

**Universidade Federal Fluminense**

**Faculdade de Educação**

**Revista Querubim**

**Coletânea  
Educação e etc 1**

**Outubro 2020**

**Aroldo Magno de Oliveira  
Renê de Abreu de Barros  
(Org./Ed.)**

**Niterói – RJ  
Outubro - 2020**

Revista Querubim 2020 – Ano 16 – Coletânea Educação e etc. – 85 p. (outubro – 2020)  
Rio de Janeiro: Querubim, 2020 – 1. Linguagem 2. Ciências Humanas 3. Ciências Sociais Periódicos. I - Título: Revista Querubim Digital

### **Conselho Científico**

Alessio Surian (Universidade de Padova - Itália)  
Darcília Simoes (UERJ – Brasil)  
Evarina Deulofeu (Universidade de Havana – Cuba)  
Madalena Mendes (Universidade de Lisboa - Portugal)  
Vicente Manzano (Universidade de Sevilla – Espanha)  
Virginia Fontes (UFF – Brasil)

### **Conselho Editorial**

#### **Presidente e Editor**

Aroldo Magno de Oliveira

#### **Consultores**

Alice Akemi Yamasaki  
Andre Silva Martins  
Elanir França Carvalho  
Enéas Farias Tavares  
Guilherme Wyllie  
Hugo Carvalho Sobrinho  
Hugo Norberto Krug  
Janete Silva dos Santos  
João Carlos de Carvalho  
José Carlos de Freitas  
Jussara Bittencourt de Sá  
Luiza Helena Oliveira da Silva  
Marcos Pinheiro Barreto  
Mayara Ferreira de Farias  
Paolo Vittoria  
Pedro Alberice da Rocha  
Ruth Luz dos Santos Silva  
Shirley Gomes de Souza Carreira  
Vânia do Carmo Nóbile  
Venício da Cunha Fernandes

## SUMÁRIO

01	<b>Faine Protas Modernel e Renê de Abreu de Barros</b> – Atendimento educacional especializado: o que é e como funciona?	05
02	<b>Faine Protas Modernel e Renê de Abreu de Barros</b> – Breves considerações sobre déficit de atenção com hiperatividade (TDAH)	14
03	<b>Faine Protas Modernel e Renê de Abreu de Barros</b> – Um pequeno debate sobre a inclusão na escola	27
04	<b>Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva</b> – Desafios da Filosofia como componente curricular em uma era líquida: criatividade no processo educacional	41
05	<b>Jéssica Bruna Menezes da Silva</b> – Cartas toponímicas da microrregião do Araguaia: uma proposta de investigação interdisciplinar	48
06	<b>Matheus Batista Barboza Coimbra</b> – Inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica: um mapeamento bibliográfico	55
07	<b>Renata Salgado Leme e Daniela da Cunha Santos</b> – Complexo econômico-industrial da saúde no Brasil: um estudo teórico e conceitual	63
08	<b>Rita de Cassia Velela Del Mestre, Renê de Abreu de Barros e Faine Protas Modernel</b> – O teatro como instrumento de interpretação na sala de aula	75

## **Apresentação**

A Coletânea *Educação e etc* constitui uma iniciativa da Revista Querubim que busca promover um espaço no qual seja possível estabelecer uma relação entre os conteúdos referenciais dos textos produzidos pelos autores da área de Educação com os conteúdos referenciais dos textos produzidos por autores de outras áreas das ciências humanas/sociais/linguagem.

Os resultados de pesquisas nessas referidas áreas têm demonstrado um avanço extraordinário em nosso país, sobretudo em função dos novos e inusitados desafios deste início do século XXI no campo da economia, da política e das relações entre os países de todos os continentes. Os povos ainda estão processando os conflitos, e suas origens, do século XX. E neste início de século XXI a área em questão está em busca dessa compreensão de modo a fornecer possibilidades de superação das contradições detectadas ao longo do século passado.

Entendemos que a áreas de pesquisa em ciências humanas/sociais/linguagem/educação se integram no processo de compreensão ininterrupta da relação entre os seres humanos na dinâmica da vida social, o que ressignifica, reorienta e reconfigura práticas sociais no sentido de qualificar a vida e o convívio ente os seres humanos.

Nesse sentido, as temáticas aqui apresentadas pelos autores são mais que atuais, pois são uma compreensão de determinados aspectos presentes na educação contemporânea e que procuram responder aos desafios que ora continuamos a enfrentar e aos novos que ainda estamos processando neste início de século XXI.

## ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: O QUE É E COMO FUNCIONA?

Faine Protas Modernel<sup>1</sup>  
Renê de Abreu de Barros<sup>2</sup>

### Resumo

O Atendimento educacional especializado vem sendo tema de discussão com maior frequência atualmente devido à demanda de estudantes portadores de necessidades especiais inseridos nas escolas regulares. Assim sendo, o objetivo geral deste artigo é analisar, através de uma pesquisa bibliográfica, como funciona o atendimento educacional especializado, conforme a legislação, em relação aos estudantes portadores de necessidades especiais. Nesse sentido, verificou-se que os professores encontram dificuldades em lidar com a inclusão desses estudantes e que precisam, primeiramente, conhecer o estudante, para assim estruturar um plano específico ou um currículo adaptado, que oriente sua prática pedagógica para realizar um ensino específico de modo a oferecer ao estudante especial a possibilidade de aprendizagem. Para suprir essa condição, faz-se, necessário, que o estudante também frequente, em turno inverso, o Atendimento Educacional Especializado, o qual funciona como um recurso importante para a Inclusão Escolar de pessoas com deficiência. Desse modo, percebeu-se que existem muitas possibilidades de abordagem para a estruturação do AEE e, geralmente, cada escola desenvolve uma proposta de trabalho diferente. No entanto, é preciso que haja um projeto político que atenda às diferentes peculiaridades dos estudantes, a fim de que os estudantes com deficiência sejam realmente inclusos.

**Palavras-chave:** Autismo. AEE. Currículo adaptado. Inclusão. Deficiência.

### Abstract

Specialized educational assistance has been the subject of discussion with greater frequency nowadays due to the demand of students with special needs in regular schools. Therefore, the general objective of this article is to analyze, through a bibliographic search, how specialized educational assistance works, according to the legislation, in relation to these students. In this sense, it was found that teachers find it difficult to deal with the inclusion of these students and that they first need to know the student, in order to structure a specific plan or an adapted curriculum, which guides their pedagogical practice to carry out a specific teaching. in order to offer the special student the possibility of learning. To meet this condition, it is necessary that the student also attends, in reverse, the Specialized Educational Service, which works as an important resource for the School Inclusion of people with disabilities. Thus, it was realized that there are many possibilities for approaching the structuring of the ESA and, generally, each school develops a different work proposal. However, it is necessary to have a political project that meets the different peculiarities of students, so that students with disabilities are really included.

**Keywords:** Autism. AEE. Adapted curriculum. Inclusion. Deficiency.

---

<sup>1</sup> Especialista em Leitura e Produção Textual – UNIVEST; Graduada em Letras – Português/Espanhol – FURG.

<sup>2</sup> Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

## **Introdução**

Este artigo é composto de uma pesquisa bibliográfica, a qual buscará no entendimento de autores renomados, aspectos relevantes associados ao funcionamento do atendimento educacional especializado concedido nas instituições de ensino. Pelo exposto tem-se como objetivo geral deste trabalho analisar como funciona o atendimento educacional especializado, conforme a legislação, em relação aos estudantes especiais. Além disso, temos como objetivos específicos: demonstrar a possibilidade de uma inclusão efetiva dos estudantes portadores de deficiência na escola, através do AEE e identificar o papel do professor que trabalha com o Atendimento Educacional Especializado.

Assim sendo, a fim de elucidar a temática exposta, elaborou-se como problema, o que segue: como funciona o atendimento educacional especializado em relação aos estudantes portadores de necessidades especiais? Com o propósito de responder a tal questionamento será realizado um estudo que abarque o tema proposto aqui: o funcionamento do atendimento educacional especializado. Posto isso, a pesquisa se justifica, porque na prática profissional cotidiana, percebe-se a necessidade e a importância do atendimento educacional especializado, devido ao fato de que existe um número cada vez maior de estudantes inclusos no sistema regular de ensino.

Nesse sentido, no desenvolvimento deste artigo temos uma explanação do que é e de como funciona o atendimento educacional especializado, o qual, basicamente, se constitui em um serviço da educação especial destinado aos estudantes com algum tipo de deficiência física, sensorial, intelectual e/ou mental. Assim, esse tipo de assistência tem o intuito de criar condições favoráveis de acesso aos conteúdos escolares e ao conhecimento em geral, e dessa forma viabilizar a aprendizagem a esses estudantes que têm algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Além disso, esse atendimento constitui uma alternativa disponível no âmbito do sistema de ensino, sendo considerado um direito a ser usufruído pelo estudante que dele necessita e não uma imposição ou condição obrigatória para o acesso e a permanência desses estudantes na escola.

Cabe ressaltar aqui, conforme Duarte e Nunes (2019), a importância do atendimento educacional especializado, visto que esse serviço tem a função de diagnosticar, criar e selecionar recursos pedagógicos e de acessibilidade que possibilitem espaços para a participação e interação dos estudantes, considerando as necessidades específicas de cada um. Destacamos ainda que esse tipo de recurso não substitui o ensino regular, de forma alguma, apenas complementa o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Nesse sentido, a partir da realização desse estudo, previamente é possível perceber a importância do Atendimento Educacional Especializado para os estudantes com algum tipo de deficiência, uma vez que esse tipo de suporte, além de considerar as características e/ou as limitações de cada criança, garante também o seu aprendizado, convívio e a socialização saudável entre seus pares, sendo estes com e/ou sem dificuldades ou transtornos de aprendizagem ou deficiência. Esse tipo de atendimento, portanto, também favorece a inclusão efetiva dos estudantes portadores de deficiência.

## **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**

A educação especial vem ocupando cada vez mais espaço na agenda do MEC, sobretudo nos últimos anos, e o papel da Secretaria de Educação Especial junto às demais secretarias se amplia na perspectiva da inclusão. Os resultados estão aparecendo, é importante registrar que o avanço da matrícula é notável nas escolas comuns da rede pública e o retorno que se tem dessas experiências comprova a viabilidade e a eficácia de um sistema educacional que inclui todos. Os

estudos estatísticos já revelam essa face do processo de ensino e aprendizagem que a inclusão não é apenas para crianças portadoras de deficiência e sim para toda a comunidade (HADDAD, 2005). Dutra (2008) ainda confirma que:

O grande mérito dessa política, agora consolidada no Brasil, é afirmar o direito de todos à educação, invertendo o foco da “deficiência” para a eliminação das barreiras físicas, pedagógicas, de informação e comunicação, entre outras que se interpõem no processo educacional e delimitam fronteiras entre alunos denominados “normais” e “especiais”. (p. 30)

Desse modo, o AEE (Atendimento Educacional Especializado) é um serviço da educação especial destinado aos estudantes com deficiência física, sensorial e mental, tendo em vista que cria condições favoráveis de acesso aos conteúdos escolares e ao conhecimento em geral. Desse modo, esse atendimento constitui uma alternativa disponível no âmbito do sistema escolar, sendo considerado um direito a ser usufruído pelo estudante que dele necessita e não uma imposição ou condição obrigatória para o acesso e a permanência desses estudantes na escola. De acordo com as diretrizes políticas do Ministério da Educação (2008):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, 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 alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (MEC/SEESP, 2008)

Assim sendo, os estudantes com NEE, inseridos em escolas de ensino regular, podem contar com essa modalidade de atendimento complementar de ensino em sua formação escolar. Isso se deve ao fato de que eles têm necessidades específicas não apenas no que se refere aos conteúdos escolares, mas também às situações de aprendizagem. Isso porque, deve ser levado em consideração o fato de que as pessoas são diferentes, portanto, a escola pode ajudar cada uma a desenvolver suas aptidões em um contexto normalizado, livre de seleção e da consequente classificação de estudantes em diferentes tipos de instituições preestabelecidas. Mantoan (2010) enfatiza:

Não há um molde pronto para ser aplicado indistintamente aos problemas, às deficiências dos alunos e assim sendo, o AEE desafia a capacidade do professor especializado encontrar saídas, descobrir o que pode acrescentar ao seu plano inicial de ação, para mantê-lo atualizado e aberto a novas possibilidades. Todas as suas atribuições envolvem muita dedicação e um nível de reponsabilidade que precisa ser desenvolvido na prática, mas tendo por detrás uma boa sustentação teórica, coerente com os princípios da inclusão e, portanto, com o que se entende por “diferenças na escola” e não com a “escola dos diferentes.” (p. 14)

Esses estudantes então precisam desenvolver habilidades e competências para a execução de tarefas corriqueiras ou de rotina que, por serem portadores de NEE não as possuem, o que justifica o AEE complementar, organizado e realizado em outro espaço, fora da sala de aula do ensino regular, por um profissional habilitado nessa área. Para tanto, precisamos criar práticas emancipadoras a esses estudantes, enredadas com o fazer pedagógicos e a formação dos professores, que vai além da formação transmissiva e das respostas prontas, constituindo múltiplas redes de trabalho que vão além do esperado, além do sugerido.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno invertido ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (MEC/SEESP, 2008)

Nesse âmbito, o Decreto nº 6.571 (setembro/2008) estabelece que o Ministério da Educação preste apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino para a implantação de salas de recursos multifuncionais e para o desenvolvimento de ações de formação e expansão do atendimento educacional especializado. As salas de recursos multifuncionais são definidas no Art. 3º, § 1º, do referido Decreto: As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado. Argenta e Sá (2010) cogitam a ideia de que:

O trabalho inicial do atendimento educacional especializado consiste em conhecer o educando, definir suas potencialidades, dificuldades e necessidades. Para isso, se faz necessária a coleta de informações através de entrevista com o aluno (de acordo com a sua idade), com seus responsáveis, familiares, amigos e educadores, bem como de pesquisa de seus antecedentes clínicos e escolares. (p. 37)

De acordo com Argenta e Sá (2010), o AEE consiste em um conjunto de ações diferenciadas do trabalho desenvolvido, promovendo a independência e autonomia dos estudantes com NEE, assegura ainda as condições de acessibilidade dos recursos pedagógicos, os meios de locomoção, comunicação e de inclusão escolar. Compete, portanto, aos educadores, gestores e familiares, criar condições para concretização desse direito. Com efeito, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva é uma ação que exige um forte compromisso de todos os que compõem os sistemas de ensino.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. (BRASIL, 2008)

No entanto, o modelo de apoio que com maior frequência se encontra nas organizações educativas é o denominado apoio terapêutico, que consiste em um apoio centrado no alunado com NEE e desenvolvido exclusivamente por profissionais do apoio, educação especial ou pedagógica terapêutica. Dentro desse enfoque se entende que a sala de aula simplesmente não é o lugar mais recomendável para atender às necessidades de determinados estudantes por isso é preciso uma sala de aula em que se possa oferecer a esses estudantes, recursos e um currículo mais adaptado a suas necessidades. Damázio e Ferreira (2010) discorrem:

Acreditamos na nova Política Nacional de Educação Especial, numa perspectiva inclusiva, e não coadunamos com essas concepções que dicotomizam as pessoas com ou sem deficiência, pois, antes de tudo, por mais diferentes que nós humanos sejamos, sempre nos igualamos na convivência, na experiência, nas relações, enfim, nas interações, por sermos humanos. Enfim, refutamos essas propostas que estão na contramão da perspectiva inclusiva, por provocar dicotomizações que separam as pessoas com NE dos outros ditos normais, negligenciando o potencial e a capacidade notórios e visíveis que elas possuem. (p. 47)



Portanto - segundo o prisma do apoio terapêutico - a reponsabilidade da resposta educativa ao alunado com NEE recai no profissional de apoio e não no professor da sala de aula regular. Essa colocação faz com que se assuma que nada deve ser substituído nem na sala de aula regular, nem no centro de educação. Sobre isso, Díez (2010) nos fala que:

[...] a inclusão requer outro tipo de apoio: que reconheça a resposta à diversidade como uma responsabilidade compartilhada. Quer dizer, todos os profissionais que estão envolvidos no processo de educação de qualquer estudante que em um momento determinado apresente uma necessidade específica devem colaborar em busca de repostas a essas necessidades. É assim que o melhor modelo de apoio é conhecido como modelo de apoio colaborativo, institucional ou curricular. É um apoio que não só vai dirigido ao alunado com NEE, mas também é um apoio ao professorado, família e comunidade educativa, a todo o alunado que num determinado momento precisa de uma ajuda mais específica. (p. 20)

Nesse sentido, entre outros, a colaboração, a liderança compartilhada, o apoio curricular e institucional, a implicação da comunidade educativa são pilares fundamentais para a implementação do AEE. Nessa perspectiva, o AEE deve ser oferecido dentro da escola comum, nas salas de recursos multifuncionais, para que o estudante com deficiência seja acompanhado e instrumentalizado na sua caminhada escolar, proporcionando a ele acesso ao saber, em igualdade de condições dos colegas sem deficiência e que sejam partícipes da construção de seus saberes. Mantoan (2010) considera que:

O AEE, sendo um serviço oferecido na própria escola do aluno, beneficia-o em sua formação, por convalidar o que uma instituição inclusiva promove para todos os seus estudantes: a preparação para a vida pública e cidadã, a construção da identidade, a partir dos confrontos com as diferenças e a convivência com o outro em um único ambiente educacional. (p. 15)

Dentro desse contexto, é relevante lembrar que o AEE é uma inovação que provoca rupturas no modelo conservador de educação especial, porque se constitui em um serviço que complementa o ensino comum oferecendo suporte para a aprendizagem do estudante, o que pode favorecer sua permanência na escola comum. A ousadia dessa proposta reside na possibilidade de convidar os professores a romperem com concepções negativas sobre as possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência investindo no potencial de aprendizagem delas. Gomes et. al. (2010) confirmam:

A atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) orienta aos municípios brasileiros o desenvolvimento de um modelo original de atendimento educacional especializado que se realiza no contra turno do horário escolar. A opção por esse modelo se justifica por diferentes razões. A primeira, porque alguns alunos com deficiência necessitam de suporte particular que favoreça o desenvolvimento de suas habilidades (...). A segunda razão se justifica pelo modelo de escola brasileira cujo tempo escolar corresponde a meio turno de ensino. Comparando esse tempo com o tempo escolar da maioria dos países do mundo que praticam a escola de período integral, a escola brasileira fica em desvantagem no que diz respeito à permanência do aluno na sala de aula. (p. 41)

Desse modo, a interação do estudante com seus pares na classe comum faz dele um agente participativo que contribui ativamente para a constituição de um saber compartilhado com os demais. Com isso também o estudante poderá perceber-se como sujeito que contribui para a construção de saberes e de um saber-fazer coletivo retirando disso múltiplas vantagens, inclusive a de acessar um papel social valorizado. Além disso, a educação especial, quando se aproxima das

necessidades linguísticas, culturais, sociais das pessoas revisando permanentemente o seu papel e sua responsabilidade com a inclusão, dá um passo positivo na tarefa imensa de reverter os quadros dramáticos de exclusão social. Gomes et. al. (2010) relatam:

[...] oportunizar ao aluno com deficiência viver integralmente a sua escolarização no espaço da sala de aula comum, permite que ele se beneficie dessa convivência, logo não se justifica retirar esse aluno de sala de aula para realizar outros atendimentos. De acordo com a necessidade, o professor do ensino comum orienta a utilização de materiais e recursos pedagógicos que favorece a participação de alunos com NEE, em sala de aula. (p. 41)

É também interessante sublinhar o fato de que, esse modelo de atendimento educacional especializado permite a presença do estudante com deficiência em sala de aula no mesmo momento e em um tempo igual ao dos outros estudantes. O AEE complementa a formação do estudante e visa a desenvolver a sua autonomia e independência na escola. Vale lembrar que o AEE pode ser feito em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituição privada que devem se adequar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Gomes et. al. (2010) elucidam:

O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência deve organizar situações que favoreçam o seu desenvolvimento, deve promover situações de estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem e produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos. O professor do AEE acompanha o uso desses materiais e recursos em sala de aula, mas não realiza reforço escolar. Ele não faz repetição das atividades escolares. (p. 41)

Dessa forma, portanto, o planejamento no AEE deve considerar os recursos materiais e humanos disponíveis. Nesse sentido, o atendimento educacional especializado deve dispor o máximo de recursos possíveis para que o estudante portador de NEE tenha diferentes opções e possa escolher a alternativa que melhor se adapta as suas necessidades. (ARGENTA e SA, 2010) Assim, o atendimento ao estudante com NEE é organizado de forma que ele aprenda a usar os recursos disponíveis, de maneira a ampliar suas habilidades funcionais, promovendo autonomia, atividade e participação. Damázio e Ferreira (2010) sublinham que:

O atendimento educacional especializado, na perspectiva inclusiva, deve ser visto como construção de experiências e vivências conceituais, em que a organização do conteúdo curricular não deve estar pautada numa visão linear, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. O conhecimento precisa ser compreendido como uma teia de relações, na qual as informações se processem como instrumento de interlocução e de diálogo. Pensamos no atendimento educacional especializado, na perspectiva de que tudo se liga a tudo e que o ato de um professor transformar sua prática pedagógica, conectando teoria e prática, a sala de aula comum e o atendimento educacional especializado, numa visão complementar sustenta-se a base do fazer pedagógico desse atendimento. (p. 49)

Assim, concluímos que, devemos dedicar uma atenção especial àqueles que são mais vulneráveis à exclusão. No entanto, essa atenção tem que ser dada dentro de uma perspectiva inclusiva: proporcionar apoio sem segregar, não criando “guetos” nem “classes especiais” (RODRIGUES, 2008).

## **O professor de AEE (Atendimento Educacional Especial) e sua relevante atuação no contexto da inclusão escolar**

Esse profissional atua sobre as peculiaridades de certos estudantes, provendo recursos, meios, equipamentos, linguagens e conhecimentos que os apoiam no acesso e participação no ensino comum. Seu trabalho vai além do ensino de técnicas, códigos, manuseio, treino de uso dos recursos que dão suporte à escolarização dos estudantes nas turmas comuns e não visam à aprendizagem de conteúdos das áreas curriculares. Mantoan (2010) também enfatiza que:

O professor especializado nesse tipo de atendimento, não se confunde com especialista no sentido usual do termo, porque ele é, antes de tudo, um professor, cujo entendimento da Educação Especial na perspectiva inclusiva, permite que ele integre sua especialidade ao ensino comum, sem desfigurá-la. Esse professor pesquisa, estuda cada um dos alunos que lhe é encaminhado e decide, organiza, cria, desenvolve recursos para além do que já existe de suportes de todo o tipo, que possam suprir as necessidades de cada um. (p. 14)

No entanto, para que se tenha um AEE de qualidade o profissional que trabalha com essa modalidade de ensino deve ter uma formação ampla e ao mesmo tempo específica no que se refere aos conhecimentos pedagógicos específicos que requer o Atendimento Educacional Especializado. O papel do professor de AEE é completamente diferente do professor da sala de aula regular, uma vez que o AEE não pode ser confundido com aulas de reforço pedagógico para o ensino de conteúdos escolares. Caso, isso ocorra, o AEE deixará de cumprir sua função. Fossi (2010) relembra que:

O direito à igualdade de oportunidades educacionais é o resultado de uma luta histórica dos militantes dos direitos humanos, luta que implica a obrigatoriedade de o Estado garantir gratuitamente unidades de ensino para todas as crianças quer sejam ou não deficientes. Assim, é primordial que todas as ações que apontem para a inclusão da pessoa com necessidades especiais no ensino regular, sejam bem planejadas e estruturadas, para que os direitos dessa pessoa sejam respeitados. (p. 33)

Há, portanto, a necessidade de repensar a organização escolar nos níveis macro e micro estruturais, contemplando desde a gestão no sentido mais amplo do sistema de ensino e da escola, até a organização da prática educacional em sala de aula. Argenta e Sá complementam: “A partir das características do estudante e da análise do contexto escolar e familiar, torna-se possível definir e organizar as diversas dimensões do atendimento educacional especializado de acordo com a faixa etária e o nível de escolaridade” (2010, p. 37). No entanto, Fossi (2010) alerta:

Incluir não significa apenas estar lá, mas entender que as pessoas têm possibilidades de aprender das mais variadas formas, e com diferentes ritmos. A inclusão nos faz pensar profundamente sobre o mundo em que vivemos; aprender é uma ação humana individual, são as diferentes ideias, opiniões e níveis de compreensão que enriquecem o processo de aprendizagem sempre reconhecendo e valorizando as diferenças. Possíveis sucessos ocorrerão se os talentos forem explorados, atualizar possibilidades e desenvolver as pré-disposições dos alunos, onde esses sabem algumas coisas, que todos podem aprender mais no tempo e do jeito que lhe são próprios. (p.44)

Além disso, o professor de AEE deve reunir dados coletados também dos professores e demais membros da comunidade escolar, que estão direta ou indiretamente envolvidos com o estudante portador de NEE, e sediados de preferência, na mesma escola que esse estudante frequenta. No entanto, para que se tenha um bom plano de AEE é necessária e imprescindível também a participação de toda equipe escolar. Mantoan (2010) ainda cita que:

Envolver os interessados e diretamente relacionados com os alunos que serão atendidos e os que já estão em atendimento educacional especializado é mais uma atribuição do professor de AEE. Há os que têm naturalmente a capacidade de trazer as pessoas para a roda de discussão e outros que precisam se esforçar mais, pois é imprescindível a reunião do maior número de informações, opiniões, sugestões sobre os alunos. (p.14-15)

No trabalho de AEE, o professor exerce o papel de mediador do conhecimento. A mediação pedagógica é mais significativa e eficiente quando resulta na combinação de estratégias variadas, orientadas em função das dificuldades e potencialidades dos sujeitos e da situação-problema. Além disso, as ações para consolidação do atendimento educacional especializado e a formação de professores do AEE exigem a perseverança e o envolvimento no processo de todos que buscam a escola aberta às diferenças. Os caminhos da mudança nos fazem sair dos lugares fixos e nos fazem avançar, e assim quando nos lançamos aos caminhos da mudança, é possível sair dos lugares instituídos. Damázio e Ferreira (2010, p. 50) corroboram com o exposto: “[...] o professor do atendimento educacional especializado, na condição de autoridade, para gestar e com responsabilidade para a pessoa com NEE, busca os métodos, escolhendo os melhores procedimentos e recursos para operacionalização da aula especializada”.

É importante considerar também as concepções do mediador como um fator de grande relevância no estabelecimento das relações na tríade sujeito mediador, objeto de conhecimento e sujeito da aprendizagem. Soma-se a isso fato de que, o papel do professor do AEE não pode ser confundido com o papel dos profissionais do atendimento clínico. Trata-se, portanto, de um atendimento educacional, como o próprio nome indica, desenvolvido por docentes que atendem as necessidades específicas do público alvo da educação especial.

O aluno com deficiência, como sujeito social beneficia-se (ou não) das inúmeras mediações que caracterizam as relações sociais e interpessoais estabelecidas no espaço escolar, as quais são marcadas também pelos conflitos e contradições da vida em sociedade. O trabalho do professor de AEE deve se pautar na interação com o aluno no sentido de favorecer a busca pela resolução de um determinado problema a partir da mediação do professor. (GOMES *et. al.*, 2010, p. 44)

Assim sendo, encerramos esse subcapítulo reiterando que o AEE é feito por professores que devem ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a educação especial, inicial ou continuada, para atuar com diferentes tipos de deficiência. A formação continuada deve levar em conta a identificação de necessidades, a elaboração de planos de atuação, a organização de atendimentos, a seleção de atividades e a produção e/ou aquisição de recursos de acessibilidade. É, portanto, uma formação que visa ao conhecimento especializado sob o enfoque educacional.

### **Considerações finais**

A educação é direito de todo o cidadão, no entanto, deve-se reconhecer que efetivar a matrícula no ensino regular não significa que houve inclusão escolar. Essa inclusão somente é efetivada se o estudante tem suas necessidades atendidas de acordo com sua deficiência. No momento, em que a educação inclusiva permeia a construção de novos paradigmas, a revisão das práticas pedagógicas se faz necessária, no sentido de garantir a democratização do acesso e a permanência de todos os estudantes na escola.

Assim sendo, antes de mais nada, é necessário conhecer a criança, saber em que se baseiam suas deficiências e dificuldades, para depois elaborar um plano de ação: o professor deve observar o repertório e os conhecimentos desses estudantes, analisar em que se baseiam as adequações, os materiais, e os conteúdos que atendem a eles. Desse modo, o professor da sala regular e o da sala

de recursos devem trabalhar conjuntamente, a fim de elaborar atividades pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento das habilidades ausentes e/ou deficientes nesses estudantes.

Dentro desse contexto, entendemos que, no momento em que a educação inclusiva permeia a construção de novos paradigmas, a revisão das práticas pedagógicas se faz necessária, no sentido de garantir a democratização do acesso e a permanência de todos os estudantes na escola. Assim sendo, o AEE – Atendimento Educacional Especializado – é um recurso imprescindível para desenvolver atividades diferenciadas aos estudantes com deficiência, visto que respeita a singularidade de cada sujeito. Isso porque, é necessário que sejam extintas as barreiras que a sociedade impõe, contribuindo assim para uma formação autônoma e independente vivenciadas pelas pessoas com espectro autista fora do âmbito escolar também.

### Referências bibliográficas

- ARGENTA, Adriana; SÁ, Elizabet Dias de. **Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão**. Revista Nova Escola. Editora Abril: Agosto, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo; FERREIRA, Josimário de Paulo. **Educação escolar de pessoas com surdez – Atendimento educacional especializado em construção**. Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, nº 01. Jan/Jul, 2010.
- DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva**. Inclusão: Revista Educação Especial. Brasília, v. 05, nº 01. Jan/Jul, 2010.
- DUTRA, Claudia. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 04, nº 01. Jan/Jun, 2008.
- FOSSI, Giovana de Cássia Gonçalves. **Necessidades educativas especiais e a inclusão escolar**. Disponível em: <http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2013/10/Giovana-de-Cassia-Goncalves-Fossi.pdf>. Acesso em jul. 2020.
- GOMES, Adriana L. Limaverde; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; POULIN, Jean-Robert. **O atendimento educacional especializado para o aluno com deficiência mental**. Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, nº 01. Jan/Jul, 2010.
- HADDAD, Fernando. **Entrevista**. Inclusão: Revista da educação Especial. Secretaria Especial. V. 01, nº 01 (out. 2005). Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O atendimento educacional especializado na educação inclusiva**. Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, nº 01. Jan/Jul, 2010.
- RODRIGUES, David. **Questões preliminares sobre o desenvolvimento de políticas de Educação Inclusiva**. Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 04, nº 01. Jan/Jun, 2008.

## BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE DÉFICIT DE ATENÇÃO COM HIPERATIVIDADE (TDAH)

Faine Protas Modernel<sup>3</sup>  
Renê de Abreu de Barros<sup>4</sup>

### Resumo

O presente artigo teve como principal objetivo discutir sobre as características, possíveis causas e diagnóstico do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. Assim pudemos observar que os transtornos de aprendizagem afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas e abrangem vários tipos de transtornos, como o TDAH. Observamos ainda que, indivíduos acometidos por esse transtorno de aprendizagem não podem ser curados, uma vez que o problema é crônico. Entretanto, com o apoio e intervenções adequados, eles podem ter sucesso escolar e continuar a progredir em carreiras bem sucedidas.

**Palavras-chave:** TDAH – Dificuldades de Aprendizagem - Intervenção

### Abstract

This article aimed to discuss the characteristics, possible causes and diagnosis of attention deficit hyperactivity disorder. Thus, we were able to observe that learning disorders affect the learning capacities of individuals, in terms of the acquisition, construction and development of cognitive functions and encompass various types of disorders, such as ADHD. We also observed that, individuals affected by this learning disorder cannot be cured, since the problem is chronic. However, with the right support and interventions, they can succeed at school and continue to progress in successful careers.

**Keywords:** ADHD - Learning Disabilities - Intervention

### Introdução

Este artigo é composto de uma pesquisa bibliográfica, a qual buscará no entendimento de autores renomados aspectos relevantes ligados ao transtorno do déficit de atenção e hiperatividade e tem por objetivo conceituar tal transtorno, suas características, diagnóstico entre outras questões ligadas ao tema. Dentro desse contexto ressalta-se o papel do professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem. Isso porque, é o professor que diante do convívio com o estudante irá perceber o grau de dificuldade e/ou bloqueio que ele (s) apresenta (m). A partir do momento em que o educador detecta algum problema relacionado à aprendizagem por parte de algum estudante, é sua função encaminhá-lo a um profissional específico, ou em alguns casos a uma equipe multidisciplinar. Tudo isso, com a finalidade de resolver, ou amenizar a dificuldade encontrada.

Desse modo, o problema proposto é: como o TDAH interfere na aprendizagem dos estudantes? Além disso, cabe o questionamento: É possível que os estudantes portadores desse transtorno tenham uma aprendizagem efetiva? Isso porque, como sabemos os transtornos de aprendizagem afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas e abrangem vários tipos de transtornos.

---

<sup>3</sup> Especialista em Leitura e Produção Textual – UNIVEST; Graduada em Letras – Português/Espanhol – FURG.

<sup>4</sup> Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

Observamos ainda que, indivíduos acometidos por transtornos de aprendizagem podem, de alguma forma, ser assistidos por psicopedagogos e suas dificuldades serem amenizadas na sua totalidade. Assim, com o apoio e intervenções adequados, eles podem ter sucesso escolar e continuar a progredir, uma vez que a psicopedagogia vem reforçar essa ideia.

### **Dificuldades de aprendizagem**

Nascemos com uma tendência nata para a aprendizagem e a curiosidade é uma característica que surge bem cedo na nossa vida, assim a aprendizagem e a construção do conhecimento, são processos naturais e espontâneos na espécie humana, e caso isso não ocorra, algo está sendo contrariado na lei da natureza e é preciso identificar a causa e combater o sintoma. Isso porque, a área da educação nem sempre é cercada somente por sucessos e aprovações. Muitas vezes, no decorrer do ensino, nos deparamos com problemas que deixam os estudantes paralisados diante do processo de aprendizagem, assim são rotulados pela própria família, professores e colegas. (BOSSA, 2000)

Assim sendo, o tema dificuldades de aprendizagem vem preocupando profissionais de diversas áreas ao longo dos anos. Esse, não é um assunto novo, muito se tem escrito e pesquisado sobre ele no intuito de compreender por que um estudante simplesmente não aprende. No entanto, é de conhecimento geral que muitas crianças que chegam à escola possuem ritmos diferentes, mesmo assim em algum momento elas aprendem, ou pelo menos deveriam aprender. Algumas delas possuem um atraso no desenvolvimento de suas funções neuropsicológicas devido a uma detença em sua maturação; outras apresentam comportamentos inadequados e esses padrões de comportamento se chocam com a aprendizagem formal realizada nas escolas, e conseqüentemente geram problemas. Segundo alguns estudiosos, as dificuldades de aprendizagem são decorrentes de aspectos naturais decorrentes de alterações estruturais, mentais, emocionais ou neurológicas, que repercutem nos processos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas (COSTA et. al., 2011).

Desse modo, ao abordar o tema dificuldade de aprendizagem podemos tecer uma série de reflexões, a partir de diferentes linhas de pesquisa que sustentam a teoria e a prática nessa área de conhecimento, sendo que esses conhecimentos ajudam a compreender as articulações que podem acontecer entre ensinar e aprender, havendo aí muitas trocas entre professor e estudante. Dessa forma, podemos explicar que, dificuldade de Aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de transtornos que se manifestam por dificuldades significativas na aquisição e uso da escuta, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas. Esses transtornos são intrínsecos ao indivíduo, supondo-se devido à disfunção do sistema nervoso central, e podem ocorrer ao longo do ciclo vital. Podem existir, junto com as dificuldades de aprendizagem, problema nas condutas de autorregulação, percepção social e interação social, mas não constituem, por si próprias, uma dificuldade de aprendizagem. Ainda que as dificuldades de aprendizagem possam ocorrer concomitantemente com outras condições incapacitantes ou com influências extrínsecas (CARVALHO, 2009).

Dentro desse contexto, é importante sublinhar que para aprender, a criança nasce com um aparato biológico, uma estrutura interna herdada que vai se desenvolvendo a partir das diferentes aprendizagens. As interações constantes entre o sujeito e o meio, portanto, vão modificando suas estruturas internas e novas aprendizagens vão sendo realizadas. O processo de aprender, portanto, exige uma integração entre cognição, afetividade e a ação, e nas pessoas que não apresentam dificuldades, essa integração flui, permitindo a aprendizagem. Já aqueles que por algum motivo apresentam dificuldades, essa integração aparece obstaculizada, o que provoca muita tensão diante das situações de aprender. O não conseguir aprender por repetidas vezes faz com que o aprendiz

forme de si uma imagem de fracasso e se iniba ou se afaste de novas situações de aprendizagem (CARVALHO, 2009).

No entanto, se alguma dessas condições internas sofre alterações oriundas de transtornos físicos e/ou emocionais, de síndromes, entre outras necessidades especiais, é prioridade dos profissionais em educação encaminharem essa criança a intervenção pedagógica. Daí a importância de o professor estar atento a qualquer anormalidade dentro do contexto de sala de aula para que possa intervir ante a situação. Isso porque, a postura do educador deve ser uma constante reavaliação de sua atuação e de uma análise crítica sobre as reais potencialidades e dificuldades de seus estudantes, que estejam interferindo no aprender. Mesmo assim, é bom lembrar que, o professor não irá curar os problemas dos estudantes e nem saberá diagnosticá-lo, mas tem uma participação muito importante na criação de um ambiente propício de autoconfiança, diminuindo a ansiedade e uma visão negativa que seus estudantes possam estar criando. Em suma, o educador deve se preocupar com o desenvolvimento integral da criança, propiciando a aproximação escola-família, vinculando sempre o estudante ao prazer de aprender (COSTA *et. al.*, 2011).

Assim sendo, dificuldade de aprendizagem pode ser definida como um sintoma psicossocial, com pelo menos três constituintes básicos: a criança, a família e a escola. Sua evolução está intimamente relacionada com a estrutura e dinâmica funcional do sistema familiar, educacional e social no qual a criança está inserida. Desse modo, podemos dizer que, os problemas de aprendizagem afetam negativamente a vida de muitas crianças e adolescentes, causando sofrimento e perda de autoestima. Sofrem, também, os pais e cuidadores, sentindo-se impotentes frente às dificuldades do filho (BOSSA, 2000).

Nessa mesma linha, podemos entender que, as dificuldades de aprendizagem devem ser compreendidas, não somente como uma falha individual de um sujeito que resiste a adequar-se ao pré-estabelecido, mas como uma confluência de fatores que incluem todo o sistema de relações sociais envolvidos. Uma avaliação psicopedagógica cautelosa é o primeiro passo para diagnosticar a causa do problema de aprendizagem e definir o plano de intervenção para tratamento clínico. Além de avaliar e intervir clinicamente, o psicopedagogo trabalha em conjunto com outros profissionais que atendem a criança, como médicos, psicólogos ou fonoaudiólogos, conforme o caso. Também atua em parceria com a escola, de modo à melhor adequar o ensino às necessidades do paciente, levando em conta suas dificuldades e, principalmente, suas potencialidades (BOSSA, 2000).

Na prática pedagógica os professores encontram um contexto multifacetado, com salas de aula heterogêneas. Nesse contexto, muitas vezes espera-se que o professor atue de forma a “acabar” com as dificuldades de aprendizagem, entretanto verifica-se que, esses profissionais acabam esquecendo-se que o cenário que compõem um quadro de dificuldades de aprendizagem engloba diversos fatores que vão desde aspectos culturais, sociais aos neurológicos. (FERREIRA *et. al.*, 2011, p. 141)

Conforme o exposto, podemos dizer que, as dificuldades de aprendizagem estão associadas com maior frequência: a leitura, a escrita, ao processamento auditivo e da fala, assim como o raciocínio matemático. Essas desordens são intrínsecas ao sujeito, que ocorrem devido à disfunção no sistema nervoso central, podendo ocorrer apenas em uma etapa da vida. Entende-se que cada criança apresenta sua dificuldade, algumas tem bloqueios para escrever, expressar suas emoções, falar, realizar cálculos entre outros. Assim, entraves no processo de aprendizagem possuem múltiplas causas, incluindo metodologia de ensino inadequada às necessidades da criança, fatores de ordem emocional e/ou dificuldades de aprendizagem secundárias a outros quadros diagnósticos. Entre esses quadros que podem levar a dificuldades de aprendizagem, estão algumas síndromes genéticas, transtornos do espectro autista, transtornos psiquiátricos, deficiência intelectual e



patologias neurológicas diversas, inclusive Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) (BOSSA, 2000).

Atento a essas dificuldades o professor necessita criar mecanismos para seu enfrentamento, reconhecendo que existe uma equipe multidisciplinar composta por: psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, bem como outros profissionais, que se acionados poderão ajudá-lo, a não ser que a instituição a qual a criança esteja inserida não disponha desses recursos. Agindo assim, ele estará contribuindo para o ajustamento do indivíduo. Ademais, considerando-se as diversas causas que podem interferir no processo ensino-aprendizagem, investigar o ambiente no qual a criança vive e a metodologia abordada nas escolas é importante antes de se traçar o enfoque terapêutico, uma vez que a criança pode não apresentar o distúrbio de aprendizagem, mas apenas não se adaptar ou não conseguir aprender com determinada metodologia utilizada pelo professor, como também a carência de estímulos dentro de casa. Por outro lado, muitas crianças podem não apresentar nenhum fator externo a ela e mesmo assim não conseguir desenvolver plenamente suas habilidades pedagógicas. É o caso das crianças com distúrbio de aprendizagem, cujas limitações intrínsecas se manifestam através de déficits linguísticos, alteração no processamento auditivo e outros vários fatores que podem prejudicar significativamente o aprendizado da leitura e da escrita (CARVALHO, 2009).

Além disso, diferenças no funcionamento cerebral e na forma pelo qual o cérebro processa as informações causam problemas de aprendizagem. Essas diferenças não sugerem que as crianças sejam incapazes ou até mesmo preguiçosas, o fato é que seus cérebros processam as informações de forma diferente da maioria, mas sua inteligência continua preservada. A criança com dificuldade de aprendizagem não tem que carregar um estigma que a exclua da escola e do direito de aprender.

[...] alguns estudos assinalam que crianças com dificuldades de aprendizagem, aparentam baixa capacidade de adaptação em casa e na escola, encontrando dificuldade de adequar-se à realidade que a cerca, o que interfere no seu desenvolvimento emocional e cognitivo. Desse modo, o trabalho de apoio de um psicopedagogo ajuda na superação das dificuldades do processo ensino aprendizagem. (GIACÓIA, 2012, p.58)

Nesses termos, cabe a nós enquanto sociedade e educadores garantir as crianças com dificuldade de aprendizagem, respeito a sua individualidade, além de reconhecimento de suas possibilidades e competência para não as deixar fracassarem. Para Belleboni (2004), quando há o aparecimento do fracasso escolar, outros profissionais, além do fonoaudiólogo, como psicólogos, pedagogos, psicopedagogos, devem intervir, auxiliando através de indicações adequadas e pertinentes a cada caso. Isso porque, o estudante com dificuldade de aprendizagem pode exigir um atendimento variado, incluindo: aulas particulares, aconselhamento acadêmico especial, desenvolvimento de habilidades básicas, assistência para organizar e desenvolver habilidades de estudo adequadas e/ou atendimento psicopedagógico. Alguns estudantes com dificuldades de aprendizagem não exigem o uso extensivo de pessoal técnico, fundos extras ou a ajuda de professores, mas pode precisar de modificações apropriadas no programa e subsídios para auxiliá-los. Esses recursos incluem leitores, copiadores, anotadores, uma prática que lhes garanta mais tempo para realizar trabalhos, projetos ou testes e, livros ou conferências gravadas (CARVALHO, 2009).

Nesse sentido, a criança com dificuldade de aprendizagem não deve ser “classificada” como deficiente. Trata-se de uma criança normal que aprende de uma forma diferente, a qual apresenta uma discrepância entre o potencial atual e o potencial esperado. Entretanto, segundo pesquisas, um ambiente estimulante e encorajador produzirá estudantes dispostos a aprender, mesmo que tenham problemas fisiológicos, pois com estímulos buscarão formas de contornar suas deficiências e/ou dificuldades.

Para uma avaliação psicopedagógica clínica, devemos ter como ponto inicial a queixa, que pode ser feita pela escola, pela família ou até mesmo pelo próprio sujeito. Essa investigação deve ser feita para esclarecer o porquê da não aprendizagem. Após a análise da queixa, devemos estudar os instrumentos de avaliação mais utilizados no contexto psicopedagógico clínico, sempre lembrando que não existe um modelo pronto. O sujeito é acima de tudo cognitivo, afetivo, social, pedagógico e corporal, sendo assim, devemos tratá-lo como um todo e não por partes. (GIACÓIA, 2012, p. 58)

Essas crianças não pertencem a nenhuma categoria de deficiência, não sendo se quer uma deficiente mental, pois possui um potencial cognitivo que não é realizado em termos de aproveitamento educacional. A partir disso, é importante que todos os envolvidos no processo educativo estejam atentos a essas dificuldades, observando se são momentâneas ou se persistem há algum tempo (FONSECA, 1995). Dessa maneira, as escolas precisam fornecer às pessoas com dificuldades de aprendizagem uma educação apropriada, incluindo bons sistemas escolares, bons profissionais que se dediquem ao diagnóstico cuidadoso e ao atendimento remediador de qualidade (CARVALHO, 2009).

Infelizmente não existe cura para os problemas de aprendizagem, sendo essas dificuldades para toda a vida, porém, com o acompanhamento adequado as crianças com dificuldade de aprendizagem, podem aprender com muito sucesso, superando seus próprios limites. Entretanto, os professores enfrentam grandes dificuldades para detectar os problemas de aprendizagem, mas com a ajuda dos especialistas, podem guiar-se por uma série de indicadores que facilitam detectá-los ainda no ensino fundamental. Para Silva e Oliveira *apud* Giacóia (2012):

O caráter interdisciplinar da psicopedagogia coloca-a como um campo que teoriza contemporaneamente sobre a questão de aprendizagem, efetivando sua prática na relação de aprendizagem e saberem múltiplos. Não se fundamenta em bagagens conteudistas, mas sim em saberes significativos, configurando uma relação positiva com a aquisição de conhecimento. (p.57)

Sendo assim, os problemas de aprendizagem são complexos, por esse motivo devem ser direcionados a profissionais especializados, pois eles irão determinar as diferentes causas que estão por detrás dessa problemática que cabe aos psicopedagogos, psicólogos, pediatras, neuropsicólogos e neurologistas. Na maioria das vezes as dificuldades de aprendizagem são causadas por problemas fisiológicos. Porém, as condições em que as crianças vivem em seu ambiente doméstico ou escolar, podem afetar seu desenvolvimento intelectual e seu potencial para aprendizagem, causando dificuldades de aprendizagem. Isso porque, se essas crianças forem privadas de um ambiente estimulante, irão adquirir habilidades cognitivas básicas, mais lentamente. Demonstrando também pouca habilidade social, pouca curiosidade ou interesse em aprender, não desenvolverão autoconfiança (CARVALHO, 2009).

Por esse motivo Barros (2012) chama a atenção para o fato de que, os professores podem ser os mais importantes no processo de identificação e descoberta desses problemas, porém não possuem formação específica para fazer tais diagnósticos, que devem ser feitos por médicos, psicólogos e psicopedagogos. O papel do professor, portanto, se restringe em observar o estudante e auxiliar o seu processo de aprendizagem, tornando as aulas mais motivadas e dinâmicas, não rotulando o estudante, mas dando-lhe a oportunidade de descobrir suas potencialidades.

Dessa forma, pode ser necessária uma equipe multidisciplinar a fim de tratar e/ou diagnosticar determinados problemas de aprendizagem, tais como: o pedagogo e/ou o psicopedagogo, os quais preocupam-se principalmente em construir situações pedagógicas que tornem possível a aprendizagem, implementando os meios, as técnicas e as instruções adequadas

para favorecer a correção da dificuldade apresentada pela criança. Assim, a intervenção psicopedagógica aplica uma rica contribuição na Pedagogia, como confirma Giacóia (2012): “[...] a ação preventiva do psicopedagogo evidenciará as aprendizagens múltiplas construídas no contexto do sujeito. Pensando nos diferentes contextos da escola, [...], da família, entre outros. O papel do pedagogo é o de ‘mediar’ as alternativas para determinada situação” (p. 60).

Isso porque, o processo de aprendizagem da criança é compreendido como um processo abrangente, implicando componentes de vários eixos de estruturação: afetivos, cognitivos, motores, sociais, econômicos, políticos entre outros. O processo de aprendizagem, bem como suas dificuldades, deixa de focar somente o estudante e o professor isoladamente e passa a ser visto como um processo de interações entre ambas as partes.

O psicopedagogo pode e deve ocupar o seu lugar de mediador e desequilibrador nas construções e reconstruções cognitivas de seus pacientes, trabalhando inclusive com seu funcionamento a fim de que possam buscar cada vez mais a adaptação (no sentido piagetiano). É preciso, no entanto, estar ciente de que não se pode construir por eles, já que esse processo é, em última instância, individual – porque envolve coordenação de ações e pontos de vista em nível endógeno, tornando-o um movimento realizado única e exclusivamente pelo sujeito. (BALTAZAR, 2001, p.62, apud Cruz, 2007)

De acordo com José e Coelho apud Pain (1989, p. 23), “Os problemas de aprendizagem referem-se às situações difíceis enfrentadas pela criança normal e pela criança com um quadro normal, mas com expectativa de aprendizagem a longo prazo”. Entende-se, portanto que, na intervenção o procedimento adotado interfere no processo, com o objetivo de compreendê-lo, explicitá-lo ou corrigi-lo. Deve-se então, introduzir novos elementos para o sujeito, pensar poderá levar à quebra de um padrão anterior de relacionamento com o mundo das pessoas e das ideias (GALLINARI, 2012).

No entanto, cabe salientar que muitos fatores podem intervir no baixo rendimento escolar como resultado do processo de aprendizagem. Dificilmente um estudante que apresenta dificuldades de aprendizagem tem um único problema isolado. Mesmo assim, é importante insistir no fato de que a escola, como instituição que objetiva preparar o indivíduo para o convívio em sociedade, tem papel fundamental no processo de auxílio a esses estudantes que apresentam dificuldade de aprendizagem, usando estratégias de manejo dessas crianças e adolescentes, para que haja a inserção dos mesmos no contexto socioeducativo.

### **Distúrbio do Déficit de Atenção (TDA)**

As características marcantes desse tipo de transtorno são a facilidade de distração com devaneios frequentes, desorganização, esquecimento e fadiga. O TDA é diagnosticado muito mais tardiamente que os outros subtipos desse distúrbio. Provavelmente, porque a falta dos sintomas da hiperatividade torna a doença mais discreta. Até pouco tempo atrás, achava-se que esse transtorno era exclusivo da infância e que no decorrer da adolescência tenderia a desaparecer espontaneamente.

Hoje, no entanto, sabemos que apenas 1/3 da população com o TDA a supera na adolescência e 2/3 conviverão com o transtorno por toda a vida. A condição básica para o diagnóstico do problema em adultos é a história de TDA na infância. Desse modo, o que permite o diagnóstico do TDA é a predominância dos seguintes, ou mais sintomas de desatenção por pelo menos seis meses; chegando ao ponto de ser prejudicial ao desenvolvimento do estudante, o qual: não dá atenção devida a detalhes ou comete erros típicos de descuido na escola, no trabalho ou em outras atividades; parece não dar ouvidos quando lhe dirigem a palavra; tem problemas em manter a

atenção em tarefas ou atividades recreativas; não segue instruções, e falha em concluir tarefas escolares, entre outros (RODHD e BENCZIK, 1999).

Assim sendo, o TDA deriva de um mau funcionamento neurobiológico, há uma alteração metabólica principalmente nas regiões pré-frontal e pré-motora do cérebro. Como a região frontal é a principal reguladora do comportamento humano, falhas na bioquímica dessa região levariam às alterações encontradas no TDA. Devemos destacar ainda que, há forte histórico familiar nesse transtorno, uma vez que é comum várias pessoas da mesma família serem acometidas pelo problema.

Um requisito ao diagnóstico de TDA é que os sintomas precisam estar ou ter estado presentes antes de sete anos de idade e serem observados em casa e na escola, ou em casa e no trabalho. Como o diagnóstico do TDA se baseia, antes de tudo, na história do indivíduo, é importante que ele procure serviços médicos baseados na oitiva do histórico do paciente, pois só assim se fará um diagnóstico correto e um tratamento adequado (RODHD e BENCZIK, 1999).

### **Síndrome do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH)**

O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Entretanto, suas causas não estão bem definidas, ou seja, segundo Rohde e Benczik (1999), sabe-se mais sobre o que não causa o TDAH do que sobre as reais causas do transtorno.

Mesmo assim, pesquisas recentes, têm sugerido algumas pistas como: hereditariedade, problemas durante gravidez ou parto, alimentação, hormônios ou problemas familiares, “Tais características familiares englobam: funcionamento familiar caótico; alto grau de discórdia conjugal; baixa instrução materna; família com apenas um dos pais, ou que o pai abandonou a família” (ROHDE e BENCZIK, 1999, p.61).

Outra característica interessante em relação ao TDAH é que nas meninas, a situação mais comum é a daquela aluna comportada, quieta, que não participa das aulas (mas também não incomoda) e que está sempre distraída, qualquer coisa é capaz de desviar sua atenção. Ela realmente não acompanha o que ocorre em sala de aula e sua desatenção pode facilmente passar despercebida, porque a criança é educada, tenta ser cooperativa, faz pouco barulho e não causa problemas. Algumas são retraídas, inibidas e frustram-se com facilidade (ROHDE e BENCZIK, 1999).

Sendo assim, o TDAH é chamado, às vezes, também de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). A idade do diagnóstico tende a ser mais avançada em relação aos meninos do que nas meninas. Já na dimensão de hiperatividade/impulsividade ocorre uma inibição motora deficiente, dificuldade em "sustentar" comportamentos inibitórios, atividades motoras e verbais excessivas e irrelevantes. Uma vez confirmada a existência da doença, é importante recorrer a um tratamento multidisciplinar, assessorado por médicos, psicoterapia, orientação aos pais e professores. Quando há necessidade do uso de medicamento, esse deve ser prescrito com bastante critério, uma vez que, quando mal administrado, o remédio pode causar alucinação, depressão, convulsão, insônia, confusão mental, levar à perda de peso e atrapalhar o crescimento (PARTEL, 2012).

Sendo assim, essa síndrome apresenta uma infinidade de sinais e sintomas, alguns deles são mais evidentes, tais como: desatenção, hiperatividade e impulsividade, que afetam a criança tanto na área comportamental, como na área cognitiva. Além disso, apresentam uma escassa tolerância à frustração, baixa autoestima e dificuldade de relacionamento com seus pares. Algumas crianças são mais atentas, outras bastante desatentas, mas o que as diferencia daquelas que possuem o distúrbio

é que os sintomas são intensos, frequentes e causam prejuízos significativos. O que caracteriza a dimensão desatenção é a baixa persistência às prioridades, dificuldade em "resistir" a distrações e em reengajar-se em tarefas após interrupção. Nosso dever como pais e profissionais, portanto é compreender essas crianças e encontrar formas para ajudá-las a serem bem-sucedidas (PARTEL, 2012).

Para alguns estudiosos, o TDAH provavelmente não é basicamente uma desordem do prestar atenção, mas de autorregulação, ou seja, rotulá-lo como um transtorno da atenção somente banaliza o transtorno. Isso porque, grosseiramente atenua os problemas substanciais e dramáticos que essas crianças portadoras de TDAH enfrentam ao tentar superar os desafios de suas vidas diárias e as crescentes demandas de auto regulação provenientes de suas famílias, escolas e sociedade à medida que amadurecem. Além disso, a criança com TDAH terá uma atração irresistível em prestar atenção a tudo ao mesmo tempo, não conseguindo "filtrar" o estímulo mais relevante entre os demais. Cabe ao professor perguntar: qual a capacidade de o estudante manter atenção ao longo do tempo? Em situações em que há vários estímulos simultâneos, ele conseguirá focar no que é mais importante? (PARTEL, 2012)

Assim sendo, denominar o transtorno de um déficit de atenção/hiperatividade somente, é também uma forma de não se levar em conta a miríade de forma que reduzem a capacidade do indivíduo em enfrentar suas responsabilidades diante de si e dos outros. Na prática, a impulsividade da criança é anormal: diz coisas fora de hora, mesmo sabendo que não deveria dizê-las, por exemplo. Seu descontrole emocional pode ser demonstrado por mudanças frequentes e inesperadas de humor, limiar baixo de tolerância à frustração, não raramente com comportamentopositor e desafiante (BARHLEY, 2002). Além disso, é importante destacar também que:

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, ou TDAH, é um transtorno de desenvolvimento do autocontrole que consiste em problemas com os períodos de atenção, com o controle do impulso e com o nível de atividade. Contudo, não é só isso, há muito mais. Esses problemas são refletidos em prejuízos na vontade da criança ou em sua capacidade de controlar seu próprio comportamento relativo à passagem do tempo – em ter em mente futuros objetivos e conseqüências. Não se trata apenas de uma questão de estar desatento ou hiperativo. Não se trata apenas de um estado temporário que será superado, de uma fase probatória, porém normal, da infância. Não é causado por falta de disciplina ou controle parental, assim como não é o sinal de algum tipo de “maldade” da criança. (BARHLEY, 2002, p. 32)

Outro fator também importante é que, a criança portadora de TDAH do tipo predominantemente desatenta é uma criança dócil, fácil de lidar, porém com dificuldade de aprendizagem desde o início de sua vida escolar, lenta ao copiar do quadro, tem necessidade de acompanhamento dos pais ou orientadores a vida toda. Esses fatos contribuirão para que tenha uma baixa autoestima, podendo futuramente desenvolver comorbidades como, por exemplo: ansiedade generalizada e depressão entre outras doenças. Mesmo assim, é interessante deixar claro que as crianças com TDAH são capazes de aprender, mas têm dificuldades de se sair bem na escola devido ao impacto que os sintomas têm sobre uma boa atuação e comportamento. Embora o QI possa ser o mesmo de seus colegas, o seu desempenho escolar será inexplicavelmente irregular, entretanto, essa ideia não leva em conta a dificuldade de ouvir, seguir instruções, prestar atenção e persistir até o final das tarefas, em suma, seu desempenho ficará abaixo do esperado para a idade (PARTEL, 2012).

Assim, Pastura *et. al.* (2002) afirmam que a presença de TDAH também parece piorar o prognóstico escolar de crianças portadoras de transtornos de aprendizado mais que a comorbidade com transtornos internalizantes. Os pacientes com TDAH apresentam algum grau de disfunção

neuropsicológica que leva tanto ao distúrbio de atenção, quanto ao distúrbio de aprendizado. Eles tomam decisões apressadas, frequentemente sem avaliar a situação de modo adequado e sem pensar em todas as alternativas possíveis, o que habitualmente resulta em tomada de decisões equivocadas. Dessa forma, a tendência de pais, professores e diretores de escola é entender o comportamento dessas crianças como desobedientes e desinteressadas e insistirem a valorizar as melhores cabeças, valorizando no trabalho escolar apenas a transmissão do conhecimento e assim valorizando mais a quantidade em detrimento da qualidade. É interessante, entretanto, sublinhar que, o TDAH frequentemente é apresentado erroneamente como um tipo específico de problema de aprendizagem, ao contrário, é um distúrbio de realização. Barkley (2002) acrescenta sua opinião:

A vida de uma criança cujo TDAH não é reconhecido e tratado provavelmente será repleta de fracassos em malogros. Entre 30% e 50% dessas crianças podem estar sujeitas a repetir de ano ao menos uma vez. Cerca de 35% também não chega a completar o ensino médio. Para a metade delas, os relacionamentos sociais ficam comprometidos e, para mais de 60% comportamentos profundamente desafiadores levam a mal-entendidos e ressentimentos por parte de seus colegas, frequentes desentendimentos e punições e a um grande potencial para a delinquência e abuso de drogas mais tarde. O insucesso dos adultos em reconhecer o TDAH na vida de uma criança pode deixá-la com um constante senso de fracasso em todas as arenas da vida. (p. 36)

Mesmo sendo negado e negligenciado por alguns estudiosos, o TDAH é o transtorno mais comum em crianças e adolescentes encaminhados para serviços especializados. Ele acomete de 3 a 5% das crianças, em várias regiões diferentes do mundo em que já foi pesquisado. Em mais da metade dos casos o transtorno acompanha o indivíduo na vida adulta, embora os sintomas de inquietude sejam mais brandos. Segundo Gonçalves (2011), todo comportamento como: incapacidade de atenção, hiperatividade ou impulsividade, deverá ser encaminhado para orientação específica, pois pode estar contido em um espectro mais amplo, talvez precisando de ajuda profissional especializada.

Daí a necessidade do correto diagnóstico e possível tratamento: o tratamento do TDAH envolve uma abordagem múltipla, englobando intervenções psicossociais e psicofarmacológicas. No âmbito das intervenções psicossociais, o primeiro passo deve ser educacional, através de informações claras e precisas à família a respeito do transtorno. Muitas vezes, é necessário um programa de treinamento para os pais, a fim de que aprendam a manejar os sintomas dos filhos. É importante que eles conheçam as melhores estratégias para o auxílio de seus filhos na organização e no planejamento das atividades. Por exemplo, essas crianças precisam de um ambiente silencioso, consistente e sem maiores estímulos visuais para estudarem (BOSSA, 2000).

Dentro desse contexto, é importante ressaltar que intervenções no âmbito escolar também são importantes, e devem ter como foco o desempenho escolar. Nesse sentido, idealmente, os professores deveriam ser orientados para a necessidade de uma sala de aula bem estruturada, com poucos estudantes. Rotinas diárias consistentes e ambientes escolares previsíveis ajudam essas crianças a manterem o controle emocional também. Os professores têm um papel de suma importância no processo de aprendizagem de estudantes portadores de TDAH e devem estar capacitados, devem receber orientação especial para trabalhar na educação dessas crianças, para que o problema não se acentue, baixando ainda mais a autoestima e a concepção que terão sobre a escola (BOSSA, 2000).

Além disso, uma avaliação psicopedagógica cautelosa é o primeiro passo para diagnosticar a causa do problema de aprendizagem e definir o plano de intervenção para tratamento clínico. Estratégias de ensino ativo que incorporem a atividade física com o processo de aprendizagem são fundamentais também, entretanto as tarefas propostas não devem ser demasiadamente longas e

necessitam ser explicadas passo a passo. Nesses casos, porém, reforço de conteúdo ou tratamento sintomatológico não irão resolver as lacunas na aprendizagem. É necessário um trabalho de reconstrução das habilidades e conteúdos que ficaram para trás, o que deve ser feito por um psicopedagogo ou fonoaudiólogo, ou seja, por um profissional especializado. Assim, um trabalho individualizado com essa criança será de grande valia para o sucesso de suas aprendizagens. Dentro desse contexto, é necessário ter a noção clara de que o TDAH possui duas dimensões de sintomas: Uma dimensão de desatenção e uma dimensão de hiperatividade/impulsividade (SAFREN, 2010).

É necessário também que o estudante com TDAH receba o máximo possível de atendimento individualizado. Ele deve ser colocado na primeira fila da sala de aula, próximo à professora e longe da janela, ou seja, em local onde ele tenha menor probabilidade de distrair-se. Assim, geralmente, crianças portadoras de TDAH são as mais prejudicadas na escola, porque usam raciocínio e estratégias que fogem a exigências acadêmicas. Para essas crianças é necessária maior flexibilidade em sala de aula. Devem ter professores capacitados para lidar com os mesmos, professores que as encorajem a trabalhar ao seu próprio modo, para que assim possam progredir (ROHDE e BENCZIK, 1999).

A terapêutica farmacológica do transtorno é considerada o tratamento de escolha, tendo sua eficácia se revelado superior a abordagens não-farmacológicas (psicoterapia comportamental e intervenções em nível de cuidados primários comunitários) e semelhante à associação com a psicoterapia comportamental no que tange aos sintomas primários do transtorno. Vários fármacos já foram estudados no tratamento do TDAH, havendo evidências mais sólidas de eficácia com o uso de psicoestimulantes e de antidepressores (em especial os tricíclicos). (GUTTMANN, 2001, p. 243)

Outras vezes, é necessário um acompanhamento psicopedagógico centrado na forma do aprendizado, como, por exemplo, nos aspectos ligados à organização e ao planejamento do tempo e de atividades. O tratamento reeducativo psicomotor pode estar indicado para melhorar o controle do movimento. (ROHDE e BENCZIK, 1999) Além disso, ao receber a criança com TDAH, a escola deve estar apoiada nos parâmetros da “educação inclusiva” para que essas não se sintam estigmatizadas ou rotuladas e não percam o interesse pela educação. É necessário que se sintam integradas ao meio escolar para que suas aprendizagens aconteçam. Para isso é importante que a escola esteja bem atenta, pois o TDAH pode vir acompanhado de outros transtornos também. Dessa forma, uma abordagem baseada nas competências pode ajudar os pacientes a aprender a lidar com seus problemas de atenção e gerenciar melhor esse transtorno significativo e prejudicial (SAFREN, 2010).

Assim, adicionando-se a terapia cognitivo-comportamental ao tratamento farmacêutico para o déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), consegue-se melhorar significativamente os sintomas da doença. Sabemos que os medicamentos para tratar o TDAH são eficazes para os pacientes e que sem eles seria mais difícil aprender as habilidades ensinadas através da terapia. Mesmo assim, é importante dar destaque ao fato de que as habilidades de aprendizagem de autogestão podem ajudar a reduzir os sintomas ainda mais (SAFREN, 2010).

Nesse sentido, no tratamento para TDAH - Transtorno do Déficit e Hiperatividade, um dos fatores mais importantes é o re-treinamento comportamental e cognitivo de forma que a pessoa possa manter o foco nas tarefas diárias e não mais se perder em atividades desnecessárias. Ainda assim, alguns estudiosos contrapõem-se a essa maneira de tratar o TDAH alegando que O TDAH representa um dos maiores desafios para as diferentes modalidades psicoterápicas, uma vez que por ter base predominantemente “orgânica”, parece pouco permeável as intervenções psicológicas. Segundo diretrizes básicas, modificações e flexibilizações serão necessárias de acordo com cada criança/adolescente e sua família, bem como de acordo com diferentes contextos nos quais as

técnicas psicoterápicas forem empregadas. Assim, a abordagem cognitiva revela que com a educação sobre o transtorno (TDAH), tem como objetivo ajudar o paciente, a família e os professores a compreenderem melhor os sintomas e prejuízos do transtorno como decorrente de uma doença, desfazendo rótulos prévios que geralmente acompanham essa criança (AFONSO, 2011).

Nesse sentido, as intervenções psicoeducativas também são importantes para melhorar a autoestima dos pacientes, frequentemente abalada após anos de impacto do transtorno em suas vidas. Da mesma forma, elas ajudam os pais a aprenderem estratégias para melhor lidar com as dificuldades de seus filhos. Daí a necessidade de entendimento e esclarecimento a respeito do TDAH, por parte da sociedade e também dos profissionais da educação como um todo.

### **Considerações finais**

Ao concluirmos esse artigo sobre o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade, ratificou-se alguns conceitos já conhecidos, e descobriu-se tantos outros. Isso porque, o tema aqui abordado é muito amplo, e por vezes necessário ser pesquisado mais e mais a respeito de outros transtornos de aprendizagem também, e conseqüentemente escrever além do que foi proposto. Admite-se que falar em dificuldades de aprendizagem requer o estudo de muitos outros temas paralelos, que são necessários à temática principal. Um exemplo disso são todos os tipos de transtornos que são conhecidos até hoje, em média de trinta e cinco, além de suas subclassificações. Assim, o presente estudo deteve-se no TDAH.

Ao desenvolver o trabalho percebeu-se que as dificuldades de aprendizagem se referem a condições sócio-biológicas que afetam as capacidades de aprendizado de indivíduos, em termos de aquisição, construção e desenvolvimento das funções cognitivas, e abrangem transtornos tão diferentes como incapacidade de percepção, dano cerebral, disfunção cerebral mínima, dentre outros. No entanto, estudos mostram indivíduos com dificuldades de aprendizagem, que aprendem de modo diferente, ou abaixo do esperado, mas mesmo assim não deixam de aprender. Nesse caso, a intervenção do professor e o modo como ele irá ensinar, pode ser o fator preponderante no sucesso da aprendizagem por parte do estudante, ou no seu fracasso.

A partir daí investigou-se as possíveis causas das dificuldades de aprendizagem, e verificou-se que algumas teorias têm sido formuladas para explicar a causa ou as causas das dificuldades de aprendizagem. Elas são concebidas de modo a envolver o cérebro de alguma forma. As causas mais comuns são: defeitos ou erros na estrutura do cérebro; herança genética dos pais; falta de envolvimento dos pais durante as fases de desenvolvimento precoce do bebê; falta de comunicação entre as várias partes do cérebro; quantidades incorretas de vários neurotransmissores, ou problemas no uso dos mesmos por parte do cérebro. Mesmo assim, essas causas, ainda estão em estudo, por isso não se tem uma conclusão definitiva a esse respeito.

O certo é que as dificuldades de aprendizagem podem ser tratadas com uma variedade de métodos, mas geralmente são consideradas como desordens vitalícias. Alguns (ajustes, equipamentos e auxiliares) são projetados para acomodar ou ajudar a compensar a deficiência, enquanto outros se destinam a fazer melhorias nas áreas fracas. Assim, percebe-se que com o auxílio do professor, é possível identificar se algum estudante apresenta dificuldade, e com isso encaminhá-lo para um profissional habilitado, se for o caso.

Além disso, nesse estudo também se verificou que o fato de a criança ter certa dificuldade em aprender, não quer dizer que ela não aprenda. Às vezes, é necessário que o professor adapte o conteúdo a ser dado, mude o método de trabalho, enfim faça alguns ajustes e adaptações a fim de auxiliar esses estudantes. Ao final, foi conceituado, então, um dentre vários transtornos que



acometem crianças e jovens no mundo todo: O TDAH (transtorno do déficit de atenção e hiperatividade). Como bem vimos esse transtorno é a principal situação psiconeurológica que compromete a atenção da criança e do adolescente, o que pode certamente comprometer sua aprendizagem, e conseqüentemente seu desempenho escolar.

Nesses parâmetros, pode-se confirmar que os portadores de TDAH são, em geral, rotulados, ainda que erroneamente, tanto por professores, como também pelos próprios pais como problemáticos, irresponsáveis e/ou indisciplinados. Isso ocorre porque essas crianças, sendo portadoras do TDAH, apresentam sintomas como: desatenção, impulsividade e hiperatividade, próprias desse transtorno. Essas características trazem prejuízo no bom funcionamento familiar, social, acadêmico ou ocupacional da criança, a qual sente muita dificuldade para manter o foco em dinâmicas ou atividades lúdicas, não conseguindo persistir nas mesmas até concluí-las de forma satisfatória.

Além disso, verificou-se também que alguns profissionais têm dificuldade em diagnosticar o TDAH, visto que grande parte deles não acredita em sua existência. Devido a isso alguns pais sentem-se impotentes diante da situação: eles percebem que seu filho apresenta algo de errado em seu comportamento, e ao mesmo tempo, alguns não sabem a quem recorrer, ou quando o fazem o profissional não está habilitado a reconhecer tal transtorno, ou o faz com diagnóstico errado. Daí se percebe que algumas crianças levam meses e até anos até serem diagnosticadas corretamente como sendo portadoras do TDAH.

Dessa maneira, o mais eficiente é adotar um procedimento multidisciplinar, isto é, coordenar um trabalho que envolva profissionais das áreas médica, saúde mental e pedagógica, em conjunto com os pais. Um tratamento com esse tipo de abordagem inclui: trabalho com os pais, quanto ao conhecimento correto de distúrbios e suas complicações, e ao desenvolvimento de estratégias de controle efetivo do comportamento. Além de, um programa pedagógico adequado, aconselhamento individual e familiar, quando necessário, para evitar o aumento de conflitos na família e uso de medicação, quando necessário. No entanto, é essencial deixar claro que o TDAH não tem cura, e sim tratamento, que quando feito de maneira adequada faz com que os sintomas do transtorno se abrandem.

### Referências bibliográficas

- AFONSO, Dulcinéia Rodrigues; OLIVEIRA, Ivanete da Rosa Silva. **Aprendizagem de alunos com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: o Orientador educacional como potencializador do processo.** Disponível em: <http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/20032012TCC%20%20Dulcineia%20R.pdf>. Acesso em ago. 2020.
- BARKLEY, Russel A. **Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- BARROS, Jussara. **Dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.brasilecola.com/educacao/dificuldades-aprendizagem.htm>. Acesso em ago. 2020.
- BELLEBONI, A. B. S. **Qual o Papel da Escola Frente às Dificuldades de Aprendizagem de Seus Alunos?** 2004. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-de-aprendizagem-teorias-de-aprendizagem/24727/>. Acesso em ago. 2020.
- BOSSA, Nádia A. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática.** 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CARVALHO, Maria Salete Corrêa. **Dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-de-aprendizagem-teorias-de-aprendizagem/24727/>. Acesso em ago. 2020.
- COSTA, Maria Isabel dos Santos; SANTOS, Carla Batista. **Problemas de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.infoeducativa.com.br/index.asp?page=artigo&id=405>. Acesso em ago. 20020.

- CRUZ, Michelle B. **A abordagem lúdica na intervenção psicopedagógica.** Publicado em 02/02/2007. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/opiniaio/opiniaio.asp?entrID=564>. Acesso em jul. 2020.
- FERREIRA, Marieli Priscila; SÁ, Gabriele Sandy Bitencourt de. **Dificuldades de aprendizagem: o olhar do professor.** Disponível em: <http://www.revistainterlinguagens.com.br/publicacoes/1D267C091819583D83389F6BE909AC5D.PDF>. Acesso em jul. 2020.
- FONSECA, V. da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FREITAS, A. C. *et al.* **Teorias da aprendizagem.** Universidad Evangélica del Paraguay- UEP, Maestria y Doctorado en Ciencias de la Educación, 2006.
- GIACÓIA, Luciano Rogério Destro. **Avaliação psicopedagógica e dificuldades de aprendizagem: concepção de uma escola particular de São Manuel/sp.** Disponível em: [http://www.fira.edu.br/revista/reec\\_vol2\\_num1\\_pag54.pdf](http://www.fira.edu.br/revista/reec_vol2_num1_pag54.pdf). Acesso em ago. 2020.
- GUITMANN, G; MATTOS, P; GENES, M. **O uso da venlafaxina no tratamento do transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** Revista Brasileira de Psiquiatria VOL. 28, 2001. Disponível em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol28/n5/artigos/art243.htm>. Acesso em mai. 2020.
- PAIN, Sara. **A função da Inteligência.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 1989.
- PARTEL, Cleidi. TDAH: **Saiba identificar se seu filho sofre dessa doença.** Disponível em: <http://noticias.r7.com/saude/tdah-saiba-identificar-se-seu-filho-sofre-dessa-doenca-23102012>. Acesso em jun. 2020.
- PASTURA, Giuseppe C.; MATTOS, Paulo; ARAÚJO, Alexandra P. Q. campos. **Desempenho escolar e transtorno do déficit de atenção e hiperatividade.** Disponível em: <http://urutu.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol32/n6/324.html>. Acesso em jul. 2020.
- PIAGET, Jean. **A Linguagem e o Pensamento da Criança.** 5ª edª., São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- RODHD, L. A P. BENCZIK, E. B. P. **Atenção hiperatividade: o que é? Como ajudar?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SAFREN, Steven. **Terapia cognitiva-comportamental melhora controle de TDAH em adultos.** Disponível em: <http://www.isaude.net/pt-BR/noticia/10659/ciencia-e-tecnologia/terapia-cognitiva-comportamental-melhora-controle-de-tdah-em-adultos>. Acesso em mai. 2020.

## UM PEQUENO DEBATE SOBRE A INCLUSÃO NA ESCOLA

Faine Protas Modernel<sup>5</sup>  
Renê de Abreu de Barros<sup>6</sup>

### Resumo

A inclusão se traduz pela capacidade da escola em dar respostas eficazes à diferença de aprendizagem dos estudantes. Ela demanda que a escola se transforme em espaço de trocas o qual favoreça o ato de ensinar e de aprender. Assim, transformar a escola significa criar as condições para que todos participem do processo de construção do conhecimento independente de suas características particulares. Além disso, a inclusão requer também mudanças significativas na gestão da escola, tornando-a mais democrática e participativa, compreendendo o espaço de aprender como um verdadeiro campo de ações pedagógicas e sociais, no qual as pessoas compartilhem projetos comuns. Essa escola, portanto, tem como princípio minimizar as dificuldades dos estudantes e favorecer mudanças necessárias na gestão das práticas pedagógicas. Desse modo, a participação ativa do estudante com deficiência é possível quando o professor o percebe como sujeito de aprendizagem e organiza propostas didáticas que favoreçam essa participação.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Práticas pedagógicas. Participação.

### Abstract

Inclusion translates into the school's ability to provide effective responses to students' learning differences. It demands that the school be transformed into a space for exchanges which favors the act of teaching and learning. Thus, transforming the school means creating the conditions for everyone to participate in the process of building knowledge regardless of their particular characteristics. In addition, inclusion also requires significant changes in school management, making it more democratic and participatory, understanding the space of learning as a real field of educational and social actions, in which people share common projects. This school, therefore, has as principle to minimize the difficulties of the students and to favor necessary changes in the management of the pedagogical practices. In this way, the active participation of students with disabilities is possible when the teacher perceives them as learning subjects and organizes didactic proposals that favor this participation.

**Keyword:** School inclusion. Pedagogical practices. Participation.

### Introdução

A inclusão é um fato e sua proposição é fruto de um objetivo maior, que é o ensino de qualidade para todos, independentemente de suas potencialidades e limitações. Posto isso, espera-se da escola um posicionamento atualizado e moderno, envolvendo todos no processo de capacitação e aperfeiçoamento de suas práticas escolares. É uma inovação que implica um esforço de atualização e reestruturação das condições da maioria das escolas. Pelo exposto tem-se como objetivo geral deste trabalho analisar as formas como o estudante especial será entendido e recebido no cotidiano escolar e na sociedade em geral.

---

<sup>5</sup> Especialista em Leitura e Produção Textual – UNIVEST; Graduada em Letras – Português/Espanhol – FURG.

<sup>6</sup> Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

No afã de deslindar a temática exposta, elaborou-se como problema, o que segue: Qual a importância da inclusão na vida escolar e social dos estudantes portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE)? E de que forma a escola se coloca frente à importância da inclusão? A fim de responder a tais questionamentos será realizada uma pesquisa bibliográfica que abarque o tema proposto aqui: inclusão. Isso porque, é evidente a falta de preparo, por grande parte dos professores e a necessidade sentida pelos mesmos de um sistema de suporte permanente e efetivo para que possam trabalhar de forma eficaz com os estudantes especiais incluídos, além da falta de formação também, visto que a maioria dos cursos superiores de licenciatura não apresentam disciplinas específicas sobre inclusão. Por esses motivos o tema desperta muita atenção e pesquisá-lo cada vez mais é de suma importância.

Assim sendo, no primeiro capítulo temos um breve histórico sobre a inclusão de estudantes portadores de necessidades especiais na escola regular, bem como a importância da criação das políticas públicas que abarquem o direito de eles estarem inseridos nas instituições escolares regulares de ensino. Já no segundo capítulo será mostrado como acontece, ou deveria acontecer o trabalho docente nas escolas com estudantes portadores de NEE. Ressaltamos aqui a importância do professor nesse contexto, visto que para o trabalho dele ser satisfatório é preciso que esse profissional tenha uma melhor formação, em um processo contínuo e permanente de qualificação, principalmente com cursos de formação continuada.

Nesse sentido, ao finalizarmos a presente pesquisa percebemos a importância de considerar as características de cada criança, garantindo o convívio e a socialização saudável entre crianças e adolescentes com e/ou sem dificuldades ou transtornos de aprendizagem ou deficiência, com a implantação da prática do respeito ao próximo e a tolerância às diferenças. Assim, a educação inclusiva aponta para uma sociedade também inclusiva.

### **A escola e a inclusão no ensino regular**

O termo inclusão foi usado em 1990 na Conferência Mundial sobre educação para todos. Essa conferência estabeleceu objetivos que tiveram consequências imediatas para a educação especial. Na Declaração de Salamanca (Espanha, 1994) foram encaminhadas diretrizes para reformas educacionais, visando à inclusão de crianças portadoras de deficiências, e as que possuem qualquer dificuldade - seja de nível intelectual, social ou econômica - que as impeçam de frequentar a escola. Craveiro et. al. (2010, p.01), somam sua opinião à assertiva: “os recentes tratados internacionais têm refletido um desejo mundial de construção de uma sociedade que reconheça a diferença como um valor humano irrefutável, e também promova condições plenas para o desenvolvimento das potencialidades dos seres humanos, na sua singularidade.”

Nesse contexto, o paradigma da inclusão educacional orienta o processo de mudanças desde a educação comum até os serviços de apoio especializados. Tudo isso com vistas a promover o desenvolvimento das escolas, constituindo assim práticas pedagógicas capazes de atender a todos os estudantes. A partir disso, as escolas regulares devem se organizar com base nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado, instituídas pelo CNE, que orienta quanto a sua institucionalização no Projeto Político Pedagógico. No entanto, Díez (2010) esclarece que:

A educação inclusiva não se faz nem em um ano, nem em dois, mas sim é considerada como um processo inacabado, no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam exclusão e mostram o que fazermos para ir eliminando essas barreiras. Esse trajeto deve ter, fazer presente e celebrar a diversidade. Só se reconhecendo a diversidade como uma oportunidade, como um valor, podemos falar de avanços para práticas de inclusão. (p.24)

Assim, o sistema educacional inclusivo está fundamentado na Constituição Federal/88, que garante a educação como um direito de todos, e o Decreto N° 6.949/2009 ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU/2006). E, desse modo assegura o direito de pleno acesso à educação em igualdade de condições com as demais pessoas, além de oferecer oportunidades a todos para compensar as desigualdades iniciais, sem, entretanto, educá-los para formar cidadãos iguais. Mantoan (2010) discorre que:

nas escolas inclusivas, a diferença é um desafio constante à fixação das identidades e constitui o verdadeiro sentido da própria identidade. Nessas escolas, a diferença não está associada a anormalidades, a desigualdades, a oposições binárias: o aluno normal, comum, padrão e o aluno com deficiência, o sadio e o doente, o normal e o anormal, que sustentam o elitismo, a meritocracia, a competitividade, fontes de desigualdades sociais e de exclusão nas escolas e da coletividade em geral. (p.13)

Nessa mesma linha é interessante dar destaque ao fato de que, a construção da educação inclusiva requer a definição de políticas públicas que visem a alterar a organização dos sistemas paralelos de ensino comum e especial. Dessa forma, consolida-se uma proposta de educação especial integrada ao projeto político pedagógico da escola comum, capaz de contrapor as diferentes formas de exclusão e garantir as condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes. Mantoan opina (2010, p.12): “O Atendimento Educacional Especializado (AEE) não restringe seus objetivos à Educação Especial. Quando devidamente oferecido nas escolas comuns, esse atendimento pode provocar mudanças no ensino comum para que possa atender às exigências de uma educação para todos.”

Dentro dessa análise, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), a educação especial constitui uma modalidade de ensino não substitutiva à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Uma vez que, o AEE funcionará conjuntamente ao ensino regular. Dentro desse contexto, é importante ressaltar que o desafio é grande, mas com certeza, temos a convicção de que só podemos evoluir com a mobilização das pessoas envolvidas no processo de inclusão e articulando parceria com as instituições.

Nessa perspectiva, é interessante lembrar também que o Decreto nº 6.571/2008 define o Atendimento Educacional Especializado – AEE e institui o financiamento, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, para a oferta do AEE aos estudantes matriculados nas classes comuns do ensino regular da rede pública. Hoje, o atendimento educacional especializado é apenas complemento da escolarização, e não substituto a ela. Assim, muitos municípios brasileiros já começaram a adaptar escolas, a capacitar professores e a comprar equipamentos, salas multimeios, entre outras mudanças. Falamos, portanto, de um processo de mudança que se constrói no cotidiano educacional e social. Mantoan (2010) ratifica o exposto:

A política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva constitui uma grande força alavancada pela educação brasileira, em favor da inclusão. Ao romper com a possibilidade de a Educação Especial substituir a escola comum, o documento sinaliza a abertura de novos horizontes educacionais. O norte inclusivo da Política torna a educação Especial uma modalidade presente em todos os níveis e demais modalidades de ensino, complementando a formação dos alunos, sem, contudo, confundir-se com o que é específico no processo de escolarização comum. (p. 13-14)

Nesse prisma, lidamos hoje, com duas modalidades de inserção de estudante portador de necessidades especiais: a primeira delas é a integração, a qual se baseia no princípio de normalização, e entende que a parte cabível à escola seria “abrir as portas” aos estudantes com deficiência. Essa modalidade oferece situações individualizadas de aprendizagem (sala de recursos, classes de estudos diferenciados) cabendo ao estudante adaptar-se à estrutura existente. Argenta e Sá (2011, p.37) acrescentam ainda que “nesse planejamento é necessário ter clareza em relação aos parceiros envolvidos e, sobretudo, compreender qual é a função dos profissionais que atuam neste processo junto ao estudante e aos seus responsáveis.”

A outra modalidade é a inclusão, que ao contrário da integração coloca na escola a responsabilidade da inserção do estudante. Ou seja, cabe à escola adaptar-se às particularidades e necessidades do estudante, e assim essas instituições têm que fazer as mudanças necessárias para atender a todos. Assim, na perspectiva da inclusão de todos os estudantes, independente de características físicas, intelectuais ou sensoriais, a escola deve promover respostas pedagógicas de acordo com as necessidades de cada um. Diante disso, Craveiro et. al. (2010), apontam que:

a educação inclusiva vem se tornando uma realidade cada dia mais desafiadora para os sistemas de ensino brasileiros, pois o direito à educação não se configura apenas pelo acesso, materializado na matrícula do aluno junto ao estabelecimento escolar, mas também pela sua participação e aprendizagem ao longo da vida. Nesse sentido, há um conjunto de ações voltadas para os alunos, pais, professores, gestores escolares e formadores docentes, com a finalidade de solidificar e ampliar as condições necessárias para garantia do direito à educação. (p.01)

Assim sendo, enquanto a integração não questiona o sistema escolar, deixando a responsabilidade aos estudantes, a inclusão promove profundas discussões em torno de currículos, objetivos, práticas pedagógicas e avaliação. Uma vez que, na inclusão há um estímulo ao trabalho cooperativo e uma ênfase na diversidade como fator de crescimento para todo o grupo. Biaggio (2007) recomenda:

A garantia de acesso e permanência com sucesso nas escolas comuns regulares significa um patamar imprescindível de cidadania para pessoas com deficiência, na opinião de especialistas. A sua inclusão nos ambientes comuns de aprendizagem, oferecendo todas as condições de acessibilidade, possibilita o preparo para a inserção nos espaços sociais, incluindo o mercado de trabalho. A inclusão é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência na heterogeneidade, as crianças aprendem a não discriminar. (p. 23)

Isso porque, como opinam Didonê *et al.* (2007, p.08), “não basta acolher os estudantes com deficiência. O mínimo que se espera é garantir que todos avancem”. Na perspectiva da inclusão, a escola se constitui como um espaço privilegiado de formação humana que inclui saberes, valores e atitudes, visando a romper com todas as formas de exclusão no seu interior. Além disso, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

A partir disso, podemos afirmar que a proposta pedagógica das instituições de ensino precisa buscar alternativas que possibilitem preparar essas pessoas para exercer sua cidadania com dignidade, bem como sua inserção no mercado de trabalho. Entretanto, ainda se faz necessário disseminar a concepção que fundamenta a educação inclusiva, bem como as questões

organizacionais e pedagógicas, pensando o contexto da escola nas suas múltiplas dimensões. Sobre o fato Figueiredo (2010) expõe que:

não basta garantir acessibilidade, ou seja, é preciso criar as condições para que a escola se transforme em espaço verdadeiro de trocas que favoreçam o ato de ensinar e de aprender. Nesse sentido, nosso país ainda tem um importante caminho a percorrer para assegurar educação a todos os jovens, crianças e adultos e adolescentes que integram o sistema público de ensino. (p. 34)

Dessa forma, uma escola inclusiva deve ser o protótipo da escola de qualidade, onde todos entrem e aprendem. Com isso o princípio democrático da educação para todos, só se evidencia nos sistemas educacionais que se especializam para todos os estudantes, não apenas para alguns deles, como os que trabalham com estudantes com necessidades especiais. Assim, com uma nova concepção de ser humano, ética, cultura e sociedade, e também com a evolução do conhecimento científico acerca da inteligência humana, a educação passa a ser definida e viabilizada como direito de todos. À medida que existe essa mudança de mentalidade nas escolas, altera-se o pensamento e a realidade cultural do país. Dutra (2008) opina:

Desta forma, o desenvolvimento inclusivo das escolas é compreendido como uma perspectiva ampla de reestruturação da educação, que pressupõe a articulação entre a educação especial e o ensino comum, sendo essa a função primordial do AEE (Atendimento Educacional Especializado), considerando a elaboração, a disponibilização e a avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação. (p. 24)

A inclusão visa, portanto, um ensino de qualidade para todos independentemente de suas potencialidades e limitações. Assim, nesse novo contexto, cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida. Além disso, a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação regular exige informação especializada para professores, escolas e pais, bem como de adaptações no currículo. Pellegrini e Zardo (2010, p.65) comentam: “Nessa perspectiva, a acessibilidade deve ser um princípio assegurado no projeto político pedagógico da instituição, de forma transversal em todas as modalidades de ensino.”

Nesse sentido, a acessibilidade deve estar articulada à intencionalidade pedagógica que orienta a prática docente nos processos de ensino. A promoção da acessibilidade é uma ação independente da identificação nas necessidades específicas dos estudantes, e, portanto, requer conhecimento da demanda atendida pelas instituições escolares. Nesse paradigma, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional (DUTRA, 2008).

Posto isso, espera-se da escola um posicionamento atualizado, envolvendo todos os professores no processo de capacitação e aperfeiçoamento de suas práticas escolares. É uma inovação que implica um esforço de reestruturação das condições da maioria das escolas, uma vez que, o aumento do número de matrículas de crianças portadoras de algum tipo de deficiência faz parte do movimento mundial pela inclusão. Figueiredo (2010, p.34) esclarece: “Transformar a escola significa criar as condições para que TODOS os estudantes possam atuar nesse espaço educativo, focando as dificuldades do processo de construção para o ambiente escolar e não para as características particulares dos estudantes.”

Isso porque, anteriormente o olhar pedagógico estava mais voltado para as patologias do que para as possibilidades. Em outros tempos, a ideia era a reabilitação do que não fala, não ouve, não anda, não aprende. Hoje, ao contrário, a educação especial é entendida como atendimento

educacional especializado – que garante as condições do estudante com deficiência, frequentar a escola comum. Craveiro et. al. (2010), somam sua opinião ao exposto:

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola. (p. 20)

Nesses parâmetros, significava que a integração total só era possível ao estudante que conseguisse acompanhar o currículo desenvolvido no ensino regular. O resultado desse modelo de integração era que grande parte dos estudantes não chegava ao nível mais elevado de ensino, o que lhe trazia consequências negativas para a vida de modo geral. Com a etapa de inclusão, vivida atualmente, propõe-se um olhar diferente sobre as necessidades especiais. Lowenthal e Filho (2010) sublinham ainda que:

Promover a inclusão significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica quebra de paradigmas, em reformulação do nosso sistema de ensino para a conquista de uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades. A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (p. 45)

Sendo assim, o propósito maior desse momento atual da educação a respeito da educação inclusiva se deve as práticas escolares com o foco no ser humano. E, se a isso os envolvidos se dispuserem então a inclusão efetivamente acontecerá. Além disso, a inclusão escolar implica uma ressignificação das práticas de ensino comum e de ensino especial. Uma vez que, só há razão de os estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação receberem o atendimento educacional especializado se eles estiverem participando, ativamente, dos espaços comuns a todos. Sobre isso Fávero (2010) faz suas considerações:

A Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre Direitos das Pessoas com Deficiência adota o paradigma da total inclusão educacional, pois, para tal documento, o acesso à educação se dá apenas em um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Não é o fim do ensino especializado, mas é o fim do ensino totalmente segregado. Não se pode mais impedir o acesso e permanência de alunos com deficiência no ensino comum. (p. 26)

Em suma, podemos dizer que a inclusão deve nos levar a entender que a proposta maior da educação é a constituição de uma sociedade mais igualitária e, portanto, comprometida com o seu propósito mais significativo: humanizar. Isso porque, a constitucionalidade da educação inclusiva é um fato no Brasil, desde 1988. É preciso discernir as atribuições do ensino regular das do especial e lembrar que a inclusão não nega a importância de nenhum deles. Os professores do AEE não são responsáveis pelo ensino escolar, tampouco os professores do ensino regular o são pelo ensino especializado, essa proposição deve estar clara nos ambientes escolares. Sobre o fato Paoli (2010, p.73) pensa que: “a educação inclusiva significa oportunidade para que todas as crianças possam aprender juntas, independentemente de suas condições pessoais ou culturais, inclusive aquelas com algum tipo de deficiência”.



Nessa perspectiva, encerramos o presente capítulo lembrando que, o Brasil vem sendo reconhecido internacionalmente por seus esforços no sentido de desenvolver uma legislação que, nas últimas décadas, promoveu mudanças de paradigmas nas questões relativas às pessoas com deficiência. Uma visão assistencialista deu lugar a outra perspectiva que vem procurando garantir os direitos individuais e coletivos para efetivação da inclusão social do segmento no âmbito dos direitos humanos.

### **O trabalho da escola para atender a diversidade humana**

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. É certo, então, que se tem uma história marcada pela eliminação do “outro” resultando em uma sociedade de excluídos. É certo também que na era da reestruturação produtiva, das flexibilizações e das desregulamentações, tende a crescer, cada vez mais a fragmentação do homem, dividindo-o entre qualificados e não qualificados, homens e mulheres, negros e brancos, jovens e velhos, bons e maus, instruídos e não instruídos. Em contrapartida, Fávero (2010) afirma:

Um sistema educacional inclusivo é aquele que proíbe a utilização de práticas discriminatórias e garante igualdade de oportunidades. As práticas discriminatórias abrangem as formas veladas de discriminação, entre elas, a alegação de despreparo associada à falta de iniciativa nesse sentido. A igualdade de oportunidades abrange tanto o acesso como a permanência no ambiente escolar. (p. 31)

E, por isso, a educação formal sempre esteve identificada, com princípios discriminatórios, apresentando-se como dualista, e, portanto, geradora de desigualdades e diferenças. No entanto, durante muitos anos, educadores de todo o país lutaram para que a escola incluísse crianças e jovens com deficiência, visto que as instituições de ensino se tornam inclusivas quando há um projeto pedagógico elaborado coletivamente, entre as escolas, a família e os profissionais especializados, como afirmam Didonê et. al. (2007):

Há dez anos, quase 90% dos matriculados frequentavam instituições ou classes especiais. Hoje, são apenas 53% nessa situação, ou seja, quase metade está em salas regulares. A batalha continua, mas agora acompanhada de outra tão importante quanto: garantir a aprendizagem. Não basta acolher e promover a interação social. É preciso ensinar – aliás, como a própria legislação prevê desde 1988, quando a Constituição foi aprovada. No lugar de focar o atendimento clínico, segregando os alunos, a orientação correta é dar apoio aos professores regentes e permitir que eles e seus colegas especialistas trabalhem cada vez mais em conjunto. Para tanto, obviamente, as redes devem estruturar-se de forma diferente – e também aqui a boa notícia é que diversos municípios e estados já estão se organizando para tornar isso realidade. (p. 39)

Assim sendo, a ruptura com essa velha ideologia vem sendo debatida e recentemente exercitada em vários países, entre eles, o Brasil. Além de ganhar relevância com a movimentação dos grupos sociais que passaram a ter voz com aprovação de legislações que reconhecem os direitos humanos e, conseqüentemente, o respeito às diferenças. Assim, conforme Argenta e Sá (2011), “considere-se que a inclusão é uma tendência cada vez mais fomentada e, portanto, deve beneficiar todos os estudantes com NEE”.

É certo então, que a rica diversidade cultural de nosso país é reconhecida em seus aspectos étnicos, linguísticos e geográficos. Uma vez que é importante romper fronteiras, territórios, quebrar preconceitos e com isso dar ao ser humano com NEE, amplas possibilidades sociais e educacionais. No entanto, todas as estratégias e argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, diversidade, do que é real nos seres e nos grupos humanos. Pisaneschi e Pedotti (2010, p.57) sublinham que: “assim, notadamente, o movimento social em defesa das pessoas com deficiência tem assumido um papel cada vez mais importante e significativo, visando a garantir e assegurar os direitos às pessoas portadoras de necessidades educacionais especiais”.

No entanto, o Brasil é também um país onde se desenvolveram com muitas sutilezas e propriedade, atitudes veladas, mascaradas, com relação aos comportamentos de respeito mútuo, justiça e solidariedade. Mesmo assim, essa nova concepção que se apresenta em relação à inclusão, tem possibilitado a eliminação de barreiras impostas pelo ambiente, ampliando as possibilidades de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com NEE. Devido a isso Fávero (2010) discorre:

Um sistema educacional inclusivo é aquele que proíbe a utilização de práticas discriminatórias e garante igualdade de oportunidades. As práticas discriminatórias, por sua vez, são aquelas que frustram, negando ou restringindo, o direito de acesso a um direito. Entre essas práticas estão as condutas veladas e, muitas vezes, toleradas pela sociedade ainda insensível aos direitos dos alunos com deficiência à inclusão. [...] Os exemplos de práticas veladas de discriminação são abundantes e seu reconhecimento sempre vai depender da firmeza da própria pessoa com deficiência ou de seu responsável em ser intransigente no reconhecimento de seus direitos. (p. 28)

Nessa mesma perspectiva, na escola, local onde se dá a efetiva mudança, a situação não é diferente. Vê-se com frequência, maior do que parece desejável, o número de estudantes se evadirem da escola pública de forma intensa. Isso ocorre porque, muitas vezes, essas instituições não suprem as necessidades dos estudantes. Em contrapartida, a garantia de acesso e permanência com sucesso nas escolas comuns regulares significa um patamar imprescindível de cidadania para pessoas com deficiência, na opinião de especialistas. Díez (2010, p.17) opina que “ninguém deve ser privado da oportunidade de aprender. É por isso que devemos continuar trabalhando por um sistema de educação que garanta a todos os estudantes e em todas as comunidades seu direito de aprender.”

Basta um olhar mais atento para verificar que a escola parece de certo modo, representar um espaço que não corresponde ao mundo real. Esse fato dificulta a percepção das múltiplas relações entre os sujeitos que lá estão. Para mudar tal situação é preciso avançar em muitos aspectos, tais como: oportunizar a todos os profissionais da educação a formação continuada na perspectiva da educação inclusiva, adquirir equipamentos específicos para as salas multifuncionais, garantir acessibilidade a fim de favorecer um melhor atendimento educacional aos estudantes, entre outros recursos. Por esse motivo Didonê et. al. (2007), questionam:

Fundamental é também a autonomia das escolas. As instituições de ensino devem ter a possibilidade de decidir sobre suas ações, instituindo prioridades no que diz respeito à inclusão – tudo é claro, orientado por uma política governamental transparente. É por isso que a iniciativa do Ministério da Educação de criar uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é muito boa. (p. 41)

Nessa conjuntura, é importante frisar que concepções de educação perante a diversidade cultural têm variado ao longo das discussões. No entanto, podemos considerar que é na institucionalização de um discurso que defende o direito de todos à educação e à qualidade de oportunidades que se enraízam as ações educativas de resposta à multiculturalidade de sujeitos e das situações. No Brasil, os sistemas de ensino ainda têm um caminho a percorrer para assegurar a todos uma boa educação. É importante compreender que a inclusão não é tarefa da educação especial, mas das redes públicas de ensino. Mantoan (2010, p.14) entende que “em sua nova perspectiva, a educação inclusiva, se entranha nos sistemas escolares, articula-se com eles e celebra a diferença múltipla, a diferença dentro das diferenças, sem ceder aos que se recusam a participar da mesma celebração!”

De qualquer modo, em uma sociedade de caráter cada vez mais multicultural, o que está em questão é a própria concepção da escola, e suas relações com a sociedade, com o conhecimento e com a construção de identidades pessoais, sociais e culturais. Estamos diante de um novo conceito de educação especial e, conseqüentemente, uma nova prática passa, ou pelo menos deveria passar, a ser construída para atender as especificidades dos estudantes com NEE, sem os impedirem de estar nos ambientes das salas de aula do ensino comum. Sobre o fato, Didonê et. al. (2007), comentam:

Um dos grandes avanços do texto da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é que ele não deixa dúvida, de que o atendimento educacional especializado não substitui a escolarização regular. [...] É a chance de abrir portas que nunca seriam abertas na escola brasileira e de promover mudanças, inclusive no que diz respeito ao que é aprender e ao que é ensinar. (p. 41)

Diante desse quadro, os inúmeros problemas educacionais e o verdadeiro papel da educação formal têm sido motivos de ampla discussão na sociedade brasileira atualmente. Essas discussões têm resultado na compreensão quanto à necessidade de empreender esforços coletivos para vencer as barreiras e entraves que inviabilizam a construção de uma escola pública que ofereça um ensino com qualidade. Craveiro et. al. (2010, p.01), ainda relatam que “neste contexto, a formação dos atores sociais envolvidos no processo educacional passa por transformações necessárias para a construção da escola como espaço plural de valorização dos diferentes saberes.”

Dentro dessa perspectiva, cada vez mais é sentida a necessidade de uma sociedade menos excludente e mais solidária. E, também, conseqüentemente, de um sistema educacional de fato autônomo e organizado, para servir de instrumento preparatório de pessoas e da sociedade que venha construir, coletivamente, um projeto de qualidade social para o país. Noronha et. al. (2008) ressaltam:

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e a aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão. (p.08-09)

Diante disso, é necessário estar clara a diferença entre educação inclusiva e educação especial. A educação inclusiva é um movimento mundial fundamentado nos princípios dos direitos humanos e da cidadania, tendo por objetivo eliminar a exclusão, para garantir o direito à igualdade de oportunidades e à diferença, transformando os sistemas de ensino, de modo a propiciar a participação de todos os estudantes, com foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização. Já a educação especial é uma área de conhecimento que visa promover o

desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de alguma deficiência, e abrange desde a educação infantil até a educação superior. Mantoan (2010) considera que:

Ao definir seu público alvo: alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades, a Política delimita a atuação e competências de da educação Especial e recupera seu verdadeiro papel, descaracterizado pelo atendimento indiscriminado de alunos que a escola comum exclui por mais variados motivos. Seus professores deixam outras atividades desfocadas de suas atribuições, de fazer reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizagem, e adquirem um estatuto profissional definido e compatível com o que a política entende como caráter complementar do ensino especial. (p. 14)

Assim, para que se caminhe rumo à educação de qualidade, portanto, é necessário estimular as escolas para elaborarem com autonomia o seu Projeto Político Pedagógico, diagnosticando a demanda escolar que permita caracterizar os elementos históricos e culturais e verificar quantos são, onde estão e porque alguns estão fora da escola. A partir dessa reflexão será possível elaborar um currículo escolar que questione o seu meio social e cultural, tornando-se então uma escola acolhedora. Isso porque, o benefício da inclusão não é apenas para as crianças com deficiência, é efetivamente para toda a comunidade, dado que o ambiente escolar sofre um impacto no sentido da cidadania, da diversidade e do aprendizado.

### **O papel docente no contexto da inclusão escolar**

Para a maioria dos especialistas, o professor é a peça-chave na implantação da educação inclusiva e precisa ter uma melhor formação, em um processo permanente, principalmente com cursos de formação continuada. Essa formação não ocorre, meramente por meio de cursos de graduação, de pós-graduação ou de aperfeiçoamento. Isso porque, ensinar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais (NEE), ainda é um desafio. Nos últimos anos, período em que a inclusão se tornou realidade, o que se percebe é que a escola atendeu esse novo estudante ao mesmo tempo em que aprendia a fazer a isso, muitas vezes sem o mínimo preparo para tal. Díez (2010) contribui, dando sua opinião:

[...] é preciso reconhecer que o professorado tem um papel muito decisivo no desenvolvimento da inclusão nas escolas. E mais, sem o compromisso desses profissionais é impossível atacar essa transformação. Os professores devem assumir que a colaboração deve ser o fio condutor em sua prática profissional; que é preciso planejar para todos, incrementando as oportunidades de participação, que o apoio à diversidade é responsabilidade de todos e não exclusivamente do profissional de apoio; e que é a formação no lugar de trabalho o cenário privilegiado para melhorar as práticas educativas. (p. 24)

Infelizmente, hoje ainda são comuns casos de professores que recebem um ou mais estudantes com deficiência e se sentem incapacitados e sem apoio, recursos ou formação adequada para executar um bom trabalho com essas crianças (FERNANDES, 2011). Isso se deve ao fato de que, alguns profissionais da educação têm dificuldade em romper com a ideia de homogeneidade em que foram formados. Esse é um dos grandes desafios que a inclusão impõe à escola: lidar com a diversidade e buscar respostas para as diferentes necessidades educacionais.

Nesse sentido, trabalhar com o nível de conhecimento, adaptar o ensino ao interesse e ao ritmo de aprendizagem de cada estudante e ajudá-lo a progredir e a ter experiências significativas de aprendizagem são a chave da questão. Sendo assim, a tendência é de mudança, embora lenta e ainda desigual. A boa-nova é que em muitos lugares a inclusão já é um trabalho de equipe, o que faz toda a diferença. Figueiredo (2010, p.35) evidencia que “é fundamental o professor acreditar que a

participação de crianças portadoras de necessidades especiais na sala de aula regular é possível [...]. Fato esse que está diretamente ligado à capacidade de manter a autoestima dos estudantes. ”

Além disso, conseguir junto à Secretaria de Educação a diminuição do número de estudantes na sala e um educador auxiliar é um apoio fundamental. Isso porque, esses recursos permitem atender não só os estudantes que têm NEE, mas também toda a turma de maneira efetiva. Assim sendo, buscar soluções conjuntas, com os demais professores e gestores, é o melhor caminho. Mantoan (2010) incrementa:

Quando o AEE é realizado na escola em que o aluno com NEE estuda, reafirma o seu papel de oportunizar a inclusão, distanciando esse aluno de centros especializados públicos particulares, que o privam de um ambiente de formação comum a todos. Discriminando-o e continuando a tratá-lo à parte dos demais colegas. Quanto à escola comum, nada mais indicado para o aluno do AEE do que ter seus problemas discutidos no dia-a-dia escolar, com a contribuição de toda a sua equipe de ensino comum e especial. (p. 15)

Desse modo, a escola pode obter os materiais necessários e cursos de formação específicos para professores junto à Secretaria de Educação, ao MEC ou outras entidades da área que existam na cidade (CARVALHO, 2011). Isso porque, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva implica uma transformação na formação de educadores que necessita se adequar a novos conhecimentos, os quais são próprios do atendimento educacional especializado, dado que não são poucos os conhecimentos que os docentes devem ter para atuar no AEE.

É interessante lembrar que o Atendimento Educacional Especializado foi regulamentado pelo Decreto nº 6.571, de 2008, mesmo assim apesar de assegurado não está implementado em todas as escolas brasileiras. O referido decreto reestrutura a educação especial, consolida diretrizes e ações já existentes, voltadas à educação inclusiva, e destina recursos do Fundo de Educação Básica (FUNDEB) ao atendimento de necessidades específicas do segmento, conforme afirma Figueiredo (2010).

É também relevante destacar a necessidade de dividir a turma em pequenos grupos, aproveitando a competência de cada um. Ao colocar para trabalhar juntos estudantes com saberes diferentes, é possível beneficiar todos, e não somente os que têm necessidades educacionais especiais (CASARIN, 2011).

Outro fato também a ser destacado em relação às estratégias que podem ser adotadas pelo professor, diz respeito ao desenvolvimento de ações que propiciem um ambiente acolhedor em sala de aula para receber o estudante com deficiência. Tais estratégias contemplam a organização de um ambiente adequado, onde os estudantes se sintam acolhidos, seguros e apoiados. Díez (2010, p.23) contribui com sua opinião: “A sala de aula inclusiva deve ser concebida como um espaço social e didático que reflita a cultura e metas da escola. A sala de aula é, além disso, uma comunidade de aprendizagem autônoma que requer uma nova organização para chegar a ser inclusiva. ”

Vale aqui, ainda, elencar algumas sugestões para a situação acima citada, tais como: criar uma comunidade inclusiva, promover o sentimento de pertença, facilitar a aproximação das crianças, favorecendo a amizade entre eles, desenvolver a colaboração entre pais e professores e entre professores e outros membros da escola, apoiar e incentivar comportamentos positivos em todos os estudantes e não apenas naqueles que demonstram comportamentos inadequados ao ambiente escolar, evitando, por exemplo, punições e expulsões. Esses aspectos são relevantes para o processo de inclusão de crianças com deficiência no que se refere ao comportamento e à interação da turma toda (FIGUEIREDO, 2010).

É importante também o professor incentivar os demais estudantes a respeitar o “diferente”, e com isso a cuidar uns dos outros e expressar afetividade. Agindo assim, o educador estará fomentado na classe, o respeito mútuo e a convivência respeitosa, sem preconceito, nem discriminação. A inclusão, portanto, é extremamente favorável à eliminação de posturas excludentes, pois a partir da convivência na heterogeneidade, as crianças aprendem, desde cedo, a não discriminar. Ainda no contexto da convivência dos estudantes é importante citar que:

O acolhimento é garantido quando o professor faz o acompanhamento das estratégias utilizadas pelas crianças em suas aprendizagens, sendo capaz de ouvi-las manifestando interesse e afetividade por elas (pelos seus sucessos, suas dificuldades, suas preocupações). Esses aspectos dizem respeito diretamente à gestão da sala de aula, mas estão relacionados também a gestão da escola. Eles se constituem em elementos centrais na mudança de uma escola que exclui para aquela que inclui. (FIGUEIREDO, 2010, p. 35)

No entanto, em alguns casos, surgem situações em que o educador, às vezes por falta de preparo, não consegue superá-las ou resolvê-las, dado que, são questões que fogem da rotina. Para enfrentar tal problemática o caminho, segundo Ruffo (2011), é compreender que as crianças têm características específicas e procurar conhecer bem cada uma delas é fundamental. Outra ação igualmente importante é envolver os demais professores e funcionários da escola, além dos colegas de classe, em ações que ajudem o docente a se organizar.

Todavia, é pertinente assinalar que é bastante comum a situação em que o professor da turma e o da sala de recursos trabalham em períodos opostos – justamente para atender os estudantes no contra turno. Nesse caso, se não há a oportunidade de um contato pessoal diário, devem, esses professores, trocar e-mails ou telefonemas. Até mesmo um caderno, levado pela própria criança, pode ser um meio de comunicação entre os dois profissionais. Figueiredo (2010, p.38) ainda diz mais: “Outras formas de colaboração são possíveis em uma classe que vive o princípio da colaboração em detrimento à competição e que compreende o processo do conhecimento cooperativo em que todos podem contribuir independentemente de limites” (p. 38)

Outro dado a ser acrescido aqui, é o que se relaciona ao uso da tecnologia assistiva em sala de aula por parte do professor. Essa tecnologia surge para promover o acesso à informação, à educação, à cultura e à socialização. Para muitas pessoas, a utilização da tecnologia pode ser opcional, mas para as pessoas com deficiência muitas vezes torna-se impossível realizar algumas tarefas sem esse recurso. Logo, é muito importante o surgimento de novos recursos de tecnologia assistiva, que viabilizem o acesso aos artefatos antes inatingíveis. Essa área é conceituada pelo Comitê de Ajudas Técnicas – CAT (2007), da seguinte forma:

Tecnologia assistiva é uma área do conhecimento de característica interdisciplinar que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida, visando a sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (p. 68)

Desse modo, encerramos o presente capítulo reafirmando que a elaboração e a produção de materiais didáticos acessíveis devem ser organizadas com base nas necessidades educacionais específicas dos estudantes, de forma a promover a usabilidade dos materiais didáticos nos processos de aprendizagem por todos os sujeitos que participam da dinâmica escolar. Nessa perspectiva, tanto o professor do ensino regular, como o do AEE terão recursos suficientes e adequados para trabalharem de maneira eficiente com os estudantes portadores de NEE.

## Considerações Finais

Sabemos que a escola não vai mudar da noite para o dia, pois isso requer mudanças de conceitos e atitudes de profissionais e governos: mais do que isso, qualquer transformação que se deseja exige coragem. Coragem para acreditar que podemos construir uma escola justa e democrática, e também requer atitude para ousar no novo, no desconhecido para cumprir a parte que nos cabe na luta por uma sociedade inclusiva. Mesmo assim, é importante dar destaque ao fato de que ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão.

Mesmo assim, é importante destacar que a escola inclusiva deve ser a solução para as pessoas com necessidades educativas especiais. Isso porque, é a escola, a responsável por formar o cidadão, “e a ele deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível aceitável de conhecimento” (Declaração de Salamanca, 1994). Percebemos, entretanto que a política de inclusão educacional não só traz benefícios para todos, mas também lança novos desafios para as instituições, professores e para a sociedade como um todo.

Ainda cabe reiterar o fato de que as escolas só têm a ganhar com a inclusão, visto que pode construir relações afetivas com isso. Os estudantes deficientes despertam na comunidade escolar a certeza de que as diferenças não os tornam desiguais em direitos. No entanto, atualmente, a inclusão escolar pede que novos contextos escolares sejam criados para que todas as crianças, independente de suas condições, possam participar e ter o direito a um ensino de qualidade.

Além disso, faz-se necessário e urgente inferir que atender as especificidades dos estudantes significa olhar o outro da perspectiva do humano, algo que todos somos. Especificidades que dizem respeito especialmente à relação que o estudante portador de deficiência estabelece com o conhecimento, de modo que a promoção da sua autonomia intelectual embasa toda a organização do AEE.

Adotar essa inovação trazida pelo direito incondicional de todos os estudantes ao acesso e ao prosseguimento da escolaridade em turmas comuns exige a quebra de modelos organizacionais conservadores de uma organização escolar conservadora e os mobiliza. Envolve não apenas o desejo de mudar, mas a realização dessa mudança e um envolvimento dos sistemas de ensino, inspirados por teorias, e norteados por políticas exequíveis e claramente formuladas.

Isso porque, a educação é a base de toda a construção social, intelectual, de interação e crescimento individual. Sendo assim, se a criança portadora de necessidades especiais, for estimulada a descobrir seu potencial desde cedo, as dificuldades deixam de existir e/ou persistir em tudo o que ela faz. Mesmo assim, o processo de inclusão é algo tão importante que mobiliza a família, os professores, a escola e os profissionais de apoio especializado. Para isso, portanto o estudante portador de NE precisa de novos desafios para aprender a viver cada vez mais com autonomia e a interagir com seus pares. A fim de que tal fato se efetive não há lugar melhor do que o ambiente escolar para que isso se concretize.

Nessa perspectiva, encerramos o presente artigo lembrando que, o Brasil vem sendo reconhecido internacionalmente por seus esforços no sentido de desenvolver uma legislação que, nas últimas décadas, promoveu mudanças de paradigmas nas questões relativas às pessoas com deficiência. Uma visão assistencialista e paternalista deu lugar a outra perspectiva que vem

procurando garantir os direitos individuais e coletivos para efetivação da inclusão social do segmento no âmbito dos direitos humanos.

#### **Referências bibliográficas**

ARGENTA, Adriana. SÁ, Elizabet Dias de; **Atendimento educacional especializado de alunos cegos e com baixa visão.** Revista Nova Escola. Editora Abril: agosto, 2011.

BIAGGIO, Rita de. **A inclusão de crianças com deficiência cresce e muda a prática das creches e pré-escolas.** Revista Criança. MEC/GOV., Brasil, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CARVALHO, Maria Salete Corrêa. **Dificuldades de aprendizagem.** Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/dificuldades-de-aprendizagem-teorias-de-aprendizagem/24727/>.

Acesso em jul. 2020.

CASARIN, Sonia. **Inclusão, é possível resolver.** Revista Nova Escola. Editora Abril: agosto, 2011.

CAT, 2007a. Ata da Reunião III, de abril de 2007, **Comitê de Ajudas Técnicas**, Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (CORDE/SEDH/PR). Disponível em: <<http://www.mj.gov.br/corde/arquivos/doc/Ata%20III%2019%20e%2020%20abril2007.doc>> Acesso em jul. 2020.

CRAVEIRO, Clélia Brandão; DUTRA, Claudia Pereira; BEZERRA, Rebecca Monte Nunes. **Os rumos da educação especial no Brasil frente ao paradigma da educação inclusiva.** Inclusão: R. Educ. esp., Brasília, v.05, n° 02. Jul/dez, 2010.

**Declaração de Salamanca** (1994). Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Recuperado em 30 de novembro de 2017 de [portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf).

DIDONÊ, Débora; Araújo, Paulo. **Inclusão só com aprendizagem.** Revista Nova Escola. Editora Abril: outubro, 2007.

DÍEZ, Anabel Moriña. **Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 01. Jan/Jul, 2010.

DUTRA, Claudia. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 04, n° 01. Jan/Jun, 2008.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Convenção da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência: avanços no ordenamento jurídico.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 02. Jul/Dez, 2010.

FERNANDES, Elisângela. **Inclusão, é possível resolver.** Revista Nova Escola. Editora Abril: agosto, 2011.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 02. Jul/Dez, 2010.

LOWENTHAL, Rosane; FILHO, José Ferreira Belisario. **Transtornos globais do desenvolvimento e os desafios para o processo de inclusão educacional.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 02. Jul/Dez, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O atendimento educacional especializado na educação inclusiva.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 01. Jan/Jul, 2010.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação especial e educação inclusiva: aproximações e convergências.** Disponível em:

[http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%84NCIAS.pdf). Acesso em jul. 2020.

PAOLI, Claudia. **Transformação da educação no estado do Acre.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 01. Jan/Jul, 2010.

PELLEGRINI, Cleonice Machado de; ZARDO, Sinara Pollom. **Acessibilidade escolar: O direito ao acesso e à participação dos alunos com deficiência.** Inclusão: revista Educação Especial. Brasília, v. 05, n° 01. Jan/Jul, 2010.

RUFFO, Andréa. **Inclusão, é possível resolver.** Revista Nova Escola. Editora Abril: agosto, 2011.



## DESAFIOS DA FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR EM UMA ERA LÍQUIDA: CRIATIVIDADE NO PROCESSO EDUCACIONAL

Jerônimo Cavalcante Dantas da Silva<sup>7</sup>

### Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir como o ensino de Filosofia pode contribuir para construção de uma escola criativa emergente no século XXI. Para isso, consideramos o momento de incertezas e transições em que todos os aparelhos ideológicos e sociais encontram-se, algo típico de uma era dita líquida. A Fundamentação Teórica está alojada na interface entre os estudos sobre Filosofia, Sociologia e Ciências da Educação. A Metodologia é de base bibliográfica. As discussões apontam para o papel basilar da Filosofia na construção de uma escola criativa a partir de uma visão transdisciplinar, capaz de considerar saberes científico e escolar, como também os populares e empíricos.

**Palavras-chave:** Complexidade; Ensino de Filosofia; Escola Criativa.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo discutir cómo la enseñanza de la Filosofía puede contribuir a la construcción de una escuela creativa emergente en el siglo XXI. Para ello, consideramos el momento de incertidumbres y transiciones en el que se encuentran todos los dispositivos ideológicos y sociales, algo propio de una era líquida. La Teoría se encuentra en la interfaz entre los estudios de Filosofía, Sociología y Ciencias de la Educación. La Metodología se basa en la bibliografía. Las discusiones apuntan al papel fundamental de la Filosofía en la construcción de una escuela creativa desde una postura transdisciplinar, capaz de considerar el conocimiento científico y escolar, así como el conocimiento popular y empírico.

**Palabras clave:** Complejidad; Enseñanza de la Filosofía; Escuela Creativa.

### Introdução

A escola do século XXI passa por um momento de transição do tradicional, ao menos aquilo que os estudos pedagógicos costumam denominar dessa maneira, ao não-tradicional, sendo este último ainda sem definição precisa em quaisquer âmbitos das Ciências Sociais, Humanas e Aplicadas. Isso, por sua vez, serve como motivação para discussões intensas e extensas em todas as áreas do conhecimento humano, que demonstram interesse por tal assunto ou por assuntos afins.

Nesse contexto, a Filosofia, enquanto componente curricular, parece se encontrar difundida nessas indecisões e, por isso, sem algum papel definitivamente definido na era que se emerge. É importante falarmos que estamos nos referindo à Filosofia enquanto disciplina de um desenho curricular, aquela que se tornou disciplinarizada pela cultura escolar, e não à Filosofia enquanto prática de pensamento intrínseca ao ser humano. Esta última está fundida a toda e qualquer ação humana.

Diante disso, objetivamos discutir como o ensino de Filosofia pode contribuir para construção de uma escola criativa emergente no século XXI. Isso, por sua vez, mostra-se pertinente às discussões mais contemporâneas sobre educação no cenário mundial. No entanto, nosso foco recai sob a Filosofia devido a considerarmos suas potencialidades e crucialidades como componente curricular escolar, em quaisquer esferas de ensino em que se configura.

---

<sup>7</sup> Mestre em Ciência da Educação pela Faculdade São Gabriel (FSG). Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA).

Nossa metodologia é de cunho bibliográfico, uma vez que as discussões que travamos neste artigo são decorrentes do diálogo entre teóricos de diferentes perspectivas do conhecimento humano, o que retoma a essência transdisciplinar da Filosofia.

Esperamos que este artigo contribua como inspiração para outras inquietações de pesquisas que tentam problematizar a Filosofia dentro da escola, contraindo para desdobramentos cada vez mais eficientes e eficazes ao ensino da referida disciplina.

### **Filosofia da Educação ou Filosofia na Educação?**

Muito tem se questionado a respeito da diferença entre as expressões “Filosofia da Educação” e “Filosofia na Educação”. *A priori*, é válido ressaltar que ambas corroboram em uma postura reflexiva das atitudes humanas e sociais, a partir de situações sociointerativas concretas (cf. MAGALHÃES, 2012). No entanto, há de se considerar algumas especificidades que se tornam significativas às discussões que travamos nessa abordagem.

O termo “Filosofia na Educação” retoma ao espírito clássico da gênese filosófica ancorada pelas reflexões de Platão e Sócrates, por exemplo. Nesse sentido, estamos nos referindo a um modelo de filosofia universal que está imbuída em toda e qualquer manifestação das práticas sociais.

A partir desse pressuposto, Hanks<sup>8</sup> (2008) busca nos estudos filosóficos da linguagem explicações que possam complexificar a filosofia não enquanto disciplina, mas como propriedade intrínseca à espécie humana, ao considerar a relação entre filosofia, língua e cultura nas práticas sociais de quaisquer domínios relacionais.

Essa percepção socrática e clássica de filosofia é o que move o pensamento crítico até hoje. No entanto, neste artigo, nos interessamos mais de perto pelo sentido atribuído ao termo “Filosofia da Educação”, o qual pode ser interpretado de duas maneiras distintas, porém indissociáveis: a) faz-se referência ao componente curricular ofertado no ensino médio e superior da educação brasileira; ou b) à propriedade crítico-reflexiva sobre os fenômenos que acontecem nos domínios da sala de aula, tendo a filosofia como disciplina catalisadora de habilidades sociais, bem ferramenta de interconexão entre saberes de diferentes origens.

Primeiramente, é necessário compreender o significado científico conferido ao referido termo. Para Medeiros *et al* (2018), a “Filosofia da Educação” é mais que uma disciplina no currículo. É, na verdade, a semiotização das capacidades cognitivas do aluno em poder fazer relações críticas entre o que se vê na escola e o que é apresentado em sua vida real.

Ao ser conivente com esse pensamento, Sobrinho (2015) avança nas discussões e pontua que o caráter transformador da “Filosofia da Educação” não reside apenas por se fazer existir no currículo, mas principalmente, porque simboliza um progresso ideológico que, mesmo historicamente censurado, tem influências inquestionáveis.

Muitas investigações têm problematizado essa questão ao propor a relativização do sentido do termo “Filosofia da Educação”, tal como pontua Paiva (2006). Para o autor, o caráter transformador da filosofia enquanto disciplina só é passível de execução se considerarmos as contribuições dos demais saberes, entre eles a Pedagogia Crítica.

---

<sup>8</sup> Hanks (2008) fala a partir das projeções de Bakhtin (2006) em sua obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*.

Essa visão, mais dialógica da filosofia, será discutida um pouco mais nas próximas seções deste artigo.

### **Poder simbólico e modernidade líquida: reflexos no ensino de Filosofia na escola**

Tentar traçar uma proposta eficiente sobre o ensino da Filosofia na escola requer, necessariamente, que reconheçamos as forças centrípetas e centrífugas que regem o contexto da sala de aula e acaba, com isso, por desencadear uma relação de subordinante e subordinado. Estamos nos referindo ao que Bourdieu (1989) prefere chamar de *Poder Simbólico*. Trata-se das reações de empoderamento que cercam as relações humanas e dizem, implicitamente, o que seria o certo ou errado numa perspectiva interacional.

Partindo desse pressuposto, Silva (2019) faz breves projeções a respeito da construção simbólica do poder em uma sala de aula que se desenha numa era dita “líquida”, nos termos do próprio Bauman (2004).

Adotamos como ponto de partida, nessa parte de nossas discussões, o sentido que Bauman (2004) afere ao termo “modernidade líquida”. Para o autor, a era líquida se caracteriza pela efemeridade das relações, bem como a fragilidade dos laços entre as pessoas. Há, nessa perspectiva, construções rasas nas relações dos seres humanos, as quais podem ser facilmente desfeitas.

O contexto de sala de aula é fortemente afetado por essa ligeireza nas relações, o que passa a refletir não apenas nas relações interpessoais, mas, sobretudo, na maneira hiper especializada com a qual os componentes curriculares são vistos, tanto pelos professores, quanto pelos alunos.

Essa premissa muito se aproxima ao que Gontijo e Valadão (2004) revelam em sua pesquisa. Em uma investigação no ensino médio do Distrito Federal, os autores consideram que a Filosofia, como componente curricular, tem pouca prática aos olhos dos alunos, sendo considerada apenas como uma disciplina teórica, sem muita relação com as demais disciplinas.

Essa visão deve ser repensada e redefinida de maneira emergencial. A liquidez dita por Bauman (2004), além de desenhar um empoderamento simbólico (cf. BOURDIEU, 1989) não tão favorável entre as ciências, contribui para uma espécie de isolamento da “Filosofia” em comparação às demais disciplinas do currículo.

Como proposta para repensar essas questões, apresentamos a noção de escola criativa no próximo tópico.

### **Criatividade na escola: o ensino de filosofia em uma perspectiva transdisciplinar**

Nesta seção, apresentamos a Filosofia como disciplina essencial para a articulação entre os saberes de maneira a contribuir, efetivamente, na construção de uma escola criativa.

Sobre *criatividade*, concordamos com Brandão (2019), ao afirmar que o processo criativo na escola está diretamente relacionado aos princípios éticos e morais. Em outras palavras, é impossível pensar em criatividade sem considerar uma postura de respeito à gama de conhecimentos que os alunos já trazem consigo, em forma de conhecimento de mundo.

Ao avançar nas discussões, somos coniventes ao que é proposto pelos trabalhos de Pinho e Suano (2013) e Nogueira (2013), ao acrescentarem que a escola criativa deve assumir uma postura além da interdisciplinaridade. Em outras palavras deve ser uma escola transdisciplinar, para que

todos os saberes, empíricos ou científicos, possam dialogar de forma válida na construção do conhecimento.

Sobre a ideia de *transdisciplinaridade*, concordamos com Japiassu (2006), ao considerá-la como uma espécie de utopia, não no sentido de ser algo impossível de ser concretizado, mas por ser uma postura filosófica ainda bastante embrionária no Brasil.

Abaixo, segue o Quadro 1, no qual elencamos as disciplinas ofertadas no ensino médio da educação básica, conforme as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996). O quadro é constituído por duas colunas: a) na primeira consta o nome do componente curricular; b) na segunda, as capacidades catalisadoras<sup>9</sup> que se espera de cada disciplina.

**Quadro 1:** Componentes Curriculares ofertados no Ensino Médio

<b>Componente Curricular</b>	<b>Capacidades Catalisadoras</b>
Língua Portuguesa	Incentivar o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, compreensão e interpretação de gêneros textuais variados escritos em língua materna.
Matemática	Desenvolver o raciocínio lógico a partir do conhecimento dos mecanismos matemáticos que fundamentam as relações concretas nas mediações sociais.
Biologia Física Química	Conhecer o funcionamento de todas as formas de vida, seja fauna, seja flora;  Compreender as causas e conseqüências dos fenômenos da natureza a partir do olhar das ciências naturais.
Filosofia	Problematizar questões políticas, sociais e relacionais a partir do constante exercício da prática reflexiva.
Geografia	Analisar questões geofísicas e geopolíticas que regem as relações entre municípios, estados, países e continentes.
História	Propor uma relação entre passado e presente com vistas a compreender como os fenômenos sociais se desenham na atualidade.
Sociologia	Questionar as relações interpessoais e comportamentais do ser humano em uma dada localidade e em um dado momento histórico.
Educação Física	Propor mecanismos que possam auxiliar no bem-estar do corpo e da mente.
Artes	Incentivar a cultura local, regional, nacional e internacional na tentativa de que o aluno seja capaz de estabelecer relações e inferências.
Literatura	Incentivar a cultura e resgatar temáticas historicamente marcadas, porém atemporais, as quais retratam fielmente a essência do ser humano.
Língua Estrangeira	Incentivar o conhecimento cognitivo e gramatical de outro idioma, diferente da língua materna, por meio do estudo da pronúncia e da escrita, o que retoma às questões culturais da referida língua.

Fonte: Do Autor

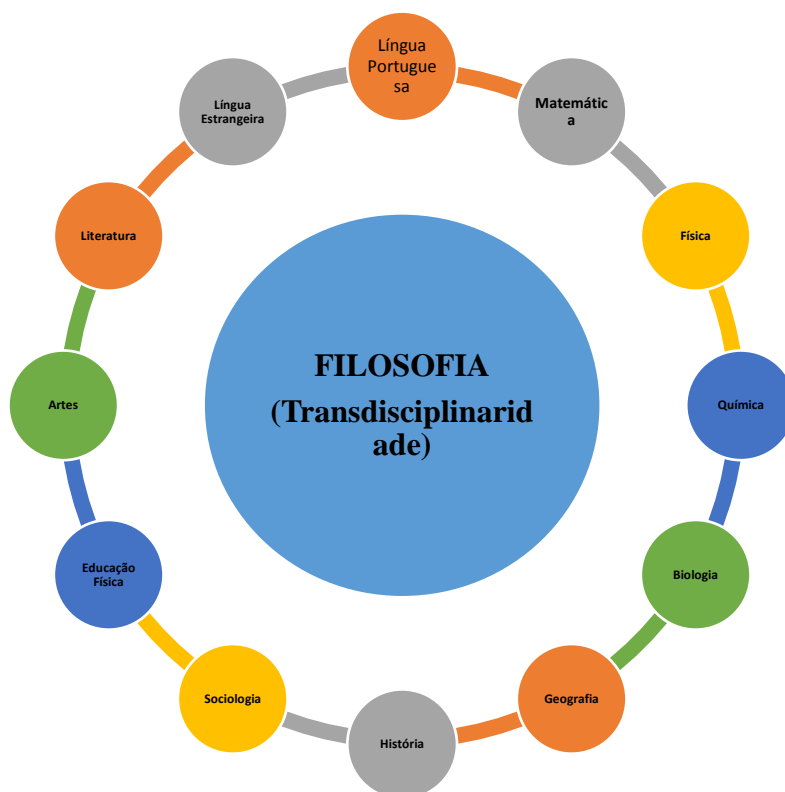
<sup>9</sup> O termo *catalisador* é utilizado com o mesmo sentido cunhado por Pereira (2016).

De acordo com o quadro acima, cada componente curricular apresenta especificidades no que diz respeito às habilidades que esperam ser desenvolvidas a partir de sua disponibilidade no desenho curricular. Entretanto, existem vários aspectos que as interligam. Vamos citar apenas um deles, porém o mais importante: a capacidade humana de raciocinar e estabelecer relações e fazer inferências. Isso é algo transversal, porque se trata de uma característica do ser humano em si que serve como célula propulsora para o surgimento e desenvolvimento de quaisquer áreas científicas.

De acordo com Freire (1987), para que o aluno seja capaz de estabelecer as conexões entre os saberes dispostos no Quadro 1 é necessário se adotar uma série de medidas, desde o incentivo a uma postura crítica de professor e aluno, o que torna o ensino menos abstrato, até uma postura antiopressiva, que ofereça aos sujeitos escolares ferramentas capazes de lhes permitir uma postura libertária para suas escolhas. Em outras palavras, um olhar transdisciplinar, como tem sido apontado desde o início deste artigo.

Na tentativa de percebermos mais claramente os diálogos a que nos referimos, propomos a Figura 1, na qual consideramos a Filosofia como eixo central para estabelecermos relações transdisciplinares, o que caminha justamente para a construção de uma escola com características criativas.

**Figura 1:** Diálogos entre Saberes Escolares Propostos pelo Currículo



Fonte: Do Autor

De acordo com a Figura 1, a Filosofia é posta como uma espécie de disciplina mãe, capaz de abarcar todos os demais componentes curriculares. Entretanto, devemos considerar que, para que esses movimentos sejam concretizados, a Filosofia abarca saberes empíricos, também, o que facilita na minimização de um ensino abstrato, já totalmente obsoleto, face à liquidez nas relações humanas.

Nesse sentido, o ato de questionar as verdades, já bastante problematizado nos estudos de Chauí (2000), não se esgota apenas na ação humana por ela mesma. É necessário considerar aspectos multiculturais que são verdadeiros gatilhos para situações no contexto escolar. Logo, para a autora, ser transdisciplinar é, antes de tudo, reconhecer que a escola é um verdadeiro mosaico cultural, o que nos oferece ferramentas basilares para a interconexão dos saberes.

Em outros aspectos, os diálogos entre a Filosofia e as demais disciplinas escolares são mediados, também, por intervenção de atores humanos e não-humanos que corroboram em um ensino mais palpável, tal como acrescenta Latour (2012), ao acreditar que tudo que nos envolve contribui para o que somos e pensamos.

No que compete ao desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, a escola criativa que pensamos a partir das intervenções filosóficas dependem também do que Vigotski (1998), ao considerar que deve haver um aumento gradual na complexidade do que é trabalhado em sala. Respeitando esse quesito, a educação passa a ser vista como algo orgânico, ou seja, em constante evolução. Tal evolução da educação deverá obedecer à evolução do próprio aluno como ser pensante, como ser humano.

Por fim, acreditamos que a Filosofia tem características dialógicas em sua essência. No entanto, nem sempre a escola dita tradicional reconhece isso. Acreditamos que a escola criativa, pautada pelo viés transdisciplinar, seja uma opção mais eficiente diante da nova era que se redesenha constantemente diante de nossos olhos.

### **Considerações finais**

Pensar a Filosofia como componente curricular essencial à escola criativa, que é emergente no século em que estamos, implica atribuímos a ela um papel de articuladora de pensamentos e saberes. Assim, em hipótese alguma, a Filosofia deve ser pensada como uma disciplina isolada e sem qualquer tipo de relação com as demais do currículo.

Resgatar, ou projetar, esse pensamento requer do professor e do pesquisador da Filosofia um olhar destituído de quaisquer tipos de preconceitos, tendo em vista que o profissional filósofo deve nutrir um olhar que agrega pensamentos múltiplos, e não uma postura segregadora.

A escola criativa, que citamos nesse trabalho, parte do princípio da transdisciplinaridade como mola propulsora para um ensino mais concreto e menos abstrato. No entanto, acreditamos que a Filosofia é uma disciplina essencial para que a transdisciplinaridade possa se tornar uma realidade latente nas escolas brasileiras, considerando que a Filosofia sempre considerou saberes não legitimados para compreender os demais conhecimentos.

Por fim, procuramos salutar o papel da Filosofia como componente curricular essencial para um ensino menos abstrato emerso a uma era líquida e instável. Acreditamos que isso seja possível, porém reconhecemos que é uma tarefa árdua, partindo do princípio de que estamos lidando com séculos e séculos em que o tradicionalismo reinou absoluto na vida das pessoas. Entretanto, fazer ciência é justamente isso: alçar voo e tentar compreender o novo para ressignificar o antigo.

### **Referências**

- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo/SP: HUCITEC, 2006.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido: Sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2004.

- BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Lisboa: Editora Bertrand Brasil, 1989.
- BRANDÃO, C. Complexidade, Transdisciplinaridade, Ética. In.: FRANZIM, R.; LOVATO, A. S.; BASSI, F. (orgs). **Criatividade: Mudar a educação, transformar o mundo**. São Paulo: Instituto Alana, 2019.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
- CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2000.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.
- GONTIJO, P.; VALADÃO, E. B. Ensino de Filosofia no Ensino Médio nas Escolas Públicas no Distrito Federal: História, Práticas e Sentidos em Construção. **Cadernos Cedesc**, Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004. p. 285-303.
- HANKS, W. F. **Língua como Prática Social: Das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin**. São Paulo/SP: Cortez, 2008.
- JAPIASSU, H. **O sonho Transdisciplinar e as Razões da Filosofia**. Rio de Janeiro: Imago, 2006.
- LATOUR, B. **Reagregando o Social: Uma introdução à teoria do Ator-Rede**. Salvador/BA: EDUSC, 2012.
- MAGALHÃES, I. Letramento, Intertextualidade e Prática Social Crítica. In.: MAGALHÃES, I. (org). **Discursos e Práticas de Letramento**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2012.
- MEDEIROS, L. M. *et al.* **Filosofia da Educação**. Santa Maria/RS: UFSM, 2018.
- NOGUEIRA, I. **Transdisciplinaridade em Filosofia no Ensino Secundário**. 2013. 51f. Relatório de Estágio (Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário) – Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2013.
- PAIVA, C. R. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio: Que Filosofia?** 2006. 195f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva**. 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- PINHO, M. J. de; SUANNO, M. V. R. Desafios da Educação Superior: Valorização do Ensino de Graduação em Pedagogia Universitária. In.: SANTANA, J. *et al* (orgs). **Resiliências Educativas**. Goiânia: Editora América, 2013.
- SILVA, J. C. D. da. Poder Simbólico na Sala de Aula: Perspectivas na Modernidade Líquida. **Revista Querubim**, Niterói, nº 15, Edição Especial, 2019. p. 04-08.
- SOBRINHO, I. P. da S. Filosofia da Educação: Uma abordagem sobre fundamentos da educação progressista do Brasil. **Estação Científica**, Juiz de Fora, nº 13, janeiro – junho / 2015. p. 01-14.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

## CARTAS TOPONÍMICAS DA MICRORREGIÃO DO ARAGUAIA: UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Jéssica Bruna Menezes da Silva<sup>10</sup>

### Resumo

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de investigação científica a ser desenvolvida no contexto de pós-graduação em letras. Apresentamos uma manifestação embrionária em investigar topônimos na microrregião do Araguaia, no Estado do Pará. A Fundamentação Teórica é de viés transdisciplinar, agregando saberes da Pedagogia, do léxico, da toponímia e da sociolinguística. A Metodologia é um Estudo de Caso de abordagem qualitativa. Esperamos que esta proposta renda bons frutos na pesquisa e, com isso, consiga desdobramentos em todos os níveis de investigação.

**Palavras-Chave:** Educação; Sociolinguística; Toponímia.

### Resumen

Este artículo tiene como objetivo presentar una propuesta de investigación científica a desarrollar en el contexto de los estudios de posgrado en letras. Presentamos una manifestación embrionaria en la investigación de topónimos en la microrregión de Araguaia, en el Estado de Pará. La Fundamentación Teórica es de un sesgo transdisciplinario, agregando conocimientos desde la pedagogía, el léxico, la toponimia y la sociolingüística. La Metodología es un Estudio de Caso con enfoque cualitativo. Esperamos que esta propuesta dé buenos resultados en investigación y, como resultado, pueda desarrollarse en todos los niveles de investigación.

**Palabras clave:** Educación; Sociolingüística; Toponimia.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de investigação científica a ser desenvolvida no contexto de pós-graduação em letras. Acreditamos que esta proposta pode favorecer um ensino mais eficiente e eficaz, partindo do princípio de que acentua o desenvolvimento de habilidades catalisadoras no aluno a partir dos desdobramentos históricos, linguísticos e culturais que são semiotizados a partir de um mapeamento e sua inserção no contexto pedagógico do professor da educação básica.

A microrregião do Araguaia, inserida na macrorregião do Sudeste paraense, é constituída pelos municípios Conceição do Araguaia, Floresta do Araguaia, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia, sendo todos banhados pelo Rio Araguaia, elemento bastante discutido como pano para discussões de conteúdo na referida localização.

Como a proposta engloba preceitos culturais e sociais, compreendemos que se trata de uma projeção investigativa totalmente receptiva às possíveis mudanças advindas das demandas locais dos dados, bem como a outras interferências típicas do percurso de uma investigação. Nos próximos tópicos, falaremos sobre os motivos que nos levaram a fazer este escopo de pesquisa, bem como o desenho metodológico que acreditamos ser pertinente e os conhecimentos teóricos que serão mobilizados para o tratamento dos dados.

---

<sup>10</sup> Mestranda em Letras pela Universidade Federal do Tocantins (UFT).



Em suma, esperamos que este artigo, apensar de se mostrar em estágio embrionário, possa render bons frutos às investigações que versam sobre o léxico, em especial à toponímia e suas interfaces com o ensino, ao resgatar memórias, histórias e léxicos advindos de um contexto geográfico cultural pouco problematizado na esfera acadêmica.

### **Percurso de vida dedicado ao estudo da Sociolinguística e do léxico**

Desde que iniciei<sup>11</sup> minha trajetória estudantil, na cidade de Conceição do Araguaia, onde nasci e fui criada, tenho percebido forte tendência no trânsito demográfico entre o município referido e as demais cidades circunvizinhas. Referindo-me mais especificamente aos municípios que constituem a microrregião do Araguaia: Floresta do Araguaia, Santa Maria das Barreiras e Santana do Araguaia. Não muito raramente, em minha trajetória como estudante de ensino básico e superior, dividi classe com colegas oriundos dessas localidades. Estes, por conseguinte, traziam consigo culturas específicas, semiotizadas por todas as esferas sociais, além de contribuírem para a circulação da economia local. Diante disso, parto do princípio de que os lugares que constituem a microrregião do Araguaia participam ativamente de aspectos socioculturais não apenas pela aproximação geográfica, mas pelas confluências e partilhas antropológicas e sociológicas, constituintes de comunidades linguísticas similares.

Meu interesse pelo léxico enquanto parte dos estudos da linguística teve início enquanto cursava Licenciatura Plena em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade do Estado do Pará (UEPA), em Conceição do Araguaia. Durante minha graduação, meu primeiro contato com os estudos lexicais foi durante a disciplina “Introdução à Linguística”, momento em que percebi a riqueza de detalhes do léxico, bem como seu potencial transformador o ser canalizado para o ensino de língua materna. Guiada por estas inquietações, desenvolvi uma pesquisa, ao final do Curso de Letras, em que investiguei o léxico dos feirantes de Conceição do Araguaia, ao propor um mapeamento lexical pela perspectiva da Dialetoleologia e da Sociolinguística Laboviana (cf. LABOV, 2008; GORSKI, COELHO, 2006).

Tendo conseguido bons resultados nessa investigação, ainda que embrionária, decidi levar adiante a referida temática. Foi então que, ao ingressar no curso de Especialização em Língua Portuguesa e Literatura, decidi continuar discutindo sobre o léxico, porém naquele momento, o foco estava direcionado pelos princípios da Sociologia Variacionista dentro do contexto da sala de aula da educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II, utilizando-me muito dos estudos de Antunes (2012).

Já graduada em Letras e com o título de especialista, dei início à minha trajetória como docente em escolas públicas e particulares de Conceição do Araguaia. Foi nesse contexto de minha trajetória que tive a plena certeza de que as culturas e as ferramentas econômicas entre minha cidade natal e os demais lugares que constituem a microrregião do Araguaia se desenhavam em linhas mais tênues do que eu imaginava *a priori*. Comecei a notar o fluxo considerável de alunos na escola básica oriundos dos outros lugares da microrregião em decorrência de razões familiares (ou os pais se mudavam para Conceição em busca de melhores condições econômicas ou já havia parentes próximos residindo em solos conceicionenses que recebiam esses alunos com a proposta de oferecer-lhes um ensino mais qualificado, em sua maior parte). Percebi, então, que, por isso, os alunos se interessavam mais por aulas em que as temáticas versavam sobre assuntos que envolvessem os lugares que compunham a microrregião do Araguaia. Talvez pelo contato que já mencionara no início deste parágrafo.

---

<sup>11</sup> Peço licença para redigir este artigo em primeira pessoa do singular, em detrimento da primeira pessoa do plural, tal como se desenha nas demais partes deste trabalho. A mudança de pessoa gramatical caracteriza o relato de memórias que justifica a minha escolha pela temática apresentada.

Diante disso, prossegui com o desejo de dar continuidade a minha trajetória acadêmica na tentativa de continuar problematizando questões ligadas ao léxico, toponímia e sociolinguística já no nível de Mestrado em Letras.

Acredito que o estudo do léxico e da sociolinguística, em interface com o ensino, pode nos oferecer subsídios mais eficazes para uma educação mais consistente e satisfatória, uma vez que os alunos serão convidados a refletir sobre suas próprias origens, considerando que os topônimos trazem consigo uma carga lexical e semântica, mas também social e cultural, tais como revelaram as pesquisas de Nunes (2015) e Cavalcante (2014). Logo, estudar o léxico nessa dimensão é, em outros termos, estudar a si mesmo.

Em síntese, a relevância dessa proposta reside também no fato de não terem investigações substanciais sobre essa temática na região supracitada. Isso contribuiria com o desdobramento de outros estudos tanto linguísticos, quanto de áreas afins.

### **Proposta de desenho metodológico no percurso de investigação**

Do ponto de vista metodológico, consideramos que esta proposta de investigação é desenhada nos meandros da Teoria da Complexidade, a qual nos atenta para uma visão mais holística do objeto de pesquisa, tal como atenta os estudos de Morin (2011), intrinsecamente ligados às concepções emergentes de intersecção dos conhecimentos científicos e empíricos.

Para seguirmos em conformidade com os estudos complexos emergentes no planeta pós-século XX, propomos a Fenomenologia como filosofia de pesquisa basilar na geração e tratamento dos dados. Aqui, concordamos com Triviños (1987), quando propõe o perfil fenomenológico como algo típico das Ciências Humanas e Sociais ao observarem o objeto de investigação não como um produto, mas sim como um processo oriundo da confluência de vários aspectos ou fenômenos sociais.

O Tipo de Pesquisa adotada é a Descritiva com viés de um Estudo de Caso. A Pesquisa Descritiva é, conforme Lakatos e Marconi (2003), uma investigação em que o ato de descrever é de fundamental importância para se entender o contexto linguístico em que os dados foram gerados, sob um olhar macro. Em outras palavras, ao elaborarmos as cartas toponímicas, descrevemos os topônimos da microrregião do Araguaia, podendo ser uma técnica utilizada em quaisquer outros contextos toponímicos, o que parece ser bastante significativo para as investigações no campo do léxico.

Já o Estudo de Caso reside no fato de escolhermos uma única turma de uma determinada escola no município de Conceição do Araguaia, para fazermos intervenções pedagógicas a partir do mapeamento que fizemos nas cartas toponímicas. Isso nos parece pertinente com as diretrizes de Yin (2005), ao afirmar que o Estudo de Caso exige do pesquisador domínio de muitas ferramentas metodológicas, tendo em vista que serão gerados dados de diversas naturezas. Estes, por sua vez, serão triangulados no momento do tratamento dos dados.

A Abordagem de Pesquisa é Qualitativa, considerando que lançamos mão de um olhar mais interpretativista dos dados gerados, tal como Bortoni-Ricardo (2008) nos propõe. Para a autora, ser qualitativo não é ser generalista. Pelo contrário. Ser qualitativo é ser detalhista e, para isso, ter que nutrir um olhar desprovido de preconceito de qualquer natureza. Esta concepção mais sensível dá liberdade ao pesquisador de inferir sentidos plurais, mas ao mesmo tempo deve ser mais rigoroso na criação de suas categorias de análise.

O *lôcus* de geração dos dados é uma escola pública de médio porte, localizada na cidade de Conceição do Araguaia, em uma turma de terceiro ano do Ensino Médio. Como dito no tópico sobre a justificativa, o fluxo demográfico das cidades circunvizinhas para o município ora mencionado é algo bastante latente. Por motivos éticos, não revelamos o verdadeiro nome da escola escolhida, nem dos verdadeiros sujeitos envolvidos no processo investigativo.

A proposta de geração dos dados obedece a uma parceria transdisciplinar entre os 3 docentes: 1 de Língua Portuguesa, 1 de História e 1 de Geografia. A ideia é que os professores façam seus planejamentos de maneira dialógica, de modo a favorecer um paralelo de conteúdos, que serão trabalhados simultaneamente, cada um em sua respectiva aula, analisando aspectos concernentes. Por meio disso, propomos a criação de cartas toponímicas da microrregião do Araguaia, as quais servirão como ferramenta didática para o segundo momento de geração dos dados. Munidos das cartas toponímicas, cada professor deve aplicar uma atividade em sua respectiva disciplina com vistas a desenvolver as habilidades que se espera de um aluno ao final da educação básica, solicitando uma produção escrita. Os objetos de análise são as intervenções propostas desde a criação das cartas toponímicas até os desdobramentos que sua aplicação, como objeto didático, poderá render.

### **Pressupostos teóricos mobilizados: olhares dialógicos**

Os pressupostos teóricos a serem mobilizados residem na concepção trans/interdisciplinar entre as Ciências do Léxico, como parte constituinte dos estudos da Linguística, e de outros saberes que nos soam como basilares na complementação do tratamento dos dados (cf. BIDERMAN, 2001a; 2001b; ISQUERDO, KRIEGER, 2004). Nesse sentido, estamos mais precisamente alojados em uma área dos estudos lexicológicos denominada de “toponímia”, que estuda justamente os nomes dos lugares.

Quando reportamos ao termo “Linguística” partimos das orientações de Saussure (2004). Do Pai da Linguística Moderna, nos interessamos mais de perto pelo fato de reconhecer que a língua sofre influência de fatores externos, ainda que esse fenômeno não tenha sido a maior preocupação dos postulados do genebrino. Mas não iremos adentrar aqui aos méritos saussurianos.

Voltemos à Toponímia. Esta, por sua vez, se caracteriza por ser uma área dos estudos lexicais interdisciplinar por excelência, partindo do pressuposto de que estudar os nomes dos lugares não reside apenas em mapeamentos, mas, sobretudo em entender como eles mobilizam diferentes perspectivas teóricas para se fazerem existir. Por isso, para fazer qualquer pesquisa utilizando os topônimos, é necessário que o pesquisador compreenda o mundo por diferentes perspectivas, além de tentar entender que estes vieses costuram a anatomia de um objeto de pesquisa que pode ser tratado por várias áreas do conhecimento.

O termo “interdisciplinaridade” que utilizamos neste artigo é condizente com os pressupostos de Fazenda (2008) e de Andrade (2011), ao afirmarem que o mundo se constitui por diferentes concepções. Logo, tudo se desenha a partir de múltiplos olhares. Ainda para as autoras, a interdisciplinaridade é uma questão de posicionamento frente aos fenômenos sociais emergentes, o que assegura discussões mais densas e satisfatórias, sobretudo no âmbito da educação, em que as discussões insistem em apresentar poucos avanços no sentido interdisciplinar.

Conceber o objeto de pesquisa por um viés interdisciplinar no âmbito da educação é optar por uma postura que prezo desenvolvimento das habilidades cognitivas e intelectuais do aluno, em detrimento do conteúdo pelo conteúdo, de maneira desconexa. Assim, é possível promover um olhar catalisador a partir da utilização dos topônimos como incentivadores para o ensino.

O termo “catalisação” que utilizamos neste artigo é conivente com o que propõe Pereira (2016), nos estudos aplicados da linguagem. O autor amplia o significado do termo e acrescenta que catalisar o conhecimento na esfera da educação está intimamente relacionado à possibilidade de incentivar no aluno a capacidade de estabelecer inferências e conexões entre o universo escolar e seu universo de vida, concreto. A visão do referido pesquisador nos parece pertinente, partindo do princípio de que o interesse pelos topônimos da microrregião do Araguaia parte do próprio anseio do discente da educação básica, que se mostra bastante convidativo, quando se é aproveitado em sala de aula.

Diante do que fora proposto, apresentamos a Figura 1, a qual ilustra os movimentos interdisciplinares que pretendemos promover no andamento da investigação. A ilustração é semiotizada por intermédio de um círculo, o que sugere um movimento cíclico entre os saberes mobilizados. Destacados em diferentes cores, tais saberes não são apresentados como autônomos, mas sim como complementares na busca para a resposta dos problemas de pesquisa elencados na introdução deste artigo, ainda que esta verdade seja efêmera e refutável.

Na figura, é possível ver a Toponímia no centro, circundada pelos seguintes saberes ou áreas do conhecimento: Antropologia, Sociolinguística, Geografia Espacial e Ciências da Educação. Observemos a figura abaixo:

Figura 01: Movimentos Interdisciplinares



Fonte: Autoria Própria

A Toponímia está no centro, na cor azul, por ser a viga mestra das teorias mobilizadas. Dos topônimos, nos interessamos por sua natureza lexical, evidentemente, mas também pelas contribuições para um mapeamento também cultural e ideológico do povo do Sudeste paraense. Trata-se de algo interessante e pertinente ao considerarmos que os povos oriundos desta microrregião se percebem com uma gama de costumes dissemelhantes dos povos paraenses da capital do estado e da região metropolitana. (cf. DICK, 1990; NUNES, 2015; GONÇALVES, 2018)

Já da Antropologia, colorida em laranja na figura, nos interessamos pela sua tradição em problematizar questões relacionadas ao comportamento e convivência cultural, observando o homem em uma perspectiva quase psicanalítica (cf. BOAS, 2004). Entendemos que os lugares são nominados por questões historicamente marcadas, o que engloba o comportamento das pessoas de outrora, sendo também, portanto, um olhar histórico.

Da Sociolinguística, ilustrada pela cor cinza na figura, nos interessamos pela perspectiva interacionista de Labov (2008), ao compreender que a fala semiotiza comportamentos sociais plurais. Assim, as escolhas toponímicas criam suas primeiras acepções a partir da interação oral dos usuários da língua (cf. GORSKI, COELHO, 2006). Essa perspectiva terá muita relevância no mapeamento das características culturais na confecção das cartas toponímicas.

Da Geografia Espacial, identificada pela cor azul na figura, nos interessamos mais de perto pela noção de espaço, amplamente problematizado neste âmbito do conhecimento humano. O espaço não é somente o físico, o geográfico, mas principalmente o ideológico e o cultural. (cf. MENDONÇA, 2003; MORAES, 1996).

Das Ciências da Educação, grifadas em amarelo na figura, utilizaremos a noção de didática e de material didático pelo viés da Pedagogia Crítica e Autônoma de Freire (2004), que nos convida a pensar a formação de um aluno que se sinta apto a promover ligações e relações entre seu real contexto de vida e aquilo que está vendo na escola. Em outros termos, desmistificando o abstracionismo que há, muitas vezes, no olhar do aluno sobre o conteúdo visto nas aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia.

### **Considerações finais**

Neste artigo apresentamos uma proposta de pesquisa a ser desenvolvida em nível de mestrado. Compreendemos que as Ciências do Léxico constituem um campo vasto e rico para investigações científicas. Nesse sentido, a sociolinguística nos parece pertinente, partindo da premissa de que pode servir como elo entre os diferentes saberes mobilizados.

Por fim, esperamos que os desdobramentos advindos desta proposta de pesquisa possam reverter em ganhos, tanto para a comunidade acadêmica, quanto para a comunidade escolar, as quais constituem o principal público alvo.

### **Referências**

- ANDRADE, K. dos S. Toponímia e Ensino: Uma interface interdisciplinar. In.: RAMOS, D. V.; ANDRADE, K. dos S.; PINHO, M. J. de. (orgs). **Ensino de Língua e Literatura: Reflexões e perspectivas interdisciplinares**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p. 155-170.
- ANTUNES, I. **Território das Palavras: Estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.
- BIDERMAN, M. T. C. As Ciências do Léxico. In.: OLIVEIRA, A. M. P. P. de; ISQUERDO, A. N. **As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia**. 2ª Edição. Campo Grande\MS: Ed. UFMS, 2001a. p. 13-22.
- BIDERMAN, M. T. C. **Teoria Linguística: Teoria lexical e linguística computacional**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- BOAS, F. **Antropologia Cultural**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- CAVALCANTE, M. S. D. Interdisciplinaridade e Livro Didático: Uma teia de relações (im) possíveis? In.: PINHO, M. J.; SUANO, M. V. R.; SUANO, J. H. (orgs). **Formação de Professores**

- e Interdisciplinaridade:** Diálogo investigativo em construção. Goiânia, Editora América, 2014. p. 323-344.
- DICK, M. V. de P. do A. **A motivação toponímica e a realidade brasileira.** São Paulo: Arquivo do Estado, 1990.
- FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In.: FAZENDA, I (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GONÇALVES, C. P. O ensino de português e o estudo da toponímia: Linguagens e culturas indígenas e africanas pelo rio Jacarezinho – Breves/PA. In: **ANALIS do IV Colóquio de Letras,** realizado nos dias 1, 2 e 3 de fev. de 2018, na UFPA, Campus Universitário do Marajó - Breves.
- GORSKI, E. M.; COELHO, I. L. (Orgs.). **Sociolinguística e Ensino:** Contribuições para formação do professor de língua. Florianópolis: EdUFSC, 2006.
- ISQUERDO, A. N.; KRIEGER, M. G. (orgs). **As Ciências do Léxico:** Lexicologia, Lexicografia, Terminologia. Vol. II. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2004.
- LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** São Paulo: Parábola, 2008.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica.** 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MENDONÇA, D. de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. **Revista de Sociologia Política,** n.20, p.135-45, jun. 2003.
- MORAES, A. C. R. **Ideologias Geográficas.** São Paulo: Hucitec, 1996.
- MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo.** 4ª ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2011.
- NUNES, V. R. **Toponímia e Ensino:** Estudo dos nomes de lugares de origem indígena no livro didático de geografia. 2015. 114 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2015.
- PEREIRA, B. G. **Relocalização de Saberes Acadêmicos na Construção de Vozes de Professores em Formação Inicial na Escrita Acadêmica Convencional e Reflexiva.** 2016. 350 f. Tese (Doutorado em Ensino de Língua e Literatura) – Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2016.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** 26ª ed. São Paulo: Cultrix, 2004.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais:** A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.
- YIN, R. K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

## INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM MAPEAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Matheus Batista Barboza Coimbra<sup>12</sup>

### Resumo

O objetivo deste artigo é propor um mapeamento de pesquisas científicas publicadas entre 2015 e 2019, que versam sobre inclusão de surdos na educação profissional e tecnológica, identificando suas respectivas práticas pedagógicas. A Fundamentação Teórica está alojada no campo da Educação Inclusiva, com ênfase em investigações acerca da surdez no contexto de ensino e aprendizagem. A Metodologia empregada é do tipo mapeamento bibliográfico, embasado em textos acadêmicos produzidos a partir de concepções científicas plurais. Além disso, é possível afirmarmos que os aspectos metodológicos apresentam, também, características documentais, ao considerarmos que o referido mapeamento proposto advém de textos inseridos na plataforma de periódicos da CAPES. Os resultados evidenciam uma carência de pesquisas na área e que necessita de novos pesquisadores para alavancar a inclusão de surdos nos Institutos Federais.

**Palavras-chave:** Educação de surdos; Inclusão; Educação profissional e tecnológica.

### Resumen

El objetivo de este artículo es proponer un panorama de las investigaciones científicas publicadas entre 2015 y 2019, que abordan la inclusión de las personas sordas en la educación profesional y tecnológica, identificando sus respectivas prácticas pedagógicas. La Fundamentación Teórica se encuentra en la Educación Integrada, con énfasis en las investigaciones sobre la sordera en el contexto de enseñanza y el aprendizaje. La metodología es bibliográfica, basada en textos académicos producidos a partir de concepciones científicas distintas. Es posible afirmar que los aspectos metodológicos también presentan características documentales, al considerar que el panorama propuesto son de textos insertados en la plataforma CAPES. Los resultados muestran una falta de investigación en el área y, necesitando de nuevos investigadores para proporcionar la inclusión de personas sordas en los Institutos Federales.

**Palabras clave:** educación para sordos; inclusión; educación profesional y tecnológica.

### Introdução

A referida temática deste trabalho foi escolhida devido à relevância que exerce no âmbito da inclusão efetiva de alunos surdos na educação profissional e tecnológica. Por se tratar de algo recente, que veio a partir das políticas de ações afirmativas, poucos pesquisadores se debruçam com afinco sobre as problematizações desta vertente, bem como as que buscam boas práticas para inclusão de estudantes surdos. Além disso, a educação profissional traz particularidades que diferem da educação regular, o que torna esse campo uma nova área de pesquisa.

A Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, aponta o seguinte objetivo para a educação profissional e tecnológica, ofertada pelos Institutos Federais:

A educação profissional tecnológica, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, a ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em

---

<sup>12</sup>Especialista em Libras pela Universidade Cândido Mendes (UCAM). Docente do Instituto Federal do Tocantins (IFTTO).

setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias (BRASIL, ART 1º, 2002).

Essa educação tem atraído cada vez mais alunos que pretendem cursar um Ensino Médio de qualidade e, *posteriormente posteriori*, ingressarem no mercado de trabalho. Entre esses, muitos alunos surdos buscam a educação profissional e tecnológica. Além disso, com a política de ações afirmativas para pessoas com deficiência, muitos estudantes com diversas necessidades, ingressaram na rede federal de ensino, visando sua qualificação profissional (BRASIL, 2012).

Muitos professores de áreas técnicas não se sentem qualificados para trabalhar com o público-alvo da educação inclusiva e se justificam no fato de não receberem formação pedagógica para atender esses alunos. Além disso, muitos docentes que atuam na educação profissional e tecnológica não possuem nem mesmo um curso de licenciatura, porque tiveram formação em áreas bem específicas (como, por exemplo, em Ciências Agrárias), conforme constatado por Carvalho e Souza (2014). Mesmo os professores que possuem licenciatura encontram dificuldades ao pensar em práticas pedagógicas inclusivas para alunos com surdez (LACERDA, 2006).

Segundo Pedroso *et al* (2012), essa formação não é consolidada nos cursos de Licenciatura, pois, de acordo com as autoras:

Verificou-se que nenhuma ementa apresentou conteúdos sobre Educação Especial; embora a disciplina de Didática, de apenas um dos cursos, tenha indicado como um dos seus objetivos gerais a preparação dos alunos para uma compreensão crítica e contextualizada do papel da escola e do trabalho docente. A organização curricular dos cursos de licenciatura não tem garantido e enfatiza que os saberes pedagógicos necessários para responder às demandas da escola básica pública, principalmente em relação ao ensino de alunos com necessidades educacionais especiais (PEDROSO *et al*, 2012, p.41).

Para Freire (1998), quando o professor finaliza a sua graduação, não deve se sentir pronto. A formação é um processo contínuo e cabe ao educador estar sempre atualizado com as novas demandas educacionais. De acordo com Orrú (2012), o professor não tem que se sentir preparado para trabalhar com a educação inclusiva, mas estar disposto a construir um novo laço entre a formação de professores e a educação inclusiva.

Outro desafio é criar estratégias e práticas que garantam a aprendizagem desses alunos. É grande o número de alunos surdos que não conseguem ter um bom desempenho devido a dificuldades de interação com os professores, ausência de adaptações curriculares e exclusão de algumas atividades, conforme indicado por pesquisas na área (LACERDA, 2006).

Ao tratar sobre o tema, devemos entender bem a diferença entre integração e inclusão escolar. Mantoan (2005) trata desse assunto, quando menciona que:

Inclusão é a nossa capacidade de entender e receber o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós. A educação inclusiva acolhe todas as pessoas, sem exceção. É para o estudante com deficiência física, para os que têm comprometimento mental, para os superdotados, e para toda criança que é discriminada por qualquer outro motivo. Costumo dizer que estar junto é se aglomerar no cinema, no ônibus e até na sala de aula com pessoas que não conhecemos. Já inclusão é estar com, é interagir com outro (MANTOAN, 2005, p. 96).



Por isso, não bastam apenas Políticas Públicas que garantam a entrada de alunos com necessidades específicas na rede federal, o que resulta no seu ingresso na educação profissional e tecnológica. É necessário, sobretudo, buscar práticas inclusivas efetivas que auxiliem a permanência e êxito desses alunos. Apesar dos desafios, podemos afirmar que os alunos com necessidades específicas podem ter um bom desempenho acadêmico (MANTOAN, 2006). Para isso, é importante desenvolver pesquisas na área e buscar estratégias para garantir a inclusão efetiva desses alunos na educação profissional e tecnológica.

Neste artigo, apresentamos um mapeamento de pesquisas acadêmicas que versam sobre a educação inclusiva de surdos em diversos contextos de ensino e aprendizagem. Para isso, traçamos uma revisão bibliográfica de investigações sobre alunos surdos na educação profissional e tecnológica dos últimos cinco anos, ao passo que fazemos algumas considerações sobre os resultados dessas análises.

Diante disso, é possível afirmar que o objetivo desse artigo é propor um mapeamento de pesquisas científicas publicadas entre 2015 e 2019, que versam sobre inclusão de surdos na educação profissional e tecnológica, identificando suas respectivas práticas pedagógicas.

É válido dizer que estamos entendendo os artigos que nos auxiliaram no percurso de construção deste mapeamento como exímios documentos passíveis de tratamento, partindo da premissa de que semiotizam práticas sociais específicas de um determinado contexto acadêmico com forças externas evidentes para existências de concepções plurais de mundo (SÁ-SILVA *et al*, 2009).

### **Percurso metodológico**

A metodologia de pesquisa revisão é de caráter bibliográfico com características documentais. Analisamos as produções acadêmicas dos últimos cinco anos (2015-2019) que tratam sobre a inclusão de surdos na Educação Profissional e Tecnológica, buscadas por meio da Plataforma de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Compreendemos a pesquisa bibliográfica como aquela intrínseca à natureza das Ciências Humanas, partindo do pressuposto de que todas as investigações científicas são bibliográficas por natureza (LAKATOS, MARCONI, 2013). Nesse sentido, confrontar autores e, com isso, construir um percurso problematizador de investigação é algo que deve ser minuciosamente pensado, com o intuito de evitar convergências teóricas não plausíveis e que, no futuro, possam destituir o perfil verossímil do trajeto científico.

Por outro lado, os resquícios documentais a que fazemos referência corroboram na escolha dos textos procurados na base na Plataforma de Teses e Dissertações da CAPES. Logo, entendemos que tais trabalhos constituem um mosaico de percepções acadêmicas construídas por intermédio de forças centrífugas e centrípetas, tal como adianta Sá-Silva *et al* (2009) em suas discussões.

Para a pesquisa na plataforma, foi utilizada a expressão “inclusão de surdos” e “institutos federais” como termo de busca. A busca foi feita da forma mais abrangente possível, permitindo o encontro da expressão tanto no título como no texto do artigo, conforme a imagem a seguir:

Figura 01: Pesquisa na Plataforma da CAPES



Fonte: Plataforma da Capes

A partir disso, foram tratados os dados coletados, buscando boas práticas pedagógicas utilizadas com alunos surdos e, depois de uma análise criteriosa, abordamos algumas delas, que foram consideradas bem-sucedidas.

### Articulações teóricas

Por muitas décadas, os indivíduos surdos eram considerados incapazes de aprender e, por isso, eram excluídos da vida em sociedade (STROBEL, 2009). A história mostra atos cruéis cometidos contra os surdos, muitas das vezes pelo simples fato de usarem a sua língua, ou seja, a língua de sinais. Todavia, o sofrimento que passaram é refletido nos nossos dias na forma de preconceito, e evidencia a necessidade de continuar a luta por direitos básicos, como o de uma educação de qualidade (STROBEL, 2006).

Nessa perspectiva, compreender as diversas nuances que circundam a educação inclusiva no Brasil é, sem dúvidas, algo passível de muito esforço e problematizações científicas, dadas as especificidades da própria concepção de inclusão que se mostra pluralmente significativa.

Dessa forma, para travar uma discussão teórica satisfatória no campo da inclusão e sua interface com a educação é necessário adotar uma postura interdisciplinar, na tentativa de tornar a investigação mais complexa e contemporânea. A noção de “interdisciplinaridade” que trazemos à baila é condizente com a apresentada por Fazenda (2008) ao questionar que ser interdisciplinar é, antes de mais anda, assumir-se aberto ao diálogo constante, seja entre disciplinas acadêmicas diferentes, seja dentro do mesmo escopo curricular com acepções diferentes face ao objeto de pesquisa.

No tocante ao que nos referimos acima, partimos da confluência entre diferentes pontos de vista, na tentativa de construção de uma nova óptica a respeito da referida temática. Para tanto, partimos das contribuições de Miranda e Galvão Filho (2012), Giroto, Martins e Berbiran (2012) e Nunes *et al* (2015).

Conforme Miranda e Galvão Filho (2012), é necessário problematizar a figura do professor dentro do processo de inclusão, partindo do princípio de que são elementos-chave para que a inserção de alunos com deficiência ocorra sem prejuízos. Entretanto, para que o docente seja contemplado em sua essência como ator do processo inclusivo, e não como mero sujeito, é necessário levarmos em conta a trajetória histórica que este engloba, tanto em contextos educacionais, quanto em contextos não educacionais.

Os autores consideram os principais fatores históricos para assim contextualizarem a preponderância da figura docente na educação. Ao apresentar outros desdobramentos, advindos de outras concepções e olhares de mundo, Giroto, Martins e Berbiran (2012) parecem avançar nas discussões sobre esta temática e problematizam a relação entre educação inclusiva e surdez em contextos escolares diversos. Para os autores, o aluno surdo deve receber uma atenção especial, seja no aspecto didático-metodológico, seja no aspecto científico, considerando que existem múltiplas maneiras de inclusão.

De acordo com os pesquisadores, devemos considerar como basilar a existência da figura do intérprete nas instituições de ensino. Portanto, o processo de inclusão de alunos surdos encontra na presença deste profissional uma oportunidade de formamos alunos críticos, reflexivos e, sobretudo, bilíngues.

Já para Nunes et al (2015), esta questão representa uma verdadeira quebra de tabu no contexto brasileiro, ao considerarmos que o intérprete é uma figura historicamente silenciada na nossa cultura, ao passo que a surdez, também, nunca recebeu a devida atenção por parte de representantes que poderiam contribuir para um outro percurso nas escolas do país. Os autores ainda afirmam que a escolarização do aluno surdo é um processo dinâmico e dependente da união de uma gama de fatores para ser eficaz. Nesse sentido, há de se considerar os alicerces sociais em que este discente surdo se aloca, na tentativa de proporcionar uma escolarização cada vez menos fragmentada e mais eficiente.

Em síntese, é possível compreendermos que a educação inclusiva, principalmente a que tange aos alunos surdos, é algo que apresenta entraves históricos. Por isso, utilizamos sempre a concepção de “processo” junto à educação inclusiva, pois a consideramos algo orgânico e em franca modificação.

## Resultados da pesquisa

Com as limitações impostas, foram encontrados 97 resultados. Após a seleção pelo título e resumo, restaram apenas 4 dissertações de mestrado que correspondem ao objetivo desta pesquisa. Essas são listadas no quadro a seguir:

Tabela 1. Relação dos trabalhos encontrados e analisados conforme objetivo da pesquisa

Autor e ano	Tema	Inst. de Ensino
FREITAS (2019)	A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?	IFAM
BARROS (2018)	Desafios na formação docente para inclusão de surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro	UFBA
KREBS (2017)	O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	UNISINOS
BARROS (2016)	Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo	UFRRJ

Fonte: Elaborada pelo autor

A investigação de Freitas (2019) relata um produto educacional intitulado “inclusão escolar de alunos surdos – e agora o que fazer? ”. Trata-se de um guia didático instrucional para professores que irão trabalhar com alunos surdos. O material é detalhado e tem o potencial de contribuir para a formação continuada docente. Nesse aspecto, o guia possui instruções de práticas pedagógicas que podem ser utilizadas na educação de surdos. Destacamos as seguintes práticas pedagógicas:

- Valorização da língua de sinais e esforço do docente para aprendê-la, a fim de garantir uma melhor interação com o aluno surdo;
- Enxergar o aluno surdo como alguém capaz de aprender, caso lhe seja dada essa oportunidade;
- Realizar um diagnóstico inicial com o intuito de identificar as especificidades do aluno surdo e, assim, adaptar o que for necessário;
- Utilização de mecanismos visuais para potencializar a aprendizagem dos estudantes surdos.

Já Krebs (2017) problematiza questões relevantes à inclusão de alunos surdos nos Institutos Federais. No que tange às práticas pedagógicas, a autora identifica a importância do uso de Tecnologias Digitais (TICS) como uma relevante ferramenta inclusiva. Em seu trabalho, é destacado que os surdos aprendem principalmente pelo canal visual, e, por isso, usar vídeos gravados em Libras pode auxiliar o trabalho docente em sala de aula. Isso pode ser feito em momentos de avaliação, por meio da aplicação de provas em Libras em formato de vídeo, proporcionando, dessa maneira, equidade de acesso aos alunos surdos.

Ademais, as práticas expostas nas dissertações mencionadas acima podem dialogar com pesquisadores que analisam a educação de surdos. Nesse viés, Quadros (2008, p. 15) fala que “devemos propor a construção de alternativas pedagógicas que se constituam em abordagens apropriadas a este espaço educacional, uma vez que tende a diferença cultural”. Ainda, de acordo com Perlin e Miranda (2003, p. 218), “a experiência visual significa a utilização da visão (em substituição total a audição), como meio de comunicação”. Desse modo, a forma do surdo ver o mundo é diferente dos ouvintes e, portanto, a abordagem pedagógica também se diferencia, sendo imprescindível o uso de recursos visuais para potencializar a aprendizagem desses alunos.

As outras dissertações, embora tragam questões fundamentais para a inclusão de surdos nos Institutos Federais, não trataram especificamente de práticas pedagógicas que podem ser utilizadas para garantir a aprendizagem de alunos surdos. Além disso, todos os trabalhos analisados comungam da mesma ideia: não basta garantir o acesso de estudantes surdos. Devemos também proporcionar estratégias que garantam a sua permanência e êxito.

Portanto, fica clara a necessidade de novas pesquisas sobre essa temática. Podemos constatar que é um campo investigativo ainda pouco analisado e, ao mesmo tempo, vital para garantir a inclusão efetiva de alunos surdos nos Institutos Federais.

### **Considerações finais**

Ao fazermos um mapeamento das pesquisas que versam sobre educação inclusiva de alunos surdos, ficou evidente a escassez de material científico sobre a referida temática. Por várias razões, poucos pesquisadores têm suas atenções voltadas a isso, o que reforça a necessidade de investirmos nessas discussões, bem como de vozearmos um grupo socialmente deixado à margem.

Entretanto, não podemos desconsiderar o esforço daqueles professores e pesquisadores que mapeamos no trajeto de elaboração deste trabalho. Mesmo de que maneira embrionária, alguns docentes já sentem a necessidade de falar sobre isso com mais afinco, além de percebermos a tentativa nítida de encontrar uma proposta pedagógica que pudesse minimizar as dificuldades de escolarização do aluno surdo na escola básica.

Em suma, muito ainda se tem para falar. Todavia, não ignoramos os avanços que foram possíveis identificar, ainda que estes não estejam acontecendo com a expansão exigida pela necessidade contida em todos os eixos educacionais. Esperamos que este trabalho possa trazer à

comunidade acadêmica e não acadêmica ganhos significativos que possam aperfeiçoar ainda mais a prática pedagógica docente. Compreendemos que o tempo seja fator importante para que isso ocorra, visto que tal fator é oriundo de concepção historicamente construída.

### Referências

BARROS, M. P. L. **Desafios na formação docente para inclusão de surdos no IF Sertão – PE Campus Salgueiro**. (Mestrado Profissional em Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas) – UFBA. Faculdade de Educação, Salvador, 2018.

BARROS, M. B. **Inclusão e educação profissional: a acessibilidade no Instituto Federal do Amazonas, Campus Maués e sua influência na educação do estudante surdo**. Dissertação (Mestrado). - UFRRJ, Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola, Rio de Janeiro, 2016.

BRASIL. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: Acesso em: 30 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 3 de 18 de dezembro de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf> . Acesso: 30 ago. 2020.

CARVALHO, O. F. de; SOUZA, F. H. de M. S. **Formação do docente da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: um diálogo com as faculdades de educação e o curso de Pedagogia**. Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 128, p. 629-982, jul.-set., 2014.

FAZENDA, I. Interdisciplinaridade-Transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I (org). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Editora Cortez, 2008. p. 17-28.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, C. R. **A inclusão de alunos surdos no Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas: e agora, o que fazer?** Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica). IFAM, Campus Manaus Centro, 2019.

GIROTO, C. R. M., MARTINS, S. E. S. O.; BERBERIAN, A. P. (orgs). **Surdez e Educação inclusiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

KREBS, J. R. **O protagonismo da gestão educacional na efetivação da inclusão de estudantes surdos nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Dissertação (Mestrado) – UNISINOS. Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional. Florianópolis, 2016.

LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Caderno CEDES, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2ª edição. São Paulo: Moderna, 2005.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O Professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012.

NUNES, S. S. *et al*. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 19, Número 3, Setembro/Dezembro de 2015: 537-545. 5.

ORRÚ, S. E. (Org.) **Estudantes com necessidades especiais: singularidades e desafios na prática pedagógica inclusiva**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PEDROSO, C. C.A., CAMPOS, J.A.P.P., DUARTE M., **Formação do professor e educação**

**inclusiva: análise das matrizes curriculares dos cursos de licenciatura.** Revista UNISINOS - Volume 17, número 1, janeiro de 2013.

PERLIN, Gládis. MIRANDA, Wilson. **Surdos: o narrar e a política.** Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p. 217-226, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de. **Estudos Surdos III.** Petrópolis: Arara Azul, 2008.

SÁ-SILVA, J. R. et al. Pesquisa Documental: Pistas teóricas e metodológicas. In.: **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. I. 2009.

STROBEL, K. L. **A visão histórica da in(ex)clusão dos surdos nas escolas.** ETD: Educação Temática Digital, Campinas, v. 7, n. 2, p.245-254, jun. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v7i2.806>. Acesso em: 17 ago 2020.

STROBEL, K. L. **História da educação de surdos.** Texto-base de Curso de Licenciatura de Letras/Libras, UFSC, Florianópolis, 2009. Disponível em: [http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase\\_HistoriaEducacaoSurdos.pdf](http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducacaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducacaoSurdos.pdf). Acesso em: 17 ago. 2020.

## COMPLEXO ECONÔMICO-INDUSTRIAL DA SAÚDE NO BRASIL: UM ESTUDO TEÓRICO E CONCEITUAL

Renata Salgado Leme<sup>13</sup>  
Daniela da Cunha Santos<sup>14</sup>

### Resumo

Esse artigo desenvolve pesquisa exploratória sobre os diferentes fatores que condicionam a dinâmica de produção e de inovação no conjunto de atividades que integram a produção de bens e serviços de saúde no Brasil. Ademais, conceitua Complexo Econômico-Industrial da Saúde - CEIS, reconhecendo sua importância e investiga as complexas relações existentes entre os interesses produtivos, tecnológicos e sociais no âmbito da saúde, assim como o caráter estratégico desse complexo. O objetivo central da pesquisa é, nesta perspectiva, aprofundar os estudos sobre o Complexo Econômico-Industrial da Saúde, evidenciando os desafios da atualidade. Para tal, realizou-se levantamento bibliográfico fundado em artigos científicos, livros e documentos e adotou-se o método de abordagem dedutivo. Ao final, pode-se concluir que o desafio contemporâneo é aprofundar a institucionalização do caráter estratégico do Complexo Econômico-Industrial da Saúde e fomentar o seu desenvolvimento, considerando as variáveis constantes na agenda de inovação em saúde de modo interdependente. Outrossim, sugere-se que é dever do Estado mediar os diferentes interesses, com o escopo de estabelecer uma agenda virtuosa na geração e incorporação de inovação e na reconfiguração dos serviços de saúde, em conformidade com as mudanças em curso no perfil epidemiológico e demográfico.

**Palavras-chave:** Complexo; Inovação; Economia; Indústria; Saúde; Brasil.

### Abstract

This article presents an exploratory analysis on the different factors that condition the dynamics of production and innovation in the set of activities that integrate the production of health goods and services in Brazil. It also conceptualizes the Complexo Econômico-Industrial da Saúde (CEIS), recognizing its importance and analyzes the complex relationships between productive, technological and social interests in the field of health, as well as the strategic character of this Complex. The main objective of this research was, in this perspective, to study about research and development in the context of the Complexo Econômico-Industrial da Saúde. For this, the methodology used was the bibliographic research based on authors and texts that dealt with the theme on screen. In the end, it can be concluded that the current challenge is to deepen the institutionalization of the strategic character of CEIS and foster its development considering the variables on the health innovation agenda in an interdependent way. Furthermore, it is suggested that it is up to the national State to mediate the different interests with the objective of establishing a virtuous agenda in the generation and incorporation of innovation and in the reconfiguration of health services, in a manner consistent with the ongoing changes in the epidemiological and demographic profile of the population.

---

<sup>13</sup> Doutorado em Direito na Universidade de São Paulo. Professora titular da Universidade Santa Cecília - UNISANTA, na Graduação da Faculdade de Direito e no Mestrado de Direito da Saúde. Atua como advogada, desde 1992.

<sup>14</sup> Mestranda em Direito da Saúde: Dimensões Individuais e Coletivas pela Universidade Santa Cecília. Cursando Especialização em Direito de Família e das Sucessões no Instituto Damásio de Direito - IBMEC. Atualmente é Sócia Proprietária e Fundadora de Cunha e Aranha Sociedade de Advogados e Relatora da XIV Turma do Tribunal de Ética e Disciplina da OAB - Seção São Paulo. Possui experiência na área de Educação com formação na área do magistério, atuando como Docente de Direito na Escola Marquês de Olinda - AVANTE cursos preparatórios.

**Keywords:** Health Innovation System in Brazil; Complexo Econômico-Industrial da Saúde in Brazil.

## Introdução

O Complexo Econômico-Industrial da Saúde - CEIS é caracterizado por setores industriais de base química e biotecnológica (fármacos, medicamentos, imunobiológicos, vacinas, hemoderivados e reagentes) e de base mecânica, eletrônica e de materiais (equipamentos mecânicos, eletrônicos, próteses, órteses e materiais). Esses setores industriais relacionam-se com os serviços de saúde (hospitais, serviços de saúde e de diagnóstico) em dinâmica permanente de interdependência e de interação com a sociedade e o Estado na busca de oferta de serviços e produtos em saúde (BRASIL, 2020)<sup>15</sup>.

A redução da vulnerabilidade do Sistema Único de Saúde (SUS) e o cumprimento dos seus princípios perpassam, necessariamente, o aproveitamento do potencial econômico e social do Complexo Econômico-Industrial da Saúde, viabilizado, dentre outras estratégias, pela utilização do poder de compra do Estado na área. Destaca-se o papel indutor que o Estado desempenha na dinâmica do CEIS. Isso porque, as instâncias gestoras do SUS nas três esferas (federal, estadual e municipal) atuam nas diferentes áreas da saúde, dentre elas na formulação de políticas<sup>16</sup>, no financiamento das ações, na regulação, na prestação de ações e serviços de saúde e, em alguns casos, na produção de tecnologias de uso em saúde.

Dado o caráter estratégico dos segmentos industriais envolvidos, a pressão que estes desempenham sobre “o balanço de pagamentos e o fato de que o setor saúde é responsável, no Brasil, pela maior parte dos investimentos em P&D, iniciativas relacionadas à saúde apresentam forte impacto sobre o estágio de desenvolvimento nacional” (GADELHA, 2010, não paginado)<sup>17</sup>.

De acordo com Reis, Barbosa e Pimentel (2016)<sup>18</sup>, além de se constituir como necessidade humana básica, pré-requisito para a produtividade no trabalho e eixo de criação e difusão de tecnologias, a saúde necessita ser considerada como um campo de promoção do desenvolvimento. Além disso, considera-se que o fortalecimento da visão sistêmica possibilita incentivar o desenvolvimento de tecnologias e modelagens direcionadas para a atenção preventiva e integral.

Desta forma, o Complexo Econômico-Industrial da Saúde - CEIS consegue relacionar saúde e desenvolvimento no campo da economia política da saúde, dado que traz, na sua definição, as relações e contradições entre o econômico e o social, propondo superar a dicotomia entre a vertente produtiva e sanitária da saúde.

---

<sup>15</sup>BRASIL. Ministério da Saúde. **Ciência e Tecnologia e Complexo Industrial** - Apresentação. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/ciencia-e-tecnologia-e-complexo-industrial/complexo-industrial/apresentacao>. Acesso em: 13 maio 2020.

<sup>16</sup> É pertinente destacar que “[...] verifica-se a continuidade de programas e estratégias construídos no âmbito dessas políticas, os quais têm se aprimorado nos últimos anos. Entretanto faz-se necessário ainda a integração efetiva entre os diferentes órgãos do executivo e o legislativo de forma a consolidar a saúde na agenda de desenvolvimento nacional (SILVA; ANDREOLI; BARRETO, 2016, p. 16).

<sup>17</sup>GADELHA, C. A. G.; BARBOSA, P. R.; MALDONADO, J. M. S. V.; VARGAS; COSTA, L. S. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde: conceitos e características gerais**. 2010. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/resource/353295>. Acesso em: 13 maio 2020.

<sup>18</sup> REIS, C.; BARBOSA, L. M. L. H.; PIMENTEL, V. P. O desafio do envelhecimento populacional na perspectiva sistêmica da saúde. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 87]-124, set. 2016. Disponível em: <http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/9955>. Acesso em 01 jun. 2020.



Isto se deve ao fato de que a análise das prioridades da saúde apresenta importantes desafios que demandam visão sistêmica: devem avaliar tanto a incorporação do modelo institucional do SUS, que pauta a composição ideal do investimento público e privado na saúde, mudanças no perfil demográfico e epidemiológico e novas demandas tecnológicas para a prestação dos serviços, quanto às dinâmicas do mercado que marcam as relações produtivas.

Justifica-se a elaboração do presente artigo considerando que tal estudo poderá servir de fonte para futuros trabalhos que pretendam abordar o tema, destacando-se a proposta de desenvolver análise exploratória acerca dos diversos fatores que condicionam a dinâmica de produção e de inovação no conjunto de atividades que integram a produção de bens e serviços de saúde no Brasil.

O trabalho conceitua Complexo Econômico-Industrial da Saúde - CEIS, reconhecendo sua importância e analisa as complexas relações existentes entre os interesses produtivos, tecnológicos e sociais no âmbito da saúde, assim como o caráter estratégico desse complexo.

Diante disso, pode-se inferir que o objetivo central desta pesquisa é aprofundar os estudos sobre o Complexo Econômico-Industrial da Saúde, na perspectiva econômica e sanitária. Para tal realizou-se levantamento bibliográfico, fundado em artigos científicos, livros e documentos e adotou-se o método de abordagem dedutivo para enfrentar a questão problema: Quais são os principais desafios da atualidade que se impõem ao Complexo Econômico-Industrial da Saúde?

#### **A base produtiva do sistema nacional de inovação em saúde**

O Sistema Produtivo da Saúde, Complexo Econômico-Industrial da Saúde, apresenta peculiar complexidade, dado que articula geração e difusão de tecnologias, dinâmica institucional e social, estruturação do Estado, bem como a sua relação com o setor privado.

A dimensão analítica do tema implica em um diferenciado conjunto de arranjos institucionais que envolvem setores e cadeias produtivas, organizações de C&T, empresas, agências de regulação sanitária, de implementação de políticas industriais, científicas e tecnológicas, de propriedade intelectual, de saúde, entre outras.

Por isso, a saúde situa-se como um campo estratégico dos Sistemas Nacionais de Inovação, enfatizando a importância do desenvolvimento de políticas e investimentos adequados para o setor.

O conceito do CEIS (Complexo Econômico-Industrial da Saúde) foi desenvolvido no início dos anos 2000 para captar a relação indissociável entre saúde e desenvolvimento, segundo uma perspectiva endógena que considera a saúde e o sistema de produção e de inovação relacionado como parte indissociável de um padrão de desenvolvimento e não apenas como um fator acessório, funcional e exógeno, delimitado estritamente ao campo das políticas sociais e mesmo compensatórias frente à dinâmica do capital (GADELHA, 2020b, não paginado)<sup>19</sup>.

O CEIS representa a oportunidade de superação da tensão observada entre a lógica econômica e a sanitária no que se refere a políticas de desenvolvimento para a saúde, dado o caráter complexo, porém sistêmico, que relaciona estas lógicas sociais e produtivas. Na realidade, a

---

<sup>19</sup> GADELHA, C. G. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil hoje**. 2020b. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/o-complexo-economico-industrial-da-saude-no-brasil- hoje-artigo-de-carlos-gadelha/48144/>. Acesso em: 31 maio 2020.

construção de um sistema universal de saúde, que atenda à demanda sanitária da população, pressupõe a expansão da base produtiva da saúde.

[...] a abordagem do CEIS procura olhar a saúde como componente essencial da dinâmica econômica que se reproduz em um espaço específico e de alta importância estratégica. Se a dinâmica global atual gera novas frentes de expansão e de inovação, essas se expressam também no campo da saúde como um dos mais dinâmicos no contexto da quarta revolução tecnológica. Se, ao mesmo tempo, gera assimetrias e exclusão, essas também se reproduzem no campo da saúde (GADELHA, 2020b, não paginado)<sup>20</sup>.

A histórica inobservância desta relação levou a que o desenvolvimento deste complexo produtivo ocorresse sem se considerar seu caráter sistêmico, prejudicando a capacidade de entrega de bens e serviços de saúde efetivos e impedindo a observação de um desenvolvimento produtivo da base do CEIS com satisfatório resultado social e econômico.

É com base neste conceito que se demarca o conjunto de setores econômicos que compõem o Complexo. Suas características sistêmicas evidenciam-se pelos seus três subsistemas (serviços; indústrias de base química e biotecnológica; e de base mecânica, eletrônica e de materiais) e, especialmente pelo de serviços, dado que a produção dos demais segmentos conflui, necessariamente, para a prestação de serviços em saúde, transformando-o numa força produtiva chave para a evolução do Sistema Nacional de Inovação em Saúde (SNIS) e do CEIS (FIOCRUZ, 2020, não paginado)<sup>21</sup>.

É cada vez mais evidente, no Brasil, a contribuição do setor da Saúde para o desenvolvimento social e econômico do país. Essa relação se justifica não somente pela dimensão social da saúde, direito<sup>22</sup> garantido pela Constituição Federal e elemento estruturante do Estado de Bem-Estar, como também pela sua dimensão econômica (FIOCRUZ, 2020)<sup>23</sup>.

É para a sociedade real brasileira que as políticas de desenvolvimento produtivo e de inovação devem estar voltadas. A perspectiva do CEIS propõe uma abordagem passível de ser generalizada para viabilizar um padrão de desenvolvimento norteado pela equidade, pelo dinamismo econômico e tecnológico de um dos sistemas produtivos mais importantes e estratégicos do mundo — que, no Brasil, responde por 9% do PIB, por pelo menos 15 milhões de empregos diretos e indiretos e por 30% da pesquisa brasileira — e pela soberania para implementar políticas sociais para que possamos atender às necessidades de nossa sociedade e não deixar as pessoas vulneráveis pela irracionalidade de uma visão de desenvolvimento míope que opõe os direitos sociais à economia (GADELHA, 2020b, não paginado)<sup>24</sup>.

---

<sup>20</sup> Idem.

<sup>21</sup>FIOCRUZ. **Complexo Econômico e Industrial da Saúde**. Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/complexo-economico-e-industrial-da-saude/#.XrnPs2hKjIU>. Acesso em: 10 maio 2020.

<sup>22</sup>"A saúde, como um direito social, articula-se com as atividades econômicas de modo a contribuir para o desenvolvimento do CEIS, buscando, de modo complementar, o crescimento econômico e a equidade" (SILVA; ANDREOLI; BARRETO, 2016, p. 12).

<sup>23</sup>FIOCRUZ. **Complexo Econômico e Industrial da Saúde**. Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/complexo-economico-e-industrial-da-saude/#.XrnPs2hKjIU>. Acesso em: 10 maio 2020.

<sup>24</sup> GADELHA, C. G. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil hoje**. 2020b. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/o-complexo-economico-industrial-da-saude-no-brasil-arteigo-de-carlos-gadella/48144/>. Acesso em: 31 maio 2019.

Na mesma linha de análise das contribuições supracitadas, considera-se que o Sistema Nacional de Inovação em Saúde representa a interface com o Sistema de Saúde, que constitui um componente importante do sistema de bem-estar<sup>25</sup>. Esta concepção analítica possui desdobramentos normativos, ao ressaltar a interface entre sistemas e políticas voltados para o desenvolvimento industrial e tecnológico e políticas sociais. Há, assim, uma politização do conceito ao inseri-lo no contexto da conformação de estados de bem-estar em economias em desenvolvimento (GADELHA; VARGAS; MALDONADO; BARBOSA, 2013)<sup>26</sup>. Nesse diapasão, importante mencionar como a relação entre a globalização e a saúde se relaciona neste universo complexo de diversos interesses políticos e sociais.

Vale mencionar que a partir do início dos anos 90, alterações significativas passaram a ocorrer no plano político-econômico mundial, na verdade já iniciadas na década passada. Essas transformações trouxeram grande avanço e consequências para a sociedade contemporânea, principalmente no tocante à saúde da população global. O processo de globalização representa, hoje, grande risco para o bem-estar de toda a comunidade mundial.

Em consequência da abertura das fronteiras econômicas, culturais e físicas, a humanidade tomou para si a visão de unidade, além do que, o processo globalizatório permitiu a disseminação do conhecimento, principalmente na medicina. Em decorrência disso, ampliou-se a produção de alimentos em grande escala, fator imprescindível para o aumento considerável da expectativa de vida. No entanto, o que se vê é o constante aumento de doenças infecciosas e aquelas causadas pela má alimentação.

Por conseguinte, a grande taxa de crescimento da população tem se apresentado como uma das causas do problema e os deslocamentos populacionais também têm preocupado as autoridades por constituírem um eficiente meio de contaminação.

No entanto, conforme preceitua Giovanni Berlinguer<sup>27</sup>:

A globalização é considerada uma oportunidade de crescimento econômico e cultural dos povos. Pode-se ainda criticá-la em razão dos que a conduzem, ou de como a conduzem, ou dos rumos que toma. Mas ela é irrefreável, sobretudo por corresponder a muitas exigências dos seres humanos (BERLINGUER, 1999, não paginado)<sup>28</sup>.

---

<sup>25</sup> Como defendem Gadelha e Costa (2012), "a dimensão social da saúde relaciona-se a sua relevância no estado de bem-estar social, sendo que sua dimensão econômica se fundamenta em seu impacto na geração de emprego, renda e riqueza para o País" (SILVA; ANDREOLI; BARRETO, 2016, p. 12).

<sup>26</sup>GADELHA, C. A. G., VARGAS, M. A., MALDONADO, J. M. S.; BARBOSA, P. R. O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil: formas de articulação e implicações para o SNI em saúde. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 12, n. 2, p. 251-282, 2013. doi: <https://doi.org/10.20396/rbi.v12i2.8649062>. Acesso em: 09 maio 2020.

<sup>27</sup> Giovanni Berlinguer, médico, é professor da Universidade La Sapienza, em Roma, e ex-senador. Tradução de Pedro Garcez Ghirardi. O texto original – *Globalizzazione e salute globale* – encontra-se à disposição do leitor no IEA-USP para eventual consulta.

<sup>28</sup> BERLINGUER G. Globalização e saúde global. **Estudos Avançados**, v. 13, n. 35, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a03.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

Segundo Fortes e Ribeiro (2014, não paginado)<sup>29</sup>,

[...] a globalização econômica, que está aliada à globalização política, cultural, informacional e comunicativa, traz novas oportunidades e desafios, cujos benefícios e impactos adversos, que envolvem todas as dimensões das relações humanas, ainda carecem de análises compreensivas. Processos de interdependência planetária trazem benefícios e riscos para a saúde humana, de forma diferenciada ao redor do globo.

Segundo Berlinguer (1999)<sup>30</sup>, a luta contra as desigualdades é um poderoso estímulo para esse objetivo. “Mas, no plano prático, tem o mesmo valor, senão maior, a consciência de que a saúde é um bem indivisível, e de que o gênero humano está vinculado por um destino comum”.

A ideia de saúde global emerge da necessidade de que cada país atue em um contexto amplo e que não se restrinja a fronteiras. A ideia de saúde global relaciona-se também às discussões sobre os efeitos da globalização na dinâmica do processo saúde/doença e cuidado, e as novas exigências e desafios que este fenômeno traz à saúde das populações (BERLINGUER 1999)<sup>31</sup>.

O referido autor aponta, ainda, que a globalização “pode ser resumida como a internacionalização da produção e do consumo, dos valores e costumes por meio do movimento de capital, força de trabalho, tecnologia e informação” (BERLINGUER 1999)<sup>32</sup>. A globalização e a saúde possuem grandes embates de ordem jurídica e social, por se tratar de direitos sociais e fundamentais da pessoa humana.

Neste contexto, surge a necessidade de aprofundamento da discussão no sentido de analisar cuidadosamente os aspectos das bases que sustentam a ideia protecionista frente aos interesses sociais. Pode-se citar como exemplo a recente pandemia que assola o mundo, o famoso “Coronavírus”. O referido vírus teve origem na China, e em poucos dias, alastrou-se por todo o mundo. E essa rapidez na disseminação do vírus só foi possível em razão da globalização.

O desenvolvimento do comércio internacional intensificou o aparecimento de surtos epidêmicos, ampliando a visão de que as doenças não respeitam fronteiras geográficas e, por isso, inicia-se a busca de soluções em nível internacional para evitar ou amenizar a disseminação e as mazelas trazidas pelas epidemias.

Acredita-se que não se pode pensar nos protocolos de saúde restritamente, em apenas um determinado país, já que os países estão interligados, seja por questões econômicas ou por meio de Tratados e Convenções celebrados entre si.

A necessidade de harmonização das normas de segurança sanitária no nível internacional é indispensável para garantir a saúde global, principalmente se considerarmos o nível elevado de comércio interpaises e a facilidade de mobilidade populacional (SAMPAIO; VENTURA, 2016)<sup>33</sup>. Torna-se imperiosa a coesão entre a vigilância sanitária e ambiental, atenção à saúde, regulação de

---

<sup>29</sup> FORTES, P. A. C.; RIBEIRO, H. Saúde global em tempos de globalização. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 2, abr./jun. 2014, p. 366-375, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n2/0104-1290-sausoc-23-2-0366.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.

<sup>30</sup> BERLINGUER G. Globalização e saúde global. **Estudos Avançados**, v. 13, n. 35, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a03.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

<sup>31</sup> Idem.

<sup>32</sup> Ibidem.

<sup>33</sup> SAMPAIO, J. R. C.; VENTURA, M. A emergência do conceito saúde global: perspectivas para o campo da saúde coletiva. **Revista Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**. n. 5, v. 4, p. 145-155, out./dez, 2016.

transporte, turismo, biotecnologia e outras áreas, devido à interdisciplinaridade e profundidade que permeiam a transnacionalização dos riscos.

A saúde humana, a política de saúde e o desenvolvimento econômico influenciam-se mutuamente. Entende-se a necessidade de que sejam aumentados os esforços no sentido de mapeamento das desigualdades sanitárias das populações, bem como as discrepâncias do acesso aos serviços de saúde, identificando os grupos de maior risco, para que medidas efetivas produzam um impacto de melhoria da saúde dessas populações.

Neste contexto se inserem os Tratados, as Convenções, os Acordos, e os Regulamentos internacionais, regionais, bilaterais e nacionais, como meio de complementar esses esforços e promover a proteção da saúde da coletividade.

A preocupação em desenvolver novas tecnologias e implementar a ciência relacionada à questão da saúde revela-se como uma obrigação solidária.

Nesse sentido, a ONU, as agências de cooperação dos países mais desenvolvidos e a filantropia internacional procuram responder a essas grandes preocupações, incluindo a saúde como prioridade na agenda da cooperação internacional e dos programas de ajuda para o desenvolvimento global. Mas, as limitações da Organização Mundial da Saúde – OMS para atuar de forma mais efetiva na redução das iniquidades sanitárias e no controle dos vetores de doenças têm sido apontadas por pesquisadores e pela própria Direção-Geral da organização como problemas suficientes para uni-los em prol de uma reforma da entidade (VENTURA; PEREZ, 2014)<sup>34</sup>.

Segundo Krasner (1983, p. 14)<sup>35</sup>:

A discussão sobre governança em saúde global tem demandado investimento na criação, conformação, orientação, fortalecimento das instituições internacionais e de um arcabouço de princípios, normas, regras e procedimentos para tomadas de decisões tanto no âmbito organizacional como na promoção e proteção da saúde em escala global.

A globalização e a saúde global ganham maior destaque neste século, justamente por se acreditar que os protocolos devem ser implementados por todos os países, uma vez que as doenças não respeitam os limites territoriais (SAMPAIO; VENTURA, 2016)<sup>36</sup>. Defende-se a criação de legislação, pacto ou regramento único relacionado às questões de saúde, destacando-se que a Organização Mundial da Saúde - OMS, os países e a comunidade acadêmica possuem papel fundamental na implementação dessas ideias aqui expostas.

Não se pode ignorar a globalização como um marco significativo para todo o mundo, da mesma forma que não se pode renegar a necessidade de uma nova visão frente às questões sanitárias, de saúde pública, ou melhor, de saúde mundial.

---

<sup>34</sup> VENTURA, D.; PEREZ, F. A. Crise e reforma da organização mundial da saúde. **Lua Nova**, São Paulo, n. 92, p. 45-77, maio/ago., 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64452014000200003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64452014000200003&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 junho 2020. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-64452014000200003>.

<sup>35</sup> KRASNER, S. **International regimes**. New York: Cornell University Press. 1983.

<sup>36</sup> SAMPAIO, J. R. C.; VENTURA, M. A emergência do conceito saúde global: perspectivas para o campo da saúde coletiva. **Revista Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**. n. 5, v. 4, p. 145-155, out/dez, 2016.

A saúde das pessoas no mundo deve ser sustentada por um esforço coletivo internacional, sem desprezar-se as especificidades locais. Deve-se, portanto, buscar compreender os fenômenos locais em articulação com as questões globais (SAMPAIO; VENTURA, 2016)<sup>37</sup>.

O tema é bastante peculiar e precisa ser enfrentado com responsabilidade. Mesmo porque se trata de um direito social fundamental da pessoa humana que transcende limites geográficos.

Vale salientar o impacto significativo da globalização sobre os direitos humanos. Nesse sentido, corrobora os ensinamentos de José Eduardo Faria:

À medida que a dinâmica da acumulação privada e a mobilidade dos capitais já não são mais controladas pelo Estado-nação, os direitos humanos e a democracia representativa, numa visão basicamente jurídicista, parecem estar ingressando numa fase regressiva. Eles podem até continuar existindo no plano jurídico-positivo, sobrevivendo em termos formais aos processos de desregulamentação, deslegalização e desconstitucionalização já anteriormente mencionados. Contudo, já não são mais efetivamente implementados no plano real (se é que o foram, integralmente, um dia) (FARIA, 1997, p. 43)<sup>38</sup>.

Por isso, entende-se que não se pode dissociar a temática da dignidade da pessoa humana do direito fundamental à saúde. Ou seja, os impactos da globalização nos direitos humanos são evidentes na medida em que o Estado, ao interferir na esfera individual do cidadão, deve respeitar os regramentos já consolidados, primando por garantir o mínimo necessário tanto para o indivíduo quanto para os grupos humanos. E a segurança jurídica não pode ser abandonada quando for conveniente ao Estado, pois os direitos humanos fundamentais devem ser salvaguardados, não se admitindo ingressar numa linha regressiva.

O desenvolvimento econômico e os direitos humanos possuem grande relevância quando se discute a questão da saúde mundial, vez que um direito não se dissocia do outro. Assim, surge a premissa de que o equilíbrio é a principal “chave” para que ambos os direitos estejam em harmonia neste complexo ordenamento jurídico que envolve diversas culturas, ideologias e costumes. Não se pode idealizar o crescimento econômico sem se atentar aos direitos humanos, tão pouco desprezar a temática sensível da saúde pública mundial ora delineada no presente artigo.

### **Subsistema de base mecânica, eletrônica e de materiais**

O subsistema de base mecânica, eletrônica e de materiais exerce particular influência sobre a capacidade de prestação de serviços integrais e universais de saúde. Fato este decorrente da forte associação dos produtos às práticas médicas, uma vez que determinam tecnologias incorporadas nos procedimentos, no que se refere à prevenção, ao diagnóstico e ao tratamento de doenças.

Em consequência disto, este segmento ilustra bem a relação entre as lógicas econômica e sanitária, e a importância de que o setor saúde participe proativa e conjuntamente na definição de políticas de incentivo de desenvolvimento para o setor, considerando as diretrizes do SUS e as características sócio-sanitárias do país.

As indústrias deste subsistema são caracterizadas como oligopólios baseados na diferenciação do produto e no fornecimento de bens especializados, com lançamentos constantes

---

<sup>37</sup> Idem.

<sup>38</sup> FARIA, J. E. Direitos humanos e globalização econômica: notas para uma **discussão**. Estudos avançados, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 43-53, ago. 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141997000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17jun.2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200004>.

de novas opções de tratamento e diagnósticos com ciclos tecnológicos curtos, o que pressiona sobremaneira os custos da prestação da saúde.

Neste sentido, é perspicaz destacar que o Brasil é um dos poucos países com norma específica para produtos biológicos, elaborada pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Observa-se que a crescente demanda por esses produtos é suprida por importações, o que causa um desequilíbrio na balança comercial. As importações de produtos biológicos cresceram, aproximadamente, o dobro do incremento para os demais produtos farmacêuticos (MANFREDINI, 2018)<sup>39</sup>.

Em 2008, o mercado mundial deste subsistema perfez a monta de US\$ 210 bilhões, caracterizado por ser um mercado extremamente concentrado, com absoluta preponderância do mercado norte-americano em decorrência de um conjunto de fatores como o ambiente institucional e empresarial, a extensão do mercado privado dos serviços de saúde com capacidade de absorção da oferta, a forte atuação do governo na abertura e acesso a novos mercados e o engajamento tradicional das empresas em P&D (FIOCRUZ, 2020, não paginado)<sup>40</sup>.

De acordo com Gutierrez e Alexandre (2004)<sup>41</sup>, o dinamismo da indústria de equipamentos, materiais médico-hospitalares e odontológicos é atribuído à incorporação dos avanços tecnológicos, ao envelhecimento da população e ao crescimento do mercado, enfatizando o caráter sistêmico entre esta indústria e as políticas sanitárias. Nesta linha, nota-se que a crescente demanda por serviços de saúde, aliada à também crescente pressão por controles de gastos públicos e privados, tem levado este segmento industrial a focar seus esforços também na busca da redução dos custos dos tratamentos.

No Brasil, esta indústria estruturou-se durante o modelo desenvolvimentista que estimulou a substituição de importações, entre as décadas de 50 e 80. Com a abertura comercial houve arrefecimento e queda de participação deste segmento nacional, face à sua baixa competitividade. Entretanto, na segunda metade da década de 90, em função da expansão do mercado (posterior ao Plano Real), da estruturação do SUS e do peso da demanda pública, observou-se a retomada da expansão da indústria, que contou com apoio do Governo Federal.

Vale notar, ainda sobre a importância deste segmento na conceituação mais ampla de desenvolvimento, que ele é responsável por 103.840 mil empregos, diretos e indiretos, em 2009. Além disto, este segmento industrial apresentou faturamento de US\$ 4,42 bilhões em 2009 (ABIMO, 2008)<sup>42</sup>. Destarte, afirma-se que “segmentos mais dinâmicos se referem aos equipamentos médico hospitalares, implantes e odontológico, que representam 40% da produção nacional” (ABDI, 2009)<sup>43</sup>.

---

<sup>39</sup>MANFREDINI, M. A. Complexo econômico-industrial da saúde: desafios e impasses. **Caderno de Saúde Pública**, v. 34, n. 8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v34n8/1678-4464-csp-34-08-e00126418.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

<sup>40</sup>FIOCRUZ. **Complexo Econômico e Industrial da Saúde**. Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/complexo-economico-e-industrial-da-saude/#.XrnPs2hKjIU>. Acesso em: 10 maio 2020.

<sup>41</sup>GUTIERREZ, R. M. V.; ALEXANDRE, P. V. M. **Complexo industrial da saúde: uma introdução ao setor de insumos e equipamentos de uso médico**. BNDES Setorial: Rio de Janeiro, 2004, p. 119-155.

<sup>42</sup>ABIMO. **Associação Brasileira da Indústria de Artigos e Equipamentos Médicos, Odontológicos e Hospitalares e de Laboratório**. 2008. Disponível em: [http://www.abimo.org.br/default\\_interno.asp](http://www.abimo.org.br/default_interno.asp). Acesso em: 08 maio 2020.

<sup>43</sup>ABDI. **Estudo prospectivo – cadeia de equipamentos médicos, hospitalares e odontológicos**. Cadernos da Indústria ABDI. Brasília, 2009. Disponível em:

## Considerações finais

A incorporação de uma visão de economia política, na perspectiva do Complexo Econômico-Industrial da Saúde – CEIS aponta para a necessidade de consideração dos espaços de formulação e implementação de políticas públicas pelos Estados, contemplando o diálogo analítico e político dessa concepção com as linhas de pesquisa e de políticas públicas que abordam os Sistemas Nacionais de Inovação e os Sistemas Nacionais de Saúde e de Bem-Estar (GADELHA, 2020a)<sup>44</sup>.

No Brasil, entretanto, a abordagem para o desenvolvimento do CEIS não tem sido sistêmica, dado que as políticas sociais, econômicas e tecnológicas que impactam o desenvolvimento de serviços e produtos de saúde, não têm sido elaboradas nem (ou) implementadas de forma articulada. Como resultado, observam-se obstáculos ao desenvolvimento produtivo e inovador da base do CEIS com efeito socioeconômico adequado, o que vem crescentemente fragilizando a capacidade de entrega de bens e serviços de saúde efetivos à população (GADELHA, 2020a)<sup>45</sup>.

Políticas que deveriam, a um só tempo, lidar com o desafio de alinhar a necessidade de fortalecimento da capacidade de geração de inovação nacional com a atenção às necessidades sociais da população apenas muito recentemente têm sido elaboradas e implementadas.

A atual conjuntura estimula articulação virtuosa entre políticas de saúde universais e integrais e aquelas direcionadas ao adensamento do Sistema Nacional de Inovação em Saúde - SNIS e de sua base produtiva (CEIS) (GADELHA; COSTA; MALDONADO, 2012)<sup>46</sup>. Ainda assim, afirmam que uma mudança estrutural depende de uma atuação efetiva do Estado, tanto no sentido de orientar socialmente o desenvolvimento tecnológico e produtivo da saúde (em especial pelo aumento e qualificação do uso de seu poder de compra) quanto no de buscar a efetividade dessa atividade produtiva nacional (GADELHA, 2020a)<sup>47</sup>.

Pelos motivos expostos e de acordo com a pesquisa, pode-se concluir que o desafio atual é aprofundar a institucionalização do caráter estratégico do Complexo Econômico-Industrial da Saúde - CEIS e fomentar o seu desenvolvimento, considerando as variáveis constantes na agenda da inovação em saúde de modo interdependente. Cabe, também, ao Estado mediar os diferentes interesses com o objetivo de estabelecer uma agenda virtuosa na geração e incorporação de inovação e na reconfiguração dos serviços em saúde, em conformidade com as mudanças em curso no perfil epidemiológico e demográfico da população. Apenas desse modo será possível superar a polarização atualmente observada entre a atenção à saúde e a dinâmica industrial e de inovação, mostrando que saúde e desenvolvimento econômico podem ser objetivos convergentes e confluentes. (GADELHA; COSTA; MALDONADO, 2012)<sup>48</sup>.

---

[http://www.abdi.com.br/?q=system/files/Estudo+prospectivo+Equipamento+Medicohospitalar+e+Odonologico\\_0.pdf](http://www.abdi.com.br/?q=system/files/Estudo+prospectivo+Equipamento+Medicohospitalar+e+Odonologico_0.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.

<sup>44</sup>GADELHA, C. G. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil hoje**. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/debate/2020/O-Complexo-Econ%C3%B4mico-Industrial-da-Sa%C3%B4e-no-Brasil-hoje>. Acesso em: 08 maio 2020.

<sup>45</sup>Idem.

<sup>46</sup> GADELHA, C. A. G; COSTA, L. S.; MALDONADO, J. O complexo econômico-industrial da saúde e a dimensão social e econômica do desenvolvimento. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 21-28, dez. 2012.

<sup>47</sup>GADELHA, C. G. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil hoje**. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/ensaio/debate/2020/O-Complexo-Econ%C3%B4mico-Industrial-da-Sa%C3%B4e-no-Brasil-hoje>. Acesso em: 08 maio 2020.

<sup>48</sup>GADELHA, C. A. G; COSTA, L. S.; MALDONADO, J. O complexo econômico-industrial da saúde e a dimensão social e econômica do desenvolvimento. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 21-28, dez. 2012.



Diante de tudo que foi exposto é pertinente afirmar que não é intuito do presente estudo exaurir a discussão sobre o tema, mas lançar luz ao debate, podendo servir como fonte para futuras pesquisas que contemplem idêntica ou similar temática.

### Referências

- ABDI. **Estudo prospectivo** – cadeia de equipamentos médicos, hospitalares e odontológicos. Cadernos da Indústria ABDI. Brasília, 2009. Disponível em: [http://www.abdi.com.br/?q=system/files/Estudo+prospectivo+Equipamento+Medicohospitalar+e+Odontologico\\_0.pdf](http://www.abdi.com.br/?q=system/files/Estudo+prospectivo+Equipamento+Medicohospitalar+e+Odontologico_0.pdf). Acesso em: 12 maio 2020.
- ABIMO. **Associação Brasileira da Indústria de Artigos e Equipamentos Médicos, Odontológicos e Hospitalares e de Laboratório**. 2008. Disponível em: [http://www.abimo.org.br/default\\_interno.asp](http://www.abimo.org.br/default_interno.asp). Acesso em: 08 maio 2020.
- BERLINGUER, G. Globalização e saúde global. **Estudos Avançados**, v. 13, n. 35, abr. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v13n35/v13n35a03.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Ciência e Tecnologia e Complexo Industrial** - Apresentação. Disponível em <https://www.saude.gov.br/ciencia-e-tecnologia-e-complexo-industrial/complexo-industrial/apresentacao>. Acesso em: 13 maio 2020.
- FARIA, J. E. Direitos humanos e globalização econômica: notas para uma discussão. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 11, n. 30, p. 43-53, ago.1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141997000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141997000200004&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 17 jun. 2020. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-40141997000200004>.
- FIOCRUZ. **Complexo Econômico e Industrial da Saúde**. Disponível em: <https://saudeamanha.fiocruz.br/complexo-economico-e-industrial-da-saude/#.XrnPs2hKjIU>. Acesso em: 10 maio 2020.
- FORTES, P. A. C.; RIBEIRO, H. Saúde global em tempos de globalização. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, n. 2, abr./jun. 2014, p. 366-375, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v23n2/0104-1290-sausoc-23-2-0366.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- GADELHA, C. G. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil hoje**. 2020a. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/ensaio/debate/2020/O-Complexo-Econ%C3%B4mico-Industrial-da-Sa%C3%BAde-no-Brasil- hoje>. Acesso em: 08 maio 2020.
- GADELHA, C. G. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil hoje**. 2020b. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/especial-coronavirus/o-complexo-economico-industrial-da-saude-no-brasil- hoje-artigo-de-carlos-gadelha/48144/>. Acesso em: 31 maio 2019.
- GADELHA, C. A. G.; BARBOSA, P. R.; MALDONADO, J. M. S. V.; VARGAS; COSTA, L. S. **O Complexo Econômico-Industrial da Saúde: conceitos e características gerais**. 2010. Disponível em: <http://www6.ensp.fiocruz.br/repositorio/resource/353295>. Acesso em: 13 maio 2020.
- GADELHA, C. A. G.; COSTA, L. S. Saúde e desenvolvimento no Brasil: avanços e desafios. **Ver. Saúde Pública**. v. 46, n. 1, p. 13–20, 2012.
- GADELHA, C. A. G; COSTA, L. S.; MALDONADO, J. O complexo econômico-industrial da saúde e a dimensão social e econômica do desenvolvimento. **Rev. Saúde Pública**, v. 46, n. 1, p. 21-28, dez. 2012.
- GADELHA, C. A. G.; VARGAS, M. A.; MALDONADO, J. M. S.; BARBOSA, P. R. O Complexo Econômico-Industrial da Saúde no Brasil: formas de articulação e implicações para o SNI em saúde. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 12, n. 2, p. 251-282, 2013. doi: <https://doi.org/10.20396/rbi.v12i2.8649062>. Acesso em: 09 maio 2020.

GUTIERREZ, R. M. V.; ALEXANDRE, P. V. M. **Complexo industrial da saúde**: uma introdução ao setor de insumos e equipamentos de uso médico. BNDES Setorial: Rio de Janeiro, 2004, p. 119-155.

KRASNER, S. *International regimes*. New York: Cornell University Press. 1983.

MANFREDINI, M. A. Complexo econômico-industrial da saúde: desafios e impasses. **Caderno de Saúde Pública**, v. 34, n. 8, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csp/v34n8/1678-4464-csp-34-08-e00126418.pdf>. Acesso em: 12 maio 2020.

REIS, C.; BARBOSA, L. M. L. H.; PIMENTEL, V. P. O desafio do envelhecimento populacional na perspectiva sistêmica da saúde. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 44, p. 87]-124, set. 2016. Disponível em: <http://web.bndes.gov.br/bib/jspui/handle/1408/9955>. Acesso em 01 jun. 2020.

SAMPAIO, J. R. C.; VENTURA, M. A emergência do conceito saúde global: perspectivas para o campo da saúde coletiva. **Revista Cadernos Ibero-Americanos de Direito Sanitário**. n. 5, v. 4, p. 145-155, out./dez, 2016.

SILVA, G. O.; ANDREOLI, G. L. M.; BARRETO, J. O. M. Políticas públicas para o desenvolvimento do Complexo Econômico- Industrial da Saúde no Brasil. **Com. Ciências Saúde**. v. 27, n. 1, p. 9-20, 2016.

## O TEATRO COMO INSTRUMENTO DE INTERPRETAÇÃO NA SALA DE AULA

Rita de Cassia Veleda Del Mestre<sup>49</sup>

Renê de Abreu de Barros<sup>50</sup>

Faine Protas Modernel<sup>51</sup>

### Resumo

O presente artigo constitui-se em uma pesquisa sobre a Leitura, a Interpretação e os Jogos Teatrais em sala de aula. Procurou-se mostrar através desta pesquisa as dificuldades de interpretação de variados tipos de textos para alunos da Educação de Jovens e Adultos e, posteriormente, o êxito em se utilizar o teatro como ferramenta principal para o entendimento do conteúdo. Iniciou-se uma etapa de leitura de crônicas que fazem parte de um gênero textual bem complexo para os alunos da EJA, já que é indispensável certa sutileza devido ao grande número de ironias e metáforas ao longo da leitura. Notou-se que era necessário um envolvimento maior, uma mediação por parte do professor, a fim de sanar possíveis dúvidas. Isso passou a entusiasmar tanto o professor, quanto os alunos, pois possibilitou a eles uma nova visão do trabalho de leitura e interpretação: o teatro e seus jogos orais e corporais. Assim, foram selecionadas seis crônicas para este trabalho. Os envolvidos nesse projeto foram os alunos das turmas de 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental da EJA, na Escola Ayrton Senna, cidade de Itapoá, Estado de Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Leitura. Interpretação. Jogos Teatrais. Sala de Aula. Socialização. Crônicas.

### Abstract

This article is a research on Reading, Interpretation and Theater Games in the classroom. We tried to show through this research the difficulties of interpreting various types of texts for students of Youth and Adult Education and, subsequently, the success in using theater as the main tool for understanding the content. A stage of reading chronicles that are part of a very complex textual genre began for EJA students, since a certain subtlety is indispensable due to the large number of ironies and metaphors throughout the reading. It was noted that greater involvement, mediation on the part of the teacher, was needed in order to resolve possible doubts. This started to excite both the teacher and the students, as it allowed them a new view of the work of reading and interpretation: the theater and its oral and body games. Thus, six chronicles were selected for this work. Those involved in this project were students from the 7th and 8th Years of Elementary Education at EJA, at Escola Ayrton Senna, city of Itapoá, State of Santa Catarina.

**Keywords:** Reading. Interpretation. Theatrical Games. Classroom. Socialization. Chronicles.

### Introdução

Como educadores, precisamos estar sempre pensando e repensando a nossa prática e nossa vivência dentro da sala de aula. Nesse sentido, este trabalho demonstra o quanto é importante essa renovação no processo de ensino e de aprendizagem relacionando com isso a aquisição de novas capacidades e conhecimentos.

---

<sup>49</sup> Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSELVI; Graduada em Letras/Português – FURG.

<sup>50</sup> Mestrando em Ciências e Tecnologias na Educação – IFSUL/CAVG; Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura – UNIASSELVI; Graduado em Letras/Português – FURG.

<sup>51</sup> Especialista em Leitura e Produção Textual – UNIVEST; Graduada em Letras – Português/Espanhol – FURG.

Assim sendo, o trabalho que será descrito aqui, foi desenvolvido em duas turmas de Ensino Fundamental, 7ª e 8ª séries, da Educação de Jovens e Adultos. O foco inicial para que esse trabalho fosse colocado em prática, já apareceu nas primeiras conversas em que os estudantes relataram, em sua grande maioria, a falta de necessidade da leitura. Para eles o ato de ler era uma perda de tempo, além de ser exaustivo para quem trabalhava de dia e estudava a noite. Sendo assim, o maior obstáculo era ativar a curiosidade de cada indivíduo mostrando a ele que nosso cotidiano está repleto de textos e que, para uma melhor compreensão deles, seria necessária uma interação com o texto escolhido.

Assim, para aguçar o hábito de ler e aprofundar questões interpretativas, optamos por trabalhar com crônicas nas aulas de Língua Portuguesa. A escolha de crônicas deu-se ao fato de que esse gênero textual é caracterizado por apresentar textos curtos e voltados para o cotidiano. Esses textos que foram trabalhados tratavam de assuntos leves e enfoques humorísticos com figuras de linguagem importantes para uma boa interpretação.

Além disso, a transição da interpretação escrita para a linguagem teatral e, mais adiante, para a encenação ajudou os jovens e adultos, que participaram da atividade, a superarem a insegurança e timidez diante da própria leitura. Ajudou eles igualmente também a priorizarem o trabalho em grupo e, conseqüentemente, trabalhar o respeito e a diversidade. Partindo da leitura das crônicas sobre educação de Rubem Alves (2004), o autor cita:

Não precisei fazer uso de nenhum artifício de “motivação” para que ela estivesse motivada. O que a motivava era o fascínio daquilo que eu estava fazendo e das ferramentas que eu estava usando. Seus olhos e pensamentos estavam coçando de curiosidade. Ela queria aprender para se curar da coceira. (p.09)

Nessa citação, Alves estava se referindo a uma criança que está no início de sua alfabetização e sobre sua curiosidade em tudo que vê a sua volta. A diferença de nosso estudo, portanto, é clara, se concebermos a ideia que um jovem ou adulto necessita sim de motivação para estar na escola e a encenação faz com que aguce sua curiosidade para o entendimento da leitura. A EJA é um trabalho que necessita de uma contínua motivação, pois, como educadores, precisamos trazer os alunos a nosso encontro para termos o prazer de compartilhar nossos conhecimentos. Desse modo, a imaginação do professor, ao criar novos métodos que se tornem atrativos aos alunos, ativa inspirações em ambas as partes.

Dentro desse contexto, a proposta de fazer teatro partiu dessa necessidade de interagir com as crônicas estudadas, utilizando para tal primeiramente o diálogo. Logo após, partimos para a expressão facial e corporal como um exercício de conhecimento, agradável e participativo. Em um terceiro momento, fizemos de nossa sala de aula um teatro com palco, jogos teatrais, cenários improvisados, muitos diálogos, pequenas encenações das crônicas estudadas e um número pequeno de espectadores que eram os alunos que não estavam em cena.

A conclusão foi a adaptação de crônicas para o teatro e apresentação destas, através de esquetes. Os estudantes/atores tinham idades que variavam de 18 a 56 anos. As crônicas foram escolhidas em conjunto, entre professor e estudantes, e adaptadas também em conjunto. A avaliação foi diária e o envolvimento no trabalho era o principal foco dessa avaliação.

### **Leitura e interpretação**

O texto é tratado na escola, muitas vezes, como um objeto que se completa. É nele que se encontram os resultados, dele se tiram respostas prontas e exatas. É um objeto que traz a verdade de nossas dúvidas, sem que se precise pensar ou questionar seu conteúdo. Obtendo-se respostas,

passa-se a ter um poder de avaliação que não passa de um grau maior ou menor de assimilação. Isso se vê na maioria das disciplinas.

Mesmo na disciplina de Língua Portuguesa, o texto normalmente é usado para o estudo gramatical ou interpretações de perguntas prontas. Portanto, a leitura e a interpretação de textos perdem sua função essencial que é a de ativar efeitos de significação no leitor. Sendo assim, é fácil perder o prazer de uma leitura em que os questionamentos crescem internamente, mas o leitor não deixa fluir por não ser importante naquele contexto de sala de aula.

Aprender a ler como se a leitura fosse um ato mecânico, separado da compreensão é um desastre que acontece todos os dias. Estudar palavras soltas, sílabas isoladas, ler textos idiotas e repetir sem fim exercícios de cópia, resulta em desinteresse e rejeição em relação à escrita. (CARVALHO, 2002)

Conforme a autora, dependendo da classe social de cada indivíduo, as experiências com a leitura e a escrita variam consideravelmente. Em algumas famílias, a leitura faz parte do cotidiano, já em outras, o ato de ler e escrever é raro ou inexistente. Algumas porque as condições de vida e de trabalho não exigem, outras porque nunca aprenderam a ler. Portanto, a leitura não se apresenta com o mesmo sentido para todos.

Dessa forma, é bem comum ouvirmos em sala de aula, estudantes murmurando: “Não gosto de ler” ou “Odeio Português” ou “Não gosto de interpretação de texto” ou ainda, e o que é pior, depois do texto lido “Não entendi nada”. Esse desconforto, que é maior ainda por parte do professor, a essa resistência do estudante, é gerado pela imposição dos exercícios enfadonhos em sala de aula. Procurou-se, portanto, através desse trabalho, facilitar ao estudante seu acesso a uma interpretação de caráter interativo e social. Foram trazidos e respeitados seus conhecimentos pessoais, suas dificuldades no convívio social, suas inconstâncias psicológicas, que muito interferem no cotidiano e na comunidade escolar.

Para Lee (2009), o hábito é sinônimo de talento. O autor cita o hábito como um dos quatro níveis de motivação, que veremos mais adiante, pois “é resultado de toda programação que assimilamos ao longo da vida e as respostas repetidas aos acontecimentos” (LEE, 2009, p.134). Assim sendo, podemos tornar o hábito da leitura como algo fácil de adquirir em sala de aula, seja em Língua Portuguesa ou em outras disciplinas. A partir do momento em que se habitua algo prazeroso, evidentemente, queremos repeti-lo várias vezes. Para isso, não podemos exigir que um indivíduo, criança ou adulto, leia textos somente para responder questões pré-estabelecidas, mas dá-los com a função de curiosidades e descobertas.

Nessa análise, percebe-se que é bem mais atrativa uma leitura interativa em que o foco não está só no texto, ou só no autor, ou só no leitor, mas sim, nos três. O sujeito pode e deve desafiar todo seu conhecimento e trazer à tona toda sua imaginação. A partir desse contexto, entende-se que a compreensão crítica do ato de ler não pode ser uma pura decodificação de palavras escritas e foi esse o principal argumento usado para com os estudantes que participaram da pesquisa. “Precisar” ou “necessitar” de leitura não vai fazer com que o estudante se envolva com o texto, visto que o prazer na interação com o texto é o foco principal para motivar um leitor que busca novos conhecimentos.

Além disso, nos estudos de diversas disciplinas, raramente observa-se a leitura como um processo interativo. Não se percebe uma procura de “pistas” que o autor possa deixar nas entrelinhas ou dados explícitos postos provocativamente para o leitor encontrar o sentido do texto. Desse modo, não existe, normalmente, essa liberdade de procura de sentidos. O texto passa pelo

aluno, portanto, como um exercício de fixação, o qual nos remete a algo comprometedor, resistente, único, fixo e prisioneiro de uma só significação.

Outra questão também importante é que a leitura do mundo vem muito antes da leitura das palavras, e isso é exclusivo de cada ser pensante e atuante no conteúdo social. A interpretação de um texto e a compreensão de cada palavra, que forma cada frase, e cada parágrafo a ser lido, devem ser alcançados por uma leitura crítica e contextual. Portanto, é um conjunto de ideias que se relacionam entre si e, a partir daí, um aglomerado de ideias que se misturam e se refazem ordenadamente na cabeça do leitor para que surja outra concepção de interpretação.

Nesse ínterim, desde pequeno aprendemos a entender o mundo ao nosso redor e antes mesmo de irmos para a escola já lemos: lemos o mundo e conseguimos decifrar mensagens desse mundo. No entanto, não basta somente esse conhecimento, é preciso ir adiante.

Diante disso, procurou-se, então, mostrar aos estudantes que a leitura além de ser prazerosa, também oferece conhecimentos que são necessários para a vida em sociedade. A leitura é necessária para que o cidadão seja capaz de tomar decisões importantes na política, no ambiente social, escolar e/ou no trabalho. Sendo assim, a leitura é o início de um conhecimento que cada vez mais se ampliará diante do indivíduo, facilitando seu entendimento do mundo ao seu redor que agora e sempre se modificará.

É interessante também destacar que, a linguagem, assim como a vida, está sempre em movimento. Dessa forma, a união da leitura, a compreensão da crônica e o teatro mostram muito esse movimento, pois agregam diálogos, monólogos, dramas, humores, amores, desavenças, enfim, sentimentos e acontecimentos clássicos que geralmente podem acontecer no dia a dia.

Assim sendo, os estudantes que participaram do trabalho tiveram uma percepção dessa interação entre o texto e a vida cotidiana. Esse fato tornou-se confortável a todos os participantes, estudantes e professores, a apresentarem-se diante de um público e darem mostras dessa concepção diferente de leitura, interpretando, apreendendo e atuando. Isso porque a interpretação é o sentido que se dá a uma leitura, e consequentemente é ter aceção da linguagem verbal e não verbal. Nesse prisma, o foco desse trabalho sempre foi o de interpretações como conclusões pessoais e a liberdade de expor essas conclusões, interagindo e ampliando a criatividade através das ideias retiradas dos textos propostos.

### **Por que a crônica?**

A palavra crônica deriva do grego “*chronos*” que significa tempo. Crônica é uma narrativa histórica, breve, de tom leve e linguagem simples e, como a origem de seu nome já diz, está relacionada diretamente com a ideia de tempo. Na crônica são relatados, normalmente, fatos do cotidiano. Além do cunho histórico, a crônica também pode ser concebida como um texto jornalístico em que o tema está vinculado aos costumes da sociedade.

Para este trabalho, foram escolhidas crônicas de humor que são registros irônicos de episódios do cotidiano. Escolhemos o grande representante, no Brasil, desse gênero narrativo, Luís Fernando Veríssimo (2001; 2008). Esse autor utiliza-se de textos curtos e fáceis, escritos geralmente com objetivo de divertir o leitor e levá-lo a refletir criticamente sobre a vida e o comportamento humano.

O próprio Veríssimo disse, em entrevista ao Portal Imprensa (notícias *online*, 27/03/2014), sobre o porquê de escrever crônicas: “Percebi que as coisas mais leves, mais humorísticas tinham mais repercussão e resposta”. Os professores de Língua Portuguesa precisam estar atentos ao

tempo e as atividades na Educação de Jovens e Adultos, sendo assim, a crônica é uma aliada em detrimento a outros textos de maior dificuldade de compreensão por serem mais longos. Não que a tentativa de estimular nossos estudantes de Ensino Fundamental da EJA a lerem romances e outras narrativas tenham fim neste trabalho. Ao contrário, deixa-se evidente que, embora o tempo não nos seja favorável dentro no cotidiano escolar, a nossa casa é ainda o melhor lugar para grandes e boas leituras.

### **Por que o teatro?**

Um indivíduo que compreende criticamente a realidade social a qual faz parte e nela possa agir, precisa demonstrar domínio da sua língua, ser bom ouvinte, ter boa comunicação verbal e escrita. O professor deve agir nesse contexto como o condutor de conhecimentos e dar meios para produzir e divulgar os conhecimentos adquiridos de seus estudantes. Para Lee (2009, p.131) “O pensamento criativo é um recurso valioso para toda organização e devemos investir todos os esforços para estimular seu uso na solução de problemas e melhoria dos sistemas”.

No desenvolvimento desse trabalho em sala de aula, com pouco tempo, espaço restrito e condições financeiras nulas para cenários ou vestuários, precisava-se mais do que criatividade. Era preciso imaginação e motivação. Para se saber a importância da imaginação na motivação, o autor explica que é preciso examinar quatro níveis de motivação:

- Nível 1: Conformidade – fazer as coisas por obrigação. Se fizer, ganhará prêmio ou reconhecimento; se não fizer será punido. É “o fazer” estimulado por uma imposição externa. Esta conformidade, esta obrigação para “o fazer” não era bem-vinda neste trabalho, pois precisávamos de estudantes estimulados ao “querer fazer”.
- Nível 2: Força de Vontade – este é um sinônimo de autodisciplina, fazer algo por conta própria sem que ninguém o obrigue. Sem necessitar de prêmios ou punições, mas “o fazer” por acreditar que deve.

Este nível é muito percebido em sala de aula de turmas da EJA, principalmente, naqueles indivíduos com idade acima de 40 anos. Eles sabem que chances são perdidas ao longo do tempo e, por isso, investem em autodisciplina e jamais faltam aulas ou deixam de fazer trabalhos em prazos estipulados. Muitas vezes, não estão felizes com isso, mesmo assim têm força de vontade e continuam. Sua recompensa é intrínseca.

- Nível 3: Imaginação – “o fazer” por vontade própria. Através da imaginação pode-se criar e modificar seus próprios sentimentos. Conforme o autor “a imaginação é mais poderosa que a força de vontade”.
- Nível 4: Hábito – o ato de fazer naturalmente. É a força do hábito que nos faz reagir imediatamente aos estímulos. É “o fazer” sem pensar, por costume.

Assim sendo, a imaginação individual e, posteriormente, em conjunto, foi o que propiciou a efetivação deste trabalho. Para aperfeiçoar a compreensão crítica do aluno, a criação de peças teatrais, a partir da leitura de crônicas, produziu um efeito muito positivo nos envolvidos. A interação entre os estudantes e professores, a percepção da linguagem verbal e não verbal dos personagens, o envolvimento com a compreensão dos textos foi de extrema importância para o estudo em grupo e o desenvolvimento uno.

Percebe-se, através desta pesquisa, que tanto a Língua Portuguesa quanto a Arte, neste caso específico o Teatro, contribuíram para o processo de aprendizagem, de comunicação, interpretação e produção da linguagem oral e escrita do estudante da Educação de Jovens e Adultos. E essas levaram a outras interdisciplinaridades ao decorrer do trabalho, pois o tempo, o espaço e a história social pertenceram muitas vezes no foco das encenações.

Soma-se a isso o fato de que, os jovens e adultos da EJA precisam sobrepor-se às dificuldades diárias, pessoais ou sociais, que tornam muitos trabalhos escolares enfadonhos e de difícil acessibilidade. Também o professor precisa sobrepor-se a toda e qualquer ideia preconceituosa que possa aparecer em diversos momentos do trabalho. Exemplos disso são as diferenças sociais dentro de cada sala de aula, com renda ou idade distinta. Através das palavras de Granero (2011), entendemos que:

[...] o fazer teatral desperta os alunos para a observação de si mesmo e do outro, incita-os a aprofundar-se em suas próprias histórias de vida e a desenvolver a capacidade de expressar seus sentimentos de forma positiva, com respeito e colaboração. (p.13)

Ainda é interessante destacar que, os jogos teatrais e encenações favorecem aos jovens e adultos a possibilidade de descobertas, envolvimento, sentimentos, troca de opiniões, interação do indivíduo com o grupo e a socialização. Para isso, deve-se respeitar a cultura, a linguagem, a crença, a realidade social de cada um. No grupo, confrontam-se, através de diálogos e encenações, questões éticas de liberdades e limites; justiça e solidariedade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a disciplina de Arte, apresentam a intenção do teatro na sala de aula.

Não muito distante do jogo infantil, espontâneo e natural na criança, o teatro adulto traz em sua essência a intenção de organizar uma reflexão com a palavra, com o corpo em movimento num espaço, utilizando todos os sentidos humanos. O jogo teatral busca a expressão de sentimentos, ideias ou reflexões sobre a vida, na forma de ações dramatizadas a serem apresentados a uma plateia. Assim, difere do jogo infantil na procura, na intenção de ser representativo para uma comunidade. (...) trabalhar com teatro na educação de jovens e adultos propicia um aprendizado com diferentes estímulos e formas de pesquisa, em que a crítica, a autocrítica e o autoconhecimento são elementos essenciais. Portanto é uma excelente forma de promover o autoconhecimento e valorizar a autoestima, pois o saber de vida do aluno é a matéria-prima da atividade pedagógica. (BRASIL, 1998 p.168)

O teatro na sala de aula, portanto, é uma produção coletiva que envolve mensagens a serem transmitidas as quais têm várias finalidades educacionais, pois liberam emoções e desejos, que se percebem nos obstáculos ou facilidades no trabalho de socialização. Assim, entender o contexto que se está trabalhando é muito importante, já que nem todos os significados são explícitos. Os textos apresentados aos alunos devem ser discutidos para melhor compreensão e o contexto não é somente o entendimento das palavras, mas um sentido integral, nem sempre percebido com leitura e interpretação convencional. Promover debates a respeito dos textos e compartilhar percepções, expor ideias orais e escritas, foram de muita importância nesse estudo, pois possibilitou ao estudante entender a sala de aula como um espaço de experimentações das diversas possibilidades de linguagem. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, para a disciplina de Língua Portuguesa, fazem menção à importância do combate ao preconceito linguístico.

Conhecer e valorizar as diferentes variedades do português, procurando combater o preconceito linguístico. Tanto na fala como na escrita, é possível detectar variedades que revelam aspectos regionais, sociais e individuais. É importante salientar que, dentre essas variedades, não existe a mais certa ou a mais errada. Cada uma delas relaciona-se a um conjunto de situações específicas e, em geral, não pode ser substituída por outra sem provocar certa estranheza. Conhecer e descrever as variedades são formas de combater o preconceito linguístico. (BRASIL, 2002, p. 21)



Apresenta-se como exemplo disso uma cidade de Santa Catarina que faz fronteira com o Paraná e possui moradores que vêm de várias regiões do país, devido à recente implantação de empresas de grande porte, foi possível detectar várias diferenças linguísticas. Com a leitura, interpretação e debate das crônicas e sua adaptação para o teatro, trabalhou-se intensamente com problemas de preconceito, tanto linguístico, quanto social. Analisaram-se e esclareceram-se muitas dúvidas dos participantes e, ao mesmo tempo, usou-se de interdisciplinaridade para os devidos esclarecimentos regionais, sociais e temporais.

### **O teatro como instrumento de interpretação na sala de aula**

Para o desenvolvimento deste trabalho, foram analisados 19 alunos do 7º e 8º Anos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, da Escola Municipal de Educação Fundamental Ayrton Senna, na cidade de Itapoá/SC. A pesquisa ocorreu em horários de aula de Língua Portuguesa e também em horários extras, pré-determinados, em consenso com diretoria, professores e alunos. O foco da pesquisa foi a análise de uma ferramenta antiga, porém, não muito utilizada, como auxílio fundamental na leitura e interpretação: o teatro e seus jogos de expressão.

Primeiramente foram escolhidas seis crônicas de autoria de Luís Fernando Veríssimo: “Emergência”; “A Bola”; “O Homem Trocado”; “Sexa”; “Duas-peças” e “Acho que tou”. As crônicas, por sua vez, são importantes ferramentas no processo de leitura e interpretação, pois possuem textos curtos, linguagem simples, porém com aspectos muito inteligentes, utilizando a ironia para falar de assuntos delicados e/ou populares: Família, política, sexo, religião, medos, são alguns dos temas contidos nas crônicas de Veríssimo e também de outros autores conhecidos. Por isso, a crônica é um dos principais gêneros textuais utilizados para trabalhos em sala de aula de Língua Portuguesa. São textos agradáveis para este estudo, já que não só a pesquisa era primordial, mas também a satisfação do estudante em participar, seu interesse e sua aprendizagem.

Embora se tenha falado em linguagem simples encontrada nas crônicas, os leitores para terem um bom entendimento desta leitura, precisam atentar àquelas palavras que são essenciais ao texto e não são tão usuais. Palavras estas que, sem sua significação correta, deixam a mensagem inatingível e, portanto, sem a graça que lhe é peculiar. Para tanto, precisou-se utilizar o meio mais correto de decifrar essas palavras: o dicionário. Esse, por sua vez, era esquecido por desinteresse de uma interpretação mais apurada, percebeu-se então que, no decorrer dos trabalhos de sala de aula, a primeira coisa que passou a ser lembrada foi o dicionário. Não era mais necessário o professor solicitar que alguém buscasse esse instrumento para o início das aulas. A biblioteca da escola possui muitos exemplares de dicionários para que fossem utilizados em sala, o que não acontecia anteriormente. Isso foi visto, evidentemente, de forma muito positiva, não só para a pesquisa, mas também para usos escolares futuros e cotidianos.

Depois da primeira leitura das crônicas trabalhadas, foram necessárias várias outras como é normal em uma interpretação de texto. Precisava-se, antes de tudo, entender a leitura, encontrar as figuras de linguagem, entender o porquê dessas ironias, metáforas, antíteses, enfim, destrinchar a linguagem textual que se apresentava para retorná-la como diálogos pertinentes às encenações. A partir desse primeiro contato com o texto, os estudantes envolvidos mostraram-se tranquilos por estarem apreendendo a mensagem da crônica que, ao ser lida em uma primeira vez, não havia deixado essa mesma impressão. Porém, essa tranquilidade dos alunos estava apenas no nível da leitura e compreensão, pois ao se imaginarem interpretando cenas, frente a um público, as emoções incitavam diversificadas atitudes.

Assim, o grupo deparou-se com diferentes tipos de postura em relação ao que estava para acontecer, embora o envolvimento aparecesse gradativamente, a tensão também irrompia. Para esses momentos, era mais uma vez necessária a intervenção do profissional da educação. A teórica,

autora e professora, Olga Garcia Reverbel (1917-2008), foi pioneira nos estudos e práticas das relações entre teatro e educação no Brasil. Foi precursora, em 1939, na cidade de Porto Alegre/RS, numa iniciativa inédita de incluir as artes no meio escolar. Seu livro “Jogos Teatrais na Escola” foi de grande valia para o referido momento, pois algumas atividades nele contidas ajudaram os jovens envolvidos a expressarem suas dúvidas expondo, principalmente, a dificuldade de relacionamento entre eles, estudantes. Ainda que, o estudo da autora seja voltado para crianças, pode-se perfeitamente utilizar suas ideias no cotidiano escolar da EJA em seu momento de construção e arte. Cita Reverbel (2007):

A adaptação da criança ao grupo com o qual irá conviver é da maior importância. As atividades de relacionamento favorecem o autoconhecimento e o conhecimento do outro. Vivenciando estas atividades, a criança perceberá que pode agir de uma forma, e um companheiro, de outra, sem que nenhum dos dois esteja certo ou errado. Apenas expressam-se de formas diferentes. (p. 28)

Baseados no livro de Reverbel, citado no parágrafo anterior, trabalhou-se quatro atividades que pertencem ao 1º Conjunto que tem como objetivo o relacionamento. O professor selecionou alguns exercícios desse conjunto de atividades que entendeu como mais importantes naquele momento de integração do grupo e possíveis de serem administrados em tão pouco tempo. Expõem-se a seguir as atividades propostas e a análise dos objetivos, alcançados ou não, e as observações da pesquisa:

Atividade 1 – A atividade era de expressão verbal para relacionar-se com descontração com o grupo: os alunos livres caminhavam em ritmo normal, repetindo uma frase de sua escolha. Frase essa que seria uma apresentação de si para o grupo, como: nome, idade e o que mais gostava de fazer. Essa frase era falada em tom normal a princípio. Quando o professor batia palmas o ritmo da caminhada acelerava e o tom de voz aumentava, sempre utilizando o maior espaço possível para se movimentarem. A próxima batida de palmas do professor fazia com que o ritmo passasse para o normal e diminuía para o muito lento. Na última batida de palmas os alunos ficavam imóveis como estátuas. Assim fez-se repetidamente.

Observação feita: Evidentemente, não ficavam por muito tempo nem calados nem parados, pois nascia risos de um lado a outro do espaço<sup>52</sup>. O motivo do exercício era mesmo o de descontração e união, portanto o resultado foi bem positivo.

Atividade 2 – Esta atividade teve a intenção de melhorar o relacionamento do grupo através de contatos físicos, expressões gestuais: o grupo formava um círculo e fechavam os olhos. Cada componente fazia um som vocal suave, de uma vogal ou uma sílaba de sua escolha, e, ainda com os olhos fechados, iam caminhando para o centro do círculo. Quando se amontoassem deveriam emitir, ao mesmo tempo, um único som. Depois, voltavam ao lugar de origem. O objetivo era manter-se em contato físico com o maior número possível de colegas.

Observação feita: Foi de extrema importância o acompanhamento desta atividade, pois se pôde observar a dificuldade dos estudantes, em um primeiro momento, até de fechar os olhos. Ficou claro que existia um tipo de insegurança, não com a atividade em si, mas com a inquietação do que vinha depois. Alguns abriam os olhos, ou apenas um olho para poder espiar o que estava acontecendo ao seu redor. Quatro componentes se recusaram a participar da atividade antes de verem como ela terminaria. A maioria, porém, conseguiu atravessar o exercício com tranquilidade. Todas essas diferenças de atitudes mostraram o quanto era importante aquela continuidade nos

---

<sup>52</sup> Para esse exercício foi usado o refeitório da escola e não a sala de aula, devido à necessidade de espaço para que o trabalho tivesse êxito.

exercícios de relacionamento. Esse exercício, então, foi repetido e, à proporção que acontecia, mais tranquilos ficavam os participantes.

Atividade 3 – os alunos foram organizados em duplas, um em frente ao outro. Um seria o escultor e o outro a obra modelada. Ao sinal, o modelador “esculpia” sua obra da forma que escolhesse. Naturalmente o estudante procurava modelar o colega de uma maneira engraçada. Alguns que ficaram como espectadores davam suas notas e todos se divertiram. Depois os papéis eram invertidos e a obra virava autor.

Observação feita: Nessa atividade, os alunos já pareciam bem mais confortáveis e já se mostravam mais seguros em relação ao grupo. Três alunos, no entanto, não conseguiram fazer essa ou outra atividade que necessitasse um mínimo de contato físico. Não é necessário relatar neste trabalho o universo de problemas pessoais que, principalmente em escolas públicas, são encontrados diariamente. Por isso, em momento algum se fez obrigatório qualquer tipo de atividade ou jogo teatral. Isso também não excluiria nenhum participante. Antes de tudo, conservamos a ética pessoal e social, respeitando as diferenças e mantendo o respeito mútuo do grupo. Em hipótese alguma, chamou-se a atenção do grupo para os componentes que não queriam participar dessa ou de outra atividade. Simplesmente fazia-se fluir o exercício de forma a dar liberdade aos participantes e, assim, em outro momento aqueles passavam a contribuir.

Atividade 4 – Esta foi uma atividade de confiança nos companheiros. O primeiro exercício foi de “mergulho”: os componentes foram divididos em dois grupos. Em cada grupo, um aluno se joga, de costas, nos braços dos demais, que devem sustentá-lo sem hesitação, pois o colega está confiando que eles o segurarão. Em uma segunda atividade<sup>53</sup>, dentro ainda do estudo da confiança, foram divididos em quatro grupos pequenos. Um aluno de cada grupo foi vendado e os outros deveriam guiá-lo pela escola. De modo algum deveriam tocar, segurar, empurrar ou puxar o colega que estava vendado, apenas deveriam falar exatamente por onde ele precisava ir, quando deveria subir ou descer degraus, quando deveria virar para direita ou esquerda, enfim, guiar o colega firmemente para que este não caísse ou tropeçasse. Para este exercício, os pequenos grupos fizeram um ensaio anterior para ver por onde iam passar com seu protegido. Assim, escolheram lugares menos difíceis de ultrapassar e caminharam por ele para combinar como explicariam o trajeto.

Observação feita: Este exercício teve um alto nível de dificuldade. Tanto da parte dos estudantes vendados, quanto do grupo que guiava, pois nenhum deles conseguiu guiar corretamente o colega em todos os lugares. Ou algum componente do grupo gritava “cuidado” e, nesse momento, deixava o colega perdido, pois não sabia com o que teria que ter cuidado. Ou ainda diziam “dobra agora” ou “vira pro lado”, mas não diziam “esquerda” ou “direita”. Conversando com o grupo, após as atividades, o professor quis ouvir deles o que sentiram dessa experiência. Foi relatado então, que era muito difícil ser responsável por alguém e no final essa foi a grande resposta. Para se confiar é necessário ser confiável, ser responsável, apoiar uns aos outros, ter capacidade de entender o outro e transformar as diferenças em empatia. A atividade pareceu, a princípio, não ter funcionado como o previsto. Porém, a confiança foi estabelecida e o grupo teve um crescimento emocional muito satisfatório para a continuidade do trabalho.

---

<sup>53</sup> Esta segunda atividade não pertence ao livro estudado “Jogos Teatrais na Escola”, em que os exercícios foram baseados e, sim, de práticas anteriores em sala de aula.

Paralelo às atividades descritas, havia uma nova etapa na pesquisa, que era a de transformar a parte narrativa das crônicas, em diálogos para as esquetes e, assim, não haveria necessidade de narradores. Apenas na crônica “Emergência”, além dos personagens em cena, havia dois personagens em V.O.<sup>54</sup>. Os alunos se depararam com outros desafios: a pontuação e a mudança do discurso indireto para o discurso direto. Mais que isso, deviam se imaginar como roteiristas e transporem o texto para um cenário, nesse momento ainda imaginário.

A interação professor/estudante fazia-se mais necessária ainda, pois a “diversão” confundia-se, no bom sentido, com o ensino/aprendizado. Podemos afirmar que havia sim “diversão”. Os alunos ficavam mais participativos, relaxados e sociáveis, à medida que iam tomando conhecimento dos contextos das crônicas escolhidas e participavam dos jogos teatrais. Havia, certamente, apreensão de conhecimentos. Foram divididos pequenos grupos para que todas as seis crônicas fossem adaptadas. O trabalho foi dividido também em partes iguais e expostos igualmente para que todos pudessem trabalhar paralelamente os seis textos.

Assim, forma trabalhados textos prontos, crônicas adaptadas, diálogos simples e breves, jogos relaxantes. Abriam-se novas possibilidades para o imaginário, a interpretação perante um pequeno, mas importante público. Aquele público que convivia diariamente e cobrava resultados. Diretoria, corpo docente, estudantes de outras séries e funcionários. Enfim, o dia escolhido para se apresentarem as esquetes foi o de encerramento do ano letivo. Um aluno disse: “Professora, todas as palavras e frases que estavam na minha cabeça, sumiram! ”. Dois alunos desapareceram na hora da apresentação, haviam ensaiado pouco, devido às muitas faltas de ambos. Os outros permaneciam, sofrendo o momento que se aproximava.

Cenário improvisado, cenas com diálogos simples e engraçados, pessoas simples e confiantes: esse era o quadro que se via na escola, na noite da apresentação. O ocorrido foi o esperado: o espetáculo teatral foi um sucesso.

### **Considerações finais**

Desde o início deste trabalho observamos que, a cada momento, apareciam dificuldades várias. A interpretação de textos diversos é ainda uma das grandes dificuldades dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Porém, o êxito na utilização do teatro como ferramenta principal do entendimento dos estudantes envolvidos serviu de ponto de partida para uma nova motivação em sala de aula. Mostrar ao estudante que seu ponto de vista é muito importante para a realidade da escola; observar que, em grupo, podem-se alcançar objetivos antes não alcançados; utilizar a imaginação para criação verbal e gestual com sucesso são apenas alguns exemplos do que se viu no decorrer da pesquisa.

Percebeu-se, no cotidiano de sala de aula, que o relacionamento entre jovens e adultos no espaço escolar deve ser estimulado e desenvolvido em todas as disciplinas. Sabendo que o mundo ao redor e, com ele, o ser humano está em profunda e persistente transformação, o professor deve e pode ser um mediador, aprendendo e ensinando, tomando posse de ferramentas múltiplas para a melhor troca de conhecimentos. Nesse sentido, aplicando os jogos teatrais, percebem-se resultados muito positivos e os alunos puderam transpor limites em si próprios, nos outros e no mundo que os cerca. Conforme Reverbel (2007):

---

<sup>54</sup> V.O. corresponde a *Voice Over* (voz sobreposta) que, neste caso, eram as vozes da Aeromoça e do Piloto, respectivamente. (NUNES, 2013)

Os alunos, atuando, encontram-se frente a problemas que necessitam de soluções e que envolvem observação, imaginação, percepção, relacionamento, espontaneidade, equilíbrio, ritmo, entre outros. O modo como cada um aborda e resolve estas dificuldades revela ao educador as tendências e a personalidade do aluno. (p.24)

Assim, ao professor cabe oferecer exercícios de libertação de ideias e imaginação. Com os jogos teatrais, percebe-se uma possibilidade de captar as dificuldades interiores dos componentes e deixá-los agir com livre expressão, sempre tomando o cuidado de não extrapolar os limites das normas escolares. Entendemos que liberdade de expressão não significa transpor regras de socialização e, sim, envolvê-las em um ambiente positivo de criação. Para a elaboração de uma leitura honesta com o leitor, com o autor e com o texto, utilizou-se de um meio eficaz o qual envolveu o indivíduo, enquanto estudante, ultrapassando os limites da decodificação ou respostas prontas.

A avaliação final, para os envolvidos na pesquisa, não foi uma nota ou um conceito. O professor reuniu o comprometimento do grupo, porém sem excluir uma análise qualitativa do indivíduo, sua percepção, seu envolvimento e seu modo de agir com o conjunto. Todo trabalho teve debates entre os envolvidos, focando sempre na atividade principal de leitura e de interpretação, a importância de se conhecer e entender um contexto e o modo de se expressar, verbal e gestualmente.

#### **Referências bibliográficas**

- ALVES, Rubem. **O Desejo de Ensinar e a Arte de Aprender: Reflexões, crônicas sobre educação**. Campinas, SP: Fundação EDUCAR Dpaschoal, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Arte**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série, Língua Portuguesa**, 2002.
- CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador**. São Paulo, SP: Ática, 2002.
- GRANERO, Vic Vieira. **Como usar o teatro na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 2011.
- LEE, Fred. **Se Disney administrasse seu hospital: 9 ½ coisas que você mudaria**; Tradução Teresa Cristina Félix de Souza. Porto Alegre, RS: Bookman, 2009.
- NUNES, João. **Escrita para Cinema e Televisão**. Disponível em: <<http://joaonunes.com/2008/guionismo/perguntas-respostas-os-vo-e-off/>> Acesso em nov. 2019.
- Portal Imprensa, **Notícias**. Disponível em: <[http://www.portalimprensa.com.br/noticias/ultimas\\_noticias/64819/ainda+ha+publico+para+crônicas+mais+líricas+diz+luis+fernando+verissimo](http://www.portalimprensa.com.br/noticias/ultimas_noticias/64819/ainda+ha+publico+para+crônicas+mais+líricas+diz+luis+fernando+verissimo)> Acesso em nov. 2019.
- REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos Teatrais na Escola: Atividades Globais de Expressão**. São Paulo, SP: Scipione, 2007.
- VERÍSSIMO, Luis Fernando. **Comédias para se Ler na Escola**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Mais Comédias para Ler na Escola**. Rio de Janeiro, RJ: Objetiva, 2008.