

Cadernos de Estudos e Pesquisa na Educação Básica

V. 5

N. 1

Ano 2019

ISSN 2447-6943

Sumário

Artigos:

Interatividade no Ensino Superior: novos caminhos dos livros-jogos dentro e fora da sala de aula	2
Pedro Panhoca da Silva Helena Bonito Couto Pereira	
A abordagem freiriana nas relações étnico-raciais no contexto escolar: a pretagogia na educação de jovens e adultos	7
Esther Costa Mendonça	
Além da superaventura: quadrinhos em ambiente escolar	18
Gelson Vanderlei Weschenfelder	
O que faz um Neuropsicopedagogo?	35
Rafael da Silveira	
Trabalhando com sentidos e representações da escola e dos estudos na Educação de Jovens e Adultos	47
Katiuci Pavei Nathália Lausch	
Educação especial e formação do professor	54
Iris Maraisa Alexandra de Cassis Silva Silvina Maria dos Anjos	
Considerações sobre a audiodescrição no livro didático de português do ensino fundamental	63
José Batista de Barros José Gabriel Santos Nascimento Adriana Letícia Torres da Rosa	

Interatividade no Ensino Superior: novos caminhos dos livros-jogos dentro e fora da sala de aula

Interactivity in higher education: new routes of the gamebooks in and out of the classroom

Pedro Panhoca da Silva¹
Helena Bonito Couto Pereira²

Resumo

Este relato de experiência buscou apresentar resultados positivos na aplicação de um livro-jogo aos alunos do Curso de Educação Física no Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIRARAS). A obra utilizada em questão foi *O herói da Copa* (1994), considerado o “esboço” do livro-jogo brasileiro. Tomou-se como base para se classificar um livro como livro-jogo Alves (1997) em detrimento a Schick (1991) e Green (2014) por ser uma classificação mais abrangente que mais valoriza a leitura interativa do que detalhes nas estruturas narrativas das obras. Concluiu-se que a maioria dos alunos foi estimulada a desenvolver trabalhos sobre esse híbrido textual, e que tal iniciativa pode inspirar editoras a pensarem numa linha de livros-jogos de temática esportiva caso captem público para isso.

Palavras-chave: Livros-jogos. Livros interativos. Ensino Superior.

Abstract

This experience report sought to present positive results in the application of a gamebook to the Physical Education Course' students from University Center Hermínio Ometto (UNIRARAS). The work used in question was *O herói da Copa* (1994), considered the "sketch" of the Brazilian gamebook. Alves (1997) over Schick (1991) and Green (2014) was used as a basis for classifying that book as a gamebook because it is a more comprehensive classification that values interactive reading more than details in the narrative structures of works. It was concluded that most of the students were encouraged to develop works on this textual hybrid, and that such an initiative may inspire publishers to think of a line of sports-themed gamebooks if they capture public for this.

Keywords: Gamebooks. Interactive books. Higher education.

¹Mestre em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), ppanhoca@yahoo.com.br

²Doutora em Letras, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), helena.pereira@mackenzie.br

Introdução

Se livros interativos são ausentes no ambiente escolar, no acadêmico chegam a inexistir. Sabendo que é raro trabalhar com livros interativos em salas de aula, buscou-se apresentar resultados positivos na aplicação de um tipo de livro interativo conhecido como “livro-jogo”. Esse híbrido textual é composto, como o próprio nome diz, do elemento “livro” - já que possui mais de 50 páginas escritas (UNESCO) - e do elemento “jogo”, pois propõe dificuldades a seu leitor-jogador, que aceita tal condição lúdica (CAILLOIS, 1990) em meio a tensões, incertezas e gosto pelo triunfo (HUIZINGA, 1971).

A obra utilizada foi *O herói da Copa*, de autoria de Alex Vides (1994), considerado o “esboço” do livro-jogo brasileiro (SILVA, 2018), numa atividade que durou cerca de 2 horas-aula, aplicada aos alunos do Curso de Educação Física do Centro Universitário Hermínio Ometto (UNIARARAS), localizado no município de Araras/SP. Nessas aulas, o livro-jogo em questão foi utilizado como atividade para se discutir a competência “avaliação” de acordo com a taxionomia de Bloom (1972) – parâmetro muito utilizado por essa faculdade para que metodologias ativas possam ser trabalhadas em salas de aula -, e serviu para propor uma reflexão coletiva, promovida em pequenos grupos de 3 a 5 alunos cada, sobre as possibilidades de novos livros-jogos serem objetos de pesquisas e/ou produzidos no mercado editorial brasileiro.

Optou-se por discutir em grupo para que diálogos e interações fossem promovidos em sala, estando o professor à disposição dos discentes para intervir em questionamentos melhor direcionando as linhas de pensamento dos grupos para um consenso, afinal

A inserção do diálogo em sala de aula é uma atitude/atividade instigadora e motivadora que leva à conscientização. Ao ter oportunidade de expor suas ideias aos demais colegas, cada aluno reflete, previamente, sobre elas, buscando encontrar a melhor maneira de argumentar e de dialogar. Por sua vez, os demais alunos, ao ouvi-lo, também são levados a refletir para, então, apresentarem suas contra-argumentações; afinal, o diálogo é dialético, e a escola [e também o meio universitário], o local para que a aprendizagem seja construída individualmente, porém com o auxílio do coletivo, no contato com o outro (VASCONCELOS, 2012, p.69, comentários nossos).

A atividade proposta também poderia ser pensada como uma alternativa para a produção do futuro Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para o citado Curso. Optou-se trabalhar com o próprio livro-jogo, sem contextualização prévia, a fim de que os alunos não aprendessem com o que pesquisadores sabem sobre o assunto, e sim com o contato direto e próprias impressões (TODOROV, 2009).

1. Objetivo

Buscando tirar os alunos da zona de conforto, a inusitada opção por uma obra que não se encaixa em *best seller* ou literatura erudita ocorreu por ser algo que dificilmente os discentes antecipariam – como o fazem obtendo de resumos, resenhas e análises encontrados em sítios eletrônicos –, pois ao mesmo tempo pertencendo a uma literatura “de massa” ainda é novidade para grande parte do público leitor.

A leitura do trecho abaixo da obra discutida evidencia bem como esse tipo de leitura é incomum para as pessoas acostumadas a leituras sequenciais. A narrativa inicia envolvendo o leitor (jogador), praticamente estabelecendo um diálogo com o mesmo:

O Campeonato Estadual acabou e o seu time, quem diria, não conseguiu nem ao menos se classificar para as finais. Além da falta de vitórias, você ainda tem que aguentar as gozações dos amigos. Sabendo de sua paixão pelo futebol, eles não perdem chance de fazer piadas.

“Tudo seria diferente” pensa você, “se eu estivesse lá, jogando. O Estádio lotado, a torcida gritando, o gol decisivo...”. Sua imaginação o leva a um futuro de glórias no esporte. A velha ideia de jogar profissionalmente retorna, e o sonho parece quase real.

Chegando em casa, depois das aulas, a expressão preocupada do seu pai resume todas as dificuldades financeiras da família. Apesar de tudo, você soube que haverá um teste para jogadores num clube da segunda divisão.

Você:

- Resolve fazer o teste?

Vá para 28.

- Decide esquecer o futebol?

Vá para 32.

- Resolve procurar logo o clube pelo qual torce?

Vá para 43. (VIDES, 1994,

paginação irregular, grifos do autor).

Dependendo da escolha que o leitor-protagonista fizer, deverá seguir para a referência numérica encontrada no final da escolha, ao invés de seguir para a referência seguinte (número 2), pois dessa forma a narrativa não lhe faria sentido algum. A cada escolha, novas são oferecidas, até que se conheça o triunfo ou o fracasso no enredo.

Mesmo que um livro desses seja classificado como “[...] objeto de evitar que o leitor se questione e questione o mundo em que vive, sentindo prazer em “re-encontrar” o que é confortavelmente bem conhecido” (ABREU, 2006, p.82), será possível dele extrair uma atividade reflexiva a fim de proporcionar um diálogo entre os alunos e professores sobre como uma obra “inofensiva”, como um livro-jogo estimulando a pesquisa da própria área de atuação, bem como expandi-la para o mercado editorial.

Foi evidenciado aos alunos, normalmente sem hábito de leitura ou até portadores de certa aversão, que esse tipo “diferente” de livro poderia gerar interesse pela leitura e fomentar pesquisas sobre esse tipo de literatura ainda pouco estudada no Brasil, principalmente por meio de artigos e Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC). Com isso, o primeiro passo foi incentivar uma reflexão em sala de aula sobre novos caminhos que esse livro interativo significaria graças à iniciativa e interesse dos alunos, culminando no interesse pela publicação oficial de editoras interessadas.

Inspirado em outras pesquisas para a salas de aula usando livros-jogos, como “A utilização do livro-jogo para a resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais” (SANTOS; MITSUUCHI, 2017a); “Livro-jogo e resolução de problemas nos anos iniciais: proposta do PIBID interdisciplinar pedagogia e matemática” (SANTOS; MITSUUCHI, 2017b); “Avaliação de um livro-jogo como instrumento didático em ensino de ciências na abordagem do assunto ecossistemas recifais” (CHAGAS; SOVIERZOSKI; CORREIA, 2017); “Ensino de ciências e aprendizagem significativa sobre ecossistemas recifais” (CHAGAS, 2015); “Uso de uma aventura-solo como ferramenta didática para o ensino de análise combinatória” (CARVALHO, 2011); “O uso da aventura solo RPG na formação de professores com foco na avaliação da aprendizagem” (SILVA, C. B. 2015), apenas citando alguns, buscou-se com esta a promoção da leitura e o fomento às pesquisas, para estender-se para as possíveis publicação e comercialização de novas obras interativas cujo foco seja a prática de esportes.

2. Metodologia

Para classificar um livro como livro-jogo foi usado como referência Alves (1997), ao afirmou o livro-jogo ser aquele que o leitor define como a narrativa prosseguindo de acordo com algumas escolhas oferecidas. Perspectiva contrária ao que Schick (1991) e Green (2014), pois para ambos livros cujo diferencial é a narrativa ramificada, são meras ficções interativas, existentes desde o início do século XX. Ainda segundo esses autores, para um livro também ser “jogo”, precisa conter elementos de RPG, como um sistema de regras próprio, por exemplo.

Por ser a classificação de Alves mais abrangente e valorizando mais a leitura interativa do que detalhes “RPGísticos” encontrados na estrutura narrativa da obra, optou-se por classificar *O herói da Copa* não como ficção interativa, mas sim como livro-jogo, por oferecer ao leitor-jogador uma narrativa não sequencial e alguns aspectos de aleatoriedade definidos pelo rolamento de dados de seis lados quando solicitado pelo livro-jogo. A própria atividade diária para a sala (leitura parcial da obra, seguida de questionário sobre a experiência dos alunos com essa leitura-jogo), foi recolhida para constituir importante fonte quantitativa de análise de dados, a fim de melhor mapear os resultados da aplicação de *O herói da Copa* em sala de aula como leitura-jogo parcial.

3. Resultados e discussão

No final da atividade, cujo conteúdo foi “Tipologia textual”, além de questões sobre a atividade do dia, tendo como base a leitura parcial de *O herói da Copa*, duas questões específicas sobre livros-jogos foram propostas: 1) “O livro-jogo em questão estimulou seu interesse em continuar lendo-o? Por quê?”; 2) “Como é sabido, *O herói da Copa* foi publicado em 1994, ano de Copa do Mundo em que o Brasil se sagrou tetracampeão. Se você, um futuro profissional na área do esporte, fosse incumbido por uma editora a criar um livro-jogo sobre um determinado esporte, qual você escolheria e por qual motivo acha que ele seria sucesso de vendas ou, pelo menos, um livro diferente dos demais?”.

Com 33 grupos de participantes divididos em duas turmas (turmas A e B do período noturno), obteve-se como resultado total para a questão “1” 31 respostas positivas, 1 negativa e 1 abstenção. Resultado confirmando a existência de grande interesse de universitários pelo gênero híbrido utilizado na atividade em classe.

Quanto à questão “2” obteve-se como respostas “futebol” (15 escolhas), “vôlei” (5 escolhas), “handebol” (4 escolhas), “basquete” e “atletismo” (ambos com 2 escolhas cada), “corrida automobilística”, “musculação”, “sobrevivência”, “jiu-jitsu” e “fisiculturismo” (cada um com 1 escolha apenas). As justificativas para essa questão confirmaram a grande preferência pelo futebol devido às abordagens, cobertura nacional e midiática. Mas, novas ideias recorrentes surgiram, possivelmente estimulando o mercado editorial a produzir livros interativos, incentivando autores a elaborar narrativas cuja temática não seja necessariamente o futebol. Tais exemplos não são utópicos de serem concretizados, visto que algumas séries de livros-jogos de temática esportiva foram comercializadas nos Estados Unidos, como *Coach Your Own Football Team*, *Football Fantasy*, *Interactive Football Gamebook*, *Manage Your Own Baseball Team*, *Play-It-Your-Way Sports Books*, *Silly Basketball Sportsmysteries*, *Silly Football Sportsmysteries*, *Sports Illustrated for Kids: Play Book!*, *Sports Illustrated for Kids: You Call the Play*, *The Football Adventure Game*, *You Are the Coach*, só para citar algumas, além de livros-jogos avulsos de autores como Anson Montgomery, Frank Topper, Kevin Slaughter (Кевин Слейтър, pseudônimo usado por Kiril Slabov [Кирил Слабов]), Michael Mindcrime (Майкъл Майндкрайм), R.A. Montgomery, Richard Wenk, Robert McNear, Rosie Heywood, Stephen Leslie, Tracey West, entre outros cujo foco é a temática esportiva.

Como o esperado, enquanto as questões sobre a atividade do dia, envolvendo conhecimento e compreensão eram mais rapidamente resolvidas, um tempo maior foi dedicado às questões 1 e 2, puramente reflexivas. Isso era aguardado e o *feedback* dos alunos foi, na maioria, positivo, confirmando a afirmação de Perrenoud:

Uma postura e uma prática reflexivas fazem com que essa aprendizagem seja experienciada de forma positiva, ativamente organizada, abnegando da simples sobrevivência. Portanto, aplica-se à formação inicial esse ditado chinês: “É melhor ensinar a pescar que dar o peixe” (PERRENOUD, 2002, p.50).

A atividade realizada em sala de aula foi mais proveitosa do que listas de exercícios que discutissem as competências conhecimento e compreensão na taxionomia de Bloom, além de possibilitar a alunos universitários o contato com um gênero literário híbrido, algo inédito para a maioria deles.

Considerações finais

Essa atividade tanto estimulou os discentes a realizarem os próprios estudos em forma de artigo e TCC, como também inspirando editoras a pensarem numa linha de livros-jogos de temática esportiva, algo inédito no Brasil até então, afinal, “a globalização não é mera fantasia, e mais do que nunca a literatura brasileira está no mapa do mundo. Nunca fomos tão traduzidos [...]” (LAJOLO, 2001, p. 108).

Inicialmente, muitos estavam preocupados em apresentar ao professor a “resposta correta” das perguntas, mesmo que nunca tendo existido. A ideia da atividade proposta foi estimular as reflexões e os debates para se chegar a alguma resposta, e não a uma resposta única. Por mais trabalhosa e “confusa” que fosse, essa atividade teve relevância pois “um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão” (SCHÖN, 1992, p.85).

Mesmo que os livros-jogos atualmente não tenham o prestígio que alcançaram nos anos 1980 na Europa e Estados Unidos e em 1990 no Brasil, se mantiveram atuais e instigantes graças à cultura de convergência na qual a sociedade situa-se (JENKINS, 2009). Uma sugestão para possíveis novos autores de livros-jogos seria aliar-se a estúdios de aplicativos online e usarem a tecnologia para colocarem as ideias em prática (WARD, 2016), não importando qual o formato ou plataforma.

O futuro do livro-jogo permanece incerto, e deve ser pensado com mais jogabilidade ou narrativa aos leitores-jogadores (WARD, 2016). Porém, não sendo necessário limitar-se a conteúdos simplistas, pois, se bem elaborada, uma narrativa não sequencial como essas renderia uma aventura melodramática com subtextos sociais complexos (MURRAY, 2003), por exemplo. O certo é que livros e esportes têm muito em comum e formam uma combinação poderosa para ensino e entretenimento.

Trata-se de grande desperdício deixar livros interativos como os livros-jogos fora do contexto acadêmico, visto que “um estudo mostrou que livros interativos melhoraram a alfabetização em 17% por causa do grande envolvimento promovido a crianças que tiveram contato com narrativas não lineares ao invés de lineares. Favorecer o controle ao leitor é sinônimo de empoderamento (GREEN, 2017, p.150, tradução nossa)”. Possibilitando resultados cada vez melhores.

Referências

ABREU, M. **Cultura letrada**: literatura e leitura. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

ALVES, M. A. **Tudo o que o seu mestre mandar**: a figuração do narrador e do leitor nos textos interativos. 1997. 225 f. Tese (Doutorado em Literatura Brasileira) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1997.

BLOOM, B. S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais**. Compêndio Primeiro: Domínio Cognitivo. Porto Alegre: Globo, 1972.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Tradução de José Garcez Palha. Lisboa: Cotovia, 1990.

CARVALHO, W. T. **Uso de uma aventura-solo como ferramenta didática para o ensino de análise combinatória**. 2011. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Rio de Janeiro, 2011.

CHAGAS, J. J. T. **Ensino de ciências e aprendizagem significativa sobre ecossistemas recifais**. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2015.

CHAGAS, J. J. T.; SOVIERZOSKI, H. H.; CORREIA, M. D. Avaliação de um livro-jogo como instrumento didático em ensino de ciências na abordagem do assunto ecossistemas recifais. **Experiências em Ensino de Ciências**, Maceió, v. 12, n. 5, p. 315-329, 2017.

GREEN, J. **You are the Hero**: A History of Fighting Fantasy Gamebooks. Haddenham: Snowbooks, 2014.

_____. **You are the Hero**: Part 2 - A History of Fighting Fantasy Gamebooks. Oxfordshire: Snowbooks, 2017.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva: Editora da USP, 1971.

JENKINS, H. **Cultura da Convergência**. Tradução de Susana Alexandria. 2.ed. São Paulo: Aleph, 2009.

LAJOLO, M. **Literatura**: leitores e leitura. São Paulo: Moderna, 2001.

MURRAY, J. H. **Hamlet no Holodeck**: o futuro da narrativa no ciberespaço. Tradução de Elissa Khoury Daher e Marcelo Fernandez Couzziol. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SANTOS, A. R. S.; MITSUUCHI, J. T. A. A utilização do livro-jogo para a resolução de problemas matemáticos nos anos iniciais. In: **II ENLICSUL II PIBID/SUL II Seminário Institucional PIBID/Institucional**. 2017a. Disponível em: <https://sigpihid.ufpr.br/site/uploads/institution_name/arquivo/Interdisciplinar%201/2054/2017.Art.PIBIDSUL.LivroJogo.pdf> Acesso 29 abr. 2019.

_____. Livro-jogo e resolução de problemas nos anos iniciais proposta do PIBID interdisciplinar pedagogia e matemática. In: **VII Congresso Internacional de Ensino de Matemática**. 2017b. Disponível em: <<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/7376/4298>>. Acesso 29 abr. 2019.

SCHICK, L. **Heroic Worlds**: A History and Guide to Role-Playing Game. Buffalo: Prometheus Books, 1991.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SILVA, C. B. **O uso da aventura solo RPG na formação de professores com foco na avaliação da aprendizagem**. 2015. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2015.

SILVA, P. P. A premonitory gamebook: O herói da Copa (1994). *Alarums & Excursions*, fev, n.508, 2018. Paginação irregular.

TODOROV, T. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

UNESCO. **Recommendation concerning the International Standardization of Statistics Relating to Book Production and Periodicals**. Disponível em: <http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13068&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>. Acesso 23 abr. 2019.

VASCONCELOS, M. L. M. C. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. M. C. (Orgs.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIDES, A. **O herói da Copa**. Rio de Janeiro: Marques Saraiva, 1994.

WARD, M. J. Destined for greatness. [?] Maio 2016. Entrevistador: Stuart Lloyd. Internet: **Fighting Fantazine**, maio, n.15, p.22-31, 2016. Disponível em: <<http://www.fightingfantazine.co.uk/page/>>, Acesso 24 abr. 2019.

A abordagem freiriana nas relações étnico-raciais no contexto escolar: a pretagogia na educação de jovens e adultos

The freireian approach to ethnic-racial relations in the school context: the pregacy in youth and adult education

Esther Costa Mendonça²

RESUMO

As relações étnico-raciais estão presentes em todos os contextos sociais e a escola contemporânea deve compreender essas dinâmicas e colaborar com o seu sucesso. Abordar essa temática em educandos da Educação de Jovens e Adultos é um desafio ao professor uma vez que sendo esse público composto por indivíduos adultos com visões e opiniões já definidas, ao educador é apresentada a missão de trabalhar a temática fugindo da ótica proselitista, compreendendo e ensinando que as relações étnico-raciais devem ser lineares e respeitadas. Nessa perspectiva as abordagens freirianas colaboram tanto com a alfabetização desse público, desvendando o mistério da leitura de palavras, como com o seu desenvolvimento crítico, na leitura do mundo, com o auxílio das práticas pretagógicas, a abordagem da temática efetiva-se segura e objetiva. A fim de ilustrar como essa interpelação pode ocorrer, o presente trabalho propõe uma análise histórica da categoria de Educação de Jovens e Adultos, desvelando seus objetivos ao passar dos tempos e analisando a sua atuação na sociedade corrente. Para tal, recorreu-se à uma pesquisa bibliográfica entre a obra freiriana e autores correspondentes. Ao final, foi possível constatar que a atuação da perspectiva freiriana aliada à outras abordagens permitem mudanças diretas e necessárias para o equilíbrio social.

Palavras-chave: Relações étnico-raciais; Ensino de Jovens e Adultos; Pretagogia.

ABSTRACT

Ethnic-racial relations are present in all social contexts and the contemporary school must understand these dynamics and collaborate with their success. Addressing this theme in learners of Youth and Adult Education is a challenge to the teacher since being this audience composed of adult individuals with already defined views and opinions, the educator is presented with the mission of working the theme escaping from the proselytizing perspective, understanding and teaching that ethnic-racial relations must be linear and respectful. From this perspective, Freire's approaches collaborate both with the literacy of this audience, unraveling the mystery of word reading, and with its critical development, in the reading of the world, with the aid of pretagogical practices, the approach of the theme is safe and objective. . In order to illustrate how this questioning may occur, this paper proposes a historical analysis of the Youth and Adult Education category, unveiling its objectives over time and analyzing its performance in current society. For this, we resorted to a bibliographic search between the Freirian work and corresponding authors. In the end, it was found that the performance of the Freire perspective combined with other approaches allow direct and necessary changes for social balance.

Keywords: Ethnic-race relations; Youth and Adult Education; Pregacy.

² Universidade Federal do Ceará. Pedagoga, Especialista em História e Cultura Africana e Afro-brasileira, Mestranda em Educação. E-mail: est.costa@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Em todos os seus momentos, a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Brasil buscou direcionar sua atividade para a contemplação das demandas geradas por um grupo específico. A cada novo governo, o objetivo da educação institucional de jovens e adultos é redirecionado aos interesses dominantes, que nem sempre condizem com o da maioria dominada no país: a classe média proletariada, ou como define Freire: oprimidos. Quando Freire (1996, p.22) manifesta a que “a pedagogia do oprimido é a pedagogia dos homens empenhando-se na luta por sua libertação [...]”, propõe uma forma de educar que emancipe o educando, evidenciando aos seus olhos um mundo onde o seu protagonismo o liberta das limitações impostas pelo seu opressor, através de uma relação linear de cumprimento e desprendida de exploração e constrangimentos. E uma educação propositiva a esse fim, forçosamente exige uma imersão do sujeito na realidade que produz e da qual é produzido, exige a constituição de um incômodo que o provoque e o faça interagir com essa realidade, tencionando modificá-la a fim de torná-la mais justa e humanizada.

Com evidente influência fenomenológica, o pensamento de Freire manifesta essa percepção, na medida em que observa fundamental a relação entre pessoas e coisas para a construção do próprio conhecimento

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. [...] Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação. [...] Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. [...] Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro (1983, p.17).

Por isso uma educação modificadora, afinal, para que uma educação que não para modificar realidades e contextos a fim de produzir emancipações nos seus sujeitos?

Nesse sentido é possível repensar como se processa o tratamento das relações étnico-raciais dentro da instituição escolar. Vislumbrando a emancipação dos sujeitos, Freire propicia a viabilidade da sua libertação social através da educação. Como ser social, o homem convive, segundo Durkheim (2007), coagido a seguir determinadas regras, chamadas de fato social, que são regras exteriores e anteriores ao indivíduo e que controlam sua ação perante os outros membros da sociedade. O fato social, assim, é a coerção do indivíduo.

Essa coerção tem como propósito garantir a ordem social, a Constituição Federal (CF) do Brasil, em seu artigo 5º garante que

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade[...]

Dessa maneira, racismo e preconceito, que ferem a dignidade humana, são tipificados como crime. O inciso XLI do artigo 5º da CF determina que “a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais”.

Acreditando como Mandela, que a educação é a arma mais poderosa que podemos utilizar para mudar o mundo, as políticas educacionais nacionais têm sem mostrado combativas aos processos excludentes, racistas e discriminatórios. A criação da lei 10.693/03, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e particulares do Brasil, intenciona propagar o conhecimento dessa temática, a fim de despertar no educando o sentimento de pertencimento à origem africana, uma vez que é indiscutível a influência dos povos africanos no povoamento, cultura, tecnologia, religiosidade, entre outros aspectos.

Isto posto o objetivo desse trabalho é o de compreender como a metodologia freiriana se comporta diante do aspecto das relações étnico-raciais no ambiente escolar e quais vislumbres de reflexo social ela observa através da possibilidade de aplicação de uma educação antirracista.

METODOLOGIA

A metodologia escolhida para composição desse trabalho foi a pesquisa exploratória, que segundo Gil (2008) objetiva proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Pode envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas experientes no problema pesquisado. Geralmente, assume a forma de pesquisa bibliográfica e estudo de caso.

Para tanto, definiu-se como procedimento técnico a pesquisa bibliográfica composta por obras de Freire e especialistas em educação étnico-raciais, a fim de demonstrar práticas, óticas e metodologias que permitam uma nova abordagem educacional, baseada em uma visão ampla de sociedade, fugindo de conceitos hegemônicos e que compreenda a pluralidade cultural como parte da construção social. Porém, é importante ressaltar que a fonte de pesquisa bibliográfica tende a aumentar a medida em que o corpo do trabalho for explorado.

Com objetivo expositivo, foram utilizados depoimentos a fim de ilustrar práticas citadas e comprovar teorias expostas.

Ensejamos que ao final desse trabalho, resulte-se límpida a relevância da atuação da educação popular em uma relação dialógica com a sociedade e na otimização da qualidade de vida dos educandos interpelados pelas suas metodologias.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA NO BRASIL

Essa modalidade de educação tem sua trajetória iniciada no Brasil durante o período colonial, com a chegada de missionários portugueses da Companhia de Jesus, objetivando principalmente a catequização das populações indígenas presentes nas terras brasileiras e a introdução da cultura europeia no contexto diário dessa população. “A educação escolar, introduzida pelos brancos em função do contato, se contrapõe à educação propriamente indígena, aquela que inclui os diferentes processos tradicionais de socialização, específicos a cada povo” (SILVA & AZEVEDO, 2004). Essa situação manteve-se inalterada até a intervenção de Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal, nomeado secretário de Estado do Reino Português entre o período de 1750 a 1777, dando início à Era Pombalina. Dentre suas decisões, Pombal optou por retirar a Companhia de Jesus das terras brasileiras

Para ele, o afastamento dos jesuítas dessa região significava tão somente, assegurar o futuro da América Portuguesa através do povoamento estratégico. O interesse de Estado acabou entrando em choque com a política protecionista dos jesuítas para com os índios e melindrando as relações com Pombal, tendo este fato entrado para a história como “uma grande rivalidade entre as ideias iluministas de Pombal e a educação de base religiosa jesuítica”. (SECO; AMARAL, 2006. p. 05).

Acusando os jesuítas de conspirar contra o Estado português, pois estes atuavam em desacordo com o Tratado de Madrid³, já que na Amazônia, as ordens religiosas mantinham o monopólio da comercialização das "drogas do sertão", coletadas pelos índios que viviam nas suas missões.

Após esse episódio, segundo Moura (2003)

[...] a escola pública no Brasil teve início com pombal os adultos das classes menos abastadas que tinha intenção de estudar não encontravam espaço na reforma Pombaliana, mesmo porque a educação elementar era privilégio de poucos e essa reforma objetivou atender prioritariamente ao ensino superior. (p.27)

³ [...] o Tratado de Madri, assinado em 1750, impôs uma nova agenda à administração colonial portuguesa em relação às suas colônias na América, particularmente àquelas conquistadas no século anterior. Debatendo-se com a escassez de recursos, própria do período, a Metrópole teve de encontrar alternativas para povoar e tornar economicamente interessantes as vastas áreas que compreendiam todo o território ao Norte e a Oeste da América Portuguesa. (COELHO, 2016).

Dessa maneira, apesar da suposta liberdade educacional propiciada por Pombal, o acesso de adultos à uma educação pública de qualidade ainda encontrava barreiras sociais. Durante o período imperial, o objetivo da educação de jovens e adultos voltou-se a fim de atender às necessidades da monarquia portuguesa que havia estabelecido domicílio no Brasil, assim, a educação de adultos formatou-se com um viés profissional. De acordo com Manfredi (2003, p. 75), “as iniciativas de educação profissional, durante o império, ora partiam de associações civis (religiosas e/ou filantrópicas), ora das esferas estatais – das províncias”.

Na década de 40, a era Vargas, houve grande movimento na Educação de Jovens e Adultos: A regulamentação do Fundo Nacional do Ensino do INEP, como meio de incentivo realizando estudos na área, o surgimento das primeiras obras especificamente dedicadas ao ensino supletivo e o lançamento da CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, na qual houve uma grande preocupação com a elaboração de materiais didáticos para adultos.

Em 1958, com a criação da “Campanha Nacional Contra o Analfabetismo”, um intenso debate sobre a EJA ocorreu, onde foram discutidos desde a formação de professores, que gerou a criação do primeiro Centro de Treinamento de Professores Rurais, em abril de 1959. Seus organizadores compreendiam que a simples ação alfabetizadora era insuficiente, devendo dar prioridade a educação de crianças e jovens, aos quais a educação ainda significa alteração em suas condições de vida. (SOUZA, 2007).

No fim da década de 60, surgiu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha como objetivo geral

[...] proporcionar alternativa educacional, através de atendimento numa linha de autodidaxia, às camadas menos favorecidas da população; e ampliar a atuação do Posto Cultural, imprimindo-lhe características de uma agência de educação permanente, com programas voltados para um aperfeiçoamento constante da população (CORRÊA, 1979, p. 358 *apud* RANGEL, 2011, p. 14).

E como objetivos específicos

[...] possibilitar a aquisição/ampliação de conhecimentos, tomando-se como base o Programa de Educação Integrada e o reingresso no sistema regular de ensino; e colocar ao alcance da clientela materiais que despertem e favoreçam o desenvolvimento de mecanismos necessários a uma educação permanente, proporcionando ao alfabetizador, já atuante, aprimoramento profissional (CORRÊA, 1979, p. 358 *apud* RANGEL, 2011, p. 14).

Com a consolidação do Mobral, muitas foram as críticas realizadas à suas propostas por educadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Célia da Rocha Reufels (NISKIER, 1989, p. 369/371), afirmavam que a metodologia utilizada no programa promoveria o analfabetismo e que não havia interesse genuíno do governo em alfabetizar indivíduo algum.

A reformulação da Constituição Federal em 1988 garante a todos os brasileiros o direito à educação gratuita e o exercício livre de sua cidadania. Nesse contexto, a EJA compreende que a abordagem escolar voltada para seu público exige um olhar diferenciado com objetivos distintos dos propostos até então nessa modalidade: estratégias metodológicas e de organização dos conhecimentos diferenciadas com os diferentes sujeitos jovens, adultos e idosos, educandos/as; planejamento que considere as diferentes trajetórias de vida e construção de conhecimentos desses sujeitos.

Daí a compreensão da necessidade de uma educação libertária, inversa ao conceito de educação tradicional, que Freire cita como educação bancária e descrita como (1996):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão — a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (p. 57).

A educação bancária não permite questionamentos e nem sequer reflexões, nela o educando é limitado à reprodução do que está estabelecido, promovendo assim o estancamento social e a contínua submissão da classe dominada através da ignorância e da ausência de articulações populares.

Mas como a educação pode promover a emancipação popular? No tópico seguinte, apresentamos a metodologia freiriana e resultados práticos da sua aplicação na cidade de Angicos.

O MÉTODO FREIRIANO DE ENSINAR

No fim do tópico anterior, refletimos que a educação bancária é reprodutiva, quase uma domesticação do educando, não considera a emancipação do sujeito, uma vez que apenas reproduz o estabelecido e o reproduzindo não oportuniza o surgimento de novos pensamentos e ideias, estagnando os sujeitos socialmente a serviço de interesses econômicos superiores.

Quando Freire propõe o rompimento com essa abordagem educacional, propõe uma revolução social baseada em princípios constitucionais que norteiam direitos civis, sociais e políticos dos cidadãos. Somente a consciência desses direitos permite ao indivíduo o deslumbre da possibilidade de mobilidade social e efetivação desses direitos. A educação surge aqui como um vetor desse conhecimento, adquirido a partir de construções e reflexões geradas dentro do próprio núcleo de educandos que, ao gerar suas próprias demandas produzem o seu próprio conhecimento.

Essa metodologia de ensino propõe o desenvolvimento da visão crítica do aluno por meio das práticas em sala de aula. Dessa forma, o professor deve apresentar os conteúdos para o aluno, mas não como uma verdade absoluta, pois na educação que Paulo Freire defendia o professor e o aluno aprendiam juntos.

Nessa pedagogia, o educador deve levar em conta os aspectos culturais, sociais e humanos de cada aluno, para ouvi-lo e entendê-lo melhor, a fim de ajudá-lo a compreender e ler o mundo através do conhecimento. Segundo Freire, o conhecimento faz sentido para o estudante quando o transforma em sujeito que pode transformar o mundo, sendo então a educação uma forma de “libertar” o aluno.

Ao sugerir a ruptura com esse processo de ensino tradicional, Freire sugere a exploração muito além dos conteúdos didáticos nas disciplinas curriculares, ele apresenta ao seu educando a possibilidade de expandir seu horizonte social, reconhecendo-se como sujeito social e consciente do seu papel transformador.

Já temos afirmado que a educação reflete a estrutura do Poder, daí, a dificuldade que tem um educador dialógico de atuar coerentemente numa estrutura que nega o diálogo. Algo fundamental, porém, pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo (FREIRE, 1981:71).

A experiência na cidade de Angicos, na região central do Rio Grande do Norte é didática e ilustrativa: Ao se propor, na década de 1960, alfabetizar em torno de 300 alunos, agricultores da cidade, Freire conseguiu em quarenta dias modificar pensamentos e realidades.

O roteiro de aula⁴ dos 40 dias em que Freire permaneceu em Angicos demonstra que o processo de alfabetização ocorreu paralelo a intervenções que viabilizaram debates filosóficos, politização, contextualização dos temas geradores, processo que desencadeou transformações profundas e reais na vida dos alfabetizandos, conforme relatam em entrevista ao site G1, alguns dos 300 alunos contemplados com a experiência:

"Naquela época aqui era só mato. Depois do trabalho a gente seguia para a aula com o caderninho debaixo do braço. Aquilo mudou a minha vida, porque quando a gente não sabe ler a gente não participa de nada, a gente não é ninguém" (Paulo Souza)

"A partir dali eu tive certeza de que seria professora e hoje dou aula para alunos da educação infantil" (Maria Eneide)

"Muita gente tinha medo. Minha mãe não queria que eu fosse, mas essas aulas mobilizaram a cidade inteira. Foi quase uma revolução e eu queria fazer parte" (Idália Marrocos da Silva)

Os resultados comprovam a eficácia de um método. Os relatos acima são decorrências de uma práxis elaborada para o desenvolvimento do senso crítico e do letramento, que segundo Soares (1998,

⁴ Disponível em: http://www.dhnet.org.br/educar/40horas/a_pdf/40_horas_roteiro_hora_hora.pdf

p. 18), “é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

É a educação popular, uma reconstrução da pedagogia tradicional. A educação a serviço da população desfavorecida, onde a própria história é utilizada como referência para a educação.

É a educação que constrange, pois assume as disparidades sociais, as questiona e modifica. E ao agir, incomoda, pois promove mobilidade social, adulterando a relação entre classes sociais diferentes, pois desperta a consciência do indivíduo em relação ao seu lugar no mundo. Marx (1983) declara que “Não é a consciência do homem que lhe determina o ser, mas, ao contrário, o seu ser social que lhe determina a consciência”.

É essa perspectiva que inspirou a criação da Pretagogia, tema do tópico a seguir.

A PRETAGOGIA

A Pretagogia é um referencial teórico-metodológico criado pela professora da Universidade Federal do Ceará, Sandra Petit, com base “no conceito de tradição oral na perspectiva de Hampâté Bâ (1982,2201) e na noção de literatura oral africana de Finnegan (1970)” (PETIT, 2015) para a construção de uma pedagogia que potencialize os aprendizados da ancestralidade africana.

Surgida diante das dificuldades que os professores encontram para implementar as temáticas proposta pela lei, a Pretagogia propõe o estímulo ao conhecer-se e reconhecer-se negro, para além da dimensão apenas do fenótipo, particularmente reforçando a apropriação do pertencimento afro. Espera que resulte, desse processo, o empoderamento negro, que oferece mecanismos e suportes que atuarão diretamente na luta antirracista.

Petit (2015) no desenvolvimento da Pretagogia, apresenta 30 marcadores de africanidades que auxiliam o educador no tocante às abordagens propostas no seu fazer pretagógico, visto que cada marcador referencia um aspecto da própria vivência que passa despercebido, outras vezes deturpados e ainda há os naturalizados. Quando elencados, esses marcadores propõe uma reflexão sobre seus impactos nas vidas de cada pessoa.

História do meu nome	Danças afro
História da minha linhagem, inclusive agregados	Cabelo afro (encaracolado/cacheado/crespo) – práticas corporais de afirmação e de negação dos traços negros diacríticos
Mitos/lendas/o ato de contar/valorização da contação	Representação da África/Relações com a África
Histórias do meu lugar de pertencimento/comunidade/territorialidade e desterritorialidades negras (movimentos de deslocamento geográficos, corporais e simbólicos)	Negritude – Força e resistência
Sabores da minha infância – pratos, modos de comer e o valor da comida	Artesanato
Pessoas negras referências da minha família e da minha comunidade e pessoas negras referência do mundo, significativas para mim	Outras tecnologias
Simbologias da circularidade/Tempos cíclicos e da natureza	Valores de família/Filosofia
Mestras e Mestres negras/negros (da cultura negra)	Racismos (perpetrados e sofridos)
Escrituras negras	Formas de conviver/Laços de solidariedade/Relações comunitárias
Curas/Práticas de saúde	Relação com a natureza
Cheiros “negros” significativos	Religiosidades pretas
Festas afro da minha infância e festas de hoje	Relação com as mais velhas e os mais velhos/senhoridade (respeito aos mais experientes)
Lugares míticos e territórios afro marcadores (investidos pela negritude)	Vocabulário afro/Formas de falar
Músicas/Cantos/Toques/Ritmos/Estilo afro	Relação com o chão (Vivências e simbologias)
Práticas e valores de iniciação/Ritos de transmissão e ensino	Outras práticas corporais (brincadeiras tradicionais, jogos e outros)

A consciência do despertar da negritude que temos e/ou nos permeia proporcionada pela Pretagogia corrobora diretamente com a ação educacional antirracista, uma vez que evocamos a afirmação de Silva (2019) de que a Pretagogia é uma “pedagogia de preto, para preto e branco” (p. 88). Dessa maneira, a aplicação das práticas pretagógicas podem e devem ser utilizadas como mecanismo de atuação social e no auxílio da construção de conceitos morais e éticos dos indivíduos em fase de letramento.

A Pretagogia é componente curricular dos cursos de mestrado e doutorado em educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), dentro da linha de pesquisa de Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola (MOSEP) no eixo Sociopoética, Cultura e Relações Étnico-raciais, como disciplinas optativas. Nela, os mestrandos e doutorandos são convidados a refletir, e principalmente, repensar suas práticas pedagógicas a partir dos marcadores, a fim de trabalhar conceitos como pertencimento negro, ancestralidade, religiosidade, tradição oral, circularidade, territorialidade, lugar social historicamente atribuído ao negro, mediante vivências e estudos que aliam conhecimentos instrutivos com dispositivos de formação sensitiva da história e culturas africanas, afro-brasileiras e afrodiaspóricas. Espera que educadores e educadoras sejam levados a se perceberem como sujeitos ativos e engajados do processo que pretendem construir, firmando conhecimentos e métodos que potencializarão sua prática educacional na abordagem da lei 10.639/03.

FREIRE NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS ESCOLARES

A práxis proposta por Freire pode e deve ser desdobrada em várias frentes que busquem estimular a reflexão dos educandos. Ao se tratar das relações étnico-raciais no contexto escolar é imprescindível explorar e desenvolver a sensação de pertencimento que identifiquem o educando com os seus antepassados negros. Através de práticas pretagógicas que se alinham harmonicamente aos preceitos freirianos, a introdução ao tema é efetivada e absorvida naturalmente pelos educandos. A Pretagogia dá ênfase ao fortalecimento do Pertencimento Afro, recorrendo às filosofias da Ancestralidade africana e aos aportes da Tradição Oral Africana e as diversas fontes e possibilidades do Corpo Memória, mediante vivências que aliam conhecimentos instrutivos e dispositivos de formação sensitiva do histórico-cultural que colaboram com a própria identificação afrodescendente. O próprio Freire vivenciou essa sensação, descrita por ele em

Meu primeiro contato com África não se deu, porém, com a Guiné-Bissau, mas com a Tanzânia, com a qual me sinto, por vários motivos, estreitamente ligado. Faço esta referência para sublinhar quão importante foi, para mim, pisar pela primeira vez em chão africano e sentir-me nele como quem voltava e não como quem chegava. (1984, p. 13-14)

A aproximação da Pretagogia com a metodologia freiriana está na possibilidade de através de estímulos do facilitador, o educando construir seu conhecimento a partir das próprias experiências de vida e a partir daí relacionar-se com o mundo de maneira linear. As práticas pretagógicas pretendem a partir de reflexões e vivências de percepção de aspectos como a dança, religiosidade, culinária, cultura, entre outros, afiorreferenciados em suas vidas, possibilitar o reconhecimento das influências negras e assim promover um diálogo sobre as relações étnico-raciais presentes na vida do educando.

Assim como o método freiriano, a Pretagogia, apesar de ser um referencial, não apresenta sugestões de atividades a serem desenvolvidas, apesar de demonstrar algumas atividades praticadas, como ilustração. Tanto Freire como Petit pretendem que os educadores desenvolvam suas abordagens e as pratiquem com o objetivo de desenvolver o senso crítico do educando e dessa maneira promover a emancipação do cidadão.

Freire afirma que não há neutralidade, há sempre uma posição que assumimos, a do oprimido e do opressor, a escola enquanto instituição de formação social deve objetivar a formação de cidadãos antirracistas e de educando negros conscientes de seus direitos civis. Dessa maneira, posicionar-se contra o sistema opressor é papel do sistema escolar

Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la ou nas suas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la é preciso

compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco resultado de decisões voluntaristas de pessoas ou de grupos. Isto significa, sem dúvida, que em face das mudanças de compreensão, de comportamento, de gosto, de negação de valores ontem respeitados, nem podemos simplesmente nos acomodar, nem também nos insurgir de maneira puramente emocional. (FREIRE,2000)

Ora, se é na escola que o educando expande seu conhecimento de mundo a fim de compreendê-lo e a partir dessa compreensão pode, interagir com ele e modificá-lo se e quando necessário, é nesse espaço que o educando deve ter acesso ao conhecimento e compreensão de diversas culturas que são base, inclusive, da sua própria cultura. Conhecer e compreender essas culturas permite o despertar da sensação de pertencimento que dizima pensamentos e práticas racistas, pois implode essas realidades, baseando-se na contradição do indivíduo que as mantém.

Gomes (2017) afirma que a educação não é um campo imutável, ao longo do tempo esse campo é articulado, indagando e indagado pelos movimentos sociais e agindo e se adaptando às necessidades sociais de cada época.

Nessa perspectiva, observamos o currículo escolar como integrante vital do processo escolar, uma vez que ele age e interage com as realidades sociais

O currículo é vivo e imortal. Ele se adapta às necessidades sociais de qualquer época, a fim de (de acordo com a época): reproduzir padrões/formar mão de obra/ incutir valores (o que são valores?) / desenvolver o senso crítico/ inserir o educando nas questões pertinentes em vigor. Ele se atualiza e se apropria de ferramentas intelectuais e tecnológicas em busca do seu objetivo final que é, em qualquer currículo, a construção do educando idealizado por aquele momento político e social. (p. 1810)

No entanto, apesar de o currículo ser o norteador da criação da base e estrutura escolar, ele não teria função se não houvesse a atuação de outros elementos: a educação compreendida na escola é composta por vários atores e interfaces: gestores, professores, material didático, material de apoio, devem participar dessa adaptação de forma prática e atualizada.

Sobre a formação de professores, Freire explica “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 1996, p. 39).

Sendo um dos principais vetores da educação emancipatória, o professor necessita de formação continuada atualizada para compreender e executar melhor a sua prática.

A lei 10.693/03 que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio não é considerada, nem em formações de professores como tampouco no currículo escolar. Professores sentem dificuldade em trabalhar a temática, uma vez que não há orientação acerca. Os municípios não oferecem aos seus professores formação nesse sentido, salvo momentos pontuais. No entanto mesmo com essa debilidade há muitos exemplos de práticas exitosas da aplicação da referida lei.

As formações sob uma perspectiva das relações étnico-raciais ocorrem pontualmente em ações promovidas pelas Secretarias Municipais de Educação. Essa deficiência reflete na atuação dos professores, que em alguns casos, preferem optar por evitar a temática por falta de suporte instrumental para a abordagem, ou ainda, a abordagem equivocada e/ou racista mesmo que inconsciente.

Freire (1996) indica a construção do conhecimento a partir do conhecimento dos próprios educandos, daí a versatilidade de compor o próprio material didático, particularmente no que se refere à aplicação da referida lei, uma vez que o material existente é insuficiente para sua aplicação, o educador extrai da realidade do próprio educando elementos que contribuam para a construção do seu conhecimento e através de reflexões desses elementos, por exemplo situações vividas e/ou presenciadas de racismo que denunciavam inclusive o desrespeito à lei, podem ser analisadas conjuntamente com os educandos e essa análise pode ser materializada de várias maneiras: produção de material gráfico, ações interventivas, produção textual, entre outras, que causem um deslocamento

do senso comum dentro do pensamento do educando e provoque a tomada de uma nova postura em relação à práticas racistas.

CONCLUSÃO

A metodologia freiriana é sempre contemporânea, suas práticas e possibilidades emergem o educando a um mundo do qual ele participa e não se dá conta, e essa alienação o acomoda em uma posição de submissão e ignorância. Ao ofertar ao educando esse vislumbre, o empoderamento propiciado permite a este a elaboração de pensamentos e estratégias que provoquem uma mudança em sua própria vida que reverberará socialmente.

O cidadão emancipado conhece seus direitos e atua politicamente para sua efetivação, segundo Marx

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

Emancipação sugerida e estimulada por Freire a todo momento, por isso Freire tem sido massacrado pelo atual governo. Apesar de Paulo Freire ser o terceiro pensador mais citado do mundo em universidades da área de humanas (O levantamento foi feito através do Google Scholar – ferramenta de pesquisa para literatura acadêmica – por Elliot Green, professor associado da London School of Economics. Segundo ela, Freire é citado 72.359 vezes, atrás somente do filósofo americano Thomas Kuhn (81.311) e do sociólogo, também americano, Everett Rogers (72.780).), estudado em universidades americanas, homenageado com escultura na Suécia, nome de centro de estudos na Finlândia e inspiração para cientistas em Kosovo, o presidente em exercício considera a obra de Freire inútil e alienante, e por isso, de acordo com o *power point* onde apresenta seu plano de governo (2017), o presidente da República afirma que pretende “Além de mudar o método de gestão, na Educação também precisamos revisar e modernizar o conteúdo. Isso inclui a alfabetização, expurgando a ideologia de Paulo Freire [...]”.

Essa não é uma afirmação compartilhada pela grande maioria dos educadores do país. Freire vive e resiste, mais que nunca é necessária a sua prática escolar conectada com a prática social, pois a cidadania só se manifesta através de cidadãos, e não de leitores alienados pela educação bancária.

A necessidade do emprego da educação popular é fortalecida não pelo discurso dos seus entusiastas, mas pelos próprios contextos sociais, que especialmente na contemporaneidade têm-se desnudado cada vez mais consumista, capitalista e por isso mesmo, excludente.

A população negra é, indiscutivelmente, quem mais sofre com os ataques decorrentes desse contexto, uma vez que dentro das relações de classes sociais a população negra compõe maioria dos integrantes das classes baixa e média, dominada pela classe alta pela através das relações trabalhistas, culturais, consumistas e tecnológicas. Essa dominação além da estagnação social, promove o desapego e a negação da condição do ser negro, pois incute no subconsciente a associação do negro com a pobreza, o ridículo, o ruim.

Daí a importância do desenvolvimento das relações étnico-raciais nos contextos escolares, considerando que o estudo dessas relações compreende desde a percepção de pertencimento negro às dinâmicas raciais em uma perspectiva justa e respeitosa.

Ao unir as práticas pretagógicas aos fundamentos libertários de Freire, a institucional escolar assume a função mais importante da educação contemporânea: promover o empoderamento e emancipação humana.

Para o público da EJA, em sua maioria negros periféricos a educação popular pode significar uma mudança real de perspectivas, pois como cita Gadotti (2000)

As práticas de educação popular também constituem-se em mecanismos de democratização, em que se refletem os valores de solidariedade e de reciprocidade e novas formas alternativas

de produção e de consumo, sobretudo as práticas de educação popular comunitária, muitas delas voluntárias. O Terceiro Setor está crescendo não apenas como alternativa entre o Estado burocrático e o mercado insolidário, mas também como espaço de novas vivências sociais e políticas hoje consolidadas com as organizações não-governamentais (ONGs) e as organizações de base comunitária (OBCs). Este está sendo hoje o campo mais fértil da educação popular. (p. 6)

Se a educação popular motiva e impulsiona ações modificadoras, é certo de que somente ela não é bastante para a efetivação dessas ações, é necessária uma mudança estrutural na formação social brasileira e integração de combate ao racismo e valorização da cultura afro-brasileira, a fim de despertar uma nova postura nas relações étnico-raciais.

BIBLIOGRAFIA

- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- COELHO, Mauro Cezar. **Do sertão para o mar: um estudo sobre a experiência portuguesa na América: o caso do Diretório dos Índios (1750-1798)**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2016.
- DURKHEIM, Émile. **As Regras do Método Sociológico**. São Paulo, Martins Fontes. 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**/Paulo Freire. São Paulo. Editora Unesp. 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 8ª Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 93 p. (Coleção o Mundo Hoje). Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira.
- FREIRE, Paulo. **A Educação como Prática da liberdade**. 23ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas, 2000.
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Paco Editorial, 2003.
- MARX, Karl. **Glosas críticas marginais ao artigo “O rei da Prússia e a reforma de social” de um prussiano**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- MARX, K. **Vorwort zur Kritik der politischen Ökonomie**. In: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke* (MEGA). Berlin: Dietz, 1983, v. 13, p. 9.
- MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica**/ Maria da Glória Carvalho Moura. Curitiba: Educarte, 2003.
- MENDONÇA, Esther Costa. **Currículo, Diálogos com a História**. IV Seminário Estadual de Práticas Educativas, Memórias e Oralidades / Lia Machado Fiuza Fialho, Cristine Brandenburg e Francisca Genifer Andrade de Sousa (Orgs.). - Fortaleza: EdUECE, 2017.
- NISKIER, Arnaldo. **Educação brasileira: 500 anos de história, 1500-2000**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1989
- PETIT, Sandra Haydée, **Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afro ancestral e Tradição Oral Contribuições do Legado Africano para a Implementação da Lei Nº 10.639/03**. Fortaleza: EdUECE, 2015.
- RANGEL, Elba Alonso. **Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil: problema estrutural para o desenvolvimento nacional**. 2011. Trabalho de Conclusão de curso (Monografia apresentada ao Departamento de Estudos da Escola Superior de Guerra como requisito à obtenção do diploma do Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia). Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows%20Seven/Downloads/Jovens%20e%20Adultos%20pouco%20esc

olarizados%20no%20Brasil%20-%20(2).pdf > Acesso em: 02 de dezembro 2019.

SECO, A. P. e AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. 2006. In http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em 10 de março de 2018.

SILVA, Geranilde Costa e. **Pretagogia**, construindo um referencial teórico-metodológico de base africana para a formação de professores/as/Geranilde Costa e Silva. – Fortaleza: Impreco: 2019.

SILVA, Marcio Ferreira da; AZEVEDO, Marta Maria. **Pensando as Escolas dos Povos Indígenas no Brasil**: O Movimento dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donizete Benzi. A temática indígena na escola: Novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, M. A. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ed. Ibepx, 2007.

<http://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2013/04/1-turma-do-metodo-paulo-freire-se-emociona-ao-lembrar-das-aulas.html>. Acessado em 19 de março de 2019.

http://divulgacandcontas.tse.jus.br/candidaturas/oficial/2018/BR/BR/2022802018/280000614517/pr-oposta_1534284632231.pdf. Acessado em 24 de março de 2019.

Além da superaventura: quadrinhos em ambiente escolar

Beyond the super adventure: comics in a school environment

Gelson Vanderlei Weschenfelder⁵

RESUMO

Este artigo analisa a importância do uso das histórias em quadrinhos de super-heróis em sala de aula. Desde o seu surgimento, simultaneamente com o gênero de superaventura, os super-heróis são expoentes na luta por direitos e pela humanidade. São seres extremamente poderosos que protegem os vulneráveis e defendem a justiça, podendo ser considerados como norteadores morais sociais. Contudo, aproximam-se do homem comum ao superarem desafios semelhantes aos dele (resiliência), como orfandade, violência sexual e conflitos internos, explorados através de enredos densos e dramáticos, conquistando desse modo, cada vez mais admiradores e também críticos ferrenhos ao gênero e suas personagens. As histórias em quadrinhos perpassam o entretenimento e assumem o seu papel formativo para crianças e jovens quando aplicadas de forma positiva em sala de aula. Sendo assim, o docente deve explorar o uso das HQs como modo de expressão, no qual os estudantes sejam levados a exercitar sua capacidade criativa, além de observar e mediar os conhecimentos inerentes a estas histórias, através do estudo de suas personagens.

Palavras Chave: Histórias em quadrinhos, super-heróis, educação, papel formativo.

ABSTRACT

This paper analyzes the importance of using superhero comics in classroom. Since its appearance, along with the super adventure genre, superheroes are exponents in the fight for rights and humanity. They are extremely powerful beings who protect the vulnerable and defend the justice, they can be considered as moral guides. However, they close to the common man by overcoming similar challenges to his own (resilience), such as orphan hood, sexual violence and internal conflicts, exploited through dense and dramatic plots, thus conquering more and more admirers and also hard-core critics of gender and their characters. Comic books permeate entertainment and take on their formative role for children and youths when applied in a positive way in the classroom. Thus, the teacher should explore the use of superhero comics as an expression mode, in which the students are led to exercise their creative ability and mediate the knowledge inherent in these stories through the study of their characters.

Keywords: Comic books, superheroes, education, formative paper.

⁵ Pós-doutorando no PPG de Educação na Universidade La Salle. Doutor e Mestre em Educação e Graduado em Filosofia. E-mail: gellfilo@terra.com.br

É um pássaro, um avião, é... O surgimento dos super-heróis

Criados há mais de 80 anos, os super-heróis das histórias em quadrinhos vêm, desde o seu surgimento, conquistando fãs de todas as idades. Com eles, nasceu o gênero de superaventura, mais precisamente, em 1938 no lançamento da revista *Action Comics*, na qual contemplamos o primeiro super-herói das HQs, o ‘Superman’, criado pelos adolescentes Joe Schuster e Jerry Siegel. Um ano depois surgiu ‘Batman’ e, em 1941, a ‘Mulher Maravilha’ e ‘Capitão América’. A partir daí esses super-heróis começaram a ocupar um espaço cada vez maior desde o início deste século (VIANA, 2005).

O aparecimento da personagem Superman, mudou drasticamente o panorama das HQs no cenário mundial. Nascia ali a indústria de quadrinhos e muitos jovens começaram a criar seus estúdios de produção de quadrinhos em um período de depressão econômica. As produções de HQs funcionavam como válvula de escape. Estes jovens perceberam a indigência cultural, emocional e econômica do tempo em que viviam (BRAGA, PATATI, 2006).

As histórias em quadrinhos surgem como tira de jornal com desenhos caricatos e histórias cômicas, típicas desde a criação de ‘Yellow Kid’ em 1895. A partir de 1920, o gênero aventura, originalmente chamado de Adventure Strip (tira de aventura) emerge e ganha popularidade. Entretanto, somente em 1937, a primeira *Comic Book* (revista em quadrinhos) foi lançada. Através da ascensão do gênero aventura que o indivíduo, na figura do herói, assume papel predominante. Isso se deve às condições históricas que engendraram o novo gênero, como afirma Viana (2005): “a Crise de 1929 traz a necessidade de um indivíduo forte, resistente, um verdadeiro ‘herói’” (p. 22). Para Marny (1970), há uma ‘divinização do herói’, uma necessidade social construída,

produzidas por aqueles que são oprimidos e não conseguem imaginar que são próprios agentes de sua libertação e por isso jogam suas esperanças nos heróis e como estes, na realidade, são praticamente inexistentes, então o herói dos quadrinhos aparece como o seu substituto imaginário (VIANA, 2005, p. 24).

Nove anos após a quebra de *Wall Street* que provocou uma catastrófica depressão mundial (semelhante ao vivenciado em 2008), quando bancos foram à falência, pessoas perderam seus empregos e lares e a criminalidade crescia, ascendia, na Europa, um ditador que prometia grandes mudanças (*Adolf Hitler*). Segundo Morrison (2012), o palco estava armado para a resposta da imaginação do Mundo Livre. Surgia ali, neste terreno fértil o gênero das superaventuras e com eles, a necessidade do super-herói. Conforme o autor Chopra (2012): “esses super-heróis são desesperadamente necessários para solucionar nossas atuais crises em um mundo tomado por conflitos, terror, guerra, ecodestruição e injustiças sociais e econômicas” (p.14).

Como se pode observar, o super-herói ganhou vida em meio às crises do século XX (Grande Depressão, início da Segunda Guerra Mundial, etc.). Para Knowles (2008), o povo norte-americano estava com medo por ter experienciado todos estes acontecimentos. Assim, os personagens das HQs de superaventura “proporcionavam conforto e certa fuga da realidade” (p.23). Os primeiros super-heróis não enfrentavam grandes super vilões, mas ao contrário, em suas primeiras aventuras, eles lutavam contra os vilões que realmente preocupavam as pessoas deste período histórico: gangsters, políticos corruptos, fascistas e quem se aproveitavam da guerra (ibid. p. 24). Como exemplo, destaca-se a capa da revista Capitão América #1 em 1941, na qual o personagem aparece socando o ditador alemão Hitler, um anseio de muitos, antes dos EUA entrarem verdadeiramente na guerra.

Os mitos contemporâneos

Sobre este tema, deve-se destacar o pesquisador Joseph Campbell (1904-1987), uma das maiores autoridades no campo da mitologia em nosso século. Investigador incansável, escritor e professor, dedicou boa parte de sua vida para compreender o mito em diversas culturas humanas. Considerava a mitologia “o canto do universo; a música da imaginação inspirada nas energias do corpo” (CAMPBELL, 2012).

Sua vasta cultura, adquirida em anos de pesquisas sobre os mitos de inúmeras sociedades, permitiram que formulasse ideias originais sobre a similaridade entre os povos, em sua relação com o cosmos. Tais noções nos convidam a buscar uma nova forma de interpretar a nossa gênese (PEDRO, 2012).

Os super-heróis das HQs são os novos mitos da atualidade. Campbell (2012), afirma que, contamos histórias para tentar entrar em acordo com o mundo, para harmonizar nossas vidas com a realidade. Esse autor assim como Irwin (2005), argumenta que, os super-heróis das HQs trazem em seus enredos, questões que todo ser humano enfrenta em seu dia a dia. Assim, possibilitam compreender melhor nossas ações ou o que devemos realizar. Para Campbell (2012), os mitos ensinam que se pode voltar para dentro, e captar as mensagens dos símbolos. Ainda segundo ele, mito é a experiência de vida. Precisamos das experiências para darmos saltos em nossas vidas. Ademais, “mitos servem para compreender e relacionar-se com o mundo, para além do meramente visível” (CAMPBELL, 1990, p. 9). Os mitos são sonhos do mundo, são sonhos arquetípicos, e lidam com os magnos problemas humanos (ibid.). Os super-heróis das HQs são o espelho da sociedade, “as lutas que Batman trava nas ruas e nos becos de sua cidade são as mesmas que encaramos em nossa própria vida” (CHOPRA, 2012, p. 23), e continua:

Com suas provações e seus triunfos, com suas forças e fraquezas, podemos aprender a perceber nossas próprias batalhas cotidianas. Se conseguirmos nos valer das habilidades deles, descobriremos um poço de conhecimento e um guia de vida com profundas implicações para a transformação pessoal e global (ibid. p. 24).

Chopra (2012) afirma que, os super-heróis sabem que a única forma de superar qualquer desafio é voltar para dentro. O mesmo contempla Campbell ao sustentar que o mito é “a música da imaginação, inspiradas na energia do corpo” (CAMPBELL, 2012, p. 23). De acordo com as definições do famoso dicionário popular da língua portuguesa, Aurélio, considera-se mito toda a Narrativa de teor fantástico e simbólico, normalmente com personagens ou seres que incorporam as forças da natureza e as características humanas. Algo ou alguém cuja existência não é real ou não pode ser comprovada. ou ainda, crença construída sobre algo ou alguém; mitologia. Entretanto, Campbell (2012), vai além quando diz “o que é um deus, senão um sistema de valores que funciona para a vida humana” (p.24). Desta forma, segundo ele:

os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo [...] Há a mitologia que relaciona você com sua própria natureza e com o mundo natural, de que você é parte, e há a mitologia estritamente sociológica, que liga você a uma sociedade em partículas (ibid. p.24).

O mito é um código para explicar nossa realidade e assim, propiciar que os indivíduos tenham uma válvula de escape ou um norte diante de enfrentamentos do seu cotidiano. Para Knowles (2008), “só invocamos nossos deuses quando precisamos deles” (p.24). Se a vida está calma, fácil nós os ignoramos. Os livros proféticos bíblicos (judaico cristão) estão repletos de textos com mostras da história do povo de Israel negligenciando a seu deus em momentos de calma social. Da mesma forma podemos fazer uma comparação com os super-heróis das HQs.

A explosão das revistas em quadrinhos causada pela Batmania no final da década de 1980, por exemplo, refletiu o sentimento de verdadeiro terror nas cidades dos Estados Unidos, causado pela proliferação do crack e pela explosão da violência das gangues, acarretada pelo consumo de drogas [...] Na era Clinton, onde tudo era despreocupação e festa, porém a popularidade dos super-heróis atingiu um nível mais baixo. Tudo isso mudaria em 11 de setembro de 2001 (ibid. p. 24).

Para Campbell (2012), precisamos de mitos que se identifiquem com os indivíduos, e suas realidades. Já Morrison (2012), comenta o porquê os super-heróis se tornaram mitos contemporâneos e fazem um grande sucesso. Na opinião desse autor, estes personagens deixam tudo mais divertido, mais fácil de enfrentar.

Será que uma cultura faminta por imagens de otimismo de seu próprio futuro voltou-se para a fonte primária em busca de modelos utópicos? Pode o super-herói de capa e colante ser a melhor representação atual daquilo que todos nós podemos nos tornar, se nos sentirmos merecedores de um amanhã em que grandes virtudes serão fortes o bastante para superar os impulsos destrutivos que tentam desfazer o projeto humano? (MORRISON, 2012, p. 15-16).

Para responder tal questionamento, Morrison (2012) afirma que as HQs “lidam diretamente com elementos míticos da experiência humana com as quais todos nós podemos fazer um paralelo” (p.16), algo já confirmado, anteriormente, por Campbell (2012) sobre a jornada do herói. Morrison (2012) observa que “quando são bons, eles nos ajudam a enfrentar e resolver até as crises existenciais mais profundas. Devíamos ouvir o que eles têm a dizer” (p.16).

A história das críticas à utilização da imagem do super-herói na educação

No início da década de 1920, surgiram movimentos condenando a leitura das HQs ao redor do mundo. No Brasil, as primeiras críticas formais foram apontadas, quando em 1928 a *Associação Brasileira de Educadores* (ABE) fez um protesto contra os quadrinhos, alegando que esse tipo de literatura “incutia hábitos estrangeiros nas crianças” (CARVALHO, 2006, p. 32).

A crise norte-americana de 1929 promoveu uma demanda imaginária pelo super-herói (...). A necessidade do herói enquanto figura compensadora imaginária vem acompanhada, ao lado da produção de HQ, de um tipo específico de herói: o colonizador (VIANA, 2005, p.28-29).

Segundo Nildo Viana (2005), a crise contribuiu para uma nova política, a da ‘boa-vizinhança’. A presença norte-americana a partir de então, se tornou cada vez mais significativa na América Latina, e as HQs de super-heróis eram os novos modelos de inspiração. A invasão desta nova cultura (imperialismo norte-americano) assustou os educadores. Uma década depois, aqui no Brasil, a ABE ganhou apoio de diversos Bispos da Igreja Católica, propondo a censura às HQs, sob a alegação de que estas traziam “temas estrangeiros prejudiciais às crianças”, fomentando à xenofobia (CARVALHO, 2006, p. 32).

Muitos denunciavam o caráter ideológico das HQs, principalmente dos quadrinhos de super-heróis. A era das superaventuras (HQs de super-heróis), surgiu no período que antecedeu a *Segunda Guerra Mundial* e, em meio a ela atingiu seu auge. Fazendo com que *Hitler* criticasse e atacasse os quadrinhos norte-americanos, afirmando que, o personagem *Super-Homem* seria judeu. Os nazistas justificaram através do nome desse super-herói, *Kal-El*, alegando que a denominação dessa personagem continha a palavra hebraica ‘*El*’, que significa Deus.

O Super-Homem não é judeu no sentido correto do termo, já que ele não possui religião (já que não é um ser humano), mas é “judeu” no sentido de que realmente ele é inimigo dos nazistas e defensor dos Estados Unidos, devido ao fato dele simbolizar o “homem-livre” norte-americano. Desta forma, ele assume a característica comum de todos os “inimigos imaginários” criados pelos nazistas, assumindo a forma de mais um “conspirador judeu” (VIANA, 2005, p. 45).

Para Viana (2005), a emergência da segunda grande guerra e o papel dos Estados Unidos nesta, explicita a inserção do caráter político nos quadrinhos. O mundo dos super-heróis passa a ter, segundo o autor, uma função publicitária de determinados valores hegemônicos na sociedade. A “necessidade de heróis de carne e osso para sacrificar sua vida na guerra criou a necessidade da fantasia dos super-heróis” (ibid., p. 45).

E foram inúmeros super-heróis criados neste período, sendo que um dos mais conhecidos é o supersoldado *Capitão América*, cujo uniforme é composto pelas cores da bandeira dos Estados Unidos. Em sua análise, Viana (2005) desnuda os quadrinhos concluindo que, por trás da aparência inocente das HQs de super-heróis há valores axiológicos (ibid., p. 8). Entendamos por ‘axiologia’, conforme o autor, padrão dominante de valores em nossa sociedade.

Um padrão é de certa forma, uma configuração, uma forma. Um padrão dominante é aquele que possui uma supremacia sobre outros padrões. Um padrão dominante de valores é, então, um padrão de valores que possui supremacia sobre outros padrões de valores. Uma configuração é uma determinada forma que assume os valores, os valores dominantes, que são valores da classe dominante. Os valores dominantes podem assumir diferentes configurações, mas conservam sempre os valores fundamentais correspondentes aos interesses da classe dominante. É por isso que a axiologia é uma determinada configuração dos valores dominantes (ibid., 2002, p. 84).

Ao longo dos anos, o consumo de HQs cresceu de forma acelerada, e as críticas não cessavam, principalmente aqui no Brasil.

Em 1944, o Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação (MEC), apresentou um estudo preconceituoso, sem rigor na apuração ou embasamento criterioso, no qual afirmava que as HQs provocavam “lerdeza mental”. Ao que parece, a preocupação do INEP era com o fato de que muitas crianças preferirem ler quadrinhos a livros. Ainda que muitos intelectuais e até mesmo o governo de Vargas elogiassem as HQs, o tal estudo surtiu efeito devastador entre muitos pais e professores, implicando proibições de leitura das HQs e gerando frases repetidas e lembradas por muitas gerações, como “quem lê histórias em quadrinhos fica com o cérebro do tamanho de um quadrinho” (CARVALHO, 2006, p.32).

Durante o primeiro Congresso Brasileiro de Escritores em 1946, o jornalista e político *Carlos Lacerda*, criticou a proliferação dos quadrinhos. Segundo ele, as HQs eram ‘veneno importado’, trazendo prejuízo às nossas crianças (ibid., p.33). Ao contrário de Viana (2005) que visualizava nos quadrinhos a ‘manifestação imperialista norte-americana’, Lacerda percebia a presença de muitos ‘comunistas’, entre os escritores e desenhistas de quadrinhos norte-americanos.

Somente em 1949, haveria calma após estudo do INEP. O Congresso Nacional, naquele ano decidiu intervir no assunto, criando uma comissão para analisar as HQs. Esta comissão foi presidida pelo então deputado federal *Gilberto Freire*⁶, membro da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; e chegou a tais conclusões: As HQs, em si, não são boas nem más, dependem do uso que se faz delas; As HQs ajudam na alfabetização; Por meio de seus enredos, elas ajudam os leitores a ajustar suas personalidades à época e ao mundo e As HQs preenchem a necessidade de histórias e aventuras da mente infantil (ibid, p.34).

Freire publicou artigos na imprensa brasileira defendendo as HQs. A citação a seguir é de um desses artigos, intitulado *A propósito de histórias em quadrinhos*, publicado na Revista *O Cruzeiro* de 22 de maio de 1954.

(...) fui dos que se colocaram contra o projeto de lei, traçado, aliás, com a melhor das intenções e o melhor dos brasileirinhos, com que ilustres representantes da Nação pretendem dar solução imediata ao problema das más histórias em quadrinhos. Solução violenta: acabando com o mal pela raiz. Tornando-o assunto policial.

Meu ponto de vista foi então o de que nesse particular o mal poderia ser superado extra policialmente pelo bem. A história em quadrinhos em si não era boa nem má: dependia do uso que se fizesse dela. E ela bem que poderia ser empregada em sentido favorável e não contrário à formação moderna do adolescente, do menino ou simplesmente do brasileiro ávido de leitura rápida em torno de heróis e aventuras ajustadas à sua idade mental (CADEMARTORI, 2003, p. 59).

Tais conclusões trouxeram certa calma no cenário nacional com o preconceito contra as HQs. No entanto, isso durou muito pouco, pois outras pesquisas equivocadas, brigas políticas e publicações preconceituosas sobre os quadrinhos⁷, transformariam as HQs em motivo de pânico entre pais e educadores (CARVALHO, 2006, p.34).

⁶ Sociólogo, escritor e autor de *Casa grande e senzala*.

⁷ Os jornais de Porto Alegre em 1953, principalmente o *Correio do Povo*, publicaram uma série de reportagens contra as HQs.

Entretanto, em 1954, um estudo em território norte-americano, publicado em livro, sob o título *Seduction of the Innocent*⁸, do psicólogo Frederic Wertham, buscou apresentar de um modo embaçado e preconceituoso a culpa nas HQs, alegando que estas provocavam ‘comportamentos anormais’⁹ nas crianças. Wertham dizia que, crianças que leem HQs nas quais um *Lobisomem* morde pessoas, criarão tendências ao canibalismo; histórias nas quais um criminoso insulta uma autoridade e consegue escapar dela, incentivam comportamentos similares, e nas HQs que um criminoso é mostrado como uma pessoa agradável, em qualquer aspecto, incentivaria os pequenos e jovens leitores a serem marginais. Wertham teria pesquisado dentro de penitenciárias norte-americanas, onde constatou que, criminosos presos, em sua maioria, liam HQs. Esse fato o levou à conclusão de que o hábito de ler quadrinhos influenciava uma vida ao crime (CARVALHO, 2006, p.35).

Atualmente, ainda se escuta que alguns super-heróis, como por exemplo, Batman e Robin, trazem significados homossexuais. Isso tudo começou com o próprio Wertham e suas afirmações infundadas de que as HQs incentivavam as crianças a se tornarem homossexuais. Segundo ele, o caso mais emblemático era a relação entre o personagem Batman com Robin. Batman, de forma pejorativa era visto como um homem mais velho, que vestia um uniforme justo, e só batia em homens. Wertham afirmou que Batman fazia isso para uma espécie de processo de negação/compensação. Como o personagem se sentia atraído por homens, e não o reconhecia, transformava tal atração em violência. Ao lado deste super-herói está um adolescente de “uniforme colorido e pernas de fora, pulando e saltando de forma quase coreografada” (ibid., p.35). Este é um equívoco de Wertham, que não pesquisou a origem do personagem. Sabe-se que o super-herói Robin, parceiro de Batman, usa este tipo de uniforme, pois ele e seus falecidos pais eram trapezistas, e este era o tipo de vestimenta que usavam nas apresentações. Ademais, nessa crítica vislumbra-se o conservadorismo norte-americano em relação às questões de gênero, que levou muitas pessoas a cometerem injustiças e atrocidades contra as populações e casais homoafetivos.

As insinuações de Wertham, diante da dupla de super-heróis Batman e Robin vão além. Afirmava ele que, depois das aventuras noturnas¹⁰, de volta a mansão *Wayne*, onde vive o alter ego de Batman, Bruce Wayne, que é mostrado em uma confortável poltrona, vestindo um luxuoso robe e fumando cachimbo, tendo a seus pés o jovem *Dick Greyson*, alter ego de Robin, observando-o com admiração.¹¹ Tudo isso em um ambiente luxuoso, recheado de peças decorativas¹². Batman e Robin são a realização do “sonho homossexual”, sentenciava Wertham, que também dizia que a super-heroína *Mulher-Maravilha* era lésbica, por viver em uma ilha onde só mulheres viviam (ibid, p.36). Novamente aqui, Wertham, critica as personagens das HQs, estudar suas origens. *Mulher Maravilha* é uma guerreira Amazona, de um povo da mitologia grega, que vivia na ilha de *Themyscira*. As Amazonas não suportavam a presença masculina. Conta a lenda que em *Themyscira* era proibida a entrada de homens, pois a rainha *Hipólita* sofreu a traição de um homem e desde então baniu a entrada deles.

Anos mais tarde, o próprio Wertham reconheceria que havia exagerado na dose, mas naquele momento, já era tarde demais, pois suas ideias teriam sido por demais divulgadas e digeridas como verdades. O delírio causado pelo livro, fez com que pais e professores estadunidenses queimassem todas as HQs literalmente. O *frenesi* foi tão grande que, o governo dos EUA teve que intervir, criando um chamado ‘código de ética’, às HQs. Pouco tempo depois, o Brasil também aderiu a esta censura, criando o seu código de ética dos quadrinhos, onde foram proibidas histórias de terror, nudez, ilustrações provocativas e cenas de amor realistas, bem como se estabelecia que, nas HQs, “a justiça sempre deveria triunfar” (CARVALHO, 2006, p.37).

Muitos educadores ainda afirmam que a leitura de HQs torna nossos jovens alienados. Antônio Ozaí da Silva (2006), no prefácio do livro *Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos* alega que:

⁸ A Sedução do Inocente.

⁹ Entende-se como ‘comportamento anormais’, tendência ao crime e homossexualismo.

¹⁰ A caça aos criminosos.

¹¹ Para lembrar que, *Dick* na língua inglesa, significa tanto o apelido de *Richard* quanto a um apelido para o órgão sexual masculino.

¹² Para Wertham, peças decorativas, são coisas de homossexuais.

De fato, a leitura das histórias em quadrinhos não transforma necessariamente uma criança, um jovem, num indivíduo militante em prol dos valores capitalistas; mas também não gera necessariamente o militante contestador do sistema capitalista¹³.

A preocupação alarmante de pais e educadores, com todas as críticas e restrições (que vemos ainda hoje), aos temas abordados nas HQs, expressa que estes acreditam que as mesmas provocam uma atitude de preguiça mental ao seu leitor e retardam o processo da abstração e dificultam o hábito de leitura.

O hábito de histórias em quadrinhos aí está, produzindo os seus frutos: uma geração coca-cola, de play-boys e de vadios, avessos a uma vida decente, de trabalho e responsabilidade; por obra e graça dos fadados quadrinhos, uma juventude cresce transviada, sem força de vontade, sem gosto pelo estudo, amante da vida airada e ociosa (ABRAHÃO, 1977, p.151).

Ao longo do tempo, o sistema educacional foi se modificando e buscando adequações as gerações. O mesmo ocorreu com as HQs, contudo, mesmo passados tantos anos, as críticas negativas continuam. Azis Abrahão cita algumas destas críticas:

- Não se pode fechar os olhos à notável influência exercida, sobre a criança, pelo exemplo, ao vivo, dos personagens apresentados, agentes do crime e do roubo, em suas façanhas contra a lei, os costumes e a moral.
- A própria ficção, vivida por super-homens, em aeronaves dotadas de exóticos engenhos, movendo-se nos espaços siderais, entre outras fantasmagorias e outras absurdas maravilhas, desvirtuam a imaginação infantil, distanciando-a cada vez mais da realidade (...).
- Habitadas a esse tipo de leitura, reduzida a migalhas e sempre socorrida com as muletas da figura, as crianças acabam por adquirir, certamente, atitude negativa, espécie de preguiça mental, diante da leitura séria, a que no futuro, terão que se sujeitar (1977, p. 152).

Ainda hoje, é comum que educadores e pais argumentem com sofismas, ligam efeitos a uma causa qualquer, como fez o psicólogo estadunidense Wertham que chegou a conclusões e críticas a partir de entrevistas apenas com pessoas consideradas criminosas presas que em sua maioria leram quadrinhos. Não se conhece estudo empírico sobre tal relação e, portanto, não se pode afirmar, se as HQs prejudicam ou não as crianças e jovens. Outro exemplo de relação causa-efeito sem evidência de realidade é enfocado por Azis de Abrahão (1977) que afirma que se a maioria dos jovens apresenta grande descaso pelos estudos é porque quando crianças apreciavam as histórias em quadrinhos, relacionando-as ao desinteresse escolar. Se assim fosse, poderia se afirmar que um determinado jovem não tem apetite é porque quando criança ele se alimentava muito de leite; portanto, é o leite, que ingeria na infância, o responsável pela sua falta de apetite (ABRAHÃO, 1977, p. 153).

As histórias em quadrinhos e seu papel formativo

A criança ou adolescente, leitor de HQs, espectador de filme no Cinema ou ainda de uma animação na tv, pode ter no super-herói, um modelo a ser seguido. Entretanto, não se trata de sair por aí, saltando de prédios, fantasiado combatendo o crime, mas ter um modelo de justiça, de fazer o que é correto.

(...) os heróis estimulam nas crianças virtudes como a coragem de enfrentar desafios, vencer os medos, proteger os mais fracos, defender ideais e combater o inaceitável. Neste cenário, eles representam os atributos que os humanos mais admiram em si próprios. Mais do que ídolos, são modelos a serem respeitados e imitados. No entanto, não são desprovidos de medo e, justamente por isso, são fonte de coragem.¹⁴

¹³ Prefácio do livro. Ver: VIANA, Nildo. **Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos**. 2006, p. 8.

¹⁴ GFK Indicador, *Estudo Exploratório do Imaginário Infantil*. Agosto 2008 (pesquisa exclusiva para Mattel).

As HQs tornaram-se referência na formação de opiniões, pois de maneira sutil e perspicaz colocam em debate as questões fundamentais das relações sociais e os dilemas morais com os quais todas as pessoas se defrontam no dia a dia. Estas abordam, na forma exemplar de vivência do personagem, as questões de suma importância enfrentadas pelos seres humanos, tais como a responsabilidade pessoal e social, a identidade pessoal, a diferença; as questões atinentes, à alma, à mente e às emoções humanas, além de problemas bem concretos do cotidiano.

Os quadrinhos possuem uma linguagem de fácil compreensão para seus leitores e no caso de alunos, estes não oferecem resistência em seu uso, pois são relacionadas a uma forma de entretenimento e lazer. Para Calazans (2004), as HQs quando projetadas em sala de aula, como um recurso para complementar o ensino de determinado conteúdo, prendem mais a atenção dos alunos do que qualquer outro recurso (ex: o vídeo), pois permitem que ocorra uma leitura simultânea da página, podendo o leitor captar a ação em todos os seus tempos (ibid., p. 11).

As HQs se colocam como um meio entre os elementos visual (a imagem) e escrito (a palavra): a TV e a literatura. Oferecem chance para que o seu leitor use sua imaginação criadora. Enquanto o Cinema e a TV nos dão imagens prontas, sem possibilidade de retorno, as HQs mostram-nos uma sequência intercalada por espaços vazios, e nosso cérebro cria as imagens e ligação (LOVETRO, 1993, p. 66).

A aproximação entre Cinema e os quadrinhos é inevitável, pois os dois surgiram da preocupação de representar e dar a sensação do movimento. Os quadrinhos, como o próprio nome indica, são um conjunto de uma sequência. O que faz do bloco de imagem é o fato de que cada quadro ganha sentido depois de visto; a ação continua e estabelece a ligação entre as diferentes figuras. Existem cortes de tempo e espaço, mas estão ligados a uma rede de ações lógicas e coerentes (KLAVA; COHEN, 1977, p.110).

A Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação (Esamac) realizou uma pesquisa em 2001, entrevistando um universo de três mil leitores de HQs e apurou que 8,1% dos leitores começaram a ler gibis¹⁵ como parte do processo de alfabetização, sendo que 61% se preocupam com o português das HQs e 51% leem as HQs em outras línguas. A mesma pesquisa apurou ainda que 45,1% dos entrevistados liam de uma a cinco revistas por mês; 26,6%, de seis a dez gibis mensalmente; 5,1% de 10 a 15 revistas de HQs; e 17,7% leem mais de 15 exemplares mensais. Em um país onde poucos leem e a maioria prefere trocar esse hábito pela TV ou o videogame, um meio que mobiliza tamanha capacidade de leitura não deve ser desconsiderado quando se trata da formação de opinião e da cultura, além, é claro, de ser a porta de entrada para outros tipos de literatura e um meio influente para a educação em geral (CARVALHO, 2006, p. 38).

A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), realizou o projeto *Retrato da Escola 2*, também em 2001, focando mais de dez estados do Brasil, desenvolvendo uma pesquisa ainda mais ampla do que a da Esamac. Através desse projeto comprovou que, alunos que leem HQs, possuem um maior desempenho do que aqueles que usam apenas livros didáticos, assim sendo, as HQs aumentam significativamente a performance do aluno. E ainda, entre os que acompanham quadrinhos, o percentual das melhores notas nas provas aplicadas foi de 17,1%, contra 9,9% entre os que não leem. Mais ainda, essa pesquisa mostra que professores que leem revistas em quadrinhos obtêm melhor rendimento dos alunos, pois conhecem melhor o universo dos estudantes e se aproximam deles usando exemplos desse universo como paradigma para as aulas (CARVALHO, 2006).

Na rede pública, 36% dos alunos de leitores de gibis têm proficiência média-alta e alta, contra 31,5% dos não leitores. Na rede particular, 50% dos estudantes de educadores que lêem gibis têm proficiência alta, contra 45,9% dos que não lêem. Demonstrando assim, a importância de haver tempo livre para apreensão de conhecimento e de vivência de outras fontes para a qualidade da educação (CARVALHO, 2006). Para Calanzans (2014), às HQs “seduzem os jovens, tornando-os leitores,

¹⁵ Gibi foi o título de uma revista brasileira de HQs, cujo lançamento ocorreu em 1939. Graças a ela, no Brasil o termo gibi tornou-se sinônimo de “revista em quadrinhos”. Na época, Gibi significava moleque, negrinho, porém, com o tempo a palavra passou a ser associada a revistas em quadrinhos e, desde então, virou uma espécie de “sinônimo”.

proporcionando uma leitura espontânea e prazerosa” (p. 10). Aristóteles em sua obra *Ética a Nicômaco* afirma que, “os jovens orientam suas vidas pela emoção e, majoritariamente, buscam o que é prazeroso para si mesmo e o imediato” (ARISTÓTELES, 2007, VIII, 1156 a1, 30). Os quadrinhos são o primeiro objeto de literatura escolhido pela criança e pelo jovem. Este não é obrigado a ler, ele busca a leitura, pois as HQs é algo prazeroso. Lovetro (1993) descreve as HQs como,

(...) o primeiro livro de leitura de uma criança, e a cada momento se torna uma força importante na integração das diversas linguagens artísticas. (...) é verdade que até agora ela não tem sido utilizada de forma correta no ensino. Em primeiro lugar por falta de profissionais especializados e também por desinformação de editoras que para fazer economia não contratam pessoas capacitadas e não desenvolvem nenhum estudo sobre como passar informações através das HQs (LOVETRO, 1993, p. 67).

Ler uma HQ além de ser um hábito saudável, estimula o prazer pela leitura. Nogueira (2008) destaca algumas vantagens do trabalho com as HQs como o fato de que elas não se dirigem a um público de uma faixa etária específica. Algumas delas são lidas por pessoas de todas as idades, desde crianças da educação infantil até estudantes universitários. Em alguns países europeus aprende-se latim com as histórias de *Asterix*, traduzidas e publicadas em grande tiragem para esta finalidade. Segundo a mesma autora, o preconceito que existe com relação aos quadrinhos é construído em cima da ideia de que eles são coisas de criança ou, em alguns casos, coisa de menino; há HQs de todos os gêneros e para todos os gostos. Algumas adaptações de clássicos da literatura, possuem um argumento tão complexo que são indicadas para adultos com um certo grau de conhecimento literário.

Reproduzindo contexto e valores culturais, segundo José Moysés Alves (2001), as HQs oferecem oportunidades para as crianças ampliarem seus conhecimentos sobre o mundo social. Embora elas tenham sido alvo de críticas, seja pelos conteúdos, seja pela forma como os temas são tratados, a sua leitura nas escolas foi frequentemente considerada como atividade clandestina e sujeita a punições (ibid.).

Os estudantes devem aprender a trabalhar as informações que adquirem através da leitura. O uso das HQs como uma forma de expressão dos estudantes, desafiados a exercitar sua capacidade criativa, acabam por si mesmos a criarem seu próprio conhecimento (WESCHENFELDER, 2011). Ademais, as HQs ajudam os estudantes a compreenderem melhor o conteúdo apresentado em sala de aula. Para Abrahão (1977), o motivo do interesse genérico das crianças pelas histórias e contos é a necessidade de crescimento mental, e o motivo particular de seu interesse maior pelas histórias em quadrinhos está “nos incentivos que esse tipo de literatura traz à mente infantil, atendendo à sua natureza e às suas necessidades específicas” (p. 149). As HQs sempre foram uma mídia de massa sedutora aos olhos das crianças e jovens, seja pela “atraente mistura de texto e imagem” (CARVALHO, 2006, p.31), ou ainda pelas histórias de aventuras de super-heróis.

A seriação de quadrinhos, que se assemelha a uma lenta projeção Cinematográfica, ou a cenas fixas, de uma singela peça de teatro, pode considerar-se, na medida solicitada pela mente infantil, adequada ilustração do texto; na realidade, assume o caráter de verdadeiro relato visual ou imaginário, que sugestivamente se integra com as rápidas conotações do texto escrito, numa forma perfeita identificação e entrosamento das duas formas de linguagem: a palavra e o desenho. Exatamente como convém ao caráter sincrético e intuitivo do pensamento infantil (ABRAHÃO, 1977, p.150-151).

As HQs são um potencial instrumento pedagógico. Assim, hoje o antigo distanciamento entre quadrinhos e a educação se estreitou. Como nos diz Calazans (2004), as HQs são um divertimento com o qual os jovens e adolescentes estão familiarizados e prendem sua atenção pelo prazer. Assim sendo, seu primeiro contato com as linguagens plásticas desenhadas com narrativas, iniciando seu contato com a linguagem Cinematográfica e a literatura; “podem ser empregadas como estímulo à aprendizagem trazendo o conteúdo programático à realidade palpável do aluno (p.33).

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) interpreta as HQs como gênero literário, por mesclar elementos verbais escritos e visuais; uma ferramenta pedagógica, mais atraente que o livro tradicional, que poderia levar seus leitores a outras formas de leitura, criando este estímulo

(VERGUEIRO; RAMOS, 2009). Para Paulo Freire, a leitura não é somente o livro, é tudo: A “leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1988). Uma leitura pode levar a outras, assim definem Vergueiro e Ramos (2009) ao afirmar que não são somente as obras da literatura que são importantes para o aprendizado e para as práticas pedagógicas.

Como já advertiu *Rousseau*, “o educador deve conhecer a criança, é sempre nova e oportuna descoberta” (ABRAHÃO, 1977, p.141), este ‘conhecer’, é saber como é o universo desta criança ou adolescente. Os livros, por muitos motivos, não são objeto de prazer destes, mas as HQs são uma forma de prática de leitura no universo dessa faixa etária. As HQs são um recurso a mais na inserção das crianças no mundo das letras, como explica Nogueira (2008), “depende do professor encontrar o caminho para introduzir o aluno neste universo” (ibid.).

(...) as possibilidades das histórias em quadrinhos, como recurso no currículo escolar, são inúmeras, dependendo do conhecimento e da habilidade profissional do professor para diversificar, questionar e provocar a busca da informação destacada pelo leitor (GIESTA, 2006).

A junção entre a imagem e o texto, é uma vantagem para o professor na medida em que oferece uma ampla gama de recursos semióticos que podem facilitar seu processo de desenvolvimento cognitivo por um lado, e de outro, pode desenvolver e aguçar sua aptidão para as artes. As HQs por terem mais imagem do que texto não impede sua eficácia educacional (XAVIER, 2005).

Para Vygotsky (2001), o educador não deve substituir a linguagem infantil pela adulta, mas antes estimular o desenvolvimento da linguagem de forma progressiva a partir do que esta possui de mais expressivo, artístico e, principalmente lúdico (VYGOTSKY, 2001).

Como mencionados anteriormente, as HQs podem ser o primeiro instrumento literário de uma criança, e é ao mesmo tempo algo prazeroso, um divertimento, que trabalha com imaginação. Segundo Coelho (1981), a validação do pensamento mágico, potencializa o desenvolvimento múltiplo da capacidade cognitiva da criança, amplia seu universo simbólico. As páginas dos quadrinhos, que levam o seu leitor a imaginar, criar um universo simbólico, motivam o contato com a leitura.

(...) a inclusão de palavras no campo imagístico implicou numa transformação do seu uso, acrescentando conotações e algumas vezes alterando o seu significado. As palavras sofreram um tratamento plástico (nas HQs; passaram a ser desenhadas; o tamanho, a cor, a forma, a espessura, etc., tornaram-se importantes para o texto. (...) é exatamente nesta concomitância que está a importância dos mencionados transporte e tratamento do texto, nessa relação organizada entre a informação analógica e a abstrata que criam um conjunto novo, possibilitando um conhecimento rápido e preciso (KLAWA; COHEN, 1977, p.122-113).

Se for através da atividade lúdica que chegamos ao processo de ensino e aprendizagem, por que não através das HQs incentivar a aquisição de hábitos de leitura? Abrahão (1977) se preocupa com os programas de incentivo à leitura, muitas vezes o profissional de educação não está preparado ou não sabe que tipo de publicação usar. Segundo o autor, é preciso considerar que, forçar a criança a desenvolver atividades completamente desligada do seu interesse é exigir desta, o dispêndio de dupla carga de energia, pois segundo ele, o trabalho contrariado implica num gasto adicional, relativo aos mecanismos de defesa, uma fuga da tarefa (p. 157).

Segundo Nogueira (2008), as HQs são uma excelente fonte de trabalho e pesquisa, elas podem ser usadas desde a educação infantil, pois as HQs “abrem novos horizontes de aprendizagem para as crianças, pois elas descobrem que, mesmo sem saber ler, podem entender a história através dos desenhos” (NOGUEIRA, 2008). Vale aqui ressaltar que, além de imagens, as HQs são capazes de passar diversas mensagens ao seu leitor. Por isso a necessidade de pesquisa sobre este objeto (WESCHENFELDER, 2011).

O super-herói como modelo de inspiração

O jogo de imitar, segundo Arboleya e Bringmann (2008), constitui-se de uma etapa significativa no processo de desenvolvimento cognitivo e motor das crianças. Os autores com base

em Vigotsky, afirmam que este jogo de imitação constitui uma fase de importantes descobertas pela forma como a criança começa a conceber sua relação com o meio social (ARBOLEYA; BRINGMANN, 2008, p.128), pois o desenvolvimento do pensamento lógico e da imaginação caminham lado a lado, “... a imaginação é um momento totalmente necessário, inseparável do pensamento realista” (ibid., p. 128).

As crianças, muito tempo antes de serem alfabetizadas, muito antes de terem acesso a esses meios de narrativas impressas, familiarizam-se de diversos recursos linguísticos, como a leitura e a escrita pelo acesso às histórias de super-heróis. A influência dos personagens se inicia pela referência de identificação nas práticas de consumo: escolha dos vestuários, nos utensílios imediatos que são motivos temáticos de mochilas e materiais escolares, festas infantis, camisetas, e não podemos nos esquecer das animações da TV, Cinema, quadrinhos e etc. são formas narrativas que as crianças começam a desfrutar desde muito cedo, muito antes de qualquer processo de letramento (CADEMARTORI, 2003, p.47). De acordo com Carvalho (2006), as HQs e seus personagens representam mitos, ideias, valores que podem facilitar o enfrentamento da realidade na forma de grandes aventuras, de atos heroicos e símbolos de sucesso e realização.

Os modelos, que representam o leitor, motivam imitações desde a idade infantil, passando pela adolescência, até a fase adulta. Para Klava e Cohen (1977), a fantasia é a realidade da criança, que a manipula como o adulto manipula a sua realidade. Assim ele exercita a sua inteligência em suas abordagens do mundo desconhecido e para ela o mundo é todo desconhecido, convertido provisoriamente num universo fantástico em que ela penetra, e soberana, tudo explica a seu modo e segundo seus desejos. É esta, de fato, a única fase da vida em que o homem é verdadeiramente o ‘dono da realidade’, que ele cria, constrói e destrói à sua vontade (KLAWA; COHEN, 1977, p.159).

A criança é qualitativamente e “desenvolvimentalmente” diferente do adulto. Suas necessidades são bem diferentes e são geralmente bem pouco conhecidas, e quase nunca são levadas a sério. A literatura em quadrinhos agrada tanto a crianças como adolescentes, pois constitui um sistema que corresponde rigorosamente a sua natureza profunda, atende às suas necessidades orgânicas e aos seus interesses naturais (ibid., p.164). Aí surgem as ideias de podermos transformá-la num poderoso instrumento pedagógico.

Na vida real, damos crédito de modelos virtuosos a personagens históricos como *Sócrates* e *Jesus*. Mesmo considerando estas figuras históricas como modelos morais, sabemos de tais afirmações, por autores que escreveram sobre eles. Tudo que se sabe de Sócrates veio através dos escritos de Platão, e da mesma forma no que se refere a *Jesus*. O que se sabe dele, de suas palavras e ações, foram os seguidores que o escreveram; os apóstolos. Até que ponto essas figuras históricas foram realmente tão virtuosas, não o sabemos. O que se sabe é o que se disse sobre elas. “A verdade acerca de modelos morais históricos é quase sempre menos impressionante do que o ideal exagerado, mas muitas dessas pessoas ainda merecem ser imitadas” (IRWIN, 2008, p. 117), como por exemplo, modelos históricos, como *Gandhi*, *Madre Teresa*, *Buda*, etc.

Ainda sobre os modelos morais anteriormente citados, por serem personagens reais, parte da história da humanidade, ainda teriam chance de errar e cair no descrédito. A menos que saibamos tudo sobre a vida de nosso exemplo/modelo, corremos o grande risco de creditarmos virtuosidade para alguém que não mereça tal título. A verdade acerca de quem creditamos ser modelo de virtude é quase sempre menos impressionante do que o ideal desejado (ibid., p. 117). Modelos fictícios, como os super-heróis, são melhores modelos do que um personagem real, pois personagens reais sofrem com as fraquezas humanas, ou como Aristóteles fala, com os prazeres. Super-heróis são personagens das páginas das HQs, ou seja, um personagem fictício, ele não está sujeito a estes problemas e tentações (IRWIN, 2008). Assim como Sócrates, Jesus, Gandhi, Madre Teresa e etc. que são ícones da atividade virtuosa, os super-heróis também são um ícone da cultura popular *Cult*.

Super-heróis e as adversidades sociais

Para a maioria das pessoas, as histórias em quadrinhos de super-heróis se restringem ao entretenimento do grande público, principalmente do público infanto-juvenil. Ao longo dos anos, tais personagens ultrapassaram as páginas das HQs e invadiram o Cinema, as séries de TV e as animações.

Entretanto, o enredo dessas histórias não são apenas fonte de entretenimento, mais do que diversão, elas introduzem e abordam de forma vívida importantes questões enfrentadas no cotidiano de pessoas “comuns”. São temas ligados à superação de adversidades, construção de identidade pessoal, elementos de ética, moral, justiça, enfrentamento de medos, de situações de violência, entre outros (WESCHENFELDER, 2011).

A grande maioria dos super-heróis passou ou ainda passa por algum tipo de vulnerabilidade ou adversidade social. Na verdade, quem nunca teria passado por alguma forma de sofrimento? São questões de orfandade, bullying, assassinato dos pais ou de um membro familiar, exploração infantil, violência física e sexual, dramas emocionais, deficiência física etc. Porém, estas adversidades não limitaram estes personagens, muito pelo contrário, estas fizeram com que eles se empoderassem e assim se tornassem os super-heróis. Vejamos algumas dessas histórias abaixo:

Homem Aranha

Órfão ainda criança. Peter Parker foi criado por seus tios (Ben e May Parker) como se fosse um filho. Tímido e pária social entre seus poucos amigos, ele buscava a companhia dos estudos. Poderia-se classificar como um “nerd”. Durante uma visita escolar a um laboratório nuclear, uma aranha penetrou a fonte de radiação e tornou-se irradiada. Moribunda, a aranha caiu sobre a mão de Peter e o picou. Percebeu que a picada da aranha o havia transformado: ele agora possuía espetaculares dons aracnídeos. Vendo seus poderes como uma chance de ganhar dinheiro para ajudar os seus tios (classe média baixa norte-americana), Peter projetou um uniforme e buscou o estrelato como o Homem-Aranha. Após sair de um show em um estúdio de TV, o jovem se deparou com um ladrão deixando a cena do crime. Embora pudesse detê-lo com seus poderes, permitiu que esse passasse, arrogantemente acreditando que aquilo não era responsabilidade sua (MARVEL, 2005).

Vários dias depois, voltando para casa, descobriu que seu tio havia sido morto por um assaltante. Peter usou seu uniforme e saiu se balançando pela cidade com suas teias para vingar seu tio. O Homem-Aranha entrou em ação, encontrou o assaltante, o prendeu e percebeu que o homem que matara seu tio era o mesmo que ele havia deixado escapar. Cheio de remorso, o jovem finalmente entendeu uma frase que seu tio Ben falou a um tempo atrás: “Com grande poder, vem grande responsabilidade”. E então jurou que usaria seus dons para combater o crime (MARVEL, 2014).

Batman

Em uma noite sombria, num beco escuro de Gotham City, o jovem Bruce Wayne perdeu seus pais de uma forma trágica: eles foram assassinados na saída de um teatro. O jovem Wayne não perdeu somente seus pais naquela noite, mas também sua inocência (REINHART, 2010), ao descobrir que havia pessoas muito malignas. O jovem Bruce Wayne vivia protegido das horríveis realidades da vida em Gotham, onde residia com pais que o amavam. Ele teve uma infância tranquila, mas ‘o assassinato dos pais o fez abrir os olhos para a natureza do mundo vil e insensato que o cercava. Desde então sua vida deixou de ter sentido’. O jovem herdou a fortuna de sua família e se tornou um milionário, sob a tutela de seu mordomo, a pessoa de maior confiança de seus pais, Alfred Pennywort.

O jovem Bruce Wayne, poucos dias após o falecimento dos seus pais, faz um juramento pelos seus espíritos, prometendo vingar a morte deles e dedicar o resto de sua vida combatendo o crime em Gotham City. Decidido a combater as injustiças, adolescente ainda, Bruce Wayne viaja pelo mundo buscando recursos para combater a injustiça e amedrontar aqueles que semeiam o medo. Sua busca é incansável, embora reconheça que sozinho não alcançará seu objetivo. Resolve estudar ciências, artes marciais e sobre o trabalho de detetive, etc. (PETERSON, 2008). Seu treinamento continua sem descanso, tendo sempre em mente sua promessa de menino.

Após uma tentativa frustrada em agir como um vigilante, da qual Bruce escapou por pouco da morte, se questiona diante de uma imagem de seus pais, em seu escritório, na Mansão Wayne. Ele pergunta a seu pai o que fazer para combater o crime com mais eficiência, porque depois de anos de treinamento ele entende que lhe falta algo e que ele não consegue saber o que é. (PETERSON, 2008) “Eu não estou pronto, tenho os meios, a habilidade, tenho centenas de métodos, mas falta alguma coisa” (IRWIN, 2008, p.89). Os questionamentos logo são interrompidos por um morcego quebrando

a janela, adentrando no escritório onde Bruce permanecia. Voando pela sala, o morcego pousou em cima da imagem de seus pais. Este acontecimento faz Bruce se lembrar de um incidente envolvendo morcegos, ocorrido quando ele ainda era um menino, causando pânico deste animal. Inspirado nesse trauma de infância, “Wayne (...) decide evocar o mesmo terror no coração dos criminosos, vestido como morcego, ele lutará contra a escória” (ibid).

Superman

Nos confins do Universo havia um planeta condenado à extinção. Pouco antes de sua destruição, o último filho de Krypton, um bebê chamado Kal-El, foi mandado por seu pai para o planeta Terra, a fim de salvá-lo (SIEGEL, SHUSTER, 2007). Enquanto seu planeta explodia, o último kryptoniano a perecer deve ter calculado, com extraordinária sutileza, a rota de seu projétil (THOMAS, LARK, 2001), que veio a cair no planeta Terra, na cidade norte-americana chamada Smallville, no estado de Kansas, onde foi encontrado por um simpático casal de fazendeiros e sem filhos: Jonathan e Martha Kent. Foi batizado de Clark, e foi criado como filho legítimo.

Já em sua infância mostrava-se diferente dos humanos, e enquanto crescia foi descobrindo que podia desafiar a gravidade, que tinha uma força descomunal e era mais rápido que qualquer coisa criada na Terra. Com muito amor e carinho, seus pais adotivos, o ensinaram a compreender e usar seus dons.

Este amor e carinho foram de fundamental importância na vida do rapaz. Ele jurou proteger o mundo que o adotou, usando seus dons em prol da justiça e da paz, tornando-se, assim, o Super – Homem (DC, 2009).

Demolidor

Filho de um boxeador de segunda categoria, sujeito nobre, mas de pouca educação, ensinou seu filho, Matt Murdock, que lutar não era a resposta para todos os problemas da vida. Encorajou-o a realizar grandes projetos com a mente e não com os punhos. Matt levou o conselho a ferro e fogo. Com o resultado, seus colegas de escola lhe apelidaram de “Demolidor”. Humilhado, Matt começou a treinar sem o conhecimento de seu pai, para assim enfrentar os valentões (bullies) da escola (MARVEL, 2015).

Matt era nobre e abnegado. Maior evidência disso não poderia haver do que o dia em que ele empurrou um senhor de idade para longe da rota de um caminhão desgovernado. A bondade do rapaz foi cruelmente recompensada pelo destino quando o lixo radioativo, que o caminhão desgovernado levava, atingiu seus olhos, cegando-o para sempre. Devastado inicialmente por sua aparente deficiência, Matt aos poucos percebeu que o acidente havia ampliado radicalmente seu dom de perceber o mundo ao seu redor. Ele perdera a visão, mas a radioatividade havia ampliado seus outros sentidos a patamares sobre-humanos.

Incapaz de adaptar-se aos novos sentidos, Matt foi acolhido pelo mestre de artes marciais *Stick*, treinador exigente e incansável, que introduziu em Matt nos aspectos físicos e espirituais das artes marciais, não permitindo, em momento algum, que ele se considere uma ‘vítima indefesa’.

Matt ingressou na faculdade de direito e neste período perdeu seu pai, assassinado por recusar a entregar uma luta. Insatisfeito com as investigações policiais, Matt esconde sua identidade atrás de uma máscara e incumbindo de caçar os criminosos que haviam assassinado seu pai, assumiu o nome de Demolidor e levou os responsáveis a justiça.

Encontrando muita satisfação e uma válvula de escape em suas atividades extracurriculares, Matt adotou seu disfarce de maneira permanente. Durante o dia trabalhava como advogado e a noite caçava e entregava os criminosos à justiça (MARVEL, 2005).

Considerações Finais

Assim como mencionado anteriormente, no estudo da GFK Indicator (2008), estes personagens das HQs de superaventura, a depender da forma como forem abordados em ambientes educacionais, podem estimular diversas virtudes, e ainda servirem como modelos/tutores de resiliência, como é a proposta de investigação desta pesquisa. Além de estimular as crianças e adolescentes a encarar seus

medos e enfrentar desafios, estes também são impulsionados a proteger os mais fracos, lutar por ideais e combater o inaceitável. Mais do que exemplos de força e coragem, estes personagens são modelos morais.

Há uma necessidade de uma educação moral para os jovens, pois muitas vezes crianças e adolescentes buscam apoio emocionais e psicológicos enquanto vivem sob circunstâncias adversas. Ungar (2001) classifica essa forma de enfrentamento de dificuldades como *hidden resilience*, e traduzida para o português por Libório e Ungar (2010) como “resiliência oculta” que por definição

se relaciona a comportamentos específicos associados com perigo (dangerous), afastado dos padrões (deviant), delinquência e desordem (em inglês os 4Ds), que funcionam como caminhos não padronizados de acesso à saúde, que podem se apresentar nas vidas de adolescentes e jovens marginalizados de alto-risco (LIBÓRIO & UNGAR, 2010, p. 481).

Para Pessoa (2015), que desenvolveu recentemente uma pesquisa de doutorado sobre o tema acerca de ligações de adolescentes com o uso abusivo e tráfico de drogas, resiliência oculta “é um conceito que seria mais bem esclarecido quando aplicado a grupos que receberam nenhum tipo de intervenção”, especialmente jovens que estão em situação de risco e de vulnerabilidade. Estes, se empoderam conflitando a lei, e apresentam problemas de comportamento em espaços sociais, tais como escola, família, ruas e etc.

Como se pode constatar pelas histórias de vida, anteriormente descritas de alguns personagens de HQs, estes, além de enfrentar as adversidades, conseguiram expressar resiliência graças a educação moral vivenciada em alguma época de suas vidas. A educação moral de jovens tem como objetivo auxiliá-los a interiorizar valores de uma sociedade e cultura como tarefa pessoal para sua própria realização (DUSKA & WHELAN, 1994). Já para Santos e Trevisol (2012) o desenvolvimento moral é resultante de um processo contínuo que ocorre por meio das relações estabelecidas entre os indivíduos em diferentes espaços. Trevisol & Toigo (2009) salientam que “[...] a ética e os valores devem ser continuamente trabalhados e reforçados dentro do contexto educacional para que realmente se priorize o desenvolvimento integral dos alunos e formem-se também cidadãos conhecedores de seus direitos e deveres” (p. 7).

Aristóteles (2007) afirma que todo jovem necessita de bons exemplos para assim chegar à virtude moral, tornar-se um ser ético, um indivíduo que age reta e corretamente. Weschenfelder (2014) demonstra em seu trabalho que estes modelos apresentados pelo filósofo grego, podem vir a ser os personagens da ficção das HQs.

BIBLIOGRAFIA

ABRAHÃO, A. Pedagogia e quadrinhos. In: MOYA, Álvaro. **Shazam!** São Paulo: Ed.Perspectiva, 1977, p. 137-170.

ARBOLEYA, Valdinei; BRINGMANN, Danieli. Literatura infantil, contação de histórias e mídia: Alternativas metodológicas e prática pedagógica. 1º **Simpósio Nacional de Educação XX Semana da Pedagogia – Unioeste**, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/1/Artigo%2036.pdf>> Capturado em: 22/10/2010.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. 2ª edição. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: Edipro, 2007.

BEARRY, S.; GREENBURGER, R.; TEITELBAUM, M. & WALLACE, D. **The DC Comics Encyclopedia**. London: Dorling Kinderley. 2009.

BRAGA, Flávio. PATATI, Carlos. **Almanaque dos Quadrinhos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

CALAZANS, Flavio. **Histórias em quadrinhos na escola**. São Paulo: Paulus, 2004.

CADEMARTORI, Ligia. Criança e quadrinhos. In: JACOBY, Sissa (org.). **A criança e a produção cultural – do brinquedo à literatura**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 29ª ed. 2012.

CAMPBELL, Joseph. **The hero with a thousand faces**. Novato, CA: New World Library. (Original work published 1949), 2008.

CAMPBELL, Joseph. **O herói de Mil faces**. São Paulo: Pensamentos, 2007.

CARVALHO, Djota. **A educação está no gibi**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

CHOPRA, Deepak. **As 7 leis espirituais dos super-heróis**. São Paulo: La Fonte, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **A literatura infantil: História-teoria-análise**. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1981.

DC. **The DC Comics Encyclopedia**. London: Dorling Kinderley, 2009.

FORBECK, M. **Marvel Encyclopedia: updated and expanded**. London: Dorling Kinderley. 2015.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 22ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.

IRWIN, William (org.). **Batman e a filosofia: o cavaleiro das trevas da alma**. Tradução: Martha Malvezzi. São Paulo: Madras, 2008.

IRWIN, William; MORRIS, Matt; MORRIS, Tom. **Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático**. Tradução: Marcos Malvezzi Leal. São Paulo: Madras, 2005.

JOHNSON, J. K. **Super-history: Comic book superheroes and American Society, 1938 to the present**. Jefferson, NC: McFarland, 2012.

KLAVA, L.; COHEN, H. Os quadrinhos e a comunicação de massa. In: MOYA, Álvaro. **Shazam!** São Paulo: Ed. Perspectiva, 1977, p. 103-120.

KNOWLES, Christopher. **Nossos deuses são Super-Heróis**. Tradução: Marcello Borges. São Paulo: Cultrix, 2008.

LOVETRO, José Alberto. A linguagem do futuro. In: **Linguagem e linguagens**, São Paulo: FDE, n.17, 1993.

MARNY, Jacques. **Sociologia das histórias em quadrinhos**. Porto: Civilização, 1970.

MARVEL. **Enciclopédia Marvel**. Barueri, SP: Panini, 2005.

MARVEL. **Marvel Encyclopedia- updated and expanded**. London: Dorling Kinderley, 2015.

MARVEL. **Spider-Man-A origem do Homem Aranha**. São Paulo: Abril, 2014

MARNY, Jacques. **Sociologia das histórias em quadrinhos**. Porto: Civilização, 1970.

MORRISON, Grant. **Superdeuses**. São Paulo: Seoman, 2012.

NOGUEIRA, Natania A. Gibioteca: Ensino, criatividade e integração escolar. **Prêmio Professores do Brasil**. 2008. Disponível em: <http://www.scribd.com/doc/14016521/PREMIO-PROFESSORES-DO-BRASIL>. Capturado em: 23/01/2016.

NOLAN, Christopher. *Batman Begins*. Direção: Christopher Nolan. Warner Bros Picture, 2005. 1 DVS (139 min.), color.

PEDRO, Arlindenor. Joseph Campbell, que ajudou a ver além da razão. 2012. Disponível em: <http://outraspalavras.net/brasil/joseph-campbell-que-ajudou-a-enxergar-alem-da-razao/>

PESSOA, Alessandro Gomes. **Trajetórias negligenciadas: Processos de resiliência em adolescentes com histórico de envolvimento no tráfico de drogas**. Tese (Doutorado), Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciência e Tecnologia, 2015.

PETERSON, Scott. **Batman**: A história de Batman. São Paulo: Ed. Fundamentos, 2008.

REINHART, Matthew. *DC Super-Heróis: O poderoso livro pop-up*. São Paulo: Salamandra, 2010.

SANTOS, Roberto Elísio; VERGUEIRO, Waldomiro. **Análise das teses e dissertações sobre quadrinhos realizadas no século XXI em universidades brasileiras**. In: Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos, 3as, São Paulo, Observatório de Quadrinhos, 2015.

SIEGEL, Jerry; Shuster, Joe. **Superman**. Crônicas. Rio de Janeiro: Panini Comics/DC Comics, 2007, Volume I. Edição Histórica.

THOMAS, Roy; LARK, Michael. *Superman. A guerra dos mundos*. São Paulo: Mythos editora/DC Comics, 2001. Edição especial.

TREVISOL, M. T. C. ; TOIGO, L. . Os valores morais na escola: cartografando a compreensão dos professores da educação infantil.. In: IX Congresso Nacional de Educação - Educere e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia - ESBPp, 2009, Curitiba - PR. Anais do Congresso Nacional de Educação. Curitiba - PR: Editora PUCPR, 2009

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo. **Quadrinhos na educação: da rejeição a prática**. São Paulo: Contexto, 2009.

VIANA, Nildo. **A questão dos valores**. Revista Cultura & Liberdade. Ano 2, n.2, abril de 2002.

VIANA, Nildo. **Heróis e super-heróis no mundo dos quadrinhos**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WESCHENFELDER, Gelson. **Aristóteles e os super-heróis: a ética inserida nas histórias em quadrinhos**. São Bernardo do Campo, SP: Garcia edizioni, 2014.

WESCHENFELDER, Gelson. **Aspectos educativos das histórias em quadrinhos de super-heróis e sua importância na formação moral, na perspectiva da ética aristotélica das virtudes.** Dissertação, Unilasalle, 2011.

WESCHENFELDER, Gelson. **Filosofando com os super-heróis.** Porto Alegre: Mediação, 2011.

O que faz um Neuropsicopedagogo?

What does a Neuro Psychopedagogue?

Rafael da Silveira¹⁶

Resumo

O presente artigo tem por objeto de estudo analisar *O que faz um Neuropsicopedagogo?* no contexto de sua atuação institucional e clínica, a fim de compreender qual é a sua função e as suas principais atribuições nestes contextos educacionais. O recorte da temática objetiva enfatizar os aspectos inclusivos da sua prática de avaliação, diagnóstico e intervenção considerando a assessoria psicopedagógica do seu fazer profissional, assim como a devida atenção e compromisso ético com a educação especial, com foco nas orientações e princípios do presente Código de Ética do Neuropsicopedagogo articulado pela SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia). Portanto, a ética pode servir como norte para as suas ações nas interações com as escolas, as famílias, a comunidade e a sociedade como um todo, em prol de uma educação de qualidade que seja por excelência, inclusiva.

Palavras-chave: Assessoria psicopedagógica. Educação especial. Ética neuropsicopedagógica.

Abstract

The present article aims to study to analyze *What does na Neuro-psychopedagogue?* in the context of his institutional and clinical performance, in order to understand what's your function and their main responsibilities in this educational frameworks. The clipping of the theme aims to emphasize the including aspects his practice of evaluation, diagnosis and intervention considering the advisory psychopedagogical of your professional doing, as well as proper attention and ethical commitment with the special education, focusing at the guidelines and principles of this Code of Ethics Neuro-psychopedagogue articulated by SBNPp (Brazilian Society of Neuro-psychopedagogy). Therefore, the ethics serve this as north to what he does interactions with schools, the families, the community and the society as a whole, towards of quality education to be for excellence, inclusive.

Keywords: Advisory psychopedagogical. Special education. Ethic neuro-psychopedagogical.

¹⁶ Mestrando (cursando) no Programa de Pós-graduação em Educação Contemporânea da UFPE na Disciplina (Tópicos atuais em Educação – Formação Continuada de Professores) e Psicanalista Clínico (cursando) - Instituição: IBPC (Instituto Brasileiro de Psicanálise Clínica). É Pós-graduado em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Neuropsicopedagogia, possui Aperfeiçoamento em Língua Portuguesa pela Universidade Candido Mendes (UCAM - RJ), é Graduado em Pedagogia com Habilitação em Orientação Educacional, pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC - SC); **Vínculo:** Alpha Faculdade – Recife – PE. E-mail: prof.rafael.silveira@gmail.com

Introdução

O presente artigo intitulado de *O que faz um Neuropsicopedagogo* tem por objetivo principal analisar as funções e atribuições deste profissional num contexto social em que nos deparamos com vários jargões educacionais, em meio a tantos profissionais da área da saúde, educação, administração, dentre outros, que buscam a resolução de uma gama de problemas que envolvem o contexto educacional, o cotidiano dos professores, a vida acadêmica dos alunos, assim como a relação destes com as famílias dos envolvidos e os seus diversos contextos socioculturais.

Basicamente, a Neuropsicopedagogia é uma ciência transdisciplinar, fundamentada nos conhecimentos da neurociência aplicada para a educação, com dispositivos para troca de informações entre a Pedagogia e Psicologia Cognitiva que tem como objeto formal de estudo a relação entre o funcionamento do sistema nervoso e a aprendizagem humana numa perspectiva de reintegração pessoal, social e educacional, conforma aponta o art. 10º da resolução 03/2014, da SBNPp (Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia).

Em relação as orientações acerca das atividades do neuropsicopedagogo, conforme as Normas Técnicas de nº 01/2016 deste profissional, aponta para as demandas nos diferentes contextos de atuação em que obrigatoriamente, devem adequar-se aos projetos curriculares dos cursos de formação frequentados pelo indivíduo, afirmando que tem o objetivo de promover uma educação de qualidade, com foco na educação inclusiva, bem como o atendimento prioritário às crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem.

Neste sentido, a ação do neuropsicopedagogo deve estar voltada para a prevenção das dificuldades de aprendizagem e prevenção do fracasso escolar não só do aluno, mas também dos educadores e de todos os envolvidos no processo educativo, no sentido de investir na possibilidade de melhoria das relações de aprendizagem e na construção da autonomia de alunos e educadores.

Desta forma, em parceria teórico-metodológica e prática com a Psicopedagogia, a escola tem como principal premissa a prevenção das dificuldades de aprendizagem, a busca de uma ação integrada entre a psicologia e a pedagogia em prol do sucesso do aluno, e conseqüentemente o sucesso do professor, e de toda a comunidade escolar, para tanto, torna-se uma necessidade que a ação preventiva esteja inserida na construção de um relacionamento satisfatório entre todos os envolvidos para que o contexto escolar também se volte para os aspectos sadios da aprendizagem e do conhecimento, uma vez que estes estão atrelados em um processo contínuo.

Deste modo, a escola deve ensinar, garantir uma aprendizagem significativa para os alunos, possibilitar a aprendizagem de habilidades e competências de conteúdos que são necessários para a vida em sociedade, oferecendo instrumentos de compreensão da realidade local e também favorecendo a participação dos alunos em relações sociais diversificadas e cada vez mais amplas em seus repertórios socioculturais.

O contexto para realizar o exercício profissional em Neuropsicopedagogia, tanto em âmbito institucional como em âmbito clínico, deve estar voltado especificamente à educação especial inclusiva como detalha os art. 29 e 30, da resolução do código de ética deste profissional, no sentido de compreender o funcionamento do cérebro, a plasticidade cerebral, os transtornos do neurodesenvolvimento, as síndromes, as metodologias de ensino e aprendizagem, voltadas para o fenômeno do aprender e suas dificuldades.

Para esse fim, o atendimento educacional especializado (AEE) aos portadores de deficiência está previsto na Constituição de 1988, mais especificamente no art. 208, determinando que esse atendimento ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Sobre este artigo é importante esclarecer que esse atendimento refere-se ao que é necessariamente diferente da educação em escolas comuns e que é necessário para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, complementando a educação escolar e devendo estar disponível em todos os níveis de ensino como um direito de todos os alunos com deficiência que necessitem dessa complementação e precisa ser aceito por seus pais ou responsáveis e pelo próprio aluno.

Segundo SBNPp (2015), o PNE (Plano Nacional da Educação), a Legislação da Educação Inclusiva, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), dentre outros, devem fazer parte da compreensão do neuropsicopedagogo no sentido de estabelecer diálogos, visando à qualidade educacional e de pertencimento da sua atuação na sociedade como forma de favorecer aqueles alunos em situação de dificuldades e exclusão sociocultural.

Vale frisar que o neuropsicopedagogo pode atuar no âmbito institucional e clínico, utilizando como metodologia de sua práxis, os conhecimentos epistemológicos da psicopedagogia num amplo conjunto de tarefas e funções que prestam assessoramento às escolas, apesar de sua diversidade e complexidade de modo a integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de distintas ciências humanas, com o objetivo de adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao ato de aprender humano.

Deste modo, o campo de estudo da Psicopedagogia está focado no próprio ato de aprender e ensinar, percebendo que é necessário considerar simultaneamente aspectos da realidade interna e da realidade externa da aprendizagem, visando compreender as dimensões sociais, subjetivas, afetivas e cognitivas que interagem dialeticamente na constituição do sujeito que se movimenta na complexidade inerente ao processo de conhecer (BEAUCLAIR, 2009, p. 51).

Na busca de compreender as atribuições do neuropsicopedagogo, faz-se necessário discutir o seu papel quanto ao aspecto da inclusão, tanto de crianças com necessidades especiais de aprendizagem, quanto de crianças ditas *normais* que de maneira transitória possuem algum tipo de dificuldade escolar, no sentido de atribuir a este profissional a tarefa de auxiliar o trabalho em equipe multiprofissional juntamente com os gestores, professores, orientadores, pais e coordenadores de maneira que tais dificuldades possam ser superadas, tendo em vista um trabalho pautado sobre os princípios éticos de prevenção, avaliação, orientação psicológica e acompanhamento, aplicados preferencialmente no contexto institucional.

Portanto, a assessoria psicopedagógica requer de seus profissionais em atuação a capacidade de análise reflexiva sobre a práxis, como aponta Fantova (2005), que sinaliza para as seguintes competências numa relação entre a teoria e a prática, como a capacidade de gerir problemas, a capacidade de negociação, a gestão adequada da informação, a capacidade de adaptar-se a contextos mutantes, a autonomia e a responsabilidade, a atitude construtiva e tolerante, no sentido de colaborar com processos de ensino e aprendizagem mais inclusivos e alternativos.

Em suma, o presente artigo sobre *O que faz um Neuropsicopedagogo* tem por objetivo analisar o aspecto inclusivo de sua atuação em contextos institucionais e clínicos, a assessoria neuropsicopedagógica considerando os aspectos da avaliação, intervenção e diagnóstico que ocorrem de maneira psicopedagógica, a sua atuação frente à educação especial, assim como a ética do profissional de Neuropsicopedagogia.

O aspecto inclusivo da atuação do Neuropsicopedagogo

A educação especial e a questão da inclusão têm sido dois temas que estão em voga neste início do século XXI, as mídias em geral o governo federal que o digam! As propagandas em favor da inclusão têm sido persistentes, e observamos que nem todos os educadores e demais profissionais da educação estão preparados para trabalhar com esse público cada vez mais crescente tendo em vista a complexidade que se apresentam as dificuldades e necessidades específicas de aprendizagem nos diferentes contextos em que emergem, muito menos os espaços escolares estão adaptados para receber esses cidadãos.

Os direitos humanos não são contemplados em sua totalidade, sessenta e um anos após terem sido proclamados, vivemos injustiças em nosso cotidiano, todos nós educadores, educandos e cidadãos, enquanto pessoas *normais*, com todos os membros, com todos os neurônios funcionando *regularmente*.

Não podemos cometer o grande engano de subestimar as capacidades dos alunos portadores de necessidades especiais, escolhendo o caminho mais fácil para eles percorrerem, sem deixar que

eles próprios se conscientizem da necessidade do aprendizado. O que dizer então das pessoas portadoras de alguma necessidade especial, que necessitam de processos inclusivos educacionais para que tenham promovidas as suas capacidades de aprendizagem?

Vale citar Beauclair (2009), quando nos diz que a demanda social pela aprendizagem em nosso tempo gerou espaços e tempos institucionais novos, onde a atuação do profissional de educação se faz necessária e que novas teorias capazes de captar novas dimensões se fazem importantes, principalmente baseadas na sensibilidade e na intuição das dimensões humanas.

Em linhas gerais, o trabalho de assessoria neuropsicopedagógica está relacionado com o objetivo da psicologia educacional/escolar em auxiliar o desenvolvimento global do estudante através de um trabalho em equipe multiprofissional juntamente com os gestores, professores, orientadores, pais e coordenadores de maneira que o aprendente tenha a sua necessidade básica de aprendizagem desenvolvida.

Seu trabalho visa à prevenção, avaliação, orientação psicológica e acompanhamento, aplicados preferencialmente no contexto institucional com vistas ao aspecto da inclusão educacional, em detrimento do atendimento individual, que só é realizado nos casos pelos quais há realmente essa necessidade.

A Psicologia Escolar tem como referência conhecimentos científicos sobre desenvolvimento emocional, cognitivo e social, utilizando-os para compreender os processos e estilos de aprendizagem e direcionar a equipe educativa na busca de um constante aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem. Sua participação na equipe multidisciplinar é fundamental para respaldá-la com conhecimentos e experiências científicas atualizadas na tomada de decisões de base, como a distribuição apropriada de conteúdos programáticos (de acordo com as fases de desenvolvimento humano), seleção de estratégias de manejo de turma, apoio ao professor no trabalho com a heterogeneidade presente na sala de aula, desenvolvimento de técnicas inclusivas para alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamentais, programas de desenvolvimento de habilidades sociais e outras questões relevantes no dia a dia da sala de aula, nas quais os fatores psicológicos tenham papel preponderante (CASSINS et al., 2007, p 17).

Tendo por base o aspecto inclusivo do trabalho do neuropsicopedagogo na escola, vale destacar o processo de avaliação e acompanhamento individual da escolaridade de alunos socialmente desfavorecidos na forma do trabalho em equipe e colaboração com as escolas, no trabalho conjunto com os profissionais das escolas para conhecer as situações que propiciam a marginalização e oferecer recursos a fim de vincular os alunos a espaços mais normalizados, assim como a colaboração com as escolas no planejamento de atuações dirigidas às famílias com desvantagens sociais.

Também é importante a assessoria neuropsicopedagógica na forma de intervenção na comunidade educativa para que seja inclusiva a fim de favorecer a ligação entre a escola e os pais e entre a escola e o bairro, mediante programas de prevenção do absenteísmo, de grupos de autoajuda, dos círculos de pais e mestres, dos conselhos escolares colaborativos, dentre outros, principalmente para os educandos com necessidades educacionais especiais.

O atendimento educacional para tais alunos deve, portanto, privilegiar o desenvolvimento e a superação daquilo que lhe é limitado, exatamente como acontece com as demais deficiências, como exemplo: para o cego, a possibilidade de ler pelo Braille, para o surdo a forma mais conveniente de se comunicar e para a pessoa com deficiência física, o modo mais adequado de se orientar e se locomover. Para a pessoa com deficiência mental, por exemplo, a acessibilidade não depende de suportes externos ao sujeito, mas tem a ver com a saída de uma posição passiva e automatizada diante da aprendizagem para o acesso e apropriação ativa do próprio saber.

Vale destacar que toda e qualquer criança tem o direito a uma educação que lhe permita realizar o seu máximo potencial humano, independente da sua capacidade de aprendizagem, neste sentido, é tarefa de todos os atores da escola transformar as instituições de ensino em espaços de inclusão social onde estão presentes a alma e o corpo das crianças especiais.

[...] Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para

assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997, p.41).

É mister sublinhar que é tarefa principal do neuropsicopedagogo o objetivo de promover a assessoria de uma educação de qualidade para todos, com foco no trabalho efetivo da educação inclusiva, assim como de prestar o atendimento prioritário às crianças e jovens com dificuldades de aprendizagem em geral.

O AEE para as pessoas com deficiência mental, por exemplo, deve estar centrado na dimensão subjetiva do processo de conhecimento, complementando o conhecimento acadêmico e o ensino coletivo que caracterizam a escola comum, por isso, o conhecimento acadêmico exige o domínio de um determinado conteúdo curricular. O atendimento educacional, por sua vez, refere-se à forma pela qual o aluno trata todo e qualquer conteúdo que lhe é apresentado e como consegue significá-lo, ou seja, compreendê-lo.

Neste sentido, o PPP escolar pode realizar adaptações importantes de acesso ao currículo no conjunto de modificações dos elementos físicos e materiais do ensino, bem como aos recursos pessoais do professor quanto ao seu preparo para trabalhar com os alunos que apresentam tais dificuldades e limitações de aprendizagem, podem ser definidas no planejamento das atividades como alterações ou recursos espaciais, materiais de comunicação que venham a facilitar os alunos com necessidades educacionais especiais a desenvolver as suas habilidades e competências num currículo escolar que atenda as reais necessidades destes sujeitos aprendentes.

É importante pontuar que o documento que norteia a educação inclusiva é a Declaração de Salamanca, que se apresenta na forma de Declaração de Direitos e de uma proposta de ação. Surgiu na Conferência Mundial, patrocinada pela UNESCO, em junho de 1994, em Salamanca, na Espanha, tendo como objetivo maior a garantia dos direitos a todos os alunos com qualquer grau de deficiência ou distúrbio de aprendizagem, ao que comumente chamamos de Educação Comum.

É função do neuropsicopedagogo promover processos inclusivos educacionais e conscientizar a comunidade escolar que o sentido do termo inclusão não significa promover a adequação ou a normatização de acordo com as características de uma maioria, seu significado está mais próximo da possibilidade de fazer parte, conviver e não se igualar.

Portanto, é com grande cautela que devemos levantar a bandeira da inclusão escolar de crianças com graves problemas de desenvolvimento ao invés de tomarmos o assunto partindo de um ideal, do que diz a lei, é mais apropriado levar em consideração a própria criança, verificar o problema que ela apresenta e, a partir daí, avaliar a maneira pela qual podemos promover processos inclusivos educativos de adaptação no cotidiano da escola, sobre isto veremos mais adiante.

A assessoria Neuropsicopedagógica

A assessoria neuropsicopedagógica é regulamentada pela Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia, explicitando basicamente duas áreas de atuação para este especialista, a saber: o campo institucional e o campo clínico.

Se formos analisar o art. 29 do Código de Ética Técnico Profissional do Neuropsicopedagogo com formação no campo institucional, iremos constatar que a sua atuação ocorre exclusivamente em ambientes escolares ou em instituições de atendimento coletivo, fazendo parte da equipe técnica-pedagógica e do corpo de professores visando à construção de projetos de trabalho nas áreas de conhecimento formal, formulando a orientação de estudos interdisciplinares, assim como na prevenção da qualidade de vida por meio de campanhas internas relacionadas à saúde, à educação e ao lazer.

Vale destacar que a prática do neuropsicopedagogo centraliza-se na metodologia da práxis em fundamentos teóricos e práticos psicopedagógicos.

Sobre o tratamento e a assessoria psicopedagógicos, deve-se identificar a fragmentação dos conhecimentos, as atitudes pedagógicas, a construção que o aluno reproduz da imagem do

professor e vice-versa, sobre a ideologia da realidade, dos mitos e símbolos, na direção da implantação de recursos preventivos no cotidiano escolar, assim como da investigação de diferentes metodologias sócio-pedagógicas, histórico-antropológicas e etnológico-educativas (SILVEIRA, 2019, p. 127).

As ações de assessoria psicopedagógica escolar poderão estar voltadas para a coordenação e os professores, para os próprios professores e entre os alunos, também podem abranger ações localizadas no nível da sala de aula, em algum ano ou conjunto de alunos que apresentam algum problema de aprendizagem, no sentido de estabelecer espaços alternativos e dinâmicos da aprendizagem escolar.

Nas instituições, o neuropsicopedagogo cumpre a importante função de socializar os conhecimentos disponíveis, promover o desenvolvimento cognitivo e a construção de normas de conduta inseridas num mais amplo projeto social, procurando afastar, contrabalançar a necessidade de repressão.

Os procedimentos de adaptação curricular destinados a instituição escolar numa perspectiva inclusiva de educação, sem perder de vista o sentido legislativo da inclusão social, deve constar no PPP escolar, onde podem ser incentivadas a relação professor/aluno nas dificuldades de comunicação do aluno, inclusive a necessidade que alguns possuem de utilizar sistemas alternativos de ensino, como (Língua de Sinais, Sistema Braille, Sistema Bliss, dentre outros), a relação entre colegas pode ser marcada por atitudes positivas de cooperação, os alunos podem ser agrupados de modo que favoreça as relações sociais e o processo de ensino e aprendizagem, o trabalho do professor da sala de aula e dos professores de apoio ou outros profissionais envolvidos pode ser realizado de forma cooperativa, interativa e bem definida do ponto de vista dos papéis desempenhados no grupo, a organização do espaço e dos aspectos físicos da sala de aula em sua funcionalidade, boa utilização e otimização dos recursos, assim como a seleção, adaptação e a utilização dos recursos materiais, equipamentos e mobiliários de modo que favoreça a aprendizagem de todos os alunos numa perspectiva inclusiva de educação.

Historicamente, a Psicopedagogia surgiu na fronteira entre a Pedagogia e a Psicologia, a partir das necessidades de atendimento de crianças com distúrbios de aprendizagem, consideradas inaptas dentro do sistema educacional convencional.

No momento atual, à luz de pesquisas psicopedagógicas que vêm se desenvolvendo, inclusive no nosso meio, e de contribuições da área da psicologia, sociologia, antropologia, linguística, epistemologia, o campo da psicopedagogia passa por uma reformulação. De uma perspectiva puramente clínica e individual, busca-se uma compreensão mais integradora do fenômeno da aprendizagem e uma atuação de natureza mais preventiva (KIGUEL apud BOSSA, 2000, p. 18).

Nos espaços do terceiro setor, como em ONG's (Organizações Não-governamentais), o neuropsicopedagogo pode atuar de maneira psicopedagógica, apresentando projetos interdisciplinares relacionados às dificuldades de aprendizagem do aprendente, fazendo triagens para encaminhamentos aos profissionais da saúde quando necessários, assim como inserindo as crianças e os adolescentes em oficinas pedagógicas, a fim de acompanhar o desempenho da aprendizagem em relação as dificuldades apresentadas.

Quanto as intervenções do neuropsicopedagogo clínico, vale destacar que a sua avaliação deve ter por objetivo principal identificar no aprendente o seu desenvolvimento e a aprendizagem em relação a atenção e as funções executivas de expressão do comportamento, o aspecto da linguagem, a compreensão leitora, a memória dos processos de ensino e aprendizagem, a motivação intrínseca e extrínseca, as próprias estratégias de aprendizagem, o seu desenvolvimento neuromotor, as habilidades matemáticas, assim como as habilidades sociais de interação interpessoais.

Portanto, atua em equipe multiprofissional em consultórios, clínicas, postos de saúde, terceiro setor, dentre outros, fazendo avaliação e intervenção em crianças e adolescentes com dificuldades escolares, considerando que lidar com o insucesso escolar, com o baixo rendimento, com as múltiplas implicações para a autoavaliação da criança, para a família, professores e comunidade constitui-se

em tarefa complexa e desafiadora para a qual não se tem ainda uma resposta acabada e pronta, o que aponta para a necessidade de buscar alternativas que possam minimizar tal situação.

O arcabouço teórico que sustenta a formação do neuropsicopedagogo institucional e clínico está relacionado à neurociência e à educação, principalmente, no sentido de que para compreender o mecanismo do aprender, é necessário conhecer um pouco sobre o funcionamento do sistema nervoso, assim como da organização dos nossos comportamentos e emoções a partir da compreensão de que os 86 bilhões de neurônios do nosso cérebro interagem entre si formando redes neurais para que possamos aprender o que é significativo e relevante para a vida.

Cada tipo de habilidade ou comportamento pode ser bem relacionado a certas áreas do cérebro em particular. Assim, há áreas habilitadas a interpretar estímulos que levam a percepção visual e auditiva, à compreensão e a capacidade linguística, à cognição, ao planejamento de ações futuras, inclusive de movimento, e assim por diante (RELVAS, 2010, p. 14).

Na avaliação neuropsicopedagógica clínica, por exemplo, pode aplicar testes e escalas padronizadas para a população brasileira em relação a aprendizagem adquirida, utilizar a observação clínica, lúdica e do material escolar para a elaboração da hipótese diagnóstica.

O contato com a escola, com a família, com os demais membros que residem com o sujeito aprendente, com os demais profissionais que atuam no caso, torna-se relevante para a compreensão do quadro e do projeto de intervenção que melhor poderá se adequar em cada caso específico na demanda apresentada.

Portanto, vale pontuar que as especificidades da sua atuação, seja no campo institucional ou no campo clínico, não perdem de vista a sua objetividade principal do saber-fazer, principalmente em se tratando da avaliação inicial, o neuropsicopedagogo deve elaborar as hipóteses diagnósticas centradas no próprio sujeito nos aspectos orgânicos e afetivo-cognitivos, nos aspectos psicológicos onde deverá encaminhá-lo a um psicólogo com relatório especificando a situação encontrada, nos aspectos familiares, em como aprendeu a aprender nos vínculos com a construção do conhecimento. Na escola, a avaliação poderá estar centrada na relação professor/aluno, da inadequação metodológica e na didática do ensino e da sua instrumentalização, ainda que consideremos ser mais difícil a análise porque o professor/ensinante está em atividade com muitos alunos.

Assim, pode-se afirmar que as intervenções neuropsicopedagógicas devem prestar a assessoria desenvolvendo um trabalho com o intuito de criar possibilidades para que a aprendizagem ocorra satisfatoriamente e desenvolver intervenções com o objetivo de detectar e estimular áreas que estão comprometendo o processo de aprender.

Para tanto, a intervenção inicial deve possuir um caráter preventivo e, em seguida ser reeducativa e desenvolvido em clínicas ou consultórios psicológicos para a identificação dos motivos que provocam os problemas de aprendizagem como o déficit intelectual, as incapacidades físicas ou sensoriais, as inadequações grupais, a imaturidade psicomotora, a ausência dos pré-requisitos básicos para a alfabetização, métodos de ensino inadequados, fatores emocionais, dislexias entre outros, possibilitando a intervenção com o intuito de solucionar os problemas de aprendizagem tendo como eixo norteador o aluno, assim como de buscar a realização de um diagnóstico e intervenção psicopedagógica, utilizando métodos, instrumentos e técnicas próprias da psicopedagogia institucional.

A atuação do Neuropsicopedagogo frente à educação especial

Historicamente, a educação especial tem sido considerada como a educação de pessoas com deficiência mental, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de distúrbios invasivos de desenvolvimento geral ou específico, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o conjunto de características dos sujeitos que são direcionados para as políticas de educação especial.

A mobilização social começa nas décadas de 50 e 60 com o surgimento e fortalecimento de algumas organizações e de movimentos socioeducativos como ocorreram nos primeiros trabalhos de Paulo Freire, com a Pedagogia Progressista. Por isso, tem sido grandes os progressos nas áreas de

diversidade e equidade, com melhores oportunidades educacionais e maior disponibilidade de informações necessárias a educadores que ensinam grupos de estudantes diversos, entretanto, a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares de todo aluno não é uma tarefa fácil no âmbito da educação tradicional.

Neste contexto de mudanças de paradigmas socioculturais e políticas brasileiras, o governo brasileiro assume em 1961 a educação do deficiente, quando promulga a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 4.024/61, em seu título X, nos art. 88 e 89, que fazem referência à educação dos excepcionais, garantindo a educação aos deficientes.

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade; Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, LDBEN 4024/61).

Em seu contexto histórico, verifica-se que ao longo do tempo, as demais legislações educacionais, como as que foram promulgadas em 11 de agosto de 1971, na Lei nº 5.692, a Constituição Federal de 1988, assim como a nova LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, de alguma forma buscam garantir a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais como direito de todos e dever do Estado e da família, na promoção e incentivo com a sociedade como um todo, para o pleno desenvolvimento do indivíduo, de sua cidadania e qualificação para o mundo do trabalho.

As mudanças na educação ao longo dos anos assumiram muitas formas e progressos graduais foram feitos. Os desenvolvimentos tem sido cada vez mais progressistas rumo a critérios educacionais e sociais mais inclusivos, na educação, o movimento apresenta-se em mudanças como: da educação dos *privilegiados* para a educação da população geral, para o desenvolvimento de classes e escolas especiais, para o enfoque nos direitos de todas as crianças de receber educação, para o reconhecimento da educabilidade e dos talentos que todos os alunos tem a oferecer às suas comunidades e aos seus pares, para o reconhecimento da necessidade de proximidade e interação entre alunos de diferentes características, sem discriminação, em ambientes escolares naturais.

A educação especial e os diferentes tipos de necessidades especiais exigem do profissional de Neuropsicopedagogia o planejamento das ações pedagógicas, a fim de identificar através do diagnóstico e da avaliação psicopedagógicas as necessidades de aprendizagem apresentadas pelo aprendente, que estão basicamente localizadas no âmbito físico, sensorial, mental, na paralisia cerebral, no autismo, no TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), no TDA (Transtorno de Déficit de Atenção), na dislexia e disgrafia, na gagueira e na lentidão.

As ações do profissional de Neuropsicopedagogia quanto a educação inclusiva de portadores de necessidades educacionais especiais nos dias atuais, deve preocupar-se com a igualdade de oportunidades ao acesso ao ensino escolar na escola regular, como afirma Sahb (2004, p.6), que a escola inclusiva para os alunos portadores de necessidades especiais “[...] pressupõe uma nova escola, comum na sua organização e funcionamento, pois adota os princípios democráticos da educação de igualdade, equidade, liberdade e respeito à dignidade que fortalecem a tendência de manter na escola regular os alunos”.

Assim, o trabalho do neuropsicopedagogo coincide com a política educacional inclusiva, integradora, propondo um modo de se construir o sistema educacional que considere as diferenças e necessidades de todas as crianças, jovens e adultos, sem discriminá-los ou segregá-los nas suas diferenças e dificuldades de aprendizagem escolar.

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade. Manifestando-se através de medidas isoladas, de indivíduos ou grupos, a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTA, 1996, p. 15).

Neste sentido, pode-se constatar que a mobilização da sociedade moderna é um fenômeno recente que busca incluir em praticamente todos os ambientes socioculturais, as crianças, jovens, homens e mulheres com deficiência ou dificuldades de aprendizagem em geral, na busca da garantia dos direitos sociais e humanos, buscando o direito à qualidade de vida dessas pessoas, um direito que é muitas vezes negado pelo Estado que não dá conta de gesticular políticas de inclusão na efetivação dos direitos da cidadania, oportunidade e igualdade para todos.

Ainda que se considere que o manejo das dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar não se constitui em tarefa fácil, e muitas vezes, a alternativa dada envolve a colocação das crianças em programas especiais de ensino como o proposto para as salas de reforço ou de recuperação paralela, destinadas a alunos com dificuldades não superadas no cotidiano escolar.

Entretanto, a promoção de ambientes educacionais flexíveis e sensíveis às necessidades singulares dos educandos, juntamente com a promoção de amizades e sistemas de apoio natural entre pares, não será uma tarefa fácil no âmbito da educação tradicional, concedendo ao profissional de Neuropsicopedagogia o desafio de buscar alternativas interdisciplinares junto a outros profissionais da área da saúde e educação, em parcerias socioeducativas que articulem a busca de uma educação mais igualitária e inclusiva.

A ética profissional do Neuropsicopedagogo

O compromisso ético do neuropsicopedagogo perpassa a sua prática de investigação do conhecimento epistêmico das neurociências da educação, no sentido de constituir na sua práxis, segundo Ribas (2006), uma visão progressiva das complexidades nervosa e comportamental ao longo da evolução das espécies, a análise filogenética da própria conceituação de termos como consciência e psiquismo, principalmente por propiciar especulações sobre os possíveis paralelos comportamentais existentes entre as diferentes espécies e o próprio ser humano.

A partir daí, conceitua-se o reconhecimento das funções essenciais do sistema nervoso humano em ajustar o organismo ao ambiente, em perceber e identificar as condições ambientais externas, bem como as condições reinantes dentro do próprio corpo, em elaborar respostas que adaptem a essas condições, em integrar as funções sensoriais, integrativas e motoras.

A prática no campo institucional e clínico deve ter o objetivo principal de integrar, de modo coerente, conhecimentos e princípios de distintas ciências humanas, objetivando adquirir uma ampla compreensão sobre os variados processos inerentes ao aprender, no sentido de que o neuropsicopedagogo atua com metodologia psicopedagógica num amplo conjunto de tarefas e funções que prestam assessoramento às escolas, apesar de sua diversidade.

O trabalho psicopedagógico não se constitui em aula de reforço escolar, é muito mais amplo e abrangente, embora seja possível trabalhar também com conteúdos educacionais, deve envolver as defasagens reais biopsicossociais em um trabalho voltado para a vinculação com a aprendizagem e o compromisso com o educando e as famílias envolvidas nestes contextos socioeducativos.

É interessante pontuarmos que na sua atividade prática (antes, durante e depois) das intervenções, o neuropsicopedagogo deve estar sempre e constantemente avaliando sua postura ética, os procedimentos realizados e as técnicas utilizadas a fim de favorecer o aprendizado do educando.

A natureza dos objetivos do assessoramento psicopedagógico em quatro eixos principais, como aponta (COLL; MARCHESI, 2004), o primeiro está nos objetivos da intervenção em tarefas que se centram, prioritariamente no sujeito e aquelas que têm como finalidade incidir no contexto educacional; o segundo está nas modalidades de intervenção que podem ser consideradas como corretivas, preventivas ou enriquecedoras; o terceiro está nos modelos de intervenção porque enquanto alguns psicopedagogos trabalham diretamente com o aluno de forma individualizada, outros combinam momentos de intervenção direta com intervenções indiretas centradas nos agentes educacionais que interagem com ele; e por último, o quarto eixo está no lugar preferencial de intervenção na diversidade de níveis e contextos, tanto nas tarefas localizadas no nível de sala de aula, em algum subsistema dentro da escola, na instituição em seu conjunto, ano, assim como aquelas que se dirigem ao sistema familiar, à zona de influência, dentre outras.

Para a SBNPp, a atuação do neuropsicopedagogo na área institucional, de educação especial e de educação inclusiva, deve contemplar observação, identificação e análise do ambiente escolar nas questões relacionadas ao desenvolvimento humano do aluno nas áreas motoras, cognitivas e comportamentais, deve analisar a criação de estratégias que viabilizem o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem do educando, assim como de realizar os encaminhamentos dos alunos para outros profissionais quando se fizer necessário, sendo a necessidade de assistência de outra área de atuação ou especialização.

Constitui-se um princípio ético, a realização por parte do neuropsicopedagogo sobre testagens, protocolos e estratégias de intervenção como determina as Normas Técnicas de seu regulamento, observando que no contexto escolar deve prestar assessoria em conjunto com toda a equipe técnica e pedagógica da instituição, observando e analisando as demandas que necessitam de avaliação e intervenção, sem perder de vista o desenvolvimento integral do aprendente.

O neuropsicopedagogo deverá conhecer as características dos contextos em que irá atuar, no caso institucional, como em ONG's, deverá atender de forma coletiva, e dependendo do caso em análise, deve prestar assessoria individual realizando encaminhamentos a outros profissionais especializados quando se fizer necessário, assim como de propor o planejamento institucional das suas atividades nesses contextos, inclusive considerando a observação e a anamnese.

Cada instituição desempenha atividades em ramos diversificados, assim como possuem a cultura própria de atendimento, definindo instrumentos de uso coletivo, por isso a necessidade de um diagnóstico institucional para que se identifique o que necessita ser trabalhado nesses locais, dentre as necessidades podem surgir as funções executivas, as habilidades sociais, a linguagem, as habilidades matemáticas e comportamento motor.

A execução de projetos de trabalho ou oficinas temáticas devem ser previamente planejadas e socializadas com todos os agentes do contexto institucional, assim como o tempo necessário pelos indicadores dos objetivos pretendidos.

Em relação a atividade do neuropsicopedagogo clínico, segundo Paín (1989), vale destacar a intervenção com o objetivo de levantar e sistematizar o perfil do aluno no processo de aprender, em detectar os principais pontos de dificuldades e necessidades apresentadas pelo educando nos diferentes momentos de sua formação, com a finalidade de identificar o seu desenvolvimento em relação a atenção e as funções executivas de expressão do comportamento, o aspecto da linguagem, a compreensão leitora, a memória dos processos de ensino e aprendizagem, a motivação intrínseca e extrínseca e as próprias estratégias de aprendizagem.

O olhar clínico neuropsicopedagógico pretende analisar a dinâmica relacional do indivíduo nos processos de ensino e aprendizagem na forma preventiva, diagnóstica e curativa, desenvolvendo atividades e dinâmicas de aprendizagem acadêmicas eficazes para o bom andamento da vida escolar do aluno, atendendo-o individualmente nas suas necessidades e dificuldades, de maneira pedagógica e realizando encaminhamentos quando se fizer necessário para outros profissionais e especialistas.

A assessoria neuropsicopedagógica, tanto na equipe gestora de professores quanto para os alunos, em âmbito institucional ou clínico, torna-se indispensável para a formação da cidadania crítica destes nos seus diferentes contextos socioculturais, na participação social, na formação ética, além da preparação para o mundo do trabalho, no combate ao fracasso escolar e a elevação da autoestima.

Considerações finais

Foi possível concluir que o presente artigo intitulado de *O que faz um Neuropsicopedagogo*, traz um repertório básico sobre a sua atuação nos campos institucional e clínico, norteando as suas ações tendo como premissas o aspecto inclusivo das intervenções neuropsicopedagógicas, o aspecto da assessoria psicopedagógica no quesito avaliação e diagnóstico tanto dos contextos institucionais quanto dos sujeitos em dificuldades de aprendizagem, o aspecto da educação especial e das necessidades especiais em processos educacionais de inclusão sociocultural, assim como das Normas Técnicas do Neuropsicopedagogo, apontadas pela SBNPp.

Quanto ao aspecto inclusivo das intervenções neuropsicopedagógicas, é importante destacar que tais processos podem propiciar a todos os atores escolares a criação de uma visão mais ampliada

dos complexos processos que levam os sujeitos aprendentes à efetiva aprendizagem em uma sociedade em transformação social, exigindo de todos os seus componentes os movimentos em prol da construção de uma cidadania mais ativa, participativa, plural e democrática.

Quanto ao aspecto da assessoria, é necessário destacar que o neuropsicopedagogo tem como base de atuação a práxis psicopedagógica como ferramenta capaz de construir vínculos baseados na confiança mútua na constituição da autonomia dos atores da escola e da criança, sendo tolerante frente a inevitáveis frustrações da prática educacional e estabelecendo objetivos e limites claros em cada etapa do planejamento das ações, a fim de favorecer a aprendizagem do educando.

No que se refere à educação especial e as necessidades especiais de aprendizagem, vale pontuar a necessidade do planejamento das ações, do diagnóstico e das avaliações psicopedagógicas relacionando-se com a inclusão, na observância do desenvolvimento integral do sujeito em relação às suas capacidades cognitivo-emocionais, psicomotoras e de interação no grupo relacional a que pertence.

Falar de inclusão social nos remete ao seu reverso, ou seja, a exclusão social, embora refletir criticamente sobre a exclusão seja importante, é necessário enaltecer a inclusão e demonstrar seus benefícios, a sua importância, assim como a sua relação com a Neuropsicopedagogia em prol de melhores condições de vida, igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e levar principalmente os sujeitos que estão ativamente participando do ambiente educacional para a construção de valores éticos socialmente desejáveis é uma maneira de enfrentar a situação da exclusão e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania.

E por fim, em relação à ética profissional do neuropsicopedagogo é importante destacar o agente regulador da sua atuação, que é a SBNPP, que estabelece princípios e diretrizes que norteiam as suas ações no campo institucional e clínico, com ênfase na educação especial e inclusiva e destacando o olhar e a escuta sensível para as questões relacionadas ao desenvolvimento humano nas áreas motoras, cognitivas, comportamentais e neurológicas.

Assim, o neuropsicopedagogo tem o grande desafio que a educação apresenta às neurociências como proposição de temas relevantes a serem estudados em aprendizes com cérebros diferentes, como autistas, crianças com dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual, Síndrome de Down, superdotação e altas habilidades, dentre outros, considerando que hoje prevalece a política da escola inclusiva onde educar na diversidade será o maior desafio do educador contemporâneo.

Conclui-se também que o neuropsicopedagogo e a escola devem apropriar o projeto pedagógico para atender às crianças portadoras de dificuldades educacionais especiais com afetividade, reciprocidade, cooperação, participação ativa, interação social, atividades artísticas e auto-avaliação para facilitar seu processo de aprendizagem. Para que o sucesso da aprendizagem aconteça verdadeiramente, precisa atuar com profissionalismo, atitude, criticidade, reflexão e sobretudo com coragem e amor.

Assim, pode-se dizer que a qualidade da educação, tão desejada por todos os seus atores sociais é uma qualidade social, pois ela só será conquistada a partir do comprometimento de todo o conjunto dos processos que, juntamente com a presença do neuropsicopedagogo na escola pode ser conquistada.

Referências

BEAUCLAIR, João. *Para entender Psicopedagogia: perspectivas atuais, desafios futuros*. 3. ed. Rio de Janeiro, Wak. Ed., 2009.

BOSSA, Nadia A. *A psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDBEN 4024/61. Disponível em <<http://www.legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em 20 abr. 2019.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em abr. 2019.

CASSINS, Ana Maria et al. *Manual de psicologia escolar – educacional*. Curitiba: Gráfica e Editora Unificado, 2007.

COLL, Cesar. *Concepções e tendências atuais em psicologia da educação*. In: COLL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALÁCIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Psicologia da educação escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FANTOVA, Francesc Marro. *O psicopedagogo na área de recursos humanos das organizações*. In: IGEA, Benito del Rincón. *Presente e futuro do trabalho psicopedagógico*. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

UNESCO/ MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DA ESPANHA/ CORDE: *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: 1994, 54 p.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Inclusão e Integração ou chaves da vida Humana*. 1998. Disponível em <<https://docplayer.com.br/9416747-Inclusao-e-integracao-ou-chaves-da-vida-humana-prof-dr-marcos-jose-da-silveira-mazzotta.html>>. Acesso em 11 mai. 2019.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. [Trad. Ana Maria Netto Machado]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

RELVAS, Marta Pires. *Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2010.

RIBAS, Guilherme Carvalhal. *Considerações sobre a evolução filogenética do sistema nervoso, o comportamento e a emergência da consciência*. Rev. Bras. Psiquiatr. 2006; 28 (4): 326-38. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28n4/12.pdf>>. Acesso em: 03 mai. 2019.

SASSAKI, R. K.. *Inclusão: Construindo uma Sociedade Para Todos*. Rio de Janeiro: Editora WVA, 1997, 174 p.

SAHB, Warlley Ferreira. *Educação Especial: olhar histórico, perspectivas e aporte legal*. Revista Eletrônica de Direito Educacional, Nov. 2004.

SILVEIRA, Rafael da. *O que faz um psicopedagogo institucional?* Revista Práxis Pedagógica. vol. 2, nº 1, jan./mar. 2019. Disponível em <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/119/pdf>>. Acesso em 11 mai. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA (SBNPp). *Conselho técnico-profissional*. Nota Técnica. Nº 02/2017. Disponível em <<http://www.sbnpp.com.br/wp-content/uploads/2017/05/Nota-T%C3%A9cnica-n.022017.pdf>>. Acesso em 09 mai. 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE NEUROPSICOPEDAGOGIA (SBNPp). *Neuropsicopedagogo institucional e clínico*. Comentários ao art. 29 do Código de Ética Técnico Profissional (2015). Disponível em <<http://www.sbnpp.com.br/neuropsicopedagogo-institucional-e-clinico-artigocomentado-art-29-do-codigo-de-etica-tecnico-profissional/>>. Acesso em 09 mai. 2019.

Trabalhando com sentidos e representações da escola e dos estudos na Educação de Jovens e Adultos

Working with meanings and representations of school and studies in Youth and Adult Education

Katiuci Pavei¹⁷
Nathália Lausch¹⁸

Resumo

A experiência docente aqui relatada foi desenvolvida em aulas de Sociologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA), junto a turmas de Ensino Fundamental e Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, durante o ano de 2019. O objetivo foi o de realizar encontros de discussão sobre os diversos sentidos da instituição escolar e da educação no nosso país, refletindo sobre as especificidades desta modalidade de ensino face à realidade social brasileira, destacando questões e processos macrosociais, bem como mantendo um olhar atento sobre os sujeitos sociais que compõem a EJA. Para tanto, fizemos leituras, debates, assistimos um documentário, analisamos dados e convidamos os(as) estudantes a expressassem, por meio de textos imagéticos e escritos, suas ideias e concepções em relação as seguintes perguntas: O que a escola e os estudos representam para você hoje e amanhã? Observamos com essa proposta pedagógica um forte engajamento por parte dos(as) estudantes, com momentos de partilha de suas múltiplas representações imbricadas em suas trajetórias escolares.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia. Currículo. Ensino Fundamental. Ensino Médio. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

The teaching experience reported here was developed in Sociology in Youth and Adult Education (EJA) classes, along with elementary and high school classes of the College of Application of the Federal University of Rio Grande do Sul, during 2019. The goal was to hold discussion meetings on the different meanings of the school institution and education in our country, reflecting on the specificities of this teaching modality in relation to the Brazilian social reality, highlighting macrosocial issues and processes, as well as keeping a close eye on the social subjects that make up the EJA. Therefore, we made readings, debates, watched a documentary, analyzed data and invited students to express, through imagery and written texts, their ideas and conceptions regarding the following questions: What does school and studies represent for you today and tomorrow? With this pedagogical proposal we observe a strong engagement on the part of the students, with moments of sharing their multiple representations imbricated in their school trajectories.

Keywords: Sociology Teaching. Curriculum. Elementary School. High School. Education of Young People and Adults.

¹⁷ Professora de Sociologia do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Licenciada e Bacharel em Ciências Sociais, Mestre em Educação pela UFRGS. E-mail: profsociologia.katiuci@gmail.com

¹⁸ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: nslausch@gmail.com

Introdução

Neste texto, pretendemos apresentar uma experiência docente desenvolvida nas aulas de Sociologia junto a turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAp/UFRGS) em 2019.¹⁹

Cabe salientar que esse colégio é público, sendo uma unidade de ensino da educação básica vinculado a uma instituição de ensino superior, cujo ingresso dos(as) novos(as) estudantes ocorre semestralmente na EJA, sendo a seleção realizada pelo meio democrático de sorteio público, em sessão aberta com a presença dos(as) inscritos(as). As vagas universais são divulgadas através de edital publicado no site na instituição e amplamente divulgado.²⁰

Já quanto a Educação de Jovens e Adultos, a EJA é uma política educacional voltada para a formação de sujeitos jovens, adultos e idosos, que possui três funções basilares: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora²¹. Assim nos explica Benvenuti:

A primeira se refere ao reconhecimento do direito civil dos jovens e adultos de acesso a uma escola de qualidade; a segunda relaciona-se à igualdade de oportunidades para inserção na vida social com mais preparo; e a terceira, se refere à educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo desenvolvimento pode ocorrer na escola e fora dela (Benvenuti, 2011, p. 63).

Bastos, Santos, Iribarem e Santos (2016, p.16) destacam que a Lei federal n. 9394/1996, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fez uma substituição do termo Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos, indicando não apenas uma troca de nomenclatura, mas uma mudança conceitual de suplência para educação. Tal concepção demonstrou a compreensão da educação ao longo da vida e a preocupação com o direito à escolarização em qualquer idade, como no entendimento de Jarvis, educação enquanto “uma série de eventos institucionalizados, planejados e possui uma base humanística direcionada à aprendizagem e compreensão” (2010, p.5), que não se restringe a um período definido da vida ou uma fase etária: criança, jovem, adulto ou idoso.

Acreditamos que o currículo escolar, sobretudo o currículo da EJA, precisa ser acolhedor, ouvindo, observando e reconhecendo quem são seus alunos e alunas, construindo novas linguagens, narrativas e atravessamentos. Nesse sentido, partimos dessas proposições e reflexões para defender a importância dos/as estudantes da EJA serem entendidos enquanto sujeitos de saberes, que resistem aos movimentos de exclusão social e escolar. Ademais, compreendê-los como cidadão ativos que lutam por escola, pela efetivação do direito fundamental subjetivo à educação e aos demais direitos individuais, coletivos e sociais. Como vai nos dizer Arroyo: “Como jovens-adultos trabalhadores, levam as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta.” (2017, p.7).

19 No início de cada semestre em todas as turmas apresentamos os compromissos éticos da proposta das nossas aulas, que servem também como possíveis fontes de informações para futuros trabalhos na forma de relatos de experiências docente e apresentações em eventos, cujos fins são estritamente acadêmicos. Explicamos que os dados coletados não são identificados e que não interferem na avaliação da disciplina. Além disso, tanto as informações como o uso de imagens respeitam as assinaturas nos termos de consentimento livre e esclarecido que são entregues a cada aluno(a). Vale a pena lembrar que todos(as) estudantes da EJA ao realizarem a matrícula no CAp/UFRGS, são informados sobre o perfil particular dessa instituição escolar, enquanto espaço de desenvolvimento de experiências pedagógicas, pesquisas e extensão, assinando um documento no qual são cientificados e expressam o seu consentimento.

²⁰ Sobre ingresso e editais acessar o site do CAp/UFRGS, disponível em: <https://www.ufrgs.br/colégiodeaplicacao/editais-de-ingresso/> Acesso em 22 dez 2018.

²¹ Documento- base: RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.

1. A proposta pedagógica na prática

Assim como as demais instituições sociais, a escola é permeada pelos conflitos entre formas de permanência e de transformação, constituídas pelos jogos de poder externos e internos, estando submetida às normas educacionais do país em que se insere e no contexto histórico. Portanto, a temática norteadora do planejamento de ensino desenvolvido em oito aulas articulava Educação e Sociedade.

No nosso primeiro encontro conversamos com os(as) estudantes sobre atividades de trabalho atuais, trajetória escolar, motivos para o retorno à escola, objetivos e projetos futuros, a fim de aproximação e conhecimento das turmas. Consideramos fundamental para nós docentes conhecer o público com o qual estamos trabalhando e as particularidades dessa Modalidade de Ensino, que envolvem a heterogeneidade etária e geracional, laboral, étnica/raça/cor, religiosa, de gênero, de renda, de organização familiar, de local de moradia ou de nascimento, de condição socioeconômica e cultural, ou, ainda, de tempo e motivos de distanciamento da escola.

Na segunda aula assistimos ao filme “Fora de série” (2018)²², produzido pelo grupo de pesquisa Observatório Jovem do Rio de Janeiro, vinculado ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF) e dirigido pelo prof. Paulo Carrano. Este documentário apresenta o relato de histórias de vida de estudantes da EJA de escolas públicas do Rio de Janeiro, problematizando questões relacionadas ao ambiente escolar, percursos educativos, desafios e superações. Logo após debatemos o documentário, sendo que alunos(as) fizeram aproximações das suas próprias trajetórias e vivências com as narradas pelos personagens, gerando momento de profunda comoção na turma, pois a necessidade de trabalho ainda muito jovens para ajudar no sustento da família, o cuidados com os filhos, as violências sofridas na infância e adolescência no âmbito família, ou, ainda, as repetências em um sistema de ensino excludente conduziram à interrupção da trajetória escolar, que agora estava sendo retomada. Alguns se afastaram ou foram afastados(as) da escola há dois anos, enquanto outros há mais de trinta, sendo que há casos daqueles(as) que chegaram a voltar aos bancos escolares já na modalidade EJA, mas que novamente tiveram que sair.

Dando continuidade à proposta, organizamos um powerpoint sobre a escola, enquanto espaço de socialização e instituição social, suas funções reprodutoras e/ou transformadoras. Como subsídio para nossas discussões, mobilizamos autores da sociologia da educação e seus respectivos conceitos, tais como Durkheim com “educação”, “socialização” e “fato social” (1963, 1973, 1983), Bourdieu e Passeron (1973) com “reprodução” e Gramsci com “educação emancipatória” (1978). A fim de adicionar outros elementos teóricos que aprofundassem os momentos de discussão, selecionamos trechos de obras de Freire (1987, 1996 e 1999), que foram lidos em voz alta pelos(as) estudantes e engendraram reflexões sobre opressão, esperança, autonomia, escola, educação, diretamente articuladas com a questão da Educação de Jovens e Adultos e com a realidade social brasileira.

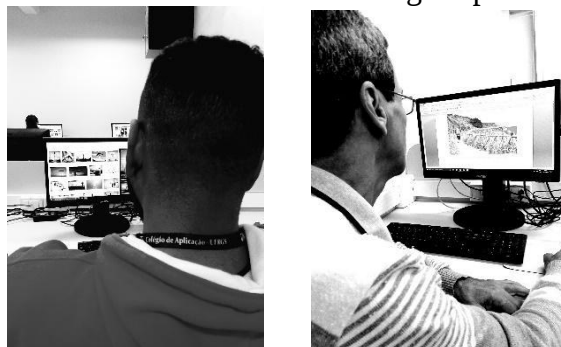
Na perspectiva de contextualização, foi apresentado uma breve trajetória da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e analisados dados atuais sobre a redução de oferta de vagas, número de matrículas, percentual de brasileiros que não possuem o Ensino Fundamental e/ou o Ensino Médio completos, os anos de estudo e a taxa de analfabetismo, assim como, os motivos por não frequência à escola (INEP, 2018; IBGE, 2019). Ao contextualizarmos, foi possível problematizar as políticas públicas e educacionais, demonstrando o quão são afetadas pelos períodos histórico e governos específicos. Além disso, que a redução de 1,5%, do número de matriculados na EJA em 2018 e de 1/3 da oferta de vagas de Ensino Fundamental para EJA na última década (INEP, 2018) são consequências de falta de investimento nessa modalidade de ensino. Buscamos romper com o discurso centrado no indivíduo muito presente nas aulas, que culpabilizava os sujeitos por não quererem estudar e concluir os estudos.

Na sequência, fizemos um trabalho coletivo, inspirados na metodologia realizada pelo grupo do Observatório Jovem do Rio de Janeiro/UFF (2018) e em leituras de Hernandez (2013) sobre

²² Para saber mais sobre o Projeto de Pesquisa e ter acesso ao documentário entre em contato com a equipe via <https://www.filmeforadeserie.com/>

Cultura Visual no qual os(as) estudantes foram instigados(as) a apresentar imagens (autorais e/ou colhidas de fontes midiáticas) que representassem o que os estudos e a escola significavam para eles(as) neste momento de vida e com vistas a projetos futuros. As perguntas norteadoras do trabalho foram: *O que a escola e os estudos representam para você hoje e amanhã?* Para tanto, foram utilizados o laboratório de informática com acesso à internet, sala de artes com revistas e jornais. Escolhemos o uso da imagem como dispositivo de ampliação da visibilidade do mundo escolar e das relações estabelecidas sob o foco dos(as) alunos(as) da EJA, enquanto sujeitos de ação e criação.

Figuras 1 e 2: Alunos selecionando imagens para a atividade



No momento de socialização da turma, os(as) estudantes explicaram os motivos de suas escolhas, configurando as representações associadas. O conjunto dessas imagens, juntamente com palavras significativas, compôs um grande mural imagético simbólico, fixado no corredor do colégio.

Figura 3: Aluno fixando imagem no painel imagético



Fechando esse conjunto de aulas, uma produção textual do tipo livre foi feita por cada aluno(a), na qual explicam os motivos para a escolha dessas imagens e o que elas representavam em suas trajetórias escolares. Assim, através da produção textual, foi possível categorizar temáticas frequentemente mencionadas pelos alunos quanto às possíveis significações do retorno ao ambiente escolar.

Propusemos, então, que os(as) estudantes desenvolvessem suas ideias e concepções em relação à escola e às possíveis representações que ela pode vir a ter em suas histórias de vida. Tratando-se aqui do conceito de representação, Bourdieu (1996) o define como algo que “pode contribuir para produzir o que aparentemente ele descreve ou designa, ou seja, a realidade objetiva” (p. 107). O autor ainda aponta que a representação mental é um “ato de percepção e de apreciação, de conhecimento e reconhecimento, em que os agentes investem seus interesses e pressupostos” (p. 108). Ou seja, a forma como buscamos representar a realidade objetiva colabora para sua fabricação, além de colocar em uso a capacidade reflexiva dos sujeitos quanto ao seu capital cultural e sua posição

nas hierarquias sociais - por isso, a representação imagética ocupa lugar central em nossa proposta pedagógica.

2. Alguns sentidos e representações da escola e dos estudos

Percebemos um forte envolvimento das turmas, demonstrado no número elevado de imagens e na vontade de compartilhar com os pares suas ideias, sentimentos e sonhos. No entanto, diante do tamanho deste texto aqui será feita uma breve análise do conjunto total de trabalhos produzidos na ação.

Ao analisar o painel, a maioria retratava aspectos relacionados à possibilidade de mudança social. Nas conversas foram destacados que o colégio representava o momento vivido de busca por mais conhecimento e assim, novos projetos futuros poderiam ser traçados, tais como continuidade de estudos por meio de cursos técnicos ou faculdades, troca de empregos ou promoções dentro da carreira, entre outros. Destaque também foi dado para ilustrações de pessoas com toga de formatura. Alguns estudantes colocaram duas imagens, a primeira retrataria a atividade laboral atual, por exemplo, servente de construção civil e a outra o novo trabalho, como arquiteto ou engenheiro. Podemos destacar a fala de uma aluna que explicava que a foto do balde e da vassoura representava o seu trabalho de empregada doméstica e que estava estudando para que a caneta (e o saber nela representado) substituísse a vassoura e lhe proporcionasse outras possibilidades de vida.

Uma outra situação que nos chamou a atenção foi a escolha de um aluno sobre uma figura com várias casas coloridas, que para ele mostrava ser um lugar feliz, algo que buscava com os estudos, melhor trabalho e assim mudar de bairro, já que considera o seu muito perigoso.

Observamos cenas que remetiam a caminhos, alguns com belas paisagens, como serras e praias, com o sol ao fundo ou cercado pela natureza, ora com pessoas caminhando ou olhando, ora o desenho da jornada; já em outros casos o caminho remetia a dificuldades como escaladas em rochedos, também marcado por espinhos e chamas. Situações essas que nos induz a refletir o esforço da trajetória escolar e da garra em manter-se estudando, apesar dos desafios cotidianos.

Encontramos imagens de situações que remetiam a dificuldade, como em um penhasco, mas com pessoas dando as mãos e se segurando ou ainda com frases de apoio. Esses apoiadores eram nomeados como sendo os(as) colegas e as redes de afetos, compostas por amigos e familiares. Sendo que, em alguns casos era a presença da fé que indicava essa força, representada por imagens de cruz ou frases que remetiam a religiões.

Percebemos muitas fotos pessoais, nas quais apareciam filhos(as) e esposos(as), entendidos(as) como sendo as pessoas a quem os(as) estudantes se dedicavam nessa jornada de volta aos estudos a fim de melhorar de vida, entendida somente como possível por intermédio da conclusão da trajetória escolar e ingresso ou permanência no mercado de trabalho com melhores salários.

De mais a mais, diversas cenas indicavam estudantes demonstrando os seus saberes engendrados pela/na escola, como lendo, escrevendo ou pesquisando em computadores, ou ainda, imagens de espaços escolares como bibliotecas e desenhos de pessoas sobre pilhas de livros com binóculos observando o horizonte, o que nos induz a pensar o quanto o retorno aos estudos potencializa novos aprendizados e olhar além do que está próximo e familiar. Nesse conjunto acrescentamos as imagens de plantas, com a presença ou não de pessoas regando, seja em processo de fertilização, seja árvores com frutos, as quais remetiam a colheita das aprendizagens diversas que a vivência no espaço escolar proporcionava.

Também situações de escolhas, com sinais de interrogação ou encruzilhadas, marcavam diversas imagens, pautando incertezas e necessidades de posicionar-se e seguir adiante. Assim como, portas entreabertas e fechaduras como uma curiosidade em encontrar uma novidade.

Registramos, outrossim, figuras de escolas (limpas, organizadas, coloridas) e de pessoas sorridentes (estudantes, professores (as)), indicando como um lugar onde conheceram pessoas, fizeram amizades e se sentiam bem de estar ali.

Em geral, a escola é retratada como um espaço que possibilita a renovação de sonhos e expectativas anteriormente ceifados pela violência, exclusão e marginalização por parte do Estado e do poder público. Devido à multiplicidade de assuntos abordados pelos(as) estudantes em suas

produções escritas, decidimos categorizá-los para, desta forma, mapearmos o que há em comum entre os(as) educandos(as) que retornam à escola após abandoná-la durante a infância ou adolescência. Após leitura e análise dos textos produzidos, encontramos as seguintes categorias: “Estudo como caminho para ter uma profissão”, “Estudo como caminho para ingressar na universidade ou curso técnico”, “Estudo como forma de ajudar/orgulhar a família” e “Estudo como forma de ampliar os conhecimentos”. A partir desta categorização, selecionamos trechos que consideramos marcantes - no sentido de serem representativos e profundos em suas reflexões acerca do ambiente escolar. Com relação ao âmbito profissional, destacamos o texto intitulado “O Colégio de Aplicação (CAp), uma oportunidade em minha vida”:

Por alguns anos sempre sonhei em trabalhar ou fazer algo que envolvesse a área da informática. Escolhi a imagem do Colégio de Aplicação, porque é o lugar onde estou tendo motivação de retomar meus estudos, para que eu possa exercer a área da informática algum dia, e me tornar uma pessoa melhor. (ALUNO, 21 anos, desempregado).

Com relação às questões familiares, destacamos trecho do texto intitulado “Minha Força”:

(...) Eu escolhi essa foto porque foi através do nascimento do meu filho que comecei a ver o mundo de outra forma, conquistando uma força que nunca imaginei ter para tomar novos rumos em minha vida (...). Quero muito dar o exemplo para ele com a conclusão de meus estudos, e dando um futuro estável com uma ótima educação para ele, sendo um orgulho e exemplo de mãe, algo que nunca tive em casa e hoje posso ser para ele. (ALUNA, 26 anos, dirigente de uma cooperativa de reciclagem e projetos sociais).

Quanto ao ingresso na universidade ou curso, selecionamos o texto “Nunca é Tarde para Recomeçar”:

Escolhi me representar para mostrar que, diante de tantas dificuldades que passei ao longo de minha jornada, nunca desisti de estudar, mesmo que cada vez fosse ficando mais distante, eu dizia para mim mesma que um dia terminaria meus estudos. Pois assim aconteceu, primeiro veio a família e os filhos. Hoje, com eles encaminhados, pude realizar meu sonho de voltar a estudar e de dar um novo sentido à minha vida, que é terminar o ensino médio e fazer uma faculdade de Sociologia. (ALUNA, do lar e doceira, 50 anos)

Sobre o papel da escola como instrumento de aprendizagem, destacamos, por fim, o texto intitulado “Percepção”:

A escola, para mim, é o futuro, assim como a educação e o conhecimento. Esse conhecimento me possibilita expandir a minha consciência como ser pensante e, por meio disso, tenho a possibilidade de construir uma vida estável. (...) [Busco] compreender melhor o mundo que me cerca e entender melhor qual é o meu papel nessa sociedade da qual faço parte. (ALUNO, 24 anos, trabalho informal como DJ, procurando emprego formal).

Percebemos que, apesar do modelo educacional engessado, reproduzidor e, - como menciona Freire (1996) -, bancário, a escola ainda se apresenta como espaço de reflexão, motivação e, sobretudo, de esperança no futuro após uma vida de sonhos interrompidos. Alunos(as) das mais variadas faixas etárias demonstram gratidão ao ambiente escolar por lhes permitir que sigam suas ambições e adquiram meios para conquistá-las. Ainda notamos que, ao narrar as batalhas e dificuldades enfrentadas para estar onde estão - na escola -, os(as) educandos(as) ressignificam sua presença no sistema educacional e relembram as razões que os(as) levaram a retornar. Este exercício reflexivo, portanto, demonstra ser útil à medida em que potencializa a valorização da escola por parte dos(as) alunos(as), motivando-os(as), assim, a enxergá-la para além das amarras atreladas ao seu papel institucional.

Considerações finais

Partiu-se das histórias de vida e das trajetórias escolares para romper uma visão puramente individualizada e provocar a percepção de questões macrosociais que configuram a realidade social

brasileira. Nesse processo conseguimos realizar reflexões profundas e profícuos debates acerca das relações sociais imbricadas na constituição da instituição escolar, das desigualdades sociais que marcam a sociedade brasileira, bem como, das políticas públicas especialmente voltadas à modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Após vivenciar essa experiência pedagógica rica em significados plurais e produtora de reflexões relevantes para pensar a escola, reafirmamos nossa crença em buscar metodologias educativas dinâmicas, nas quais os (as) nossos(as) educandos(as) possam expressar o que pensam, sentem e concretizam com e através da escola. Percebemos um forte engajamento de cada estudante, que se sentiu estimulado(a) a partilhar vivências e projetos, exercitando o momento de fala, assim como, de se colocar em lugar de escuta e de acolhimento do Outro, portanto, exercendo a empatia e a alteridade com o(a) colega. Acreditamos que tal proposta de ensino possa vir a ser uma ferramenta para evitar a evasão escolar e estimular um melhor aproveitamento das aulas, assim como, a engendrar a formação de redes de solidariedade entre os pares.

Referências Bibliográficas

- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida mais justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BASTOS, Deise *et al.* Uma luta histórica. In: BENVENUTI, Juçara. **A chave para o futuro**. Porto Alegre: [s. n.], 2016, p. 10-19.
- BENVENUTI, Juçara. **Letramento, Leitura e Literatura no Ensino Médio da Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**: uma proposta curricular. Tese de Doutorado. Instituto de Letras /UFRGS. Porto Alegre, 2011. 392 f.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 1996.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Lisboa, 1973.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. MEC/INEP. **Censo escolar 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2018. Disponível em: www.educacenso.inep.gov.br/censobasico/. Acesso em: 14 maio 2019.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE **PNAD contínua. Educação 2018**. Brasília, 19 jun 2019. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/00e02a8bb67cdedc4fb22601ed264c00.pdf Acesso em: 25 jun 2019.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues, MARINHO, Andreia Cidade, OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. **Trajetórias truncadas, trabalho e futuro**: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. Educ. Pesqui., [online] São Paulo, v.41, n. especial, pp.1439-1454, dez 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201508143413>. Acesso em: 01 jun. 2018.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Fora de Série**. Documentário. Observatório Jovem do Rio de Janeiro. UFF, 2018.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Ed Melhoramentos, 1973.
- _____. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Nacional, 1963.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 2ª. Ed. RJ: Civ. Brasileira 1978.
- JARVIS, Peter. **Adult Education & Lifelong Learning**. 4. ed. O: Taylor & Francis Ltd, 2010. 338 p.

Educação especial e formação do professor

Special education and teacher training

SILVA, Iris Maraisa Alexandra de Cassis²³
ANJOS, Silvina Maria dos²⁴

RESUMO

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a formação do professor na Educação especial para a prática de inclusão, a partir do que preconiza o Plano Municipal de Educação da cidade de Várzea Grande. Pela legislação em vigor a educação é um direito de todos e dever do Estado proporcionar educação de qualidade, principalmente a modalidade da educação especial, que necessita muito de professores capacitados e com formação adequada para lidar com as diferenças. Para discussão desse artigo, foram realizadas pesquisas bibliográficas em periódicos, um breve histórico a respeito das Diretrizes do Plano Municipal de Educação/PME, além de coleta documental em uma escola da rede municipal pública Várzea Grande/MT, cujos resultados serão apresentados com ênfase no ensino inclusivo.

Palavras-Chave: Educação Especial. Formação. Professor.

ABSTRACT

This article aims to reflect on the training of the teacher in the Special Education for the practice of inclusion, based on what is recommended in the Municipal Education Plan of the city of Várzea Grande. Under current legislation education is a right of everyone and the duty of the State to provide quality education, especially the special education modality, which requires a lot of trained teachers and appropriate training to deal with differences. For the discussion of this article, bibliographical researches were carried out in periodicals, a brief history about the Municipal Education Plan / PME Guidelines, as well as a documentary collection at a Várzea Grande / MT municipal public school, whose results will be presented with emphasis on the inclusive education.

Keywords: Special education. Formation. Teachers.

²³ Aluna do Curso de Pós-Graduação Psicopedagogia Institucional e Clínica; Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Faculdade Católica de Mato Grosso (SEDAC). yrys-enfermagem@live.com

²⁴ Professora e Orientadora do Curso de Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional e Clínica; Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), da Faculdade Católica de Mato Grosso (SEDAC).

INTRODUÇÃO

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em seu artigo 58, da Lei 9.394/96 estabelece que a educação especial deve ser oferecida na rede regular de ensino público ou privado, enquanto direito de todas as pessoas que dela necessite. A lei é clara e objetiva, que tanto professores quanto instituições devem cumprir o que determina o que preconiza o oferecimento do ensino especial, preferencialmente na rede regular de ensino.

Ao incluir esse preceito lei, quis o legislador que a inclusão escolar pudesse oportunizar a aprendizagem colaborativa na prática em sala de aula, visando lidar com as dificuldades do educando, a troca de experiência é uma forma produtiva dos diferentes saberes.

Da mesma forma, a declaração de Salamanca juntamente com a participação de países, organizações internacionais e a ONU, têm como objetivos reconstruir o sistema educacional com foco na pessoa com deficiência e sua inclusão efetiva em escolas regulares, e proporcionar ao professor melhores condições na sua formação, espera-se que as instituições possam se adequar e colaborar para receber o aluno nessa nova realidade de ensino:

cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA (1994,p.7)

Para que isso acontece compete ao professor buscar e se interessar em aprender, se especializar em cursos que visem colaborar para o ensino e aprendizagem de qualidade aos alunos com deficiência. “O maior desafio consiste em organizar formação – em - serviço para todos os professores” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA,1994, p.32).

Para isso a aprendizagem lúdica é apropriada pois possibilita de forma eficaz a interação com outras pessoas e aguça o imaginário, permitindo que saia da realidade e desenvolva o cognitivo juntamente coma construção psicomotora. Dentre algumas atividades lúdicas podemos destacar: Brincadeiras diversas, músicas, pinturas, desenhos, jogos interativos, e outros. O mundo interior e exterior é desenvolvido conforme o ambiente que se encontra inserido.

Este projeto de pesquisa propõe refletir sobre a Educação Especial e a formação do professor, tema recorrente sobre os direitos da pessoa especial no âmbito educacional público ou privado, fundamental em todas as esferas, principalmente da ênfase a formação do professor que muito tem-se percebido em alguns casos apresentando um déficit crescente em conhecimentos e informações.

Sabe-se que se faz necessário o docente saber e aprender a lidar com as diferenças, o ensino permeia vários aspectos da educação e o professor é visto como mediador na sala de aula e seu compromisso é para todos e com todos os alunos.

A busca pelo conhecimento deve fazer parte de seu cotidiano, o aluno ao chegar na escola traz consigo uma gama de sabedoria que adquiriu no decorrer dos dias: No ambiente familiar, na igreja, com os amigos, vizinhos, e principalmente com o contato direto e indireto com gente. A valorização do saber do aluno é importante para seu crescimento educativo como pessoa e assim a formação do futuro cidadão.

O tema é importante pois compreender sobre as em que bases estão construídas e referenciadas a formação do professor do ensino especial da Rede de Ensino de Várzea Grande. Dessa forma são objetivos primeiros refletir sobre a formação do Professor da Educação Especial prevista no Plano Municipal de Educação várzea-grandense.

Da mesma forma são objetivos intermediários: definir os termos: educação especial, educação inclusiva e necessidades educacionais especiais e diversidade; analisar a formação de professores para educação especial do ensino fundamental, tendo como recorte a educação inclusiva e o ensino da diversidade e, principalmente analisar a legislação da formação de professores para a educação inclusiva, sobretudo proposta pela Secretaria

O tema abordado proposto nesse artigo pesquisa surgiu interesse científico e motivação pessoal no exercício de docência, nos níveis fundamental, além da experiência adquirida ao longo desses anos, configura-se o presente oportuno à realização dessas reflexões na Pós-graduação, deu o ensejo de aprofundar conhecimentos e avançar e sobre a formação do professor do ensino especial.

Além disso, os conteúdos explanados em sala de aula regular, com a inserção de alunos especiais, e quais métodos o professor pode utilizar para o ensino e aprendizagem, de forma prática e objetiva com o intuito de todos possam aprender, mesmo que em situações distintas.

Como a educação especial é um direito de todo indivíduo frequentar a escola regular de ensino, é fundamental compreender se as instituições e professores devem estar preparados para receber o aluno especial. Embora, observamos que muitas instituições de ensino públicas e privadas não estruturas, salas de aulas superlotadas e professores sem saber ao certo o que deve fazer, para que o aluno aprenda.

Nesse sentido o tema é relevante para conhecer os esforços do poder público ainda há muito o que fazer no âmbito educacional de ensino especial, e que as políticas públicas muito têm avançado neste aspecto. Porém as soluções para o problema ainda estão precisa avançar mais e os professores também necessitam se profissionalizar em respeito da educação especial.

A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Os marcos legais que tratam da Educação Especial são referenciados a partir das Convenções internacionais que incluem como preceitos educacionais os direitos das pessoas com deficiência. Igualmente o governo brasileiro regulamentou a partir da LDB. A educação especial, como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB, 1996), conforme estabelece o Artigo 58 da LDB:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (LDB).

Para garantir a modalidade de ensino no Artigo 59 regulamenta que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (LDB, 2017, p. 59) Serviço

educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDB, 1996).

Prevê-se ainda que, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. (LDB, 2016, p.41)). Esse atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (LDB, 1996).

Nessa linha o Ministério da Educação (MEC/SEESP, 2007) define que o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. 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.

Não obstante são encontradas na literatura referências nacionais que discutem o assunto. Rosimar *et al* (2016) esclarece que a educação, no contexto mundial, caminha em direção a um modelo de escola que se fundamenta no paradigma da Inclusão. Cada vez mais a escola e seus professores são chamados a enfrentar o grande desafio de atender, com qualidade, a toda a diversidade de alunos.

Da mesma forma, Manzini (2006) explica que a expressão comunicação alternativa e/ou suplementar vem sendo utilizada para designar um conjunto de procedimentos técnicos e metodológicos direcionado a pessoas acometidas por alguma doença, deficiência, ou alguma outra situação momentânea que impede a comunicação com as demais pessoas por meio dos recursos usualmente utilizados, mais especificamente a fala.

Assim, para Rossetto e Tureck. (2015) a educação especial tem sido uma área fértil para o aparecimento de polêmicas, propostas inovadoras e modismos, seus conceitos têm provocado discussões e debates desde a terminologia adotada, às formas e aos meios de efetivação das suas práticas.

Na revista Nova Escola do ano 2013 propõe ações para a educação especial como modalidade de ensino ainda está se difundindo no contexto escolar. Para que se torne efetiva, precisarão dispor de redes de apoio que complementem o trabalho do professor. Atualmente, as redes de apoio existentes são compostas pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e pelos profissionais da educação especial (intérprete, professor de Braille, etc.) da saúde e da família (NOVA ESCOLA, 2013).

Finalmente, segundo SEESP, a Educação Especial ocupa-se do atendimento de educando com deficiências no campo da aprendizagem e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas, tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual (MEC/SEESP, 1994).

Portanto, a partir das proposições é possível interferir de maneira positiva no ensino aprendizagem desse aluno, a observação é um fator primordial na abordagem educacional.

Na Prefeitura de Várzea Grande, a exemplo de outros Sistemas Municipais de Ensino, foram editados regulamentos que disciplina a Educação Especial como a Lei nº 2.363/2001 que organizou o Sistema de Ensino Municipal de Várzea Grande, assim descrito:

Art. 47. Entende-se por educação especial a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Parágrafo único. São educandos portadores de necessidades especiais aqueles com alta habilidade, superdotação, talentos; dificuldade mental, visual, auditiva, físico-motora ou múltiplas; e conduta típica de síndromes, quadros psicológicos ou neurológicos (LEI 2.363/2001).

Nessa norma são descritos os objetivos da educação especial:

- I – desenvolvimento global das potencialidades dos alunos;
- II – incentivo à autonomia, cooperação, espírito crítico e criativo da pessoa portadora de necessidades especiais;
- III – preparação dos alunos para participarem ativamente no mundo social e cultural, especialmente do trabalho e das artes;
- IV – frequência à escola, respeitando o ritmo próprio do aluno; V – atendimento educacional adequado às necessidades especiais do alunado, no que se refere a currículos adaptados, métodos, técnicas e material de ensino diferenciados, ambiente emocional e social favoráveis, e profissionais da educação devidamente motivados e qualificados;
- VI – avaliação permanente, com ênfase no aspecto pedagógico, considerando o educando em seu contexto biopsicossocial, visando à identificação de suas possibilidades de desenvolvimento;
- VII – desenvolvimento de programas voltados à preparação para o trabalho;
- VIII – envolvimento familiar e da comunidade no processo de desenvolvimento global do educando.

Além disso, nesse mesmo aparato legal são estabelecidas estratégias para assegurar aos educandos com necessidades especiais condições e apoio especializados como:

- I – propostas de atendimento específico, de acordo com os objetivos da educação especial;
- II – serviços de apoio especializado no Centro de Reintegração, bem como atendimento nas salas de recursos, classes especiais e apoio pedagógico;
- III – atendimento na educação infantil e no ensino fundamental;
- IV – capacitação dos profissionais que atendem alunos com necessidades especiais em classes especiais ou na rede regular de ensino (Art. 49).

A Lei N° 4102/2015 que disciplina o Plano Municipal de Educação de Várzea Grande, em seu Art. 2º estabelece as principais diretrizes para a educação especial municipal:

- III – Superação das desigualdades educacionais ou ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de violência, discriminação e preconceito;
- IV- melhoria da qualidade social da educação com vistas à educação integral;
- V – promoção da educação em direitos humanos;
- IX – valorização dos profissionais da educação;
- X – ifusão do princípio da igualdade social e respeito à diversidade étnico-racial, cultural e socioambiental;
- XII – respeito à família, sobretudo à sua autonomia e preponderância na formação do indivíduo (VÁRZEA GRANDE, 2015).

As diretrizes municipais de educação especial são fundamentais para o desenvolvimento de programas, projetos e ações a fim de implementar na cidade de Várzea Grande a Política Municipal de Educação Especial para pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Uma vez estabelecida as linhas possibilitam a oferta e garantia de atendimento educacional especializado, complementar à escolarização em todas as etapas de ensino.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO ESPECIAL

Coll; Marchesi; Palacios (2004) adverte sobre a formação do professor e suas competências são fundamentais para o atendimento às necessidades especiais dos alunos. Tais autores discutem que:

A formação dos professores e seu desenvolvimento profissional são condições necessárias para que se produzam práticas integradoras positivas nas escolas. É muito difícil avançar no sentido das escolas inclusivas se os professores em seu conjunto, e não apenas os professores especialistas em educação especial, não adquirirem uma competência suficiente para ensinar a todos os alunos. (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004:44).

Rosimar *et al* (2016) afirma que a formação do professor deve ser embasada através da pesquisa científica que possa auxiliá-lo na prática pedagógica em sala de aula, e que favoreça o ensino e a aprendizagem do educando como um todo, independente da sua condição.

A formação de professores para a Educação Inclusiva precisa estar subsidiada em análises do conhecimento científico acumulado a respeito das competências e habilidades necessárias para atuar nessa nova perspectiva, ou seja, sua formação deve basear-se na reflexão e na criatividade. O professor precisa ser capaz de selecionar conteúdos, organizar estratégias e metodologias diferenciadas, de modo a favorecer a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de sua diferente condição social, intelectual, sensorial, comportamental, física ou qualquer outra. (ROSIMAR *et al*.2016, p. 8).

Belisário (2010) enfatiza que a escola e os professores exercem um papel fundamental para o ensino e a aprendizagem do aluno, e que deve ser um dos objetivos mais relevantes para que o aluno venha usufruir de uma escola e ensino de qualidade.

A escola deverá mediar tal apropriação, entendendo que se trata de um processo necessário para que esta criança possa lidar posteriormente com os demais aspectos pedagógicos. Por mediação da escola na apropriação do conhecimento social, estamos nos referindo, por um lado, ao entendimento de seus professores quanto ao papel pedagógico e ao caráter escolar desta apropriação, assumindo tal processo como um objetivo da escola (BELISÁRIO,2010, p.31).

Rosimar *et al* (2016) avalia os avanços educacionais, principalmente a educação e o ensino para alunos com necessidades especiais em expansão, mas que precisa ainda ser bem trabalhado por aqueles que de alguma forma se interessa pela causa e estar sempre buscando melhorar, e assim fazer valer os direitos de todos.

Apesar dos avanços na produção acadêmica na área de Educação, no campo específico da Educação Especial ainda há lacunas científicas significativas, referentes, por exemplo, à formação de professores e a atuação com alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Do mesmo modo, os embates políticos em torno dos significados, das fronteiras e dos instrumentos da inclusão continuam mobilizando grupos de interesse, associações de pais, políticos, ONGs e agentes da educação em geral. (ROSIMAR *et al*,2016, p.12).

A revista Nova Escola de 2013 estabelece de que a busca pelo conhecimento a respeito da educação especial e inclusiva é importante para a prática do professor em sala de aula, e que o docente deve se alimentar sempre de todo conhecer e fazer a diferença, para que:

A formação e a aquisição de conhecimentos sobre a educação inclusiva são imprescindíveis para fundamentar a prática pedagógica dos professores. Autores como José Geraldo Silveira Bueno, Maria Teresa Mantoan e Rosalba Maria Cardoso Garcia destacam a necessidade de rever os cursos de formação de educadores. (NOVA ESCOLA.2013, p.1).

A formação continuada possibilita ao professor a atualização e a transformação de sua prática profissional. O acesso ao conhecimento e o exercício da reflexão permitem a ressignificação dos princípios e a possibilidade de mudar os paradigmas já construídos. (NOVA ESCOLA, 2013, p. 3).

Bossa (2008) defende que os problemas escolares não é apenas culpa de uma causa apenas, e sim de um coletivo que deve estar sempre em união para minimizar ou mesmo resolver essa problemática que é a educação de qualidade em escolas públicas, e que seja um ambiente onde o aluno tenha a possibilidade de se integrar com o meio, conforme:

“O estudo do sintoma escolar não pode, portanto, ser realizado sem considerar a dimensão coletiva “. (BOSSA, 2008, p.3). Trabalhar com pessoas especiais não é difícil e nem complicado basta apenas demonstrar afeto, amor pelo próximo que naquele momento depende do conhecimento do professor para aprender e desenvolver –se cognitivamente no ensino e aprendizagem. “A aprendizagem humana em sua complexidade exige postura investigativa integradora dos vários saberes que tratam da vida humana”. (BOSSA, 2008, p. 6)

Na Declaração de Salamanca (1994) afirma que a criança tem direitos de aprender e ter em sala de aula, um professor capacitado com a formação adequada para lidar com as diversidades, e proporcionar um ensino de qualidade principalmente aqueles com necessidades especiais, cujas possibilita que a:

Criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planejados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com, necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.7)

Relevante para a formação dos professores, conforme estabelece o At. 59 da LDB da necessidade de professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; (LDB, 2017 p.42) O professor preparado em sala de aula, sabe lidar com as diferenças e utilizar metodologias específicas para trabalhar de forma diversas com estudantes da educação especial e inclusão.

METODOLOGIA

Para realização desse artigo foram realizadas pesquisas bibliográficas em artigos e livros publicados na forma de *Ebooks*, em periódicos disponíveis na biblioteca digital - internet com o objetivo geral compreender a educação especial e a formação do professor aluno especial para o ensino e aprendizagem Incentivar, através dos meios disponíveis de acesso e de variados conteúdos.

Além disso, buscou-se uma pesquisa documental junto à Prefeitura Municipal de Várzea Grande para conhecer a Política de Ensino Especial adotada pelo município, bem como as diretrizes de formação do professor de ensino especial.

Da mesma forma foram incluídos observações e experiências empíricas da autora a partir da prática cotidiana de docente do ensino fundamental em instituições públicas e privadas com dados coletados s junto aos docentes que atuam diretamente em salas especiais de ensino especial da Escola de Educação Básica da Prefeitura de Várzea Grande para conhecer qual a formação do profissional que atua em salas especiais.

A pesquisa científica traz um novo saber, aborda a problemática escolar de acordo com a demanda apresentada, e os subsídios disponibilizados na forma de ensino e aprendizagem demonstram quão importante é a união de pessoas que possam colaborar para a educação da pessoa especial. Respeitar os direitos e os limites da pessoa especial é possibilitar o acesso à educação de qualidade e que o possibilite a aprender e de preferência em escola regular publica, com os mesmos direitos e deveres, pautados em leis, oportunizando todos aqueles que se dizem excepcional e evitando assim a evasão escolar.

CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivo refletir sobre a formação docente, e a prática pedagógica do ensino em educação especial na sala de aula comum, oferecida preferencialmente em escolas públicas.

Como também enfatizar a problemática da não formação adequada para professores inseridos em sala de aula comum na lida do ensino e aprendizagem de aluno com necessidades especiais. Conhecer as possíveis causas que vem colaborando para o desinteresse e o despreparo desses profissionais na busca da formação continuada.

As pesquisas mostram ao longo do tempo que a educação destinada à educandos com necessidades especiais apresenta avanços significativos e importantes, e que o País se preocupa e trabalha para melhorar a condição da educação e a formação do professor.

As políticas públicas educacionais muito têm contribuído e por isso disponibiliza cursos gratuitos para todos os docentes da rede pública de ensino, para que os mesmos possam se capacitar da melhor maneira e como julgue melhor para sua carreira acadêmica. Mas ainda há muito a ser feito, a cada ano a demanda aumenta e os docentes cada vez mais desmotivados, se faz necessário conscientizar-se e fazer o melhor, a educação é carente de bons profissionais.

Foi possível verificar extensa regulamentação da Educação Especial no Sistema Federal e Municipal de Ensino, especialmente na Prefeitura de Várzea Grande que procurou definir a modalidade de ensino e diretrizes de atuação municipal.

Imperativo ressaltar que segundo a LDB - Lei de Diretrizes e Bases, as instituições de ensino e seus docentes devem se adequar ao discente e não o aluno a escola e professores, devem estar preparadas para receber todas as pessoas independentemente da sua condição, sem preconceitos e respeitando a diversidade.

Obviamente tais orientações passam por discussão nacional acerca da educação especial em todos os níveis de ensino. No Sistema Federal para ampliação da discussão, sobretudo no ensino superior para uma melhor formação de professores.

No Sistema Municipal de Ensino, principalmente no âmbito da Prefeitura de Várzea Grande a que se implementar a legislação para assegurar uma melhor formação profissional docente. Foram encontradas poucas informações e dados a respeito das diretrizes de formação de professor na cidade de Várzea Grande, o que reforça a ideia de ampliar as discussões a respeito.

REFERÊNCIAS

- BELISÁRIO FILHO, José Ferreira. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: transtornos globais do desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, 2010.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **A emergência da Psicopedagogia como ciência**. Rev. psicopedagogia. 2008, vol.25, no.76, p.43-48. ISSN 0103-8486. Disponível em: <http://nadiabossa.com.br/web/artigos/>. Acesso em: 30 out 2018.
- BOSSA, Nadia Aparecida. **Congresso Internacional de Educação Pernambuco 2014.pdf** Disponível em: <http://www.nadiabossa.com.br/>. Acesso em: 10 ago 2018.

BOSS, Nadja Aparecida. **Escola ideal e Ideal da Escola**: análise histórico-filosófica da instituição escolar. Artigo publicado pelo Portal dos Psicólogos. Disponível em: <http://www.psicologia.com.pt>. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL, LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 30 out 2018.

BRASIL. MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. www.peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf. Acesso em: 17 Dez 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Práticas educativas**: ensino colaborativo / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, Eliana Marques Zanata, Verônica Aparecida Pereira In: Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental / Vera Lúcia Messias Fialho Capellini (org.). – Bauru: MEC/FC/SEE, 2008 <https://bv.fapesp.br/pt/pesquisador/90597/vera-lucia-messias-fialho-capellini/>. Acesso em: 30 out 2018

COL, Cesar; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação**; transtornos de desenvolvimento e necessidades especiais. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESPANHA. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 UNESCO - redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf. Acesso em: 17 Dez 2018

VÁRZEA GRANDE. **Diretrizes do Plano Municipal de Educação /PME** – Câmara Municipal de Várzea Grande/MT- LEI 4.102/2015. Disponível em: www.varzeagrande.mt.gov.br. Acesso em: 15 de Dez 2018.

POKER, Rosimar Bortolini et. Al. **Educação inclusiva**: em foco a formação de professores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2016. 198 p. : Inclui bibliografia a ISBN 978-85-7983-764-7 https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/educacao-inclusiva_ebook.pdf. Acesso em: 17 Dez 2018.

MANZINI, Eduardo José. **Portal de ajudas técnicas para educação**: equipamento e material pedagógico especial para educação, capacitação alternativa. [MEC, SEESP], 2006. 52 ISBN 85-86738-26-3. www.mec.org.br. Acesso em: 17 Dez 2018.

NOGUEIRA, J; RODRIGUES, D. **Educação Especial e Inclusiva em Portugal Factos e Opções**. Portugal. Artigo de pesquisa, 2010, 13p. ISSN: 1889-4208. Disponível em: <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/214/208> portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 30 out 2018.

NOVA ESCOLA. **Educação inclusiva**: desafios da formação e da atuação em sala de aula, 2013 <https://novaescola.org.br/.../educacao-inclusiva-desafios-da-formacao-e-da-atuacao>. Acesso em: 17 Dez 2018

ROSSETTO, E; TURECK, L. **Seminário Nacional: Estado e Políticas Sociais no Brasil**: Refletindo sobre a educação especial - Cacavel - PR <https://unioeste.br/projetos/gpps/midia/.../Educação>. Acesso em: 17 Dez 2018

Considerações sobre a audiodescrição no livro didático de português do ensino fundamental

Considerations on audio description in the Portuguese educational schoolbook

José Batista de Barros²⁵
José Gabriel Santos Nascimento²⁶
Adriana Letícia Torres da Rosa²⁷

Resumo

A pesquisa em tela visa a analisar o livro didático de português do ensino fundamental no que se refere à sua proposta metodológica de trabalho com audiodescrição na perspectiva formativa da educação inclusiva com vistas à ampliação da proficiência de leitura de imagens e o acesso à informação dos estudantes com deficiência visual. Para tanto, segue especialmente as proposições de Mantoan (2003), Motta (2016) e Silva (2012). Metodologicamente, de caráter qualitativo, seu universo compõe-se de um exemplar de livro didático de português para o 6º ano do ensino fundamental (2016-2019). Como amostra, está um livro didático de Língua Portuguesa. O *corpus* é composto pelo manual do professor, disposto no livro; bem como pelas atividades pedagógicas que envolvem o uso de textos imagéticos. Identificou-se a orientação metodológica para o uso da audiodescrição. Por fim, 05 textos imagéticos materializados nos gêneros do discurso visuoverbal do livro didático em estudo foram descritos. Os resultados apontam que é predominante o uso de gêneros do discurso visuoverbal no livro, mas não há orientações pedagógicas sobre audiodescrição.

Palavras-chave: Audiodescrição. Livro didático de português. Gêneros do discurso visuoverbais.

Abstract

The on-screen research aims to analyze the Portuguese textbook of elementary school with regard to its methodological proposal of working with audio description in the formative perspective of inclusive education with a view to increasing the proficiency of reading images and accessing information to blind students. To this end, it especially follows the propositions of Mantoan (2003), Motta (2016) and Silva (2012). Methodologically, of a qualitative character, its universe consists of a copy of a Portuguese textbook for the 6th grade of elementary school (2016-2019). As a sample, there is a Portuguese language textbook. The corpus is composed of the teacher's manual, arranged in the book; as well as for pedagogical activities involving the use of imagery texts. Methodological orientation for the use of audio description was identified. Finally, 05 imagery texts materialized in the visuoverbal discourse genres of the textbook under study were described. The results indicate that the use of visuoverbal discourse genres is predominant in the book, but there are no pedagogical guidelines on audio description.

Keywords: Audio description. Portuguese textbook. Visuoverbal discourse genres.

²⁵ Doutorando em Ciência da Linguagem pela Universidade Católica de Pernambuco, professor do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, batistabarros@capufpe.com

²⁶ Estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, bolsista PIBIC-EM, jgabrielsn865@gmail.com

²⁷ Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco, professora do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, adrianarosa@capufpe.com

Introdução

Esta pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa **Experimentação Pedagógica e Formação de Professores na Educação Básica**– CNPq, Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco, desenvolve-se fundamentada nos estudos do entendimento legal das políticas nacionais e institucionais para a educação especial e do papel da educação no processo de inclusão social, para a produção de conhecimentos sobre ações de cidadania e organização sociocultural com vistas a uma sociedade mais justa, humana e fraterna. Nesse contexto, o trabalho está situado no campo da Educação Especial, tendo como bases de sustentação epistemológicas, teorias que têm como ponto comum a perspectiva inclusiva de estudos sobre a educação, especialmente as proposições de Mantoan (2003) Motta (2016) e Silva (2012).

Nesse caminhar, entendemos que a escola se apresenta como espaço privilegiado, pois é onde se instauram os primeiros ensaios da organização social e cultural na vida da criança e do adolescente. Nesse espaço, norteiam-se as várias missões de, nos tempos atuais, se promover o desenvolvimento humano, com base no estudo de diversas áreas do conhecimento, a fim de preparar os indivíduos para convivência social mais significativa. É nesse sentido que Mantoan (2003) destaca que a inclusão se legítima, no Brasil mais efetivamente,

Porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente. (MANTOAN, 2003, p.30).

A escola inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, conceitua-se como uma nova escola que valoriza a diversidade em detrimento da homogeneidade. Para tanto deve se valer da sua arma mais poderosa: o seu projeto político-pedagógico e através dele, do currículo flexível, da metodologia, da avaliação e das estratégias de ensino motivadoras, devem promover as ações que contribuam para a inclusão social e para diferenciadas práticas educativas que objetivem atender a todos.

A educação especial e inclusiva no Brasil, desde a promulgação da Constituição de 1988, tem fomentado mudanças urgentes e importantes no que se refere aos direitos das pessoas com deficiências, evoluindo para uma concepção de educação fundamentada, principalmente, no respeito às diferenças e na inclusão. Esse panorama se consolidou com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, elaborada nos preceitos de uma escola que possibilita o aluno aprender, a partir de suas aptidões e capacidades e culmina em 2015 com a promulgação lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência, conhecida também como Estatuto da pessoa com deficiência, reafirmando o que, até então, tem sido posto aos direitos e deveres das pessoas com deficiência.

A educação inclusiva singulariza a resiliência dos seres humanos no que se refere as suas capacidades de aprendizagens, mostrando que todos podem aprender, desde que lhes sejam dadas as condições dos acessos e dos meios necessárias para tal e nos ensinam a sermos pessoas melhores (SILVA, 2012). Cabe a todos que compõem a comunidade escolar o preparo do alicerce que fundamenta esse caminho para todos que se aproximem da escola, exigindo uma mudança nos modos de pensar, sentir e agir. O despertar para esses novos modos de enxergar a realidade que nos é apresentada tecerá formas articuladas de singularidades e pluralidades. Tais mudanças resultarão em um salto qualitativo educacional evidente, pois sua redefinição contínua exigirá uma melhor preparação e especialização por parte de toda comunidade escolar e em especial dos professores.

A convivência crítico-reflexiva com a pluralidade resultará em novas experiências à coletividade, que aprenderá a combater o preconceito, fomentando o respeito às diferenças e valorizando a diversidade, com o reconhecimento da igualdade. A escola inclusiva beneficia, não apenas os que têm alguma necessidade educacional especial, mas todos os envolvidos no processo de inclusão, oportunizando a convivência com base nas relações de respeito.

Diante do exposto, apresentamos o nosso **problema** de pesquisa: o material didático pedagógico - o Livro Didático de Língua Portuguesa- LDP, utilizado no Colégio de Aplicação da UFPE, apresenta as condições necessárias para atender as necessidades específicas de acessibilidade comunicacional e inclusão das pessoas com deficiência visual no tocante ao trabalho com os gêneros do discurso visuoverbal? Ao investigar com mais profundidade a questão que se coloca, refletiremos sobre os impedimentos que dificultam e retiram o direito do acesso das pessoas com deficiência visual ao conteúdo imagético presente nos livros, bem como apresentaremos alguns caminhos que vislumbram subsidiar, tanto professores dos diversos componentes curriculares, quanto os materiais didáticos utilizados na instituição, de modo a maximizar os acessos e minimizar as barreiras comunicacionais como também as atitudinais tão presentes, ainda, na escola.

Como quadro teórico, destacamos a perspectiva da educação especial e inclusiva, sob a ótica de estudiosos que a consideram o direito de todos à educação pública e de qualidade (SASSAKI, 2002) e (MANTOAN, 1998, 2003) e em especial aos direitos das pessoas com deficiência no que se refere a acessibilidade comunicacional como (MOTTA, 2008, 2016). Também evidenciamos as leis brasileiras que normatizam o direito à educação como universal, tendo a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que estabelece a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência como norteadoras da inclusão da pessoa com deficiência no âmbito social.

No que se refere à audiodescrição, adotamos o conceito de Motta (2017) quando nos traz a seguinte definição:

É um recurso de acessibilidade comunicacional que amplia o entendimento das pessoas com deficiência visual em todos os tipos de eventos, sejam eles acadêmicos, científicos, sociais e religiosos, por meio da informação sonora. Transforma o visual em verbal, abrindo possibilidades maiores de acesso à cultura e a informação, contribuindo para a inclusão cultural e social e escolar. (2016, p.15-16)

A audiodescrição, portanto, apresenta um dos recursos de acessibilidade com maior potencial de crescimento e abrangência nos âmbitos cultural e educacional provendo o acesso à informação e à cultura, possibilitando que pessoas com deficiência visual possam ter acesso aos bens culturais ampliando o entendimento e a interação não só das pessoas com deficiência visual, como também de pessoas com deficiência intelectual, com dislexia e pessoas idosas (MOTTA 2010).

Nesse sentido, elegemos como **objetivo geral** analisar o livro didático de português do 6º ano do ensino fundamental no que se refere à sua proposta metodológica de trabalho com audiodescrição na perspectiva formativa da educação inclusiva com vistas à ampliação da proficiência de leitura de imagens e o acesso à informação dos estudantes. E como **objetivos específicos**, nos dispomos a: identificar a orientação do manual do professor para o uso da audiodescrição no livro didático; mapear os textos visuais do livro didático de Língua Portuguesa do 6º ano do ensino fundamental no tocante ao gênero textual e à natureza da atividade pedagógica associada (leitura; produção de texto; análise linguística) e ainda apresentar proposta de audiodescrição de textos imagéticos do livro didático para o trabalho com a leitura em sala de aula.

A pesquisa em tela tem uma abordagem de caráter qualitativo, associada à interpretação de dados quantitativos, quando necessária. Seu universo compõe-se de um exemplar de livro pertencente a uma coleção de livro didático de português para o ensino fundamental aprovada pelo Ministério da Educação no Programa Nacional do Livro Didático, sendo essa de uso em escolas públicas e privadas do país. Como amostra, selecionamos o livro didático do 6º ano, da coleção em uso no Colégio de Aplicação, escola pública federal, na disciplina de Língua Portuguesa: “Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem” das autoras Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart.

O *corpus* é composto pelo manual do professor, disposto no livro do professor da Coleção; bem como pelas atividades pedagógicas que envolvem o uso de textos imagéticos, em variados gêneros do discurso.

Como procedimentos, analisamos inicialmente o manual do professor constante na parte final do livro didático, a fim de identificar a orientação metodológica para o uso da audiodescrição pelo docente junto aos estudantes.

Na sequência, observamos as atividades propostas no livro, em estudo relacional ao dado identificado no manual do professor, para mapear os textos visuais existentes, considerando o gênero textual e a natureza da atividade pedagógica associada (leitura; produção de texto; análise linguística).

Finalmente, à luz da teoria de base, selecionaremos 05 textos imagéticos materializados nos gêneros do discurso visuoverbal do livro didático em estudo, situados em trabalho pedagógico dirigido à leitura, para apresentar proposta de audiodescrição, complementar à atividade de compreensão e interpretação de texto do referido livro, destacando o papel intrínseco da leitura da imagem via audiodescrição para melhor entendimento textual.

1. Orientação do manual do professor para o uso da audiodescrição e as atividades pedagógicas propostas no livro didático

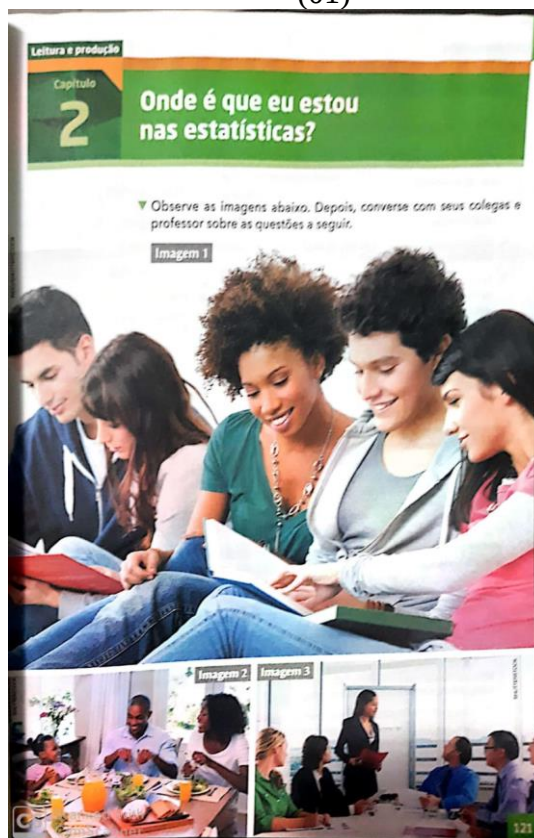
Acessibilidade comunicacional, na perspectiva da audiodescrição, está associada à possibilidade de ampliação da oferta de recursos, atividades e bens culturais que garantam o direito dos cidadãos à independência e autonomia, especialmente àqueles que possuem algum tipo de deficiência. Com base nas pesquisas realizadas, percebemos a presença de inúmeras imagens no livro didático usado como base, não havendo para elas qualquer orientação pedagógica específica considerando-se as particularidades dos estudantes com deficiência visual (pessoa cega ou com baixa visão).

No manual do professor presente no livro, em que se indica como o docente deve abordar pedagogicamente os conteúdos da sala de aula, não foi identificada teoria ou metodologia para o tratamento do ensino-aprendizagem de língua portuguesa junto a alunos com deficiência visual. Aparentemente, parece que o livro didático considera apenas o trabalho do professor dentro da sala de aula como se fosse dirigido aos estudantes “sem deficiência”, não apresentando preparação para lidar com o trabalho na perspectiva da inclusão.

Embora, haja no manual o destaque ao docente de que a exploração dos recursos visuais é importante para construção de sentido dos textos, pois em alguns gêneros a não relação das imagens a palavras gera uma quebra na coerência textual, não existe orientação clara para descrição de imagens dirigida aos estudantes com deficiência visual ou até mesmo a estudantes com baixa proficiência em leitura.

Em algumas passagens do manual, quando se orienta o professor a respeito de alguma atividade pedagógica que envolve o uso de uma imagem, encontramos pequenas descrições dessas, todavia, insuficientes para dar à pessoa com deficiência visual uma noção abrangente do conteúdo imagético, desprivilegiando tal estudante.

Como primeiro exemplo, podemos recortar a atividade situada no caderno de *Leitura e produção*, cujo Capítulo II tem como tema central: *Onde é que eu estou nas estatísticas?* (p.121-122).



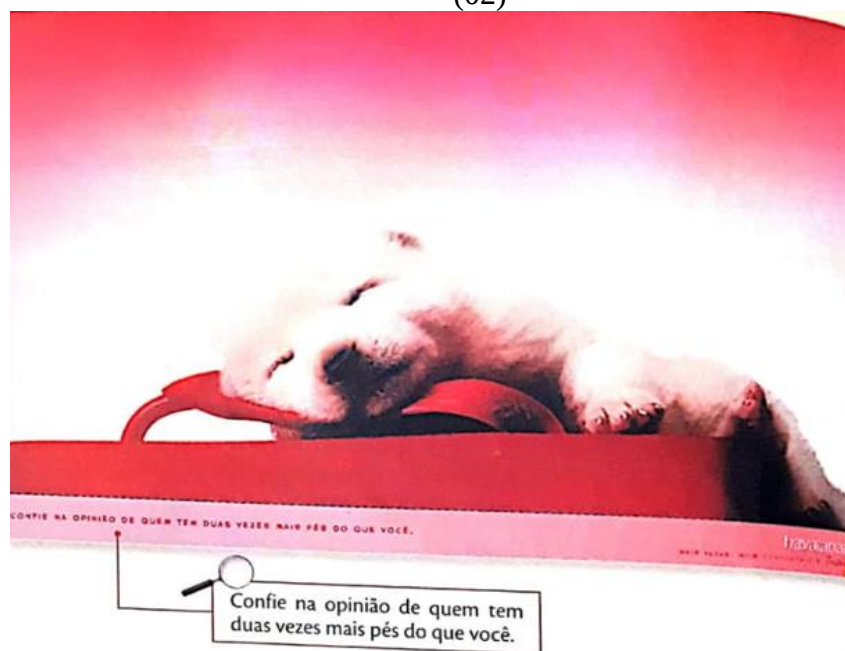
O texto imagético é composto por três imagens, em que é solicitado ao estudante que as observe para que, na sequência, possa discutir com os colegas e com o professor a fim de que tenham competência para responder, coletivamente, as questões que se seguem: 1) *O que as pessoas estão fazendo em cada uma das fotos?* 2) *Das situações representadas nas fotos, quais são familiares e mais informais? Quais representam uma situação mais formal, de trabalho?* 3) *Sobre que tipo de assunto as pessoas podem estar falando em cada situação?* 4) *Seria adequado falarem apenas de suas vidas particulares ou familiares nessas situações?* 5) *Em qual dessas situações as pessoas precisam estudar, ensaiar e contar com o apoio de textos escritos para se comunicar melhor?* 6) *Nas situações apresentadas, é adequado usar uma linguagem mais formal, por exemplo, com gírias?*

No manual do professor (pág. 445), a atividade tem por objetivo trabalhar o gênero *apresentação oral* e reforça a importância do apoio, mesmo que nas interações orais informais públicas, aos textos verbais. Na seção *Converse com a turma*, a descrição estritamente sumária orientada ao docente, no nosso entendimento, não refletem a leitura real das imagens. As questões colocadas aos estudantes sugerem que tenham como respostas as seguintes afirmações: 1) *Nas fotos 1 e 2, elas estão conversando, batendo papo.* As afirmações não situam os estudantes com deficiência visual do contexto em que as interações acontecem nas duas imagens, que são totalmente opostas. *Na foto 3, elas estão em uma reunião.* Não se define o contexto social da interação e o posicionamento dos atores da imagem, tão pouco os elementos de ordem físico-espacial em que as pessoas se encontram. Está evidente que os autores do LDP não se preocuparam com esse público, com essa especificidade, que são os estudantes com algum tipo de deficiência, mas em especial os estudantes cegos ou com baixa visão.

Em algumas passagens, as imagens do livro didático são meramente ilustrativas de um texto verbal, não comprometendo o entendimento do último quando da sua leitura oralizada. Contudo em outros momentos, as questões que são estabelecidas pelo livro necessitam de total uso da imagem presente para compreensão e interpretação das informações, sendo esse tipo de abordagem levado para discussão em sala de aula.

O segundo exemplo que recortamos para esse trabalho é com gênero do discurso anúncio publicitário das sandálias Havaianas situado na seção *Estudos de língua e linguagem*, do referido LDP e localizado na página 196:

(02)



O anúncio posto para leitura e posterior resposta ao exercício escrito, é focado a partir das suas características intrínsecas visuoverbais. Dentre as perguntas aos estudantes estão: *Que intencionalidade tem esse anúncio? Que palavras você usaria para descrever a sua impressão sobre essa foto? Como o cachorro que aparece na foto parece estar se sentindo?* e ainda *Observe o texto escrito em letras pequenas na parte inferior. Qual é a relação desse texto verbal com a linguagem não verbal do anúncio?* Sem uma descrição impessoal do professor em relação à imagem do anúncio, é impossível para o estudante com deficiência visual realizar a atividade, e que não há mencionado, no manual do professor, nenhuma orientação para o trabalho pedagógico de leitura com o referido gênero do discurso.

Nossa abordagem final será com o gênero do discurso visuoverbal Tirinha. Nossos exemplos estão situados nas páginas 34 e 35 do LDP da seção de *Leitura e produção*:

Leitura e produção

Roda de leitura: HQ

Para compreender as histórias em quadrinhos não basta ler as palavras. É preciso também "ler" as imagens. As atividades a seguir mostram isso.

A força das imagens

1. Os diálogos a seguir foram tirados de três tirinhas diferentes de Fernando Gonsales. Leia-os e verifique se você os compreende e acha graça.

Diálogo 1

— A cenoura não está funcionando! Vou trocar!
— Uêba!!

Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/seletas.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

Diálogo 2

— Desodorante... talquinho... pó para micose... Você é muito cuidadoso com seu chulé!
— Você também seria se tivesse o nariz onde eu tenho!!

Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

Diálogo 3

— Peixe! Peixe! Peixe!
— Também não aguento mais peixe!
— Será que foi boa ideia tomar um banho de rio?

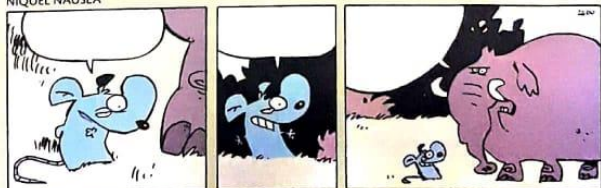
Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/niquel/index.shtml>>. Acesso em: 7 fev. 2012.

- Você achou graça nesses diálogos? Por quê?

2. Agora, observe as tirinhas.

Tira 1

NIQUEL NÁUSEA



Fernando Gonsales

Tira 2

NIQUEL NÁUSEA



Fernando Gonsales



Scanned with
CamScanner

Tira 3

NIQUEL NÁUSEA



Fernando Gonsales

- a) Faça em seu caderno a correspondência entre as imagens e os diálogos.
b) Os desenhos ajudaram a compreender os diálogos? Por quê?
3. Leia novamente as tiras.
- a) A leitura do primeiro quadrinho de cada tirinha já permite imaginar o desfecho da história ou o desfecho surpreende o leitor? Por quê?
b) Qual das três tirinhas você achou mais engraçada? Por quê?

As propostas pedagógicas com o referido gênero visuoverbal tirinha sugerem atividades que demandam, completamente, uma análise das tirinhas em questão, exigindo-se que o estudante estabeleça uma correspondência entre as situações retratadas de forma imagética e os respectivos diálogos verbais para que se possa produzir sentido da leitura. Mesmo quando não se requer o estabelecimento da conexão verbal x não verbal, as questões de compreensão e interpretação, do gênero ora analisado, exigem uma leitura detalhada das imagens visto que essas são constitutivas do gênero em tela.

As questões de leitura e interpretação das tirinhas que se colocam como: *A leitura do primeiro quadrinho de cada tirinha já permite imaginar o desfecho da história ou o desfecho surpreende o leitor? Por quê? e qual das três tirinhas você achou mais engraçada? E por quê?* Definitivamente, não são acessíveis aos estudantes com deficiência visual e não há, em todo o LDP, nenhum indício que indique a preocupação dos autores em transformar as imagens em palavras a fim de que, não só o estudante cego ou com baixa visão pudesse ter acesso, mas todos os estudantes com alguma necessidade educacional específica.

Tanto as tirinhas quanto os anúncios publicitários, são gêneros essencialmente visuoverbais explorados com frequência no LDP. São textos relativamente curtos, capazes de ofertar um contexto de uso de língua autêntico para análise linguística que considera a produção de sentido como relevante. Em ambos os casos, o desenvolvimento da capacidade de leitura de imagem para o entendimento das questões linguístico-gramáticas é importante para o estudante, seja ele com deficiência visual ou não.

2. Atividades pedagógicas com textos visuais do livro didático de língua portuguesa

O livro em estudo apresenta vários gêneros imagéticos para serem abordados pedagogicamente, como fotos de cotidianos de pessoas, pinturas, histórias em quadrinhos (HQs), cartazes, entre outros textos que demandam do estudante o acesso às imagens para seu entendimento, excluindo a participação do aluno com eficiência visual. A Tabela 1 mostra a incidência de gêneros do discurso visuoverbais cuja composição abarca imagens:

Tabela 1 – Gêneros do discurso visuoverbais no livro didático de português do 6º ano

Gênero	Incidência	%
Ilustração didática	81	39
Tirinha	31	15
Gráfico / tabela	27	13
Nota biográfica com imagem	17	8
Fotografia	16	7,5
Capa de livro	9	4,2
HQ	5	2,4
Pintura /óleo sobre tela	5	2,4
Anúncio publicitário	4	1,8
Artigo de divulgação científica	3	1,44
Capa de DVD	3	1,44
Notícia jornalística	4	1,8
Poema concreto	3	1,44
Xilogravura	3	1,44
Artigo acadêmico	2	0,95
Cartaz	2	0,95
Documentário	2	0,95
Ilustração de fragmento de romance	2	0,95
Cartilha	1	0,47
Cartoon	1	0,47
Charge	1	0,47
Desenho em Grafite	1	0,47

Diário ficcional	1	0,47
TOTAL	207	100

No referido livro foco da nossa análise, identificamos 23 gêneros textuais distintos, cujo conteúdo composicional envolve o uso de imagem, como é o caso da ilustração didática, das fotografias, das tirinhas, dos gráficos e das notas biográficas, os quais são denominamos de gêneros do discurso visuoverbais. Essa diversidade aponta para a própria diversidade comunicação visuoverbal que presenciamos veiculadas nas mídias da sociedade que agora se encontra consolidada nos trabalhos pedagógicos com o livro didático de língua portuguesa. Tais gêneros figuram em propostas pedagógicas com diferentes objetivos: leitura, produção textual (oral e escrita) e análise linguística.

Dentre as ocorrências mais presentes, verifica-se a ilustração de própria autoria do livro didático como bastante frequente. As **ilustrações** são usadas com funções diversas: o apoio à leitura de um texto em estudo, no caso de fragmentos de romances, diários pessoais, poemas às quais não são oriundas da publicação original; o apoio à compreensão da proposta de um exercício sugerido, seja nos estudos de análise linguística, produção de texto e também de leitura; e ainda no apoio ao entendimento de um conteúdo desenvolvido como por exemplo o da variação linguística.

A tirinha se configura na lista como o segundo gênero do discurso visuoverbal mais recorrente verificado no LDP. Constitutivo dos cadernos de *Estudos de Língua e Linguagem, Práticas de Literatura e Leitura e produção* caracteriza-se por apresentar elementos linguísticos e não-linguísticos e por materializa-se em textos relativamente curtos, sendo abordados amplamente para análise linguística. Os estudantes poderão, a partir dos estudos com a tirinha, perceber os aspectos temáticos, estilísticos e composicionais do mesmo por meio de falas representadas, pelos personagens, pelo número limitado de quadrinhos, bem como por meio dos recursos da linguagem verbal e não verbal.

Quanto à **tirinha**, é muito comum nas atividades de preparação para leitura de um texto mais densamente verbal, problematizando o tema da unidade letiva; nas de leitura deleite; nas de explanação de conteúdo específico; bem como nas de análise linguística. Um dos gêneros mais abundantemente encontrados é utilizado para aproximar mais os alunos a matéria por ter o uso das imagens algo bastante atrativo. Mas, assim como boa parte das imagens encontradas no livro, as tirinhas não possuem uma descrição do cenário de fundo, dos próprios personagens: dificultando-se a aproximação com o estudante com deficiência visual.

No que se refere aos **gráficos** e às **tabelas**, estes estão mais situados numa unidade letiva específica quando se estuda a leitura de dados de pesquisa em geral publicados em matérias jornalísticas. Em alguns momentos os gráficos estão independentes, mas usualmente vêm como elemento constitutivo de outros gêneros textuais como reportagem ou notícias, facilitando a compreensão do seu conteúdo verbal. O material analisado se utiliza de capítulos com objetivo de ajudar os alunos a compreender tipos variados de gráficos. Em alguns desses gráficos apresentados não se utiliza da ferramenta de números, e sim de atribuir valores com base na dedução a partir da observação da imagem sua imagem, assim também impedindo o aluno com a deficiência citada a deduzir o resultado obtido já que não é apresentado outro meio no livro, senão o visual, para se encontrar a resposta.

As **notas biográficas** e as **capas de livro**, por sua vez, trazem imagens fotográficas de autores e suas obras, complementando o conteúdo verbal de contextualização da produção dos textos dispostos para leitura, apresentando-se como informação adicional para situar o leitor.

Finalmente, as **fotografias** também deveras incidentes nos dados, ilustram cenas articuladas aos textos trabalhados no livro, geralmente associadas a fatos do cotidiano, usadas como motivação pedagógica para se discutir o tema da unidade ou um texto em particular: como fotos de peças teatrais sendo encenadas, debates sendo desenvolvidos, exposições de artesanato; ainda articuladas a textos já publicados, como documentários, notícias jornalísticas, artigos de divulgação científica, notas biográficas.

3. Proposta de audiodescrição de textos imagéticos do livro didático para o trabalho com a leitura em sala de aula

Considerando a diversidade de gêneros visuoverbais presentes no livro em atividades de leitura, produção e análise linguística variadas, em contraponto com a ausência de orientações teórico-metodológicas no manual do professor para o trabalho com a acessibilidade comunicacional a fim de se atender a estudantes com deficiência visual, propomos que o livro didático traga, em notas de rodapé, informação técnico-pedagógica para a audiodescrição de textos imagéticos. Desta forma, não apenas o professor como também os demais estudantes poderão interagir com a pessoa com deficiência visual de maneira a possibilitar a construção de sentido dos textos em atividades de leitura.

As técnicas utilizadas para realização da audiodescrição no trabalho pedagógico com imagens constitutivas dos gêneros visuoverbais, são executadas pensando-se na adaptação e ampliação das competências linguísticas dos estudantes com deficiência visual não só para o contexto do livro didático de língua portuguesa, mas para qualquer outro componente curricular.

Nesse contexto, apresentamos uma proposta de nota audiodescritiva a constar em material didático. Para tanto, retomamos o exemplo (03) com a descrição da tirinha necessária para que o estudante com deficiência visual seja contemplado no ensino-aprendizagem de leitura:

Na Tirinha 1, podemos descrever o seguinte cenário: no primeiro quadro, há um rato parado em um campo sem a presença do céu e a seu lado um pé de uma criatura; no segundo quadro, há o rato parado no campo novamente agora com a presença do céu, e, no último quadro, a visão do cenário fica mais ampla e a criatura próxima é revelada um elefante.

Já na tirinha 2, visualizamos o seguinte contexto: no primeiro quadro há 2 ursos segurando peixes em um vale; no segundo quadro, há vários ursos em um rio enquanto há uma galinha no mesmo.

Por fim, na tirinha 3, temos a seguinte descrição: no primeiro quadro, há um homem desanimado segurando uma vara de pesca com uma cenoura em sua ponta. Ele está andando de carroça com seu cavalo também desanimado; já no segundo quadro, há o mesmo homem dessa vez animado, andando na mesma carroça com a mesma vara de pesca, mas dessa vez com coelhos no lugar do cavalo.
(Descrição nossa).

Outra descrição diz respeito ao trabalho de leitura do gênero anúncio publicitário (p. 207):

▼ Leia o texto a seguir e discuta com seu colega.



1. O que vocês veem nessa imagem?
2. Qual o objetivo desse texto?
3. Quem é o leitor esperado do texto?
4. Quem seria o responsável pelo texto?
5. Vocês saberiam dizer que nome damos a textos desse tipo?
6. Onde vocês acreditam que poderiam "dar de cara" com um texto como esse?

Para abordagem desse texto junto com o estudante com deficiência visual, far-se-ia preciso que o professor ou um colega de turma realizasse a leitura da descrição:

A imagem é de gênero visuoverbal anúncio publicitário, desenhada manualmente com um fundo branco e sobre o mesmo uma pista de skate inclinada com traços simples em preto e branco. Sobre a mesma há um garoto com os mesmos traços da pista, realizando uma manobra radical. O skate se destaca por ser um curativo da marca Band Aid realista. Logo abaixo em letras pequenas está escrito "Entra o curativo sai o machucado".

(Descrição nossa)

As questões de leitura referentes a esse texto visuoverbal só poderão ser realizadas por um aluno que possua deficiência visual, com a presença de uma descrição, por possuir perguntas como: *O que vocês veem nessa imagem? Quem seria o responsável pelo texto? Onde vocês acreditam que poderiam "dar de cara" com um texto como esse?*

As questões verificadas ao longo de todo o LDP e contempladas ainda mais no exemplo acima, denunciam que, apesar de constarem nos documentos oficiais, a acessibilidade comunicacional como a técnica da audiodescrição, não é pensada muito menos exigida quando da elaboração dos livros didáticos. Apesar de tais documentos oficiais pregarem que os estudantes com deficiência devem ser inseridos na sala de aula comum, os manuais didáticos pedagógicos distribuídos nas escolas não são acessíveis aos estudantes com essa especificidade. Nessa perspectiva julga-se urgente a necessidade de se constar nos referidos materiais a técnica da audiodescrição das imagens, tão recorrentes nas diversas atividades pedagógicas.

Considerações finais

Realizamos uma análise do livro didático de português do 6º ano do ensino fundamental no que se refere à sua proposta metodológica de trabalho com audiodescrição na perspectiva formativa da educação inclusiva com vistas à ampliação da proficiência de leitura de textos visuoverbais e o acesso à informação dos estudantes.

Os resultados apontam que é predominante o uso de gêneros do discurso visuoverbal nas diversas atividades pedagógicas nos três cadernos que compõem o LDP e que não há no manual do professor do LDP, as orientações para o trabalho com a audiodescrição com os referidos gêneros, com vistas a atender ao estudante com deficiência visual que frequenta a escola comum. Que o LDP, definitivamente, não foi pensado para atender o público com deficiência visual e que, conforme a legislação em vigor deverá frequentar a escola comum e que tem direito à educação pública, de qualidade e com equidade para todos.

No sentido de corrigir tal lacuna na formação do estudante com deficiência visual, propomos que o livro didático traga, ainda que seja em notas de rodapé, informações técnico-pedagógica para a audiodescrição dos textos imagéticos disponibilizados no LDP. Dessa forma, não apenas o professor como também os demais estudantes poderão interagir com a pessoa com deficiência visual de maneira a possibilitar e favorecer a construção de sentido, materializados em gêneros do discurso visuoverbais, nos textos nas atividades constitutivas do LDP.

Diante da problemática, propusemos alternativas para melhoria da qualidade do processo de ensino aprendizagem nos LDP, a fim de contribuir para superação desse empecilho colocado aos estudantes cegos ou com baixa visão, como uma formação básica em audiodescrição aos professores de língua portuguesa, de imagens constitutivas dos gêneros visuoverbais, resgatando os dados dessa pesquisa e propondo um projeto detalhado de reforma para acessibilidade comunicacional nas diversas unidades curriculares da escola.

Nesse trabalho de pesquisa, a apropriação e o estudo das legislações pertinentes ao tema da inclusão e a acessibilidade, em especial as que tratam da audiodescrição na escola, se fazem extremamente importante para o despertar da consciência e do respeito para com as pessoas com deficiência, visto que, na sociedade contemporânea, o tema tem papel de destaque, não só em informar a população que essas pessoas com deficiência existem, mas sobretudo, que elas têm direitos como todos os demais cidadãos e que precisam ter respeitados seus direitos e que a educação pública e de qualidade é um direito de todos.

Referências

- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 20.08.2017.
- BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4ª Edição Revista e Atualizada, Brasília: 2012.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 2018. Em http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em 15.05.2018
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em 20 de agosto de 2018.
- CARPES, D. S. **Audiodescrição: Práticas e reflexões**. Santa Cruz do Sul: Catarse, 2016.
- FIGUEIREDO, L.; BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural: Leitura, produção e estudos de linguagem**. V.6. São Paulo: Moderna, 2015.
- FRANCO, E. P. C. Legenda e audiodescrição na televisão garantem acessibilidade a deficientes. **Revista Ciência e Cultura**, v.58, n.1, jan/mar 2006, São Paulo: SBPC, p.12-13. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br>. Acesso em: 10 setembro. 2018.

MANTOAN, M. T. E. **Ensino inclusivo: Educação (de Qualidade) para todos**. Revista Integração. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Especial. Brasília: DF. v.8, n.20, p. 29-32, 1998.

_____. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MOTTA, L. M. V. M. A audiodescrição vai à ópera. In: MOTTA, L. M. V. M; FILHO, R. P. (org). **Audiodescrição – transformando imagens em Palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos das Pessoas com Deficiência do Estado de São Paulo. (2010).

_____. **Audiodescrição – recurso de acessibilidade para a inclusão cultural das pessoas com deficiência visual**. Planeta Educação, 2008. Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1210>. Acesso em: 15 de junho 2018.

_____. **A audiodescrição na escola: abrindo caminhos para a leitura de mundo**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MOSQUERA, C. F. F. **Deficiência Visual na escola inclusiva**. Curitiba: Editora IBPEX, 2010.

_____(org.) **Deficiência Visual: do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Editora Chain, 2014.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 4 ed. Rio de Janeiro: WVA, 2002.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.