada por uma série de *lugares* aos quais as crianças são destinadas, conforme posições de classe, gênero, raça, cor, etnia, dentre outros, que a sociedade de consumo cria e recria a cada momento.

As seções a seguir apontam algumas dessas imagens como ilustração de um universo bem mais amplo, mas suficiente para produzir as reflexões que se querem centrais em nossa abordagem.

INDÚSTRIA CULTURAL E REIFICAÇÃO: A CRIANÇA DESSUBJETIVADA

A apreensão do comportamento adulto pelas crianças é inerente ao processo de aprendizagem humana. Mas o modo como isso se dá em cada momento histórico possui uma imanência dada pelo projeto de sociedade e o tipo de sujeito que se pretende constituir. Assim, diversos mecanismos são postos em ação, no âmbito das sociabilidades. Um deles tem se mostrado extremamente competente para isso: o que foi nomeado por Adorno e Horkheimer (1985) como Indústria Cultural, um mecanismo que promove fenômenos particularmente intensos a partir do Pós- Segunda Guerra Mundial.

Cada vez mais é possível observar o avanço dessa apreensão por parte dos pequenos, processo esse que tem sido mediado pela lógica do consumo e que vem sendo expresso, não apenas pela determinação do adulto, mas também pela escolha da própria criança.

Tal perspectiva, segundo Marcuse (1973, p. 31), vincula-se à dinâmica do sistema capitalista, cuja eficiência

[...] embota o reconhecimento individual de que ela não contém fato algum que não comunique o poder repressivo do todo. Se os indivíduos se encontram nas coisas que moldam a vida deles, não o fazem dilatando, mas aceitando a lei das coisas – não a lei da Física, mas a lei da sociedade.

Sampaio *et al.* (2012) apontam, em sua pesquisa, a ampla inserção dos pequenos em contextos que não estão relacionados com a infância, inserção essa que, aparentemente, supervalorizam-nos em importância e autonomia, fortalecendo, assim, suas subjetividades. Consideramos, entretanto, que é imperativo pensarmos que supervalorização e que autonomia são essas e qual o papel que desempenham diante da individuação infantil.

Tem sido cada dia mais frequente nos depararmos com cenas em que as crianças são postas em situações que precisam decidir acerca de situações sobre as quais, ainda, não têm condições de fazê-lo. Uma dessas cenas, por exemplo, foi a de uma pequenina de cerca de três anos que se encontrava estática diante de uma prateleira abarrotada de xampus de diversos tipos e marcas.

Ao sentir que a menina estava demorando muito para decidir, a mãe – em um tom de impaciência – disse-lhe: “Vai, escolhe logo o que você quer, eu não tenho o dia todo”.

Uma criança de três anos exercendo sua “autonomia” ao escolher o xampu da marca preferida parece-nos ser vista pela mãe como uma maneira de a pequena aprender a fazer escolhas desde cedo. Entretanto, torna-se cada vez mais urgente pensarmos se essa “autonomia” não significa, de fato, uma nova forma de abandono da criança¹.

No âmbito da Indústria Cultural, as indústrias de cosméticos, da moda, e até de veículos, que tradicionalmente deveriam se ocupar do mundo adulto, cada vez mais têm se dirigido ao público infantil: segundo a Agência Brasileira da Indústria de higiene pessoal, perfumaria e cosméticos (BIHPEC), só este último item passou de um lucro de 3,4 bilhões de reais em 2012 para 6,4 bilhões de reais em 2017, tornando-se o segundo maior mercado consumidor do mundo e um dos maiores do mercado brasileiro. Um exemplo desse êxito pode ser verificado no lançamento da linha de cosméticos GeoGirl para crianças entre 08 e 12 anos composta por blush, rímel, batom e cremes em geral, alegando ser “tudo” o que uma criança de oito anos precisa para estar alinhada às tendências de beleza.

Dentre tais tendências é possível encontrar os produtos de rejuvenescimento facial (Figura 1), o que inclui a aplicação da toxina botulínica (Botox), substância que atua na inibição de estímulos neuronais relacionados à contração muscular, utilizada no universo da estética para atenuar rugas e marcas de expressão em crianças.

Figura 1 – Aplicação de Botox



Fonte: Consumismo e infância, 08 de julho de 2011.

¹ Cf. PISANESCHI, 2019.

A hipersexualização infantil expressa, sobretudo, pela exposição e sensualização dos corpos infantis (Figura 2), aparece diluída em propagandas veiculadas por diversos meios de comunicação e oculta nas inúmeras modalidades de concursos mirins de beleza. Por meio destes, as crianças não somente expõem marcas e rótulos como também publicizam seus rostos e corpos muitas vezes tão transmutados que se torna difícil desconsiderar a permanência de uma visão de criança como adulto em miniatura.

Não se pode perder de vista, também, o fato de que a hipersexualização a qual estão expostas as crianças as vulnerabilizam, situando-as como presas em potencial da violência sexual, fenômeno que retira de meninas e meninos suas infâncias, suas subjetividades, sua condição de crianças e, não raro, suas próprias vidas.

Figura 2 – Pequenas Misses



Fonte: <https://saltoalto-loira.blogspot.com/2012/05/pequenas-misses.html>

O jornal *Folha de São Paulo* publicou uma reportagem (30/03/1997) intitulada *As novas bonequinhos de luxo* apresentando situações cada vez mais corriqueiras entre as crianças

Carina, 11 anos e Samantha Ignácio Ferreira, 09, frequentam o salão de beleza desde os 07 anos. “A gente tem que cuidar agora, para mais tarde, o cabelo não ficar armado, sem vida”, diz Samantha. Uma vez por semana, o pai vai buscá-las em Sorocaba, onde moram com a mãe e as leva ao Studio W, um dos mais caros de São Paulo. Para elas, é o dia mais divertido da semana. [...]. “Outro dia fui buscá-la [pai] e fiquei muito surpreso: Samantha tinha feito relaxamento”. A menina explica: “Tenho o cabelo muito ondulado, preciso cuidar. Eu queria fazer luzes, mas tenho medo que meu cabelo fique muito amarelado” (GIANNINI; VIEIRA, 1997, p. 6-7).

Em 9 de outubro de 2013, em comemoração à semana das crianças, o *site Mundo Negro* publicou uma reportagem direcionada ao público infantil, abordando a difícil tarefa de tratar os fios dos cabelos cacheados:

Na semana das crianças, a Prapreta dá alguns toques de como cuidar dos cabelos das pretinhas. Explicar para elas a beleza do cabelo crespo já não é uma tarefa fácil. Se não soubermos como tratar os fios, essa missão fica ainda mais difícil! (NASCIMENTO, 2013)

O mesmo *site* traz a matéria intitulada *Cabelo de diva não tem idade*, com a seguinte recomendação:

É importante saber o momento certo de fazer uma reconstrução capilar, pois nem sempre os cabelos precisam desse tipo de tratamento, ao contrário de um tratamento de hidratação por exemplo, que pode ser feito semanalmente e em qualquer tipo de cabelo (NASCIMENTO, 2013).

Além da chamada “cabelo de diva não tem idade”, a criança que estampa a reportagem aparece com os ombros levemente à mostra, em uma cena que evoca a sensualidade de uma pequenina que, possivelmente, tenha entre 4 e 5 anos.

Figura 3 – Cabelo de diva



Fonte: Mundo Negro, 2013.

Esse cenário retrata uma contemporaneidade que, em meio às ambiguidades com que trata a criança, tem como uma das suas características a existência de um movimento de encurtamento da infância. Tal movimento, a nosso ver, vincula-se à ação de uma indústria que vê os pequenos como um excelente negócio.

A conduta dos adultos diante das crianças é outro elemento utilizado pela lógica do mercado para inseri-las, cada vez mais cedo, nas malhas da dominação social. Assim como o pai de Carina e Samanta, outros tantos não apenas encaram com naturalidade as “escolhas” das crianças como as incentivam a fazê-las.

As Figuras 4 e 5 apresentam um concurso de beleza mirim que envolve crianças entre 4 e 13 anos e que sintetizam o cenário marcado pela reificação infantil.

Figura 4 – Miss Brasil Mirim, 2018 ² Figura 5 – Bárbara Meirelles, 8 anos



Fonte: <http://missemisterinfantojuvenil.site.com.br/barbara-myrelles-r-goncalves/>

A justificativa da importância do *evento* apresenta três elementos que explicitam o ideário pseudoformativo³ da Indústria Cultural: a) cultura; b) valores; c) relações sociais. Tais elementos sedimentam o modelo social burguês, estabelecendo o que Adorno (2010, p. 11) definiu como uma conformação à vida real.

Segundo seus organizadores, o objetivo do concurso é “[...] criar oportunidades para o desenvolvimento artístico e cultural das participantes, incentivar a preservação dos valores familiares e o bom relacionamento entre crianças de todas as idades”.

A criança capturada pela ideologia do consumo, consubstanciada pela lógica da Indústria Cultural, e a imagem de infância que dela decorre têm sido apresentadas pela sociedade burguesa como um ideal, possível de ser alcançado por todas as crianças, independentemente do local social que ocupem na estrutura capitalista. Nela não são apenas produtos que estão – aparentemente – à disposição de todos e sim um estilo de vida e cultura material que coisifica todos.

Na ambiguidade entre a aclamação dos seus direitos como sujeitos singulares em desenvolvimento e a negação das condições objetivas para a consecução de tais direitos, vive-se, na atualidade, a máxima da construção do indivíduo dessubjetivado.

As relações sociais estabelecidas nessa sociedade são mediadas pelo caráter fetichista da mercadoria e estabelecem valores que, ao fortalecerem o princípio da dominação social, reforçam os mecanismos de reificação dos indivíduos, ao mesmo tempo em que consolidam o falseamento da realidade e reiteram a construção de uma cultura que se absolutiza, convertendo a si própria em ideologia (ADORNO, 2010, p. 10).

² Cf. <https://www.missteenbrasil.com.br/miss-teen-infantil>.

³ Cf. Adorno (2010).

Nesse sentido, a autonomia e a supervalorização que a suposta liberdade das crianças lhes permite ter não se constituem enquanto tal. Em seu lugar, o que se tem é uma pseudoautonomia, uma falsa valorização e uma ausência de liberdade⁴.

Se as formas contemporâneas de controle e enquadramento dos pequenos à ordem social capitalista mudou em relação à modernidade, o seu conteúdo continua o mesmo: a perpetuação da dominação e a objetificação da criança.

Os compromissos de trabalho das crianças que participaram dos concursos de beleza, de danças, de cantores ou qualquer outra modalidade *kids* ou *teens* nos demonstram o quanto a Indústria Cultural tem subtraído das crianças o tempo de serem crianças.

Coquetéis de lançamento, fotos em meio aos coqueirais, participação em festa temática, naturalização do trabalho infantil noturno sintetizam o que Horkheimer e Adorno (1985, p. 128) denunciaram como sendo uma das características da Indústria Cultural e das suas formas de transformar a diversão em um “[...] prolongamento do trabalho no capitalismo tardio [...]”.

Para os autores, a racionalidade técnica da Indústria Cultural constitui a racionalidade da própria dominação econômica e social que, ao consagrar a universalização e a heteronomia, enfraquece as subjetividades (HORKHEIMER; ADORNO, 1985, p. 100).

Ao criar um protótipo de indivíduo que se estende aos diferentes grupos geracionais, a Indústria Cultural, além de impulsionar o consumo das suas mercadorias, tem operado no sentido de transformar os homens no produto do seu próprio consumo.

Corazza (2002) nos apresenta um estudo que traz para o debate contemporâneo números alarmantes no que diz respeito ao mundo infantil, onde estão presentes o infanticídio; o culto ao corpo; o “*top of mind*”; o “*humanware*”⁵; a maturidade precoce; a violação de corpos e das almas das crianças em uma nítida expressão das múltiplas contradições que a infância contemporânea tem apresentado.

Na infância tecida sob a égide da Indústria Cultural, as crianças em geral têm sido envolvidas por uma “*praxis fetichizada*” onde, segundo Roggero (2010, p. 172), só se permite a aceitação dos indivíduos que vivam dentro do padrão regido pela “cultura afirmativa”.

As “novas bonequinhas de luxo” e os atuais “donos do mundo” não só representam essa cultura, como também demonstram a fragmentação a qual a imagem infantil está submetida: ora inocente, ora segura de si; ora dependente, ora autônoma; ora criança, ora adulto. Múltiplas imagens que correspondem a uma realidade onde a criança, como ser em si, continua negada em suas particularidades.

As imagens de meninos e meninas conectados às tendências atuais vão da posse dos mais modernos brinquedos aos mais avançados procedimentos estéticos e oscilam entre a fantasia de ser criança e o encurtamento da infância. Entretanto, tanto na primeira perspectiva quanto na segunda, a lógica que impera é a do consumo.

A subjetividade infantil nesse contexto parece-nos cada vez mais comprometida. Se outrora a criança se via aprisionada a um vir-a-ser que a negava em sua concretude histórica, hoje, elas se veem cada vez mais subjugadas pela necessidade de serem, ao mesmo tempo, consumidoras e objetos a serem consumidos.

⁴ Sobre a dialética entre a liberdade e a não liberdade, sugerimos a leitura de Adorno (2012).

⁵ Termos que podem ser usados, respectivamente, como referência à participação das crianças na divulgação de determinadas marcas e como gerenciamento da vida infantil, em especial, seu preparo para os desafios do futuro.

Na ambiguidade entre a aclamação dos seus direitos como sujeitos singulares em desenvolvimento e a negação das condições objetivas para a consecução de tais direitos, vive-se na atualidade a máxima da construção do sujeito dessubjetivado.

A imagem a seguir nos ajuda a exemplificar tal contexto, ao mesmo tempo em que nos leva a refletir sobre as considerações de Benjamin (2002) acerca das possibilidades das crianças em criar um mundo pequeno no interior de um bem maior...

Figura 6 – Os donos do mundo



Fonte: <https://4daddy.com.br/preparar-os-filhos-para-o-futuro/>.

A infância capturada pela lógica da Indústria Cultural e a imagem de criança que dela decorre têm sido apresentadas pela sociedade burguesa como um ideal, possível de ser alcançado por todas, independentemente do local social que ocupem na estrutura capitalista. Nela, não são apenas produtos que estão, aparentemente, à disposição de todos, e sim estilos de vida.

Tal contexto nos parece atualizar as considerações de Marcuse (1973) acerca da manipulação e da unidimensionalidade que a sociedade capitalista, por meio da criação de pseudonecessidades e do falseamento da realidade, vem impondo aos indivíduos.

Roggero (2010, p. 181), nos trilhos de Marcuse, argumenta:

Falsas necessidades vão sendo criadas a fim de uniformizar um estilo de vida e um nível de consumo compatível com a manutenção, quando não com o aumento das taxas de lucro. Assim, até mesmo as necessidades básicas como alimentar-se, vestir-se, descansar, são falseadas pelas estratégias mercadológicas. São fatores que põem as necessidades humanas no campo da heteronomia exigida pelos interesses da dominação.

A primazia do todo, própria de uma cultura afirmativa capitalista – prossegue a pesquisadora –, perpetua a si e a sociedade que ajuda a instaurar, por meio do sacrifício da subjetividade (ROGGERO, 2010, p. 189).

Em meio a essa cultura afirmativa, desenvolve-se uma infância cada vez mais fetichizada, que não pode ser desconsiderada frente aos processos heteronômicos que concorrem para a negação da individuação infantil. Dessa forma, as “bonequinhas de luxo” e os “donos do mundo” não representam uma ruptura na concepção burguesa [hegemônica] de infância (PISANESCHI, 2019, p. 21).

ESCOVANDO A HISTÓRIA A CONTRAPELO: SUBVERSÃO E RESISTÊNCIA

Entretanto, como afirmado, esse universo de ambiguidades também está permeado por uma outra lógica, que se dedica a olhar para as crianças, percebendo que suas possibilidades de lidarem com a realidade de forma diferente dos adultos indicam caminhos possíveis de enfrentamento à reificação dominante.

A espontaneidade, a criatividade, a fantasia se constituem características fundamentais da infância e mostram que apesar de inseridos na dinâmica objetificante do capital, as crianças constroem percursos que lhes permitem resistir, também com a ajuda de adultos conscientes, no limite do possível, ao processo a que estão expostas.

Tal como postula Benjamim (2002), ao narrarem suas fantasias, medos, desejos e esperanças, as crianças não apenas nos falam do mundo, como também, nos ajudam a olhá-lo em uma outra perspectiva.

Por mais que a sociedade capitalista acumule a seus pés as ruínas e os destroços (BENJAMIM, 2014, p. 246) que ela mesma produziu, a dialética da ruína nos aponta possibilidades de trilhar outros caminhos.

As crianças, mesmo submetidas a agendas exaustivas em escolas, em concursos de belezas, em programas de músicas infantojuvenis ou desfiles de modas; mesmo trabalhando em faróis, vendendo doces nas ruas, sendo prostituídas, sendo por vezes chamadas a tomar decisões que ainda não têm condições de fazer, seguem reinventando, sonhando, fantasiando, brincando para sobreviver, para ir além...

As crianças atribuem novos e distintos significados à realidade, “ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir” (JOBIM; SOUZA, 1996, p. 49) e ao fazê-lo denunciam a forma estática com que o adulto olha para a objetividade. O mundo reinterpretado pelas crianças configura-se, segundo Benjamim (2002, p. 77), um mundo pequeno inserido em um maior.

Essa construção feita a partir dos acúmulos de ruínas e destroços, de restos da história, ainda nos dão indicativos de que, na *sobrevivência*, ainda se podem encontrar fagulhas libertadoras do humano. Para encontrar esses indicativos, é preciso afinar instrumentos de ver e escutar as crianças do mundo e as crianças em nós mesmos. Resta saber o quanto encontramos disposição na vida danificada ou se apenas repetimos discursos posto que tenhamos sido, nós mesmos, tão objetificados que nos misturamos às ruínas e destroços.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui apresentada em breves recortes e reflexões muito centrais, permite compreender a importância de se pensar os mecanismos que têm negado a subjetividade infantil. A compreensão de tais mecanismos e o desvelamento de uma realidade que, para perpetuar a lógica da dominação social vigente, institui, por meio da troca universal reificante, a equivalência entre os indivíduos e desses com as mercadorias que produzem e consomem fomenta a construção de indivíduos dessubjetivados.

A infância, enquanto construto histórico não é indiferente à dinâmica sociocultural e econômica em que está inserida. O sistema capitalista tem produzido novas formas de dominação social que têm se estendido, indistintamente, a todas as pessoas.

A Indústria Cultural se tornou uma das bases mais sólidas desse modelo, apresentando uma capacidade de influência na vida subjetiva de adultos e crianças que nos coloca a todos na condição de apêndices do capital.

Para mascarar as diferenças sociais e as contradições que lhes são próprias, a sociedade burguesa tem produzido uma aparência de equidade de oportunidades que se expressa, sobretudo, pela ideia de possibilidade de realização dos desejos consumistas a todas as pessoas, independente, das suas condições sociais.

Essa equidade como se fora etapa para a igualdade, entretanto, não se sustenta nem do ponto de vista da forma, nem do seu conteúdo (CROCHÍK, 2010). Na primeira o que se tem é a aparência de que tudo está acessível a todos, desde produtos até estilos de vida. E que essas mercadorias são individualmente pensadas para suprir as *necessidades* particulares de cada um. Oculta-se dessa maneira, tanto as diferenças sociais existentes, quanto a oferta do sempre igual que dessubjetiva, coisifica, domina.

No âmbito do seu conteúdo, a sociedade dos negócios (ADORNO, 2009), que não admite a liberdade e tampouco a igualdade social que tanto aclama, não apenas nega a realização desses preceitos, como diversifica e consolida suas formas de dominação.

Por outro lado, tal como pontua Benjamim (2002), a criança, ao fazer história com os cacos da história, interpreta, inventa, constrói e desconstrói permanentemente o seu cotidiano. Daí a proposta de metodologias e procedimentos de pesquisa que nos coloquem em contato com esses movimentos e processos infantis, que ajudem a ver as crianças e suas infâncias, assim como as nossas.

Amontoando destroços e com eles edificando novas e surpreendentes possibilidades, as crianças nos ajudam a olhar para a realidade com outras lentes, realinhar os instrumentos de olhar, ainda tão embaçados, nos desafiam a buscar, como elas e com elas, em cada canteiro, fagulhas libertadoras que contribuem para a construção de caminhos de resistência e, quem, sabe, de superação.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, M. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- ADORNO, M. Teoria da Semiformação. *In*: PUCCI, B.; ZUIN, A. A. S.; LASTÓRIA, L. C. N. (Orgs.). **Teoria crítica e inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2010. p. 08-39.
- ADORNO, M. **Ensaio sobre psicologia social e psicanálise**. São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- BENJAMIM, W. Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação. Tradução, apresentação e notas de Marcus Vinícius Mazzari; posfácio de Flávio Di Giorgi. São Paulo: Duas Cidades: Ed. 34, 2002.
- BENJAMIM, W. **Obras escolhidas I – Magia e Técnica: Arte e Política**. São Paulo: Brasiliense, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.
- CORAZZA, S. M. **Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis: Vozes, 2002.
- CROCHÍK, J. L. A forma sem conteúdo e o sujeito sem subjetividade. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 31-46, jan./mar. 2010.
- FILOSOMÍDIA. Walmart lança maquiagem antienvelhecimento para crianças. **Filosomídia**, São Paulo, 22 mar. 2011. Disponível em: <http://filosomidia.blogspot.com/2011/02/walmart-lancamaquiagem-anti.html>. Acesso em: maio 2017.
- GIANNINI, D.; VIEIRA, A. As novas bonequinhas de luxo. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 30 mar. 1997. p. 6-7.
- HORKHEIMER, M.; ADORNO, T. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma construção crítica à pesquisa da infância. *In*: KRAMER, S.; LEITE, M.I. F. Pereira (Orgs.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Papirus: Campinas, São Paulo, 1996, p. 39-53.
- PISANESCHI, L.S.C. **Crianças em cena: subjetividade, infância e educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação) – PPG-UNINOVE, São Paulo, p. 172, 2019.
- MARCUSE, R. **A ideologia da Sociedade Industrial: O homem Unidimensional**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- NASCIMENTO, S. Cabelo de diva não tem idade. **Mundo Negro**, [S. l.], 9 de outubro de 2013. Disponível em: <https://mundonegro.inf.br/cabelos-de-diva-nao-tem-idade/>. Acesso em: 10 out. 2018.
- ROGGERO, R. **A vida simulada no capitalismo: formação e trabalho na Arquitetura**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.
- SAMPAIO, I. S. V. *et al.* O Consumidor Infantil e sua Influência no Processo de Decisão de Compra da Família. **Interface**, Natal, v. 9, n. 2, p. 54-77, jul./dez. 2012.
- TERRA, M. **Nos EUA, mãe perde guarda por aplicar Botox na filha de 8 anos**. Disponível em: <https://operamundi.uol.com.br/politica-e-economia/11958/nos-eua-mae-perde-guarda-por-aplicar-botox-na-filha-de-8-anos>. Acesso em: 8 jul. 2017.

O DISCURSO CINEMATOGRAFICO ACERCA DE PESSOAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Bruna Joanna Menegazzo da Silva (UNOCHAPECÓ)

Tania Mara Zancanaro Pieczkowski (UNOCHAPECÓ)

INTRODUÇÃO

O aumento do diagnóstico de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) assim como a visibilidade atribuída pela mídia acerca dessa temática nos últimos anos resultou em grande repercussão social. O assunto também evidencia sua relevância por meio de fatos como a aprovação da Lei nº 12.764, de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Isso vem gerando maior interesse da população pelas informações a respeito do assunto. A mídia cinematográfica, tem destacado esse tema como centro do enredo de várias obras fílmicas.

Este texto está relacionado à pesquisa para a dissertação de Mestrado em Educação concluída, cujo objetivo foi compreender quais e como os discursos cinematográficos sobre as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) produzem efeitos de verdade. O problema de pesquisa que orientou a investigação assim se constitui: Quais e como os discursos cinematográficos sobre as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) produzem efeitos de verdade? Do problema de pesquisa, derivam as seguintes perguntas de estudo: Como se caracterizam as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm ganhado visibilidade social nos últimos anos? Como as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são apresentadas no discurso cinematográfico e que efeitos de verdade são produzidos por esses discursos?

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No processo de investigação, primeiramente, foram identificados filmes que abordam pessoas com TEA. Após a visualização dos filmes, foram excluídos documentários, séries, e relatos

personais, estabelecendo como primeiro critério a seleção narrativas por meio da dramaturgia. Os filmes inicialmente selecionados com respectivos anos de produção foram: “Rain Man” (1988); “O enigma das cartas” (1993); “Forrest Gump” (1994); “Loucos de amor” (2005); “Mary e Max – uma amizade diferente” (2009); “No espaço não existem sentimentos” (2010); “Tão forte e tão perto” (2011); “Um elo de amor” (2015); “Farol das orcas” (2016).

Desses nove filmes, foram escolhidos três (3) para realizar a *etnografia de tela e análise do discurso* na perspectiva foucaultiana. Os filmes são: “Mary e Max: uma amizade diferente” (2009) que narra a história de Max; “Tão forte e tão perto” (2011), que evidencia a atuação de Oskar; e “Farol das orcas” (2016), que destaca o comportamento de Tristán, todos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista.

A *etnografia de tela* foi adotada como recurso metodológico para gerar as materialidades empíricas, ou seja, as narrativas dos três filmes selecionados. *Etnografia de tela*, é uma expressão adotada por Rial (2005, p. 120-121) para designar uma metodologia “[...] que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática [...]”. Balestrin e Soares (2014, p. 92) destacam que entre as possibilidades da etnografia, “[...] a partir de uma tela, consideram que o cinema é um campo fértil para se analisar os diferentes processos e significação envolvidos na manutenção, na construção e na desconstrução de determinados discursos”.

Para Foucault (2005, p. 96), “[...] o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e, também, obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta”. Em suas abordagens acerca dos discursos, Foucault refere-se ao enunciado e na obra *A arqueologia do saber*, apresenta discurso como:

[...] um conjunto de enunciados, na medida em que se apoiem na mesma formação discursiva; ele não forma uma unidade retórica ou formal, indefinidamente repetível e cujo aparecimento ou utilização poderíamos assinalar (e explicar, se for o caso) na história; é constituído de um número limitado de enunciados para os quais podemos definir um conjunto de condições de existência. (FOUCAULT, 2012, p. 143).

Fischer (2001, p. 198) esclarece que, para analisar os discursos na perspectiva foucaultiana, precisamos antes de tudo “recusar explicações unívocas, as fáceis interpretações e da mesma forma a busca pelo sentido oculto das coisas”, pois,

Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão “vivas” nos discursos (FISCHER, 2001, p. 198-199).

Ou seja, não se trata de buscar a origem ou intenção de determinado discurso. “Trata-se de analisar por que aquilo é dito, daquela forma, em determinado tempo e contexto, interrogando sobre as ‘condições de existência’ do discurso” (SALES, 2014, p. 127).

DESENVOLVIMENTO E RESULTADOS TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – ASPECTOS CONCEITUAIS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 2008, utilizou o termo Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs para fazer referência a um grupo de pessoas, dentre elas as que apresentam autismo. Essa Política considera dentro desse grupo “alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. Mais adiante, esse rol se ampliou com o surgimento da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, em que, em seu art. 4º, inciso II, elencou cinco categorias que estariam compreendidas dentro dos TGDs, sendo elas: “Síndrome de Rett, autismo Clássico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância (psicoses) e Transtornos Invasivos Sem Outra Especificação”.

Nesses termos, esclarece:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (PNEEPEI, 2008, p. 15).

O termo Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs foi adotado primeiramente na área médica, e incluído nos Manuais de Doenças Mentais – DSMs, os quais mantiveram essa nomenclatura até o DSM-IV (2002).

Contudo, com o advento do DSM-V (APA, 2014), o termo Transtorno do Espectro Autista – TEA é adotado e definido como um transtorno neurológico caracterizado pelo comprometimento da interação social, da comunicação verbal e não-verbal e do comportamento restrito e repetitivo, e passa a ser subdividido em três graus (*leve, moderado e severo*), de acordo com as características apresentadas. Conforme o DSM-V (APA, 2014, p. 809),

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-5 que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p. 809).

Em 18 junho de 2018 foi lançada pela Organização Mundial da Saúde – OMS a nova versão da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, que seguiu a alteração feita em 2013 na nova versão do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais, o DSM-V, que reuniu todos os transtornos que integram o espectro do autismo num só diagnóstico: TEA. A CID-11 vigora a partir de 1º de janeiro de 2022. (OPAS, 2018).

A caracterização dos sujeitos com TEA, em discursos legais, com base na Lei nº 12.764/2012, aponta que é considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela que apresenta:

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.

O Transtorno do Espectro Autista afeta muitas pessoas, que hoje, graças a pesquisas nas diferentes áreas, são diagnosticadas com maior amplitude e precisão. Rios *et al.* (2015, p. 327) mencionam que

Embora o autismo não seja uma doença contagiosa, fala-se de uma epidemia de autismo”, em alusão ao aumento vertiginoso do número de casos num período curto de tempo. De uma forma geral, atribui-se esse aumento a uma mudança no modo como a psiquiatria passou a descrever e a classificar um conjunto de comportamentos e de características que já se apresentavam com determinada frequência na população [...].

Também há especulações de que a dita epidemia seja fruto de uma reconfiguração na rede de cuidados a essa população. Contudo, mesmo com tantas pesquisas voltadas à compreensão do TEA, ainda há muitas dúvidas envolvendo esse assunto, fazendo emergir perguntas cujas respostas movem novas investigações. Dessa forma, os conceitos tornam-se insuficientes para englobar a diversidade que o TEA apresenta, enquanto um transtorno de desenvolvimento, pois cada indivíduo é único, com características próprias, o que evidencia a impossibilidade de uma classificação generalizante.

DISCURSOS MIDIÁTICOS ACERCA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

A mídia é o meio pelo qual inúmeros discursos são construídos e reafirmados para a sociedade, favorecendo a construção de saberes e práticas que geram função normatizadora nos comportamentos sociais. Esses discursos sobre as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) são construídos e evidenciados pelos meios midiáticos, dentre eles o cinema, nossa meta de investigação. A exemplo, podemos citar alguns filmes, que tratam dessa temática, como o clássico “Forest Gump”, lançado em 1994, que, mesmo sendo de uma época em que não se divulgava tanto material acerca de pessoas com TEA, muito menos com essa nomenclatura, já se construía uma imagem pré-determinada de um comportamento autístico de forma romancada. Ou ainda, já com maior compreensão sobre o tema, exemplificamos com uma produção mais recente no cinema, o filme argentino “Farol das orcas”, de 2016, que retrata maiores detalhes do comportamento de pessoas com o transtorno, bem como tratamentos possíveis, porém, trazendo uma visão também romantizada desses sujeitos.

Rial (2004, p. 27) explica que partindo da ideia de Foucault e considerando que os discursos “[...] não são apenas textos, mas práticas sociais, muitas destas análises apontaram para o poder da mídia em desencadear fenômenos sociais e estabelecer ou modificar estereótipos”.

Concordamos com Pieczkowski e Gavenda quando afirmam que Foucault ajuda a perceber nos discursos normativos a subjetivação para o modo de vida contemporâneo e a necessidade de “sensibilidade e resistência para não cair nas armadilhas dessa categorização, mesmo em um campo teórico em que ela é tensionada, desnaturalizada e problematizada”. (2021, p. 154).

É nesse sentido que buscamos, por meio da análise do discurso na perspectiva foucaultiana, a compreensão dos textos da mídia fílmica e os significados produzidos por ela, com o intuito de compreender efeitos de verdade acerca das pessoas com TEA. Destacamos Meyer e Paraíso (2014, p. 29) que, baseadas em Foucault, citam “que a verdade é uma invenção, uma criação”. E continuam dizendo que “Não existe a ‘verdade’”, mas sim, ‘regimes de verdade’”. Isto é, discursos que funcionam na sociedade como verdadeiros” (MEYER; PARAÍSO, 2014, p. 29).

CONSTRUÇÕES DE VERDADES

Foucault explica que, nas nossas sociedades, existe o que ele chamou de “economia política” da verdade. Com essa expressão quer dizer que a verdade (ou os efeitos de verdade) são centrados na forma do discurso, que pode ser tanto do campo científico como também das instituições que o produzem, ou seja, a verdade está submetida a uma constante relação com a economia e a política, em que a necessidade de verdade é interessante tanto para a produção econômica quanto para o poder político. Foucault (2019, p. 52) menciona que

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro.

Esclarece o autor que a verdade se torna um objeto de várias formas e de imensa difusão para o consumo, sendo produzida e transmitida sob o controle dominante de alguns aparelhos condutores do tecido social, políticos e econômicos, como é o caso das universidades e dos meios de comunicação, por exemplo (FOUCAULT, 2019).

Diante desses entendimentos, por meio da presente pesquisa, o caminho a ser percorrido segue na direção de compreender qual o modelo de discurso, ou quais verdades circulam nos discursos cinematográficos, que dizem respeito às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. A busca é por compreender quais verdades são disseminadas, através das mídias fílmicas, visto que essas exercem grande poder sobre a sociedade, e se essas verdades correspondem à realidade vivida pelas pessoas com Autismo.

A indústria do cinema é um meio de produção bastante lucrativo, em que inúmeros interesses econômicos e políticos se entrecruzam. Assim, é possível concluir que por meio dele, os discursos disseminados nos enredos exercem grande influência sobre os telespectadores. Os meios de telecomunicação, como o cinema, emitem discursos que formam opiniões e difundem *verdades* construídas acerca do que é economicamente ou politicamente interessante.

Foucault (2019, p. 53) afirma que por verdade, não quer dizer “[...] ‘o conjunto das coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar’, mas o ‘conjunto das regras segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder’”. Para o autor, “A verdade está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem. É o ‘Regime’ da verdade”.

Meyer e Paraíso (2014) salientam que a preocupação de Foucault com a verdade ocorreu de modo diferente daquelas preocupações tradicionais, que precisam buscar a verdade preexistente das coisas. O filósofo se preocupou com a “política do verdadeiro”, ou seja, com o processo no qual determinados discursos passam a ser considerados como verdadeiros. Elas complementam dizendo que Foucault esclarece que não existe uma verdade a ser descoberta: o que existe são discursos que a sociedade aceita, que autorizam e fazem circular como se verdadeiros fossem.

Nesse sentido, Foucault (2019, p. 54), salienta que

[...] O problema não é mudar a “consciência” das pessoas, ou o que elas têm na cabeça, mas o regime político, econômico, institucional de produção da verdade. Não se trata de libertar a verdade de todo o sistema de poder - o que seria quimérico à medida que a própria verdade é poder -, mas de desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento. Em suma, a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade.

É com esse olhar que o problema de pesquisa aqui discutido foi estruturado: buscando entender, através dos discursos cinematográficos, como os efeitos de verdade são construídos e disseminados, acerca das pessoas com o Transtorno do Espectro Autista.

OS FILMES ANALISADOS

Os três filmes analisados enfatizam características semelhantes nos personagens Max, Oskar e Tristán, a exemplo do isolamento social, com restritas relações interpessoais, incluindo a ausência de amizades com pessoas da mesma faixa etária, e a demonstração de dificuldades em estabelecer comunicação com as pessoas à sua volta, seja de forma verbal ou não. Evidenciam, também, o pensamento lógico e literal dos três protagonistas, além da hipersensibilidade sensorial, comportamentos estereotipados, com ou sem autoagressividade.

Os personagens são apresentados ao público com interesses restritos: Max, ao demonstrar interesse na resolução de problemas e viver por décadas a amizade alimentada por meio de cartas com Mary, a quem não conhece pessoalmente, que vive na Austrália, enquanto ele vive nos Estados Unidos. Oskar, ao se envolver em desvendar enigmas, passando toda a narrativa fílmica

decifrando o enigma deixado por seu pai, que faleceu. Tristán, interessado em baleias orcas com as quais tem contato no oceano pacífico, no sul da Argentina, a partir de sua primeira reação de interesse, o encantamento manifestado ao assistir um documentário de televisão na Espanha, onde vivia. No filme, a mãe viaja com o filho para outro continente na expectativa de obter ajuda do biólogo protagonista do documentário para a transformação de Tristán.

Os discursos comportamentais e clínicos são preponderantes nos filmes. Os olhares clínicos e legais deixam suas marcas e influenciam o campo da educação e, especialmente da educação especial, subjetivando o público para a ideia do exótico, do impossível, das soluções mágicas, e das determinações biológicas. Por sua vez, concepções pedagógicas nos alertam para a importância das interações sociais na constituição humana. Vygotsky (1989) na clássica obra *Fundamentos da Defectologia*, alerta que os princípios da educação de sujeitos com e sem deficiência são os mesmos e que precisamos antes visualizar o sujeito com deficiência e depois a deficiência que o sujeito apresenta.

Nesse sentido, Fischer (2001) destaca que segundo Maingueneau,

[...] as formações discursivas devem ser vistas sempre dentro de um espaço discursivo ou de um campo discursivo, ou seja, elas estão sempre em relação com determinados campos de saber. Assim, quando falamos em discurso publicitário, econômico, político, feminista, psiquiátrico, médico ou pedagógico, estamos afirmando que cada um deles compreende um conjunto de enunciados, apoiados num determinado sistema de formação ou formação discursiva: da economia, da ciência política, da medicina, da pedagogia, da psiquiatria (FISCHER, 2001, p. 203).

Na analítica, sentimos a ausência dos discursos pedagógicos ou educacionais. Mesmo que os enredos filmicos evidenciem a vida de duas crianças (Oskar e Tristán) a escola ou a educação formal estão ausentes. A exclusão escolar desse público até recentemente (falamos de poucas décadas) era naturalizada. A educação inclusiva ganha força no Brasil e no mundo, mesmo assim, o olhar clínico, a medicalização, a força determinante dos laudos médicos são evidentes na educação especial. São marcas da modernidade, quando a deficiência deixa, aos poucos, de ser explicada pelas concepções mitológicas e passa a ser compreendida pelas lentes da ciência. A lógica da classificação, categorização, e cura da deficiência ganharam expressividade e ainda está presente.

Viver em uma sociedade que classifica, cria estereótipos, define padrões de comportamentos, pode ser um grande desafio para pessoas com TEA e suas famílias. Ser diferente, o que é concebido como direito na sociedade contemporânea, pode culminar em muitas problemáticas que vem sendo discutidas no campo educacional. Sob esse olhar, Silva (2014, p. 73) esclarece que “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social [...]”.

Foucault (2007, p. 71) nos diz que “O espírito humano é naturalmente levado a supor que há nas coisas mais ordem e semelhança do que possuem; e, enquanto a natureza é plena de exceções e de diferenças, por toda a parte o espírito vê harmonia, acordo e similitude”. No prefácio da obra *As palavras e as coisas*, Foucault, ao instigar a reflexão sobre os critérios de classificação, de agrupamentos por diferenças e semelhanças, de instauração de ordem entre as coisas, destaca que os códigos fundamentais de uma cultura fixam, para cada homem, “[...] as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais se há de encontrar” (FOUCAULT, 2007, p. XVI). Afirma o autor que a ordem.

[...] é ao mesmo tempo aquilo que se oferece nas coisas como sua lei interior; a rede secreta segundo a qual elas se olham de algum modo umas às outras e aquilo que só existe através do crivo de um olhar; de uma atenção, de uma linguagem; e é somente nas casas brancas desse quadriculado que ela se manifesta em profundidade como já presente, esperando em silêncio o momento de ser enunciada (FOUCAULT, 2007, p. XVI).

No entanto, a questão da diferença e identidade não pode ser reduzida a uma questão apenas de respeito e tolerância, visto que são construções culturais e sociais formadas ao longo do tempo e cristalizadas por meio de discursos reproduzidos. A identidade não é uma essência. Não é um dado. Não é fixa. É um processo de construção e mutação. Silva (2014 p. 82) afirma que “[...] identidade e diferença se traduzem, assim, em declaração sobre quem pertence, e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído” dos diferentes contextos sociais. Essas separações de fronteiras estão fortemente marcadas pelas relações de poder, nas quais dividimos o mundo social entre nós e eles, como forma de classificar, padronizar ou categorizar.

Quando nos referimos às pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA, evidenciamos a singularidade humana na sua amplitude, uma vez que esse público desafia a lógica da padronização, da mesmice, e se mostra sempre único e surpreendente. É a materialização da diferença que desestabiliza quem pretende ter o controle sobre o outro.

CONSIDERAÇÕES

As representações acerca de pessoas com Transtorno do Espectro Autista difundidas pelos filmes analisados são marcantes e percebidas no comportamento de muitas pessoas com o espectro. Portanto, não se trata de negar as características evidenciadas pelos filmes, pois elas se fazem presentes em muitos sujeitos com TEA. Trata-se de tensionar a forma como tais características podem gerar generalizações, de forma que antes a população visualize o TEA das pessoas e depois as pessoas com TEA. Isso porque os discursos midiáticos de alto alcance como o cinema, constroem no público telespectador efeitos de verdade, formando imagens padronizadas, por vezes romaneadas, por vezes melancólicas e tristes, de como as pessoas com TEA são, como algo definitivo.

Entendemos que muitas pessoas nunca conviveram com esse público, mas passam a conhecê-lo pelo cinema, em um tempo em que esse tema tem recebido grande visibilidade. Vale salientar, também, que cada filme se detém em um sujeito com TEA, portanto, a alegação poderia ser de que evidenciou uma única história, sem a pretensão de generalizar. Contudo, mensagens similares repetidas em diferentes filmes, podem produzir no telespectador o efeito de verdade generalizante.

É possível compreender que os discursos sobre as pessoas com TEA vão além da divulgação de informações sobre o transtorno ou suas características. Por meio de verdades produzidas, esses discursos realizam processos de subjetivação da população e fabricam verdades, favorecendo a construção de um perfil estigmatizado acerca dessas pessoas, fixando compreensões em que as relações de poder é que vão determinar quais saberes e quais verdades serão interessantes a partir dos jogos econômicos e políticos envolvidos.

Em tempos em que a educação, a cultura e o entretenimento se tornam mercadoria de consumo, os jogos econômicos de poder, são quem definem o que é mais ou menos interessante veicular em qualquer meio midiático, incluindo o cinema, favorecendo suas produções a partir do que é economicamente ou politicamente mais interessante. Em se tratando dos filmes que apresentam as pessoas com TEA na mídia cinematográfica, é possível compreender que o apelo ao exótico, ao artístico, ao diferente ganha lugar. O interesse do público telespectador, e como consequência a lucratividade com essas produções, não seria o mesmo se ao invés da ficção, os filmes mostrassem a forma como muitas famílias com filhos com TEA se desafiam diariamente para viver.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 992p.
- BALESTRIN, P. A.; SOARES, R. “Etografia de tela”: uma aposta metodológica. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 89 – 111.
- BRASIL. **Política Nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília-DF, n. 190, 5 out. 2009, seção 1. p. 17.
- 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] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 dez. 2012, seção I, p. 2.
- FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Porto Alegre, UFRGS, n. 114, p. 197-223, nov. 2001.
- FOUCAULT, M. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. 16. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**: uma arqueologia das ciências humanas. Tradução de Salma Tannus Muchail. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção tópicos)
- FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 9. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.
- MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-IV**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 17-24.

OPAS. Organização Pan-Americana da Saúde. **Folha informativa - OMS divulga nova Classificação Internacional de Doenças (CID 11)**. Jun. 2018. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/18-6-2018-oms-divulga-nova-classificacao-internacional-doencas-cid-11>. Acesso em: 9 de jul. 2021.

PIECZKOWSKI, T. M. Z.; GAVENDA, M. L. Narrativas de mulheres com deficiência visual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0171, p. 139-156, jan.-dez. 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0171>

RIAL, C. **Antropologia e mídia: breve panorama das teorias de comunicação**. Departamento de Antropologia da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, n.1. Florianópolis: UFSC, 2004. Disponível em: <https://apm.ufsc.br/files/2015/05/74.-carmen-midia.doc>. Acesso em: 16 nov. 2019.

RIAL, C. S. Mídia e Sexualidade: breve panorama dos estudos de mídia. *In*: GROSSI, M. *et al.* (Org.). **Movimentos sociais, educação e sexualidade**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005, p. 107-136.

RIOS, C.; ORTEGA, F.; ZORZANELLI, R.; NASCIMENTO, L. F. Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. **Interface**, Botucatu, v. 19, n. 53, p. 325-35, 2015.

SALES, S. R. Etnografia + análise do discurso: articulações metodológicas para pesquisar em Educação. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (Orgs.). **Metodologias de Pesquisa Pós-Críticas em Educação**. 2.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014. p. 113-134.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. T. (Org); HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 73-102.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da defectologia: obras completas**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1989. T. V.



O ENCONTRO DA CRIANÇA COM A CIDADE: OS ESPAÇOS PÚBLICOS COMO LUGARES DE APRENDIZAGEM

Larissa Franco de Mello Aquino Pinheiro (Ufes)

Vania Carvalho de Araújo (Ufes)

INTRODUÇÃO

Anossa investigação tem como objetivo geral identificar por meio de imagens de cidades brasileiras, na virada do século XIX para o século XX, como as crianças se apropriaram das ruas da cidade, fazendo delas um *locus* de produção de sociabilidades e de conhecimento da cidade. O cenário da investigação tem como referência a Primeira República no Brasil (1889-1930), onde a legislação revelava em seu conteúdo a preocupação do país em torno de um reordenamento político e social, com o surgimento das ideias de identidade nacional, que dominaram o país principalmente a partir da passagem para o século XX.

Para as autoridades da época, nesse período, as ruas eram consideradas o local do ócio, da imoralidade e do crime, onde se reproduziam formas de sobrevivência marginais em permanente e contundente exposição, sendo assim consideradas inapropriadas para a presença das crianças. Na década de 1920, a cidade do Rio de Janeiro, então Capital da República, foi cenário de intervenções reformistas tanto de cunho educacional, como urbanístico que se associava a um projeto de reforma e disciplina das camadas populares.

Contudo, a afirmação recorrente que as ruas das cidades eram consideradas um local avesso às crianças, parece contradizer a sua histórica presença nos espaços urbanos. Por meio de imagens disponíveis, na passagem do século XIX para o século XX, no Brasil, foi possível identificar que o plano onde a criança está situada, permite outras possibilidades de reflexão pouco evidenciadas nos estudos acerca da presença das crianças nos acontecimentos da cidade. A partir dessa problemática, nossa investigação pretende avançar nas discussões, tendo como fio condutor a interface entre a cidade, a criança e a educação.

Fica evidenciado por meio de algumas pesquisas nessa temática que a escola ocupou um lugar central no projeto civilizador que chegava nas cidades brasileiras através da instrução pública, a começar pela Capital Federal. Conforme nos traz Monarcha (1989), o escolanovismo mobilizou diferentes setores da sociedade com a finalidade de superar o atraso nacional e permitir a entrada do país na modernidade, cabendo a pedagogia gerar uma nova forma de sociabilidade que tinha a escola sua instância principal.

Preliminarmente, concluímos que existiram diferentes formas de sociabilidades desenvolvidas entre as crianças e seus pares, como também nas relações entre crianças e adultos, nos espaços públicos da cidade que pretendem ser desveladas durante o desenvolvimento desta investigação em andamento, o que demonstra que as crianças viviam para além da convivência existente no ambiente doméstico e das instituições escolares. Também que sua existência demarca formas de resistências aos enquadramentos normatizadores da cidade republicana.

COMO A INFÂNCIA ERA PERCEBIDA?

Segundo Carvalho (2017), existiu nesse período uma elaboração de um imaginário social com o objetivo de legitimar o regime político republicano recém-instalado como possibilidade de formar visões de mundo e modelar condutas. Dentro do movimento higienista instalado em instituições médicas, escolares e jurídico-policiais a partir dos ideais republicanos, identificamos que as crianças foram afetadas em seus modos de se viver e habitar os espaços das cidades.

De acordo Rizzini (1997, p. 29), existia uma visão ambivalente em relação à criança “em perigo versus perigosa”, tornando-se dominante no contexto das sociedades modernas, crescentemente urbanizadas e industrializadas. As crianças pobres eram consideradas “delinquentes em potencial”, ideia esta que, dos compêndios jurídicos, adquiriu destaque na imprensa e dali para diversos setores da sociedade. Essa ambivalência em relação a uma dada percepção de infância estava associada a determinados estratos sociais, sendo a periculosidade invariavelmente atrelada à infância das classes populares.

Dessa forma, as propostas e encaminhamentos na formulação da política para a infância fizeram parte da forma como o país foi se constituindo, combinando clientelismo, populismo e autoritarismo, em diferentes contextos de institucionalidade política e de regulação das relações sociais. Na primeira década do século XX, os poderes públicos desenvolveram uma política de criação de instituições para atender às categorias dos chamados menores (RIZZINI; VOGEL, 1995).

Assim, educar tinha por meta moldá-la para a submissão ao formar mão de obra para os mais diversos serviços urbanos e industriais, de acordo com a demanda das relações capitalistas de produção. No mesmo passo, segundo Paulilo (2011) a escola pública ficou compreendida como sendo um tipo de síntese de reforma social organizada pelas oligarquias mandatárias no controle das populações urbanas, e, sendo assim, a inserção da escola assumiu um papel de destaque através de estratégias de ação sobre o espaço habitado.

A CIDADE, A ESCOLA E O FUTURO DA NAÇÃO

A partir desse período histórico a escola é introduzida como principal dispositivo de controle para incutir na população uma cultura da urbanidade. É neste instante que se iniciava a discussão sobre a materialização da ideia de infância como “futuro da nação”, ou seja, nos termos em que se concebiam os problemas e visualizavam as soluções para salvar a infância pobre e enquadrá-la socialmente como elemento importante para o projeto civilizatório do país.

Segundo Schueler (1999), desde a passagem do Império para a República, as principais capitais brasileiras já discutiam o processo de escolarização tendo como ponto educar as crianças interferindo no cotidiano das famílias populares, sob o pretexto de um ideal nacional. Lembremos que esse quadro de transformações tinha como cenário o processo de abolição de escravidão, o movimento republicano e os embates relacionados aos projetos de reconstrução da nação.

Nunes (1996, p. 2), em seus estudos sobre política educacional na cidade do Rio de Janeiro entre 1910 e 1935, identificou a presença da escola como instrumento de intervenção em uma cidade que se pretendia moderna: “[...] inauguraram e planejaram formas de reeducação dos seus habitantes ao mesmo tempo em que [os professores] se moldavam enquanto profissionais, traçando uma área própria de atuação”.

Paulilo (2011) identifica como a escola se tornou um acontecimento urbano ao organizar demonstrações públicas de exercícios físicos e de celebrações cívicas, passeios, visitas e excursões. Esse movimento de ocupação das ruas pela escola, conforme assinala Nunes (1994) é indicio da possibilidade de disciplinar o uso de tempos e espaços vistos como focos de libertinagem e/ou revolta.

Conti (2011, p. 51) aponta para o “[...] o papel da elite realçado na concepção e transformação dos espaços públicos como forma de estabelecimento de uma nova ordem social, uma vez que esses espaços são objetos sociais, carregados de valores e sentidos próprios”. A partir desse momento as instituições escolares adquirem destaque no sentido de uma educação com caráter disciplinador dos corpos infantis para se adequarem ao projeto de modernidade, o que nos remete a ideia de normatividade da infância que se inicia predominantemente no século XX.

Segundo Sarmiento (2007, p. 40), “[...] ao mesmo tempo que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças do espaço público”. De um modo geral, os novos padrões impostos pelas políticas de repressão entraram em choque com as formas habituais de ocupação das ruas, resultando em uma constante vigilância. A centralidade assumida pela escola como *locus* privilegiado de socialização e de educação invisibilizou a complexidade da existência social das crianças nas cidades.

Para Brayner (2008, p. 67), inexistiu um projeto de escola republicana e os projetos de reforma existentes no fim do Império e na Primeira República voltados para as classes populares “[...] tinham clara intenção moralizadora (higienizadora) e erradicativa (da podridão moral que acompanhava o analfabetismo), voltada para o controle social em cidades que começavam a se tornar, demográfica e politicamente difíceis de administrar”.

De acordo com Gomes e Gouvea (2008), a história das sociedades modernas ocidentais, de um modo geral, se caracterizou pela emergência de novos modelos de organização da di-

menção sociocultural, reconstruindo os espaços sociais na demarcação entre as esferas pública e privada, ou seja, a constituição da diferenciação entre o domínio da rua, espaço público de circulação e anonimato, e a casa, *locus* de realização de uma sociabilidade privada, centrada na família.

“Em meio às grandes transformações econômicas, políticas e sociais, que marcam a era industrial capitalista do século XIX, o conceito de infância adquire novos significados e uma dimensão social até então inexistente no mundo ocidental” (RIZZINI, 1997, p. 24). Sarmento (2005, p. 367) coloca que “[...] a construção moderna da infância correspondeu a um trabalho de separação do mundo dos adultos e de institucionalização das crianças”, o que corresponderia à emergência de uma categoria geracional específica.

A partir desse momento então a criança passou a ser protegida das ameaças do espaço público expresso espacialmente na rua, tida como *locus* de perigo e desvio, reduzida a local de passagem e não mais de realização de uma sociabilidade intergeracional. Todavia, isso se aplicava às camadas médias e abastadas, afirmando-se como ideal de ordenação da vida coletiva, contraposto aos modos de organização do cotidiano das camadas populares.

A PESQUISA DOCUMENTAL: ATRÁS E ATRAVÉS DAS IMAGENS

Em termos metodológicos, utilizamos a pesquisa documental como forma de encontrar fotografias que retratassem a vida nas cidades brasileiras e mais especificamente que revelassem as relações das crianças com a cidade, na virada do século XIX para o século XX. Para isso, acessamos repositórios digitais, por meio dos quais foi possível ter acesso aos documentos, sobretudo das fotografias. Para melhor análise do conteúdo da mensagem fotográfica e dos textos encontrados, recorreremos a uma abordagem de análise interdisciplinar com a associação de vários campos de conhecimento acadêmico, de forma a termos uma análise mais complexa dos dados levantados.

A educação, utilizada como estratégia do projeto de civilidade emergente, torna-se um espaço que ao mesmo tempo reforça um sentido de cidade socialmente ordenada, institui a escola como um espaço privilegiado da presença das crianças. Ao tentar extrapolar esse enquadramento, a investigação buscou novas perspectivas sobre a presença ou mesma da ausência da criança na cidade considerando seu processo histórico de ocultação, como expõe Sarmento (2007, p. 26):

Esse processo decorre das concepções historicamente construídas sobre as crianças e dos modos como elas foram inscritas em imagens sociais que tanto esclarecem sobre os seus produtores (o conjunto de sistemas estruturados de crenças, teorias e ideias, em diversas épocas históricas) quanto ocultam a realidade dos mundos sociais e culturais das crianças, na complexidade da sua existência social.

A escolha das fotografias obedeceu ao critério de seleção definido pelo período de recorte temporal da pesquisa, ou seja, de 1889 a 1930, na chamada Primeira República no Brasil. A

busca pretendeu identificar a presença de crianças nos cenários registrados, sobretudo em áreas urbanas das cidades brasileiras. A coleta de dados ocorreu em diálogo com as fontes textuais que trouxessem informações sobre esse período da história brasileira.

As cidades urbano-industriais que começaram a surgir nas últimas décadas do século XIX no Brasil, já eram centros urbanos com certa influência desde os tempos coloniais. Com exceção de Ouro Preto, todas se localizavam no litoral e suas funções eram predominantemente comerciais (exportação da produção regional e importação através dos portos) e administrativas (centros políticos metropolitanos). Cidades como Salvador (capital colonial), Rio de Janeiro (capital da colônia, do império e da república) e Recife (centro da economia açucareira nordestina) (MORAES, 2001).

A nossa perspectiva ao estudar o conjunto de fotografias é deslocar o olhar de uma lógica adultocêntrica para buscar apreender a lógica infantil na participação cotidiana dos espaços das cidades brasileiras, onde a rua acaba adquirindo um outro significado por meio das culturas infantis. Por meio das experiências ocorridas na cidade, principalmente dos acontecimentos públicos, pretendemos identificar quais aquelas que possibilitaram (ou não) o aparecimento dessa infância ou dessas infâncias (no plural).

Como forma de darmos maior tangibilidade possível às fotografias encontradas, recorreremos à literatura brasileira da época, como as crônicas de João do Rio que foram escritas em dezenas de periódicos cariocas no início do século XX. Em suas crônicas ele vai desvelando as várias feições do urbano, inclusive dos diferentes grupos sociais na cidade. Para Benjamin (1994, p. 223) “[...] o cronista que narra os acontecimentos, sem distinguir entre os grandes e os pequenos, leva em conta a verdade de que nada do que um dia aconteceu pode ser considerado perdido para a história”.

O diálogo entre as fontes imagéticas e textuais se apresenta na análise como um componente importante na compreensão do contexto, já que “[...] os textos culturais se fundamentam uns aos outros, compondo uma espécie de trama cultural. Neste sentido, só se pode compreender determinadas escolhas visuais no marco da sua historicidade e por meio da relação que as fotografias estabelecem com outros textos culturais” (MAUAD, 2008, p. 32-33).

Segundo Cardoso e Mauad (1997, p. 582) “[...] a fotografia atua como importante meio através do qual se podem reestruturar os quadros de representação social e os códigos de comportamento dos diferentes grupos socioculturais, em contextos e temporalidades diversos”. Por isso, a importância de se reconstruir os processos sociais do período pesquisado, no nosso caso, o contexto urbano da Primeira República no Brasil.

É assim que seguimos atrás das imagens das crianças em cenários das cidades brasileiras. Nossa premissa ao estudar essas fotografias é revelar aquilo que não está aparente ao primeiro olhar, que permite trazer à tona as tensões sociais envolvidas nas imagens em estudo. Martins (2017) chama a atenção para aquilo que está à margem, como possibilidade explicativa das contradições por meio de uma leitura sociológica de fatos e fenômenos sociais, ao apontar ocultações e revelações intrínsecas às imagens.

Nesse sentido, a fotografia é um dos componentes do funcionamento desta sociedade intensamente visual e intensamente dependente da imagem. Mas, obviamente, não é ela o melhor retrato da sociedade. É nessa perspectiva que se pode encontrar o elo entre a cotidianidade e a fotografia, a fotografia como representação social e memória

do fragmentário, que é o modo próprio de ser da sociedade contemporânea. Mesmo que tenha tido uma origem difusa e funções inespecíficas, a fotografia vai se definindo, no contemporâneo, como suporte da necessidade de vínculos entre os momentos desencontrados do todo impossível, como documento da tensão entre ocultação e revelação, tão característica da cotidianidade (MARTINS, 2017, p. 36).

Para superar a visão imediata das aparências tomamos a fotografia de modo a “[...] interpretá-la no conjunto de relações presentes no local e no tempo de sua produção” (CIAVATTA, 2008, p. 46). Isso significa inseri-la dentro dos processos sociais complexos (econômicas, políticas, culturais, científicas etc.) da essência oculta do fenômeno que são reconstruídas no nível do conhecimento histórico, dentro de determinada totalidade social que faz parte do mundo objetivo. As imagens se encontram e devem ser compreendidas dentro e alinhadas aos seus contextos de produção, de forma a não fazermos uma leitura errônea. Ademais, o tratamento crítico das imagens fotográficas deve ser levado à sério. Por isso, a necessidade de analisar os dados revelados em textos e imagens com a devida desconfiança:

Por isso, diretamente em diálogo com as fotografias, a importância desta investigação é revelar a presença da(s) infância(s) na cidade, no final do século XIX e início do século XX, não as deixando relegadas ao esquecimento. Ao mesmo tempo, buscamos compreender a dinâmica da escola no enquadramento das crianças na cidade, dentro de uma dada normatividade, e, como que as crianças conseguiram extrapolar esses ditames concebidos pela cidade moderna.

PRIMEIRAS IMPRESSÕES: RESULTADOS E DISCUSSÕES PARCIAIS

Percebemos que as crianças não estão invisibilizadas. Elas não se encontram de forma passiva diante do mundo adulto, ao contrário, elas também deixam marcas que produzem novos testemunhos sobre a cidade (BLOCH, 2002). A fotografia é esse suporte que nos permite encontrar os indícios de relações sociais, de maneiras de ver o mundo, de nele viver e de compreendê-lo, inclusive das relações adulto-criança na configuração do urbano.

As crianças não estavam excluídas do mundo dos adultos, além disso, as crianças não se limitavam individualmente a interiorizar a cultura adulta que lhes é externa, apesar da urbanização ditar formas de ser e de estar na cidade (LEFÈBVRE, 2001). De acordo com Corsaro (2011, p. 113), “[...] pelo contrário, as crianças tornam-se uma parte da cultura adulta, isto é, contribuem para a sua reprodução através de suas negociações com os adultos e da produção criativa das culturas de pares com outras crianças”.

Mesmo com a ideia veiculada de que as ruas eram locais perigosos e violentos, encontramos através de imagens, a presença das crianças, em suas diversas manifestações, nos espaços das cidades brasileiras na virada do século XIX para o século XX. Segundo Camara (2010) existia uma forma maniqueísta de lidar com os limites estabelecidos entre a rua e a escola. De um lado uma ideia degeneradora da rua como agente de contaminação da população pobre, e, de outro lado uma ideia preservativa da escola como capaz de exercer um papel preventivo dos riscos advindos de um ambiente vicioso e condenável às crianças em formação.

Constatamos a existência de uma tensão entre a lógica adulta e a lógica infantil na apropriação dos espaços públicos. Subvertendo espaços da rua como lugar de brincadeira, não como lugar simplesmente de passagem. “As crianças, finalmente, possuem modos diferenciados de interpretação do mundo e de simbolização do real, que são constitutivos das ‘culturas da infância’, as quais se caracterizam pela articulação complexa de modos e formas de racionalidade e de acção” (SARMENTO, 2005, p. 371).

“Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo ‘como ele de fato foi’. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo” (BENJAMIN, 1994, p. 224). Ao entrar em contato com as imagens não pretendemos investigá-las de forma estática, mas em contato com outras fontes de pesquisa, de forma a problematizar a participação das crianças nas cidades, em suas variadas formas e modos, inclusive da criança trabalhadora que estava constantemente ocupando as ruas.

Não podemos deixar de considerar que “[...] na cidade moderna a interdição dos espaços e a institucionalização de seus usos demarcam o caráter disciplinador de sua ocupação, separando os indivíduos segundo sua condição de classe, etnia e pertença a um grupo etário; todos reféns de sua mera diferenciação” (ARAÚJO; CARVALHO, 2017, p. 113). Certamente, essas marcas produzem diferentes leituras e apropriações da cidade, mas as crianças têm o condão de realizar essa quebra da ordem, transitando de acordo com a situação vivida por ela.

Segundo Sarmiento (2005, p. 363) “a infância é concebida como uma categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. A cidade moderna foi se configurando de forma contraditória, por meio dos quais atravessamentos de ordem social, cultural e econômica produziram diferentes formas de apropriação do espaço público, o que podemos identificar no caso das crianças de diferentes classes sociais.

A presença da criança nas ruas das metrópoles passa a ser denunciada como sinal de desagregação social. Se a criança burguesa encontra no espaço das casas e da escola o lócus de realização da sociabilidade infantil, partilhada com a família e parentes, definidos por uma identidade social, nos grupos populares o processo foi distinto (GOMES; GOUVEA, 2008, p. 51).

Para análise das fotografias usamos a aproximação do *zoom* todas as vezes quando a qualidade da resolução da imagem permitiu, como espécie de lupa para melhor analisar os detalhes da fotografia, sobretudo os detalhes minúsculos e pouco nítidos da imagem. Segundo Sarmiento (2005, p. 370) “[...] as condições sociais em que vivem as crianças são o principal factor de diversidade dentro do grupo geracional”.

As infâncias brasileiras vão se caracterizando e se constituindo conforme as condições históricas existentes em cada cidade. “Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos” (SARMENTO, 2005, p. 365-366).

As desigualdades ao acesso à cidade e ao usufruto de condições de vida urbana são um elemento essencial na caracterização das restrições que atualmente se colocam nas

idades de concretização dos direitos sociais das crianças [...]. No entanto, as cidades não contêm apenas fatores de restrição de direitos; elas são, também, pelas suas características espaciais e relacionais, contextos possíveis de potenciação dos direitos das crianças (SARMENTO, 2018, p. 233).

A fotografia está relacionada a uma produção social que diz respeito às formas de ser e de agir do momento histórico em que foram produzidas. “A cidade tem uma história; ela é a obra de uma história, isto é, de pessoas e de grupos bem determinados que realizam a obra nas condições históricas” (LEFÈBVRE, 2001, p. 52). Na Figura 01 identificamos um grupo de crianças correndo em plena liberdade ocupando o meio de uma rua demonstrando uma das várias facetas das culturas infantis.

Figura 1 – Rua Ipiranga. Vista parcial em direção à Rua das Laranjeiras, 1903. Rio de Janeiro, RJ., Augusto Malta



Fonte: Museu da República.

Trata-se de um tempo em que ainda não era grande o número de automóveis nas ruas, facilitando a mobilidade das crianças pela cidade. Por meio das fotografias do período ainda se percebe muito a presença de carroças ou mesmo de bondes elétricos. Todavia, “[...] a par da censura implícita da livre circulação das crianças pelas ruas, a configuração desses espaços organizados pelos adultos para crianças, por eles controlados e vigiados, constitui uma forte limitação à autonomia infantil e impõe pautas regulatórias dos comportamentos” (SARMENTO, 2018, p. 234).

O comum era identificar crianças das classes populares desacompanhadas de seus pais e responsáveis, enquanto as crianças das classes abastadas eram acompanhadas na maior parte das vezes por seus pais ou babás, ou até mesmo de ambos. Em algumas imagens, identificamos a criança sozinha ou em grupos, desacompanhada de seus pais ou responsáveis, como na própria Figura 01. Nem por isso, podiam ser consideradas desassistidas ou desamparadas, o que nos leva à reflexão.

Qvortrup (2015, p. 14) apresenta por meio de acontecimentos históricos que:

[...] embora a rua obviamente não estivesse longe dos adultos, ela era, ainda assim, um lugar onde as crianças e os jovens, na maioria das vezes, eram deixados sozinhos, socializando com seus pares, com tudo o que isso envolvia – desde brigas entre crianças pertencentes a grupos diferentes até a internalização de um sentido de coletividade.

Desde o momento que a escola surgiu como um espaço de educação por excelência, destituiu o lugar da criança na cidade. Concordamos com Araújo (2019), quando afirma que as crianças através de suas experiências cotidianas produzem conhecimentos sobre a cidade, inclusive, deslocando o primado da escola como principal referência educativa e de uma determinada presença na cidade. Também de que as crianças têm a capacidade de inaugurar outros modos de ocupar e viver a cidade por meio de suas sensibilidades. É a partir dessa perspectiva que analisamos nossas imagens, levando em consideração a histórica invisibilização das crianças nas cidades.

Possibilitar às crianças o “direito à cidade” é reafirmar a sua participação na vida cotidiana (LEFÈBVRE, 2001). É pensar que a (con)vivência intergeracional nos espaços urbanos também tem perspectiva educativa. A infância re(tratada) nas diferentes imagens e contextos como pretende nossa investigação é a possibilidade de fazermos uma problematização de um passado recente buscando novos enunciados nas relações da criança com a cidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A infância re(tratada) como pretende nossa investigação é a possibilidade de fazermos essa revisão de um passado recente buscando novos significados nas relações da criança com a cidade. Ao que tudo indica há indícios de que houve outras maneiras de se viver a(s) infância(s) na cidade e um novo conjunto de possibilidades para ser desvendado, e, que talvez ainda tenha passado despercebido.

Quanto aos resultados encontrados até o momento, identificamos que as fotografias encontradas, sobretudo, nos álbuns governamentais, apontam a presença de crianças em vários contextos de cidades brasileiras em processo de modernização. Também percebemos a cidade como possibilidade de construção de sociabilidades públicas, mesmo diante de um cenário em que se identifica cada vez mais a diluição das fronteiras entre o público e o privado, com o predomínio do ideário da modernidade e suas formas de segregação socioespacial.

A nossa investigação pretende analisar por meio das imagens as relações das crianças com os espaços urbanos das cidades brasileiras. Apesar das inúmeras interdições existentes no processo de modernização das cidades brasileiras e o papel assertivo da escola dentro desse contexto, podemos afirmar que as crianças conseguiram extrapolar as limitações ditadas por uma cidade normatizadora, e que de diferentes formas se fizeram presentes nos espaços das cidades. E que a cidade ensina às crianças para além dos limites normatizadores da escola.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, V. C. Crianças em tempos sombrios e as possibilidades do (com) viver na cidade. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória, ES. a.16, v. 21, n. 49, p. 135-150, jan./jun. 2019.
- ARAÚJO, V. C.; CARVALHO, J. S. F. As possibilidades de uma experiência compartilhada entre adultos e crianças na cidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, Suppl. 1, 2017.
- BENJAMIN, W. **Obras escolhidas: magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BLOCH, M. **Apologia da História ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- BRAYNER, F. H. A. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- CAMARA, S. **Sob a guarda da República: a infância menorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.
- CARDOSO, C. F.; MAUD, A. M. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema. *In*: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. (Orgs.). **Domínios da História**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARVALHO, J. M. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- CIAVATTA, M. Educando o trabalhador da grande “família” da fábrica – a fotografia como fonte histórica. *In*: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- CONTI, R. F. Vitória, em que espelho ficou guardada a sua face? *In*: SCHÜTZ-FOERSTE, G. M.; CONTI, R. F.; FERREIRA, S. M. O. (Orgs.). **Relendo imagens, atribuindo significados: as cidades que devem ser esquecidas**. Vitória: GM Gráfica e Editora, 2011.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Tradução de Lia Gabriele Reis Regius. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GOMES, A. M. R.; GOUVEA, M. C. S. A criança e a cidade: entre a sedução e o perigo. *In*: DEBORTOLI, J. A. O.; MARTINS, M. de F. A.; MARTINS, S. **Infâncias na metrópole**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- LEFÈBVRE, H. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.
- MARTINS, J. de S. **Sociologia da fotografia e da imagem**. São Paulo: Contexto, 2017.
- MONARCHA, C. **A reinvenção da cidade e da multidão: dimensões da modernidade brasileira: a Escola Nova**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MAUAD, A. M. Fotografia e História - possibilidades de análise. *In*: CIAVATTA, M.; ALVES, N. (Orgs.). **A leitura de imagens na pesquisa social: história, comunicação e educação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- MORAES, J. G. V. **Cidade e cultura urbana na Primeira República**. São Paulo: Atual, 2001.
- NUNES, C. Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca. *In*: HERSCHMANN, M.; KROPF, S.; NUNES, C. **Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937**. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.
- PAULILO, A. L. A cidade como programa: Escola pública e vida urbana na capital da Velha República. **História Social**, n. 21, segundo semestre, 2011.

QVORTRUP, J. A dialética entre a proteção e a participação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2015.

RIZZINI, I. **O século perdido**: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobras-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

RIZZINI, I.; VOGEL, A. O menor filho do Estado: pontos de partida para uma história da assistência pública à infância no Brasil. *In*: PILOTTI, F.; RIZZINI, I. **A arte de governar crianças**: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil. Rio de Janeiro: Instituto Interamericano Del Niño, Editora Universitária Santa Úrsula, Amais Livraria e Editora, 1995.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia. da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. (Orgs.). **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2007.

SARMENTO, M. J. Infância e cidade: restrições e possibilidades. **Educação** (Porto Alegre), v. 41, n. 2, p. 232-240, maio-ago, 2018.

SCHUELER, A. F. M. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Rev. bras. Hist.**, v. 19, n. 37, São Paulo, set.1999.



LOUVOR COMO PRÁTICA DE LETRAMENTO EM UM GRUPO DE ESTUDOS BÍBLICOS PENTECOSTAL

Eneusa Mariza Pinto Xavier (UFPEL)

Gabriela Medeiros Nogueira (FURG)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta dados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Educação (PPGedu) da Universidade Federal do Rio Grande - FURG, cujo propósito foi conhecer e entender as práticas de letramento de crianças que participavam de um grupo de estudos bíblicos da religião evangélica pentecostal em uma localidade rural.

Consideramos que o termo letramento e a caracterização de sujeitos letrados sempre é um tema que provoca dúvidas quando colocado para discussões. Porém, o letramento está presente em muitos momentos de nosso cotidiano, a língua escrita encontra-se nas mais variadas atividades, basta observar atentamente anúncios, placas de sinalização, propagandas, estabelecimentos comerciais, entre outros. A sociedade está encharcada de informações que utilizam a língua escrita, condicionando automaticamente o letramento.

Assim, o letramento é basicamente social e está relacionado com as interações realizadas entre as pessoas articulado com a escrita, no entanto, o conceito do letramento ainda é relativamente novo. Conforme Soares (2006), os estudos sobre este tema começaram a ser aprofundados a partir da década de 1980, sendo que diversos autores no Brasil e no exterior vem investigando sobre o que é letramento. Brito (2004, p. 62), por exemplo, descreve o letramento:

Não simplesmente como a condição definida pelo que uma pessoa seria capaz de fazer usando a escrita, mas, globalmente, como os modos pelos quais os sujeitos e os grupos sociais se inserem nas esferas públicas se localizam nos espaços culturais e participam (ou não) dos benefícios do avanço tecnológico e econômico.

Assim, o letramento se refere à competência de utilizar os conhecimentos de leitura e escrita nas diversas situações que surgem no cotidiano. Em uma sociedade letrada, o sujeito desenvolve

naturalmente a curiosidade pela escrita e leitura e poderá participar ativamente de episódios do dia a dia em que seja necessário expressar seu entendimento, mesmo sem estar alfabetizado.

Assim, o letramento poderá anteceder a alfabetização, uma vez que uma pessoa mesmo não dominando o sistema de escrita alfabética pode ter conhecimentos sobre as letras e os números usando-os em seu cotidiano, sendo capaz inclusive, de contar e interpretar uma história ou fazer cálculos mentais. “Em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social” (SOARES, 2004, p. 72).

Também é possível observar que o conceito de letramento e sua utilização ainda estão bastante articulados com o de alfabetização e, em geral, com o contexto escolar. No entanto, entendemos que não se restringe a esse contexto, e, dessa forma, faz-se necessário o investimento em pesquisas que problematizem esta vinculação e destaquem a necessidade de considerar a especificidade do processo de letramento. Nesta perspectiva, Street (2014, p. 144) ressalta que

Se quisermos entender a natureza e os significados do letramento em nossa vida, precisamos então de mais pesquisas focadas no letramento na comunidade – nesse sentido mais amplo – e nas implicações ideológicas e não tanto educacionais das práticas comunicativas em que ele se insere.

Refletindo sobre a citação acima, percebemos a importância de ponderar sobre a aprendizagem das crianças, as quais partem de seu conhecimento do mundo e formulam suas próprias hipóteses e ideias. Assim, torna-se relevante pesquisar as práticas de letramento em um contexto não escolar, valorizando o sentido da escrita e da leitura na vida das crianças sem associar essas práticas à escolarização e à alfabetização.

Nesta perspectiva, letramento está intimamente ligado com a cultura local e pode ainda ser considerado como uma prática social, portanto, “o que o letramento é para qualquer grupo é o que ele é nos contextos em que é vivenciado” (STREET, 2014, p. 97).

Pensando no ser humano como sujeito social que interage no seu meio, é compreensível e esperado que haja concepções distintas relativas a situações em que a escrita e a leitura estão presentes na sociedade e em seu cotidiano.

Heath (1983) define essas situações como “evento de letramento”, sendo “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos” (STREET, 2014, p. 173). Da mesma forma, Soares (2004, p. 105) destaca que os eventos de letramento são

Situações em que a língua escrita é parte integrante da natureza da interação entre os participantes e de seus processos de interpretação (Heath, 1982:93), seja uma interação face a face, em que pessoas interagem oralmente com a mediação da leitura ou da escrita [...], seja uma interação a distância, autor-leitor ou leitor-ator.

Portanto, os eventos de letramento são situações realizadas por meio de interação dentro de um contexto específico e facilmente observadas, podendo ser caracterizadas nas atividades diárias, como, por exemplo, assinar contratos e entoar canções, entre outros. Porém, as práticas de letramento são realizadas com reflexão sobre estas atividades, analisando padrões, relações e diferentes possibilidades que podem ser efetuadas durante estas ações.

Quando estes procedimentos são realizados com envolvimento e reflexão passam a ser caracterizados como práticas de letramentos. Os Novos Estudos do Letramento – NLS consideram eventos e práticas de letramentos como complementares, porém as práticas de letramentos vão além dos eventos, elas incluem os comportamentos dos componentes do grupo e ainda suas compreensões.

Street (2010, p. 38) usa a noção de práticas para se “referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes”.

Dessa forma, desenvolver a pesquisa sobre as práticas de letramento em um grupo de estudos bíblicos, com foco nas crianças, envolve lançar um olhar diferenciado, minucioso, investigativo e reflexivo sobre os componentes de leitura, escrita e oralidade que estão presentes na realidade do grupo e ainda observar a forma peculiar que os sujeitos da pesquisa, no caso as crianças, demonstram em outros contextos que estas práticas de letramento fazem parte de seu cotidiano.

Assim, para caracterizar as práticas de letramento é necessário analisar atitudes e relações sociais, entre outros aspectos (STREET, 2014). Portanto, ao observar as práticas de letramento em um grupo de estudos bíblicos, foi imperioso compreender as subjetividades que estavam envolvidas no entremeio das relações. Assunto que será tratado na próxima seção, quando indicamos que a pesquisa segue uma abordagem qualitativa de cunho etnográfico a partir dos estudos de Ameigeiras (2007); Gialdino (2007) e Oliveira (2006). No que se refere a parte da pesquisa com crianças, Graue e Whash (2003) dão suporte para investigação.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa teve como principal objetivo conhecer as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças que participaram de um grupo de estudos bíblicos da igreja pentecostal de uma localidade rural em 2018. Esse grupo é constituído por 12 crianças na faixa etária entre 5 e 12 anos, sendo sete meninas e cinco meninos, dessas, seis participaram efetivamente da pesquisa. Cabe colocar que as crianças manifestaram assentimento da participação por meio da escrita do nome ou desenho no caso das que ainda não sabiam escrever. Os responsáveis por elas bem como os adultos vinculados à religião evangélica pentecostal assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual declararam o seu consentimento em participar do estudo, bem como concordaram que os dados resultantes da investigação fossem utilizados para fins acadêmicos/científicos¹.

Na totalidade da pesquisa foram realizadas 20 observações participativas, 10 no grupo de estudos bíblicos e 18 nos cultos, e foram produzidos 300 minutos de gravações de áudio e vídeo e 140 fotografias.

No decorrer da pesquisa, realizamos um processo minucioso de observação deste grupo de estudos bíblicos, a fim de conhecer seus frequentadores, sua realidade e sua cultura própria e, assim, produzir dados para pesquisa.

¹ Esse procedimento é condizente com a Resolução nº 466 de 2012, disponível no link: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em:

Neste aspecto, foi essencial o registro dos fatos e eventos considerados relevantes nas observações, bem como a leitura das anotações realizadas durante a inserção no campo empírico, possibilitando a reflexão sobre o que era visto e ouvido. Segundo Oliveira (2006, p. 18),

[...] O olhar, o ouvir e o escrever podem ser questionados em si mesmos, embora, em um primeiro momento, possam nos parecer tão familiares e, por isso, tão triviais, a ponto de sentirmo-nos dispensados de problematizá-los; todavia, em um segundo momento [...] essas “faculdades” ou, melhor dizendo, esses atos cognitivos delas decorrentes assumem um sentido todo particular, de natureza epistêmica, uma vez que é com tais atos que logramos construir nosso saber.

Por conseguinte, ainda foi necessário identificar os suportes de leitura e escrita que eram utilizados no grupo de estudos bíblicos da Igreja Pentecostal, demonstrando como as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças, também estavam presentes em outros contextos. Segundo Street (2012, p. 76):

Podemos fotografar eventos de letramento, mas não podemos fotografar práticas de letramento. Aqui há uma questão etnográfica. Temos que começar a conversar com as pessoas, ouvi-las e ligar sua experiência imediata de leitura e escrita a outras coisas que elas também façam.

Desta forma, foi essencial acompanhar os sujeitos por um tempo prolongado, no grupo e em outros contextos, a fim de conhecer desde a obviedade até as sutilezas envolvidas nas interações.

Nessa perspectiva, a etnografia configurou-se como uma metodologia importante para acompanhar e compreender as interações estabelecidas pelas crianças, tanto no contexto do grupo de estudos bíblicos, quanto em outros espaços sociais, como a casa e o culto. Trata-se de um estudo sobre uma cultura compartilhada por um determinado grupo de indivíduos (GHASARIAN, 2008), em que ouvir, olhar, refletir e escrever são imprescindíveis. Ao tratar sobre a etnografia, Ameigeiras (2007, p. 110) destaca que

La relevancia de la etnografía como metodología de investigación está estrechamente vinculada al surgimiento de la ciencia social en general y, muy especialmente, al de la antropología en particular, que es en donde surge, se consolida y desarrolla la etnografía en sí. Un surgimiento directamente relacionado con la necesidad de comprensión de los otros y de conocimiento de una diversidad cultural, que comienza a descubrirse en su multiplicidad y sus diversas formas de relación y contacto.

Compreendemos assim, que ao escolher essa metodologia o trabalho é realizado de forma interacional, buscando a entendimento do meio e das pessoas, e que para obter êxito neste processo, é necessária atenção especial para as análises dos dados produzidos, com observações atentas, relatos, escritas, releituras e reflexão.

Considerando a particularidade da investigação, em que as crianças foram os sujeitos da pesquisa, é importante reconhecer sua capacidade de interpretar o mundo adulto, transformando e produzindo sua própria cultura a partir das interações com os outros. Anjos, Faria e Santos (2007, p. 167) apontam que

Conceber as crianças como sujeitos é estar em consonância com o princípio de que elas são capazes, competentes, que possuem um universo de conhecimentos e de formas de expressão a serem conhecidas pelos (as) adultos (as). Porém, para se conhecer as possibilidades infantis, é necessário ouvir e, por conseguinte, refinar formas de escuta das crianças, atividade que ainda é pouco explorada nas pesquisas.

Assim, consideramos que as crianças apreendem as informações e se apropriam delas, reproduzindo a partir de padrões que estabeleceram em suas interações. Logo, é concebível assegurar que como produtoras de cultura, possuem potencial para colaborar efetivamente na sociedade.

Portanto, a criança quando é considerada como protagonista de uma investigação, tem voz e poder, sendo entendida não como submissa e dependente, mas como um sujeito que participa de forma ativa, intervindo no processo de pesquisa e possuindo possibilidades de posicionamentos e reflexões. Em uma perspectiva etnográfica, com crianças, onde o pesquisador está em constante interação, é fundamental reconhecer que “a criança não sabe menos, sabe outra coisa” (COHN, 2005, p. 33).

Conhecer precisamente o ponto de vista das crianças é um grande desafio e o investigador amparado na metodologia que escolheu, procura estabelecer estratégias que possibilitem transcrever e interpretar a concepção das crianças. Nesse sentido, Graue e Walsh (2003, p. 56) advertem que:

Por mais aliciante que a frase “através dos olhos das crianças” possa ser, jamais veremos o mundo através dos olhos de outra pessoa, particularmente dos olhos de uma criança. Pelo contrário, veremos sempre o mundo através de uma multiplicidade de camadas de experiência, das crianças e nossas, e de uma multiplicidade de camadas de teorias.

Portanto, o aprofundamento do referencial teórico dos estudos da infância foi imprescindível no processo de pesquisa com as crianças, entretanto, também foi necessária atenção redobrada nas crianças e na reflexão sobre suas interações, pois elas são imaginativas e espontâneas.

Graue e Walsh (2003, p. 24-25) destacam também a importância de considerar os contextos em que acontece a interação das crianças, ou seja:

As crianças não podem permanecer incólumes aos contextos em que se movem. Tal como os contextos se moldam à sua presença, as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente. Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações.

Os dados foram produzidos no convívio com as crianças no grupo de estudos bíblicos e, em outros espaços, como, por exemplo, o culto e as suas residências, registrando situações que envolviam as mesmas, por meio de observações participativas, escrita no caderno de campo, fotos, gravações de voz e vídeo e entrevistas.

Entender os contextos é estender o olhar, procurando estabelecer relação entre as interações que as crianças pesquisadas realizam no seu cotidiano. Interpretar os contextos é adequado

e necessário quando consideramos que as crianças recriam significados para os comportamentos através de suas relações.

Assim, para caracterizar as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças no grupo de estudos bíblicos, foi fundamental uma inserção prolongada no campo empírico e um movimento em que

A teoria e a observação trabalharam de mãos dadas para me ajudar: As teorias alargaram a minha visão do que deve ser observado, e as observações levaram-me a procurar teorias que me ajudassem a compreender o que vejo (GRAUE; WALSH, 2003, p. 7).

Portanto, na tentativa de caracterizar as práticas de letramento vivenciadas pelas crianças no grupo de estudos bíblicos, foi fundamental compreender o modo que as crianças utilizam a escrita, a leitura e a oralidade que circulam neste contexto. Destacando que as relações sociais, históricas e culturais mobilizam os modos de interação entre as crianças, e que suas experiências com a leitura e com a escrita se entrelaçam com outras coisas.

A vista disso, na próxima seção, apresentamos a problematização dos dados referentes ao evento de entoação de louvores, também chamados de hinos ou cantos, uma vez que observamos que se encontram profundamente associados com a maioria das atividades realizadas neste contexto. Caracterizando assim como uma prática de letramento vivenciada pelas crianças do grupo de estudos bíblicos pentecostal.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Na inserção no campo da pesquisa realizada ao longo de 2018, observamos que os louvores estavam presentes diariamente no cotidiano das crianças. Nas visitas realizadas em suas residências, constatamos que todas tinham uma potente caixa de som e a maioria estava funcionando e reproduzindo louvores em volume relativamente alto.

Conversando com as crianças sobre esta preferência musical, foi destacado por elas que geralmente os louvores são disponibilizados e escolhidos por seus responsáveis, porém todos cantam juntos. Conforme salienta Sarmiento (2003, p. 65), “[...] as crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida”.

Sobre o trabalho de evangelização das crianças, é importante destacar que a observação participativa, permitiu perceber que estes hinos estavam presentes em quase todas as ações envolvendo as crianças. Em relação a esse tipo de atividade proposta durante o grupo de estudos bíblicos, a evangelizadora relatou o seguinte:

Devemos sempre glorificar e exaltar o nome do Senhor, porque é Ele quem nos dá força para superar as peijas da vida. Através dos louvores, adoramos ao Senhor com alegria e gratidão e as crianças precisam também aprender essa dependência que temos de Deus que é poderoso. Portanto, ensino vários louvores para que o terreno

delas seja preparado para germinar a semente de adoração ao nosso Deus e não se percam nas tentações do mundo. Procuo sempre comparar com a história bíblica que vou contar e também com a pregação que será feita no culto. Se quero ensinar obediência, tenho que procurar um louvor que mostre o quanto vale a pena ser fiel, respeitar e servir a Deus. Com certeza estou formando vários levitas² do senhor Jesus (EVANGELIZADORA, entrevista em 05/08/2018).

Ainda é importante salientar que quando observamos as crianças interagindo, mesmo em contextos diferentes do grupo de estudos bíblicos, algumas expressões dos louvores estão presentes em seu vocabulário cotidiano, como destacado no registro a seguir:

Durante visita na casa de uma das crianças do grupo de estudos bíblicos, percebemos que a mãe de A.O (4 anos) por várias vezes chamava atenção dele para fazer as tarefas escolares. Até que falou em voz alta para que ele se concentrasse no trabalho. O menino respondeu cantando um louvor *“acalma o seu coração, o vento está soprando, mas é te adorando que venço o mal da aflição”* a mãe sorriu e respondeu: *“Amém! Glórias a Deus”* (DIÁRIO DE CAMPO, 20/05/2018).

No excerto acima, é possível perceber que o menino se apropria da linguagem dos louvores para argumentar, estrategicamente a seu favor. A situação descrita demonstra o princípio defendido por Corsaro (2011) de que a criança não reproduz de forma indiferente as informações, elas se apropriam das mesmas de acordo com seus interesses, internalizando, interpretando e reproduzindo.

Também percebemos no discurso do menino, que a prática dos louvores vai organizando e instituindo seu modo de ser, falar agir que é aceitável na cultura dentro do grupo religioso que ele e sua família fazem parte. Castanheira (2010, p. 28) ressalta que

Por meio da vivência em uma comunidade particular, um indivíduo desenvolve conhecimento das práticas características do grupo – como e quando as coisas devem ser feitas, faladas, escritas – e desenvolve, também, capacidades para utilizar esse conhecimento e agir de maneira apropriada segundo as demandas e expectativas do contexto interacional. Dessa forma, as ações individuais implicam um processo contínuo (nem sempre consciente) de interpretação de escolhas de como, quando e com que propósito agir como membro de um determinado grupo.

Dessa forma, a experiência familiar de contato com os louvores e a vivência da evangelização, proporcionam que as crianças se apropriem do conhecimento de vários hinos, assim, não só decoram palavras e frases como comentam sobre eles, tendo propriedade para interpretar e atribuir significado na sua utilização, caracterizando assim uma prática letrada.

Destacamos também os ensaios com repetição dos cantos a serem utilizados nos cultos, conforme registro:

² Neste contexto, o termo “levita” é utilizado para designar as pessoas responsáveis por cantar louvores na igreja.

Pela primeira vez conseguimos filmar as crianças cantando. Apesar de percebermos que muitas ainda não estão alfabetizadas, este fato não foi impedimento para que soubessem entoar o louvor que era repleto de palavras não corriqueiras. Notamos que há um padrão, pois, quando é anunciada a presença de uma determinada criança, já conseguimos saber qual o louvor será entoado, pois observamos que cada uma é responsável por um canto específico, repetindo sempre o mesmo. Por vezes, acontece de uma criança trazer um louvor novo, mas o seu sempre é repetido. Ainda neste dia, aconteceu a apresentação de um grupo de mulheres e de jovens. Enquanto as mães e os jovens louvavam, as crianças acompanhavam cantando junto demonstrando seu conhecimento do louvor (DIÁRIO DE CAMPO, 13/04/2018).

Refletindo sobre o evento citado, percebemos que as crianças seguem um roteiro que oportuniza o aprendizado coletivo e o desenvolvimento da habilidade de memorização. Ainda é importante enfatizar que no grupo de estudos bíblicos é indicado que somente devem ser escutados louvores, as demais músicas são atribuídas como “do mundo” e proibidas.

Os louvores são trazidos em folha digitalizada pela evangelizadora, distribuídos para todas as crianças e ensaiados exaustivamente. A letra desses louvores está relacionada com a história que será contada e debatida durante a evangelização e com a pregação que é realizada no culto, caracterizando assim uma prática de letramento.

Após o evento de ensaio de louvores, a evangelizadora distribui folhas em branco, lápis, borrachas e lápis de cores e orienta as crianças para utilizarem esse material com cuidado, este é um momento em que as crianças conversam, brincam, desenham e pintam livremente.

Porém, é possível perceber que até nos instantes de descontração, seus comportamentos ainda são articulados com as práticas de letramento experimentadas nos momentos anteriores no grupo, como por exemplo, quando pintam e desenham cantando os louvores ensaiados. Ainda, nos diálogos entre si, isso fica bastante evidente, conforme é possível perceber no trecho retirado de nossas anotações:

M.A (10 anos) pinta um desenho e conversa com D.J (4 anos) sobre seu sonho, diz que: *Eu ouvi na minha cabeça, faz uma arca e depois eu fui orar e tava falando com Deus e Ele me falou assim: Faz a arca, e eu confio em Deus né, então olhei pro lado e vi um pedaço de arca no chão, não sei quem botou ali, mas de certo foi Deus quem botou e aí eu construí a arca. Depois eu fui pro colégio e veio um tsunami e toda a igreja entrou pra arca e eu vi até uma pessoa se jogando de carro pra dentro do canal e ela morreu e foi lá para o inferno* (CADERNO DE ANOTAÇÕES, 11/08/2018)

Observamos em alguns fragmentos do relato do sonho da menina há articulação das práticas de letramento que vivencia no grupo de estudos bíblicos e no culto, como o “falar com Deus”, “confio em Deus”, “foi Deus quem botou” e o fato de “somente a igreja entrar na arca”, estas expressões estão presentes na oratória dos pregadores, na leitura de trechos bíblicos e em vários louvores, como pode ser observado na letra do louvor trazido pela M.A (10 anos) na maioria dos cultos:

*E as alturas alcançar
Correm e não se cansam
Esperam em Deus, confiam em Deus o senhor
Um novo tempo uma nova história
Deus tem pra mim, Deus tem pra nós*

*Os que confiam no senhor
 Recebem forças pra voar
 E as alturas alcançar
 Correm e não se cansam
 Esperam em Deus, confiam em Deus o senhor
 Eu não temerei como águia voarei nas alturas estarei com meu rei
 (Aviva-me – Arca da Aliança)³*

Ainda destacamos que as crianças repetem o que aprenderam, mas não só repetem, elas também ressignificam, como no caso de um evento observado sobre a proibição de outros gêneros musicais. No excerto a seguir é possível perceber a estratégia de argumentações utilizada pela criança a seu favor, ou seja:

Evangelizadora: A.L és uma guria grande, não judia com teu irmão, empresta o lápis para ele e pede perdão
A.L: Ele é que tem que pedir perdão
Evangelizadora: Porque, se tu és quem está brigando com ele?
A.L: Porque na rua está tocando uma música do mundo e ele está balançando a cabeça
D.L: Perdão Jesus! (OBSERVAÇÃO, DIA 28/07/2018)

Nesse evento, há uma disputa de poder entre as crianças, que são irmãs, em relação a um lápis. A evangelizadora diz que A.L empreste o lápis para o irmão e peça perdão a ele. Contudo, ela encontrou um argumento forte e inquestionável para garantir a posse do lápis: relatou o gosto do irmão por outro gênero musical que não o louvor, o que é considerado neste contexto religioso, como pecado e ofensa a Deus. Nesse evento fica evidente que as crianças não são meramente reprodutoras de saberes e comportamentos, mas realizam o que Corsaro (2011) nomeia por “reprodução interpretativa”, ou seja: “[...] as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações” (CORSARO, 2011, p. 31).

Na observação das brincadeiras das crianças participantes do grupo de estudos bíblicos e suas interações em diferentes contextos, percebemos que a linguagem dos louvores também está presente e incorporada em seu vocabulário, como, por exemplo, quando o objetivo é corrigir outro colega, a frase mais utilizada é “repreende isso”. que é bastante presente na letra dos louvores.

O CULTO E A PRÁTICA DE ENTOAÇÃO DE LOUVORES

Após o trabalho de evangelização, as crianças são conduzidas para a igreja para participar do culto. Observando as crianças nesse evento, notamos que a prática de entoação de louvores é vivenciada por elas e colocada em prática em vários momentos. O quadro abaixo apresenta a organização do culto:

³ As letras dos louvores eram impressas e, geralmente, trazidas pela evangelizadora para serem utilizadas nos momentos de canto.

Quadro 1 – Estruturação dos momentos do culto

ORGANIZAÇÃO DO CULTO	
18h30min	As orações- O culto começa com um obreiro ⁴ , lendo na bíblia a “palavra introdutória”. Destacamos a participação das crianças, que após a leitura, apresentam o louvor que foi ensaiado no grupo de estudos bíblicos.
20h	Pregação da palavra – Leitura da bíblia com explanação feita pelo Presbítero, ou Pastor da Igreja, que é o sujeito pivô.
22h	Oração final- Feita pelos obreiros da igreja de forma coletiva para todos os fiéis.

Fonte: Organizado pelas autoras a partir da observação no culto

Observando o quadro e considerando que “letramento significa uma prática discursiva de um determinado grupo social, que está relacionada ao papel da escrita para tornar significativa essa interação oral, mas que não envolve, necessariamente, as atividades específicas de ler ou escrever” (KLEIMAN, 1995, p. 18), é possível perceber em vários momentos, a presença dos louvores como prática de letramento vivenciada pelas crianças pentecostais.

Iniciando o culto, há um momento de orações que é encerrado com a apresentação do louvor ensaiado pelas crianças. Logo, começa a pregação da palavra, com a leitura de uma parte da bíblia e para explicar esse texto, é feita uma relação entre a leitura, o louvor e fatos do cotidiano.

Durante o período das observações no campo empírico, notamos que os pregadores também cantam vários louvores no grupo de estudos bíblicos os quais são repetidos em diferentes cultos, permitindo que as crianças os decorem, se constituindo assim, em práticas de letramento. Street (2010, p. 38) utiliza o conceito de práticas para “referir a aspectos que nos possibilitam começar a ver padrões nesses eventos e situar conjuntos de eventos de forma a dar a eles um padrão. Essa padronização, supomos, carrega significados para os participantes”.

A oração final é também acompanhada por um louvor em tom bastante alto. Nas palavras de Jung (2007, p. 1189), “[...] é preciso considerar os eventos de letramento – que são ocasiões em que o texto escrito subjaz ou está presente na interação face a face de um grupo de pessoas e que quando esse evento tem repetidos padrões de interação, torna-se uma prática de letramento”.

Percebemos essas práticas de letramento quando as crianças ressignificam a linguagem dos louvores para sua realidade e reproduzem como, por exemplo, “*Dou graças a Deus por tua vida*” em sinal de agradecimento por algo significativo, da palavra “*pelejar*” para designar uma grande luta, na forma de cumprimentar desejando “*a paz do Senhor*”, e na constante referência que irão “*morar no céu*”, que são algumas expressões recorrentes nos louvores.

Dessa maneira, os dados da pesquisa destacam que a participação das crianças na prática de entoação de louvores, seja no espaço religioso e/ ou no familiar, permite que elas atribuam sentidos diversos sobre este evento e que suas práticas letradas sejam também diversas. Visto que o louvor está presente nas orações, no processo de memorização, em apresentações e ainda é utilizado para ampliar o vocabulário das crianças em situação de interação que ultrapassam o espaço religioso.

Portanto, a partir do que foi apresentado, entendemos que a entoação de louvores se caracteriza como uma prática de letramento, vivenciada pelas crianças pentecostais que participam deste grupo de estudos bíblicos.

⁴ Obreiros é a denominação dada para as pessoas que foram designadas pelo pastor da igreja para trabalhar na igreja, geralmente possuem título de missionários, pregadores ou diáconos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto foi apresentada e discutida a entoação de louvores como prática de letramento das crianças que participam da evangelização de um grupo de estudos bíblicos pentecostal de uma localidade rural.

Considerando a particularidade desta investigação, em que as crianças são os sujeitos da pesquisa, foi essencial compreendê-las como sujeitos social, cultural e ativo que produz conhecimento por meio das interações entre seus pares, com os adultos, com o mundo e não sendo um mero expectador, que imita sem entendimento.

O cruzamento dos dados evidenciou que a prática de entoação de louvores, proporcionou para as crianças, a construção de conhecimentos letrados de forma interacional, uma vez que estava presente no convívio familiar, no grupo de estudos bíblicos e nos cultos.

Notamos, por exemplo, uma ressignificação da linguagem dos louvores no cotidiano das crianças ao utilizarem expressões que apareciam em alguns louvores em suas falas e, inclusive, uma apropriação desta linguagem na elaboração de estratégias de argumentação a seu favor em determinadas situações de interações.

Também observamos que as crianças participantes do grupo de estudos bíblicos utilizam a linguagem dos louvores em situações de interações em diferentes contextos como a palavra “Glória”, frequentemente falada, caracterizando agradecimento ou vitória e ainda, “profetizar” para designar algo que está sendo previsto, esses termos são recorrentes nas letras dos louvores.

Entendemos que os dados da pesquisa demonstram que o evento de entonação de louvores traz uma dimensão da função social da língua que diz respeito à interação, à comunicação em que é perceptível que as práticas desenvolvidas no contexto dos grupos de estudos bíblicos dialogam e ultrapassam para outros espaços sociais e nas suas manifestações de comunicação.


Esta prática materializa-se na repetição de palavras dos louvores, oportunizando que as crianças memorizem palavras e frases, muitas vezes mais complexas do que habitual para sua idade e desenvolvam capacidade para comentar sobre as mesmas com propriedade.

Destacamos ainda, que a entoação de louvores como uma prática de letramento desenvolvida nesse grupo de estudos bíblico, mostra aspectos muito particulares da cultura religiosa desse contexto, visto que o letramento é sempre local e socialmente situado.

Por fim, entendemos que os dados desta pesquisa, também permitem dar visibilidade ao letramento vivido em outros espaços para além da escola em que as crianças participam de situações permeadas pela oralidade, leitura e escrita. Isso permite problematizar conceitos e até mesmo, repensar o papel que a religião vem desempenhando na sociedade atual.

REFERÊNCIAS

- AMEIGEIRAS, A. R. El abordaje etnográfico en la investigación social. *In: GIALDINO, I. V. (Orgs.). Estratégias de investigação qualitativa*. Buenos Aires: Gedisa, 2007.
- ANJOS, C. I.; FARIA, A. L. G.; SANTOS, S. E. A criança das pesquisas, a criança nas pesquisas... A criança faz pesquisa? **Revista Praxis Educacional**. Dossiê temático. Pesquisa em Educação: abordagens metodológicas DOI: 10.22481/praxis.v13i25.958
- CASTANHEIRA, M. L. **Aprendizagem contextualizada: discurso e inclusão na sala de aula**. 2. ed. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2010.
- COHN, C. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005
- CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- GHASARIAN, C. **De la etnografía a la antropología reflexiva: nuevos campos, nuevas prácticas, nuevas apuestas...** Dirigido por Adolfo Colombres. Buenos Aires: Del Sol, 2008.
- GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003
- HEATH, S. B. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- JUNG, N. M. Letramento: uma concepção de leitura e escrita como prática social. *In: BAGNO, M.; CORREA, D. A.; SALEH, P. B. O. (Orgs.) Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR.: UEPG, 2007.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In: KLEIMAN, A. B. (Org.). Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995, p. 15 - 64.
- LEME BRITTO, L. P. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. *In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003. p. 47-63.
- OLIVEIRA, R. C. **O trabalho do antropólogo**. 3. ed. Brasília: Paralelo15; São Paulo: Editora Unesp, 2006
- SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, ano 12, n. 21, p. 51-70, jul./dez. 2003.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- SOARES, M. Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001. *In: RIBEIRO, V. M. (Org.). Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004. p. 105
- STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos novos estudos do letramento. *In: MAGALHÃES, I. (Org.). Discursos e Práticas de Letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.
- STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Tradução Marcos Bagno.
- STREET, B. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. *In: MARINHO, M.; CARVALHO, G. T. (Orgs.). Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.



AUDIOLIVRO: TECNOLOGIA ASSISTIVA INSURGENTE PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES CEGOS(AS) NA AMAZÔNIA PARAENSE

Kássya Christinna Oliveira Rodrigues (UFOPA)

INTRODUÇÃO

As reflexões compartilhadas neste estudo são oriundas de uma pesquisa que versa sobre a produção de recurso de Tecnologia Assistiva – TA no formato de audiolivro, desenvolvido no interior do Estado do Pará e vinculado à Universidade Federal do Oeste do Pará, a partir do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – GPEEPI.

Neste projeto envidam-se esforços na produção da TA no formato de audiolivros com o conteúdo de literatura infanto-juvenil para crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão que vivem no interior da Amazônia Paraense. Todavia, mesmo sendo uma tecnologia de baixo custo, algumas dificuldades atravessam o desenvolvimento do presente estudo, como a disponibilidade de recursos tecnológicos para que os audiolivros possam ser acessados pelas crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão e fiquem à disposição desses mesmos dispositivos pelos integrantes do grupo de pesquisa para produzir a TA.

Como problemática orientadora desta investigação realiza-se a seguinte questão: como se dá o processo de produção da TA no formato de audiolivro no Oeste do Pará? Assim, objetiva investigar o processo de produção da TA no formato de audiolivro; verificar os procedimentos metodológicos empregados para a elaboração desta TA e identificar o contexto em que esta se corporifica.

Trata-se de um estudo campo de abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação que tem em Thiollent (2009) a compreensão de que todas as etapas da pesquisa vão sendo forjadas com os seus participantes, considerando-se as problemáticas emergentes de seus contextos de vivências, experiências e significados. Problemáticas estas que precisam ser refletidas à luz da articulação entre a teoria e a prática, de modo que haja a possibilidade de busca de soluções e ou minimização dos problemas levantados.

Em face disso, essa pesquisa assume uma postura política e ética no mundo a favor de grupos humanos historicamente subalternizados, excluídos, mas que são lidos e compreendidos no contexto deste texto como seres de capacidades e não como anônimos da história.

Participam deste estudo oito mulheres, entre acadêmicas do curso de pedagogia, estudante e professoras da educação básica e professora do ensino superior. Realizou-se o levantamento teórico com autores(as) que refletem sobre TA com (BERSCH; SARTORETO, 2020), educação inclusiva (MACHADO; MANTOAN, 2020; RODRIGUES, 2020; RODRIGUES; OLIVEIRA, 2021), humanização (FREIRE, 2005; 2011; FREIRE; GADOTTI; GUIMARÃES, 1995). Textos que colaboram com a fundamentação teórica do estudo e permitem a articulação entre a teoria e a prática, considerando a vida cotidiana de crianças e de adolescentes cegos e com baixa visão que vivem no interior da Amazônia Paraense.

Este artigo está organizado com uma contextualização do campo legal da Educação Especial, lança mão de reflexões da educação intercultural crítica e da educação humanista e dialógica de Freire, discorre sobre como a TA no formato do audiolivro é produzida no Oeste da Amazônia Paraense, e algumas reflexões selam as considerações deste estudo.

CAMPO LEGAL EM QUE SE CIRCUNSCREVE A TA

Desde o início da década de 1990, a Educação Especial tem sofrido importante regulamentação legal que a retirou de um campo de educação segregada, orientada por um modelo assistencialista e médico da deficiência para o da educação geral, em que as práticas de educação escolar são desenvolvidas com todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos de diferentes grupos étnico-raciais e de condição de deficiência (BRASIL, 1996).

Tratados internacionais que resultaram com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), o Decreto nº 3.956 que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, o Decreto nº 6.949 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo permitiram outras reflexões sobre as pessoas com deficiência, colocando-as como seres que têm direito de conviver com os seus pares, portanto de ocuparem todos os espaços que quiserem, situação negada até o final do século XX.

Os ganhos legais, vividos pela pessoa com deficiência, vão sendo aprimorados de tal modo que há uma mudança na perspectiva de vê-la, isto é, não é mais referenciada por sua condição de deficiência de modo que tenha que envidar sensíveis esforços para se integrar ao contexto da sociedade, buscando tornar-se o mais “normal” possível. Todavia, o cotidiano dos grupos humanos das pessoas com deficiência ainda é atravessado por duras representações de exclusões e de negações de seu pleno desenvolvimento.

A Lei Brasileira de Inclusão (2015) considera ser a pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. Este conceito desloca a deficiência da pessoa para o meio.

Esta situação provoca debate mais amplo sobre a condição da pessoa com deficiência em sua interação com o mundo. Permite reflexões sobre os processos de inclusão e exclusão e problematiza a insuficiência do meio (físico e social) no acolhimento da pessoa com deficiência, dadas às barreiras arquitetônicas, tecnológicas e atitudinais vivida, cotidianamente, numa atmosfera “natural”, pela pessoa com deficiência que sofre com a validação da cultura de agressão presente na sociedade.

As situações de exclusões vividas pelas pessoas com deficiência ainda se configuram uma realidade em suas vidas, mesmo havendo um campo legal somado a toda uma discussão e processos formativos desenvolvidos em prol de suas inclusões.

Candau (2016) problematiza e tensiona o campo da legislação nacional que, no bojo de seu texto, traz um discurso similar ao presente na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que por sua vez fora formulado no seio do estado moderno eurocentrado, hegemônico, monocultural, que se funda em uma única epistemologia racionalista.

Estado que se estrutura a partir da colonização e da colonialidade, de práticas relacionais racistas, machistas, patriarcais e capacitistas; que discursa, retoricamente, sobre liberdade, igualdade e fraternidade, ao mesmo tempo em que, segrega, escraviza, domina e produz discursos em que o outro, diferente, é colocado como sub-humano, selvagem, objeto, incapaz.

Estado que, para manter seu domínio, empreende reformulações discursivas, exigidas pelo neoliberalismo, presente na contemporaneidade; expressa que o outro, diferente, é “incluído”, “está junto”, é “tolerado”, “convive”, mas sem questionar as assimetrias de poder que atravessam as relações por meio de suas instituições e que são reproduzidas nas microrrelações desenvolvidas no cotidiano.

Desconstruir esse escopo legal, retórico, fundamentado e mantido pela lógica do Estado moderno que versa, conservadoramente, sobre a inclusão é urgente. E, enquanto isso, na dinâmica e busca por um mundo inclusivo que seja pautado por outras epistemologias, saberes, filosofias e éticas, as pessoas com deficiências vivem:

[...] um *stand by* existencial, situação que implica negligência e mesmo crimes contra esses grupos humanos, que, em muitas circunstâncias, não têm assegurado sequer o direito de ir e vir, em virtude de bruscas barreiras arquitetônicas (RODRIGUES, OLIVEIRA, 2021, p. 196).

Vale destacar que este *stand by* não significa inércia, ao contrário, esta “espera” vivida para usufruto da inclusão não está em um plano rígido de um *vir a ser*, mas de um *dever* permanente, é imbuída de muitos esforços, lutas e movimentos, tanto das pessoas com deficiência quanto de seus familiares, entidades, movimentos sociais, de profissionais da saúde e da educação engajados a favor de práticas inclusivas, pautadas em outras epistemologias, éticas, filosofias que permitam a escrita de outras narrativas e histórias das pessoas com deficiência (MELLO, 2014; MACHADO, MANTOAN, 2020; OLIVEIRA, 2015; FREIRE, 2005).

Essas situações de exclusões manifestadas no pleno hoje histórico, segunda década do século XXI, mobilizam e são motivadoras para a organização e realização da presente pesquisa, que assume um compromisso e responsabilidade de não apenas desenvolver estudos de verificações sobre uma dada realidade vivida por crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão, mas fundamentalmente, sabendo das condições de exclusões anunciadas por alguns estudos, desenvolver uma TA acessível e colaborativa com os grupos humanos que vivem a condição da deficiência visual.

Bersch e Sartoreto (2020), em recente artigo publicado, reafirmam que o conceito de Tecnologia Assistiva-TA, formulado no Brasil em 2007 e apresentado por integrantes do Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) ampliou a conceituação e compreensão sobre a TA que deixa de ser apenas artefato e/ou produto com significado reabilitativo e de mobilidade (Decretos 3.298/1999; 5.296/2004) e passa a compreender também os “recursos, as metodologias, as estratégias, as práticas e os serviços” (BERSCH; SARTORETO, 2020, p. 151; BRASIL, 2011).

A ampliação do conceito de TA provoca mudanças de posturas da sociedade na sua relação com a pessoa com deficiência, bem como reconfigura o olhar para esta, não mais vistas em si mesma, a partir de uma lógica incapacitante da deficiência. Estes grupos humanos passam a ser compreendidos como pessoas que vivem em um contexto social e histórico mais amplo e atravessado por práticas sociais excludentes que necessitam ser desconstruídas, de modo a se garantir a promoção de uma sociedade em que as relações sejam cada vez mais humanizadas e as diferenças sejam observadas, valorizadas e cuidadas, vistas numa perspectiva de riqueza (CANDAU, 2016).

Nas palavras de Freire (1995), “dizíamos que o respeito à diferença era uma ideia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia do diálogo”.

A esse respeito ainda, da diferença como riqueza, ressalta Candau que a educação intercultural crítica:

Parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – socioeconômica, política, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações Igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da Igualdade e da diferença (CANDAU, 2016, p. 83).

Candau anuncia, a partir de seus estudos, que as pessoas diferentes, em muitas práticas educativas cotidianas, são representadas como um problema a ser resolvido, são aquelas que apresentam:

baixo rendimento acadêmico, são oriundos de comunidades de risco, de famílias com condições de vida de grande vulnerabilidade social, que têm comportamentos que apresentam níveis diversos de violência e incivilidade. Aqueles/as que possuem características identitárias que são associadas à “anormalidade” “necessidades especiais” e/ou a um baixo capital cultural” (CANDAU, 2016, p. 84).

Neste contexto, é importante destacar o que anuncia a professora Mantoan (2020, p. 77): “Toda criança é diferente. Mas todas são iguais no direito de estudar com seus pares em nossas escolas”. Para a autora, a esta criança (ser humano), deve ser garantido também, o direito de aprender, situação que interpõe para a escola outras atitudes frente às práticas de inclusão.

Exige de toda a comunidade escolar o empenho, a articulação e esforços para produzir práticas educativas que observem, acolham, interajam com todas as crianças de maneira equânime e, neste contexto, elas possam ter reais condições de igualdade para ser, viver, sentir, pensar, existir, problematizar, questionar, intervir, elaborar saberes, produzir conhecimentos, modificar as estruturas da sociedade a partir de suas existências, suas corporalidades, sensorialidades, cognições entre outras características que as identifiquem como ser de alteridade no mundo.

A TA NO FORMATO DE AUDIOLIVRO, COMO ELA TEM SIDO PRODUZIDA?

O contexto em que se circunscreve a elaboração da TA no formato de audiolivro com o conteúdo de literatura infantojuvenil para crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão é bastante desafiador. Realiza-se no interior da Amazônia, ao Oeste do Estado do Pará, e tem um grupo restrito de pessoas colaboradoras que atuam de forma voluntária na produção da referida tecnologia.

Trata-se de uma TA de baixo custo que necessita de instrumentos tecnológicos como notebooks, smartphones e computadores para que seja desenvolvida, todavia não dispõe desses recursos a partir de apoio institucional. Desta maneira, a TA nasce dos instrumentos individuais de seus participantes, situação que implica ímpares desafios, pois algumas integrantes da pesquisa não dispõem de aparelhos com os requisitos necessários para a realização do produto de TA, sendo utilizado, prioritariamente, o notebook de uma professora que integra o projeto.

Outro recurso imprescindível para a materialização da TA são as vozes voluntárias que se disponibilizam a traduzir o texto escrito de literatura infantojuvenil para a voz, tecnologia “bruta” do audiolivro. Os livros que contêm a literatura infantojuvenil são outros instrumentos necessários para a produção da TA e, por fim, um espaço que ofereça uma acústica, o mais livre possível de ruídos, para a colocação dos livros em voz.

A materialização da TA no formato do audiolivro realiza-se por meio de reuniões sistemáticas de estudo de textos sobre tecnologia assistiva, educação especial, inclusão, humanização, com o fim de instrumentalização teórica para a produção da tecnologia. De outra parte, são desenvolvidas orientações sobre como organizar a tecnologia do audiolivro, destacando-se todos os passos de formatação deste produto, o que implica a organização de um corpo mentor, o biorganismo, e das condições do meio para que a TA seja desenvolvida.

A orientação que envolve o corpo nomeado aqui por biorganismo disponibiliza desde o aquecimento vocal para o uso responsável da voz, o acesso à água em temperatura ambiente, para hidratação das pregas vocais e a disponibilidade deste no conhecimento e intimidade com a obra que será traduzida em voz.

O biorganismo funda a TA do audiolivro. Significa o corpo consciente, político, colaborativo e empático com outros corpos, marcados por diferenças sensoriais e que precisam de apoio para aprender e apreender determinados conteúdos, saberes e objetos circunscritos no mundo da cultura. Um corpo que se disponibiliza, que se mobiliza com todas as suas funções sensoriais vivas para traduzir um texto e seu contexto no formato da TA do audiolivro e, dessa forma, torna-se um instrumento de ampliação de paisagens, de palavras e seus significados, de expressões linguísticas, de prosódias as mais diversas expressas no livro vivo.

O acesso ao livro, à democratização do saber pela palavra é fundamental para o desenvolvimento humano na contemporaneidade, especialmente em uma sociedade que prima de forma muito significativa pela cultura escrita. Os grupos humanos em condição de cegueira ou baixa visão têm prejuízos homéricos neste processo por ter reduzido o acesso à palavra, ao livro acessível, ao audiolivro desde a mais tenra idade.

Freire destaca não ser possível “linguagem sem pensamento e linguagem pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo — é palavração (FREIRE, 2011 p. 57). Desta forma, o autor supõe que a organização do ser humano no mundo implica uma

articulação do seu pensamento, com sua linguagem e a sua vivência com outros seres no mundo, situação que é mediada, em muitas circunstâncias, pela palavra, não com uma significação qualquer, mas com o sentido da pronúncia imbuída do exercício da autonomia, daí que sua pronúncia é nomeada pelo autor *palavração*.

Ainda no contexto desta reflexão, o aprendizado da leitura, da escrita e o acesso à palavra implicam o empoderamento de homens e mulheres em se assumirem como sujeitos pensantes que intervêm no mundo de forma a transformá-lo. Assim, na expressão de Freire:

Aprender a ler e escrever se faz assim uma oportunidade para que mulheres e homens percebam o que realmente significa dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra, em um sentido verdadeiro, é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir, de optar (2011, p. 57).

Para o autor a palavra ganha centralidade no processo criativo humano. Com esta conotação do poder da palavra para um processo de libertação do ser humano é que se pensa o compartilhamento do audiolivro com as crianças e adolescentes cegos e com baixa visão no interior da Amazônia Paraense.

Que livros selecionar? Quais autores? Que saberes trazem? Quais entonações de vozes são necessárias à tradução do texto? Como se dará vida aos personagens inscritos nos livros? Música de fundo será utilizada? Far-se-á uso de sonoplastia artesanal? Será disponibilizada por um *software*?

Quanto às orientações que envolvem o ambiente pode-se destacar: a) a seleção e o conhecimento do livro a ser traduzido; b) os autores que estão sendo selecionados; c) as problemáticas que os livros veiculam, elas são significativas? Por quê? Estes são alguns aspectos dos materiais.

Há ainda a disponibilização de um roteiro mínimo que materializa a TA no formato de audiolivro de modo a não ferir os direitos autorais dos escritores dos livros e a visibilidade dos ilustradores, toda essa informação é disponibilizada em voz. Este roteiro mínimo permite o registro, em áudio, de informações indicadas na ficha catalográfica do livro físico, mas vai além disso com o compartilhamento das informações colocadas ao final da obra.

Importante ressaltar que o tom da voz é ajustado a cada momento da TA do audiolivro, desse modo, a apresentação da obra dá-se com uma voz em tom neutro, mais aligeirada, situação que se repete nas informações contidas ao final do livro. Já a narrativa do texto central ganha um tom que cada biorganismo conferirá. Assim, uns trazem uma postura mais alegre, outros meiga, há ainda a oscilação de humores, o encanto, a tristeza, o contentamento, múltiplas e diferentes impostações da voz, a colocação intencional de ruídos que signifiquem, por exemplo, som de trovão, assobio de um passarinho, as palmas em uma festa de aniversário, entre outras possibilidades.

Faz-se necessário destacar ainda como proceder em situações de erros na produção do audiolivro. O que significa isso? Vamos imaginar que o biorganismo já se organizou por completo para a feitura do audiolivro, mas se, no momento mesmo em que se está realizando a leitura, em que o texto está sendo gravado houver uma situação de pigarro, tosse, um ruído externo importante, um toque no sininho do *WhatsApp*, ou a percepção de que leu errado, trouxe uma prosódia fora do contexto da história entre outras possibilidades de equívocos, o que fazer?

Diante da percepção do erro, o biorganismo deve realizar uma breve pausa da voz na gravação, pode contabilizar, mentalmente, 5 segundos e retoma a leitura do início do parágrafo em que houve o prejuízo. Caso incorra, em seguida, em erro, realiza o mesmo procedimento de forma que o texto a ser validado em voz seja o último gravado. Essa situação colabora muito com o momento do tratamento do áudio.

Outra observação importante, que se julga necessário destacar neste estudo, é o cuidado que o biorganismo necessita ter ao iniciar a gravação de um audiolivro. Ele precisa organizar o seu tempo de modo a garantir que inicie e finalize, a um fôlego, a gravação. O que significa isso? O produto a ser colocado em voz, na etapa de sua gravação, deve ser iniciado e finalizado a um tempo, de uma só vez.

Caso o texto a ser gravado seja longo e exija um tempo maior, entre quarenta minutos a uma hora, esse biorganismo precisará se organizar para também iniciar e finalizar a etapa da gravação a um tempo. Caso o texto seja um livro denso distribuído em diversos capítulos, a orientação que se dá é a de que sejam garantidas as gravações capítulo a capítulo, na íntegra, a um fôlego.

A que reflexões se quer chegar com as assertivas colocadas acima? Em virtude de a TA do audiolivro ser desenvolvida com baixos recursos financeiros e não haver a disponibilidade de uma cabine de gravação dos áudios, um espaço mais controlado e adequado para a produção deste tipo de tecnologia, os textos precisam ser gravados a um só fôlego, para que sejam minimizados os prejuízos no produto final desta TA.

Caso se inicie uma gravação e não seja possível sua finalização o que pode ocorrer? As condições do espaço e do biorganismo não são as mesmas ao longo do dia, dessa maneira, tanto o ambiente como a voz podem sofrer alterações em diferentes momentos, visto que a propagação dos sons (acústica) pode sofrer alterações em diferentes ambientes, situação que implicará a qualidade da gravação, gerando uma espécie de quebra no áudio que será sentida e percebida pelas pessoas cegas e com baixa visão.

Outra situação é a de o biorganismo realizar uma projeção da voz no primeiro momento da gravação da história, e com sua retomada a voz trazer outra empostação, tom, intensidade ao texto lido, situação que também implicará prejuízo no áudio e na percepção das pessoas público-alvo desta TA.

A combinação organismo e meio, no momento da gravação de um texto, é muito importante para a configuração do produto final da TA no formato do audiolivro, que precisará ser o mais “limpo possível”, livre de intempéries, para ser “lido”/escutado por crianças cegas ou com baixa visão que vivem na Amazônia Paraense.

Outro ponto importante a ser destacado na produção desta tecnologia é a de que o biorganismo tenha, à medida do possível, a capacidade de fechar todo o ciclo de sua produção. Neste sentido, o tratamento do áudio é uma etapa de árduo trabalho que exige o empenho de uma energia e de uma atenção muito dedicada e comprometida ética e politicamente com os grupos humanos envolvidos neste estudo.

O tratamento implica a escuta da gravação do áudio como um todo; identificação dos pontos frágeis, recorte e descarte dos erros de gravação, dos ruídos de respiração e viradas de páginas, bem como as grandes pausas que emergem na leitura do texto.

O ideal é que cada biorganismo trate o seu áudio pelo motivo de conhecer melhor a obra que fora gravada, bem como por lembrar os momentos em que cometeu equívocos. Essa orientação encaminha para outra: a de que este biorganismo tenha o cuidado de não demorar muito tempo para

realizar o tratamento do áudio, pois as memórias sobre as inflexões presentes na gravação podem ser perdidas, situação que demandará mais atenção para o seu tratamento.

Todavia, o áudio pode ser tratado também por uma pessoa que tenha maior intimidade para lidar com os *softwares*, explorando, o máximo possível, os recursos de que disponibilizam. Neste sentido, além de cuidar da TA, podem-se criar diferentes versões de um mesmo audiolivro. A exemplo de um que tenha uma suave música de fundo e efeitos sonoros e outro em que a prosódia do biorga-nismo seja o recurso principal.

O material de TA no formato de audiolivro disponível a partir das orientações colocadas até este ponto encaminhou para a necessidade da realização do tratamento dos áudios através de *softwares* que garantam audiolivros com melhor qualidade. Esta situação viabilizou a pesquisa e o levantamento de *softwares* gratuitos na internet. Houve momentos de testagens, de modo a verificar quais seriam os mais interessantes e possíveis de serem utilizados, a fim de compartilhá-los com as crianças e com os adolescentes cegos(as) e com baixa visão.

Esta garimpagem permitiu o encontro do *software audacity* que se mostrou útil e eficaz para a realização das demandas de produção da TA no formato do audiolivro. Trata-se de um programa gratuito que possui várias opções de efeitos de fácil usabilidade. Com ele, puderam-se melhorar os áudios da TA no formato de audiolivro, como remover ruídos, aumentar áudios, adicionar sons para reforçar emoções de acordo com a história, recortar partes do áudio com erros e com sons da respiração, dentre outras funções básicas essenciais para essa produção.

Neste projeto, os livros são acessibilizados a partir de um roteiro mínimo que fora sendo construído à medida que pessoas com deficiência visual os escutavam e problematizavam as produções, levantando questões que permitissem a melhora desta TA. A que roteiro se chegou? A seguir, seguem o roteiro utilizado para a realização do audiolivro e um modelo de roteiro preenchido.

Título do livro. Autor(a). Ilustrador(a). Cidade. Editora. Ano da obra. ISBN/ISNN. Início da história. Fim da história. Sobre o(a) autor(a). Sobre o(a) ilustrador(a). Voz do audiolivro.

Título do livro Obax. Autor e ilustrador André Neves. São Paulo. Brinque-Book. 2010. ISBN – 9788574122977. Início da história – narra-se todo o conteúdo do livro. Fim da história. Sobre o autor e ilustrador. Voz do audiolivro Ana Ferreira.

Compartilha-se esse roteiro não para que seja um modelo único e rígido de elaboração da TA do audiolivro, mas como mais uma forma possível de formatá-lo, considerando-se que se chegou a ele a partir de uma construção artesanal a partir da qual seus fios foram sendo tecidos numa sintonia com o bom gosto dos ouvidos solidários de pessoas cegas e com baixa visão ao escutar audiolivros. Ouvidos atentos a cada articulação de palavras e sons, à prosódia presente nos discursos dos personagens, ao tom e ao ritmo da voz colocada na apresentação e finalização do audiolivro.

Cada detalhe fora sendo ajustado à medida que se tinha o *feedback* das pessoas mais importantes no processo da construção desta tecnologia, as com deficiência visual. Desta maneira, uma jovem estudante secundarista cega e uma mulher professora de meia idade, com baixa visão e consultora em audiodescrição são integrantes fundamentais do grupo. Ambas realizam a escuta desta TA e tecem as críticas necessárias para sua melhora.

Dentro das possibilidades possíveis, vividas pelo grupo, a TA do audiolivro vai sendo formatada, de modo que seja agradável aos ouvidos de crianças e adolescentes cegos e com baixa visão que vivem no interior da Amazônia Paraense. TA que partilhe saberes literários de qualidade com meninos, meninas, adolescentes e jovens que ainda são negados do acesso ao saber no ocidente.

Este estudo é significativo por ser mais uma possibilidade de acesso a textos de literatura infanto-juvenil por crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão na Amazônia Paraense, lugar de uma ímpar temporalidade e de condições de desigualdades sociais e econômicas profundas.

CONSIDERAÇÕES

As situações de exclusões somadas a toda discussão desenvolvida em prol da inclusão da pessoa com deficiência são motivadoras para a organização e realização da presente pesquisa, que assume um compromisso e responsabilidade de não apenas desenvolver estudos de verificações sobre uma dada realidade vivida por crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão. Ciente da condição de exclusão anunciada por alguns estudos esta pesquisa desenvolve uma TA, acessível e colaborativa com os grupos humanos de pessoas cegas e com baixa visão.

Assim, o estudo consta com um acervo de cerca de 60 títulos com diferentes autores, entre os quais estão André Neves, Rodrigo França, Machado de Assis, Ana Maria Machado, Walcyrr Carrasco, Marco Andrade, Sandra Regina Félix, Joanna Rowling, entre outros(as). A TA torna a vida de crianças e adolescentes cegos(as) e com baixa visão mais cheia de vida, por meio de histórias que provocam nelas a imaginação, a criação, bem como o acesso ao mundo da cultura por meio de literatura infantojuvenil.

Mesmo em meio a tantas dificuldades, realiza-se na Amazônia Paraense um projeto que articula reflexão e ação na produção de tecnologia de partilha com crianças, adolescentes e jovens que vivem outras temporalidades, vivências e experiências.

Aos biorganismos que materializam esse projeto, a satisfação de colaborar, como instrumentos vivos, com um mundo mais inclusivo a partir da apropriação da palavra que constitui outras possibilidades para os grupos humanos circunscritos nesta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; SARTORETTO, M. Tecnologia Assistiva na Educação. *In*: MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). Educação e Inclusão: entendimento, proposições e práticas. Blumenau: Edifurb, 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

BRASIL. **Decreto nº 7.611/11**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm.

BRASIL. **Decreto nº 6.949 de 25 agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2001]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 05 jun. 2021.

CANDAU, V. M. “Ideias força” do pensamento de Boaventura de Sousa Santos e a Educação Intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?** Rio de Janeiro: 7 Letras, Gecec, 2016.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P.; GADOTTI, M.; GUIMARÃES, S. (Orgs.). **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez, 1995.

MACHADO, R.; MANTOAN, M. T. E. (Orgs.). **Educação e Inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020.

MELLO, A. G. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo: uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência**. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação, 2014.

OLIVEIRA, I. A. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. Paris. 1948. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/deconu/textos/integra.htm>. Acesso em: 10 maio 2021.


RODRIGUES, K. C. O. **Representações sociais sobre a (in)exclusão em Programas de Educação e Saúde no Pará**. Curitiba: CRV, 2020.

RODRIGUES, K. C. O.; OLIVEIRA, I. A. Representações sociais e o processo de (in) exclusão de acadêmicos com necessidades especiais no Ensino Superior. *In*: COLARES, P. M.; CARNEIRO, D. S.; SILVEIRA, H. R. (Orgs.). **Políticas, concepções e práticas de ação afirmativa: reflexões a partir de uma universidade Amazônica [recurso eletrônico]**. Brasília: Rosivan Diagramação & Artes Gráficas, 2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

UNESCO (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2021.

UNESCO (1994). **Declaração de Salamanca**. Brasília: CORDE.



O QUE ENTENDEM OS PROFESSORES POR FORMAÇÃO CULTURAL DOCENTE?

Monique Gewerc (PUC-Rio)

INTRODUÇÃO

A formação cultural de professores é tema que vem despertando o interesse de pesquisadores nos últimos vinte anos. Entretanto, a revisão de literatura realizada para o desenvolvimento da investigação aponta a ausência da voz dos próprios docentes no que tange à temática. Se pesquisas têm se debruçado sobre a expressão “formação cultural de professores”, buscando delimitar uma conceituação, destacar sua importância, sua necessidade e de que maneira essa se daria, pouco ou nada tem se perguntado aos próprios professores: o que entendem por formação cultural? Que importância lhe é atribuída? Consideram ter recebido uma formação cultural durante sua formação profissional?

A expressão “formação cultural” é atravessada pela polissemia dos termos que a compõe nos trabalhos que vêm sendo produzidos, algumas vezes denotando um volume de informações gerais, um conjunto de conteúdos do currículo escolar, o domínio de códigos da cultura legitimada ou tão somente possibilidades de fruição. A escolha dos bens culturais cujo direito de acesso deve ser democratizado também não é neutra. O senso comum associa a formação cultural ao progresso e à razão, pela aproximação de um conjunto de manifestações culturais considerado hierarquicamente superior. Situar o discurso sobre formação cultural tem por objetivo relativizar e adotar uma postura crítica sobre o que vem sendo proposto com vistas a não cair em mais um modismo educativo.

O texto aqui apresentado traz um recorte da pesquisa de Doutorado intitulada *Formação cultural de professores dos anos iniciais da Educação Básica: o que os museus do Rio de Janeiro oferecem?* que investiga a formação cultural e estética de professores dos anos iniciais da Educação Básica em museus de artes. Dentre os recursos metodológicos utilizados, a aplicação de um questionário online teve como intuito ouvir os professores de educação infantil e ensino fundamental

É necessário destacar que inicialmente os professores seriam entrevistados presencialmente, mas a pandemia provocada pela covid-19 exigiu uma adaptação no processo de produção de dados. A utilização do questionário, no lugar de entrevistas, demandou adaptação de uma ferramenta de cunho quantitativo para a produção de dados qualitativos. Nesse sentido, dentre as 27 questões, 8 foram abertas, em que os docentes puderam se expressar livremente sobre suas opiniões e experiências. O questionário possibilitou um quantitativo de sujeitos participantes bem mais expressivo do que seria possível com as entrevistas, obtendo 100 respostas geradas no período de julho de 2020 a outubro de 2020.

Um primeiro bloco de perguntas versou sobre formação acadêmica e experiência profissional. O segundo bloco trata da relação entre os professores e os museus, e o terceiro bloco aborda o conceito de formação cultural e a importância que esses profissionais atribuem a este tipo de formação. Os dados gerados a partir do terceiro bloco de perguntas configuram-se como o recorte adotado para a elaboração deste trabalho.

DIÁLOGO TEÓRICO

Em função da multiplicidade de sentidos que são atribuídos a alguns termos considerados balizadores para a pesquisa, como cultura, formação, experiência e formação cultural, torna-se necessário trazer um contorno conceitual que situe o leitor acerca do sentido que adquirem neste trabalho.

Se atualmente a noção de cultura pode ser definida como um “conjunto de práticas (sociais, econômicas, políticas, religiosas etc.) de uma coletividade particular ou de um grupo de indivíduos” (CUCHE, 1999, p. 13), o autor destaca que o surgimento da ideia moderna de cultura no século XVIII foi cenário de muitas controvérsias. Nesse sentido, Carvalho (2009, p. 134) lembra que a cultura “não se caracteriza como noção atemporal, eterna, natural, mas ao contrário: é construção discursiva historicamente datada”. O Século das Luzes traz uma mudança semântica da palavra cultura no seio da sociedade francesa que a aproxima da ideia moderna de cultura. Embora a palavra já existisse anteriormente com o sentido de cultivar a terra, a partir do século XVIII adota um sentido figurado e passa a designar o estado de quem é cultivado nas letras, nas artes e está relacionado com formação e educação do espírito, guardando relação com o ideal iluminista de razão, progresso, em oposição à natureza.

Dalla Zen (2018), apoiando-se em Bauman, observa que, dentre os três conceitos distintos de cultura apresentados pelo autor, o mais utilizado é o conceito hierárquico ou “universal”, enraizado em nossos discursos para julgar quem tem ou não tem cultura. No sentido hierárquico do termo, só há espaço para uma cultura. Ao referir-se a esta visão de cultura, Da Matta (1981) afirma que tem sido utilizada como sinônimo de sofisticação, instrução, informação ou títulos acadêmicos em uma perspectiva classificatória. Conhecer a origem do termo cultura permite compreender por que o termo é polissêmico e alvo de disputas, tornando-se um suporte útil para a análise dos dados gerados pelo questionário aplicado no desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. O trecho a seguir, de João Teixeira Lopes (2000), sintetiza a perspectiva de cultura que esta investigação deseja iluminar: um conceito dinâmico, permeável, contextualizado historicamente, que defende a pluralidade desprovida de hierarquizações.

Em suma, o que se defende é uma alteração da conceptualização dos diferentes níveis de cultura. Em vez de adotar um modelo hierarquizado, admite-se a coexistência plural das manifestações culturais; em vez de uma concepção que favorece a “pureza” das diferentes formas de cultura, introduz-se sua “contaminação”, imbricação e reciclagem; em vez de unidimensionalidade, o “trânsito mútuo”; em vez, enfim, de um modelo etnocêntrico de defesa de consumos elitistas, salienta-se a diversificação das escolhas e dos gostos culturais (LOPES, 2000, p. 26).

O sentido dado comumente à palavra formação remete a ideias vinculadas às noções de Paidéia e *Bildung*. Dalla Zen (2017) reconhece um eco entre a Paideia grega e *Bildung*. Seu interesse ao analisar estes conceitos vindos do passado é reconhecer os vestígios que atualmente povoam o discurso sobre a formação cultural de professores. O termo alemão *Bildung* significa cultura em um contexto formativo dinâmico e tem sido traduzido por formação cultural (BANDEIRA; OLIVEIRA, 2012; HERMANN, 2018; DALLA ZEN, 2017). Trata-se de um processo intencional e continuado que visa promover a autonomia e a razão pelo contato com o novo e o exercício da alteridade. Tem uma conotação pedagógica e educativa e carrega a ênfase no processo, mais do que no resultado.

Dalla Zen (2017) enfatiza a importância de que a formação seja “entendida pelas transformações suscitadas pelo contato com o diferente”. Adorno (2005, p. 2), entretanto, faz uma ressalva: “A formação nada mais é que a cultura tomada pelo lado de sua apropriação subjetiva”, ou seja, um processo formativo implica em transformação da subjetividade do sujeito em formação. O conceito de experiência trazido por Larrosa (2011) é o do acontecimento que transforma a subjetividade daquele que a vive.

Vemos o mundo passar diante de nossos olhos e nós permanecemos exteriores, alheios, impassíveis. Consumimos livros e obras de arte, mas sempre como espectadores ou tentando conseguir um prazer inconsequente e instantâneo. Sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. Essa seria uma relação com o conhecimento que não é experiência posto que não resulta na formação ou na transformação do que somos (LARROSA, 2011, p. 13).

Nesse sentido, a formação para a docência deveria se constituir em uma experiência que transforma o sujeito professor. Este processo necessariamente inclui as trajetórias de vida, os referentes culturais e os valores sociais que compõe um amálgama de possibilidades (CUNHA, 2013). O resgate das memórias, histórias da própria infância, a valorização do próprio contexto cultural, são consideradas ações que favorecem uma formação cultural e estética para os docentes. Como resultado, pesquisas sobre a temática apontam a possibilidade de favorecer um cotidiano pautado pela escuta e respeito à diversidade, bem como contribuir para que as crianças desenvolvam possibilidades de uma abertura para a leitura de mundo.

Nessa perspectiva, a provocação dos sentidos através de um processo formativo contribui para promover “rupturas no fluxo ordinário de acontecimentos cotidianos e abrir frestas de onde podem brotar outras experiências” (GUEDES; FERREIRA; LAGE, 2019, p. 3). As autoras se referem a experiências que envolvem os sentidos dos docentes em formação, pois as práticas pedagógicas precisam considerar a criança imersa em seu contexto social e cultural, e contemplar cognição, afetividade e motricidade, uma vez que a construção de conhecimento acontece com o corpo inteiro.

Larrosa (2011) faz uma ressalva quanto ao sujeito da experiência; o autor o define como alguém que se expõe, que se abre, que é disponível e disposto a correr riscos, um sujeito que se permite vulnerável ao imprevisível: é feito de paciência, atenção e paixão. Quantos de nós estamos abertos a viver experiências, atentos e expostos? Perissé (2014, p. 27) reforça que não basta ter olhos para ver, “é preciso possuir adequada disposição interior para apreciar e avaliar melhor, para interpretar melhor o que vemos/ouvimos”.

A tese de Monique Nogueira (2002) – “A formação cultural de professores ou a arte da fuga” – é tida como pesquisa precursora e provocadora em relação a uma preocupação com a formação cultural de professores. Sendo um trabalho precursor, sua pesquisa, de alguma forma, está presente como referência em praticamente todos os estudos que se seguiram sobre o tema. Segundo a autora, o estudo foi alimentado pelo desejo de que professores brasileiros tivessem acesso, durante o curso de formação, aos bens culturais que a humanidade vem produzindo e defende que a formação cultural seja encarada como uma área de saber.

Entendemos formação cultural como o processo em que o indivíduo se conecta com o mundo da cultura, mundo esse entendido como um espaço de diferentes leituras e interpretações do real, concretizado nas artes (música, teatro, dança, artes visuais, cinema, entre outros) e na literatura (NOGUEIRA, 2010, p. 4).

Para Nogueira (2010), em uma referência a Adorno, seria papel da formação cultural impor-se contra a hegemonia do gosto massificado provocado pela indústria cultural. A formação cultural apresenta-se então como um caminho para que a escola venha a ser um local de igualdade de oportunidades e estímulos, assim como preconizado no ideal da escola pública, laica, gratuita e de boa qualidade. A proposta da autora encontra eco em Kramer (1998), para quem a formação cultural do professor por meio das artes contribui para a formação de “seres humanos críticos, imbuídos de uma ética e de vontade de agir em prol da justiça, da solidariedade e de um espírito de coletividade” (KRAMER, 1998, p. 23). Para a autora, uma formação alicerçada na cultura contribui para uma educação humanizada porque é através do conhecer e compartilhar as culturas que o ser humano se conecta, estreita relações e cria laços. Experiências culturais suscitam o repensar do sentido da vida, dos valores da sociedade em que vivemos e do papel que cada um de nós deve desempenhar. Uma formação cultural, portanto, contribui para o desenvolvimento de sujeitos críticos, conscientes de sua identidade e de seu papel na sociedade (KRAMER, 1998).

Dalla Zen (2017) traz a perspectiva da formação cultural do professor na composição de seu ethos docente. A autora considera que a formação diz respeito a um processo permanente impulsionado por experiências com as artes, porém, ressalta a necessidade de que o sujeito se disponibilize e tenha abertura para ampliar seu repertório em um processo de criação de novas e diferentes formas de ser e estar no mundo.

Ostetto vem desenvolvendo, desde os anos 2000, pesquisas sobre a formação artístico-cultural de professores. Em seus pressupostos, a arte ganha centralidade por sua capacidade de transformar as pessoas e propiciar diferentes olhares, considerando que o contato do professor com diferentes linguagens artísticas demanda um status de experiência.

Falar de formação cultural é apontar a necessidade de oportunizarem-se espaços para a criação, para a experimentação, para o contato com os bens simbólicos da cultura, seja no museu, no ateliê do artista ou na oficina do artesão. É, sobretudo, abrir possibilidades para que experiências aconteçam (OSTETTO; CORRÊA, 2018, p. 26).

As autoras destacam que a experiência de que falam é na perspectiva apontada por Larrosa, em que “provamos” algo, ou seja, vendo, fazendo, explorando diferentes materiais. Consideram que a formação cultural através do contato com a Arte aguça a sensibilidade e desperta o desejo de ir além, de saber mais. É importante ressaltar que não se trata do desenvolvimento de habilidades artísticas no professor, mas do despertar do olhar para o novo e da possibilidade do rompimento de rotinas engessadas. Segundo Lopes (2019), a reprodução automática de padrões e visões obscuras pode trazer de volta a barbárie quando se subtrai do homem a possibilidade de viver experiências.

A educação que valoriza a experiência estética, que aqui se discute, não corresponde ao desenvolvimento de capacidades estéticas, artísticas ou de competências. O que se pretende elucidar são as possibilidades de uma educação em que o indivíduo seja capaz de articular o mundo comum com aquilo que sua sensibilidade percebe, reconhecendo a pluralidade das relações (LOPES, 2019, p. 38).

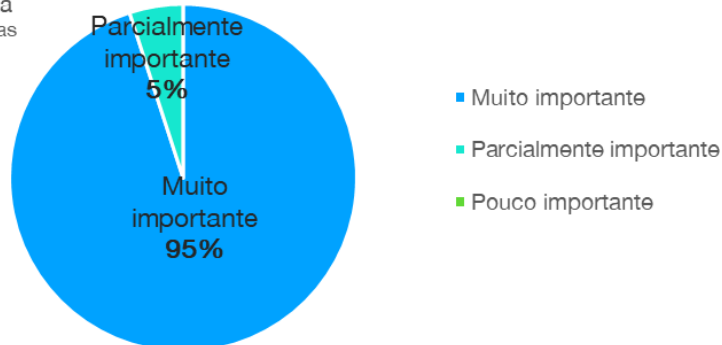
FORMAÇÃO CULTURAL: COM A PALAVRA, OS PROFESSORES

O questionário utilizado para a pesquisa obteve 100 respostas, portanto, nas perguntas de resposta obrigatória, o número absoluto é o mesmo que o percentual. Em relação ao perfil dos respondentes, mais da metade dos professores (52%) têm mais de 11 anos de prática em sala de aula. O nível de formação acadêmica é alto: 66% têm nível de pós-graduação. Considerando os que atuam apenas em escolas públicas e os que atuam em ambas as esferas, a maioria dos professores (88%) atua na esfera pública de educação. Quanto ao segmento de atuação, 59% dos professores que responderam ao questionário atuam no ensino fundamental I e 41% na educação infantil.

A questão sobre a importância de ter acesso a uma formação cultural durante a formação inicial e continuada apresentava uma escala nas possibilidades de resposta.

Gráfico 1 – Grau de importância atribuído à formação cultural na formação profissional

Marque em uma escala de valores o quanto você considera importante que o professor receba uma formação cultural ao longo de sua formação inicial e continuada
100 respostas



O dado gerado evidencia a importância atribuída pelos professores a uma formação cultural durante sua formação profissional: 95% dos professores consideram a formação cultural muito importante e 5% como parcialmente importante. Entretanto, as respostas abertas sobre como conceituavam formação cultural evidenciaram uma multiplicidade de compreensões e um conceito vago e difuso. As repostas a esta questão trazem indícios do que os professores entendem por cultura, e, na análise dos resultados, foram divididas em dois grupos: (i) o que atrelou a formação cultural à prática docente; (ii) o que abordou de modo mais amplo o processo formativo. As respostas a seguir, referentes ao primeiro grupo, evidenciam um conceito de formação cultural como parte da formação profissional.

*Receber informações e atualizações de modo a ser multiplicador para seus alunos.
Minimamente, como seria para professores, atividades/temas que unissem a prática e teoria no cotidiano do trabalho desenvolvido nas escolas ou projetos.
Compreender as melhores maneiras de promover aos alunos acesso à cultura;
O entendimento de como utilizar e inserir esse contexto na realidade do aluno, principalmente de baixa renda;
Busca de novos conteúdos e experiências sobre o que há de novo em educação;
Conjunto de informações, sugestões, técnicas e estratégias que envolva todas as manifestações artísticas e culturais com fins de aprimoramento profissional e crescimento pessoal. (Questionário professores, 2020)*

No segundo grupo foi possível observar um subconjunto de treze respostas que atrelou a formação cultural especificamente à formação estética e ao contato com a Arte, como exemplificado nos trechos destacados a seguir:

*São experiências de tudo que vivemos, de tudo que nos cerca, estar em contato com a arte, ter sensibilidade, conhecer mais sobre a estética;
Conhecer e saber a importância das artes na formação docente;
São as vivências e experiências com diferentes manifestações artísticas, plásticas e estéticas;
Acessar é compreender as artes e suas manifestações; (Questionário professores, 2020).*

Dentre as demais respostas do segundo grupo, foi possível identificar uma concepção de cultura que engloba o patrimônio histórico, as crenças, valores, hábitos e costumes de diferentes povos, a própria cultura do sujeito, as viagens, a literatura, a formação familiar.

*Conhecimento de diversas culturas, valores, histórias de diferentes grupos sociais e comunidades;
Ter contato com as diversas manifestações de um povo;
Aspectos relacionados ao homem, à sociedade, seus costumes, modo de vida enfim tudo que é produzido pelo homem em diferentes épocas e contextos;
(Questionário professores, 2020).*

Em paralelo, a concepção de formação também transparece nas respostas e merece um olhar atento. Apenas três respostas destacaram o caráter subjetivo da formação e acenaram para a importância da experimentação e da mediação (este último se referindo a experiências em museus).

Entendo que seja a participação do sujeito com o mundo da cultura, em um processo subjetivo de valores e escolhas em diferentes ambientes, contextos e interpretações; Ter contato de forma teórica e em vivências práticas com diversas manifestações artísticas, sociais, políticas e econômicas de forma individual ou coletiva; (Questionário professores, 2020).

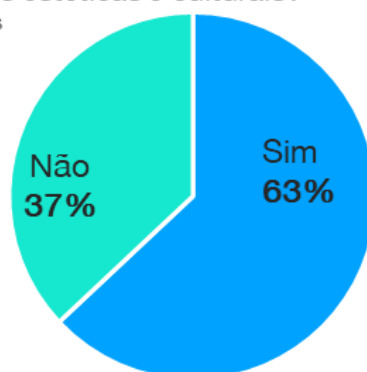
De modo geral, prevalece a ideia de que acesso, frequência, conhecimento e informação sobre a existência dos espaços e bens culturais seriam suficientes para a formação de um sujeito. Sem dúvida, ter acesso e poder desfrutar, fruir, apreciar os bens culturais é indispensável e traz a possibilidade de encantar, deslocar, refletir e relativizar o olhar. Porém, o conceito de formação aqui defendido implica em um processo necessariamente mediado, dialógico e coletivo em que todo o corpo está presente em um processo contínuo.

Apostamos em uma formação como processo autoral de um sujeito que, ativamente, constrói sentidos sobre a sua prática, redimensionando-a a partir do diálogo, da experiência, da memória, da estética e da ética. Trajetória de formação continuada que se constrói cotidianamente, no coletivo, na partilha, na narrativa, no trabalho nas instituições. (PENA; TOLEDO; KRAMER, 2018, p. 2023).

Apesar de reconhecerem a importância da cultura e das artes incluídas na formação inicial e continuada, 37% dos professores que responderam ao questionário consideram que não lhes foi oferecida uma formação que contemplasse essa abordagem.

Gráfico 2 – Formação cultural durante a formação profissional

Sua formação (inicial ou continuada) ofereceu experiências estéticas e culturais?
100 respostas



A resposta sobre quais experiências viveram durante a formação que privilegiasse a formação estética e cultural contribuiu para iluminar um pouco mais sobre o modo como os sujeitos investigados compreendem o conceito de formação cultural. Na análise destas respostas também foi observada a mesma dificuldade em definir experiências estéticas ou com a cultura.

Talvez por ser um questionário com foco na relação dos professores com os museus, das 44 respostas válidas (que de fato descrevem as experiências com a cultura e a estética), 26 mencionam a palavra museu, seja por meio de visitas com a turma ou incentivos a frequentar. Teatro,

música, feiras, exposições, bibliotecas, palestras e seminário também foram mencionados como experiências com a cultura e a estética.

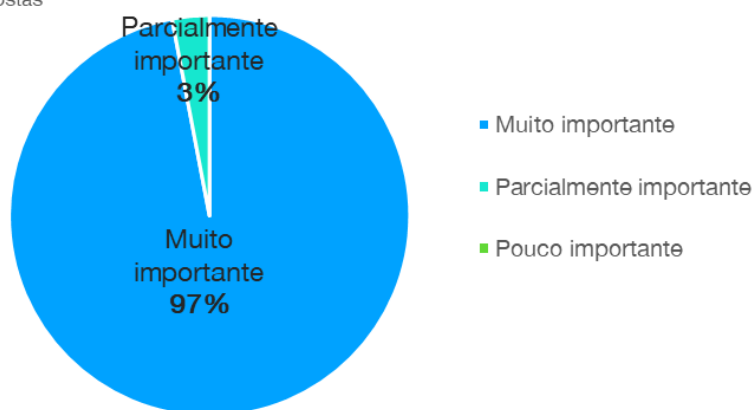
Sete respondentes citaram especificamente disciplinas que tinham como eixo propiciar tais experiências: “Minha faculdade ofereceu a disciplina ‘Atividades Culturais’ onde encontramos diversas experiências culturais e estéticas no currículo, assim como viagens a fim de ampliar a experiência” (Questionário professores, 2020). Provavelmente as disciplinas mencionadas eram optativas, mas uma resposta mencionou que na graduação cursou disciplinas obrigatórias “que exigiam comprovantes de experiências culturais” e outra citou o “incentivo” para obter carga horária em atividades extracurriculares.

Enquanto as disciplinas que oferecem aos futuros professores experiências com a cultura e a estética de maneira mediada e coletiva encontram receptividade, a frequência por si mesmo a eventos culturais precisa ser exigida. Esta diferença remete ao encorajamento necessário mencionado por diferentes autores (KERLAN, 2013; PERISSE, 2014; GIRARDELO, 2011). Durante a revisão de literatura realizada para o desenvolvimento da pesquisa, foram identificados alguns projetos de extensão ou disciplinas eletivas em que a dimensão estética e cultural adquire protagonismo na formação docente (NOGUEIRA, 2008; GUEDES *et al.*, 2015). Ainda assim, são situações excepcionais. Ostetto (2019) chama a atenção para a ausência da arte nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores e alerta que é necessário repensar propostas que retirem a arte e a cultura de seu lugar secundário, disciplinar e teórico e se promovam encontros que articulem a dimensão estética e a formação docente.

A proporção de professores que considera muito importante propiciar às crianças experiências estéticas e culturais é bastante semelhante à que foi obtida na pergunta que se referia aos próprios professores: 97% como muito importante e 3% como parcialmente importante.

Gráfico 3 – Importância atribuída em proporcionar experiências estéticas às crianças

Como você classifica a importância de propiciar aos seus alunos a vivência de experiências estéticas e culturais?
100 respostas



A análise das respostas válidas com a justificativa para o grau de importância apontado evidenciou inicialmente duas categorias: (i) uma perspectiva de oferecer aquilo que os alunos não recebem em função da classe social a que pertencem, ou seja, algo que as crianças de classes abastadas recebem e que os alunos de escola pública não; (ii) respostas que justificam a importância das experiências estéticas e culturais de maneira mais ampla.

Em relação à primeira categoria, é inegável que as desigualdades sociais implicam em uma exclusão cultural. É compreensível que os professores queiram tomar para a escola, se não a responsabilidade, ao menos a oportunidade de facilitar o acesso dos alunos aos equipamentos culturais da cidade. Sem dúvida, é essencial atravessar os muros da escola para ampliar as possibilidades de aprendizagem, mas é preciso problematizar a que cultura se referem estes professores. Se é a cultura erudita apenas, corre-se o risco de reforçar a desvalorização de culturas diversas e as das próprias crianças. É igualmente perverso permitir que crianças de classe economicamente favorecidas cresçam considerando a cultura a que pertencem como a única válida e desconhecendo outras manifestações culturais que compõem o patrimônio da humanidade.

Um aspecto que se pode ressaltar nas respostas da segunda categoria elencada – que justifica a importância das experiências estéticas e culturais de maneira mais ampla – é a ideia de que a cultura, a arte, as experiências fora do espaço escolar “ampliam”: olhar, horizontes, visão de mundo, conhecimento, repertório, relações, desejo. A expressão “visão de mundo” nesse sentido foi utilizada oito vezes. A palavra “olhar” foi citada como ampliação do olhar, mas igualmente como diversificação e sensibilização.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A formação cultural de professores dos anos iniciais é tema que vem recebendo crescente interesse e sua relevância é indiscutível. Entretanto, é necessário situar os discursos produzidos para que não se crie um amálgama sem forma em que elementos que não se coadunam sejam repetidos de maneira acrítica. Nessa perspectiva, uma demarcação teórica e uma perspectiva de escuta dos professores contribui para que a temática seja tratada com o cuidado necessário.

Em um mundo sob domínio de uma lógica racional, a preocupação com uma formação humana através da educação estética surge como possibilidade de formação profissional que privilegia a sensibilidade, a corporeidade, o sujeito por inteiro. Nesse sentido, a frequência a espetáculos, exposições, filmes, teatro, ou seja, vivências fora do espaço acadêmico, precisam fazer parte do percurso formativo docente. Alcançar a alteridade da criança requer um mergulho e reconhecimento da própria subjetividade do professor.

Em relação ao que os professores entendem por formação cultural, foi possível observar que, se o senso comum atrelado à cultura de elite ainda prevalece, já é possível identificar vozes dissonantes que destacam o valor de toda manifestação cultural, inclusive a própria e dos alunos, “que saiam da rota eurocêntrica”, que privilegiam a diversidade para “aprimorar o senso crítico no ser humano” e a “capacidade de lidar com o diverso, com a cultura diversa e com as suas múltiplas linguagens” (Questionário professores – 2020). Entretanto as respostas obtidas a partir da aplicação do questionário evidenciam a lacuna entre a escola e a universidade; entre o que vem sendo produzido como conhecimento acadêmico e o que chega ao professor.

Os dados obtidos, em diálogo com a fundamentação teórica que dá suporte à investigação, trazem ao debate as ações possíveis no sentido de revisitar políticas curriculares nos cursos de Pedagogia e de formação continuada, bem como a utilização de outros espaços de formação que não apenas o da educação formal. Os diferentes equipamentos culturais são subaproveitados pelos professores formadores. Viver experiências diversas dá lugar a diferentes representações e interpretações da realidade. Daí a importância de o professor resgatar em sua história de vida

a sua relação com as culturas, identificar suas fontes, observar seus hábitos de consumo. Não são apenas barreiras materiais que afastam um grupo social dos bens culturais, mas também barreiras simbólicas.

Quando os bens culturais considerados necessários como parte da formação docente e dos alunos pertencem exclusivamente a um conjunto universalmente consagrado, todo o projeto de formação cultural naufraga. Ao pretender que haja apenas uma cultura universal, prevalece o modelo de dominação, de hierarquização excludente, de separatismo, de segregação. E aí, voltamos à questão inicial: o que é considerado cultura? Enquanto estivermos atrelados a um modelo iluminista, eurocentrista, não ultrapassaremos a barreira que nos afasta de nossa humanidade, uma vez que, ao não considerarmos que todos têm cultura e que podemos nos enriquecer com a cultura do outro (tradições, histórias, valores, manifestações artísticas), continuamos considerando que há algo que não merece espaço, não merece ser contado, não precisa ser vivido. Nesse cenário, a barbárie se fortalece.

Compreendemos que aí reside a importância da formação cultural e das experiências estéticas para a educação: com o intuito de construir de fato uma geração que tenha na empatia – como qualidade intrínseca à experiência estética – a porta aberta para o convívio harmônico com a diversidade de ideias e valores.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. Teoria da semicultura. **Primeira versão**. Ano IV, Vol. XIII, no. 191- EDUFRO: Porto Velho, 2005
- BANDEIRA, B. S.; OLIVEIRA, A. da R. Formação cultural e semiformação: contribuições de Theodor Adorno para pensar a educação hoje. **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 225-232, maio/ago. 2012.
- CARVALHO, C. Cultura: conceitos aplicados a espaços culturais. **Revista Musas**, n. 4, p. 132-147, 2009.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Tradução: Viviane Ribeiro a partir da 1ª ed. Bauru: EDUSC, 1999.
- CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013.
- DA MATTA, R. Você tem cultura? **Jornal da Embratel**, Rio de Janeiro, 1981.
- DALLA ZEN, L. H. Cultura como “necessidade formativa docente” **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 154-174, maio/ago. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v9n2p154-174>.
- DALLA ZEN, L. H. **O lugar das experiências culturais na constituição de um ethos docente**. 203p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.
- GUEDES, A. O. *et al.* Um curso em formação: corpo, arte e natureza. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v. 1 n. 3, p. 420-436, out. 2015 /jan. 2016.
- GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D.; LAGE, L. L. Retratos do cotidiano: diálogos entre a

formação docente e as práticas na educação infantil *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED GT07 (Educação de Crianças de 0 a 6 anos)*, 39, Rio de Janeiro, 2019. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. Disponível em: http://39.reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/sites/3/trabalhos/5583-TEXT0_PROPOSTA_COMPLETO.pdf Acesso em: fev. 2020.

GUEDES, A. O.; FERREIRA, M. D. Concepções de docência na educação infantil, arte e educação estética: percurso de investigações de um grupo de pesquisa. **Revista Poiesis – Unisul**, v.12, n. 21, p. 216-234, jan./jun. 2018.

GIRARDELLO, G. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, p. 75-92, maio/ago. 2011.

HERMANN, N. Experiência formativa: crítica e paradoxo **Veritas**, Porto Alegre, v. 63, n. 2, p. 614-625, maio/ago. 2018.

KERLAN, A. À la source éducative de l'art. De Boeck Supérieur. **Staps**, n. 102 2013/4 pages 17-30.

KRAMER, S. Produção Cultural e Educação: algumas reflexões críticas sobre educar com museu. *In: KRAMER, S.; LEITE, M. I. F. P. (Orgs.). Infância e Produção Cultural*. Campinas: Papirus, 1998. p. 199-215.

LARROSA, J. B. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, jul./dez. 2011, p. 04-27.

LOPES, T. B. **Outras formas de conhecer o mundo: Educação Infantil em Museus de Arte, Ciência e História**. 221p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação – PUC-Rio, Rio de Janeiro, 2019.

LOPES, J. T. **A cidade e a cultura: um estudo sobre as práticas culturais urbanas**. Portugal: Edições Afrontamento e Câmara Municipal do Porto, 2000.

NOGUEIRA, M. A. Formação cultural de professores. **Boletim Salto para o Futuro**. Ano XX n. 07, Junho 2010.

NOGUEIRA, M. A. **A formação cultural de professores ou a arte da fuga**. Goiânia: Editora UFG, 2008.

NOGUEIRA, M. A. Experiências estéticas em sala de aula: possibilidades na formação cultural de futuros professores. *In: REUNIÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (ANPED)*, 31., 2008. **Anais [...]**. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GE01-4022--Res.pdf> Acesso em: 10 maio 2019.

OLIVEIRA E. M. D. de **Espelhamento e/ou estranhamento?** A formação cultural (*bildung*) como o outro da pedagogia. 124p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, 2014.

OSTETTO, L. E.; CORRÊA, C. A. Sobre formação estética e docência: as professoras de educação infantil desejam mais arte! **Laplage em Revista**, v. 4, n. Especial, set.- dez. 2018, p.23-37.

OSTETTO, L. E. Esse in anima: formação docente em deslocamento. *In: 39ª Reunião Nacional da ANPED*. 2019, Rio de Janeiro – UFF. **Anais eletrônicos**. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/gt07_trabalho_encomendado_formatado_39_rn_-_2_luciana_esmeralda_ostetto.pdf Acesso em: 19 fev. 2020.


OSTETTO, L.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão 7. ed. Campinas: Papirus, 2012.

OSTETTO, L. E.; SILVA, G. D. de B. Arte na formação docente para a educação infantil: procure-se! **Revista Poiesis Unisul**, v.12, n. 21, p. 185-203, jan./jun. 2018.

PENA, A. C.; TOLEDO, L. P. B.; KRAMER, S. “Eu fiz um esquecimento do meu passado de professora”: memória, narrativa e experiência como caminho epistemológico na formação de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. esp., n. 3, p. 2008-2025, dez. 2018.

PERISSÉ, G. **Estética e educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



A PRODUÇÃO DAS CULTURAS INFANTIS SOB UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL EM UMA CRECHE LITORÂNEA

Vivian Colella Esteves (UNICAMP)

INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado financiada pela CAPES, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP, sob orientação da Profa. Dra. Ana Lúcia Goulart de Faria, coordenadora do grupo de estudos GEPEDISC – Linhas Culturas Infantis.

Esse percurso de pesquisa teve início em 2018 com a construção do projeto de mestrado e foi concluído recentemente em agosto de 2021 com a defesa da dissertação. Trago a apresentação da trajetória desta pesquisa como um convite a uma viagem, que assim como muitos roteiros, mesmo seguindo certas coordenadas, se deslocam em função dos tempos, dos climas, dos ventos e das ondas, podendo seguir para lugares não premeditados.

Assim foi a pesquisa, uma viagem às vezes em mar calmo e conhecido, mas outras em mar bravo com ondas fortes. Esse percurso que também apresenta barreiras, limites e a emoção de navegar em mares desconhecidos, sofreu o impacto da pandemia no início de 2020, atordoando a bússola e confundindo as rotas, com isso, superando a sensação de um barco naufragando, os rumos foram recalculados e a pesquisa seguiu em navegação. Outras questões se fizeram ainda mais pertinentes, sendo possível ancorar para aguardar bons ventos e lançar olhares para novas travessias.

Pelo impacto da pandemia, a pesquisa tem como dedicatória os inumeráveis, aquelas pessoas que foram assassinadas pela falta de políticas públicas durante a pandemia. Seguindo o verso “se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar”, a pesquisa utiliza os nomes citados na música de Chico César inspirada no poema de Bráulio Bessa *Inumeráveis* (2020), como uma homenagem às vítimas da pandemia e como uma forma de preservar as identidades das pessoas adultas e crianças que participaram da pesquisa:

André Cavalcante era professor, amigo de todos e pai do Pedrinho
 O Bruno Campelo seguiu se caminho, tornou-se enfermeiro por puro amor
 Já Carlos Antônio, era cobrador, estava ansioso pra se aposentar
 A Diva Thereza amava tocar, seu belo piano de forma eloquente
 Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar
 Elaine Cristina, grande paratleta, fez três faculdades e ganhou medalhas
 Felipe Pedrosa vencia as batalhas, dirigindo Uber em busca da meta
 Gastão Dias Junior, pessoa discreta, na pediatria escolheu se doar
 Horácia Coutinho e seu dom de cuidar, de cada amigo e de cada parente
 Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar
 Iramar Carneiro, herói da estrada, foi caminhoneiro, ajudou o Brasil
 Joana Maria, bisavó gentil, e Katia Cilene uma mãe dedicada
 Lenita Maria, era muito animada, baiana de escola de samba a sambar
 Margarida Veras amava ensinar, era professora bondosa e presente.
 Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar
 Norberto Eugênio era jogador, piloto, artista, multifuncional
 Olinda Menezes amava o Natal, Pasqual Stefano dentista, pintor, curti cinema, mais
 um sonhador, que na pandemia parou de sonhar
 A vó da Camily não vai lhe abraçar, com Quitéria Melo não foi diferente
 Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar
 Raimundo dos Santos, um homem guerreiro, o senhor dos rios, dos peixes também
 Salvador José, baiano do bem, bebia cerveja e era roqueiro
 Terezinha Maia sorria ligeiro, cuidava das plantas, cuidava do lar
 Vanessa dos Santos era luz solar, mulher colorida e irreverente
 Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar
 Wilma Bassetti vó especial, pra netos e filhos fazia banquete
 Yvonne Martins fazia um sorvete, das mangas tiradas do pé no quintal
 Zulmira de Sousa, esposa leal, falava com Deus, vivia a rezar.
 O X da questão talvez seja amar, por isso não seja tão indiferente
 Se números frios não tocam a gente, espero que nomes consigam tocar (CHICO CÊ-
 SAR E BRÁULIO BESSA, 2020).

Esta pesquisa não tem como se desvincular de todo contexto social que acompanhou essa viagem. Esse futuro nunca imaginado que colocou fim em muitas vidas, não colocou fim em muitos nomes e suas histórias, por exemplo alguns aqui presentes.

O ponto de partida deste percurso surge da necessidade de entrelaçar prática e teoria. Essa indissociabilidade constitui uma das questões centrais do desenvolvimento deste trabalho. Ao ter a primeira experiência como professora de Educação Infantil recém-formada em Pedagogia, pude vivenciar a delícia e o dissabor da docência. Esta experiência que ocorreu por três anos na Rede Municipal de Educação de Ilhabela (litoral norte de São Paulo), foi o que motivou a construção do projeto do mestrado.

A vivência como docente traz questionamentos que o cotidiano da creche não dá conta de suprir, as indagações construídas enquanto professora de Educação Infantil de uma creche pública do litoral, acabaram tomando o rumo da academia.

bell hooks (2013, p. 85) afirma que “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática”. Segundo a autora, as resistências coletivas junto as experiências vividas podem ser a base para construir novas teorias e para transformar a realidade, sendo a teoria um lugar de cura, com isso, defende a indissociabilidade com a prática.

Enquanto professora pesquisadora, atrelando resistências e experiências, entendo que toda vivência que nos cerca não é neutra, as escolhas são políticas e o corpo é político. Além disso, carrego a perspectiva de uma professora pesquisadora lésbica feminista na Educação Infantil, colocando em xeque a educação conservadora que reproduz preconceitos, estereótipos e diversas opressões no contexto da creche.

Refletindo sobre esses sistemas de opressão na primeira etapa da Educação Básica, chego à questão central: como os marcadores sociais da diferença como gênero, raça, classe social e idade, impactam na produção das culturas infantis e nas relações das crianças pequenininhas na creche litorânea?

Antes de entrar nos objetivos da pesquisa, é necessário apresentar o ponto de vista deste ponto de partida, ou seja, um recorte dos pressupostos teórico-metodológicos que serviram de base para o estudo, como a Sociologia da Infância (QVORTRUP, 2011; ABRAMOWICZ, 2018; FERNANDES, 2004), a Pedagogia da Infância (PRADO, 2006; ROCHA, 1998), as pedagogias descolonizadoras (ARROYO, 2018) e a perspectiva interseccional (CRENSHAW, 2002; DAVIS, 2016).

A partir da Sociologia da Infância e da Pedagogia da Infância que têm contribuído historicamente para localizar as crianças e as infâncias nos debates das Ciências Sociais, apresento as concepções de crianças e infâncias dentro de uma perspectiva pós-colonial, refletindo acerca das pedagogias descolonizadoras e sob a perspectiva interseccional, para assim, analisar a produção das culturas infantis entre as crianças, considerando as relações que são estabelecidas entre elas na creche, com os espaços, os materiais e os tempos, entre elas e com as pessoas adultas, e a relação entre as pessoas adultas nesse processo.

Segundo a Sociologia da Infância, a criança é entendida como um ser ativo na construção da sociedade, a infância é considerada em sua pluralidade, como categoria social e histórica, com toda sua complexidade, enquanto um meio social para a criança, não sendo apenas um oposto da vida adulta, como se estivesse em outro extremo, mas sim possuindo um espaço próprio (QVORTRUP, 2011; ABRAMOWICZ, 2018).

Ao localizar a criança enquanto protagonista, reconhecendo suas especificidades, as crianças são entendidas como produtoras de culturas infantis, sendo estas um “[...] conjunto de relações em que as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras crianças” (FERNANDES, 2004, p. 207). Apoiada nos pressupostos da Pedagogia da Infância, a partir das culturas infantis é possível compreender novas formas de olhar para a infância (PRADO, 2006), destacando assim, a importância de uma pedagogia específica para a educação das crianças pequenininhas (ROCHA, 1998).

As crianças como ativas na sociedade, também estão dentro dos sistemas de opressão, ou seja, dos mesmos sistemas sociais que as pessoas adultas. A perspectiva interseccional advinda do movimento de mulheres negras é utilizada na pesquisa enquanto ferramenta teórico-metodológica. “A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação” (CRENSHAW, 2002, p. 177). Retomando a questão de não existir neutralidade nas práticas, a pesquisa sob este aporte faz com que os marcadores sociais sejam levados em conta durante todas as análises.

ESTUDO DE MAPAS

Como se fosse um estudo de mapas para traçar o itinerário da pesquisa, um levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES¹ teve como resultado os seguintes números de pesquisas a partir das palavras-chave:

- 127 para culturas infantis;
- 25 para corpo infantil;
- 0 para creche litorânea.

Foi possível perceber a importância de localizar o estudo em uma creche do litoral, para não ser uma abordagem que desconsidera o contexto que as infâncias vivenciam e para aprofundar a questão das infâncias caídas nas pesquisas, além da contribuição de mais pesquisas na área das Ciências Humanas e Educação, pois a maioria dos resultados encontrados são da área da Saúde e da Psicologia.

Filtrando por pesquisas realizadas nos últimos 10 anos na área das Ciências Humanas e Educação e que realizaram uma etnografia com crianças pequenininhas em creches públicas, foram analisados 5 estudos no total (SILVA, 2010; PEREIRA, 2011; ALESSI, 2017; LOFFLER, 2019; SANTIAGO, 2019). O diálogo entre essas pesquisas e o presente trabalho, possibilitou refletir sobre a importância de relacionar as pesquisas com o contexto da cidade, atentando-se a uma metodologia que contemple as especificidades e pluralidades das infâncias, compreendendo a necessidade de um questionamento permanente acerca da postura enquanto pesquisadora em campo, refletindo sobre a ética e a metodologia da pesquisa com crianças pequenininhas, sobre como os estudos abordam as culturas infantis e considerando as relações com o corpo dentro das creches.

A utilização do termo Culturas Infantis nas pesquisas levantadas, variam a depender dos objetivos do estudo e de quais aportes teóricos constroem a base desse conceito. Pesquisar as culturas infantis é um extenso desafio, podendo considerar uma prática de pesquisa descolonizadora, pois pretende ir além do olhar adulto, ao mesmo tempo que compreende a importância de não dicotomizar ou separar o mundo entre pessoas adultas e crianças, como se fossem universos incomunicáveis, mas “[...] entender que, onde quer que esteja, ela interage ativamente com os adultos e as outras crianças, com o mundo, sendo parte importante na consolidação dos papéis que assume e de suas relações” (COHN, 2005, p. 28). A produção das culturas infantis portanto, faz transbordar as barreiras, produzem, reproduzem e transformam as práticas. As crianças assim resistem e transgridem, conquistando espaços.

Em relação ao corpo infantil, todas as pesquisas do levantamento trazem representações sociais em que questões dos corpos estão presentes, mesmo que de forma subjetiva. Quando apresentam os espaços, por exemplo, a organização pode acarretar mais controle e vigia dos corpos, demonstrando que nas creches as ações das crianças são sempre vigiadas pelas pessoas adultas, o que impacta na produção das culturas infantis. Com isso, o corpo infantil também se

¹ Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>. Acesso em: 05 fev. 2020.

torna um ponto de reflexão fundamental, destacando a importância de olhar para o corpo inteiro e todas suas formas de expressão. Não só o corpo e as práticas sociais que o permeiam e que está sendo investigado na pesquisa, mas nosso corpo enquanto pessoa em trabalho de campo, que também carrega marcadores sociais situados em contextos específicos.

Esse levantamento que se configura em um estudo de mapas para início do percurso, possibilitou também um melhor preparo para a entrada em campo. Ao fazer este estudo exploratório sobre pesquisas realizadas em creches públicas com crianças pequenininhas, foi possível refletir sobre estratégias e metodologias de pesquisa descolonizadoras, visando romper com visões adultocêntricas e considerar todas as expressões dos corpos infantis, entendendo que não existe uma infância única e nem um ser humano universal (ARROYO, 2018).

ITINERÁRIO DA PESQUISA

Refletindo sobre a pesquisa de campo, recorri a alguns autores da Antropologia (DA MATTA, 1974; VELHO, 1978; GEERTZ, 2013), compreendendo assim que a pesquisa etnográfica com o auxílio de um prévio Roteiro de Observação e um Diário de Campo, possibilita vivenciar o cotidiano de perto, descrever e analisar densamente as situações. Os procedimentos metodológicos como uma metáfora de itinerário de viagem foram inspirados no olhar de *Palomar* (CALVINO, 1994), que demonstra a importância do olhar ao contrário, como um telescópio invertido, num exercício do olhar voltado para as minúcias, para o cotidiano.

Quando Palomar fala da importância de se distanciar do objeto que vai analisar, ele questiona a posição de observador e observado, assim, entro no debate sobre a etnografia, sobre a questão do familiar e exótico, pensando no exótico no sentido de algo complexo e não distante e desconhecido, e sobre estudar algo conhecido anteriormente como um fator positivo, dentro de um espaço de interconhecimento (BEAUD; WEBER, 2007) que possibilita um aprofundamento das discussões.

Na etnografia na creche, é fundamental considerar que a aprovação do Comitê de Ética e das pessoas responsáveis pelas crianças, não torna a pesquisadora e o desenvolvimento da pesquisa em campo como completamente aceitos.

[...] a aceitação da sua presença, além de ter de ser permanentemente activada e renegociada ao longo da pesquisa terá de ser reflectida criticamente em função da reciprocidade e reciprocidade e/ou rejeições que desencadeie (FERREIRA, 2010, p. 178).

As crianças enquanto protagonistas, participaram dessa aprovação, dando seu consentimento a partir de diversas expressões: pedindo colo, chamando para brincar, interagindo desde o primeiro dia de maneira que vínculos foram estabelecidos e assim a aceitação e participação efetiva naquele espaço.

Um Roteiro de Observação previamente construído e constantemente revisitado, foi fundamental para direcionar o olhar em campo de forma flexível e não engessada. Neste roteiro, levantei questões para análise que contemplassem quatro eixos de observação:

- 1) Relação com os espaços, os materiais e o tempo;
- 2) Relação crianças – pessoas adultas;
- 3) Relação crianças – crianças;
- 4) Relação pessoas adultas – pessoas adultas.

A análise reflexiva dos episódios do Diário de Campo sob os quatro eixos, teve como destaque a perspectiva interseccional, por entender que não era possível separar episódios de gênero, de episódios sobre raça e assim por diante. Antes de fazer um mergulho nas relações do campo, se faz necessário contextualizar esse lugar, apresentando a seguir que cidade é essa cercada de mar e belezas tropicais e que também apresenta índices de desigualdade social e especulação imobiliária.

ANCORANDO A Balsa

A cidade da pesquisa só pode ser acessada pela travessia da balsa², é a menor da região do litoral norte paulista que engloba os municípios de São Sebastião, Caraguatatuba e Ubatuba. A população estimada é de 34.970 pessoas (IBGE, 2019), apresentando um ritmo de crescimento de 3,09% ao ano (IBGE, 2010). De acordo com o Plano de Manejo de Ilhabela (FUNDAÇÃO FLORESTAL, 2015), 97,3% da população reside na área urbana da cidade, do total da população residente, 52,2% se autodeclararam brancos, 41,8% pardos, 5,1% pretos, 0,7% amarelos e 0,2% indígenas (IBGE, 2010).

Alguns problemas de Ilhabela tem relação com o abastecimento de água, rede de esgoto e coleta de lixo: 80,9% dos domicílios possuem abastecimento de água, sendo 19,1% sem o acesso a rede geral; sobre o saneamento básico, apenas 36% possuem esgotamento sanitário adequado, sendo somente 7,3% dos domicílios atendidos por rede geral de esgoto ou pluvial (IBGE, 2010); sobre a destinação do lixo, apesar de 99,45% ser coletado (PNUD, IPEA e FJP, 2015), os resíduos sólidos são destinados a aterros sanitários de outras cidades, o que acarreta uma dependência da administração pública às empresas que administram os aterros, além do impacto ambiental e um aumento no custo da gestão desses resíduos (CETESB, 2016³).

Economicamente Ilhabela apresenta a 13^o posição do PIB em relação aos 5.570 municípios do Brasil e a 5^o posição em relação aos 645 municípios do Estado de São Paulo. Porém, 2,6% da população (735 pessoas) encontra-se em situação de extrema pobreza (IBGE, 2010).

Esses dados demonstram que o município vem se desenvolvendo, com isso, também aumenta a exploração desse território e dos recursos naturais. O crescimento desordenado da população, a especulação imobiliária e a falta de políticas públicas nesse sentido, impactam à população local.

² Travessia Ilhabela – São Sebastião. *Dersa*. Disponível em: <<http://www.dersa.sp.gov.br/travessias/travessias-auto-movéis/sao-sebastiao-ilhabela/>>. Acesso em: 05 maio 2020.

³ Mais de 80% dos resíduos gerados no Litoral Paulista podem ser recuperados, mas têm destino incorreto. *CETESB*, 06 de set. de 2016. Disponível em: <https://cetesb.sp.gov.br/proclima/2016/09/06/mais-de-80-dos-residuos-gerados-no-litoral-paulista-podem-ser-recuperados-mas-tem-destino-incorreto/>. Acesso em: 26 maio 2020.

Focando a contextualização na creche pesquisada e nas/os participantes da pesquisa, segundo dados da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo⁴, Ilhabela possui doze escolas municipais e quatro unidades privadas credenciadas. A Educação Infantil é dividida em cinco turmas:

- Primeiros Passos: crianças a partir de 1 ano;
- Maternal 1: a partir de 2 anos;
- Maternal 2: a partir de 3 anos;
- Fase 1: a partir de 4 anos;
- Fase 2: a partir de 5 anos.

A pesquisa foi realizada numa turma de Primeiros Passos (PP) de uma creche localizada num dos bairros mais populosos da cidade, no qual 52,2% se declaram pardos, 40,3% se declaram brancos, 6,7% se declaram pretos, 0,8 % se declaram amarelos e 0,1% de indígenas (IIS, 2012).

A creche conta com uma diretora e uma coordenadora pedagógica indicadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), uma secretária concursada pela prefeitura no cargo de Auxiliar de Serviços Gerais (ASG), quatro funcionárias que trabalham na limpeza sendo duas ASG e duas contratadas por uma empresa terceirizada, e duas merendeiras concursadas. No total, são seis professoras de turma, mais duas professoras de projeto. A turma de PP é composta por dez crianças em sua maioria negras (heteroidentificação) (PETRUCCELLI, 2013), três Auxiliares de Primeira Infância (APIs) e uma professora que se autodeclararam: uma preta, duas brancas e uma amarela.

A creche funciona em um espaço adaptado que antes era uma casa. Sendo um sobrado com espaço amplo, mas que para o funcionamento adequado de uma unidade de Educação Infantil carece de especificidades. Além de algumas adaptações realizadas nos espaços que não resolveram totalmente a questão, a casa/creche ainda apresenta condições precárias, como goteiras e paredes com mofo. A prefeitura paga um aluguel para manter a creche nesse espaço dizendo que é provisório e um novo prédio será construído, contudo, atualmente a creche ainda funciona no mesmo local. Essa situação demonstra o quanto as crianças pequenininhas não têm suas especificidades atendidas pelo poder público e a própria organização do ambiente da creche revela que as crianças não possuem autonomia e protagonismo na construção daquele espaço, ou seja, é o adultocentrismo que impera na Educação Infantil.

MERGULHO NO CAMPO

A partir dessa contextualização da cidade e da creche, é possível fazer um mergulho nas relações do campo, refletindo acerca dos quatro eixos de observação citados anteriormente.

⁴ Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/central-de-atendimento/consulta.asp?>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Dentro de um exercício constante de me desvencilhar de noções preestabelecidas e da minha postura enquanto pessoa adulta, mantive meus olhos e ouvidos abertos, voltados para entender tudo que as crianças quisessem informar. Importante citar que para a análise dos episódios do Diário de Campo sob os quatro eixos, pensando como os marcadores sociais impactam nessas relações e na produção das culturas infantis, a perspectiva interseccional teve um papel fundamental. Assim, a interseccionalidade enquanto ferramenta teórico-metodológica na pesquisa, considera que

Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras (CRENSHAW, 2002, p. 117).

Segundo Davis (2016), não há hierarquia entre as opressões, mas sim intersecções entre as categorias, as situações perpassam pelas relações de gênero, raça, classe social e idade, impactando nas experiências das crianças pequenininhas.

O gênero marca não só as mochilas e vestuários que reproduzem estereótipos, como também as falas e práticas das pessoas adultas, na divisão e oferecimento de determinados brinquedos, na estrutura heterossexual vigente, na interrupção ou indiferença de momentos de sensibilidade dos meninos, interseccionando com as relações racializadas na creche, em que um menino negro é colocado no lugar de criança violenta por morder, sendo punido excluído do grupo, nas práticas em que as crianças são impedidas de movimento livre, com brinquedos limitados e com extrema vigilância dos espaços.

Ao observar como esses marcadores impactam na produção das culturas infantis e estão presentes nas relações na creche, é possível perceber o quanto a organização dos espaços, materiais e tempos, e toda estrutura que organiza a creche, é construída pela lógica adultocêntrica. A pedagogia que não contempla as particularidades e pluralidades das infâncias, tende a engessar a Educação Infantil em práticas escolarizantes, sexistas, racistas, classistas e adultocêntricas, ou seja, uma educação que não considera as diferenças, (re)produzindo desigualdades.

Entendendo que “[...] a pedagogia faz-se no espaço e o espaço, por sua vez consolida a pedagogia” (FARIA, 2003, p. 70), a estrutura da creche representa valores simbólicos, concepções de crianças e infâncias, revelando a pedagogia adotada. O espaço transformado pelas vivências se constitui em ambiente (LIMA, 1989), ou seja, não é só conjunto físico, mas também as relações que acontecem nele. Esse ambiente também pode se constituir como um instrumento de poder, sua organização é um mecanismo para controle dos corpos e padronização, no qual a vigilância resulta na produção de corpos dóceis (FOUCAULT, 1987).

Em campo foi possível perceber o quanto o planejamento dos ambientes pode ser organizado de uma forma que impede o movimento das crianças e não possibilita uma autonomia, contudo, apesar da opressão das estruturas desses espaços limitantes e segregados, as crianças pequenininhas manifestam resistências na produção das culturas infantis, se apropriando e ressignificando os instrumentos de controle. Além dessas questões mais estruturais, também foi possível analisar a falta de variedade nos materiais disponibilizados para as crianças, sendo quase sua totalidade de plástico, contrastando com a cultura local em que a cidade é cercada de natureza, demonstrando a falta de representatividade de elementos das culturas caiçaras na unidade educacional.

Observando as relações e expressões corporais na creche entre as crianças e as pessoas adultas, foi possível notar que o adultocentrismo organiza totalmente o movimento das crianças e o que impera é uma Pedagogia do Sentar, no qual as crianças são constantemente convidadas ou obrigadas a permanecerem sentadas, indicando menos movimento e mais controle. Elas se sentam para realizar as refeições, para realizar atividades pedagógicas, para tomar água, escovar os dentes, entre outros momentos e ainda assim encontram formas de ressignificar essa imposição, colocando suas vontades e se expressando.

Essa conjuntura que expressa as concepções pedagógicas também pode ser analisada segundo as relações entre as pessoas adultas. Foi possível notar que a professora da turma fazia orientações para as auxiliares demonstrando a indissociabilidade das práticas de educação e cuidados, porém, apesar dessa postura profissional, existiam momentos considerados especificamente pedagógicos e a visão da mulher mãe como mais capaz de cuidar de uma criança é ainda muito presente no contexto da creche.

Essa aproximação da figura universal de mulher cuidadora e maternal com a profissional professora de crianças pequeninhas ainda é muito difundida nos espaços de Educação Infantil. O termo “tia” está presente no campo e é utilizado por todas as pessoas adultas da creche, inclusive, também foi utilizado comigo. Porém, as crianças não me tratavam como mais uma “tia” ali, pois quando faziam algo que parecia errado segundo as regras do ambiente ou quando entravam em conflitos entre si, elas não olhavam para mim, mas sim, olhavam imediatamente para a professora e APIs.

A relação entre pesquisadora e crianças foi constantemente repensada e questionada durante a pesquisa. Desde a aceitação por parte das crianças demonstrada por afetos e brincadeiras, até esses momentos em que a figura de autoridade não cabia a mim, expressando uma relação como uma adulta atípica naquele local (CORSARO, 2005).

Essa estrutura vigente na creche demonstra a emergência de construir um projeto político pedagógico para criar relações mais plurais e horizontais, visando uma educação libertadora. Não só as práticas das pessoas adultas, mas toda composição do ambiente deve ser pensando na Educação Infantil, pois sendo generificados, limitados e extremamente vigiados, acabam funcionando como dispositivos disciplinadores desde a primeira etapa da educação básica.

Ainda que esses sistemas de opressão impactem na produção das culturas infantis, as crianças pequeninhas transgridem e resistem. Em campo, foi possível vivenciar situações em que as crianças ressignificavam os espaços mesmo limitados, apesar de encontrarem barreiras para se relacionar com o próprio corpo e de se relacionar com as outras crianças, conseguiam transcender essas barreiras impostas, transgredindo desde em relação ao espaço e ao tempo controlado, à resolução autônoma de seus conflitos e aos vínculos das amizades.

RECALCULANDO ROTAS

Até aqui as análises apresentadas são antes da pandemia da covid-19, o trabalho de campo iniciado em 2020 foi interrompido subitamente em meados de março. Essa interrupção lançou novas reflexões à pesquisa, bem como uma adaptação pela continuação do campo de forma re-

mota. Esse acompanhamento à distância demonstrou que as políticas públicas não consideram as especificidades das crianças pequeninhas, sendo as orientações municipais oficiais voltadas quase em sua totalidade para práticas e atividades escolarizantes e na divulgação do Centro de Mídias da Educação de São Paulo.

Analisando documentos da Secretaria Municipal de Educação para o ensino remoto e segundo a entrevista on-line realizada com a professora da turma, foi possível confirmar que os documentos não trazem ampla orientação para a Educação Infantil. Esse ensino remoto levantou diversas questões acerca da primeira infância, sendo interessante perceber o quanto trouxe à tona assuntos ligados às crianças pequeninhas que antes quase não eram abordados na creche.

A fala da professora em entrevista demonstra o quanto a Secretaria Municipal de Educação não estava sabendo dialogar com a realidade das creches, sendo que as docentes estavam empenhadas em realizar um trabalho significativo com as crianças e famílias e não apenas um cumprir de burocracias. Além desse desamparo institucional, outras vulnerabilidades enfrentadas pelas famílias também fizeram parte da fala da professora.

A pesquisa fez esse acompanhamento, não só das estratégias municipais voltadas à educação, como do alarmante e crescente número de mortes no país ante um governo irresponsável e negacionista. Sob a perspectiva interseccional, foi possível analisar esse novo cenário de forma que as opressões de gênero, raça, classe social e idade continuaram gritantes: as mulheres negras são as mais atingidas e sobrecarregadas, o alto índice de desemprego, o Brasil voltando ao mapa da fome, as crianças desamparadas pelas políticas públicas, ilustrando novamente como funciona esse sistema de opressões.

O que esse contexto pandêmico demonstrou e ainda vem demonstrando, é que as pautas mais urgentes da população não estão sendo atendidas pelas autoridades. Quem mais perde dentro desse jogo de forças e poder são as crianças pequeninhas, que antes já sofriam com o desamparo das políticas públicas e com a pandemia isso se agravou, contando ainda com a vulnerabilidade da família.

DESTINOS POSSÍVEIS

Considerando as análises da pesquisa vivenciada de forma presencial e remota, é possível apontar para a necessidade da construção coletiva de um projeto político pedagógico que contemple as especificidades e diversidade das crianças pequeninhas, como para a importância de um trabalho intersetorial que tenha a qualidade na Educação Infantil como pauta.

A reflexão sobre os marcadores sociais gênero, raça, classe social e idade presentes nas relações estabelecidas na creche e na produção das culturas infantis pelas crianças pequeninhas, apontam para a urgência da construção de práticas e ações baseadas na Pedagogia da Infância e nas Pedagogias Descolonizadoras, para assim construir uma Educação Infantil de forma coletiva e significativa que leva em conta as especificidades das infâncias.

Ainda que seja difícil imaginar destinos possíveis, continuar navegando e resistindo é preciso. Este trabalho que traz um recorte da pesquisa de mestrado, não traz conclusões, mas considerações finais apontando para a necessidade de novas pesquisas, tanto em creches com

crianças de 0 a 3 anos, como sobre culturas infantis e infâncias litorâneas sob uma perspectiva interseccional.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, v. 8, n. 2, jul.- dez., p. 371-383, 2018. Disponível em: <http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/653>. Acesso em: 15 maio 2020.

ALESSI, V. M. **As Linguagens dos Bebês na Educação Infantil**: diálogos do círculo de Bakhtin com Henri Wallon. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

ARROYO, M. Descolonizar o paradigma colonizador da infância. *In*: SANTOS, S. E.; SANTIAGO, E.; BARREIRO, A.; MACEDO, E. E.; FARIA, A. L. G. (Orgs.) **Pedagogias descolonizadoras e infâncias**: por uma educação emancipatória desde o nascimento Maceió: Edufal, 2018. p. 57-68.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo**: produzir e analisar dados etnográficos. Tradução: Sérgio Joaquim de Almeida. Revisão da tradução: Henrique Caetano Nardi. Petrópolis: Vozes, 2007.

CALVINO, I. **Palomar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CRENSHAW, K. DOCUMENTO PARA O ENCONTRO DE ESPECIALISTAS EM ASPECTOS DA DISCRIMINAÇÃO RACIAL RELATIVOS AO GÊNERO. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774>. Acesso em: 05 fev. 2020.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CORSARO, William. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2019.

CHICO CÉSAR E BRÁULIO BESSA. **Inumeráveis**. Chita Produções e Edições Musicais LTDA, Deck Produções Artísticas LTDA: 2020.

DA MATTA, Roberto. O ofício do etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues”. **Publicações do programa de Pós-graduação em Antropologia Social do Museu Nacional**, 1974. p. 01 – 19. Disponível em: <http://www.ppgasmn-ufrrj.com/uploads/2/7/2/8/27281669/c1.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia infantil. *In*: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. (Orgs.). **Educação infantil pós - LDB**: rumos e desafios. 4.ed. Campinas: Autores associados, 2003. p. 67-100.

FERREIRA, M. “- Ela é a nossa prisioneira!” – questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica. **Reflexão e ação**, Santa Cruz do Sul, v. 18, n. 2, p. 151-182, jul. 2010.

Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1524>. Acesso em: 30 set. 2021.

FERNANDES, F. As Trocinhas do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**. v. 15, n. 1 (43), p. 229-250, jan.- abr., 2004.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, Vozes, 1987.

FUNDAÇÃO FLORESTAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Plano de manejo do parque estadual de Ilhabela*. Fundação Florestal, 2015. Disponível em: <https://www.infraestruturameioambiente.sp.gov.br/fundacaoflorestal/planos-de-manejo/planos-de-manejo-planos-concluidos/plano-de-manejo-pe-ilhabela/>. Acesso em: 05 maio 2020.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Ilhabela. **Censo Demográfico, 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ilhabela/panorama>. Acesso em: 11 maio 2020.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População estimada**: Ilhabela. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2019. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/ilhabela/panorama>. Acesso em 11 maio 2020.

IIS – INSTITUTO ILHABELA SUSTENTÁVEL. **Mapeamento Dinâmico da Situação da Criança e do Adolescente da Estância Balneária de Ilhabela (SP)**: Relatório da Primeira Fase do Projeto, 2012. Disponível em: https://www.painelpesquisas.com.br/relatorio_1a_fase%20-%2011-03-13%20sem%20rankings.pdf. Acesso em: 27 maio 2020.

LIMA, M. S. **A cidade e a criança**. São Paulo: Nobel, 1989.

LOFFLER, D. **Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

PEREIRA, R. F. **As crianças bem pequenas na produção de suas culturas**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

PETRUCCELLI, J. L. Raça, identidade, identificação: abordagem histórica conceitual. In: PETRUCCELLI, J. L.; SABOIA, A. L. (Orgs.). **Características étnico-raciais da população – Classificações e Identidades**. Estudos e Análises – Informação demográfica e socioeconômica número 2. IBGE: Rio de Janeiro, 2013. p. 13-29.

PNUD – PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO; IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; FJP – FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte**. Atlas do desenvolvimento humano nas regiões metropolitanas brasileiras: Baixada Santista, Campinas, Maceió e Vale do Paraíba. Brasília: 2015. P. 51-61. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=25729&Itemid=383. Acesso em 5 maio 2020. ISBN: 978-85-88201-23-1.

PRADO, P. D. **Contrariando a idade**: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2006.


QVOTRUP, J. Nove teses sobre a “infância como fenômeno social”. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan.-abr. 2011.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia**. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 1998.

SANTIAGO, F. **Eu quero ser o sol!** (re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

SILVA, A. J. **A organização dos espaços na educação infantil e sua influência na expressão cultural das crianças de 0 a 3 anos**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

VELHO, G. Observando o Familiar. *In*: NUNES, E. O. (Org.). **A Aventura Sociológica: Objetividade, Paixão, Improviso e Método na Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978. p. 123-132.



NAS TRILHAS COM ROBIN HOOD: SOBRE LIBERDADE, PRESENÇA E CUIDADO NA EDUCAÇÃO

Clarissa de Arruda Nicolaiewsky (FEBF/UERJ)

Este trabalho parte da experiência de doutoramento vivida em uma pesquisa de observação participante em uma escola municipal de Duque de Caxias na qual pude me interrogar, a partir das pistas oferecidas pelas crianças, sobre as formas como aquela comunidade propicia e acolhe respostas singulares (NICOLAIEWSKY, 2020). Tim Ingold (2018) me acompanhou neste percurso investigativo, provocando-me a pensar a educação – e a própria pesquisa – como uma prática de exposição e atenção, uma prática de atender aos outros, que nos leva a um mundo onde podemos compartilhar da companhia das pessoas. Ao longo de 18 meses, busquei estar atenta ao caminho, ao que acontecia, ao que me tocava, pois é justamente o que nos atravessa nas experiências vividas que nos impele a agir, a participar, a responder (INGOLD, 2018). Ao apostar na observação participante, o autor destaca ser não apenas possível, mas interessante observar e participar, pois possibilita aprender com as pessoas e corresponder com elas, a partir de problemas reais, não para encontrar soluções, mas para produzir questionamentos e abrir novos começos (INGOLD, 2018). A descoberta de como caminhar na pesquisa se deu de forma processual, a partir da própria experiência de estar na escola e de conhecer seus habitantes. Amparada por diferentes autores (MASSCHELEIN, 2008; INGOLD, 2018; LARROSA, 2011; 2002), aventurei-me em conhecer aquele lugar e a me deixar conhecer:

A experiência, em primeiro lugar, é um passo, uma passagem, um percurso. Se a palavra experiência tem o *ex* de exterior, tem também esse *per* que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem. A experiência supõe, portanto, uma saída de si para outra coisa, um passo para outra coisa, para esse *ex* de que falamos antes, para esse *isso* de “*isso* que me passa”. [...] Esse passo, além disso, é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe um risco, um perigo. (LARROSA, 2011, p. 7-8).

Finda a investigação, olho para trás e percebo que não fui a única a correr riscos. As Marianas¹ também se arriscaram, se expuseram, ao se deixarem mostrar e ao mostrarem a mim o seu

¹ A escola era afetuosamente chamada de Mariana e todas e todos que lá trabalhavam eram também assim chamadas/os.

trabalho. A Escola Municipal Professora Mariana Nunes Passos cruzou meu caminho por acaso, em uma nota de rodapé de uma tese referente à outra escola da rede (ALCANTARA, 2016). Importa mencionar que, após finalizada a observação participante, a própria comunidade decidiu que o nome real da escola fosse utilizado. A leitura da tese pela equipe pedagógica e por duas professoras propiciou a confiança no que seria publicado. Sua leitura foi também crucial para que eu me certificasse de que a escrita refletia a ética buscada na caminhada, preocupação que havia carregado até aquele momento. Busquei, ao longo de todo o processo, exercitar o cuidado: um cuidado nos modos de chegar e de estar no campo, nas relações construídas e no exercício da escrita, ao narrar estas experiências singulares em busca de descrevê-las e não de explicá-las (BENJAMIN, 1994). Como pontuado por Guedes e Ribeiro (2019, p. 43):

Talvez esta maneira não de pesquisar, mas de se colocar e estar na pesquisa, esse modo de pensá-la – portanto, essa estética de pensamento –, valha a pena porque, justamente ao abdicar da explicação e da categorização, pode aprender, pensar e transformar o próprio olhar sobre a escola, as relações humanas e o que tem a nos ensinar, oferecer, dizer aqueles que fazem a vida educativa acontecer no seu “sendo”.

A partir do encontro com Ingold (2018), percebo minha intenção fundada na atencionalidade, me percebo buscando habitar a pesquisa de maneira responsiva e atenta e, neste movimento, o processo de pesquisa vai se tornando um processo educativo. Respondo, ajo a partir do que me atravessa e, assim, as experiências me transformam. A atenção é o que propicia me relacionar, caminhar junto e responder aos outros e ao que acontece já que

andar a pé, como vimos, exige a resposta contínua do pedestre ao terreno, ao caminho e aos elementos. Para responder, ele deve atentar a essas coisas enquanto caminha, participando ou participando com elas em seus próprios movimentos. É isso que significa ouvir, observar e sentir (INGOLD, 2020, p. 45).

Desejei, mais do que realizar uma pesquisa sobre uma escola, realizá-la com a escola, com aqueles que a habitam. Durante a caminhada, fez cada vez mais sentido, metodologicamente, participar dessa comunidade e aprender com as pessoas. Ao abordar a comunidade daqueles que não têm nada em comum, Ingold (2018) compartilha a etimologia de *communus* (*com* – together e *munus* – gift, ou seja, giving together), que significaria dar/oferecer juntos e aponta ser justamente a contribuição singular de cada um que propicia a existência da comunidade. Percebo, assim, uma comunidade se construindo a partir das pessoas e do trabalho que realizam e pessoas se construindo na comunidade.

Ao partir da noção de educação democrática como processo de subjetivação que permita a “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, Biesta (2013) questiona o quanto é possível, em nossas escolas, uma outra comunidade, construída a partir de uma conexão-na-diferença, trazendo em si uma dimensão ética relativa à maneira como se responde à “outridade do outro” em um mundo de pluralidade e diferença.

Biesta (2013, p. 100) questiona, ainda, como possibilitar que nos constituamos a partir da construção da *responsabilidade*, da habilidade de responder. Opõe-se, portanto, a escolas onde não há interesse pelo que as crianças e jovens pensam e sentem, onde não há espaço para a ini-

ciativa estudantil, onde o currículo é sinônimo de conteúdos a serem transferidos, e aposta em escolas nas quais se criem situações que permitam respostas diferentes, que permitam que os estudantes encontrem sua própria voz e se tornem sujeitos (BIESTA, 2013).

Nas comunidades racionais² parte-se da uniformização do ensino e aqueles estudantes que não aprendem, que não se encaixam nas normas, que não se *con-formam*, vão sendo excluídos da comunidade. Esses casos, que não são poucos, tensionam a própria ideia de comunidade. Interessa, pois, pensar como uma comunidade outra pode ser construída incluindo as singularidades, a alteridade, pensar como é possível a construção de uma política do comum que seja uma ética das diferenças (REVEL, 2010).

Biesta (2013, p. 181), assim, nos interpela: “*De que tipo de escolas precisamos para que as crianças e os estudantes possam agir? Ou, falando de um modo que pode ser usado para examinar as práticas educacionais reais: Quanta ação é realmente possível em nossas escolas?*”³.

No presente texto proponho pensar a liberdade, a presença e o cuidado no encontro com o outro como elementos educativos a partir do que é provocado em mim nas experiências escolares de um menino do primeiro ano que escolhe Robin Hood como seu nome para a pesquisa⁴ e desenha o personagem no autorretrato solicitado. Assim como o próprio Robin Hood, que rouba dos ricos para dar aos pobres, esse menino subverte as regras, age às avessas e assim demarca um posicionamento ético. Robin Hood cotidianamente resiste ao que lhe é solicitado: se recusa a fazer atividades, erra de propósito, escreve com letras que ocupam três linhas e sobem e descem no papel, rabisca por cima de seus desenhos. Nas sondagens, sua produção escrita resiste às classificações e coloca a equipe em questionamento. Robin Hood responde inventivamente às perguntas da professora, como quando ela passa de mesa em mesa perguntando a cada criança se já tem um lápis para realização da atividade e ele diz: “*não... tenho um invisível, mas não funciona.*” Robin Hood oferece, em suas andanças pela escola, gestos menores que abrem a experiência para uma possível variação (INGOLD, 2018). Sua resistência é, assim, afirmativa e produz modos de vida (REVEL, 2010).

ROBIN HOOD E SEUS CAMINHOS

Robin Hood chega à escola vestindo uma armadura. Protege-se, esquiva-se. Parece reear aprender, talvez por implicar em correr riscos. A cada encontro com ele, Robin Hood me inquieta, me instiga. Para os que habitam a escola, é difícil compreendê-lo. Ingold (2018) nos tranquiliza ao afirmar que se a educação diz respeito a cuidar do mundo e de seus habitantes, então não importa muito entendê-los, mas restaurar-lhes sua presença para que possamos atender e responder ao que eles têm a nos dizer.

² Biesta apresenta as ideias de comunidade racional e de uma “outra” comunidade a partir do diálogo com Lingis (1994 *apud* BIESTA, 2013).

³ Grifos do autor.

⁴ Cada criança escolheu o próprio nome a ser utilizado na tese para garantir-lhes o anonimato. Algumas escolheram nomes de personagens ou pessoas famosas. Outras escolheram nomes de familiares. No caso dele, a escolha foi de um personagem do jogo *Minecraft*.

Quando uma das professoras⁵ propôs uma atividade na qual ela dava pontos a quem acertasse as perguntas, Robin Hood foi um dos que parou de participar, afirmando explicitamente que não o faria. Ela, então, diz a ele:

- *Você tem que fazer ponto!*

Ao que ele responde:

- *Não quero!*

A cada pergunta feita, várias foram as crianças que, desanimadas, iam parando de tentar acertar por não conseguirem realizar com êxito a tarefa. Em determinado momento, Robin Hood arrisca uma resposta, sem perceber que falava em tom audível. Ele e outro menino acertam e ela dá um ponto a cada um. Ele fica incomodado e poucos minutos depois se levanta, vai até ela e diz:

- *Tia, quero voltar pro zero.*

Sua fala a deixa desconcertada. Ela ri e diz para mim que ele havia dito isso porque não estava ganhando. Robin Hood fez o que eu não estava conseguindo fazer: explicitar o incômodo com esta prática. Mergulhada na experiência, aproveitei sua deixa e também me expus, tendo em vista que “do ponto de vista da experiência, o importante [...] [é] nossa maneira de ‘ex-pormos’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2002, p.25). Ela perguntou o que fazer então. Neste momento a professora me pede um conselho. Como narradora que estou das experiências que vivo na escola, Benjamin (1994, p. 200) me aponta que “aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada”. Apostei que

o conversar pressupõe a circulação da palavra, numa perspectiva de desestabilizar relações de poder verticalizadas e, portanto, colonialistas. Conversar sem o apagamento dos conflitos e tensões sempre presentes entre diferentes modos de pensar(se), de dizer(se), de escutar(se), de conhecer(se)... um desafio instigante e provocativo que, no encontro com o outro, provoca-nos a viver a experiência da alteridade: pensar(se) com o outro (SAMPAIO; RIBEIRO; SOUZA, 2018, p. 34-35).

Nossa conversa – provocada pela fala de Robin Hood – propicia um deslocamento docente (RIBEIRO; SOUZA; GUEDES, 2018) e a professora não mais pratica oferecer pontos durante as atividades. Seu gesto menor produz um desvio e a história continua de uma maneira outra. É aquele que não se encaixa, que não se *con-forma*, que se expõe e mobiliza mudanças. Manning (2016) destaca que a todo o momento, em todo lugar, gestos menores são produzidos, embora passem frequentemente despercebidos. Frágil e persistente, o gesto menor é a força que problematiza os padrões normativos das estruturas, que altera os ritmos, que ativa uma mudança em direção, uma mudança em qualidade (MANNING, 2016).

Robin Hood fala, não se cala. Como apontado por Ingold (2018), a criança “rebelde”, que não faz o que é pedido, demanda atenção, tem o que dizer e mostrar e grita para ser percebida.

⁵ A professora em questão não era a professora da turma. No projeto pedagógico da escola há a proposta de organização das crianças do ciclo de alfabetização em agrupamentos, de acordo com seus supostos níveis de escrita. No momento deste evento, o ciclo estava assim organizado, mas no semestre seguinte o arranjo foi desfeito. Ao longo dos anos, a equipe retoma e interrompe esta organização por diferentes motivos.

E o que nos cabe fazer, enquanto educadores, é nos preocuparmos, observarmos, escutarmos e respondermos (INGOLD, 2018). Robin Hood não se submete, age criativamente e assim produz resistência ao que é imposto na escola, produz uma “diferença criativa” (REVEL, 2012) que nos convoca a pensar no que oferecemos nos encontros com as crianças.

Algumas semanas depois eu estava novamente acompanhando este mesmo agrupamento. Robin Hood havia se recusado a sentar para fazer a atividade de recortar letras para formar palavras. Depois que todas as crianças já estavam brincando a professora recortou para ele e ele aceitou sentar. Fui ajudá-lo assim como eu havia feito com outras crianças. Ele recusava minha ajuda, errando propositalmente. Em determinado momento iniciou a palavra palha pela letra P. Assim que eu reconheci o acerto ele disse que havia se confundido. Eu sorri, descrevendo o que ele estava fazendo. Ele, então, disse rindo: “*vou acertar só essa*”. O que o leva a recusar acertar mesmo quando não há mais pontos em jogo? Que práticas outras poderiam ser oferecidas?

Certo dia, em agosto, as crianças copiavam do quadro contas de subtração para realizarem com tampinhas e registrarem os resultados. Já haviam feito contas coletivamente, antes de minha entrada na sala, e partiam para o individual. Me sentei próximo à sua mesa. Dos quatro meninos, ele era o único que não copiava. Incentivei-o e ele dizia que não queria aprender. Ele começou a copiar, mas nas respostas colocava números extensos, repetindo o dois ou o um até o final da linha. Busquei uma aproximação mais lúdica, tentando ler os números. Perguntei se poderia chamá-lo de Robin Hood, já que ele havia escolhido esse nome. Nesse mesmo dia, aniversário de Josi, professora da turma, as crianças fizeram desenhos para ela no quadro na hora da entrada. Ele chegou e foi pedindo para desenhar. Fez algumas letras e depois foi ligando uma à outra, transformando-as em um porco muito bem desenhado. Um amigo quis copiar e ele foi ditando quais letras ele deveria escrever. Josi e eu ficamos surpresas e perguntamos onde havia aprendido. Ele respondeu que havia visto no Chaves⁶, que a Pópis havia feito as letras e o Chaves fez o desenho e que ele ficou com vontade de fazer. Comentei com ele neste momento da atividade matemática sobre sua produção feita no quadro. Ele continuou resistindo, ignorou a regra de só ir brincar quando acaba o dever, sentou no chão e começou a brincar.

Depois de certo tempo me chamou e perguntou se eu poderia copiar para ele. Perguntei se ele faria numa boa, sem os números gigantes, e ele disse que sim. Copiei e ele veio sentar. Fez rapidamente as contas (5-2; 5-4; 5-1; 5-3; 5-5), quase sem necessidade das tampinhas. Na última somou e escreveu 10. Pedi que ele conferisse essa, perguntando se era de mais ou de menos. Ele logo percebeu e apagou o número um. A professora também havia passado dois problemas. Não os copiei, mas ele aceitou registrar a resolução dos problemas em seu caderno, desenhando os itens. Fez com rapidez, inclusive desenhando as oito bananas como que em um cacho, sem retirar o lápis do papel, e logo se corrigiu quando pedi que conferisse o número de peras desenhadas, registrando sem ajuda o resultado de número treze.

Na semana seguinte novamente passei um tempo em sua sala. Ele ficou muitos minutos brincando com os carros após ter feito a atividade até que Josi solicitasse que voltasse para a mesa. Em um segundo momento, ela pediu que todos fizessem uma roda. Ele era o único que não havia se aproximado. Levantei e o chamei e ele aceitou entrar na roda. Josi apresentou uma cartela com um castelo desenhado em cima e uma sequência que ia até o 99. Explicou que eram os quartos do castelo, perguntou quantos tinha, explicou que os quartos ocupados tinham uma

⁶ Chaves é o personagem principal de um programa televisivo mexicano infantil de mesmo nome televisionado no Brasil desde a década de 70.

porta fechada e cada criança deveria escolher uma das portas, que ela ia colocando aos poucos, para adivinhar qual número estava por trás. Cada criança por vez, na ordem da roda, ia escolhendo uma porta e analisando os números que vinham antes ou depois para adivinhá-la. Davi, sentado antes de Robin Hood, havia escolhido a última porta, de número 98, nomeando-a corretamente. Josi explicitou sua façanha, ao que Davi respondeu:

- É o número mais longo!

Robin Hood escolheu, então o “*outro número mais longo*”, 65, acertando também. Assim que o fez levantou da roda, dizendo: “*agora acabou a brincadeira*”. As demais crianças permaneciam na roda acompanhando a vez dos demais. Pôs-se a andar por cima das cadeiras e a sentar na mesa. Larissa Manoela perguntou à Josi se podiam sair da roda. Ao ouvir uma negativa, dedurou: “*Robin Hood saiu da roda*”. Só aí Josi o chamou de volta. Ele se aproximou, sentou, levantou, veio inesperadamente me dar um abraço (pela primeira vez desde que lá estou), voltou a sentar, levantou, me deu outro abraço seguido de uma piscadela, sentou, levantou, veio comentar comigo que havia escolhido o 65 e quis me mostrar o quanto sabia contar. Contou até o número 100, precisando de ajuda apenas duas ou três vezes na virada das dezenas. Neste dia Robin Hood não respondeu a mim dizendo que não queria aprender, como o fez outras vezes. Robin Hood participou das atividades, a sua maneira.

É a presença das singularidades que tensiona a padronização e que torna possível o surgimento de uma comunidade outra, uma comunidade que não seja uma comunidade racional, que não seja uma comunidade da uniformização. Como destacado por Biesta (2013, p.92-93), “o que precisa ser feito, e o que só eu posso fazer, é *responder* ao estranho, ser *responsivo* e *responsável* em relação ao que o estranho exige de mim.” Para isso não há caminho preestabelecido, não há manual ou documento legal que dê conta de indicar o que deve ser feito:

Afinal, transformar a educação numa técnica requer uma eliminação da pluralidade, diversidade e diferença. Requer uma eliminação, em outras palavras, do que torna a educação difícil. Por essa razão, podemos dizer que a pluralidade não é somente a condição da ação humana, mas que é também a condição da própria educação. (BIESTA, 2013, p. 127).

A pluralidade torna a educação difícil e, simultaneamente, é ela quem torna a educação possível. Será a atenção ao que acontece, a atenção ao que nos passa, ao que mobiliza cada criança e cada educadora que fornecerá pistas de como agir.

Robin Hood é aquele que, como tantas outras crianças nas escolas por aí afora, resiste e vai encontrando maneiras de se relacionar consigo e com os outros, de conduzir a própria existência. É nessa resistência que está em realização um processo de subjetivação que as escolas teimam em tentar capturar, comandar, impedir (REVEL, 2012, p. 110).

Em novembro, ao ler para ele e uma colega o enunciado de uma atividade matemática, ele me questiona:

- *Por que eu sou o único da turma que não sei ler?*

Respondo: *Você acha isso?*

- *Eu não sei ler nada.*

Sua pergunta me preocupa e me ocupa, me atravessa e preciso respondê-la. Acompanho

Robin Hood em uma tarefa de desembaralhar letras correspondentes a determinadas palavras. A cada palavra montada por ele, faço algum comentário, confirmo seus saberes. Ao ir afirmando a ele seus saberes, Robin Hood surpreendentemente me responde:

- *É que eu tô libertando o meu verdadeiro eu.*

- *Quem te falou isso?*

- *Ninguém. Eu percebi agora. Eu tô libertando o verdadeiro eu e aí eu tô aprendendo a escrever.*

Em seguida, busca palavras a ele solicitadas em diferentes páginas do livro *O tupi que você fala* (FRAGATA, 2015). Ele o faz prontamente, cada vez mais feliz com suas descobertas. Quando retornamos à sala, me pede para mostrar à professora sua recém percebida habilidade de ler. Por algum motivo inexplicável – e por um bocado de sorte – é ali, ao meu lado, que Robin Hood vai se “des-cobrir”. Quando respondemos as crianças, criamos possibilidades para que correspondam, cada uma a seu modo. E, correspondendo ao mundo, nos formamos e nos transformamos (INGOLD, 2018). Ingold (2018, p. 27) aponta como importante elemento da educação o cuidado, que traria uma dimensão ética à atenção: “Nós cuidamos de pessoas e coisas ao darmos a elas nossa atenção plena e ao respondermos a suas necessidades. Como seres corresponsivos, a responsabilidade do cuidado é algo que recai sobre nós.”⁷

Em conversa com a mãe – que afirma que sempre o achou diferente – Josi confirma sua impressão de que ele é “*estranho*”, sua preocupação por não interagir com os demais da maneira como as outras crianças fazem. Josi pede que a mãe o leve ao pediatra, alegando que, “*caso tenha algo*”, é melhor saber precocemente. Cotidianamente, a busca por diagnósticos, por dar nome às diferenças, se faz presente na Mariana, como acontece em tantas outras escolas. Pensando com Marafon, Castro e Souza e Nicolaiewsky (2020, p. 174) acerca da construção de um olhar desmedicalizante nas escolas, me pergunto: “Como se produz um olhar tão normativo que não consegue enxergar cada situação de modo singular e responder à necessidade de cada criança, acompanhando-a em seus processos de aprendizagem?”. A presença na escola da criança que não se comporta como os outros, que não aprende no ritmo esperado, não é um problema. Pelo contrário, sua presença abre uma brecha, abre a possibilidade de se refletir sobre o fazer educativo:

a existência do outro pode ser pensada educativamente: é um corpo cuja presença nos obriga todo o tempo a uma tensão entre o conhecimento e o desconhecimento, a uma sorte de atenção e disponibilidade a cada instante, a colocação em prática de uma conversa sem início nem final. (SKLIAR, 2019, p. 75).

São esses acontecimentos imprevisíveis, essas situações de não saber – de não saber o que fazer e o que pensar – são essas potentes situações carregadas de atravessamentos que podem provocar mudanças nas práticas. Como apontado por Larrosa (2011), a incerteza e a imprevisibilidade são constitutivas da experiência e é justamente a vulnerabilidade, a possibilidade de se expor, de correr riscos, que propicia o mergulho na experiência e a consequente (trans) formação de si:

⁷ Tradução minha.

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma.

Porque a experiência tem a ver, também com o não saber, com o limite do que já sabemos, com o limite de nosso saber, com a finitude do que sabemos. (LARROSA, 2011, p. 24-25)

Josi se mantém atenta e carrega com ela as dúvidas provocadas pelo encontro com Robin Hood. Ainda que o estranhe, ela se mostra sensível às suas necessidades. Ela não o pressiona a voltar para a mesa toda vez que ele sai. Ela não cobra que suas letras obedeçam às linhas do caderno. Ela garante a ele um lugar para ser. Ela dá a ele tempo, “um tempo que tem a ver com o despertar, mas também, e sobretudo, com a descoberta e com a autodescoberta” e isso só é possível porque “o mestre é um artesão da presença. Não só porque tem que estar presente mas também porque tem que produzir e responder à presença dos alunos” (LARROSA, 2018, p.192-193).

A educação oferecida caminha em direção a uma educação cuidadosa, atenta e responsável. Robin Hood percebe que ali há um lugar para ele, se expõe, se desarma. Emerge ali a confiança:

Engajar-se em aprender sempre acarreta o risco de que a aprendizagem possa ter um impacto sobre você, de que a educação possa mudá-lo. Isso significa que a educação só começa quando o aprendente está disposto a correr um risco.

Um modo de expressar tal fato é dizer que um dos elementos constituintes da relação educacional é a *confiança*. Por que o risco e a confiança estão ligados? Basicamente porque a confiança gira em torno daquelas situações em que não se sabe e não se pode saber o que vai acontecer. A confiança é, pela sua própria natureza, sem fundamento, porque se a confiança de alguém fosse fundamentada, isto é, se alguém *soubesse* o que iria acontecer ou como a pessoa em que depositou a confiança agiria e responderia, a confiança já não seria necessária. A confiança teria sido, então, substituída pelo cálculo. A confiança, entretanto, consiste no que é *incalculável*. (BIESTA, 2013, p. 45).

Robin Hood abre os braços para o mundo, se arrisca e pode, então, responder ao que lhe atravessa (INGOLD, 2018). Ao discutir as questões educativas presentes nas escolas públicas, Skliar (2019) afirma que a resposta estaria na palavra descuido, um descuido tanto ao fixar uma conotação negativa à diferença quanto ao acreditar que a igualdade impede e nega a diferença. Interessante o autor trazer, como complemento ao descuido, o desarraigo, termo que significa desenraizado. O desarraigo do outro é sua extirpação, seria, portanto, arrancá-lo pela raiz, impedir que o outro habite aquele lugar. A chave seria, então, lhe oferecer um lugar no mundo, lhe oferecer hospitalidade. E, assim, garantir que cada uma das crianças sejam habitantes da escola, possam participar da comunidade sem julgamentos, possam se tornar presença.

Robin Hood habita a escola e lá, em comunidade, produz-se. Ingold (2011) afirma que a produção deve ser entendida *intransitivamente*, aproximando o verbo “produzir” de outros verbos intransitivos, como esperar, crescer e habitar, e o afastando de verbos transitivos como planejar, fazer e construir. Assim, coloca-se potência no processo de produção e não em seu resultado. Além disso, tal aproximação aponta para seus efeitos em quem produz. O que as práticas educativas produzem nas crianças? Quem elas vão se tornando a partir dessas experiências? Interessa pensar maneiras outras de habitar a escola para que se coloque – para todas – como um lugar de se “ensinar a ler, a escrever, a conversar, a sentir, a pensar, a estar atentos ao mundo, aos outros e a nós mesmos” (LARROSA, 2018, p. 419). Essa mudança em atitude exige uma atenção ao que se passa nos encontros, uma atenção a todos e todas que habitam a escola.

ENSINAMENTOS

A experiência vivida me põe a pensar sobre como garantir que os gestos menores infantis abram caminhos outros. Manning (2016) afirma que o registro do gesto menor é sempre político por ser um movimento ativado por uma diferença que possibilita abrir novos modos de encontro e criar formas de viver a vida. Durante o percurso investigativo minha atenção se voltava, principalmente, para as crianças que destoavam, que resistiam, aquelas cujos corpos ou vozes diziam não. As demais, as que se conformam, jogam o jogo, dançam conforme a música e não costumam ser estranhadas. Isso não significa que não haja ali sofrimento. Torço para que os gestos menores produzidos pelas crianças que não se conformam reverberem na produção de uma escola que garanta lugar também para as crianças que se conformam e assim estas possam encontrar caminhos para a singularização de si, para que possam habitar a escola de maneiras outras, mais autênticas, singulares.

Liberdade, presença e cuidado como caminhos educativos. Esta forma outra de habitar a escola, que – ao partir da experiência – traz como princípios a atenção ao mundo e a transformação de si, propicia a formação não apenas das crianças, mas também das professoras. Foi possível acompanhar a busca das Marianas pela construção de um trabalho coletivo, sempre em movimento, que levasse em consideração as crianças, que perseguisse a alegria dos encontros, que galgasse práticas outras.

Trilhar outros caminhos se faz possível, ainda que falte, nas escolas, tempo. Tempo para estarem juntas, para lerem, escreverem e conversarem. Como também percebido por Sampaio (2008, p.21), “o lidar com a diferença e a contradição provocava o confronto de práticas divergentes, e isso tem (até hoje) possibilitado ao grupo, coletiva e individualmente, viver *experiências*”, experiências que as formam e as transformam.

Interessa romper limites impostos pelas estruturas, pelas normas, não apenas na escola, mas também na academia para, assim, construirmos uma resistência em sua dimensão afirmativa, propositiva, como processo criativo que produza outros modos de vida (REVEL, 2012; 2010). Durante a escrita da tese, aprendi com Robin Hood o quanto sua descoberta fazia sentido: “*Eu tô libertando o verdadeiro eu e aí eu tô aprendendo a escrever.*” Quanto mais livre me sentia, quanto mais inteira e presente, mais fluida era a escrita, mais eu aprendia a escrever. Persegui, tanto no campo quanto na escrita, uma ciência amolecida, calcada na presença, na inteireza (INGOLD, 2018). Mais ainda, descobri, com a experiência vivida, que a liberdade, a presença e o cuidado são elementos importantes para um fazer ético tanto na pesquisa quanto na educação.

REFERÊNCIAS

- ALCANTARA, G. **Uma escola da ou para a periferia?** A produção das qualidades e dos direitos em uma escola pública de Duque de Caxias. 231p. Orientadora: Vera Maria Ferrão Candau. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.
- BENJAMIN, W. O narrador: Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.197-221.
- BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- FRAGATA, C. **O tupi que você fala**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2015.
- GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. Revelar-se ou ocultar-se? Apontamentos para pensar a pesquisa educativa. *In*: GUEDES, A. O.; RIBEIRO, T. (Orgs.) **Pesquisa, alteridade e experiência: metodologias minúsculas**. Rio de Janeiro: Ayvu, p. 19-46, 2019.
- INGOLD, Tim. **Ensaio sobre movimento, conhecimento e descrição**. Belo Horizonte: Vozes, 2011.
- INGOLD, T. **Anthropology and/as education**. London and New York: Routledge, 2018.
- INGOLD, T. **Antropologia e/como educação**. Petrópolis: Editora Vozes, 2020.
- LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.
- LARROSA, J. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.
- LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- MANNING, E. Introduction: In a minor key. *In*: MANNING, E. **The minor gesture**. Duke University Press, 2016, p.12-36.
- MARAFON, G.; CASTRO E SOUZA, M.; NICOLAIEWSKY, C. A. Encontros entre deficiência, infância e formação docente: contribuições para enfrentar a medicalização da educação no presente. *In*: COIMBRA, J.; CALIMAN, L.; NUNES, R.; PAIS, S. (Orgs.). **Medicalização da educação escolar**. N. 57, 2020, p.165-183.
- MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação e realidade**, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.
- NICOLAIEWSKY, C. **Tornar-se Mariana: A construção da comunidade em uma escola que garanta lugar para cada um**. Rio de Janeiro, 2020. Orientadora: Prof^a Dr^a Teresa Nico Rego Gonçalves. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.
- REVEL, J. Resistências, subjetividades, o comum. **Lugar comum**, n. 35-36, p. 107-114, 2012.

REVEL, J. Construire le commun: une ontologie. **Collège international de Philosophie**, n. 67, p. 68-75, 2010.

RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; GUEDES, A. O. Infância, alteridade e formação docente: encontro com as crianças como potência de transformação. **Childhood & philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 261-276, maio-ago. 2018.

SAMPAIO, C. S.; RIBEIRO, T.; SOUZA, R. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? *In*: RIBEIRO, T.; SOUZA, R.; SAMPAIO, C. S. (Orgs.). **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p.21-40.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores: Aprendi a ler (...)** quando eu misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Wak Ed., 2008.

SKLIAR, C. **A escuta das diferenças.** Porto Alegre: Mediação, 2019.



RELAÇÕES DE FUTUROS PEDAGOGOS COM A ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Luzia Bueno (Universidade São Francisco-CNPQ)

INTRODUÇÃO

Com a crescente necessidade das universidades e meio acadêmico de assegurar o letramento acadêmico a seus alunos, tem sido de igual difusão e expansão as pesquisas referentes à investigação, estudo e análise dos variados níveis de letramentos e os âmbitos sociais a que estes se aplicam.

Visíveis são as dificuldades dos alunos da graduação em relação à produção de gêneros textuais acadêmicos e, considerando suas necessidades, desenvolveu-se uma pesquisa com o intuito de analisar como futuros pedagogos se relacionam com os gêneros na universidade, já que, em sua prática profissional futura, lidarão com eles. Para ensinar aos alunos os gêneros acadêmicos universitários, geralmente lhes é oferecida pelo menos uma matéria que se encarrega do letramento acadêmico, contudo não se sabe ao certo como estes alunos se desenvolvem no decorrer da graduação.

Neste capítulo, pretendemos apresentar os resultados de uma pesquisa sobre as relações de futuros pedagogos (ainda alunos universitários), do primeiro ao quarto ano do curso, com a escrita de gêneros textuais acadêmicos em uma universidade privada do interior do estado de São Paulo. Esse estudo e seus resultados serão apresentados em quatro seções. A primeira aborda letramento, gêneros textuais e escrita, o quadro teórico que fundamenta nossas observações e discussões. A segunda, a pesquisa, a nossa metodologia; na terceira expomos a escrita e os gêneros textuais na universidade na perspectiva de graduandos de pedagogia, ou seja, os nossos resultados das análises e a quarta seção traz as considerações finais.

LETRAMENTO, GÊNEROS TEXTUAIS E ESCRITA

Em nossa pesquisa, articulamos às discussões sobre letramento ao quadro teórico-metodológico do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 1999; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) para pensarmos no ensino de gêneros textuais. Nessa perspectiva, tomamos a linguagem como fundamental para o desenvolvimento humano e reconhecemos os espaços de educação formal, como as escolas e universidades, como importantes agentes nesse processo. Assumimos também a concepção de Street (2010) de que o letramento é plural, ou seja, cada grupo social ou

esfera de atividade pode desenvolver diferentes relações com a leitura e a escrita, mas a sociedade pode privilegiar alguns em detrimento de outros, o que certamente afeta a forma como os indivíduos se desenvolvem e agem por meio da linguagem.

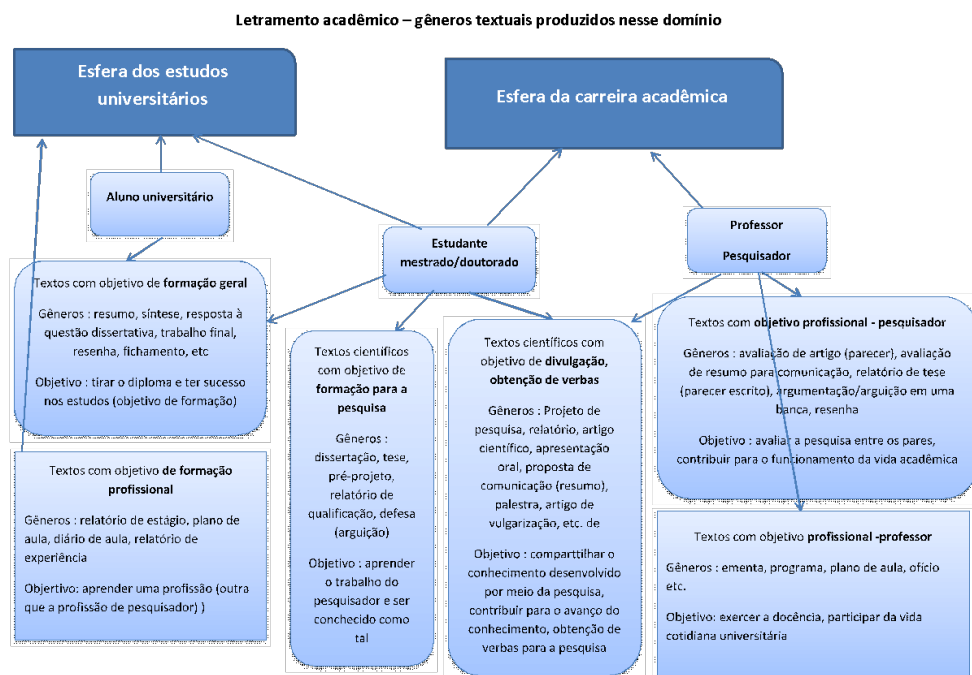
O letramento, de acordo com Zavala (2010, p. 72), pode ser entendido como um processo que “envolve saber falar e atuar em um Discurso, e o letramento acadêmico, como falar e atuar em Discursos acadêmicos”. O letramento acadêmico, enquanto uma prática social, envolve os gêneros textuais.

Conforme Bakhtin (1997, p. 279), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, presentes nas diferentes esferas de atividade humana. A produção humana, em termos de enunciação, é infinita e está em constante mudança/desenvolvimento, porquanto as possibilidades de enunciação nos diversos setores da sociedade são diversas e mutáveis em todo o momento, ou seja, os gêneros são dinâmicos e sempre estão em constante transformação.

Como afirma Marcuschi (2002, p. 29), o domínio de um gênero é o domínio de “uma forma de realizar linguisticamente objetivos culturais específicos em situações sociais particulares”, ou seja, direcionamos os gêneros em suas situações reais de uso para atingir determinado objetivo. Assim, é importante compreender o letramento acadêmico em sua relação com os gêneros textuais.

Lousada e Dezutter (2016) analisam como se organizam os gêneros textuais no espaço acadêmico e constatam que eles podem ser agrupados, primeiramente, em duas grandes esferas de estudos (universitários ou da carreira acadêmica) e, em segundo lugar, considerando o seu produtor: o aluno universitário (graduando), o mestrando ou doutorando, o professor-pesquisador. Assim, temos gêneros agrupados de acordo com a finalidade com que são usados: há os da formação universitária; outros para a formação profissional e aqueles voltados à formação de pesquisadores ou ao trabalho daqueles já formados, como se pode ver na Figura 1.

Figura 1 – Gêneros textuais na universidade



Fonte: LOUSADA, DEZUTTER, 2016, p. 2

De acordo com as discussões de Street (2010) e Kleiman (1995), as pessoas possuem diferentes tipos de letramento e níveis diferentes de interação com estes, tendo em vista que existem gêneros dentro de algumas esferas sociais que não estão presentes em outras. Com isto, as pessoas tendem a dar mais valor e status àqueles que possuem níveis de letramento variados e mais profusos em comparação a outrem. Pressupõe-se, por exemplo, que um aluno de universidade dominaria uma variedade maior de gêneros do que alguém que não terminou sua formação de nível médio. A grande tendência é a de criação de uma “aura de inteligência” ao redor desta pessoa e a visão de que o sujeito não letrado no âmbito acadêmico seria inferior. Contudo, os diferentes letramentos somente demonstram e afirmam as possibilidades de realizações textuais e discursivas em âmbitos distintos, não existindo a possibilidade de comparação de um sujeito letrado em detrimento de outro como sujeito de conhecimento inferior, tendo em vista a infinidade de enunciados passíveis de realização. Street (2010, p. 41 e 43) ainda aponta uma responsabilidade de pesquisadores na construção desse mito de que haveria superioridade em se ter um dado tipo de letramento em detrimento de outro quando estes tomam o próprio letramento para fazer uma descrição negativa de outras culturas, afirmando que “[e]les não têm letramento nessa vila, nesse país, nesse lugar específico.” e “[s]omos letrados, vocês não são letrados”, conforme Street (2010, p. 41 e 43)

Este tipo de fenômeno acaba por implicar nas relações de poder e identidade que Zavala (2010) descreve e exemplifica. Sujeitos de diferentes níveis sociais e econômicos são classificados de acordo com o domínio que têm de um conjunto de práticas de letramento e de gêneros textuais vistos como mais relevantes que outros, como é o caso dos gêneros produzidos no ambiente acadêmico.

Zavala (2010) expõe informações muito importantes para que reflitamos sobre o letramento no âmbito acadêmico. A autora analisa o letramento em uma universidade sob o olhar de uma estudante que não dominava o letramento esperado. A aluna, sendo de origem *quechua*, fala uma língua diferente daquela a que é exposta na academia, tendo como primeira língua a mesma de seu povo, todavia no decorrer de sua vida e de seus estudos, aprendeu o vernáculo que é utilizado na instituição de ensino em que está inserida. Ao ser inserida em um ambiente de ensino universitário, esta estudante compreendeu que, mesmo tendo domínio do vernáculo local, ainda se deparava com dificuldades em lidar com os diferentes gêneros textuais ali presentes. Sua habilidade linguística sobre o Castelhana (idioma local) não seria suficiente para trabalhar os vários textos daquela esfera social. Alunos, dos mais variados, podem se encontrar incapazes de manejar os gêneros próprios do meio acadêmico. Essa dificuldade e outros assuntos foram discutidos por Paula (a aluna *quechua*) e Zavala, tendo em consideração a trajetória da estudante até aquele momento. Paula ainda destaca a necessidade de aprendizado de ambas as linguagens empregadas nos ambientes com os quais interagimos ao afirmar a necessidade crescente que ela encontrou em dominar ambos os discursos mais presentes em sua vida, *quechua* (que se refere diretamente à afirmação de sua identidade) e acadêmico (que se remete aos gêneros presentes em sua vida profissional-acadêmica).

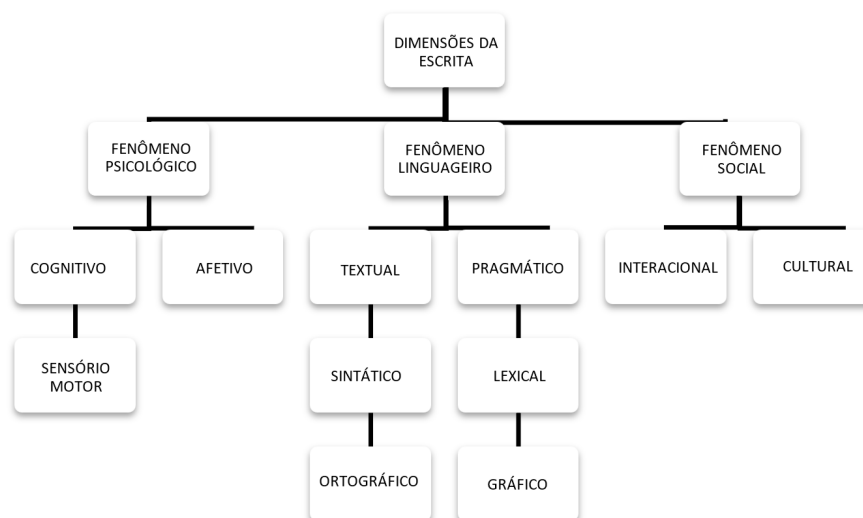
Zavala (2010, p. 81) ressalta que “o letramento acadêmico não é só uma técnica da qual as pessoas possam se apropriar”, mas está muito atrelado ao fato de que o letramento em si é ligado fortemente a “formas de construir conhecimento”. As práticas letradas, então, considerando as experiências descritas, são auferidas através da exposição dos sujeitos aos gêneros pertencentes a tal contexto social em que são encontrados. Esses gêneros passam a ser parte do repertório de letramento dos indivíduos que os apropriam e os põem em prática na esfera social a que pertencem.

cem e/ou a que destes necessitam dispor, sendo isso a construção de conhecimento defendida pela autora.

Considerando a importância do domínio dos diferentes gêneros textuais para que o estudante consiga agir no espaço acadêmico e ganhe inclusive ferramentas para expor as suas discordâncias, suas tensões, seus afetos frente a eles, faz-se necessário refletir sobre como os gêneros podem ser levados para o ensino. Schneuwly e Dolz (2004) defendem que, sendo os gêneros instrumentos de uso social, o seu ensino se dá por meio da prática e exposição do aluno ao gênero em práticas sociais efetivas, bem como observação e estudo das características do contexto, dos aspectos discursivos e linguísticos-discursivos. Com um ensino que aborde esses aspectos, espera-se que o aluno se aproprie de ferramentas que o ajudem a produzir com mais sucesso os seus textos de diferentes gêneros textuais acadêmicos. Contudo, mesmo que o ensino não ocorra desta forma, hipotetizamos que no decorrer de um curso de graduação, por ter contato com diferentes gêneros, as relações dos alunos com os textos desse ambiente devem ir se alterando.

No caso da escrita, é esperado que os alunos possam ir compreendendo que esta contempla diferentes dimensões, como a psicológica/motora (afetiva, cognitiva, sensório-motora), a linguageira (textual e pragmática) e a social (interacional e cultural), como pode ser visto na Figura 2.

Figura 2 – As dimensões da escrita



Fonte: Dolz, Gagnon E Decândio (2010, p. 20)

Dessa forma, no decorrer do curso, havendo um trabalho efetivo com gêneros textuais poderíamos imaginar que os alunos seriam capazes de reconhecer que há uma diversidade de gêneros em seu caminho, os quais são adotados e adaptados, conforme Bronckart (1999) para gerar textos empíricos, singulares. Ao escrever um texto, o seu produtor percebe a importância de considerar o contexto de produção com o destinatário e os objetivos para escolher o gênero mais adequado àquela situação. O texto produzido traz as características do gênero, incluindo o tratamento possível do tema e a organização da estrutura (seja argumentativa, narrativa, de relato, instrucional, ou outra) de acordo com o gênero, empregando recursos linguísticos ou multimodais pertinentes.

A PESQUISA

As discussões deste artigo fazem parte de um projeto maior de bolsa produtividade em pesquisa (CNPQ) de uma das autoras, “Letramento acadêmico: Tensões e propostas em um curso de pedagogia”, aprovado no Comitê de Ética (CAAE 29000620.5.0000.5514). O objetivo maior desse projeto é, em um primeiro momento, compreender as relações com a leitura e a escrita de alunos e professores para, em um segundo momento, ter subsídios que permitam intervenções didáticas para os docentes e discentes em ações de extensão.

Para isso, foram realizadas aplicações de questionários, durante o segundo semestre de 2020, aos alunos do 1º ao 4º ano de um curso de Pedagogia de uma universidade privada do interior de São Paulo.

Como já estávamos no período de pandemia da COVID-19, não tivemos possibilidade de ter um contato presencial com os alunos. Desse modo, os questionários, elaborados no *Google Forms*, foram enviados aos representantes de cada turma do curso de Pedagogia que os repassaram a seus respectivos grupos pelo *WhatsApp*.

O questionário utilizado foi elaborado e aplicado em um outro projeto de cooperação internacional, do qual a autora deste texto participou, entre Brasil e Canadá, para alunos brasileiros e canadenses de diferentes cursos da USE, USP, UNESP e Universidade de Sherbrooke, entre os quais não estava o de Pedagogia (Lousada, Autor e Dezutter, 2019). As discussões para a elaboração dos questionários contaram com os pesquisadores e com alunos de IC e de pós-graduação, os quais nos ajudaram a chegar a um conjunto de gêneros e textos que não conseguimos classificar como gênero, mas que eram cobrados nas várias universidades envolvidas no projeto. Nesse projeto internacional, o questionário foi aplicado, mas não houve um olhar para alunos de diferentes anos de um mesmo curso.

Esse questionário está organizado em duas partes, com questões objetivas / fechadas e outras abertas: na primeira, há termo de consentimento livre e esclarecido para participar na pesquisa; na segunda, as questões sobre a escrita e as relações com as tecnologias na universidade e sobre a identificação do aluno. As perguntas sobre a escrita visavam identificar os gêneros textuais presentes na vida acadêmica dos alunos, seu nível de familiaridade com o mesmo, quais gêneros os alunos tomavam como mais simples de se produzir e quais os mais difíceis, o porquê de eles terem essa opinião, em quais âmbitos esse aluno teve contato com os gêneros textuais (ensino médio, universidade, em ambos ou mesmo se nunca tiveram contato com o gênero), qual a visão do aluno sobre o que é escrever um trabalho universitário. O uso de tecnologias (dicionários online ou físico, softwares de revisão, uso de fóruns e até redes sociais) para a escrita e leitura dos gêneros acadêmicos também foi abordado, bem como a frequência de uso de gêneros produzidos já existentes como modelo de referência. Em relação aos gêneros e textos abordados como acadêmicos e de foco da investigação, tomaram-se as análises de textos, artigos de opinião, resumos (de artigos, livros, proposta de comunicação em colóquios), resenhas, artigo científico, artigo jornalístico, ensaios, esquema ou carta conceitual, projeto de pesquisa, relatório de estágio, sínteses de leituras, TCCs, dissertações e teses.

O curso de graduação em Pedagogia em questão nesta pesquisa abrangia um total de 770 alunos no final de 2020, sendo 547 na modalidade presencial e 223 na Educação a Distância.

Como as disciplinas e os professores são os mesmos para as duas modalidades, tratamos os dados conjuntamente. Os questionários aplicados pretendiam englobar o curso todo, no entanto, o período pandêmico, presente nas aplicações dos questionários, interferiu de maneira a reduzir o número destes alunos, que responderam por seu referido ano da graduação, sendo: 17 alunos do primeiro ano, 11 do segundo, 9 do terceiro e 18 alunos respondendo o questionário relativo ao quarto ano da graduação. Ainda que esse total de 55 alunos represente apenas 7% do total de graduandos em Pedagogia, eles trazem pontos que merecem atenção e reflexões sobre o letramento acadêmico. Esses graduandos têm majoritariamente entre 18 e 30 anos, provenientes de escolas públicas, sendo a maioria também do sexo feminino e cursando a modalidade presencial.

Na análise das respostas, priorizamos o conteúdo temático e as relações que este mantinha com as dimensões da escrita, conforme já apresentamos na seção anterior. Como o número de estudantes é pequeno, evitamos falar em dados percentuais, preferindo indicar o que a maioria dos estudantes responderam. E ainda que não tenhamos tido uma grande adesão dos alunos, os dados resultantes trazem provocações bem salutares para refletirmos sobre o trabalho com a escrita de gêneros textuais acadêmicos no curso de Pedagogia.

ESCRITA E GÊNEROS TEXTUAIS NA UNIVERSIDADE NA PERSPECTIVA DE GRADUANDOS DE PEDAGOGIA

A análise das respostas dos questionários traz resultados que contribuem para que possamos refletir sobre o letramento acadêmico, os gêneros textuais, a escrita na universidade e sua contribuição para a formação de professores. Neste artigo, vamos explorar as respostas às 4 primeiras perguntas que são específicas sobre a escrita e àquelas sobre o emprego das ferramentas da internet para auxiliar nesta escrita

Nas primeiras questões, objetivas, buscava-se verificar se os graduandos já haviam tido contato com gêneros ou textos acadêmicos, apresentados em uma lista, antes de ingressarem na universidade. Nessa lista havia análises de textos, artigos de opinião, resumos (de artigos, livros, proposta de comunicação em colóquios/congressos), resenhas, artigo científico, artigo jornalístico, ensaios, esquema ou carta conceitual, projeto de pesquisa, relatório de estágio, sínteses de leituras, TCCs, dissertações e teses. No conjunto, os graduandos dos 4 anos do curso indicaram que tanto no ensino médio quanto no ensino superior já haviam se deparado com a produção de análise de textos, mas o contato com o artigo científico só vai acontecer no decorrer da graduação, já que só os alunos dos terceiros e quartos anos responderam que o produziram. Cabe aqui ressaltar que não acreditamos que os alunos produzam artigos científicos como os publicados em periódicos, mas eles fazem produções menores, de 2 a 3 páginas nomeadas geralmente como “trabalhos”, como pudemos ver em uma análise dos textos e gêneros solicitados pelos professores, conforme seus planos de ensino vistos em Bueno (2020b).

A questão seguinte, aberta, solicitava que os alunos completassem a frase “Para mim, escrever na universidade é...”. Ao analisarmos as respostas, constatamos que os graduandos des-

tacam dimensões diferentes da escrita no decorrer dos anos. No primeiro ano, ao tratar da escrita, a maioria das respostas indicam a relação psicológica que mantêm com ela, enquanto uma tarefa “complicada”, “complexa”, “difícil”, “desafiadora”, “prazerosa”, havendo ênfase em aspectos negativos. Já no segundo, essa dimensão psicológica, que continua sendo a principal destacada, passa a ressaltar mais os aspectos positivos. No terceiro ano, os alunos já reconhecem a escrita como “complexa, mas ao final gratificante” ou “libertadora e exigente”, parecendo perceber mais facetas do ato de escrever. No quarto ano, há um equilíbrio entre a dimensão psicológica, com aspectos positivos e negativos, a dimensão linguageira e a dimensão social, uma vez que trazem a preocupação com o tema, a forma, a linguagem, além da necessidade da interação com o professor e a realização de leituras / pesquisas em outros materiais.

Essa diferença no terceiro e quarto ano, neste curso específico de Pedagogia, talvez ocorra porque a partir do 6º semestre os alunos iniciam a primeira das 3 disciplinas (Projeto de Pesquisa, Trabalho de Conclusão de Curso I, Trabalho de Conclusão de Curso II) voltadas à produção do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizando as outras duas no último ano. Em todas elas, eles pesquisam e escrevem individualmente sob a supervisão de um orientador. Dessa forma, esse gênero e as atividades para realizá-lo são trabalhadas no decorrer de um ano e meio de curso.

Provavelmente por causa disso, ao se perguntar qual gênero textual seria o mais difícil de se escrever, os graduandos dos 4 anos de curso indicaram o TCC; como o mais fácil, indicaram a resenha, a qual costuma ser ensinada na disciplina de Leitura e Produção de Textos, no primeiro ano do curso, e geralmente por meio do emprego de uma sequência didática adaptada da proposta de Machado, Lousada e Abreu-Tardelli (2004).

Essas respostas nos levam a supor que, provavelmente, no decorrer do curso os alunos passem muito rapidamente pelos outros gêneros indicados no questionário, sem que haja um trabalho mais efetivo com eles. Podem ser gêneros empregados para avaliar, apenas; não, para serem tomados como objeto de estudo e ensino. Considerando o peso da linguagem e dos gêneros no agir do graduando, será que entre as resenhas e os TCCs não caberia um trabalho mais aprofundado com outros gêneros textuais também? A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) indica uma gama bem diversificada de gêneros para os professores dos anos iniciais tratarem com seus alunos, mas, em que medida os cursos de Pedagogia têm levado os próprios graduandos a se apropriarem de uma variedade de gêneros?

A questão seguinte solicitava que o aluno escolhesse dentre um leque de alternativas quais poderiam completar a frase “Saber escrever na universidade é...”. As alternativas visavam verificar se o aluno considerava como mais importante os aspectos relativos ao gênero textual de modo geral ou a um de seus aspectos específicos como contexto de produção (destinatário e objetivo do texto), ou o tema, ou a estrutura (argumentativa, de relato, narrativa, instrucional etc.) ou ainda a linguagem.

O Quadro 1 nos apresenta um resumo das principais respostas obtidas nos 4 anos do curso de Pedagogia, sendo 1 o mais escolhido; 2, o segundo, e 3, o terceiro:

Quadro 1 – Respostas principais para a pergunta “Saber escrever na universidade é...”

Respostas escolhidas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano
Saber organizar suas ideias	1*	2	1	3
Saber argumentar para defender as ideias	2	1		2
Saber respeitar as características dos gêneros textuais	3	3	2	1
Saber escrever sem erros de língua (ortografia, sintaxe, pontuação etc.)			2**	

*1 indica o mais escolhido; 2, o segundo, e 3, o terceiro

** Repetiu-se o 2 porque o percentual de escolha foi idêntico

Fonte: autores do texto

O Quadro 1 nos mostra uma inversão entre o primeiro e o último ano em relação ao que foi considerado como principal. Enquanto, no primeiro ano, “saber respeitar as características dos gêneros textuais” ficou em terceiro lugar; no quarto, isso passou a ser o mais importante. E o inverso aconteceu com “saber organizar as ideias” que de principal, no início da graduação, tornou-se o terceiro, no final. “Saber argumentar” também aparece como relevante, só não sendo destaque no terceiro ano, levando-nos a imaginar que o trabalho com a argumentação seja bem forte no decorrer deste curso de Pedagogia.

É interessante notar que “saber escrever considerando destinatários e objetivos” não foi destacado em nenhum dos quatro anos. Tal fato levanta a indagação de até que ponto durante o curso os alunos conseguem efetivamente produzir textos que tenham outros leitores além dos professores do curso, os quais podem ocupar uma posição de leitor-avaliador. Em um trabalho com gêneros textuais é muito importante perceber que nos textos temos uma palavra que procede de alguém dirigida a um dado destinatário (Volochinov, 2017), do qual se espera uma compreensiva responsiva ativa que não se restrinja a uma avaliação do enunciado.

Em um curso de Pedagogia, formam-se futuros professores que poderão contribuir mais para o desenvolvimento da apropriação da linguagem escrita de seus alunos se assumirem mais o papel de leitores que de avaliadores. Logo, exercitar essa relação de autor-leitor é uma tarefa muito importante de ocorrer durante a graduação para não se correr o risco de se ofertar ao graduando um modelo de agir na escola equivocado.

A seguir, houve questionamentos para verificar como os alunos empregam as ferramentas da internet para os auxiliarem nas suas produções escritas. A primeira questão objetiva era para o aluno indicar a ferramenta e a sua frequência de utilização: “Para redigir meus trabalhos universitários, utilizo: ‘sempre’ ou ‘frequentemente’ ou ‘raramente’ ou ‘nunca’ dicionários impressos; dicionários online; fóruns ou redes sociais para discutir com outros estudantes sobre o texto que devo redigir; mecanismos de busca online para acessar informações e conteúdos; mecanismos

de busca online para encontrar exemplos de textos; programas de edição e tratamento de texto (Word, Open office); programas específicos para a correção da língua; programas ou aplicativos que permitam realizar o plano ou a estrutura do meu texto”. Os graduandos dos 4 anos indicaram, em sua maioria, “os mecanismos de busca online para acessar informações e conteúdos”.

A questão objetiva seguinte era “ANTES (sic) de redigir um trabalho universitário, para prepará-lo, procuro na Internet: Artigos científicos, referências e informações sobre os conteúdos; Exemplos de textos similares àquele que devo escrever; Recomendações sobre a redação desse gênero textual”. Nas respostas, verificamos que os alunos do 1 e 2 ano, indicaram que buscavam exemplos de textos; enquanto os do 3 e 4 ano procuravam por ajuda quanto ao conteúdo. Essa resposta pode sugerir que, no início do curso, há um desconhecimento maior quanto aos textos a serem produzidos e depois, com algum domínio dos textos, pode-se dedicar mais ao conteúdo temático.

Com as mesmas alternativas da questão anterior, a seguinte demandava “ENQUANTO (sic) eu redijo meu texto, procuro na Internet:” e a resposta dos alunos dos 4 anos foi a mesma: “Artigos científicos, referências e informações sobre os conteúdos”.

Na última questão, também com as mesmas alternativas das duas anteriores, “DEPOIS de ter redigido meu texto, para revisá-lo, procuro na Internet”, os graduandos mostraram que não têm o hábito de usar as ferramentas para ajudar em uma revisão de seus textos. Tal fato nos chama a atenção e nos obriga a refletir se nossos estudantes entendem a revisão como parte do trabalho de produção textual.

Esse conjunto de respostas nos indicam que os alunos alteram a sua percepção sobre os gêneros textuais no decorrer do curso, mas sugerem também que podemos aprimorar mais o trabalho com a produção escrita e com as ferramentas digitais. Pois, assim, podemos levar os alunos a perceberem que a escrita acadêmica demanda uma preparação anterior sobre todos os elementos necessários à boa produção de um dado gênero textual: seu conteúdo temático, mas também seu contexto, sua estrutura, sua linguagem. Enquanto se produz, também se pode aprender mais sobre o gênero e após a produção sempre vale a pena fazer uma boa revisão, considerando também todos os elementos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados de nossa pesquisa, ainda em andamento, apontam que há mudanças no modo de perceber a escrita no decorrer dos quatro anos do curso de Pedagogia. Ainda que os estudantes, de modo geral, cheguem à universidade desconhecendo os gêneros textuais acadêmicos, com o passar dos anos, eles vão se apropriando de alguns deles, como a resenha e o TCC.

Contudo, os graduandos apontam que a relação com a escrita dos gêneros acadêmicos não é tranquila: é complexa e desafiadora, ainda que possa ser gratificante. Isso nos sugere que os cursos de Pedagogia podem buscar realizar um trabalho mais constante com a escrita de diversos gêneros textuais durante todo o curso para que esses futuros professores possam apropriar-se dela, percebendo suas diferentes dimensões (psicológica, linguageira e social). Notamos que os gêneros textuais que foram trabalhadas de maneira mais intensa, como as resenhas com as sequências didáticas no primeiro, e os TCCs, ao longo de um ano e meio, ficam como referência para os estudantes. Mas seria importante que eles conhecessem melhor outros gêneros e

possibilidades de escrita também, para poderem desenvolver também diferentes relações com os textos.

Além disso, também é importante para os futuros professores dos anos iniciais perceber que a produção escrita comporta diferentes etapas, havendo um antes, um durante e um após a escrita, com as atividades de revisão textual, tão importante para o aprimoramento do texto e melhor garantia de que ele possa atingir o destinatário bem como o objetivo para o qual foi feito.

Nessas produções, é importante que o pedagogo tenha uma relação afetiva com a escrita, mas não pode ficar restrito a ela, como vimos na análise que indicou a dimensão psicológica afetiva como mais presente. Quanto mais ele souber sobre diferentes gêneros textuais escritos, das suas dimensões linguageira e social, das etapas da escrita, mais repertório para agir com seus alunos na educação básica ele poderá ter como consequência desse processo, pois, conforme Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros textuais são megaferramentas para o agir humano. Cabe ao curso de Pedagogia ajudar os futuros professores a se apropriarem destas.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 1997. p. 277-326.
- BRONCKART, J. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. Por um interacionismosociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 1ª ed. São Paulo: EDUC, 1999.
- BUENO, L. **Letramento acadêmico: tensões e propostas em um curso de pedagogia**. USF – Projeto Bolsa Produtividade CNPQ, Itatiba, 2020a.
- BUENO, L. **Gêneros textuais em um curso de pedagogia: reflexões sobre o letramento acadêmico**. *In*: I Congresso Nordestino de Linguística Aplicada, n.1, 2020b, evento virtual (comunicação oral).
- DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção Escrita e Dificuldades de Aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p.15-61
- LEA, M. R.; STREET, B. V. **O modelo de letramentos acadêmicos: teoria e aplicações**. Traduzido: Fabiana Komesu e Adriana Fischer. São Paulo: Filol. Linguíst. Port. v. 16, n. 2, 477-493, jul./dez. 2014.
- LOUSADA, E.; DEZUTTER, O. **La rédaction de genres universitaires: pratiques et points de vue d'étudiants universitaires au Brésil et au Québec**. Le français à l'université, p. 21-01 , 2016
- LOUSADA, E. G.; DEZUTTER, O. Gêneros textuais na universidade na perspectiva de graduandos brasileiros e canadenses. *In*: NASCIMENTO, E. L. N.; CRISTOVÃO, V. L.; LOUSADA, E. (Orgs.). **Gêneros de texto/discurso: novas práticas e desafios**. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v. 1, p. 113-136.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. *In*: BAKHTIN, M. **Conceitos-Chave**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 151-166.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Resumo**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SCNHEWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCNHEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 21 – 39; p. 71 – 91; p. 95 – 128.

SCNHEWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

VOLÓCHINOV, V. Marxismo e filosofia da linguagem. **Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Grillo, Sheila; Américo, Ekaterina Vólkova. Grillo, Sheila. São Paulo: Editora 34, 2017

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VOVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010, p. 71-95.



A IMPLANTAÇÃO DA PNA EM TEMPOS DE EDUCAÇÃO REMOTA

Fernanda Arndt Mesenburg (UFPEL)

Gilceane Caetano Porto (UFPEL)

João Carlos Roedel Hirdes (UFPEL)

INTRODUÇÃO

O texto apresenta resultados obtidos a partir da “Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede: uma investigação sobre o ensino remoto da alfabetização na pandemia covid-19 e da recepção da PNA pelos docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do E.F”, a qual busca investigar a implementação da Política Nacional de Alfabetização (PNA) no que tange a rupturas e continuidades em relação ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), política de alfabetização desconstruída pelo atual governo.

A referida pesquisa envolve 28 instituições de ensino superior e um grupo de 117 pesquisadores dos campos da formação de alfabetizadoras, das práticas de leitura e escrita na escola e das políticas públicas de alfabetização. Tem por objetivo pesquisar discursos e práticas de alfabetização que são produzidos no momento da pandemia de covid-19 e analisar os desdobramentos da política nacional de alfabetização, foco de análise deste texto.

Trata-se de um esforço coletivo para compreender o percurso de implementação da política em uma rede de ensino, levando em consideração o ensino remoto, as condições do trabalho docente e as ideologias subjacentes presentes tanto no texto da PNA como nos encaminhamentos das redes, tendo como pano de fundo o momento pandêmico vivido a partir de março de 2020 em nosso país.

Os dados apresentados e analisados dizem respeito a um recorte da “Pesquisa Nacional Alfabetização em Rede” e apresentam resultados de pesquisa que busca investigar a implementação da PNA em um município da região sul do estado do Rio Grande do Sul, especialmente no que tange às continuidades e descontinuidades em relação ao PNAIC (ESTEVAM, 2010). O objetivo deste texto é analisar como a gestão municipal, a partir de sua adesão à PNA, aborda a nova política e como as professoras da rede compreendem a implementação da PNA em detrimento do PNAIC.

O PNAIC se constituiu como a afirmação de um acordo estabelecido entre o Governo Federal, o Distrito Federal, os estados, os municípios e a sociedade, visando alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ou seja, até o 3º ano do ensino fundamental. Este pacto foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) através da Portaria 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012).

Além de garantir a todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, tinha como objetivo reduzir a distorção idade-série na Educação Básica, melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), contribuir para o aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores e, ainda, definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012).

O pacto se organizava em quatro eixos: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; avaliação; e gestão, controle e mobilização social. O primeiro eixo, referente à formação continuada de professores alfabetizadores, tinha o objetivo de formar uma rede de professores orientadores de estudos, inclusive concedendo bolsas de estudos tanto para o professor alfabetizador quanto para os professores orientadores de estudos. O segundo eixo tratava da disponibilização pelo MEC de materiais didáticos, livros de literatura e tecnologias educacionais para as escolas que participam do programa. O terceiro tratava da avaliação do nível da alfabetização, através da Provinha Brasil a ser aplicada no início e no final do 2º ano do ensino fundamental, além de uma avaliação externa universal do nível de alfabetização no final do 3º ano, a ser aplicada e gerida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, configurada em 2013 como sendo a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA (BRASIL, 2013). O último eixo tratava da Gestão do pacto e descrevia a estrutura de um Comitê Gestor Nacional que se replicava em coordenações nas outras esferas participantes do programa (BRASIL, 2012).

O PNAIC, organizado na forma descrita acima, estabelecia um importante destaque ao eixo de formação de professores. Os encontros de formação eram articulados a partir da experiência e da prática docente. A partir de algumas manifestações das professoras que participaram desta pesquisa, apresentadas mais adiante, percebe-se que elas se sentiam parte da construção da política, o que mostra a importância da estratégia formativa estabelecida no âmbito deste Programa.

A instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) através do Decreto nº 9.765, de 11/04/2019 (BRASIL, 2019c), rompe com o trabalho que vinha sendo realizado pelas redes em torno do PNAIC. A PNA foi a materialização de uma política que estava sendo articulada desde 2003 por grupos interessados em impor uma concepção única de alfabetização através da adoção do método fônico para todo o Brasil (MORAIS, 2020; MORTATTI, 2010). Entre os anos de 1990 e 2000 o país viveu um período de intensos debates e disputas em torno da educação e, centralmente, nas discussões sobre o campo da alfabetização. Um dos fatores fundamentais que impulsionou esta discussão foi o Fórum Mundial de Educação em Dakar, realizado em 2000. O Fórum concluiu que os objetivos definidos para a década anterior não foram alcançados, tendo destacado o aumento dos níveis de analfabetismo no mundo. Como encaminhamento, a partir da realidade encontrada, foi lançada a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, englobando o período de 2003 a 2012, com o intuito de mobilizar governos e instituições visando enfrentar o analfabetismo. Como consequência, distintas correntes teóricas, bem como os diferentes setores da sociedade, se articularam no sentido de organizar as proposições para o campo,

caracterizando, segundo Mortatti (2013), um dos marcos do avanço da perspectiva neoliberal no campo da alfabetização.

No Brasil, é importante destacar como resultado desse movimento internacional, a criação, em 2003, do Grupo de Trabalho (GT) Alfabetização Infantil: os novos caminhos, no âmbito da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados, para elaborar um relatório com o objetivo de expressar a posição dos parlamentares a respeito da alfabetização infantil (GONTIJO, 2014). O GT produziu seu relatório final, publicado em 2007, que pode ser entendido como um documento que anuncia uma ponte entre a tendência internacional identificada no Fórum Mundial de Educação em Dakar e as orientações de cunho cientificistas da PNA. Por um lado, o relatório afirma que “Nos últimos 30 anos, foram feitos notáveis progressos científicos [...] Também nesse período, importantes avanços foram realizados nas práticas de alfabetização de inúmeros países.” (BRASIL, 2019a, p. 15). E, por outro, conclui que “O Brasil se encontra à margem desses conhecimentos e desses progressos.” (BRASIL, 2019a, p. 15).

A PNA (BRASIL, 2019b), parte desse mesmo pressuposto, uma vez que desconsidera a trajetória de pesquisas brasileiras no campo da alfabetização dos últimos quarenta anos, reduzindo a alfabetização a somente um campo teórico e indicando apenas uma abordagem metodológica. Todo o conhecimento produzido através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), por exemplo, simplesmente é desconsiderado por esta política, a ponto de seu material ser excluído do site do Ministério da Educação.

Este contexto permite compreender como chegamos à proposição da PNA, política marcada pelo retrocesso e apagamento da produção científica nacional. E, a partir desta compreensão, torna-se mais palpável analisar o contexto de sua implementação na rede investigada.

A seguir, especificamos a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, apresentando desde as etapas iniciais, as quais estão ancoradas na pesquisa nacional, até a forma como os dados estão sendo organizados e analisados.

Na seção seguinte, discutimos e analisamos tais dados, de forma a relacionar as informações obtidas junto às docentes com o referencial teórico adotado. Compreender a problemática sob a perspectiva das professoras, de forma a relacionar com aquilo que vem sendo discutido por pesquisadores brasileiros do campo da alfabetização é o ponto de partida para compreendermos de forma mais efetiva o contexto de proposição e implementação da PNA. Ao final, apresentamos as considerações finais com os principais achados até este momento da pesquisa.

METODOLOGIA

A pesquisa nacional que originou esta investigação teve início em 2020, com a realização de um questionário contendo 34 questões com foco na alfabetização durante a pandemia e na recepção da PNA. Em sua etapa inicial, o questionário foi lançado para professores de todo o país através da ferramenta *Google Forms*, com o qual obteve 14.730 respostas entre professoras da educação infantil e dos anos iniciais. Tais dados foram organizados por estados, permitindo filtrar as informações de acordo com o recorte desejado. Para além do estado, também era possível filtrar por municípios.

No caso deste estudo, optamos, inicialmente, por dar continuidade ao trabalho que já vem sendo realizado junto a rede municipal de um município do interior do Rio Grande do Sul que possui cerca de 25 mil habitantes, onde estamos há cerca de dois anos conduzindo atividades de formação continuada para as docentes do ciclo de alfabetização. Buscando dados junto ao IBGE sobre a estimativa populacional dos estados brasileiros em 2020¹, identificamos que a realidade do município é representativa de cerca de 35% dos municípios brasileiros, os quais possuem uma população em torno de dez e trinta mil habitantes. Ou seja, identificar potencialidades e dificuldades existentes nesta rede traduz um panorama enfrentado por diversas outras localidades do país. No município analisado, 158 professoras responderam ao questionário inicial proposto pela pesquisa nacional.

A partir dos questionários foi possível compreender aspectos como tempo de escolaridade, tempo de docência, níveis de atuação e experiência profissional das respondentes. Paralelo a isso, pode-se analisar informações referentes a formação continuada, realização do Programa Tempo de Aprender, percepção das docentes sobre as formações, dentre outros. Com base na análise desses dados, organizamos o perfil docente e iniciamos a segunda etapa da pesquisa.

Esta segunda etapa está sendo realizada através de rodas de conversas que acontecem em dois momentos distintos. O primeiro é direcionado para o trabalho remoto na pandemia, onde se busca compreender, através das questões previamente organizadas pelo coletivo nacional Alfabetização em Rede, questões referentes ao encaminhamento das mantenedoras, as ferramentas utilizadas, as maiores dificuldades enfrentadas, a percepção das docentes sobre a efetividade do ensino remoto e o acesso dos alunos e professores à tecnologia.

O segundo momento é direcionado para discutir a PNA e sua implementação nas redes de ensino a partir da discussão de três conjuntos de questões. O primeiro conjunto tem foco no conhecimento das professoras sobre a PNA e o programa Tempo de Aprender e nos encaminhamentos da rede com relação à nova política. O outro bloco discute as questões relativas a conceitos e concepções veiculadas na PNA e no programa Tempo de aprender. O último oportuniza que as professoras avaliem o programa Tempo de aprender, relacionando-o a outros programas que participaram.

Para organizar a segunda fase da pesquisa, enviamos e-mail a todas as 158 respondentes do município investigado. A partir dos retornos, organizamos quatro rodas de conversa, tomando como base a metodologia de grupo focal, a qual possibilita aos participantes “explorarem seus pontos de vista, a partir de reflexões sobre um determinado fenômeno social, em seu próprio vocabulário, gerando suas próprias perguntas e buscando respostas pertinentes à questão sob investigação” (BACKES *et al.*, 2011, p. 438-439). Após a realização dos encontros nos grupos, sistematizamos a gravação das falas das participantes, ou seja, transcrição literal de todas as falas, as quais geraram um importante material que foi analisado segundo a abordagem de análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

Esta metodologia supõe a organização detalhada do material, identificando aqueles elementos com potencial para a análise e descartando os que não correspondem ao interesse da pesquisa. Com este trabalho, constitui-se um *corpus*, o qual corresponde a organização de todos os materiais que serão levados em conta na análise. A partir da leitura e exploração dos dados obtidos nas rodas de conversa emergiram as categorias de análise, as quais deram subsídio para a escrita do texto com os achados da pesquisa.

¹ Pesquisa e dados disponíveis em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020>.

Dito isso, a partir da análise do material foi possível ponderar as respostas das professoras obtidas no questionário e as conversas realizadas nas rodas. O trabalho analítico foi complementado sopesando as concepções de alfabetização presentes na PNA e no PNAIC, de forma relacional com as compreensões das professoras sobre as rupturas e continuidades evidenciadas nas políticas de alfabetização. A seguir, passamos à discussão e à análise dos dados.

ANALISANDO A IMPLEMENTAÇÃO DA PNA NA REDE INVESTIGADA

A educação no Brasil e seus problemas, como os verificados na alfabetização, estão relacionados a aspectos que extrapolam a área educacional, pois advém de fatores sociais, políticos e econômicos que têm mantido profundas desigualdades sociais. O contexto pandêmico acabou por acentuar e tornar mais evidentes tais desigualdades, criando um abismo entre crianças e jovens estudantes de todo o país, conforme mencionado por Oliveira e Junior (2020, p. 208):

O ineditismo desse contexto colocou em evidência as já conhecidas desigualdades sociais e educacionais que enfrenta o país, revelando uma situação complexa e desafiadora: a falta de acesso e suporte tecnológico dos profissionais e dos estudantes, professores inexperientes e sem capacitação prévia para o uso de tecnologias para a realização do trabalho remoto, e a situação vulnerável de muitas famílias de estudantes que, além de não conseguirem oferecer um ambiente minimamente adequado para estudo, dependem da escola para alimentar seus filhos.

A PNA, decretada em 2019, materializa-se como uma das estratégias para manter a lógica do projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador, que se articula com um conjunto de medidas de esvaziamento do estado e a destruição de direitos econômicos e avanços democráticos conquistados com muita luta pela classe trabalhadora. Trata-se de uma política que vem sendo considerada “como uma ‘guinada’ (ideo)metodológica para trás e pela direita” (MORTATTI, 2020, p. 28), definição que traduz o momento político vivido pelo país em todos os setores da sociedade.

Todavia, mesmo diante do cenário preocupante e de retrocessos, não somente para o campo da alfabetização, esta pesquisa constatou que há resistências importantes que procuram alternativas às imposições governamentais. No município investigado, em que pese sua adesão à PNA, foi constatado que a Política não foi instituída nas escolas. Os dados mostram que a pandemia da covid-19 contribuiu para esta posição, mas também identificamos motivações de ordem política e pedagógica.

Por outro lado, o município também não desenvolveu estratégias de manutenção da política anterior, orientada pelo PNAIC, ficando a cargo das professoras buscar sua conduta junto aos alunos. A professora Sara, identificada com nome fictício como as demais docentes participantes das rodas de conversa, relatou sua angústia com a demora na orientação da secretaria municipal de educação: “até outubro [2020], os alunos recebiam atividades dos professores que queriam fazer isso, não existia uma obrigatoriedade.” Este fator tornou o processo educativo ainda mais discrepante entre os alunos, uma vez que a organização pedagógica, em um primeiro momento, ficou a cargo das docentes.

Mesmo não havendo um movimento de implementação da PNA, a maioria das docentes afirmaram conhecer a Política. Também assinalaram ter participado de discussões sobre a PNA em suas escolas, demonstrando que, independentemente da gestão municipal, aconteceram debates sobre a política, conforme dados abaixo.

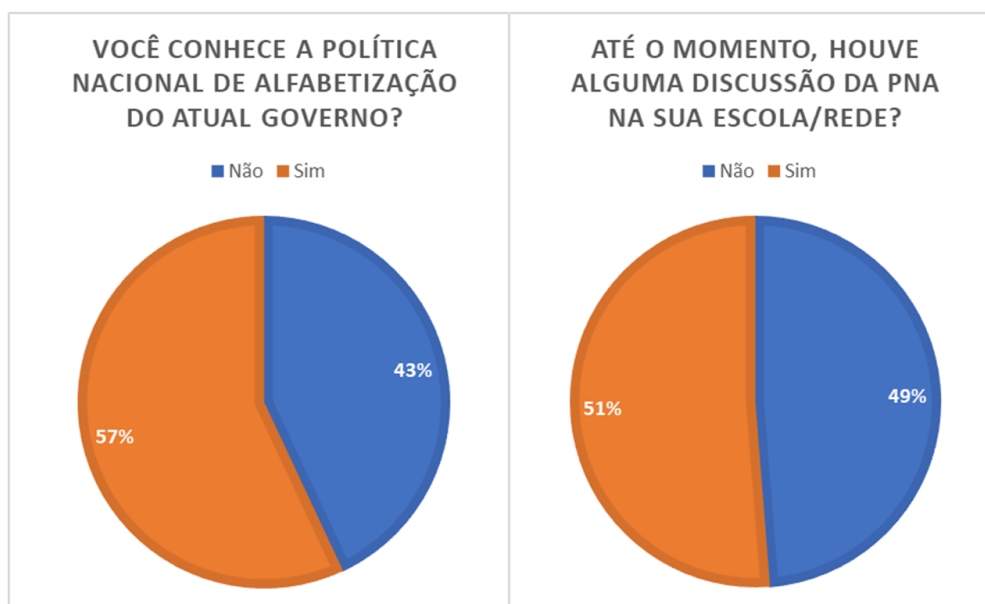


Figura 1: Distribuição das professoras que conhecem ou não a PNA
Fonte: Elaboração dos Autores

Figura 2: Distribuição das professoras que discutiram ou não a PNA
Fonte: Elaboração dos Autores

Os dados das figuras, extraídos do formulário respondido pelas professoras do município investigado, mostram que quase metade das professoras conheciam a PNA e tinham discutido de alguma forma essa política.

Outras docentes afirmaram terem tido acesso a informações sobre a PNA através da mídia. Para a professora Paula, a percepção que teve através das propagandas vinculadas em rede nacional de televisão, onde constatou o estímulo para um único método como eficaz para a alfabetização, fez com que perdesse o interesse em buscar conhecer mais sobre essa política.

A política, descrita pelos propositores como sendo uma ação sustentada no campo da Ciência Cognitiva e da Neurociência, foi apresentada durante a 1ª Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (Conabe). Na ocasião, o caderno da PNA foi descrito como sendo uma importante e sólida revisão de literatura, atualizando o conceito de alfabetização, tomando por base o referencial internacional que aponta as formas mais eficazes sobre como se aprende a ler e escrever (SOUZA, *et al.*, 2021). Em seu texto, o termo “evidência” é encontrado 41 vezes, ao passo que o conceito de letramento não aparece nenhuma vez.

Diferentemente do PNAIC, que trazia como eixo central a formação continuada de professores e sua efetiva participação, a PNA apresenta métodos e materiais didáticos em tom prescritivo. No entanto, o Tempo de Aprender é um programa de formação continuada que surge como forma de materializar a perspectiva teórica presente na PNA. Evidenciamos na pesquisa que tal curso não foi percebido pelas professoras como parte da política, mas sim como um curso isolado em que algumas redes solicitaram sua realização. Trata-se de um movimento político, de implementação e persuasão feito de forma escamoteada, talvez propositalmente.

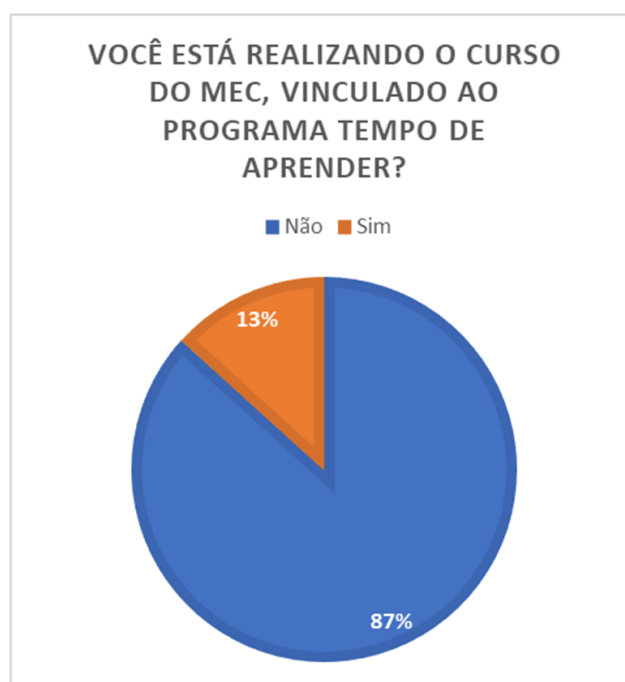
Atualmente, a implementação da PNA está manifesta, também, em outras estratégias lançadas pelo Ministério da Educação, as quais fazem parte do Programa Tempo de Aprender. Entre elas destacam-se o curso ABC: Alfabetização Baseada na Ciência, cuja descrição no site do MEC refere-se a um curso cujo referencial teórico adotado possibilita a formação voltada para a eficácia no ensino da leitura e da escrita; o aplicativo Grafo Game, através do qual atividades de alfabetização baseadas no método fônico são disponibilizadas para os estudantes; e a ação intitulada Conta para mim, a qual prevê práticas de leitura em família sustentadas no conceito de literacia.

Retomando os dados da pesquisa, para além da inexistência de orientações no sentido da implementação da PNA, o direcionamento em torno da realização do referido programa foi igualmente livre por parte da rede, não existindo a obrigatoriedade de realização do curso. Todavia, muitas professoras atuam paralelamente em escolas de outros municípios, estando expostas a encaminhamentos distintos. Algumas afirmaram ter participado do programa em virtude da outra rede, como no caso da professora Gisela que diz ter sido convocada por parte da mantenedora, sem haver nenhuma explicação ou contextualização a respeito do curso.

Eu achei, quando mandaram a gente fazer o curso, que não houve nenhum esclarecimento na escola, não teve nenhuma reunião, ninguém falou nada, cada um fez por si, cada um entendeu do jeito que quis. Já começou por aí. Eu acho que tinha que ter uma reunião por parte da escola. Porque a Secretaria impôs que fizesse e mandasse os professores fazerem, só isso. Depois ninguém perguntou nada sobre o curso. Não houve um debate pós-curso. Só queriam saber do certificado. A única coisa que pediram foi o certificado, então era para fazer aquilo rapidinho e enviar o certificado.

O percentual de professoras entrevistadas que fizeram o curso é de 13%, como mostra o gráfico a seguir.

Figura 3 – Distribuição das professoras que estão realizando ou não o programa Tempo de Aprender



Fonte: Elaboração dos autores.

O Programa Tempo de Aprender desconsidera e descarta a produção científica brasileira realizada nos últimos 40 anos e centra suas referências em estudos internacionais completamente alienígenas à realidade nacional. Como mostram Nogueira e Lapuente (2021, p.3), “há um intencional apagamento dos estudos nacionais sobre alfabetização, negando, inclusive, a discussão sobre letramento.” Para as autoras (NOGUEIRA; LAPUENTE, 2021, p. 15),

O programa deixa bastante claro que, se o professor seguir os passos, a aprendizagem estará garantida. Nesse sentido, não há necessidade de reflexão sobre a prática nem preocupação com o contexto das crianças, pois elas são vistas como aprendizes que, se tiverem uma boa discriminação auditiva, memória, capacidade de repetição e obediência ao comando, alfabetizar-se-ão.

Corroborando o exposto e demonstrando contrariedade com a perspectiva teórica presente no programa, a professora Paula afirmou que a referida política, traduzida no programa Tempo de Aprender, “*não leva em consideração toda a questão de letramento, de compreensão do que lê, do que escreve, de uso funcional da leitura e da escrita*”, entendendo tratar-se de uma política que encaminha “*para uma determinada metodologia*”.

Quanto a isso, a Professora Gisela afirmou ser este um dos aspectos que diferencia o PNAIC deste programa, pois, para além de outros fatores, a formação “*não questionava o método, não te obrigava a trabalhar com um método só*”. A experiência com o PNAIC, embora não contemplada nas questões de pesquisa, foi naturalmente trazida pelas professoras ao realizarem o comparativo entre as políticas, corroborando a perspectiva das docentes e de acordo com o próprio texto da política.

A análise comparativa entre a PNA e o PNAIC traduz o conceito de descontinuidade das políticas quando da troca de governos, discutido por Estevam (2020). Para o autor, “os efeitos perversos da descontinuidade administrativa e de políticas públicas, também são refletidos nos resultados negativos da perda de memória e saber institucional e na exacerbação do conflito entre técnicos e políticos” (*Idem*, p.4). Disputas por poder permanecem em evidência, demarcações ideológicas são evidenciadas e o resultado, quer seja pela mudança ou permanência de perspectiva, nem sempre é positivo.

Outro ponto abordado nas rodas de conversa tratou sobre a concepção de alfabetização presente na PNA. As professoras que participaram das rodas de conversa discordaram da concepção que entende que “se alguém é alfabetizado, significa que é capaz de decodificar e codificar qualquer palavra em sua língua” (BRASIL, 2019b, p. 19). Em uma fala, novamente comparativa entre os programas, a Professora Paula salienta sua vivência no PNAIC:

...a gente sempre se remete ao Pacto e aos avanços. A toda mobilização que causou com o ciclo de alfabetização dentro da escola, tudo que nós nos sentimos motivadas a fazer e a ler e a estudar novamente. E [o Tempo de aprender] me parece um retrocesso.

A preocupação com a orientação presente na PNA, que afirma estar baseada na ciência e aponta para o método fônico como o único e ideal para alfabetização, é destacado pelas professoras. O retrocesso em questão, torna-se fator de apreensão e atenção, fazendo com que estas professoras busquem instituir formas de romper com tal imposição.

Para concluir esta seção, a fala da professora Paula traz essa dimensão da resistência diante das políticas que vêm sendo impostas: “quando eu fecho a porta da minha sala de aula, sou eu ali. Então, nós sempre vamos encontrar formas de realizar nosso trabalho como a gente acredita.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação da PNA ainda está em processo nos municípios brasileiros. Seu caráter antidemocrático e autoritário, caracterizado pela ausência da comunidade científica em sua formulação e por atentar contra a liberdade de aprender e ensinar, contra o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, não têm sido suficientes para sua consolidação.

No município investigado foi constatado que não houve a deliberação pela implementação da PNA. Também não aconteceu a obrigatoriedade da realização, por parte das professoras, do curso Tempo de Aprender.

Foi verificado que as professoras discordam dos pressupostos da PNA e desenvolveram uma postura crítica e de resistência frente à nova política. De forma complementar, elas mantêm o PNAIC como a grande referência em termos de alfabetização.

Assim, a PNA não chegou nas escolas da rede investigada e não prevalece em termos de orientação pedagógica junto às professoras alfabetizadoras. Fica evidente que, apesar do autoritarismo e da imposição de um silêncio obediente, há resistências importantes que denunciam e anunciam que as décadas de avanços científicos no Brasil em torno da alfabetização criaram forças para lutar contra a imposição do projeto político-ideológico neoliberal e ultraconservador presente na PNA.

REFERÊNCIAS

- BACKES, D. S., COLOMÉ, J. S., ERDMANN, R. H., & LUNARID, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O mundo da saúde**, São Paulo, 35, v. 4, p. 438-42, 2011. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico. Brasília, 2013.
- BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização Infantil**: os novos caminhos. 3. ed. Brasília: 2019a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 20 agosto 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019**. Institui o Plano Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República [2019c]. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=15>. Acesso em: 14 maio 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização**. Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 129, p. 22, 5 jul. 2012.

ESTEVAM, D. O. A contínua descontinuidade administrativa e de políticas públicas. **II Seminário de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 2, n. 2, 2010. Disponível em <http://periodicos.unesc.net/seminariocsa/article/view/1390/0>. Acesso em: 14. jun. 2021.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

MORAIS, A. G. Análise crítica da PNA (Política Nacional de Alfabetização) imposta pelo MEC através de decreto em 2019. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/357>. Acesso em: 20 ago. 2020.


MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000200009&script=sci_arttext. Acesso em: 10 jul.2020

MORTATTI, M. R. L. A “Política Nacional de Alfabetização” (Brasil, 2019): uma “guinada” (ideo) metodológica para trás e pela direita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte v. 1, n. 10 (Edição Especial), 25 mar. 2020. Disponível em: <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/348>. Acesso em: 20 ago. 2020.

NOGUEIRA, G. M.; LAPUENTE, J. S. M. “Tempo de Aprender”: uma proposta do Ministério da Educação para professores alfabetizadores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 26, e214933, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5720/572066272004/572066272004.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2021.

OLIVEIRA, D. A.; JUNIOR, E. P. Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições do trabalho docente. *In*: OLIVEIRA, D. A. POCHMANN, M. **A devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia**. 1ª ed. Gráfica e Editora Positiva. 2020. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/publicacoes/livro_A_desvastacao_do_trabalho_CNTE_ISBN_978_65_87240_04_6.pdf. Acesso em: 11 out. 2021.

Souza, V. A.; RICHTER, L. M.; SILVA, M. V.; SOUZA, R. A. Editorial - Política Nacional de Alfabetização: interesses em disputa. **Revista Educação E Políticas Em Debate**, v. 10, n. 2, p. 498-505, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD-v10n2a2021-62449>. Acesso em: 5 jul. 2021.



FORMAÇÃO LITERÁRIA, ESPAÇOS DE LEITURA E ALFABETIZAÇÃO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS E EM CONTEXTOS DA PRÁTICA

Fernanda de Araújo Frambach (UFRJ)

INTRODUÇÃO

O contexto nacional que estamos vivenciando, com grandes desafios na educação, área cada vez mais desvalorizada e atacada pelo governo atual, evidencia a importância de se pensar a escola, especialmente no que tange ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e a proposição de ações voltadas para a garantia do direito à educação de milhares de brasileiros. Por isso, é cada vez mais urgente que não somente se reflita sobre concepções e metodologias de ensino, mas sobre discursos e políticas voltadas para a alfabetização e a leitura.

Ao longo da história de nosso país sucederam-se inúmeras políticas públicas relacionadas à educação e à leitura, bem como legislações cuja intenção seria garantir a democratização do livro e a alfabetização plena dos cidadãos. Algumas destas se inter-relacionavam e outras indicavam ações mais individualizadas. No entanto, muitas não foram acompanhadas de condições para sua efetivação. Neste sentido, são várias questões que precisam ser consideradas, o que demanda muitas observações e pesquisas.

Neste trabalho, apresentamos conclusões de uma pesquisa de Doutorado cujo objetivo foi compreender como as políticas referentes à alfabetização, à formação literária e a constituição de espaços de leitura escolares são idealizadas, desenvolvidas e resignificadas no contexto da prática. O trabalho de análise discursiva, ancorado na perspectiva bakhtiniana, focalizou-se em alguns documentos legais com o intuito de observar os discursos e as concepções que balizam tais políticas. Para ampliar estas análises, incorporamos as vozes de atores que atuam no contexto de influência e de elaboração das políticas estudadas bem como de profissionais de duas escolas públicas de um município do Estado do Rio de Janeiro.

Entre tantas reflexões, evidenciamos algumas que apontam as disputas discursivas e distintos processos de elaboração e (re)interpretação das políticas que são balizadas por concepções, experiências e ambições pessoais. Antes, porém, importa trazer algumas considerações teóricas

que fundamentam nossa argumentação sobre o lugar da literatura como espaço de experiência estética fundamental para a constituição das infâncias, que pode contribuir significativamente no processo de aquisição da leitura e da escrita. E neste sentido, apontamos também a importância dos espaços de leitura nas escolas e a existência de legislações que garantam sua constituição.

PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Na história da educação brasileira, em relação aos anos iniciais de escolarização, passamos por diferentes momentos, com preocupações, estudos e concepções distintas, conforme aponta Soares (2016). O longo dos anos, as discussões giraram ora em torno dos caminhos considerados mais eficientes para alfabetizar, buscando-se o melhor método a se seguir, ora com o foco na prática pedagógica de estímulo, acompanhamento e orientação, perpassando pelas discussões relacionadas à distinção entre o domínio do princípio alfabético e seu uso efetivo e competente. Tais perspectivas de ensino da leitura e escrita podem ser relacionadas também às distintas teorias da Linguagem. De acordo com Travaglia (1997), a concepção de linguagem altera em muito o modo de estruturar o trabalho em termos de ensino e considera essa questão tão importante quanto a postura que se tem em relação à educação.

Diferentes modos de se ver a linguagem vêm permeando a história dos estudos linguísticos, das quais destacamos as três mais comuns. A primeira compreende a linguagem como expressão do pensamento, ancorada estritamente na relação psíquica, caracterizando-a como algo individual, centrada na capacidade mental do indivíduo. O processo de ensino nesta visão está baseado na transmissão de conhecimentos, numa proposta de fazer os alunos decorarem listagem de regras, realizarem exercícios para memorização diante de textos artificiais. A segunda compreende a linguagem como instrumento de comunicação e não considera os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras constituintes da língua. Nesta concepção, o ensino da leitura e escrita fica restrito ao processo interno de organização do código, privilegiando-se a forma em detrimento do conteúdo, do significado e dos elementos extralinguísticos, tendendo ao ensino gramatical a partir da prática e da repetição. Indo na contramão destes paradigmas, está uma outra concepção de linguagem que a compreende como forma de interação. A reflexão linguística nesta perspectiva é feita a partir da compreensão, da análise, da interpretação e da produção de textos verbais, considerando seu contexto de produção, as diferentes situações de comunicação, os gêneros e a intenção de quem os produz, o que não pressupõe abandonar o ensino gramatical, mas este é abordado de uma maneira contextualizada, de modo a fazer sentido ao aluno. No que tange ao processo de aquisição da leitura e escrita das crianças, Smolka (2003, p. 63) aponta que

Assim, ganham força as funções interativa, instauradora e constituidora do conhecimento na/pela escrita. Nesse sentido, a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). Isso traz para as implicações pedagógicas os seus aspectos sociais e políticos.

O ensino da língua ancorada nesta concepção pretende não apenas levar o aluno ao conhecimento da gramática, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como recurso para a interação social. Com base nesta prerrogativa, advogamos que os conhecimentos linguísticos fazem parte do processo de apropriação da língua escrita, mas sua aprendizagem não pode se dar fora da cultura e do contexto das interações discursivas. Concordamos com Goulart (2017) ao afirmar que a alfabetização implica muito mais do que o conhecimento de letras, palavras e sons, e sim “[...] a constituição de sentidos e seus modos de produção. Sentidos que histórica e culturalmente se constituem na ação coletiva e individual dos sujeitos.” (p. 109). Portanto, defendemos a alfabetização como um processo discursivo, que se dá no jogo das representações sociais, das trocas simbólicas, dos interesses, sendo permeada pelos usos, pelas funções e pelas experiências sociais da linguagem e de interação verbal. Nesse processo, “o papel do ‘outro’ como constitutivo do conhecimento é da maior relevância e significado (o que o outro me diz ou deixa de me dizer é constitutivo do meu conhecimento).” (SMOLKA, 2003, p. 61).

Indo por este viés, advogamos que a leitura não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas um processo “que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.” (FREIRE, 2009, p. 11), o que nos remete à importância da formação literária. A literatura, enquanto arte constituída por palavras, apresenta-se de forma distinta daquela que assume na vida cotidiana e por isso desempenha um importante papel na formação da identidade da vivência social. Ao mesmo tempo, ela provoca a reflexão, responde a algumas de nossas inquietações por meio de construções simbólicas e, ao se constituir enquanto espaço de experiência da sensibilidade, alteridade e ampliação de mundo, tem a potencialidade de permitir que os sujeitos apropriem-se de diferentes culturas e seus repertórios. Portanto, a formação literária tem uma grande importância no processo de alfabetização ao auxiliar nas relações com o texto escrito, mas principalmente por proporcionar o desenvolvimento da curiosidade, do senso estético e do pensamento crítico. Para tal, o livro literário precisa ser utilizado para além do treinamento do ato de ler ou como pretexto para a apresentação das letras ou conteúdos, consoante sugere Lajolo (2001, p. 37):

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discorre simbolicamente seus impasses, desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão para exercer plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos.

Assim, a literatura precisa estar no currículo escolar, e mesmo compreendendo que isto não está restrito a uma fase, ressaltamos que ela é um valioso suporte no processo de alfabetização, pois conforme sugere Coelho:

[...] estimulam o exercício da mente, a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente – condição sine qua non para a plena realidade do ser. (COELHO, 2010, p. 16).

Pensar sobre a formação do leitor, em especial do leitor literário, e tendo em vista o papel da escola nesse processo, implica em refletir sobre muitas questões relevantes, como a concepção de leitura e literatura que envolve essa prática; a seleção das obras disponibilizadas e/ou utilizadas; as políticas de livro e leitura; as recepções, as interações e ações dos alunos com os textos literários, entre outras possibilidades. Tendo em vista os limites deste texto, trazemos algumas reflexões sobre os espaços de leitura escolares a partir da premissa apontada por Corsino (2014, p. 250) que “o encontro com o livro precisa acontecer e o espaço é um dos primeiros convites para esta união, podendo transformar-se em lugar: lugar de imaginar, lugar de pensar, lugar de dialogar, lugar de conhecer, lugar de se emocionar”.

Convém pontuarmos nossa defesa de que a leitura de diversos gêneros discursivos precisa estar presente no cotidiano escolar e que os materiais de leitura podem circular em diversos espaços na escola. Porém, enfatizamos neste texto os espaços de leitura destinados exclusivamente para este fim, os quais recebem diversas definições, sendo as mais conhecidas, biblioteca escolar e sala de leitura, uma vez que são espaços destinados à guarda do acervo, embora este possa se deslocar delas, garantindo livre acesso das crianças e professores.

Embora encontremos legislações como a Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010 que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país num prazo máximo de dez anos a partir de sua publicação, se consultarmos os dados do Censo Escolar, vemos que estamos muito longe de atingir o que esta lei apregoa. Não obstante, para além da constituição de espaços de leitura nas escolas é fundamental que de fato se constituam como tal, não apenas como um local em que os livros sejam disponibilizados, mas com uma organização que seja um convite à leitura, com um acervo literário de qualidade e a proposição de atividades planejadas, com o objetivo de promover o interesse e a prática leitora dos alunos.

Tendo em vista a importância que as práticas leitoras e a democratização do acesso ao livro assumem para o desenvolvimento da aprendizagem e para formação de leitores, a proposição de políticas voltadas para o incentivo à leitura nos âmbitos nacional, estadual e municipal é essencial. Efetivamente, encontramos no país legislações que propõem metas e estratégias para o fomento à leitura e à alfabetização. Por isso, trazer à tona reflexões sobre algumas destas políticas, articuladas ao campo educacional, foi o caminho percorrido pela pesquisa.

CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Tendo por base as perspectivas teóricas apresentadas anteriormente, analisamos algumas políticas e propostas referentes à alfabetização e democratização do livro, da leitura e da literatura nos contextos nacional, estadual e de um município, chegando a duas escolas públicas. A alternativa para tentar atingir este objetivo foi recorrer aos estudos de Ball (1992; 1998; 2011; 2016) reconhecendo-o como um referencial analítico possível. E assim, tendo em vista que este autor compreende a “política como texto”, baseado na teoria literária que aponta para uma pluralidade de leituras não apenas pela diversidade de leitores, como também pelo fato de que os textos políticos são resultado de múltiplas vozes, reconhecendo a “política como discurso” em decorrência de disputas e negociações que incorporam significados e utilizam palavras e proposições de determinados sujeitos, é possível articular suas ideias a concepções de linguagem propostas por Mikhail Bakhtin.

Outra assunção importante foi a tentativa de realizar a “abordagem da trajetória” das políticas investigadas, tentando como sugere Ball (2011, p. 38) captar “as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências”. Aqui a formulação de políticas é um processo que ocorre em arenas de luta por sentido; ela é a “política do discurso.” E sendo discurso, a política “é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Assim, procuramos compreender o desenvolvimento, a formação e a realização dessas políticas do contexto de influência até as práticas e efeitos, detendo-nos especialmente no contexto de produção de textos políticos (BALL, BOWE, GOLD, 1992), analisando textos primários, como legislações específicas, mas também textos secundários ou de recontextualização (BALL, 2016). Buscamos estudar algumas delas consorciando as dimensões macro (nacional/global), meso (estado) e micro (municipal/escolas), a fim de entender as “relações de mudanças entre eles e nas suas interpenetrações” (BALL, 1998, p. 359).

Todavia, concordamos com este autor que as políticas chamam atores de políticas, ou seja, elas produzem sujeitos de políticas, que no caso educacional são os gestores públicos, os profissionais que atuam nas escolas, os pais, os alunos, e toda a comunidade escolar. Tal fato nos leva a reconhecermos que há uma diferença entre “implementação” e atuação de políticas, o que nos conduziu a analisar o contexto da prática, para entender como as escolas fazem as políticas. Convém salientar que a intenção não era avaliar como as políticas são “implementadas” ou avaliar o quão bem elas são realizadas na prática, mas compreender como as escolas lidam com as demandas de políticas múltiplas, muitas vezes opacas e contraditórias, e as distintas maneiras que elas criam suas próprias políticas e forjam práticas fora dos textos legais em função de suas realidades situadas, num processo de recontextualização que produz uma imensa heterogeneidade de ações, mesmo dentro de uma mesma escola.

Para seguir neste propósito, realizamos entrevistas narrativas com os profissionais que atuam em duas escolas públicas (neste trabalho denominadas Delta e Gama) situadas num bairro periférico de Niterói-RJ, os quais narraram suas práticas, emitiram suas opiniões, trouxeram à tona discursos de outros sujeitos com os quais se relacionam e deixaram entrever suas histórias e formações, suas concepções, seus anseios e expectativas, apontando-nos que estes são elaboradores de sentidos, que podem ressignificar as políticas ou utilizá-las como argumentos para justificar seus fazeres, conforme veremos a seguir.

POLÍTICAS REFERENTES À ALFABETIZAÇÃO, À FORMAÇÃO LITERÁRIA E À CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DE LEITURA: DOS DOCUMENTOS LEGAIS AO CONTEXTO DAS PRÁTICAS

Como mencionamos anteriormente, distintas políticas têm sido formuladas ao longo dos anos com a intenção de garantir a democratização do livro e da leitura bem como de ampliar a porcentagem de cidadãos alfabetizados e qualificar o potencial de leitura e escrita dos brasileiros. Todavia, apenas legislar a respeito dessas intenções não significa que tais objetivos sejam alcançados, especialmente levando-se em conta todos os aspectos implicados. Por isso, consideramos importante investigarmos os contextos de produção das políticas analisadas, procurando compreender os discursos, as intenções por trás destes e as condições para que estas sejam colocadas em prática.

Nos textos legais analisados foi possível depreender como pareceres, ementas e legislações derivadas de outras ou que propõem alterações de teor ou de prazo constituem-se na materialização de disputas discursivas, que são balizadas por concepções e ambições pessoais. Como exemplo, podemos citar o Plano Nacional de Livro e Leitura (PNLL), elaborado em 2006, cujo objetivo seria assegurar a democratização do acesso ao livro, o fomento e a valorização da leitura e o fortalecimento da cadeia produtiva do livro como fator relevante para o incremento da produção intelectual e o desenvolvimento da economia nacional. Embora seja “assinado” por um professor (ministro da Educação) e por um intelectual e artista (ministro da Cultura), ressoa os discursos de outros sujeitos, uma vez que diversos programas e iniciativas também contribuíram para a elaboração do documento, como podemos observar:

[...] uma ação liderada pelo governo federal para converter esse tema em política pública mediante a concentração e articulação dos esforços desenvolvidos pelos diversos atores sociais: Estado, universidade, setor privado e demais organizações da sociedade civil que formam o chamado terceiro setor. Tem como objetivo central melhorar a realidade da leitura no país e, por isso, é construído e se desenvolve por meio de um processo que transcende a imediatez. (BRASIL, 2006, p. 5).

Podemos concluir que o PNLL é um texto híbrido decorrente de sua produção em meio a negociações e acordos entre diferentes posições, com distintos atores que atuaram como influências para sua escrita, perpassando desde interesses teóricos e acadêmicos, propostos por professores, artistas e militantes da leitura, até interesses econômicos, envolvendo atores da cadeia produtiva do livro e representantes de editoras e empresas. Além disso, trata-se de um texto *writerly* (BALL, 2016), envolvendo seus leitores como coautores e propondo que outros textos fossem escritos, o que aconteceu com a Política Nacional de Leitura e Escrita. Esta legislação apresenta como um de seus objetivos: “incentivar a criação e a implantação de planos estaduais, distrital e municipais do livro e da leitura, em fortalecimento ao Sistema Nacional de Cultura.” (BRASIL, 2018). Fica implícito neste artigo uma proposição persuasiva (BAKHTIN, 2014b, p. 146) da necessidade de estados e municípios elaborarem seus Planos, “adaptando-se ao novo material, às novas circunstâncias, a se esclarecer mutuamente, com os novos contextos”.

Em cumprimento a esta disposição, no Rio de Janeiro foi elaborado o Plano Estadual de Livro, Leitura, Literatura e Bibliotecas (PELLLB/RJ). Baseado no PNLL, também tem como objetivos: democratizar o acesso ao livro; fomentar a leitura e formar mediadores; valorizar institucionalmente a leitura e incrementar o seu valor simbólico; desenvolver a economia do livro; e fomentar a criação e a produção literária. Tal Plano iniciou com a formulação de um documento a partir da realização de algumas plenárias nas regiões do estado feitas pela Secretaria de Estado de Cultura, por intermédio da Superintendência de Leitura e Conhecimento e do Sistema Estadual de Bibliotecas, com o objetivo de receber demandas da sociedade civil, de profissionais da área do livro e leitura, da educação, além de leitores e interessados na temática. Portanto, o PELLLB/RJ é um documento constituído por uma “multiplicidade de vozes plenivalentes no limite da obra.” (BAKHTIN, 2011, p. 39) e tem dado origem a outras ações como o Programa #juntospelaleitura, que é um movimento de motivação pela leitura no Estado e a Lei Nº 7.383 de 14 de julho 2016, que dispõe sobre a obrigatoriedade da instalação de bibliotecas escolares em todas as unidades públicas e privadas de educação básica no âmbito do estado do Rio de Janeiro, com base na Lei Federal nº 12.244/2010. Isso porque, conforme o discurso do legislador:

Então, havia uma lei federal, o que não quer dizer que os estados estejam todos mobilizados para cumpri-la, imagina... Então, muitas vezes a lei estadual cumpre esse papel de dar visibilidade, enfatizar, dar instrumentos para o movimento político em torno daquele tema, e por outro lado, você pode também aproveitar a legislação estadual para aproveitar para acrescentar algum dispositivo, para fazer uma aplicação específica para aquele ente federal que está legislando concorrentemente sobre a matéria. (Deputado Waldeck Carneiro da Silva, entrevista concedida em novembro de 2019).

Na contramão deste movimento que pressupõe a cooperação entre os entes federados, encontramos legislações que são discursos extremamente autoritários e apenas “legíveis”, como a atual Política Nacional de Alfabetização (PNA). Tal documento e os programas secundários articulados a ela (Tempo de Aprender e Conta pra Mim) estão ancorados em dados de relatórios internacionais, especialmente da área da Psicologia, que desconsideram não somente a produção científica do campo educacional brasileiro, como também o fato de que o processo de políticas é infligido “pelo contexto, pela história e pela necessidade”. (BALL, 2016, p. 99), trazendo uma visão reducionista de infância e literatura. Embora se apresente como uma proposta de “inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas.” (BRASIL, 2019, p. 8) com base na “a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização.” (idem.), uma análise do texto político mostra que todas as citações e referências são de especialistas da Psicologia, mais especificamente da Neurociência. Mesmo considerando o necessário diálogo com as diversas áreas do conhecimento, é de se estranhar a ausência e/ou silenciamento de pesquisadores do campo educacional, e mais especificamente, da alfabetização, frente à volumosa produção na área, baseando sua proposta apenas em conhecimentos científicos de determinada área e que, portanto, detém a palavra autoritária (BAKHTIN, 2014b, p. 143). Portanto, somente estudos que se debruçam sobre os aspectos fisiológicos e psicológicos do processo de aprendizagem, ou como aponta o documento, “que estudam a mente e sua relação com o cérebro” (BRASIL, 2019, p. 20) são considerados, excluindo-se a importância do aspecto relacional, linguístico e social. Nesta abordagem, aos profissionais da educação e demais sujeitos sociais resta somente o “reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras.” (BAKHTIN, 2014b, p. 144).

Quanto ao conceito de alfabetização, esta é apresentada como um processo de “decodificar (leitura), isto é, a extrair de uma sequência de letras escritas a sua forma fonológica (ou pronúncia) e a codificar (escrita), isto é, a combinar em sinais gráficos (letras e grafemas) os sons produzidos na fala.” (BRASIL, 2019, p. 19). Portanto, para ensinar a ler deve-se utilizar pseudopalavras, ou seja, “uma palavra nunca antes lida ou ouvida, que atenda às regras do código ortográfico.” (BRASIL, 2019, p. 19), o que diverge completamente da perspectiva discursiva da alfabetização que vimos defendendo, a qual aponta que “O que faz da palavra uma palavra é sua significação.” (BAKHTIN, 2014a, p. 50).

Na contramão deste tipo de documento, outros são produzidos de forma mais democrática, com a participação dos principais atores educacionais, e por isso não são apenas legíveis, mas tornam-se escrevíveis no contexto da prática e no próprio contexto de produção de textos. Um exemplo encontrado no contexto do município pesquisado é o Documento-proposta do Núcleo Integrado de Alfabetização, que defende uma outra perspectiva de ensino conforme podemos observar:

Alfabetização é um processo de aquisição de conhecimento, isto é, um processo de produção de significados sociais, que acontece de forma coletiva e individual, numa dinâmica de troca, com relevância para a aquisição da leitura e da escrita, de modo que amplie a participação da criança na sociedade, através do desenvolvimento dos seus conhecimentos, da sua autonomia e da sua subjetividade. (NIA, 1992, p. 20).

Esta concepção de alfabetização aponta como um dos pressupostos teórico-metodológicos a importância de a criança externar sua subjetividade nas várias linguagens, especialmente a partir da literatura. Assim, dentre os inúmeros exemplos de atividades pedagógicas e propostas de trabalho, o documento destaca a relevância das histórias da literatura infantil e aquelas criadas pelas crianças, que “proporcionam bons momentos para voos da imaginação, para discussão de valores e de reflexão sobre a organização dos textos narrativos.” (1992, p. 58).

O documento do NIA (1992) também é um exemplo de palavra persuasiva que fomentou a construção de outros discursos, pois foi uma referência importante para a escrita de documentos curriculares desta Rede Municipal, os quais reconhecem a necessidade de dar suporte aos professores por meio de ações complementares e de apoio, dentre elas a preocupação com os espaços de leitura, uma vez que até este momento não havia na rede municipal nenhuma determinação ou orientação sobre a existência destes nas escolas.

As análises destes documentos revelam que os distintos discursos presentes nas políticas de alfabetização, de livro e leitura e de constituição de espaços de leitura estudados são influenciados, (re)escritos e ressignificados de formas distintas, a partir das relações vivenciadas e estabelecidas, num processo em que as palavras alheias se tornam palavras próprias (BAKHTIN, 2011) a partir do lugar axiológico dos autores. Tal percepção nos apontou a necessidade de compreender como os textos políticos são interpretados, reconstruídos e encenados no contexto da prática (BALL, 2016). Para isso, realizamos entrevistas narrativas com diretoras, pedagogas e professoras de duas escolas públicas do município investigado.

As enunciações desses outros sujeitos apontaram que as escolas também são formuladoras de políticas, como por exemplo, a elaboração de seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) que também é marcada por lutas e disputas discursivas, pois revelam as concepções e práticas dos sujeitos envolvidos e ainda refletem discursos e imposições externas, como pode ser observado no relato da pedagoga Marlene:

Isso ficou muito claro quando a gente fez a revisão do PPP. “Vocês falam em ensino de qualidade, mas o que é ensino de qualidade?” Uma falou assim: “É tudo o que é o melhor.” E eu falei: “Mas o que é o melhor?”. Uma outra falou assim: “Não, é tudo o que funciona.”. Aí quando uma falou isso, funciona, eu provoqueei: “mas o que é ‘Funciona’?. É uma máquina?”. Aí uma falou: “É o que dá resultado, quando vem as avaliações externas...”. O mesmo de sempre. Então, assim, vai tudo pro lado da funcionalidade. (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

A discussão mencionada pela pedagoga nos remete a pensar na complexidade deste documento, que por ser um instrumento de construção coletiva torna difícil a tarefa do grupo docente de articular suas concepções e perspectivas com as normas e diretrizes governamentais, satisfazer as necessidades da comunidade e executar o próprio projeto na íntegra, tendo como resultado que este documento seja apenas uma forma de atender a uma demanda burocrática.

Além disso, importa salientar que os PPP das escolas se constituem em documentos legais que também estão passíveis a interpretações e ressignificações que podem reforçar o que proposto em legislações que os ancoram ou ainda refletem as concepções que almejam. Podemos reconhecer esta prerrogativa no discurso da professora Ana que reconhece a tentativa que a escola faz no sentido de se distanciar de uma prática tradicional ao propor uma abordagem de ensino pautada na dialogia:

Eu acho que existe uma diferença de você trabalhar numa escola assim, porque você tem essa abertura, de não trabalhar de uma forma conteudista, mas de levar em consideração esses aspectos, porque ao mesmo tempo a gente tem uma política de alfabetização que vai completamente na contramão disso, e eu sinto muito essa questão de às vezes a gente ter uma prática e ao mesmo tempo ser obrigado a atender a algumas demandas que vão na contramão desse processo. Então, eu acho que é importante você estar numa escola que tem essa abertura, para você trabalhar através do diálogo e poder pensar em outros aspectos que não sejam só os conteúdos convencionais. Acho que é importante você ter um espaço aberto de diálogo, ter um grupo que abrace isso e que não veja a educação de uma forma tradicional. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

O discurso da professora Ana nos permite inferir que a escola valoriza a autonomia docente, o que ela denomina como “abertura”, mas ao mesmo tempo reconhece que esta tem feito um esforço de resistir a imposições de documentos como a Política de Nacional de Alfabetização mencionada por ela, que traz uma abordagem conteudista, enunciando que esta assunção seria uma perspectiva do “grupo que abrace isso e que não veja a educação de uma forma tradicional”. Portanto, embora esta concepção não conste no PPP de forma explícita, alguns princípios fundantes do projeto pedagógico reverberam perspectivas de trabalho que integram uma concepção discursiva da alfabetização, como por exemplo, a ênfase que é dada na formação literária e que a professora Ana reconhece como um diferencial em sua prática:

Eu acho que no meu dia a dia o que mudou foi o uso constante de literatura, de livros. Não que eu não usasse, mas a prática discursiva te traz uma, como eu posso dizer, você passa selecionar mais, ter um olhar mais cuidadoso na seleção desses materiais, aquilo que de fato enriquece, a qualidade desse material. Então, eu acho que isso me trouxe a prática discursiva em si, trouxe esse olhar um pouco mais cuidadoso para a literatura. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

Todavia, os discursos da diretora e da pedagoga desta mesma escola revelam que este é um processo contínuo de construção, tendo em vista a dificuldade de outros professores incorporarem a leitura literária em suas práticas:

A gente tem muito claro esse trabalho da alfabetização com a leitura literária, mas nós sempre tivemos dificuldade com um professor que abraçasse a causa, [...]A gente sempre precisou estar em cima: “E aí, como você está fazendo com os livros? Eles estão lendo?”. Usar o texto literário como um recurso para alfabetizar. (entrevista com a diretora Maria, da escola Gama, 2020).

É uma pena que no Fundamental isso ainda esteja muito pequeno, porque os professores, ainda um grupo majoritariamente com uma educação muito tradicional. Então, mesmo a leitura literária continua funcionando mais como um pretexto do que uma leitura de fruição, de construção de sentidos. (entrevista com a pedagoga Débora, da escola Gama, 2020).

As enunciações de Maria e Débora nos conduzem a reiterar que o trabalho de formação literária nos anos iniciais da alfabetização precisa ser repensado, investindo-se em um planejamento coerente com as obras no contexto escolar, de forma que as interações com estas sejam compreendidas como formas significativas de construção de conhecimentos, expansão de ideias e do senso crítico dos educandos e não como simples pretexto, vinculados a uma prática tradicional de compreensão e trabalho com a literatura, conforme discutimos anteriormente.

O mesmo movimento podemos reconhecer em relação aos espaços de leitura, pois embora tenhamos uma legislação federal que versa sobre a universalização das bibliotecas escolares, bem como uma legislação municipal com este fim, grande parte das unidades escolares do município investigado não dispõe destes locais cuja diferenciação se dá pela presença de um bibliotecário. E mesmo a instituição de salas de leitura, embora previstas em documentos legais, dependem muitas vezes de um enorme esforço da própria instituição, como foi o caso da escola Delta:

Aí houve uma reforma no prédio e o que a gente fez: vamos aproveitar essa sala, porque a sala era muito apertadinha para ser sala de aula. Aí a gente pensou o seguinte: pelo número de turmas vai dar pra gente eliminar essa sala aqui e a gente pode fazer uma sala de leitura. [...] Havia a necessidade de ter um espaço maior para sala de leitura, mas a prefeitura só consegue nos dizer o seguinte: a prioridade é sala de aula. (entrevista com a diretora Miriam, da escola Delta, 2020).

Outra questão evidenciada é que as práticas docentes em relação ao processo de alfabetização e trabalho com a leitura também são influenciadas por outros fatores, dentre o quais citamos a influência de documentos legais, conforme podemos depreender do enunciado da pedagoga Marlene:

Então, assim, é uma resistência muito grande, são anos tentando desconstruir isso, inclusive com essa revisão do referencial de Niterói eu escutei uma coisa que eu quase me joguei da ponte. Eu perguntei: existe uma ponte entre o nosso referencial de Niterói e a BNCC? E uma falou assim: “Nossa, a gente estava precisando de alguma coisa assim mesmo, bem amarradinho! Porque os livros já vêm com os objetivos da BNCC.” Olha! Eu respirei fundo... e falei: “Vocês preferem assim?”. Aí a que falou, as outras cabeças fizeram assim (sinal de aprovação). (entrevista com a pedagoga Marlene, da escola Delta, 2020).

Esse enunciado demonstra a complexidade que envolve o processo de alfabetização, onde os sujeitos ressignificam os textos políticos ao mesmo tempo em que precisam lidar com aspectos externos que o influencia. Todavia, as práticas das profissionais entrevistadas apontam caminhos outros que podem ser trilhados:

Eu considero a minha prática uma alfabetização significativa, porque eu trabalho de acordo com os interesses das crianças. Então, desde o início do ano, eu pergunto a elas quais são os temas que elas gostariam de estudar, no primeiro ano. [...] Existe bastante interação, bastante interlocução. Eu não conseguiria ter uma prática em que não houvesse interação. Porque eu acho que não tem como. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

Recentemente o que eu tenho ouvido muito dos pais querendo uma nova forma. Tem muitos pais que chegam pra mim e falam: “Ah, me disseram que você trabalha de uma outra forma, e eu vejo que meu filho não se enquadra a um modelo pré-formado...”. E muito mais do que aqueles pais que cobram o convencional, o tradicional, uma coisa que até tem me surpreendido são esses pais que me dizem isso. [...] Eu acho que os pais também estão interessados por conta disso, de ver esse resultado das crianças e é muito bacana. (entrevista com a professora Ana, da escola Gama, 2020).

As falas das docentes demonstram uma perspectiva de trabalho dialógico, que gera resultados promissores. Porém, isso não é uma unanimidade, já que distintas perspectivas de alfabetização coexistem no contexto das escolas, mesmo que isto não seja explícito, como reconhece a professora Kátia:

Então, tem professoras que estão junto comigo e tem professoras que não, entendeu? Algumas querem fazer um trabalho junto comigo, e aí a gente troca bastante, e tem outras que não. Tem essa diversidade mesmo de concepções entre os professores. (entrevista com a professora Kátia, da escola Delta, 2020).

Portanto, podemos concluir que assim como ocorre em relação à elaboração de documentos legais, o mesmo acontece no contexto da prática, em que visões de mundo e de escola e perspectivas relacionadas ao processo de alfabetização coexistem e buscam conquistar espaços e adesões, resultando numa diversidade de práticas, discursos e ações.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises dos documentos de políticas públicas aliadas às análises dos discursos de diferentes atores que atuam nos contextos de produção e da prática apontam como estas são frutos de disputas e acordos, revelando distintas posições e intenções. Além disso, a pesquisa evidenciou como alguns objetivos de legislações e políticas que deveriam ser alcançados, nunca saíram do papel em função da descontinuidade das propostas e de distintos interesses. Outra assunção importante foi evidenciar que a escola é um lócus fundamental para a análise, discussão e formulação de políticas públicas, devendo por este motivo garantir um espaço democrático de debate, reflexão e formação continuada. Não obstante, num momento em que o país enfrenta uma grave crise política que ameaça a democracia, com reflexos extremos na educação, sendo evidentes os desmandos que colocam em perigo resultados que foram fruto de muita luta dos profissionais e militantes do campo da alfabetização e da leitura, argumentamos sobre a importância destas propostas e políticas serem analisadas, cobradas e acompanhadas de perto, tendo em vista a garantia da educação para todos e a formação para a cidadania.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 9 ed. São Paulo: Hucitec, 2014a.
- BAKHTIN, M. **Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini... [ET AL]. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014b.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BALL, S.; BOWE, R.; GOLD, A. Cidadania global, consumo e política educacional. In: SILVA, L. H. **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. **Políticas Educacionais - questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.
- BRASIL. Plano Nacional de Leitura e Livro (PNLL). Brasília: MEC/Minc/FBN, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 13.696**, de 12 de julho de 2018. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Presidência da República, [2018]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm. Acesso em: 25 nov. 2019.
- BRASIL. Decreto nº 9.765 de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Diário Oficial da União: Edição Extra, Brasília, DF, 11 abr. 2019, p. 15. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=15&totalArquivos=17>. Acesso em 25 nov. 2019.
- COELHO, N. N. **Panorama histórico da literatura infantil/juvenil: das origens indo-europeias ao Brasil contemporâneo**. 5. ed. São Paulo: Manole, 2010.
- CORSINO, P. (Org.). **Travessias da literatura na escola**. 1. ed. Rio de Janeiro: 7Letras, 2014.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 50. Ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- GOULART, C. M. A.; SANTOS, A. P. Estudos do discurso como referência para processos de alfabetização em perspectiva discursiva. In: GOULART, C. M. A.; GONTIJO, C. M. M.; FERREIRA, N. S. A. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.
- LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- NITERÓI, FUNDAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE NITERÓI. (FME). **Documento-proposta para implantação do Núcleo Integrado de Alfabetização**. Niterói, 1992.
- SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: Alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SOARES, M. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

A SALA DE RECURSO COMO ESTRATÉGIA DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR: ANÁLISE DA OFERTA DE AEE EM SRM NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM-PA

Angela Costa de Sousa (UFPA)

Amélia Maria Araújo Mesquita (UFPA)

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas têm sido formuladas e implementadas diversas políticas públicas para assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem de todos os alunos nas escolas regulares, resguardando o direito de todos à educação.

A partir do ano de 2007, por meio do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (PISR), do Governo Federal, iniciou-se o processo de implantação das SRM nas redes de ensino dos estados e municípios, como estratégia para apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo, desse modo, para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2007).

Assim, a política de inclusão escolar em vigor em nosso país elegeu a Sala de Recurso Multifuncional (SRM) como espaço pedagógico privilegiado dentro da escola comum regular de ensino para a realização do AEE aos alunos público-alvo da educação especial, como forma de apoiar a inclusão escolar desse público na rede regular. Assim, em âmbito local, a Rede Municipal de Ensino de Belém também vem trabalhando nessa perspectiva de oferta de AEE em SRM e no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), de Belém, aprovado através da Lei nº 9.129, de 24 de junho de 2015, prevê a universalização desse atendimento. Diante disso, a questão que subsidia essa investigação é: A ampliação do AEE em SRM na rede municipal de educação de Belém, no período de 2014-2019, atende às demandas do público-alvo da educação especial matriculado nessa rede?

O objetivo geral é analisar se a ampliação da oferta do AEE em SRM no período de 2014 a 2019¹ atendeu às demandas do público-alvo da educação especial matriculado na rede municipal de Belém/PA. Como objetivos específicos temos: apresentar o cotejamento de dados referentes ao quantitativo de alunos matriculado no AEE e ao número de SRM implantadas durante o período em destaque.

O estudo foi realizado por meio da abordagem predominantemente qualitativa - articulados a estratégias da pesquisa quantitativa - valendo-se do levantamento bibliográfico e análise documental em relatórios da SEMEC-Belém/PA e em documentos oficiais da Prefeitura de Belém.

O presente texto está estruturado em 03 tópicos. Inicialmente, discutiremos a inclusão escolar na rede regular de ensino bem como os serviços de apoio à escolarização realizados em salas de recursos multifuncionais aos alunos público-alvo da educação especial. Em seguida, adentraremos nos procedimentos metodológicos e, por fim, aos resultados e discussões dos dados da pesquisa.

SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL: ESPAÇO DE APOIO À INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE REGULAR

A inclusão escolar, segundo Carvalho (2004, p.64), traduz uma aspiração antiga, compreendida como “educação de boa qualidade para todos e com todos buscando meios e modos de remover barreiras para a aprendizagem e para a participação dos aprendizes, indistintamente”. Nesse sentido, é necessário que o ingresso de alunos público-alvo da educação especial na classe regular seja acompanhado da oferta de serviços de apoio à escolarização desses alunos.

Deste modo, na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado (AEE) de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos público-alvo da educação especial. Este serviço deve ser ofertado, prioritariamente, em salas de recursos multifuncionais. Assim, o AEE deve ter oferta obrigatória pelos sistemas de ensino para apoiar o desenvolvimento dos alunos público-alvo da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público-alvo da educação especial (BRASIL, 2010).

As salas de recursos multifuncionais, de acordo com o Decreto nº 7.611/2011, são “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p.03).

Nesse sentido, na SRM propõe-se que a construção de conhecimentos pelos alunos ocorra por meio de um fazer pedagógico diferente daquele desenvolvido na sala comum, pois um dos objetivos do AEE é “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular

¹ A escolha desse recorte temporal se deu em razão de 2014 ter sido o ano de aprovação do Plano Nacional de Educação, cuja Meta 4, prevê universalizar o acesso à Educação Básica e ao AEE para o público-alvo da educação especial na faixa etária de 4 a 17 anos.

e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011).

A implantação de salas de recursos nas redes de ensino é estratégia para possibilitar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a complementação ou suplementação das aprendizagens adquiridas em seu processo de escolarização. A vista disso, entende-se que as salas de recursos são espaços projetados dentro das escolas públicas para auxiliar na efetivação do direito destes alunos a aprendizagem do conhecimento escolar.

Para Oliveira, Lima e Santos (2015) as SRM estão sendo implantadas nas escolas públicas, atendendo à legislação que normaliza a política de Educação Inclusiva na Educação Especial. Dessa forma, ocorre a ampliação das oportunidades ofertadas pelos serviços de apoio à inclusão escolar de educandos com deficiência.

As políticas de educação inclusiva vigentes atribuem enorme importância à sala de recursos multifuncionais, um espaço pedagógico que muito contribui para efetivação da inclusão escolar na rede regular de ensino. Contudo, Pletsch (2020, p. 63) afirma: que “inclusão implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos”.

Desse modo, a inclusão escolar deve ser composta por três elementos inseparáveis, a saber: acesso, aprendizagem e permanência. Para tanto, segundo Mendes (2006, p.402), faz-se necessário a “inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas regulares” para apoiar a inclusão escolar, com suportes das salas de recursos multifuncionais.

Assim, o AEE é um serviço da Educação Especial para o apoio no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades em classes comuns do ensino regular, estabelecido desde a Constituição Federal de 1988, sendo reafirmado na LDB/9.394, de 1996, e em demais documentos orientadores da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, dentre os quais se destacam: as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Resolução nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011, etc.

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece que os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009). Nesse sentido, resguarda-se a dupla matrícula desses alunos nas redes de ensino como possibilidade de acesso ao conhecimento escolar bem como a sua complementação.

Ainda de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2009, p.02).

Diante disso, o atendimento educacional especializado tem se constituído nas políticas de inclusão escolar o serviço carro-chefe de apoio à inclusão escolar na rede pública de ensino. Este serviço é definido no Decreto nº 7.611/2011, como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p.03), sendo ofertado para complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais ou ainda de forma suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Segundo a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PEEPEI), o AEE tem como função

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

As atividades de atendimento educacional especializado são variadas e incluem programas de “enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva” (BRASIL, 2008, p.11). Ressalta-se que a realização deste serviço de AEE deve estar articulado à proposta pedagógica do ensino comum, para que, de fato, o aluno receba a complementação ou suplementação de sua escolarização na rede regular de ensino.

METODOLOGIA

Vale ressaltar que o presente texto apresenta o recorte de uma categoria de análise de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB), da Universidade Federal do Pará, cujo tema é: as tecnologias assistivas como estratégias para a garantia da qualidade da inclusão de alunos com deficiência na escola regular, realizada na rede municipal de ensino de Belém-PA, iniciada em abril de 2019 e finalizada em junho de 2021.

Assim, o texto em tela tem como foco a oferta de AEE em SRM. O estudo foi realizado numa abordagem predominantemente qualitativa – articulados a estratégias da pesquisa quantitativa - tendo em vista que buscamos não só identificar o quantitativo de SRM implantadas, mas analisar o que esses dados representam para o processo de inclusão escolar na rede municipal de ensino de Belém, buscando-se, portanto, o significado destes. Corroborando com esta perspectiva, Minayo (2009, p. 22) afirma que a “abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados e esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores”. Sendo assim, pesquisa qualitativa é a que mais se aproxima da nossa intencionalidade.

A coleta de dados se deu por meio da pesquisa documental junto à Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC), onde obtivemos os relatórios da implantação de SRM; matrícula geral da Rede e no AEE; tipos de deficiência atendidos na Rede. Além disso, também foi realizado o levantamento *on-line* em sítios eletrônicos da Prefeitura de Belém para a obtenção de documentos oficiais municipais, tais como: Resolução nº 12/2007, do Conselho Municipal de Educação de Belém (CME), que fixa as Diretrizes e normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com *necessidades especiais*² no Sistema Municipal de Ensino de Belém; Plano Plurianual do município de Belém (2013); Plano Municipal de Educação (2015); Anuário Estatístico do Município de Belém (2019). Todos esses documentos foram lidos, organizados e sistematizados para análise de dados.

Para a organização do material coletado virtualmente, procedeu-se da seguinte forma: os documentos foram baixados e salvos em arquivos no computador de uma das pesquisadoras, obedecendo como critérios – o nome original do documento e ano de publicação. Posteriormente, esses documentos foram manuseados e lidos com o intuito de apropriação dos conteúdos destes para, então, extrair os trechos de interesse do estudo e, com eles, construir quadros com intuito de facilitar a análise dos trechos recortados. Já em relação aos relatórios fornecidos pela SEMEC – relatórios da implantação de SRM; matrícula geral da Rede e no AEE; e tipos de deficiência atendidos na Rede – para dar visibilidade e facilitar a análise destes, os dados de tais documentos foram reagrupados em quadros com categorias definidas a priori: Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); Matrícula e Tipos de deficiência.

Em relação ao processo de análise dos dados, Creswell (2010, p. 216) afirma que este envolve “extrair sentidos dos dados do texto e da imagem”. Neste processo, deve-se adotar procedimentos como, por exemplo, “preparar os dados para a análise, conduzir diferentes análises, ir cada vez mais a fundo no processo de compreensão dos dados, representar os dados e realizar uma interpretação do significado mais amplo dos dados” (CRESWELL, 2010, p. 216).

Assim, para a análise e tratamento dos dados utilizamos como técnica a **análise de conteúdo**, definida como um “conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetiva descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p.38). Para tanto, analisamos tanto os quadros com os trechos recortados na etapa anterior quanto os quadros de categorias - Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); Matrícula e Tipos de deficiência. Desse modo, através da técnica da análise de conteúdo foi possível descrever, produzir inferências e extrair, por meio da interpretação, o significado das mensagens presentes nos documentos que analisamos, cujo resultados serão apresentados e discutidos no próximo tópico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente tópico tem por finalidade apresentar os resultados alcançados consonante aos objetivos desta pesquisa, bem como problematizá-los a partir de aportes teóricos que subsidiam a educação especial e educação inclusiva. Assim, tais resultados e discussões estão estruturados nas seguintes subcategorias de análises: oferta de salas de recursos na rede de ensino de Belém – PA; Quantitativo de Escolas com SRM implantadas; Matrícula no AEE. Desse modo, desta-

² Nomenclatura utilizada, na época, para designar pessoas que necessitavam de atendimento educacional diferenciado.

camos a seguir a nossa primeira subcategoria de análise deste trabalho, concernente a oferta de salas de recursos na rede de ensino de Belém – PA.

A OFERTA DE SALAS DE RECURSOS NA REDE DE ENSINO DE BELÉM-PA

Os dados da pesquisa demonstraram que a rede de ensino de Belém tem implantado salas de recursos multifuncionais em suas escolas públicas. O Quadro 1 a seguir evidencia o quantitativo de SRM implantadas no período de 2014 a 2019:

Quadro 1 – Quantitativo de SRM implantadas na RME de Belém (2014-2019)

Anos	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Quantitativo de SRM	39	45	55	63	66	64

Fonte: Relatório NUSP/SEMEC, 2020.

Esse quadro demonstra que em 2014 existiam 39 salas de recurso implantadas, esse número saltou para 64 SRM em 2019. Tais dados revelam que houve aumento de 25 novas salas de recursos implantadas na rede de ensino de Belém no período analisado (2014-2019), representando um aumento de 64,1% em relação ao ano de 2014 quando a rede continha um total de 39 SRM. Diante desses dados, percebe-se que o município de Belém vem executando a política de implantação de salas de recursos com a finalidade de estruturar as suas escolas públicas para a oferta de serviços de apoio a escolarização de alunos com deficiência, como estratégia para garantir condições básicas para a permanência e progresso dos alunos público-alvo da educação especial na rede pública de ensino, estando, assim, em conformidade ao que se defende nos documentos orientadoras das políticas de educação inclusiva, a exemplo, da Lei nº 13.146/2015, que em seu artigo 28 estabelece que “Incumbe ao poder público assegurar [...] condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão” (BRASIL, 2015).

A partir desses dados, pode-se constatar que do ponto de vista da oferta de SRM, a rede de ensino de Belém tem conseguido ampliá-la. Tal fato evidencia a demarcação e reconhecimento da sala de recursos multifuncionais como um dos espaços da escola onde o aluno receberá a complementação ou suplementação curricular de seus estudos mediante uso de um conjunto de insumos nele disponibilizados como, por exemplo, mobiliários, recursos didáticos, equipamentos e materiais específicos.

Corroborando com esta perspectiva, Pasion, Mendes e Cia (2014, p.215) afirmam que “a SRM é uma nova realidade presente em todo território nacional para o atendimento de alunos

público-alvo da educação especial e tem recebido incentivos materiais e investido na formação profissional para o professor de educação especial para atuar nessas salas”.

Assim, neste ambiente oportuniza-se aos educandos a aquisição de novos conteúdos e experiências. Nesse sentido, “contar com uma sala de recursos bem equipada, iluminação adequada e em boas condições físicas e adequadas são ingredientes importantes para o acolhimento das crianças com os mais variados tipos de deficiência” (REIS, 2013, p.06).

Nota-se que a implantação de salas de recursos nas redes de ensino são estratégias para possibilitar, aos alunos com deficiência, a aprendizagens do conhecimento escolar ao longo de seu processo de escolarização. Nesse sentido, entende-se que as SRMs são espaços projetados dentro das escolas públicas para auxiliar na efetivação do direito destes alunos a aprendizagem do conhecimento escolar, tendo em vista que esta “compõe um dos suportes existentes na Educação Especial e oferece serviço de natureza pedagógica, a fim de complementar ou suplementar o atendimento educacional fornecido na sala comum” (PASIAN; MENDES; CIA, 2014, p. 215).

Em relação a este espaço pedagógico, Galvão Filho e Miranda (2012, p. 249) acrescentam:

A SRM é um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar.

Nesse sentido, na SRM propõe-se que a construção de conhecimentos pelos alunos ocorra por meio de um fazer pedagógico diferente daquele desenvolvido na sala comum, pois um dos objetivos do AEE é “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011).

Sendo assim, nesse lócus o aluno recebe auxílio pedagógico para o desenvolvimento da sua aprendizagem e para participar da vida escolar, portanto, a SRM tem sido “uma proposta das políticas públicas referentes ao apoio educacional especializado, para a inclusão e o suporte aos alunos com deficiência na escola regular” (GALVÃO FILHO; MIRANDA, 2012, p. 250).

Diante disso, nota-se que a SRM, enquanto espaço pedagógico de apoio a inclusão escolar, é uma estratégia criada pelas políticas de inclusão para auxiliar a escola regular na tarefa de efetivar o direito de aprendizagem dos alunos. Em relação a oferta desse local de formação acadêmica, os dados analisados evidenciaram que ocorreu ampliação da oferta de SRM na rede de ensino de Belém, gerando, portanto, aumento de oportunidades educacionais aos alunos público-alvo da educação especial. Contudo, os dados também demonstraram que mesmo diante desse aumento expressivo de SRM, ainda há um número significativo de escolas na rede de ensino de Belém que não dispõem desse espaço aos seus alunos, sinalizando-se, portanto, a necessidade desta rede de ensino continuar investindo na oferta deste espaço pedagógico.

ESCOLAS DA REDE DE ENSINO DE BELÉM COM SRM IMPLANTADAS

Quanto à meta da SEMEC de implantar, até o ano de 2017, salas de recursos multifuncionais em de 80% das escolas de sua rede de ensino³ (BELÉM, 2013), o Quadro 2 a seguir destaca o percentual alcançado:

Quadro 2 – Percentual de escolas de Ensino Fundamental com SRM (2014-2019)

Anos	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Número de escolas de Ensino Fundamental	103	106	107	108	109	110
Total de SRM	39	45	55	63	66	64
Porcentagem de escolas de Ensino Fundamental com SRM na RME de Belém	37,8%	42,4%	51,4 %	58,3%	60,5%	58,1 %

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Percebe-se que mesmo diante do aumento progressivo de salas de recursos implantadas na RME de Belém nos últimos anos, ainda não se atingiu a totalidade das escolas que dispõem desse espaço. Em 2014, apenas 37,8 % das escolas de Ensino Fundamental possuíam esse local. Já em 2019 esse percentual chegou a 58,1% de um total de 110 escolas. Esse aumento na oferta de SRM na RME evidencia que uma maior quantidade de alunos com deficiência está tendo acesso ao serviço de apoio à inclusão escolar na própria escola em que estudam.

Considerando que em 2019 a rede tinha um total de 110 escolas de ensino fundamental, e que a meta da SEMEC era implantar SRM em 80% das escolas, esse cálculo totalizaria 88 (oitenta e oito) escolas. Contudo, os dados mostraram que a Secretaria de Educação conseguiu implantar SRM em 64 escolas até 2019.

Os documentos orientadores da educação inclusiva sinalizam que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola (BRASIL, 2009). Mas, caso a escola onde o aluno está matriculado não possua esse serviço, o mesmo é encaminhado para uma escola polo ou ainda para outra escola mais próxima de sua residência. Acosta (2017, p. 104) pondera que o serviço de AEE organizado em polos pode acarretar “obstáculos” e “empecilhos” para a frequência do aluno, além de dificultar a articulação entre os professores de AEE e professores das salas comuns.

³ As instituições de Educação Infantil não possuem sala de recursos multifuncionais e, por isso, não foram consideradas.

Nesse sentido, a não oferta desse ambiente dentro da própria escola pode se constituir em elemento que dificulte a presença do aluno nas atividades de atendimento desenvolvidas neste espaço. Descaracterizando, desse modo, a função deste serviço, que mesmo diante de inúmeras críticas tecidas na literatura, é o serviço garantido aos alunos público-alvo da educação especial nas políticas de educação inclusiva em vigor.

A MATRÍCULA NO AEE NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE BELÉM

Aos alunos público-alvo da educação especial, a política de inclusão escolar vigente no país garante a dupla matrícula – uma na sala regular e outra no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, o quadro adiante evidencia a matrícula no AEE na rede municipal de ensino de Belém:

Quadro 3 – Matrícula no AEE, por modalidade de ensino, na RME de Belém – 2015-2018

Modalidades	Anos			
	2015	2016	2017	2018
Educação infantil – Creche	16	19	14	26
Educação infantil - Pré-escola	103	131	158	167
Ensino Fundamental – anos iniciais	789	819	1.017	1.100
Ensino Fundamental – anos finais	145	167	236	349
Total	1.053	1.136	1.425	1.642

Fonte: Elaborado pelas autoras, com base nos dados no Relatório NUSP/SEMEC, 2020.

O Quadro 3 revela que existe uma demanda crescente por Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Municipal de Ensino de Belém. Em 2015, o público atendido era de 1.053 alunos, e em 2018 esse quantitativo saltou para 1.642, representando um aumento de 55,93% na matrícula do AEE ao longo deste período analisado. Esse aumento anual de demandas progressivas por serviços de AEE – realizados principalmente em salas de recursos multifuncionais – impulsionou a Secretaria Municipal de Educação de Belém (SEMEC) a ampliar a capacidade da sua rede de ensino para o atendimento desta demanda.

Esses dados da matrícula no AEE revelam que a SEMEC tem proporcionado aos alunos público-alvo da Educação Especial oportunidade de ingressar no ensino público. Contudo, sabe-se que só o ingresso do aluno na escola não é o suficiente para garantir um processo de

escolarização exitoso a este público, mas já expressa uma intenção da rede em acolher esse público que historicamente teve o seu direito à educação negado.

Concordamos com esse posicionamento de que a matrícula de alunos com deficiência, por si só, não garante a inclusão escolar. Contudo, ressaltamos que do ponto de vista do direito à educação para pessoas que historicamente tiveram o direito de estudar na escola regular negado, a matrícula nesse contexto, já representa uma conquista de espaço social e imprime nesses sujeitos uma condição de aluno, e aluno da sala de aula regular. Nesse sentido, compreendemos que a matrícula se configura numa primeira etapa do processo de inclusão, cercada de muitas expectativas por parte do aluno, família e da própria escola.

Retomando aos dados do quadro 3, uma análise mais atenciosa a respeito das matrículas de alunos com deficiência revela que o fluxo destes alunos está concentrado nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Percebe-se que do total de 1.053 matriculados no AEE em 2015, 789 eram alunos do Ensino Fundamental – anos iniciais. Esse número saltou em 2016 para 819 alunos, ultrapassou no ano de 2017 a faixa dos mil alunos matriculados no AEE, atingindo em 2018 um total de 1.100 alunos apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A concentração de matrículas de AEE nos anos iniciais do Ensino Fundamental revelam o quanto a perspectiva de educação inclusiva precisa ser fortalecida no sentido de promover a aprendizagem aos alunos que ingressam no sistema escolar da rede municipal de Belém. Diante do exposto, é fundamental criar mecanismos de reparação de oportunidades de acesso ao conhecimento escolar.

A inclusão escolar não se resume à matrícula dos alunos público-alvo da educação especial na turma comum. O objetivo desta proposta é que o aluno, ao ingressar na escola, receba apoio pedagógico que possibilite a sua permanência com êxito acadêmico neste espaço.

Ainda com relação ao apoio pedagógico à escolarização de alunos público-alvo da educação especial na escola regular, Beyer (2013, p. 39) defende que os alunos recebam “a ajuda diferenciada de que necessitam”. Para tanto, é preciso considerar que

Na escola regular, muitos alunos não precisam de ajuda especial para atingir os alvos propostos. Algumas crianças precisam somente de ajuda temporária, em algumas áreas do currículo. Já outras necessitam de ajudas específicas e até mesmo terapêuticas [...] essa ajuda considera os ritmos e os níveis de aprendizagem dos alunos. Alguns aprendem com mais facilidade e rapidez, outros com mais lentidão (BEYER, 2013, p.30)

Assim, em razão das necessidades educacionais dos alunos serem diversificadas, é fundamental que a escola ofereça as ajudas pedagógicas também diferenciadas, respeitando o ritmo e o nível de aprendizagem do aluno.

No que diz respeito ao número de estudantes atendidos em salas de recursos multifuncionais na rede de ensino de Belém, ao relacionarmos o quantitativo de salas de recursos existentes com as matrículas no AEE, foi possível identificarmos o número médio de alunos atendidos por SRM. O quadro a seguir demonstra essa relação:

Quadro 4 – Média de alunos do AEE atendidos por SRM na RME Belém (2014-2019)

Anos	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Matrícula AEE	600	1.053	1.136	1.425	1.642	1.583
Total de SRM	39	45	55	63	66	64
Média de alunos por SEM	15,3	23,4	20,6	22,6	24,8	24,7

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da pesquisa, 2021.

Observa-se que em 2014 a quantidade de alunos atendido por SRM era de 15,3 alunos e que no ano 2019 esse número passou para 24,7 alunos, revelando um aumento de 9 alunos a mais para serem atendidos nesses espaços. Diante disso, percebe-se que a demanda de matrícula de AEE tem crescido bem mais que a oferta salas de recursos multifuncionais na rede de ensino de Belém. Revelando, portanto, que as ações que a SEMEC tem empreendido para ampliar a oferta desse ambiente em sua rede de ensino, ainda não tem suprido suficientemente as necessidades da demanda de matrícula do AEE, que anualmente também tem aumentado, excetuando-se o ano de 2019, em que houve uma leve redução na matrícula.

Uma sala de recurso lotada tem implicações na qualidade do atendimento dos alunos e no trabalho do professor desse espaço. A esse respeito, Ramos e Barreto (2014, p. 127) sinalizam que no AEE deve-se “prever um tempo para a realização do atendimento diretamente com o aluno na SRM” e um tempo para a organização de atividades “para o aluno”, que inclui elaboração do plano de atendimento do aluno e recursos didáticos pedagógicos, indicar e avaliar o uso de tecnologias assistiva, conversa com a família do aluno e articulação com os professores de sala comum.

O trabalho do professor de AEE em uma sala de recursos multifuncionais, com número elevado de alunos, pode comprometer o tempo do docente para o acompanhamento de outras atividades que são de competências deste profissional como, por exemplo, acompanhar o uso de recursos de Tecnologias Assistivas pelo aluno no ensino regular, bem como dialogar e se articular com os professores das salas regulares, dentre outras tarefas atribuídas a estes profissionais.

CONCLUSÕES

Os dados revelaram que houve aumento significativo no quantitativo de SRM implantadas na rede de ensino de Belém, conseqüentemente, na oferta de AEE. Porém, esse aumento pode ser insuficiente para suprir as necessidades do público atendido bem como dos professores, tendo em vista um atendimento de qualidade pedagógico-curricular. Nesse sentido, os dados sinalizam a necessidade de investimento na implantação de SRM para que se possa ampliar a oferta do AEE neste locus de aprendizagem.

Assim, a sala de recursos multifuncionais é um espaço essencial na efetivação do direito à educação aos alunos público-alvo da educação especial, como estratégia para apoiar o processo de escolarização dessa população específica na escola regular, contribuindo para que a escola pública se constitua como espaço de direitos, direito de ingresso, de aprendizagem e de permanência.

De modo geral, os dados evidenciaram que há um esforço estratégico da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) do município de Belém, dentro de suas possibilidades financeiras, em ampliar a oferta de SRM em sua rede de ensino com vistas a garantir o direito destes alunos de acessarem, aprenderem e permanecerem nas escolas desta rede de ensino, por meio do acesso ao serviço de AEE, que é um direito do aluno. Demonstrando-se, desse modo, a intencionalidade da Secretaria em garantir esse direito aos alunos bem como de criar condições para uma educação de qualidade, mesmo diante de um cenário educacional marcado por grandes cortes no financiamento da educação pública, os quais impactam diretamente na qualidade dos serviços educacionais ofertados nas redes públicas de ensino.

Diante deste contexto, a Educação Especial tem sido severamente afetada. A ampliação da oferta de AEE requer investimentos financeiros. Contudo, o que se tem observado nos últimos anos são enxugamentos no seu financiamento, com extinção de programas federais de apoio técnico e financeiro aos estados e municípios como, por exemplo, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que foi o responsável pela expansão de SRM em todo o país, como também, dos equipamentos, mobiliários e materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade para a organização e composição das SRMs.

Nesse sentido, os cortes financeiros e a falta de novas políticas públicas de financiamento da Educação Especial, talvez, seja um dos fatores que justifique que apesar dos esforços da SEMEC em ampliar a oferta do AEE em SRM, tal oferta ainda é insuficiente para suprir a demanda vigente desta rede de ensino.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, P. C. **O uso da tecnologia assistiva para alunos com deficiências sensoriais em salas de recursos multifuncionais no município de Dourados-MS**. 2017. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BELÉM. Conselho Municipal da Educação. **Resolução nº 12 de 23 de maio de 2007**. Fixa diretrizes, normas educacionais e pedagógicas para o atendimento dos educandos com necessidades especiais no Sistema Municipal de Ensino de Belém. Belém, PA, 2007. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.-12_2007.pdf. Acesso: 27 jun. 2019.

BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. **Plano Plurianual (PPA 2014-2017), de 15 de maio de 2013**. Belém-PA, 2013.

BELÉM. **Lei n. 9.129, de 24 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belém e dá outras providências. Belém, PA, 2015. Disponível em: <https://www2.mppa.mp.br/sistemas/gcsubsites/upload/37/Plano%20Municipal%20de%20Educacao%20-%20PME-BELEM.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

- BELÉM. Prefeitura Municipal de Belém. **Anuário Estatístico do Município de Belém**. 2019. Disponível em: <http://anuario.belem.pa.gov.br/index.php/tabela-educacao/>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- BEYER, H. O. A inclusão escolar na escola regular: ideias para implementação. In: BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 27-42.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [1988]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07 out. 2019.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso: 07 out. 2019.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 5 out. 2019.
- BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília: CNE/CEB, 2009.
- BRASIL. **Nota Técnica SEESP/GAB nº 10, de 07 de maio de 2010**. Orientações para a institucionalização da Oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 2010.
- BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: Acesso: 03 ago. 2019
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de jul. de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, [2015]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso: 03 ago. 2019.
- CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"**. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. Tecnologia assistiva e salas de recursos: análise crítica de um modelo. In: GALVÃO FILHO, T. A.; MIRANDA, T. G. (Orgs.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 247-266.
- MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006.
- MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, métodos e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.


OLIVEIRA, I. A.; LIMA, K. S. C.; SANTOS, T. R. L. A organização da sala de recursos multifuncionais em escolas públicas: espaço, tempo e atendimento escolar. **Revista Cocar**. Belém-PA, Edição Especial, n. 1, jan. /jul.2015.

PASIAN, M. S.; MENDES, E. G.; CIA, F. Salas de recursos multifuncionais: Revisão de artigos científicos. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 213-225, 2014.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento: diálogos em educação**, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr., 2020.

RAMOS, E. S.; BARRETO, L. M. S. O atendimento educacional especializado e a tecnologia assistiva: novas perspectivas para o ensino inclusivo. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória (ES), v. 3, n. 1, jan./jun. 2014.

REIS, C. V. **O uso de tecnologia assistiva em salas de recursos multifuncionais no sudeste goiano**, 2013. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Claudinei_Vieira_dos_Reis.pdf Acesso em: 13 dez. 2020.



FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES NO BRASIL, INTELECTUAIS E A DISPUTA PELA HEGEMONIA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1963-2015)

João Henrique da Silva (UTP)

INTRODUÇÃO

No dia 27 de agosto de 2021, durante o *Jornal Nacional*, foi exibida uma reportagem sobre a nova política nacional de Educação Especial, instituída pelo Decreto 10.502/2020, que se encontra suspenso e em fase de decisão final pelo Supremo Tribunal Federal (STF) após as audiências públicas realizadas entre 23 e 24 de agosto. A reportagem apresenta entrevistas com uma mãe de uma criança com deficiência física, o fundador do Instituto Rodrigo Mendes, a professora doutora Bianca Angelucci e com o presidente da Federação Nacional das APAES (Fenapaes), José Turozi (gestão 2018-). Este disse que defende a inclusão nas escolas comuns, mas pensa que as escolas especiais precisam ser mantidas, deixando a escolha com as famílias. Em suas próprias palavras: “Então, nós defendemos a inclusão, mas uma inclusão responsável. Nós entendemos que a escola especial e o atendimento educacional especializado é uma realidade e é uma necessidade” (José Turozi). (JORNAL NACIONAL, 2021).

A partir dessa fala, problematizo: Por que o presidente da Fenapaes foi convidado para uma entrevista num programa de jornal televisivo para defender o modelo substitutivo de escolarização no Brasil? Por quais razões ele ainda defende a educação especial como uma rede paralela de ensino?

Uma das primeiras respostas concernem ao fato de que a Fenapaes é uma rede complexa de serviços consolidada no Brasil na área da educação, saúde e assistência social para as pessoas com deficiência (LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2020). A primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes) foi criada em 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Entre os dias 08 e 10 de novembro de 1962, reuniram-se doze APAES para participar da primeira Reunião Nacional das APAES, realizada na Associação Paulista de Medicina, onde trataram principalmente da organização da Federação Nacional das APAES. A instituição de uma federação deu-se por influência norte americana e da Helena Antipoff. (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019). No ano

seguinte, em 13 de julho de 1963, “[...] foi discutido e votado Estatuto elaborado pela Diretoria Provisória e eleitos os membros da Diretoria e do Conselho Deliberativo Fiscal (Mensagem da APAE, 1964)” (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 8). Desde, então, a Fenapaes foram se consolidando no Brasil como instituições filantrópicas as pessoas com deficiência.

Hoje, a rede Apae encontra-se presente em quase todos os estados da federação. Para ser mais preciso, ela congrega como “[...] filiadas atualmente mais de 2.200 APAES e entidades filiadas e 25 Federações, [...], tendo como missão institucional promover e articular ações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência e representar o Movimento perante os organismos nacionais e internacionais” (FENAPAES, 2021).

Conforme Rafante, Silva e Caiado (2019, p. 3), a Fenapaes pode ser considerada como “organismo privado de hegemonia, que compõe a sociedade civil”. Esta, no capitalismo, serve de base para o “[...] Estado governante e coercitivo, atuando como aparelho hegemônico da classe social dominante sobre a maioria da população, contribuindo para a construção de consensos, que possibilitam a dominação estatal e a manutenção da ordem social” (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 3).

A relação da sociedade civil com o Estado se dá por meio dos intelectuais orgânicos, em especial, vinculados a classe burguesa. Esses intelectuais podem ser representados pelos dirigentes da Fenapaes, que são responsáveis por mediar no Estado serviços e recursos para as suas instituições privadas-assistenciais. Tais instituições desenvolvem diferentes trabalhos para as pessoas com deficiência no âmbito da educação, saúde, assistência social, trabalho e lazer. Os trabalhos são realizados com financiamento e convênios com o Estado, configurando uma relação público e privado na educação especial (LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2020).

Os intelectuais, representados quase sempre por seus ex-presidentes da federação nacional, sedimentam uma concepção de educação e deficiência ao longo das décadas, E interferem nas políticas educacionais e são portadores da voz da família e da própria pessoa com deficiência. Eles são responsáveis pela conquista da hegemonia social e política. (SILVA, 2020).

A tarefa desses intelectuais expande-se com as políticas neoliberais do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2001) que propiciou a consolidação do chamado “terceiro setor” no Brasil, no qual diferentes instituições filantrópicas, como as APAES se consideravam pertencentes. (SILVA, 2020).

Dessa forma, é importante problematizar: quem são os intelectuais da Fenapaes que estiveram na disputa pela hegemonia da educação especial entre 1963 e 2015? Quais foram as principais atuações deles em defesa dos projetos educacionais da Fenapaes?

A pesquisa teve, então, por objetivo identificar os intelectuais da Fenapaes que participaram na disputa da hegemonia nas políticas educacionais entre 1963 e 2015, buscando evidenciar sua atuação no Estado. O recorte temporal justifica-se por que a Fenapaes teve seu primeiro dirigente em 1963. E o ano de 2015 refere-se a data da aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, posterior a publicação do Plano Nacional da Educação 2014-2014. Em ambas as legislações, a Fenapaes manteve-se presente para consolidar sua posição em defesa do reconhecimento das APAES como especiais e o recebimento de recursos da área da Educação, como do Fundo de Manutenção Básica e Desenvolvimento da Educação – Fundeb.

Trata-se de uma pesquisa sustentada no método materialista histórico e dialético, fundamentado no pensamento de Antonio Gramsci, baseando-se nos conceitos essenciais como: intelectuais, Estado, hegemonia, sociedade civil, sociedade política e ideologia.

Como procedimento metodológico foi utilizado a análise documental e algumas ferramentas da Análise Crítica do Discurso proposta por Norman Fairclough. As fontes documentais correspondem a 30 documentos: textos administrativos e políticos da Fenapaes, o Projeto Água, o Projeto Sinergia e o Programa “Apae Educadora”, bem como os diversos documentos da Federação, como algumas edições da revista Mensagem da Apae. As fontes foram analisadas com alguns recursos da Análise Crítica do Discurso, como a intertextualidade e interdiscursividade, que contribuíram no entendimento da constituição dos discursos da Federação e sua relação com as políticas educacionais, além de nos mostrar que os discursos constroem ou “constituem” as entidades e as relações sociais. Os discursos são tecidos numa prática social, a qual abrande a disputa pela hegemonia e a sedimentação de ideologias (SILVA, 2020).

O texto está organizado em duas seções. A primeira discute o conceito de intelectual orgânico para Gramsci, visando oportunizar ferramentas teóricas para a análise dos dados. A segunda traz os resultados da pesquisa, descrevendo o perfil dos dirigentes, suas atuações e articulações com o Estado.

CONCEPÇÃO DE INTELLECTUAIS EM GRAMSCI

Os embates no Estado podem ser chamados de disputa pela hegemonia que se desenvolve no âmbito das relações entre a estrutura e a superestrutura, nas quais existem relações de força, que podem ser de diferentes momentos ou graus (GRAMSCI, 2007, p. 40-41).

Segundo Gramsci, o exercício da hegemonia

[...] caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante muito o consenso, mas, ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos de opinião pública – jornais e associações – os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados (2007, p. 95).

O exercício da hegemonia na sua combinação da força e do consenso pode ser visto no Estado que não é somente uma instância política, mas também como um conjunto de correlação de forças presentes na sociedade civil e sociedade política. O Estado está articulado “organicamente” à sociedade, isto é, faz parte dela (BRANDÃO; DIAS, 2007). Desse modo, um projeto de um grupo para fazer parte da agenda do Estado precisa conquistar a hegemonia. Esta necessita mediação dos **intelectuais** que, geralmente, estão a serviço da classe burguesa. Eles atuam como organizadores da hegemonia e funcionários da superestrutura.

Gramsci enuncia que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (2001, p. 18). Eles também possuem uma concepção de mundo que orienta a ação e fazem parte de certos grupos sociais. Para tornar-se parte desse grupo, é necessário que o grupo consinta e possibilite a sua participação.

No texto “Alguns temas da questão meridional”, escrito antes dos Cadernos do Cárcere, Gramsci (1977) explica que o estrato dos intelectuais se modifica com o desenvolvimento do

capitalismo, pois os intelectuais possuem uma relação mediatizada em diversos graus em todo o tecido social. Eles contribuem na luta de classes para que seu grupo seja favorecido, porque possuem todo um aparato que permite exercer a sua função de direção e intermediação nas decisões.

Os intelectuais são funcionários de uma das classes fundamentais a que se vinculam, principalmente quando eles compõem o Estado por meio da sociedade civil. Vale ressaltar que a sociedade civil se conforma e interfere na configuração do Estado via a atuação dos seus intelectuais. Afinal, os intelectuais têm a responsabilidade de serem os organizadores e formuladores de uma ideologia que sedimenta, cultural e moralmente, o seu grupo no modo de produção. Eles são responsáveis pela conquista da hegemonia social e política. (GRAMSCI, 2001; 1977).

Para compreender o papel dos intelectuais, Gramsci (2001) sinaliza, então, que os intelectuais orgânicos à burguesia são os mediadores da classe dominante, visando a conquistar o consenso da massa. Isso é possível não somente pela profissão, mas também pelo prestígio da profissão ou da família (exemplo, políticos). Em outros casos, eles fazem usos do aparelho coercitivo do Estado, como o político-militar, para disciplinar o comportamento da massa. Os intelectuais do consenso “espontâneo” podem ser representados por pessoas que ocupam as profissões liberais (médico, professor, especialistas). Aqueles do aparelho de coerção podem ser os intelectuais que ocupam, por exemplo, os cargos de oficial do exército.

Gramsci, ao diferenciar o intelectual rural do urbano, ele concebe dois tipos de intelectuais presentes na sociedade capitalista, o intelectual tradicional e o intelectual orgânico. Os intelectuais tradicionais são os intelectuais rurais que provêm da burguesia rural absentéista, como o clero, advogados, tabeliões (GRUPPI, 1980). Os intelectuais orgânicos são formados no âmbito das relações hegemônicas. Eles podem ser da burguesia ou do proletariado. “Eles expressam, organizam, defendem, os objetivos e interesses do grupo social ao qual estão vinculados” (SCHLESENER, 2001, p. 27). O intelectual orgânico corresponde aos intelectuais urbanos ou modernos. São gestados pela nova classe que desenvolve “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo (GRAMSCI, 2001).

Acrescento que, quanto ao termo intelectual, Gramsci está “[...] identificando uma pessoa ou um grupo delas, uma organização social, por exemplo, que tenha condições e capacidades para fazer a análise crítica da dinâmica de funcionamento da sociedade, produzir uma visão de mundo e a “vontade” para agir orientado por ela [...]” (MARTINS, 2011, p. 144). O termo orgânico, em Gramsci, é “[...] o compromisso vital que os intelectuais podem ter com as classes no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica [...]” (MARTINS, 2011, p. 144).

Os intelectuais orgânicos têm a tarefa de “[...] organizar a economia, a política, a cultura, divulgar concepções de mundo, construir as bases para a formação do “consentimento”, viabilizando o exercício da hegemonia” (SCHLESENER, 2001, p. 28). Esse intelectual pode fazer parte da classe econômica e política dominante. (GRUPPI, 1980).

Os intelectuais orgânicos vinculados à burguesia têm uma relação direta com o capitalismo, já os intelectuais tradicionais têm uma relação mais mediatizada. Porém, os tradicionais desempenham uma função política, de mediação simbólica, mais do que os intelectuais orgânicos (GRUPPI, 1980, p. 81). Contudo, ressalta-se que os intelectuais orgânicos vinculados “[...] à burguesia assumiram a tarefa de soldar estrutura e superestrutura, isto é, adequar a ideologia na Itália às funções da vida prática burguesa [...]” (MARTINS, 2011, p. 137).

Gramsci afirma que os intelectuais orgânicos, como elaboradores da hegemonia e como mediadores entre a sociedade civil e sociedade política, ocupam função significativa nos partidos políticos que, por sua vez, procuram criar seus próprios intelectuais (GRUPPI, 1980, p. 81). Por isso, o pensador italiano defende a formação de intelectuais orgânicos vinculados ao proletariado. Um intelectual formado nesses moldes seria “[...] o organizador e dirigente político, nascido das lutas políticas das classes dominadas [...]” (SCHLESENER, 2001, p. 28). Ele seria capaz de “[...] apontar as contradições que perpassam o social, desmistificar o poder e as relações de dominação, despertar a consciência crítica e autônoma, criar um mesmo ‘clima cultural’ que prepara a nova hegemonia” (SCHLESENER, 2001, p. 28). Diferentemente dos intelectuais orgânicos à burguesia, os intelectuais orgânicos ao proletariado

[...] deveriam organizar as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de [classes operárias] exploradas economicamente e dirigidas ético-politicamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico, orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes dominadas e dirigidas [...] (MARTINS, 2011, p. 139).

O intelectual orgânico, aliás, pode ser uma organização social, como o sindicato e o partido (MARTINS, 2011). No caso desta pesquisa, concebo a Fenapaes como uma sociedade civil que reúne diversos intelectuais que participam da luta hegemônica, luta cultural, porque defendem um projeto de educação para as pessoas com deficiência, por meio de ideologias que são difundidas nos meios de comunicação em massa e na sociedade em geral, sedimentando um senso comum nas classes subalternas sobre as suas condições de vida.

INTELLECTUAIS DA FENAPAES NA DISPUTA PELA HEGEMONIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A formulação dos programas e projetos da Fenapaes desde sua fundação foram construídos com base nos movimentos das políticas educacionais brasileiras, estas influenciadas e pressionadas pelos organismos internacionais. A Fenapaes precisou se estruturar diante das agendas das políticas públicas sociais, por meio de uma relação dialética entre a sociedade civil e a sociedade política.

Nessa relação dialética, analiso que há três momentos ou períodos da atuação da Fenapaes. Num primeiro momento, a Fenapaes busca congrega esforços de expansão e fortalecimento da sua rede apaeanas, assim, procura participar de diversas políticas durante a ditadura civil-militar (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019) e na redemocratização do Brasil, por meio da participação na Assembleia Constituinte em 1986. No segundo momento houve a consolidação da Federação e de outras instituições privadas-assistenciais nas políticas educacionais, nos anos de 1990 a 2002, uma vez que a responsabilização da sociedade civil se acentuava e a descentralização do Estado era posta em prática. Em outro período, no qual essas instituições disputavam a hegemonia nas políticas educacionais direcionadas para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla, entre 2003 e 2015, houve novos arranjos e direcionamentos dados pelo sistema ca-

pitalista, em função da recomposição da hegemonia do capital, visando redirecionar os investimentos nas áreas sociais.

Os ex-presidentes da Fenapaes, intelectuais orgânicos vinculados à classe fundamental burguesa, foram os responsáveis por dar direção ao movimento e possibilitar a concretização dos objetivos da entidade, conforme consta nos textos da Revistas Mensagem da Apae, em diferentes edições, dentre elas a de 2014. Por exemplo, o Planejamento Estratégico 2009-2011 da Fenapaes explica o perfil dos dirigentes da instituição:

No regime militar, seu presidente era um Coronel do Exército, que exerceu vários mandatos, em 1969, um deputado federal, na constituinte também, fato que se repetiu por diversas vezes na década de 90 e em 2004. O perfil de dirigente escolhido era de pessoas que pudessem exercer influência política (FENAPAES, 2009, p. 12).

Com base nos documentos analisados, principalmente, as edições da Mensagem Apae, constata-se que o perfil dos ex-presidentes se caracterizava como profissionais liberais, e que tiveram o direito à educação assegurado, num contexto educacional em que somente as pessoas economicamente favorecidas tinham o privilégio de ingressarem na escola e, inclusive, obterem certificação de Ensino Superior, principalmente entre 1963 e 2000.

De acordo com Jannuzzi e Caiado (2013), esse movimento foi elaborado e dirigido pela “elite” letrada – termo empregado pelas autoras – com acesso ao poder público e sensível aos problemas enfrentados pelas pessoas com deficiência. Elas têm o mérito, desde a fundação da Fenapaes, de elaborar diversas ações para dar assistência a essas pessoas. Além do mais, diversas edições da Revista Mensagem da Apae, desde 1963, veicularam campanhas publicitárias de bancos privados e públicos e de empresas têxteis, telefônicas, automobilísticas e de aeronaves, entre outras. Em todos os números, havia publicidade e marketing, que tinham como destinatários pessoas das duas classes fundamentais, a burguesa e o proletariado (SILVA, 2020).

A Fenapaes, como bloco intelectual orgânico vinculados à burguesia, mostrou que tinha a capacidade de se organizar e estruturar o seu Movimento. Isto pode ser verificado no seu Estatuto de 1972, porque a Federação se remodelou para abranger outros serviços, como o de saúde e o desportivo e ratificou o caráter filantrópico da instituição. (SILVA, 2020).

Os intelectuais da Fenapaes cumpriram uma função fundamental na disputa da hegemonia na área da educação especial, porque agiram a favor dos objetivos concebidos pelo movimento apaeano. Eles foram responsáveis por apresentar as instituições privadas-assistenciais “[...] na história do atendimento ao deficiente mental como extremamente fortes, com lugar garantido nos discursos oficiais, chegando a confundir-se com o próprio atendimento ‘público’ aos olhos da população, pela ‘gratuidade’ de alguns serviços” (KASSAR, 1998).

Nas fontes documentais verifico que a Fenapaes, como um bloco político, atua como intermediadora entre a pessoa com deficiência, a família e o Estado. Ela representa a força mobilizadora de intelectuais orgânicos vinculados à burguesia, que prestam serviços assistenciais na área da educação, da saúde e da assistência social. Como sociedade civil, a Fenapaes sustenta-se no pilar da *philanthropia*, isto é, no “amor à humanidade”, e é constituída por pessoas que abraçam a causa de pessoa com deficiência intelectual e a causa de pessoa com deficiência intelectual associada a outras deficiências.

A filantropia esconde seu significado ideológico na assistência social, por meio da qual direciona-se aos segmentos da população que vivem sob o signo da exclusão social, neste caso, da pessoa com deficiência, mas não cumpre a perspectiva cidadã de ruptura da subalternidade (MESTRINER, 2008). A assistência social realizada pelo Estado atua com benevolência paliativa, com benesses ao setor privado.

Tais benesses encontram-se presentes na relação do Estado com a Fenapaes, que representa as pessoas com deficiência intelectual e múltiplas, desde a sua fundação. A Federação possui parcerias privadas e públicas, bem como a representatividade no Congresso Nacional e no Estado, em sentido estrito. Construiu-se, ao longo da história da política pública educacional, o legado de que o melhor espaço para atender às demandas da pessoa com deficiência seria o das entidades filantrópicas. As legislações, fruto do embate de forças políticas, garantem, até hoje, às entidades filantrópicas, a tarefa de prestar serviços ao público com deficiência intelectual, assegurando financiamento e convênios com o Poder Público (PIAIA; ROSSETO; ALMEIDA, 2018; LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2020).

Após a 67 anos de fundação da primeira Apae e há 58 anos da Federação, ou seja, mais do que a metade de um século, a Rede Apae conta com uma camada de intelectuais que propicia a manutenção de sua atividade de forma assistencialista e caritativa, financiada com recursos públicos e privados (FENAPAES, 2015). A Rede Apae disputa o fundo público em diversas áreas ou setores, não atua setorialmente e calcado nos valores da solidariedade local, do voluntariado, da autorresponsabilização e individualização, a substituir os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Para atingir seus feitos são necessários os intelectuais, que no caso da Fenapaes teve ex-dirigentes profissionais liberais e do aparato policial do Estado. Eles mediarão as relações políticas, atendendo aos interesses dos donos dos meios de produção.

Na análise das fontes verifica-se que houve 10 presidentes diferentes na Fenapaes entre 1963 e 2015, sendo seis pessoas no intervalo de 28 anos e nos outros quatro pessoas no período de 1991 a 2015. Nenhum desses ex-dirigentes possui alguma deficiência, mas foram ou são consideradas como portadores da voz das pessoas com deficiência e das famílias. Em alguns casos, os ex-presidentes eram pais de crianças com deficiência.

Os ex-presidentes da Fenapaes foram: Antônio Clemente dos Santos Filho (1963-1965), Antônio Santos Figueira (1965-1967), José Cândido Maes Borba (1967-1977), Justino Alves Pereira (1977-1981), Elpídio Araújo Neris (1981-1987), Nelson de Carvalho Seixas (1987-1991), Flávio José Arns (1991-1995; 1999-2001), Eduardo Luiz Barros Barbosa (1995-1999; 2006-2011), Luiz Alberto Silva (2001-2005), Aracy Maria da Silva Lêdo (2011-2015). (MENSAGEM DA APAE, 2014).

O primeiro presidente da entidade era médico e professor. O segundo, Antônio Figueira, era pediatra. O terceiro era um coronel do exército que foi responsável inclusive para levar a sede da Fenapaes para Brasília, com apoio do governo civil militar em 1968, inclusive, unidas apaeanas receberam ajuda financeira do primeiro presidente da ditadura civil-militar para a construção da nova sede (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019). O quarto e o sexto – Justino e Nelson – eram médicos e ocuparam cargo de deputados. E o quinto era professor universitário (MENSAGEM DA APAE, 2014; JANNUZI; CAIADO, 2013).

O perfil dos dirigentes da federação precisavam ser pessoas que pudessem exercer influência política (FENAPAES, 2009). Uma das influências pode ser notada entre 1967 e 1970 “com presidência da CADEME [Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Defi-

cientes Mentais] [que] foi ocupada por um militar, o Coronel José Cândido Maes Borba, que também foi presidente da Federação, de 1967 a 1977, [...] o que evidencia a relação orgânica [...]”com o governo de ditadura civil-militar (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 10). Inclusive, em 1964, a atuação da Federação também conseguiu, junto ao governo federal, instituir a Semana Nacional da Criança Excepcional”, a ser realizada no mês de agosto (RAFANTE; SILVA; CAIADO, 2019, p. 10).

Uma das principais influências da Fenapaes foi na Assembleia Constituinte, na qual Nelson defendeu o atendimento educacional de forma substitutiva para pessoas com deficiência, que resultou na palavra preferencialmente no artigo 208, inciso III.

A partir de 1990, os dirigentes, como Eduardo Barbosa e Flávio Arns, também corresponderam aos intelectuais orgânicos vinculados à classe burguesa. Eles tomaram posse de cargos políticos em diversas eleições. O sistema eleitoral oportunizou que eles representassem o eleitorado que apoia uma instituição privada que se preza pelo serviço filantrópico e não pela efetividade dos direitos. Os dirigentes, representantes da Fenapaes, costuravam alianças para que fosse possível que o Poder Público transferisse recursos de fundos da educação para as APAES.

Flávio Arns é professor e político. A sua trajetória profissional é caracterizada, principalmente, por ser professor da PUC-PR, cargos comissionados na Secretaria do Estado do PR e na política. Já atuou em várias legislaturas, como deputado ou membro do executivo. Atualmente, é senador pelo Paraná no Podemos, mas já passou pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido dos Trabalhadores (PT). (MENSAGEM DA APAE, 2014; SENADO FEDERAL, 2016).

Moraes (2011, p. 85) explica que Flávio Arns, juntamente com outros intelectuais, “[...] articulam ações junto a órgãos públicos da esfera estadual (governos e assembleias legislativas) e municipal (prefeituras e câmaras de vereadores), para firmar convênios, elaborar projetos de lei, assim como participar em conselhos municipais e em outros eventos”.

Em sua gestão, Flávio Arns (1999-2001), a instituição publicou cinco volumes da Coleção Educação e Ação designada como Programa “Apaeducadora – a escola que buscamos”, “[...] agregando um conjunto de ações e orientações voltadas à consolidação da educação escolar nas unidades apaeanas com os pressupostos da política educacional vigente no País” (MENSAGEM DA APAE, 2014, p. 117). Coube ao próximo presidente, Luiz Alberto Silva (2001-2005), dar prosseguimento ao programa.

A sua principal contribuição deve-se a Resolução GS/SEED n. 3600/2011 e a Lei nº 17.656/2013. Tais medidas políticas acontecem após a elaboração do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que defende a inclusão escolar. A medida interferia principalmente no financiamento da educação especial e dos seus serviços, o que inviabilizaria a manutenção das escolas de Educação Especial – em sua grande maioria, APAES – que já estava consolidado no estado do Paraná.

Diante da proposição da política nacional de 2008,

a Secretaria de Estado da Educação – SEED e o Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional - DEEIN, por meio do Ofício nº 4832/2009-GS/SEED, de 01 de novembro de 2009 encaminha ao Conselho Estadual de Educação – CEE, por solicitação da Federação das APAES do Estado do Paraná a proposta de alteração na

denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial o qual resultou no Parecer CEE/CEB nº 108/10 (PARANÁ, 2010) e na Resolução nº 3600/2011-GS/SEED (PARANÁ, 2011a). (PIAIA; ROSSETO; ALMEIDA, 2018, p. 529).

Cabe esclarecer que entre 2011 e 2014, o estado do Paraná (PR) tinha como governador Beto Richa (PSDB) e vice-governador Flávio Arns (PSDB), que também foi secretário de estado da educação por três anos. Justamente, em sua gestão, Arns atuou na aprovação da Resolução nº 3600/2011, que autorizou a alteração na denominação das Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica, na Modalidade de Educação Especial, com oferta de Educação Infantil, Ensino Fundamental – anos Iniciais, Educação de Jovens e Adultos – Fase I e Educação Profissional/Formação inicial, a partir do início do ano letivo de 2011. Além do mais, o estado do Paraná possui o maior quantitativo de APAES por município e total de mantenedoras das Escolas de Educação Básica na Modalidade Educação Especial (PIAIA; ROSSETO; ALMEIDA, 2018; SILVA; 2020).

Arns também intermediou a publicação da Lei n. 17.656, de 12 de agosto de 2013, que instituiu o Programa Estadual de Apoio Permanente às Entidades Mantenedoras de Escolas que ofertam Educação Básica na Modalidade Educação Especial. Esta garantiu a essa nova configuração de escolas todos os programas educacionais suplementares e “[...] cedência de servidores estaduais para prestação de serviços, além da transferência de recursos financeiros para as entidades mantenedoras” (PIAIA; ROSSETO; ALMEIDA, 2018, p. 523).

Eduardo Barbosa é médico e já atuou em várias secretarias de MG. Desde 1991 é deputado federal pelo PSDB. Atualmente, exerce o cargo de vice-liderança no partido na Câmara dos Deputados. (MENSAGEM DA APAE, 2014). Ele e Arns participaram na elaboração do PNEE 1994 e da LDBEN de 196 quando eram pertencentes ao quadro de dirigentes da Federação naquele período, de 1988 a 1996, sendo que ambos estavam filiados ao PSDB e eram deputados federais. Eduardo Barbosa manteve-se firme nos debates do Congresso Nacional, defendendo o movimento apaeano e a reivindicação de recursos públicos para as APAES (BARBOSA, 2001; 2003; SILVA, 2020).

Luiz Alberto Silva é militar da aeronáutica e atua no ramo empresarial da educação. Já foi presidente da Apae de Florianópolis (1984-1990) e Presidente da Fundação Catarinense de Educação Especial (2010). Também foi deputado estadual (suplente) pelo Partido Progressista Brasileiro - PPB (1999-2002), hoje extinto e recebe o nome de Partido Progressista (PP). Representou o movimento apaeano como presidente da Federação Estadual das APAES do estado de Santa Catarina nas gestões e presidente da Fenapaes de 2001 a 2005.

Aracy Lêdo atuou como professora de Escolas Estaduais para o Ensino Fundamental, diretora da Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas com Deficiência e Altas Habilidades do estado do Rio Grande do Sul (RS), Secretária Adjunta da Secretaria Especial de Acessibilidade e Inclusão Social (Porto Alegre – RS).

Os principais ex-presidentes da Fenapaes são Flávio Arns e Eduardo Barbosa que foram reconduzidos para o cargo por mais de duas vezes. Flávio esteve à frente de quatro gestões e Eduardo de cinco, o que permite conjecturar a relevância política dos dirigentes no esteio da sociedade civil e da sociedade política. Eles ocuparam cargos de deputados ou senadores durante as gestões em que estavam como presidentes da Fenapaes. Esse contexto desnuda uma articula-

ção política intencional dos intelectuais da Fenapaes, realizada no interior do movimento, para conseguir que suas reivindicações fossem pleiteadas no Congresso Nacional (SILVA, 2020).

Nos documentos estudados verifico que os intelectuais da Fenapaes cumpriram uma função fundamental na disputa da hegemonia na área da educação especial, porque agiram a favor dos objetivos concebidos pelo movimento apaeano. Diversos documentos foram construídos para reorganizar os seus serviços diante das políticas públicas educacionais implementadas em diferentes governos, dentre eles, cito: Educação profissional e colocação o no trabalho: uma nova proposta de trabalho junto à pessoa portadora de deficiência (1997); Projeto Águia, gestão 1998-2003 e 2009-2011 (FENAPAES, 1998a); Programa “Apae Educadora” (2001); Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla (2007) e entre diversos manuais para qualificar o atendimento às pessoas com deficiência, por meio da capacitação dos profissionais da Rede Apae.

O trabalho da Federação, então, possui uma lógica racional e gerencial. Apoia-se nos discursos administrativos para concretizar seus objetivos. É uma forma de entender e agir no mundo, distante da concepção criadora e transformadora do trabalho. Aliás, a lógica gerencial empresarial da Fenapaes, como medida de eficiência e eficácia das APAES, corresponde ao estabelecimento do neoliberalismo no Brasil.

O neoliberalismo impulsionou que a Fenapaes defendesse a privatização e publicização na educação especial (MELETTI, 2006; LEHMKUHL, 2018; SILVA, 2020), por meio do uso dos discursos políticos, jurídicos e educacionais para garantir o reconhecimento das APAES como escolas especiais (FENAPAES, 2007). Tais discursos foram produzidos pelos intelectuais, atuando como intermediário entre a pessoa com deficiência, a família e o Estado.

Na verdade, a Federação representa uma classe de dirigentes vinculados à burguesia, que concebem a educação como filantropia. Apropria-se dos princípios do Estado Democrático de Direito para referendar a sua posição, num contexto em que o próprio Estado se reformulava para atender aos interesses do capital, praticando, por exemplo, a diminuição dos investimentos sociais e priorizando a formação educacional para o trabalho.

Os dirigentes da Fenapaes, como intelectuais orgânicos à classe burguesa, cumpriram tarefas importantes na função educativa e política das pessoas com deficiência, influenciam na constituição dos discursos das políticas educacionais. Uma das pressões principais refere-se à perpetuação do dispositivo do atendimento educacional “preferencialmente” nas escolas regulares, embutido nas legislações educacionais, que agora é retomado no Decreto 10.502/2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Fenapaes se posiciona como uma rede de filantropia para as pessoas com deficiência, por meio da qual possibilita demarcar as relações de forças sociais e políticas. Não é sem motivos que o atual presidente da instituição participe dos debates e nos órgãos de opinião pública, inclusive, na defesa da nova política nacional de educação especial que reconhece APAES como escolas especiais e pertencentes a estrutura nacional da educação brasileira. No senso comum, as APAES são as instituições “ideais” para atender as pessoas com deficiência. Trata-se de uma concepção de mundo difundida na sociedade civil e na sociedade política, desenvolvida e aperfeiçoada pelos intelectuais da instituição.

Ressalto que as APAES têm uma relação dialética com o Estado como “sociedade civil” – por meio da atuação da Federação – e da sociedade política, através dos ex-presidentes da Federação, que ocupam ou ocuparam cargos no Congresso Nacional. Esses ex-presidentes correspondem ao que Gramsci (2001a) chama de “novo intelectual”, que tem “[...] inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, ‘persuasor permanentemente’ [...]”. Esse novo modo de ser intelectual pode ser dirigente quando soma seu caráter especialista ao político. Dito de outro modo, a Fenapaes tem intelectuais que exercem a função dirigente para permanecer no poder decisório da política de educação especial.

Concluo que é fundamental termos nossos intelectuais orgânicos vinculados à classe trabalhadora, articulados aos movimentos sociais de pessoas com deficiência e estudiosos comprometidos com a educação como direito e de qualidade da educação socialmente referendada. Intelectuais que assumam libertação das condições da filantropia para pessoas com deficiência e lutam pelas reivindicações do grupo, em prol da formação humana e aquisição dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, E. **Protesto contra veto presidencial a projeto de lei sobre extensão do repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério a instituições de educação especial**. Câmara dos Deputados, 13 de novembro de 2003. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2016.
- BARBOSA, E. **Homenagem a Semana Nacional do Excepcional**. Câmara dos Deputados, 23 de agosto de 2001. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/>. Acesso em: 01 mar. 2016.
- BRANDÃO, N. A.; DIAS, E. F. A questão da ideologia em Antonio Gramsci. **Revista Trabalho & Educação**, UFMG, Belo Horizonte, v. 16, n. 2, p. 81-98, jul./dez. 2007.
- FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS (FENAPAES). **Projeto Águia – Plano estratégico para o período de 1998/2003**. Brasília, DF: Federação Nacional das APAES, 1998a.
- FENAPAES. **Projeto Águia – Manual de conceitos**. Brasília, DF: Federação Nacional das APAES, 1998b.
- FENAPAES. **Relatório de Atividades – 2014**. Brasília, DF: Fenapaes, 2015.
- FENAPAES. **Posicionamento do movimento apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla**. Brasília, DF: Federação Nacional das APAES, 2007.
- FENAPAES. **Planejamento estratégico 2009-2011**. Brasília, DF: Federação Nacional das APAES, 2009.
- FENAPAES. **Quem somos**. Disponível em: <https://apaebrasil.org.br/conteudo/quem-somos>. Acesso em: 05 out. 2021.
- GRAMSCI, A. **Quaderni del carcere**. Edizione critica. Organização Gerratana. Turim: Einaudi, 1977. v. 3.
- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – volume 2: os intelectuais; o princípio educativo; jornalismo**. 2 ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

- GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere – volume 3**: Maquiavel; notas sobre o Estado e a política. 3. ed. Trad. de Carlos Nelson Coutinho; coedição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.
- GRUPPI, L. **Conceito de Hegemonia em Gramsci**. 2. ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.
- JANNUZZI, G. de M.; CAIADO, K. R. M. **APAE: 1954 a 2011 – algumas reflexões**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- JORNAL NACIONAL. **Especialistas temem que nova política de educação especial possa gerar segregação**. Rio de Janeiro: Globo. Publicado no dia 27 de agosto de 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2021/08/27/especialistas-temem-que-nova-politica-de-educacao-especial-possa-gerar-segregacao.ghhtml>. Acesso em: 05 ou. 2021.
- KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Caderno CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998.
- LEHMKUHL, M. de S. **A reconfiguração da Federação Nacional das APAES (Fenapaes) no estabelecimento da relação entre público e privado nas políticas de educação especial**. 2018. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.
- MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148. set./dez. 2011.
- MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. 2006. 125f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- MENSAGEM DA APAE. **Edição Especial – 60 anos**. Brasília, DF: Federação Nacional das APAES, 2014.
- MESTRINER, M. L. **O Estado entre a filantropia e a assistência social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- MONTAÑO, C.; DURIGUETTO, M. L. **Estado, classe e movimento social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- MORAES, V. A. V. de. **Publicização/privatização da educação especial no Paraná: Gestão Requião (2003-2010)**. 2011. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2011.
- PIAIA, T. M.; ROSSETO, E.; ALMEIDA, L. F. G. Escola de educação básica na modalidade educação especial: o estado do Paraná. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 12, n. 2, p. 516-529, maio/ago. 2018.
- RAFANTE, H. C.; SILVA, J. H.; CAIADO, K. R. M. A Federação Nacional das APAES no contexto da ditadura civil-militar no Brasil: construção da hegemonia no campo da educação especial. **Education Policy Analysis Archives**, Arizona, v. 27, n. 64, jun. 2019.
- SCHLESENER, A. H. **Hegemonia e cultura**: Gramsci. 2. ed. Curitiba: Editora UFPR, 2001.
- SENADO FEDERAL. **Biografia Flávio Arns**. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/345>>. Acesso em 18 ago. 2016.
- SILVA, J. H. **Federação Nacional das APAES no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. Curitiba: CRV, 2020.



AUTORES/AS

ADÉLIA CARNEIRO DA SILVA ROSADO, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Mestra em Educação - UFCG. Especialista em Educação e Políticas Públicas – UEPB. Licenciada em Ciências Biológicas – UFPB. E-mail: adeliarosado@hotmail.com

ADRIANA DO CARMO CORRÊA GONÇALVES, Professora Adjunta do Departamento de Formação de Professores (DFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ; Doutora (2014) e Mestra (2008) em Educação pela Universidade do Rio de Janeiro – UFRJ. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, 2004. E-mail: dendrikagoncalves@gmail.com.

ALEXSANDRO DA SILVA, Professor Associado 3 do Núcleo de Formação Docente do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, onde atua no curso de graduação em Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea. É também docente do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL da mesma universidade. Pós-doutor pela Université Sorbonne-Nouvelle - Paris 3, em Paris (2015-1016), tem doutorado (2008) em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com período sanduíche no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) – Paris (2007). É mestre (2003) e graduado em Pedagogia (2000) também pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. E-mail: alexs-silva@uol.com.br.

ALICE DE PAIVA MACÁRIO. Analista de Avaliação (área da Educação Infantil) no Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: alice_macario14@yahoo.com.br

AMÉLIA MARIA ARAÚJO MESQUITA, Professora Adjunto III do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) com atuação no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB), da Universidade Federal do Pará – UFPA. É vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão – INCLUDERE, e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Infâncias e Educação – INFANCE. Doutora em Educação na Linha de Educação: Currículo, Epistemologia e História pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (2013), do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Mestre em Educação na Linha de Currículo e Formação de Professores (2007), do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará. Graduada em Pedagogia (2000), pela Universidade Federal do Pará. E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

ANA GABRIELA DA SILVA VIEIRA, doutoranda em Educação na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Licenciada em História pela Universidade Federal de Pelotas. E-mail: ags.21@hotmail.com

ANA LÚCIA GOMES DA SILVA, pós-doutora em Educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus* IV, Jacobina. Docente do Curso de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED), UNEB, Jacobina. Líder do grupo de pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (Difeba) e pesquisadora vinculada ao grupo de pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade (Diverso), UNEB. E-mail: analucias12@gmail.com.

ANDRÉ LUÍS DE SOUZA LIMA, doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu-UFRGS). Mestre em educação e licenciado em filosofia, ambos pela UFRGS. Bolsista CAPES. E-mail: andre.lima@ufrgs.br

ANDRÉA TEREZA BRITO FERREIRA, vínculo e instituição de origem (nome completo da instituição seguido de hífen e sigla): Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Formação acadêmica começando pelo título mais recente ao mais antigo: Doutora em Sociologia da Educação, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. Explicitação de agência financiadora de pesquisa: CNPq. E-mail: andreatbrito@gmail.com

ANDRÉA VILLELA MAFRA DA SILVA, Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro - Iserj - FAE-TEC; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Pós- Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO; Doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ (2014-2017); Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2007-2009); Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela Universidade Federal Fluminense -UFF (2010-2012); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. [Sem agência financiadora de pesquisa]. E-mail: av.mafra@hotmail.com

ANDRIZE RAMIRES COSTA, professora adjunta do Centro de Ciências da Educação (ICED), Departamento de Metodologia do Ensino (MEN), da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC; docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Pelotas – PPGEF/ESEF/UFPel; Doutora (2015) e Mestre (2011) em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; graduada em Educação Física pela Universidade Regional de Blumenau – FURB (2005). E-mail: andrize.costa@gmail.com

ANGELA COSTA DE SOUSA, Professora Efetiva da Rede Municipal de Ensino de Belém, vinculada à Secretaria Municipal de Educação – SEMEC/PA. **Mestre** em Currículo e Gestão da Escola Básica (2021), pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), da Universidade Federal do Pará – UFPA. Especialista em Docência do Ensino Superior (2012), pela Escola Superior da Amazônia – ESAMAZ. Graduada em Pedagogia (2010), pela Universidade Federal do Pará – UFPA. E-mail: angeladisousa@hotmail.com

AUREA CRISTINA RAMOS DE NOVAES, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO (2020 / 2023), graduação em Pedagogia pela Universidade Santa Úrsula – RJ (1989); graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979). Compõe o grupo de pesquisa Grupo de Estudo e Pesquisa em Avaliação e Currículo (GEPAC). Bolsista pela CAPES. E-mail: novaesab@gmail.com

BARBARA DE SOUZA ORLANDIN, Professora efetiva de Educação Infantil e Ensino Fundamental I na Prefeitura Municipal de São Paulo – PMSP, membro do Grupo de Pesquisa: Políticas educacionais, formação de professores e saberes escolares da Universidade Federal de São Paulo – Unifesp, mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Paulo – PPGE – Unifesp e graduada em Pedagogia pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo – EFLCH – Unifesp. E-mail: barbara.s.orlandin@gmail.com

BARBARA PEREIRA DE ALENCAR DA ROCHA, UNB – Universidade de Brasília; SEEDF- Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Mestre pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB. Possui pós-graduação Lato Sensu em Educação de Surdos pelo IESCO-GO. Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília – UNICEUB. Participa do Grupo de Estudos sobre Formação e Integração ensino-serviço-comunidade (GEFIESCO/UnB). Atua como professora na função de guia-intérprete com estudantes surdocegos e como professora especialista em classe bilíngue com estudantes surdos na Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública de ensino do DF desde 1998. Contribuição de autoria: autora do texto. E-mail: barbitaalencar@gmail.com

BRUNA JOANNA MENEGAZZO DA SILVA, Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Especialista em Neuropsicopedagogia e Educação inclusiva (CENSUPEG); Graduada em Educação Física (UNOCHAPECÓ); Graduada em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC); Docente na UNOCHAPECÓ; Integrante do grupo de Pesquisa Diversidade, Educação Inclusiva e Práticas Educativas. E-mail: brunaj.menegazzo@yahoo.com.br

CAMILA ELIDIA MESSIAS DOS SANTOS, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP/Bauru. Possui Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, e graduação em Psicologia pela Universidade Paulista – UNIP. O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. E-mail: kmila_messias@hotmail.com

CAROLINA DOS SANTOS ESPÍNDOLA, Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. E-mail: carolinasanesp@gmail.com

CHARLES MAYCON DE ALMEIDA MOTA, Professor da Educação Básica e Psicopedagogo no Centro de Referência ao Apoio Pedagógico no município de Várzea do Poço – BA; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEduc pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Mestre em Educação e Diversidade pela Universidade do Estado da Bahia (2016). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Brasileiro de Pesquisa e Extensão (2012); Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Ensino Capim-grossense (2009), e em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (2015); Membro do DIVERSO - Grupo de Pesquisa Docência, Narrativas e Diversidade e no DIFEBA - Diversidade, Formação, Educação Básica e Discurso. É membro do GT 13 Ensino Fundamental da ANPED. Bolsista Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia - FAPESB. E-mail: charlesmaycon22@hotmail.com

CICERA MIRELLE FLORENCIO DA SILVA DOMINGOS é Mestre em Educação (2021) pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE – Campus Recife) na linha de pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica. É graduada em Pedagogia (2017) pela Universidade Federal de Pernambuco no Centro Acadêmico do Agreste (UFPE-CAA). Tem experiência como Professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Pesquisadora com ênfase em estudos sobre Educação Inclusiva, Educação do Campo e Práticas Docentes. Agência financiadora da pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: ciceramirelle1296@gmail.com

CLARISSA MARTINS DE ARAÚJO é Professora Associada IV do Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais e do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). É Doutora em Educação pela Université Toulouse Jean Jaurès; Pós-Doutorado em Educação pela Université Toulouse Jean Jaurès; Pesquisadora na Linha de Formação de Professores e Prática Pedagógica, com ênfase em estudos sobre a Educação Inclusiva. Está vinculada ao Grupo Formação de Professor e Profissionalização Docente DGP/CNPq e ao Grupo de Estudos Formação de Professores e Práticas Inclusivas -GEFOPI. Agência financiadora da pesquisa: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). E-mail: clarissa.araujo@ufpe.br

CLARISSA DE ARRUDA NICOLAIEWSK, Professora Assistente da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – FEBF/UERJ. Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Especialização em Psicopedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Licenciatura e Bacharelado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: clarissanicolaiewsky@gmail.com

CONCEIÇÃO GISLANE NÓBREGA LIMA DE SALLES, Professora da Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste – UFPE/CAA, onde atua no curso de Graduação em Pedagogia e como docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc). Doutora (2008) e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco e graduada em Pedagogia, também pela Universidade Federal de Pernambuco. É vice-líder do Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da UFPE/CAA, registrado no Diretório de Pesquisa do CNPq. Coordena desde 2011 Projetos de Pesquisa na temática da infância no contexto da educação infantil e nos anos iniciais. E-mail: conceicao.nlima@ufpe.br

DANUSA TEDERICHE BORGES DE FARIA, Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar e Graduada em Pedagogia pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Professora formadora na Agência de Iniciativa Cidadão – AIC – MG. Integrante do Grupo de Pesquisa ALMEFRE – Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais e da Rede de Coletivos Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE. E-mail: danusa.tederiche@hotmail.com

ELENICE BRITO TEIXEIRA SILVA, Professora Assistente da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. E-mail: elenteixeira@yahoo.com.br

ENEUSA MARIZA PINTO XAVIER. Diretora na Escola Municipal de Ensino Fundamental Brasilino Patella. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rio Grande- FURG. Doutoranda em educação na Universidade Federal de Pelotas- UFPEL. E-mail: eneusaxavier@gmail.com

FABIANA DA SILVA CORREIA SOUZA, Vínculo e instituição de origem (nome completo da instituição seguido de hífen e sigla): Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Formação acadêmica começando pelo título mais recente ao mais antigo: Doutoranda em Educação, Mestre em Educação e Pedagoga (Todos pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE). Explicitação de agência financiadora de pesquisa: CNPq. E-mail: fabycorreia30@yahoo.com.br

FERNANDA ARNDT MESENBURG; Doutoranda em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Especialista em Gestão Educacional – administração, supervisão e orientação pelo Centro Universitário Cesumar; e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Paraná – UEPG. E-mail: fernandamesenburg@gmail.com

FERNANDA DE ARAÚJO FRAMBACH, Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa Infância, Linguagem e Educação, da Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ. Mestre e Doutora em Educação pelo PPGE-UFRJ, Especialista em Literatura Infantojuvenil. Graduada em Letras. E-mail: nanda.s.a@hotmail.com

FRANCEILA AUER, Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes. Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação da Ufes. Professora estatutária da educação infantil na Prefeitura Municipal de Vitória – PMV. Mestre em Educação pela Ufes. Graduada em Pedagogia pela Ufes. E-mail: auerfranceila@gmail.com

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA. Professora na Universidade Federal do Rio Grande- FURG. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Realizou Pós-doutorado na University of Illinois at Urbana-Champaign – UIUC, em 2016 e na University of Canterbury – UC na Nova Zelândia, em 2019. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização e letramento – GEALI. E-mail: gabynogueira@me.com

GILCEANE CAETANO PORTO; Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel; e graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. E-mail: gilceanep@gmail.com

ISABELE CRISTINA FONSECA RAMOS, Mestre em Educação e Especialista em Gestão Escolar pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/ UERJ. Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense – UFF e Pedagoga pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Professora em uma Escola Municipal de Educação Infantil do Município de Maricá – RJ. Integrante do Grupo de Pesquisa ALMEFRE – Alfabetização, Memória, Formação Docente e Relações Etnicorraciais e da Rede de Coletivos Docentes que Estudam e Narram sobre Infância, Alfabetização, Leitura e Escrita – REDEALE. E-mail: isabelecfr@gmail.com

JANE ADRIANA VASCONCELOS DACHECO RIOS, Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB (supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008). Mestrado em Educação pela Universidade do Quebec (2002). Especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1998). Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (1995). E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

JANE ADRIANA VASCONCELOS PACHECO RIOS, Professora Titular Plena da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC/UNEB (supervisora de pós-doutorado e orientadora de doutorado, mestrado, especialização, graduação e iniciação científica). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2013). Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2008). Mestrado em Educação pela Universidade do Quebec (2002). Especialista em Linguística aplicada ao ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Feira de Santana (1998). Graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (1995). E-mail: jhanrios1@yahoo.com.br

JOÃO CARLOS ROEDEL HIRDES; Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL; Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL; Especialista em Educação em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Rio Grande; e graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL. E-mail: joaocrh@gmail.com

JOÃO HENRIQUE DA SILVA, Doutor em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados. Graduado em Filosofia (bacharelado e licenciatura) e Pedagogia. Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da UTP. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Diversidade (GEPEED). Agência de financiamento: CAPES. E-mail: jhsilvamg@icloud.com

JOSIANE ROBERTA KREBS; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - IFRS e Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS; Mestre em Gestão Educacional, Especialista em Gestão Pública Municipal e Bacharel em Administração; pesquisa financiada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – IFRS. E-mail: josiane.krebs@viamao.ifrs.edu.br

JULIANA DE OLIVEIRA POKORSKI, Docente do Departamento de Estudos Especializados da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – DEE FACED UFRGS; doutora e mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. E-mail: juliana.pokorski@gmail.com

KÁSSYA CHRISTINNA OLIVEIRA RODRIGUES, docente na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Pará – UEPA; Mestre em Educação na linha saberes culturais e educação na Amazônia pela Uepa; Pedagoga, Psicóloga, Integrante do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Processos Inclusivos – GPPEPI/UFOPA; Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP/UEPA. E-mail: kassyaor@gmail.com

KÁTIA PATRÍCIO BENEVIDES CAMPOS, Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Doutora em Educação – UERJ. Mestra em Ciências Sociais – UFRN. Licenciada em Pedagogia – UEPB. E-mail: katiapbcampos@gmail.com

LARISSA FRANCO DE MELLO AQUINO PINHEIRO, Doutoranda na Universidade Federal do Espírito Santo - PPGE/Ufes, Integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC. Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes, Mestra em Ensino de Humanidades pelo Instituto Federal do Espírito Santo – Ifes. Bolsista Capes. E-mail: larissafma@gmail.com

LIA GONÇALVES GURGEL, Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – PPGEDU/UFRGS; mestra em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufrgs; especialista em Psicopedagogia pelo Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. E-mail: liaggurgel91@gmail.com

LUCILENE SCHUNCK C. DISANESCHI, Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho; Mestre em Educação Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo (USP); Especialista em Educação Infantil pela Universidade São Luís; Especialista em Arte e Educação, pela Faculdade Campos Elísios; Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP); Licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP) e Diretora de Escola de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME/SP). Participa dos grupos de pesquisa em Teoria Crítica: Políticas e Gestão em Educação da Universidade Nove de Julho (Univonove) e do Núcleo de Estudos, Trabalho e Subjetividades da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. E-mail: lupisaneschi@yahoo.com.br

LUZIA BUENO é professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade São Francisco-USF e bolsista produtividade 2 do CNPQ. Realizou estudos pós-doutorais no Instituto de Estudos da Linguagem-IEL na Unicamp; cursou doutorado em Linguística Aplicada na PUC-SP, mestrado em Linguística Aplicada na Unicamp; especialização em Educação e Tecnologias na Ufscar; graduação em Letras e Ciências Sociais na Unicamp. E-mail: luzia_bueno@uol.com.br

MARCELA TAVARES DE MELLO, professora da Faculdade Santo Antônio de Pádua -FASAP e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense – UFF; Doutora e mestra em Educação, graduada em Letras e Pedagogia. E-mail: marcelatdm@gmail.com.

MARIA GEIZIANE BEZERRA SOUZA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – UFPE-CE. É mestre em Educação (2018) e graduada em Pedagogia (2015), pela Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste - UFPE-CAA. Atualmente desenvolve, com financiamento da Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia de Pernambuco – FACEPE, a pesquisa intitulada: Saberes-fa- zeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas. E-mail: geiziane16@hotmail.com.

MARIA MARTINHA BARBOSA MENDONÇA, mestre pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ, Especialista em Ensino de História da África pelo Programa de Pós-graduação do Colégio Pedro II e Pedagoga pela Universidade Federal Fluminense. E-mail: friduxa13@gmail.com

MONIQUE GEWERC, Doutoranda na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro -PUC-Rio; Mestra em Educação (PUC-Rio), Especialista em Educação Infantil (PUC-Rio), Pedagoga (UFRJ). Pesquisa financiada pela CAPES. E-mail: mgewerc50@gmail.com

OSDI BARBOSA DOS SANTOS RIBEIRO, Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS; Especialização em Gestão Escolar, Educação no Campo e Desenvolvimento Sustentável, e Especialização em Educação e Tecnologias Digitais (em curso) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia; Graduação em Língua Portuguesa Graduação e em Pedagogia pela Faculdade Maria Milza – FAMAM. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). E-mail: osdi.art@hotmail.com

RAFAELLA SALES DA SILVA, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação – UFPE-CE. É mestra em Educação (2017), pós-graduada em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura, graduada em Letras- Inglês pela Faculdade de Ciências e Letras de Caruaru (2010). É professora efetiva de língua portuguesa do EREM Nicanor Souto Maior. Tem experiência na área de Educação, dedicando-se, principalmente, ao estudo de temas relativos ao ensino de língua portuguesa, aos saberes e práticas docentes. E-mail: sales_rafaella@hotmail.com.

RAFAELY KAROLYNNE DO NASCIMENTO CAMPOS, Pedagoga do Instituto Federal de Sergipe – IFS. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2020), com Estágio Científico Avançado de Doutorado Sanduíche em Estudos da Criança na Universidade do Minho, Portugal. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (2017). Especialista em Gestão Educacional (2011). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (2009). E-mail: rafakarolynne@yahoo.com.br.

REGINA APARECIDA CORREIA TRINDADE, doutoranda em Educação pela Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – FFP/UERJ. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. Especialista em Educação pela Universidade Federal Fluminense – UFF. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense - UFF e Licenciada em História pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO. E-mail: ginatrindade@gmail.com

RENNATI TAQUINI, Prefeitura Municipal de Guarapari – PMG. Professora estatutária da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental na PMG. Pós-Graduada “Lato Sensu” Especialização em educação infantil e anos iniciais com ênfase em alfabetização no Centro de Ensino Superior de Vitória – CESV. Graduada em Pedagogia pela Ufes. E-mail: rennati@gmail.com

ROSE MARY CASTRO OLIVEIRA MAGDALENA, Mestranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ/FFP/SG); Especialista em Alfabetização pela Universidade Federal Fluminense (UFF); Especialista em Psicopedagogia e Licenciatura em Pedagogia pela UNISU-AM. Professora e Orientadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de São Gonçalo; Monitora do Rio - Alfa Extensionista – UERJ; Integrante do Grupo de pesquisa Alfabetização, memórias, Formação Docente e Relações Étnicorraciais – ALMEFRE e da Rede de Docentes que Estudam e Narram sobre infância, Alfabetização, Leitura e Escrita - REDEALE. E-mail: triz.magdallena@yahoo.com.br

TANIA MARA ZANCANARO PIECZKOWSKI Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF); Graduada em Pedagogia, especialista em Educação Especial e em Docência na Educação Superior pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ); Professora, pesquisadora e, atualmente, coordenadora do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Educação (Unochapecó); integrante da Linha de Pesquisa *Diversidade, interculturalidade e educação inclusiva*; líder do Grupo de pesquisa *Diversidades, educação inclusiva e práticas educativas* (Unochapecó). E-mail: taniazp@unochapeco.edu.br

VANDERLETE PEREIRA DA SILVA, Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Doutorado em Educação – Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Especialização em Educação Infantil – Universidade Luterana do Brasil – ULBRA. Graduação em Pedagogia – Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: vanderletesilva@yahoo.com.br

VANESSA FERRAZ ALMEIDA NEVES. Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG). E-mail: vfaneves@ufmg.br

VANESSA GALINDO ALVES DE MELO, Professora Efetiva da Educação Infantil e dos Anos Iniciais da Rede Municipal de Ensino de Alagoinha-PE e Pesqueira-PE. Atualmente é Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Alagoinha-PE. Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal de Pernambuco- Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA; Especialista em Neuroeducação e Primeira Infância pela Universidade de Pernambuco (UPE); Especialista em Gestão e Coordenação Pedagógica pela Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (AESA). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira- ISEP. Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira- ISEP. Integra o Grupo de Pesquisa Discursos e Práticas Educacionais da UFPE/CAA. E-mail: vanessa-gam@hotmail.com

VANIA CARVALHO DE ARAÚJO, Professora Titular do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito – Ufes, Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Educação, Sociedade e Cultura – IESC, Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. E-mail: vcaraujufes@gmail.com

VERA LUCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI, professora doutora do Departamento de Educação e dos Programas Pós-graduação de Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica e em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru/SP. Realizou pós-doutorado na Universidade de Alcalá- Espanha. Possui doutorado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Mestrado em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e graduação em Pedagogia pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP. E-mail: vera.capellini@unesp.br

VIVIAN COLELLA ESTEVES, Mestranda Faculdade de Educação – FE Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Mestre em Educação e Pedagoga. Agência financiadora da pesquisa: CAPES. E-mail: viviancolella92@gmail.com