



FRANCISCA VILANI DE SOUZA
HELEN FLÁVIA DE LIMA
ORGANIZADORAS

REGISTROS, VIVÊNCIAS E ACONTECIMENTOS NA EDUCAÇÃO: PROTAGONIZANDO SABERES



2021



FRANCISCA VILANI DE SOUZA
HELEN FLÁVIA DE LIMA
ORGANIZADORAS

REGISTROS, VIVÊNCIAS E ACONTECIMENTOS NA EDUCAÇÃO: PROTAGONIZANDO SABERES



2021

2021 by Editora e-Publicar
Copyright © Editora e-Publicar
Copyright do Texto © 2021 Os autores
Copyright da Edição © 2021 Editora e-Publicar
Direitos para esta edição cedidos à Editora e-Publicar pelas autoras.

Editora Chefe

Patrícia Gonçalves de Freitas

Editor

Roger Goulart Mello

Diagramação

Roger Goulart Mello

Projeto gráfico e Edição de Arte

Patrícia Gonçalves de Freitas

Revisão

Os autores

Todo o conteúdo dos artigos, dados, informações e correções são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e compartilhamento da obra são permitidos desde que os créditos sejam devidamente atribuídos aos autores. É vedada a realização de alterações na obra, assim como sua utilização para fins comerciais.

A Editora e-Publicar não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Conselho Editorial

Alessandra Dale Giacomini Terra – Universidade Federal Fluminense

Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa

Andrelize Schabo Ferreira de Assis – Universidade Federal de Rondônia

Bianca Gabriely Ferreira Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Cristiana Barcelos da Silva – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Cristiane Elisa Ribas Batista – Universidade Federal de Santa Catarina

Daniel Ordane da Costa Vale – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Danyelle Andrade Mota – Universidade Tiradentes

Dayanne Tomaz Casimiro da Silva - Universidade Federal de Pernambuco

Diogo Luiz Lima Augusto – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Elis Regina Barbosa Angelo – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Ernane Rosa Martins - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás

Fábio Pereira Cerdera – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Francisco Oricelio da Silva Brindeiro – Universidade Estadual do Ceará

Glaucio Martins da Silva Bandeira – Universidade Federal Fluminense



2021

Helio Fernando Lobo Nogueira da Gama - Universidade Estadual De Santa Cruz
Inaldo Kley do Nascimento Moraes – Universidade CEUMA
João Paulo Hergesel - Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Jose Henrique de Lacerda Furtado – Instituto Federal do Rio de Janeiro
Jordany Gomes da Silva – Universidade Federal de Pernambuco
Jucilene Oliveira de Sousa – Universidade Estadual de Campinas
Luana Lima Guimarães – Universidade Federal do Ceará
Luma Mirely de Souza Brandão – Universidade Tiradentes
Mateus Dias Antunes – Universidade de São Paulo
Milson dos Santos Barbosa – Universidade Tiradentes
Naiola Paiva de Miranda - Universidade Federal do Ceará
Rafael Leal da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Rita Rodrigues de Souza - Universidade Estadual Paulista
Willian Douglas Guilherme - Universidade Federal do Tocantins

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

R337 Registros, vivências e acontecimentos na educação [livro eletrônico] :
protagonizando saberes / Organizadoras Francisca Vilani de
Souza, Helen Flávia de Lima. – Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar,
2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89340-82-9
DOI 10.47402/ed.ep.b20213970829

1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação.
I. Souza, Francisca Vilani de. II. Lima, Helen Flávia de.

CDD 371.72

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Editora e-Publicar
Rio de Janeiro – RJ – Brasil
contato@editorapublicar.com.br
www.editorapublicar.com.



2021

APRESENTAÇÃO

Este e-book, Registros, vivências e acontecimentos na educação: protagonizando saberes, é o resultado de um trabalho coletivo em que as autoras e os autores buscam em seus textos refletir sobre estudos teóricos e experiências educacionais em distintos espaços, o que gerou uma miríade de saberes.

À primeira vista, os títulos de cada capítulo podem sugerir uma desconexão, pois, são pesquisas de diferentes autores. Entretanto, ao se debruçar atentamente sobre cada texto é possível ver que a perspectiva da dimensão inclusiva é o que os alinha e, portanto, é possível vislumbrar uma dimensão das pesquisas iniciando a seguir na apresentação da síntese de cada capítulo.

No capítulo I as autoras Sueila Maria de Souza e Francisca Vilani de Souza **apresentam relevante estudo para o contexto atual da educação, ao abordarem o Uso do whatsapp como instrumento didático para o desenvolvimento da leitura e da escrita**. O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita através do uso da ferramenta digital WhatsApp. Vivenciando a realidade dos alunos como nativos digitais que necessitam transformar informações em conhecimento. No entanto, há necessidade de uma formação que possa acompanhar as mudanças e o dinamismo tecnológico, aos quais eles estão inseridos. Como também tornar possível uma educação que possa fazer uso de tais instrumentos, principalmente os chamados aplicativos, de forma integradora, crítica, criativa e prazerosa, auxiliando o professor na mediação didático pedagógica da leitura e da escrita.

No capítulo II os autores Monica Mantovani Goulart, Helen Flávia de Lima e José Gustavo Sampaio Garcia discorrem com sensibilidade sobre **o Sentido terapêutico das oficinas de arte na ONG casa do Zezinho/SP**. O objetivo é refletir sobre o sentido terapêutico da arte nas oficinas de mosaico e cerâmica realizadas com crianças e jovens de baixa renda, da organização não-governamental (ONG) Casa do Zezinho. A instituição está localizada na capital paulista. São apresentadas definições de arte, de arteterapia e de criatividade. A metodologia utilizada é a Gestalt-terapia de base fenomenológica.

No capítulo III a autora Maria Aridenise Macena Fontenelle apresenta um relato inédito sobre a **poesia como recurso para o ensino de engenharia civil no período da pandemia do Covid 19: relato de experiência a luz da Pedagogia Waldorf**. Trata-se de um relato descritivo da prática docente na disciplina de Tecnologia das Construções do curso de Engenharia Civil de uma Universidade Pública de Mossoró-RN, realizado junto aos discentes no período da

pandemia do COVID-19 que visa descrever o processo avaliativo utilizando ferramentas da Pedagogia Waldorf. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso se utilizando da técnica de observação assistemática não estruturada e participante das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na referida disciplina junto a 27 discentes.

No capítulo IV os autores Jordana Tavares de Lira, Fábio Alexandre Araújo dos Santos e José Araújo Amaral trazem uma relevante e necessária reflexão sobre **aspectos históricos, legais e políticos da educação inclusiva no contexto da educação profissional brasileira**, com o objetivo de apresentar e discutir aspectos históricos, legais e políticos da educação de pessoas com deficiência no Brasil, avanços recentes e desafios da Educação Profissional na perspectiva inclusiva. O artigo apoia-se numa revisão de literatura e pesquisa documental, dividido em duas etapas: a primeira abordando as mudanças paradigmáticas e os marcos legais que permearam a trajetória da educação inclusiva, e a segunda discutindo as especificidades e avanços da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e as fragilidades ainda encontradas para que sejam incorporadas os princípios da inclusão como parte dos pressupostos pedagógicos e da formação integral ofertada aos estudantes da Educação Profissional, além da quebra de barreiras à inclusão no ambiente escolar vinculado a esta modalidade de ensino.

No capítulo V as autoras Patrícia Mara dos Santos Machado e Marilu dos Santos Borba apresentam uma valorosa proposta **de Letramento crítico na EJA em espaços hospitalares**. Discutem a relevância de práticas de letramento crítico realizadas pela área de Linguagens, dentro da proposta pedagógica do Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH), em concordância com a legislação própria. Ressaltando que estas práticas são pensadas para atender ao público da Educação de Jovens e Adultos de hospitais da rede pública, a ideia aqui é, sob a égide da inclusão, motivar adolescentes, jovens, adultos e idosos, a se apropriarem do direito aos dois bens sociais principais, que são educação e saúde, através do acesso ao mundo letrado.

No capítulo VI os autores Rafael da Silva da Cunha, Rafaela da Silva Cunha e Verônica Maria de Araújo Pontes expõem com maestria sobre a **Literatura de cordel e ensino: uma revisão sistemática sobre as potencialidades interdisciplinares do gênero**. Este capítulo apresenta o planejamento e operacionalização de uma Revisão Sistemática (RS) acerca da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem. Com o objetivo de identificar artigos de natureza empírica que abordem a utilização da literatura de cordel como recurso didático nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento com vistas a conhecer os procedimentos metodológicos adotados e discorrer sobre a importância da inserção deste gênero literário no ambiente educacional, explicitando potencialidades interdisciplinares.

No capítulo VII a autora Izaíra Thalita da Silva Lima nos presenteia com original estudo sobre a **troca de saberes no virtual: narrativas indígenas nos portais indioeduca e indiosonline**. Portanto, integra o conjunto de reflexões que compõem a dissertação de mestrado já defendida e intitulada 'Índios Digitas: Cibertarivismo e elaborações indígenas na Internet a partir dos portais 'ÍndioEduca' e 'ÍndiosOnLine', dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Tem por objetivo refletir se os conteúdos sobre identidade, tradição e cultura indígena podem ser percebidos como uma das formas de se realizar a articulação política dos povos na internet, também denominada ciberativismo indígena, a partir das postagens realizadas nos portais Índio Educa e Índios Online.

No capítulo VIII as autoras Patrícia Mara dos Santos Machado, Cláudia Rejane Vieira Silva e Gilselia Eloí da Silva de Oliveira trazem uma discussão interdisciplinar e urgente sobre **existir e resistir: práticas de letramentos em língua portuguesa e educação física, em espaços hospitalares**. O estudo é fruto de observações de ações pedagógicas realizadas em hospitais da rede pública da Bahia, nos quais as autoras realizam suas atividades na área de Linguagens Códigos e suas Tecnologias, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física. Nele, são apresentadas algumas possibilidades de letramentos que cumprem a função de instrumentalizar no desenvolvimento da consciência cidadã, e na apropriação dos dois importantes direitos constitucionais: educação e saúde, aos estudantes-pacientes do Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH). O objetivo é analisar as práticas de linguagens desenvolvidas a partir da proposta humanizada de Freire, de modo a oferecer educação de qualidade a todos os sujeitos dos *loci* de análise.

No capítulo IX Francisca Vilani de Souza, Marta Maria dos Santos Cipriano e Maria Sueila de Souza trazem um seletor de informações no que se refere à **Invisibilidade da lei 10639/2003 na educação básica e silenciamento de ações afirmativas**. A qual institui o ensino de História e Cultura Afro - brasileira e Africana no currículo da educação. Esse estudo tem como objetivo discutir as Ações Afirmativas tendo como sujeitos professores e lugar de fala Educação Básica. Quanto à abordagem, esta pesquisa utiliza o método qualitativo. A informação segue um caminho indutivo, tendo como ênfase a descrição e interpretação dos dados. Quanto aos objetivos atende ao método descritivo.

No capítulo X as autoras Patrícia Mara dos Santos Machado, Amanda da Silva Romeiro e Alyne Martins Gomes apresentam significativa contribuição sobre o atendimento pedagógico hospitalar: educação e saúde como proposta de resignificação de vidas. Este capítulo traz a discussão acerca da conexão entre educação e saúde, como campos de fomento e exercício de

cidadania, e também como ressignificadoras de vidas. Neste espaço de dialogicidade, procurou-se mostrar em que momento estes dois bens sociais se encontram no espaço hospitalar, e como os profissionais trabalham em prol da instrumentalização do estudante paciente na apropriação dos seus direitos constitucionais. Em tempo, o objetivo do capítulo, é analisar de que forma ocorrem as práticas conectoras da educação saúde, de modo a oferecer um atendimento digno a todos os estudantes pacientes, motivando-os a apropriação dos processos de educação e tratamento de saúde. Esse trabalho pretende ainda mostrar como o Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH) se insere na proposta de humanização freireana e na ressignificação de vidas dos sujeitos em tratamentos de saúde, a partir da escuta sensível e da escuta pedagógica, valorizando o desenvolvimento biopsicossocial.

Esperamos que com essa breve apresentação seja semeado naquele que nos lê, agora, o desejo de conhecer pesquisas relacionadas a temas muitas vezes polêmicos, tal como o uso do aplicativo WhatsApp como metodologia de ensino, pois pressupõe a inclusão do aparelho celular em sala de aula.

Outros capítulos que também propõem a inclusão são aqueles que incluem a Arte em diferentes níveis de ensino e de espaço de formação. Seja a arte popular, por meio do Cordel no processo de ensino aprendizagem na educação básica à inserção da poesia em um curso de Engenharia, além da arte-terapia para crianças e jovens vulneráveis em uma ONG paulistana.

A perspectiva da dimensão inclusiva também será discutida nos capítulos que trazem consigo a reflexão sobre grupos historicamente excluídos dos espaços escolares, dentre esses os índios e os negros. Seguindo essa lógica, destacamos ainda os capítulos que discutem sobre a pedagogia hospitalar direcionada para diferentes níveis de ensino.

Tal dimensão inclusiva é apresentada explicitamente no capítulo que discorre sobre os aspectos históricos e marcos legais das políticas de inclusão no âmbito da Educação profissional. Acrescentando a busca da equidade dentro dos princípios formativos desta modalidade de ensino. Assim, caro leitor e leitora, acreditamos que ao final da leitura desse livro você poderá agregar ao seu repertório de conhecimentos outras experiências presentes no âmbito da educação brasileira.

Francisca Vilani de Souza
Helen Flávia de Lima

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 - USO DO WHATSAPP COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA..... 11

Sueila Maria de Souza
Francisca Vilani de Souza

CAPÍTULO 2 - O SENTIDO TERAPÊUTICO DAS OFICINAS DE ARTE NA ONG CASA DO ZEZINHO/SP.....25

Monica Mantovani Goulart
Helen Flávia de Lima
José Gustavo Sampaio Garcia

CAPÍTULO 3 - POESIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE ENGENHARIA CIVIL NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID 19: RELATO DE EXPERIÊNCIA A LUZ DA PEDAGOGIA WALDORF.....43

Maria Aridenise Macena Fontenelle

CAPÍTULO 4 - ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA.....53

Jordana Tavares de Lira
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
José Araújo Amaral

CAPÍTULO 5 - LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA EM ESPAÇOS HOSPITALARES..... 71

Patrícia Mara dos Santos Machado
Marilu dos Santos Borba

CAPÍTULO 6 - LITERATURA DE CORDEL E ENSINO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS POTENCIALIDADES INTERDISCIPLINARES DO GÊNERO..... 83

Rafaela da Silva Cunha
Rafael da Silva da Cunha, Lattes
Verônica Maria de Araújo Pontes

CAPÍTULO 7 - TROCA DE SABERES NO VIRTUAL: NARRATIVAS INDÍGENAS NOS PORTAIS INDIOEDUCA E INDIOSONLINE.....97

Izaíra Thalita da Silva Lima

CAPÍTULO 8 - EXISTIR E RESISTIR: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ESPAÇOS HOSPITALARES..... 117

Patrícia Mara dos Santos Machado
Cláudia Rejane Vieira Silva
Gilselia Eloi da Silva de Oliveira

**CAPÍTULO 9 - INVISIBILIDADE DA LEI 10639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
SILENCIAMENTO DE AÇÕES AFIRMATIVAS.....**132

Francisca Vilani de Souza
Marta Maria dos Santos Cipriano
Maria Sueila de Souza

**CAPÍTULO 10 - O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR: EDUCAÇÃO E SAÚDE
COMO PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE VIDAS.....**142

Patrícia Mara dos Santos Machado
Amanda da Silva Romeiro
Alyne Martins Gomes



CAPÍTULO 1

USO DO WHATSAPP COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA

Sueila Maria de Souza
Francisca Vilani de Souza

RESUMO

Há lacunas no processo de ensino aprendizagem referentes ao uso dos recursos tecnológicos. Logo, a escola para atender e responder cada vez melhor aos desafios digitais deve estar permanentemente atualizada. Pois, são nativos digitais que necessitam transformar informações em conhecimento. Logo, há necessidade de uma formação que possa acompanhar as mudanças e o dinamismo tecnológico, aos quais eles estão inseridos, como também tornar possível uma educação que possa fazer uso de tais instrumentos, principalmente os chamados aplicativos, de forma integradora, crítica, criativa e prazerosa, auxiliando o professor na mediação didático pedagógica da leitura e da escrita. O presente trabalho tem como objetivo analisar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita através do uso da ferramenta digital WhatsApp. Trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa. O embasamento teórico está fundamentado em Bevort & Belloni (2009), Moran (2013), Kenski (2012), Lorenze & Pádua (2012), dentre outros. O instrumento de coleta de dados foi um questionário aplicado com 10 alunos e o professor da disciplina Língua Portuguesa. Com essa pesquisa foi possível constatar que o WhatsApp pode ser uma ferramenta que desenvolve tanto a leitura como a escrita dentro do ambiente educativo. Os registros da pesquisa ratificam essa afirmação quando os sujeitos argumentam que seria bem mais fácil e motivador uma aula na qual pudesse visualizar uma imagem em tempo real ao invés de uma xerox que logo será descartada.

PALAVRAS-CHAVE: WhatsApp. Leitura e Escrita. Sala de Aula.

INTRODUÇÃO

Toda atividade executada pelo ser humano desde que nasce, até a sua morte está conduzida por ações de aprendizagem das mais variadas formas, maneiras e segmentos. A necessidade de se comunicar e registrar o conhecimento tem levado a humanidade a buscar meios cada vez mais eficazes para armazenar, aprofundar, gerenciar e aproximar o homem do saber necessário à sua vivência dentro da sociedade.

O panorama atual apresenta uma variedade de instrumentos, tais como (computadores, notebooks, tablets, celulares, TV), que favorecem o desenvolvimento do indivíduo e possibilitam aprendizados significativos nas mais variadas particularidades do ser humano, levando-os a uma busca constante de aperfeiçoamento de suas capacidades, atitudes e valores.



No ambiente educacional todo esse leque de ferramentas presentes no mundo digital (TV, cinema, imprensa, celular, vídeo, dentre outras), deve ser considerado e introduzido de maneira que não haja separação da vida em sociedade dos alunos com a vida escolar e /ou acadêmica.

A escola para atender e responder cada vez melhor aos desafios digitais deve ser um sistema permanentemente atualizado, criativo, qualificado e audacioso. Além disso, a mesma pode proporcionar uma formação na qual os alunos possam organizar o pensamento e suas ações frente a essa avalanche de informações que chegam até eles velozmente, através das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC).

Mediante esse entendimento, o presente trabalho tem como objetivo geral analisar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita através do uso da ferramenta digital WhatsApp. Assim, a pesquisa tem um caráter pedagógico, uma abordagem qualitativa e o enfoque do método dedutivo.

CONSIDERAÇÕES SOBRE TECNOLOGIA E ENSINO

Fazendo referência ao uso das TICs para a educação, é possível encontrar vários artigos, teses e dissertações que se debruçaram sobre essa temática com o intuito de contribuir de maneira significativa para o processo de ensino-aprendizagem. Nessa feita destaca-se Brito (2014), que discute em sua dissertação de mestrado a prática de produção textual do gênero notícia via Twitter, sob o entrelaçar do contexto da sala de aula escolar e ciberespaço, estimulando a leitura e a produção escrita dos alunos em ambientes virtuais dentro e fora da sala de aula. Cavalcante (2015) realizou estudos que discute a interação para explicar como acontece o ensino de leitura e escrita tendo como suporte o uso do Facebook nas aulas de leitura tanto em sala de aula como fora dos muros escolares.

Seguindo a mesma ótica sob o panorama das NTIC (Novas Tecnologias da Informação e Comunicação) a serviço do processo educativo de ensino-aprendizagem há também os estudos de Aquino (2015), que trazem o blog como ferramenta de incentivo à leitura e à escrita nas aulas de língua portuguesa, assim como instrumento midiático facilitador e incentivador, interativo e colaborador no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Assim, como os demais autores, o intuito dessa pesquisa é corroborar com as discussões já existentes que enxergam a educação como parceira das TICs, dialogando com o aporte tecnológico que se modifica constantemente nas sociedades, de forma a incorporar na educação, e mais especificamente no contexto da sala de aula e no processo ensino-aprendizagem as



Novas Tecnologias. Moran (2013, p. 27), enfatiza que “uma boa escola depende também de um projeto inovador, onde a internet esteja inserida como um importante componente metodológico”.

Inicialmente é importante frisar que não se pode pensar a educação de forma isolada ao contexto tecnológico que emerge junto às sociedades. Por isso, precisa ser pensada diariamente dentro das salas de aula, visto que, na atualidade com a comunicação em massa uma das atribuições do educador moderno é trazer o seu planejamento as novas tecnologias como agregadoras do potencial dinâmico e metodológico do profissional docente, que se utiliza das ferramentas para mediar de maneira mais significativa o conhecimento.

Estas ferramentas não são apenas suportes tecnológicos, pois fornecem linguagens com perspectivas e capacidades para os estudantes que envolvem a interação, as informações, colaborando na capacitação que os alunos já dispõem na produção do seu próprio conhecimento, independente do espaço físico, do tempo ou lugar.

Para entender um pouco qual a utilidade do uso das mídias na educação, Bevort & Belloni (2009, p. 1089), argumentam:

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. (...) São, portanto, extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de ‘escolas paralelas’.

Diante do exposto, é inegável a necessidade de trabalhar com ferramentas digitais dentro das escolas, não de maneira tradicional, onde o professor se utiliza da mídia para os alunos apenas verem e/ou ouvirem, mas, um uso que venha contribuir com as necessidades de incorporar os alunos na produção do seu próprio conhecimento, uma vez que a variedade e formatos digitais oferecem possibilidades de se trabalhar em qualquer ano e disciplina. Para Moran (2013, p. 12) “a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora”. Em conformidade com esse pensamento, pode-se afirmar que os modelos educacionais vigentes, que por sua vez, desconsideram e não incorporam o trabalho com as TICs em contexto educativo, na sua maior parte não está atendendo mais as reais necessidades de professores e, sobretudo dos alunos.

Tendo em vista que um dos principais objetivos da escola é formar cidadãos para que possam atuar de maneira crítica e consciente no seu meio social, utilizar as tecnologias que já fazem parte da vida social desses alunos, dentro do contexto educacional descortina-se como um dos possíveis caminhos mais propícios para alcançar os objetivos almejados que envolvem



o processo ensino-aprendizagem. Portanto, perceber a necessidade de se trabalhar com as TICs no espaço escolar, consiste em compreender que se as mesmas forem utilizadas de maneira correta apresentará dinamismo e criatividade, fornecendo mecanismos e experimentos gerados a partir da interação através da leitura e a escrita em sala de aula.

Com o uso das tecnologias interacionais, referindo-se aos aplicativos da comunicação de diferentes formas (formal, informal, sonora, visual), dispõe -se de um leque de oportunidades de se trabalhar satisfatoriamente construindo os conhecimentos, aprimorando a comunicação e o letramento digital, não se limitando somente ao uso do papel, do quadro e do giz.

Lorenzi & Pádua (2012, p. 37) destacam:

As tecnologias digitais estão introduzindo novos modos de comunicação como a criação de imagens, de som, de animação e a combinação dessas modalidades. Tais procedimentos passam a exigir o desenvolvimento de diferentes habilidades de acordo com as várias modalidades, utilizadas, criando uma nova área de estudos relacionada com os novos letramentos digital (uso das tecnologias digitais), visual, (uso das imagens), sonoro (uso de sons, de áudio), informacional (busca crítica da informação) ou múltiplos letramentos, como tem sido tratado na literatura.

Em virtude dos alunos conviverem nesses novos espaços-tempos construídos por meio do amplo uso e difusão da comunicação em tempo real, para a maioria dos educandos, as TIC fazem parte do cotidiano, por isso, a necessidade de também fazer parte do processo de ensino-aprendizagem.

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Atualmente há necessidade de desenvolver hábitos de leitura e escrita que colaborem para que o aluno possa construir seu pensamento de maneira mais autônoma, facilitando seu uso e entendimento dentro dos espaços sociais aos quais estão inseridos. A escola deve proporcionar condições para que o aluno se torne um sujeito que tenha uma leitura crítica e uma escrita competente e autônoma. Durante muito tempo a leitura e a escrita em sala de aula foram visualizadas somente por meio de cópias, ditados e leituras em voz alta através de materiais já estruturados para haver a associação pura e simplista da língua falada e a escrita.

Essas atividades ainda podem ser vistas em algumas práticas do ambiente escolar, com leituras e escritas totalmente fora do contexto social e cultural, com textos enfadonhos, sem motivação que não despertam curiosidade, cujo resultado é a formação de indivíduos que pouco escrevem e não leem o que produziram. Como também aqueles que conseguem ler, mas não escrevem ou interpretam o que leram. Lerner (2005 p. 27) comenta que:

O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam “decifrar” o sistema de escrita. (...). É formar seres humanos críticos, capazes de ler



nas entrelinhas e de assumir uma posição própria frente a mantida, explícita ou implicitamente, pelos autores do texto com os quais interagem, em vez de persistir em formar indivíduos dependentes da letra do texto e da autoridade de outros.

Partindo do entendimento do texto supracitado, há muito o que ser feito para a aquisição da leitura e da escrita por parte do aluno. As práticas escolares necessitam de sentido, estas devem oportunizar a postura ativa, crítica, interpretativa, abrolhar leitores e escritores que detenham autonomia sobre o que ler e escreve. Por não haver essa consciência bem afluada e intensa é que há gerações de analfabetos funcionais ou analfabetismo escolarizado. Essa disparidade do que é feito e do que precisa ser incorporado é visível nas avaliações feitas do desempenho dos alunos nos anos finais do ensino fundamental.

Uma escola que prime por um ensino que integre seus discentes a sociedade a qual estão inseridos tem que investir na autonomia dos seus educandos incentivando os mesmos com o auxílio das ferramentas digitais ao estudo, a observação, a experiências e ao raciocínio. Um ensino que busque: atividades mais dinâmicas, aproximação entre alunos e professores, estímulo a curiosidade, produção do seu próprio aprendizado, comunicação síncrona e assíncrona e prazer pelo conhecimento têm todas as chances de humanizar e ser promotora de um ensino singular e diferenciado.

O WHATSAPP COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

O espaço escolar, sendo um dos locais propícios ao desenvolvimento das interações e favorecimento do processo ensino-aprendizagem necessita está aberto as mudanças sociais e tecnológicas a qual atende a demanda social não pode mais ignorar dentro do ambiente educacional os meios e as transformações pela qual a nova sociedade da informação vem passando. Um saber que venha ao encontro das reais exigências precisa estar aberto a novos modelos educativos; há uma expansão significativa com as TICs, uma prática na qual o professor faça a mediação dos saberes dos alunos, que por sua vez, já permeia a vida social à qual estes estudantes são parte, em um ensino que integre o conhecimento local ao global para além dos seus contextos de vida.

Para atender a essas oscilações é preciso que a escola acompanhe as modificações e os avanços que estão impostas a todos, indistintamente. Kenski (2012, p. 18) afirma que: “é um duplo desafio para a educação: adaptar-se aos avanços das tecnologias e orientar o caminho de todos para o domínio e a apropriação crítica desses novos meios”. Dessa forma, além de está mergulhada nessa evolução, precisa educar os seus, para serem críticos no uso das ferramentas tecnológicas.



A ferramenta digital WhatsApp é um dos aplicativos mais utilizados por toda a sociedade, pois, além de proporcionar a escrita e a leitura, pode e tem todas as condições de ser inserida de maneira satisfatória para o desenvolvimento das capacidades educativas, uma vez que é prático, para enviar mensagens, vídeos, fotos, mensagem de voz e tudo isso de maneira rápida e interativa, podendo acontecer a troca entre dois ou mais indivíduos, em grupos maiores independentemente do local ou espaço geográfico. Nesse sentido, Moran (2004, p. 8), ressalta que:

O professor precisa hoje adquirir a competência da gestão dos tempos à distância combinado com o presencial. O que vale a pena fazer pela Internet que ajuda a melhorar a aprendizagem, que mantém a motivação, que traz novas experiências para a classe, que enriquece o repertório do grupo.

Nesse sentido, as NTIC auxiliam a potencializar, registrar, estocar, armazenar, ler e escrever utilizando não somente a escrita como também o som, imagem, vídeos, se comunicar com uma linguagem multimodal. Para Moran (2013, p.12), “a escola precisa reaprender a ser uma organização efetivamente significativa, inovadora, empreendedora. Ela é previsível demais, burocrática demais, pouco estimulante para os bons professores e alunos”. Essa maneira de fazer o ensino não corresponde mais com as exigências educativas, quanto mais à escola se fechar e tentar negar essas modificações, mais distante ficará de promover um aprendizado que de fato faça sentido para os alunos.

Um olhar mais apurado e estratégico identificará que se bem planejada, manuseada, elas favorecerão de maneira relevante o processo de ensino-aprendizagem. Ao invés de apenas poder falar em relevo, o professor poderá acessar uma plataforma digital que leve o aluno a ver no exato momento da fala como isso acontece, cada rocha, a vegetação; se trabalhar com as causas de um enfarte, o aluno verá como acontece dentro do corpo humano a aglomeração de gorduras nas paredes das artérias. É válido ressaltar que os alunos já utilizam no seu dia a dia as mais variadas e novas ferramentas tecnológicas, pois os mesmos são denominados por Prensky (2001) como nativos digitais, pois já nasceram dentro desse ambiente informatizado.

METODOLOGIA

No processo de investigação e análise a pesquisa ora apresentada classifica-se como exploratória com abordagem qualitativa por se tratar de uma pesquisa de cunho social. O que nos dizeres de Prodanov e Freitas (2013, p. 52) caracteriza-se:

A pesquisa exploratória possui planejamento flexível o que permite o estudo do tema sob diversos ângulos e aspectos. Em geral envolve: levantamento bibliográfico entrevista com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; análise de exemplos que estimulem a compreensão.



Gerhardt (2009, p 32.) afirma: “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.” Dessa forma não busca certezas numéricas, mas, um aprofundamento de pensamentos e atitudes, aperfeiçoa -se o estudo acerca do uso das ferramentas digitais no processo educativo. Portanto, o entendimento de que a pesquisa qualitativa é a mais adequada para esse estudo.

O *locus* da pesquisa foi uma Escola Estadual na cidade de Martins - RN. Foi desenvolvida em uma sala de 8º ano com 10 alunos e o professor da disciplina Língua Portuguesa. Para a coleta de dados, algumas etapas foram respeitadas, uma vez que se fez necessário solicitar a permissão dos pais para que os jovens pudessem fazer parte dessa etapa. Em uma primeira visita, conversou-se com a direção da escola que concedeu apoio e permitiu que o trabalho pudesse ser desenvolvido. Dessa forma, foi apresentado o projeto para a turma e em seguida, os alunos levaram para que os pais pudessem assinar o termo de consentimento. Em um segundo momento foi criado um grupo de WhatsApp com os membros que fizeram parte da pesquisa, o instrumento de coleta de dados foi um questionário enviado pelo grupo para que todos respondessem.

O questionário organizado em parte com questões abertas. Esse foi inserido nos formulários eletrônicos do Google, onde foi criado um link e disponibilizado no grupo do WhatsApp para que eles pudessem responder, ao professor regente da turma foi pedido que respondesse ao mesmo questionário.

A partir das respostas postadas no grupo do WhatsApp, identificar o objetivo desse estudo que é analisar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita através do uso dessa ferramenta digital. Para análise, utiliza-se conteúdo fornecido por meio das respostas do questionário encontrado no banco de informações do grupo do WhatsApp encaminhado em um link, tanto dos discentes, como da docente participante. E fundamenta-se com base na teoria estudada.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Tendo como referência as discussões apresentadas até aqui, parte-se para a análise dos dados obtidos após a aplicação dos questionários. A luz das respostas obtidas com a colaboração dos sujeitos desse estudo e do aporte teórico apresentado. Com o objetivo de analisar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita através do uso da ferramenta digital WhatsApp. O primeiro item questionado foi sobre a idade dos mesmos, para termos uma visão do nível da



clientela a qual está sendo trabalhado. É possível verificar que a maioria dos jovens pesquisados, no total 11 alunos de uma turma de 23, com idade de 13 anos já tem celular e fazem uso dessa ferramenta, os demais, tem 14 anos no máximo.

Questão 1– Quantidade de tempo que eles tem o whatsapp.

1) Há quanto tempo você tem WhatsApp?

11 respostas

- 4 anos
- 5
- 4 anos e meio.
- Uns 3 anos
- 2 anos
- Há 2 anos
- A uns 3 anos
- uns 5 anos
- Há 3 anos

Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019

Nesse segundo gráfico, considerando a idade apresentada no primeiro gráfico de 12 anos, que esses pré-adolescentes, já utilizavam essa ferramenta desde os seus 10 anos de idade.

Questão 2– Questiona se eles se imaginavam sem utilizar o whatsapp.

2) Você consegue se imaginar sem fazer uso dessa ferramenta? Por quê?

11 respostas

- Sim, sem ela posso utilizar outras redes sociais
- So se minha mae proibir a ficar sem usar,porque pra mim facilita em muitas coisas.
- Não, porque com ele eu posso falar com meus amigos e familiares, que moram em outras cidades.
- Sim, geralmente em período de prova eu fico mas desconectada do WhatsApp mas nunca 100%
- N sei, pois uso muito
- não, uso pra me comunicar em qualquer situação
- Sim, Eu acho que essa ferramenta é essencial no dias de hoje, e se eu não usasse seria bem complicado.

Sim, sem ela posso utilizar outras redes sociais

So se minha mae proibir a ficar sem usar,porque pra mim facilita em muitas coisas.

Não, porque com ele eu posso falar com meus amigos e familiares, que moram em outras cidades.

Sim, geralmente em período de prova eu fico mas desconectada do WhatsApp mas

Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.

A segunda questão abordada, questionando se eles se imaginariam sem essa ferramenta a maioria afirmou que não, houve uma resposta que disse que sim, no entanto se contradisse na justificativa, completou dizendo que seria complicado ficar sem utilizar. Outra também comentou que mesmo se não estivesse essa ferramenta poderia está utilizando outras. É possível verificar que o WhatsApp faz parte do dia a dia desses alunos.” Cada vez mais, é preciso que



haja uma nova escola, que possa aceitar o desafio da mudança e atender às necessidades de formação e treinamento em novas bases” Kenski (2013, p. 51).

Questão 3- Questiona se a tecnologia mudou a vida das pessoas.

3) Na sua opinião a tecnologia mudou a vida das pessoas?

Justifique.

11 respostas

Por um lado sim e por outro não ela foi feita para conversar se distrai mais tem gente que não usa adequadamente, na verdade ladões usam para usar as pessoas	Sim, os meios de comunicação ficaram mais fáceis
sim,Pois nos dias de hoje é mais fácil ter Comunicações através de WhatsApp Facebook , é mais fácil o povo ter computador e celulares	Sim,as informacoes chega muito mais rapida a populacao
Mudou bastante,exemplo, quero uma receita de um bolo antigamente procurávamos em livros hoje é só abrir o Google e pronto, ou então se você quer aquela receita que só sua mae sabe Ai vai lá e manda mensagem pelo Whatsapp sem sair de casa.	Sim, pois sabemos tudo na hora, no momento em que ocorreu algo... Emfim
Sim, os meios de comunicação ficaram mais fáceis	Sim,
Sim,as informacoes chega muito mais rapida a populacao	Sim
	sim, nos ajuda a ficar perto de quem está longe e nos proporciona muitas novas informações
	Sim, pois a tecnologia ela ajuda em muita coisa em pesquisas e entre outras coisas

Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.

Analisando as respostas apresentadas na questão acima é notório que os pesquisados concordam que a tecnologia mudou e facilitou a vida em sociedade. Salientaram que as informações chegam com mais rapidez, facilitam as pesquisas e aproxima as pessoas. Essas informações podem ser ratificadas com o pensamento de Kenski (2012, p. 36)” a possibilidade instantânea de qualquer pessoa informar e estar informada pelos desenvolvimentos da rede é que faz a diferença”. Logo, é um meio que estamos em constante aprendizagem.

Questão 4. Tempo de uso diario no WhatsApp

4) Qual a frequência e quanto tempo do seu dia você gasta utilizando o WhatsApp?

11 respostas

15min 1h
Passo 3 Horas por dia.
A maioria do dia, diríamos q uso por dia umas 10 horas por dia ou mais.
Sempre uso, umas 6 horas
A maior parte do meu dia é utilizando o whatsapp.
Todo dia, mais ou menos 4 horas
Frequentemente umas 4 por dia
4 horas
uso sempre que posso, passo a maioria do tempo livre
Quando eu preciso falar com alguém

Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.



Ao analisar a quarta questão, é possível perceber que o tempo que eles utilizam esse aplicativo corresponde ao mesmo tempo em que eles passam na escola, em alguns casos até mais, logo, o problema de falta de tempo, não seria nenhum empecilho para trabalhar com esses jovens fora dos muros escolares.

Questões 5 e 6 - Relacionadas ao gosto pela escrita e a utilização do whatsapp nas aulas como ferramenta para desenvolver essa habilidade.

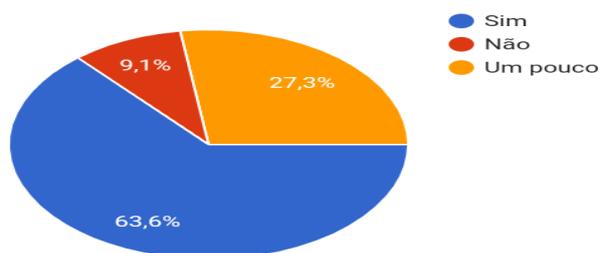
6) O WhatsApp poderia ser utilizado nas aulas para escrever, ao invés de ser somente no caderno? Por quê?

11 respostas

- Sim, pode facilitar e ao mesmo tempo e divertido
- Sim, iríamos aprender, tanto a bicicleta, como aprender um pouco da tecnologia
- Poderia sim, porque iríamos diminuir na matacna que tem pra derrubar as árvores e fazer caderno e lápis, e ja que única coisa que os celulares precisam é de energia quando eles descarregam.
- Sim, não gastaríamos tanto em materiais escolares
- Com certeza, porque se tornaria ate divertido e acho que muitos alunos assim como eu teria mas prazer em estudar.
- Sim, porque alem de não gastar folhas, ajudamos a preservação ambiental.
- Não, na minha opinião os jovens já passam tempo demais conectados
- Para mim é era melhor ser o Whatsapp, pq tipo n cansa de escrever
- com certeza, iria ajudar em todos os aspectos. Todos os alunos iriam ficar + intusiasmados
- Sim, pois facilitava em muitas coisas

5) Você gosta de escrever?

11 respostas



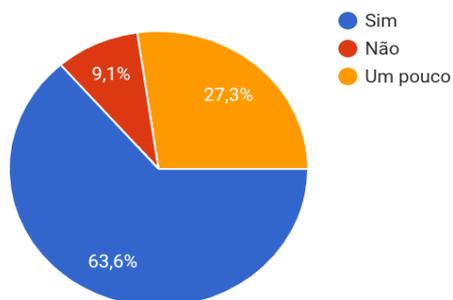
Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.

Para analisar as questões 5 e 6, foi feita uma junção, uma vez que ambas questionam sobre a escrita. Referente ao gráfico 5, ele aponta uma resposta positiva sobre o gosto pela leitura, 63,6% responderam que sim, gostam de escrever, a quantidade dos que não gostam e os que gostam um pouco soma um valor expressivo; 36,4%. Levando em consideração a resposta da questão 6, onde quase 100% disseram que com certeza a escrita facilitaria e seria menos cansativa nas aulas se fosse utilizada a ferramenta whatsapp, é possível afirmar que essa porcentagem de 36,4% iria diminuir consideravelmente.

Questão 7 e 8. Questões sobre o gosto pela leitura e a utilização do whatsapp como instrumento didático para desenvolver ainda mais as leituras em sala de aula.

7) Você gosta de ler?

11 respostas



8) Na sua opinião, a utilização dessa ferramenta nas aulas de leitura seria bom? Justifique.

11 respostas

Sim, usando adequadamente e também porque a internet oferece varios tipos de livros

Sim,seria mais fácil.

Seria sim, diriamos que não ficaria aquela aula chata com aqueles livros seria bem mais divertido com os celulares e apps.

Sim, porque não perderiamos tempo escrevendo no caderno

Sim.seria uma forma de incentivo para nós alunos

Sim, pois assim o aluno poderia interagir mas com a leitura

depende, eu particularmente prefiro ler no papel.

Sim, ajudaria muito a muitas pessoas

Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.

Como se pode observar no gráfico 7, 63,6% afirmaram que gosta de ler, somando os que não gostam e os que gostam um pouco, dá uma porcentagem de 36,4%; debruçando o olhar sobre a questão 8 que pergunta se o aplicativo whatsapp seria bom para aguçar a leitura nas aulas, nota-se que a maioria afirma que sim, comentam que haveria mais interação e a aula não seria chata nem monótona.

Como se pode observar o gráfico 7, 63,6% afirmaram que gostam de ler, somando os que não gostam e os que gostam um pouco, dá uma porcentagem de 36,4%; debruçando o olhar sobre a questão 8 que pergunta se o aplicativo whatsapp seria bom para aguçar a leitura nas aulas, constata-se que de 11 apenas 1 entrevistado se opôs. Portanto é possível constatar que realmente há enormes possibilidades de aumentar o número de alunos que poderiam está realizando e até mesmo aprendendo a gostar de ler através desse aplicativo pesquisado.



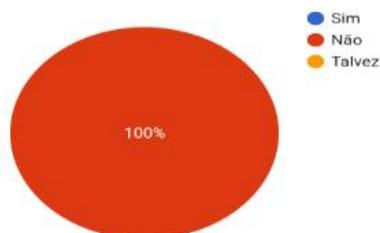
Questão 9. Questão relacionada ao uso da ferramenta whatsapp em sala de aula.

9) Você já realizou alguma atividade de leitura e escrita utilizando o WhatsApp em sala de aula?

11 respostas

Sim, pois pois Nós Alunos, iríamos desenvolver mais, a Manu escrita, e a leitura

Sim, exemplo, o professor de artes poderia manda a imagem daquela arte que ele achou na internet, do que ter q imprimir várias pra mostra pra sala, é bem mais rápido manda pelo o Whatsapp.



Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.

Nessa questão 9, é possível a verificação da ausência do uso das ferramentas digitais nas aulas, o gráfico deixa bem claro que dos alunos pesquisados nenhum teve essa experiência. No entanto, também foi possível constatar de acordo com as questões acima analisadas que eles demonstram interesse e acham que as aulas seriam melhores e menos cansativas.

Questão 10. Questão referente ao uso do aplicativo em todas as disciplinas

10) Você acha que o WhatsApp poderia ser usado para trabalhar em todas as disciplinas? Justifique sua resposta.

11 respostas

Sim, se nós queremos manda alguma coisa importante é só manda no grupo

Sim, pois pois Nós Alunos, iríamos desenvolver mais, a Manu escrita, e a leitura

Sim, exemplo, o professor de artes poderia manda a imagem daquela arte que ele achou na internet, do que ter q imprimir várias pra mostra pra sala, é bem mais rápido manda pelo o Whatsapp.

Não, em matemática é difícil

Sim, ja estou sonhando com esse dia, creio que no meu caso vai mim ajudar muito, Vou ter mas interesse em estudar.

Sim.

Não, pois nem todos as disciplinas esse app pode se adequar

Sim

sim, motivaria os alunos

Sim, para trocar idéias

Fonte: pesquisa com os jovens de uma Escola Estadual de Martins-RN entre 14 e 16/07/2019.

Analisando a questão de número 10, na qual pergunta-se aos entrevistados se eles achariam que o whatsapp poderia ser utilizado em todas as disciplinas, apenas 2 disseram que não e justificou que em algumas disciplinas como Matemática não podia se adequar. No entanto, Kenski argumenta: (2012, P. 103)

Professores bem formados conseguem ter segurança para administrar a diversidade de seus alunos e, junto com eles, aproveitar o progresso e as experiências de uns e garantir ao mesmo tempo, acesso e o uso criterioso das tecnologias pelos outros. O uso criativo das tecnologias pode auxiliar os professores a transformar o isolamento, a indiferença e a alienação com que costumeiramente os alunos enfrentam as salas de aula, em interesse e colaboração, por meio dos quais eles aprendem a aprender, a respeitar, a aceitar, a serem pessoas melhores e cidadãos participativos.



Portanto, é possível fomentar que qualquer disciplina e ou conteúdo pode ser trabalhado com o uso das tecnologias, o aplicativo ao qual foi pesquisado, o whatsapp, se bem utilizado pelos professores, pode sim desenvolver o conhecimento, a leitura e escrita sem nenhuma disparidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou um entendimento mais amplo sobre o uso das ferramentas digitais dentro do espaço educativo. Buscou-se responder a questão levantada no início desse trabalho que foi analisar o processo de desenvolvimento da leitura e escrita através do uso da ferramenta digital whatsapp em sala de aula com alunos do 8º ano em uma Escola Estadual na cidade de Martins/RN. Foi possível constatar que os pesquisados demonstram um imenso interesse em desenvolver trabalhos dentro do ambiente educativo com a ferramenta whatsapp.

Constatou-se também que a escola não desenvolve nenhum trabalho com essa finalidade, isso deve ocorrer devido à falta de incentivo para a formação continuada dos profissionais da instituição. Dessa forma, ficou evidente através da pesquisa realizada e que a ferramenta digital whatsapp tem condições reais de desenvolver a leitura e a escrita dentro do espaço de sala de aula.

REFERÊNCIAS

- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Revista Educação e Sociedade**, Vol. 30, n. 109, set/dez. 2009. (p. 1081-1102).
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed.. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- LORENZI, Gislaíne Cristina Correr; PÁDUA, Tainá-Rekã Wanderley de. Blog nos anos iniciais do fundamental I. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. Parábola Editorial, 2012.
- KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da educação**. 8. ed.. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed.. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- MORAN, J. M. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. E atual. Campinas, SP: Papirus, 2013.
- MORAN, J. M. OS novos espaços pedagógicos de atuação do educador com as tecnologias. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.



In: ROMANOWSKI, J. P. et. al. (Orgs). **Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação**. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004. (p. 245-253)

PRODANOV, C. C.; DE FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Editora Feevale, 2013.

CORDOVA, D. T.S.; e FERNANDES, P. **A pesquisa científica**. Disponível em:<http://www.cesadufs.com.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf> Acesso em: 23 de julho de 2019.



CAPÍTULO 2

O SENTIDO TERAPÊUTICO DAS OFICINAS DE ARTE NA ONG CASA DO ZEZINHO/SP¹

Monica Mantovani Goulart
Helen Flávia de Lima
José Gustavo Sampaio Garcia

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre o sentido terapêutico da arte nas oficinas de mosaico e cerâmica realizadas com crianças e jovens de baixa renda, da organização não-governamental (Ong) Casa do Zezinho. A instituição está localizada na capital paulista. São apresentadas definições de arte, de arteterapia e de criatividade. A metodologia utilizada é a Gestalt-terapia de base fenomenológica. Verificou-se que as vivências nas oficinas de arte da entidade são apontadas como um elemento catalisador, em um processo de transformação que pode desenvolver a autonomia em seus participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Arte. Autonomia. Organização não-governamental. Vulnerabilidade social.

INTRODUÇÃO

A arte é uma forma de crescimento para a liberdade, um caminho para a vida.
Fayga Ostrower

Pensar sobre o sentido terapêutico da arte é o tema deste estudo. Este é um assunto complexo e, ao mesmo tempo, encantador. Será possível transformar a vida das pessoas por meio da arte? Vivências com artes manuais podem ser um catalisador de um processo no qual as pessoas podem desenvolver autonomia em suas decisões de vida?

Para pensar sobre as indagações acima, este trabalho está voltado para analisar as oficinas de arte, especificamente de mosaico e de cerâmica, ministradas para crianças e jovens de baixa renda na Organização Não-Governamental (Ong) Casa do Zezinho, localizada na região do Capão Redondo, local de alta vulnerabilidade social da zona sul da capital paulista.

Este estudo se deu por meio de uma pesquisa teórica sobre arteterapia associada às observações das oficinas de arte na Casa do Zezinho, ocorridas durante a realização do estágio de uma das autoras deste capítulo (Monica Goulart), como estudante de Licenciatura em Artes

¹ Pesquisa apresentada como monografia de Monica Mantovani Goulart para a conclusão do curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Faculdade Paulista de Artes, em dezembro de 2020. Agradeço ao Prof. Dr. José Gustavo Sampaio Garcia pela sugestão do tema dessa pesquisa.



Visuais. Esta atividade acadêmica ocorreu entre os anos 2019 e 2020, período em que foram feitas as observações referentes às oficinas de arte da instituição supracitada.

A estrutura deste capítulo possui a seguinte sequência: discussões sobre o sentido terapêutico da arte, apresentando conceitos sobre o que é arte, sobre a criatividade e a sua importância para o nosso desenvolvimento como pessoa; a história da Casa do Zezinho, instituição situada em São Paulo – capital desde a década de 1990, fundada por iniciativa da sociedade civil, especialmente na figura da pedagoga Tia Dag (Dagmar Garroux). Também neste item, é apresentada a pedagogia desenvolvida pela organização, denominada *Pedagogia do Arco-íris*. Na sequência, apresentamos um item que traz uma breve história da arte do mosaico e da cerâmica, analisando estas oficinas da instituição, e registra alguns depoimentos de *ex-Zezinhos* sobre as suas vivências na Casa.

A seguir, apresentamos a missão da Casa do Zezinho: “Criar condições, por meio da educação, para que crianças e jovens de baixa renda, em situação de vulnerabilidade e risco social, possam ter autonomia de pensamento e de ação para decidir seus próprios caminhos de vida” (MARQUES *et al.*, 2013, p. 09).

Identificou-se, assim, que a entidade busca desenvolver a autonomia na vida das crianças e jovens que vivenciam a instituição, trabalhando com elementos que se entrecruzam, como sonhos, desafios, transformações e realizações.

Antes de prosseguir, convém apresentar a origem do nome Casa do Zezinho. Esta escolha se deu inspirada no famoso poema *José*, de Carlos Drummond de Andrade (ANDRADE, 1978, p.10), segue abaixo um trecho do poema:

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
[...]

No poema, *José* está perdido. A festa acabou, ele não sabe que caminho seguir. *Tia Dag* explicou que a escolha do nome *Casa do Zezinho* ocorreu no sentido de ver *José* como alguém socialmente excluído. A Casa propõe tratar *José* com *Respeito* e *Educação*, para que ele desenvolva sua identidade e deixe de ser um “*Zé ninguém*” para se tornar um “*Zé alguém*”. (MORAES; SGANZERLA; MENDES; 2015).



Dada a origem do nome da entidade, compreende-se o porquê de seus frequentadores serem carinhosamente denominados de *Zezinhos*, termo utilizado em vários momentos deste trabalho, e em publicações e comunicações feitas pela Casa.

O SENTIDO TERAPÊUTICO DA ARTE

A ARTE

Para refletir sobre o significado terapêutico da arte, seguem algumas considerações sobre o que é arte, sem a menor pretensão de definir ou esgotar as reflexões sobre esse tema.

Para o renomado pesquisador de História da Arte Ernst Hans Gombrich, “[...] aquilo a que chamamos de Arte não existe. Existem apenas artistas” (GOMBRICH, 2013, p. 21). Gombrich (2013), ao conceituar Arte, leva-nos a pensar que tudo parte das pessoas, ou seja, a Arte não existe, e sim os artistas. Para o autor, são os seres humanos que tudo impulsionam.

Em consonância com essa definição Alfredo Bosi (1995, p. 13), em sua obra *Reflexões Sobre a Arte*, propõe:

A arte é o fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. [...]. A arte é uma produção; logo, supõe trabalho, movimento que arranca o ser do não ser, a forma do amorfo, o ato da potência, o cosmos do caos.

Segundo Bosi (1995), a Arte, em um de seus aspectos relevantes, é produção, ou seja, é trabalho, é transformar, é fazer. O mesmo autor também se refere a arte como conhecimento e citando Platão, traz esta outra reflexão relacionando a Arte com a ideia e com a realidade: “A arte está para o real, assim como o real está para a ideia que, na metafísica de Platão, é a instância absoluta. Arte: sombra de um reflexo” (BOSI, 1995, p. 29). Seria, para Bosi, a Arte um tipo de espelho de uma outra realidade? Outro aspecto das palavras de Bosi é que a Arte é expressão, pois, por meio do fazer, segundo ele, imprimimos algo.

Alfredo Bosi apresenta também uma reflexão pertinente sobre a etimologia latina da palavra *arte*, proveniente de *ars*. Em português, deriva de articular, ou seja, ligar, associar ou vincular partes (BOSI, 1995). Assim, podemos entender como uma das definições de Arte, algo que une e conecta partes.

Uma outra ótica para pensar sobre o conceito de Arte pode ser encontrada na obra *A Formação Social da Mente*, de Vigotsky (1988). Aqui, o autor aponta que a Arte é uma força purificadora e estabilizadora. Ele explica que o nosso corpo vive em equilíbrio com o meio



ambiente, e nosso comportamento resulta desse processo. Para Vigotsky (1988), temos sentimentos que, muitas vezes, não podem se manifestar no dia a dia e que podem ser expressos pela Arte. Para este pensador, entre outras possibilidades, a Arte promove a eclosão de energias não utilizadas no cotidiano, permitindo, por essa manifestação, ultrapassar várias inquietações humanas.

Outra consideração que pode ajudar neste entendimento está nas palavras de Ernst Fischer, em sua obra *A Necessidade da Arte*:

Só a arte pode fazer todas as coisas. A arte pode elevar o homem de um estado de fragmentação a um estado de ser íntegro, total. A arte capacita o homem para compreender a realidade e o ajuda não só a suportá-la, aumentando-lhe a determinação de torná-la mais humana e mais hospitaleira para a própria humanidade. A Arte ela própria é uma realidade social. (FISCHER, 1967, p.57)

Fischer (1967) traz aqui a ideia de que o sistema capitalista fragmentou os meios de produção e também fracionou as nossas vidas. A Arte, segundo ele, pode tornar a existência humana integrada novamente, além de humanizar a sociedade como um todo.

A CRIATIVIDADE

Considerando que há uma estreita relação entre a Arte e o processo criativo, as ponderações da artista plástica e intelectual Fayga Ostrower são relevantes para o debate. Em uma das suas obras de referência, intitulada *Criatividade e processo de criação* (2001), ela analisa a criatividade de uma maneira geral, como algo inerente às nossas vidas e como algo útil e global para o ser humano, e não algo restrito ao campo artístico.

Tão presente nos trabalhos artísticos da Casa do Zezinho, as oficinas de Arte desenvolvidas na instituição estariam estimulando a autonomia e o desenvolvimento da criatividade dos participantes? Trazendo mais algumas palavras de Fayga, ela nos diz: “O homem cria, não apenas porque quer, ou porque gosta, e sim porque precisa; ele só pode crescer enquanto ser humano, coerentemente, ordenando, dando forma e criando” (FAYGA *apud* OSTROWER, 2001, p. 10).

A autora aponta aqui para o pensamento de que a criatividade e o criar são necessários no processo de desenvolvimento dos seres humanos. Fayga faz uma relação direta entre o criar e o ato de dar forma a algo. Em relação ao complexo entendimento da consciência de nós mesmos, do ato de elaborar algo e sobreviver, Fayga reflete no seguinte sentido:

Entende-se que a própria consciência nunca é algo acabado e definitivo. Ela vai se formando no exercício de si mesma, num desenvolvimento dinâmico em que o homem, procura sobreviver e agindo, ao transformar-se a natureza se transforma



também. E o homem não somente percebe as transformações como sobretudo nelas se percebe (OSTROWER, 2001, p. 10).

Fayga ressalta que, no processo de criar e dar forma a algo, o ser humano entende e identifica a si mesmo. O processo de criação, de acordo com ela, está ligado à intuição de cada um. Ao criar, são feitas escolhas, e há sempre uma intenção nesta ação. As necessidades da vida material e a natureza humana movem o viver. A capacidade humana de elaborar e criar gera efetivas ações e mudanças nas pessoas (OSTROWER, 2001).

Esse raciocínio de Fayga possui relação com os estudos do professor norte-americano Elliot Eisner. De acordo com ele, as atividades que impulsionam a imaginação e a criação desenvolvem o nosso cérebro de forma geral. Neste processo de criar, que ocorre comumente no campo das atividades artísticas, são desenvolvidos raciocínios complexos que fazem expandir as capacidades intelectuais humanas de maneira global. Para Eisner, realizar atividades ligadas às artes é algo muito relevante. O criar pode impulsionar o desenvolvimento em todas as áreas de atuação humana e não precisamos ficar restritos ao campo das artes. Para este professor, o raciocínio, como um todo, desenvolve-se neste processo (EISNER, s.d.).

Ao refletir ainda sobre a relação do homem com o mundo e sobre como os seus atos, suas criações influenciam o meio, citamos as palavras de Paulo Freire, que em sua obra clássica *Educação como Prática de Liberdade* traz as seguintes considerações:

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio (FREIRE, 1967, p. 39).

Aqui, Freire (1967) fala sobre a relação dos seres humanos no mundo, de forma que há múltiplas ações e respostas que podem ser dadas aos desafios da vida. Para Freire (1967), os atos humanos são o resultado da reflexão e não somente uma reação, não somente algo mecânico. Esse comportamento, para o autor, torna o ser humano singular.

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 1967, p. 43).

Na passagem acima, Freire faz considerações relevantes sobre como as pessoas atuam na relação com o que ele chama de *realidade*. Segundo o autor, as pessoas cotidianamente criam, recriam e decidem, de forma que as escolhas feitas impulsionam o mundo. Neste processo, de acordo com ele, não há como ficar imóvel, a não ser de forma relativa. Para Paulo Freire, diante do desafio que é viver e sobreviver, os seres humanos se posicionam, criam o mundo e se humanizam.



Assim, foram identificados vários pensadores que relacionam a criatividade, o fazer e o formar, presentes na vida cotidiana, dentro e fora do universo das Artes como algo intrínseco ao processo de desenvolvimento humano.

A ARTETERAPIA

A Arteterapia, no Brasil, é uma atividade a ser exercida por um profissional com formação como especialista (pós-graduação). Trata-se de um campo de atuação profissional em que recursos artísticos são utilizados com finalidade terapêutica, de forma que as diversas linguagens artísticas (artes plásticas, música, arte literária, dramática e corporal) são empregadas como um instrumento para promover saúde e qualidade de vida (REIS, 2014).

Não há um consenso preciso sobre a definição de Arteterapia, mas algumas considerações podem auxiliar a entender um pouco sobre essa área de atuação.

Em relação ao sentido terapêutico da Arte, há autores que defendem o seu potencial curativo. Para conhecer um pouco mais sobre esse assunto, seguem algumas observações.

A Arteterapia é comumente vinculada ao trabalho de um psicólogo e/ou psicoterapeuta, mas ela é, antes de tudo, uma área de conhecimento interdisciplinar ligada às Artes e à Psicologia.

De acordo com a União Brasileira de Associações de Arteterapia - UBAAT, a Arteterapia visa a promover mudanças psíquicas nas pessoas, bem como a ampliação da consciência, o entendimento dos conflitos emocionais, o conhecimento de si mesmo e o desenvolvimento pessoal. A Arteterapia também busca contribuir para a resolução de conflitos internos e o desenvolvimento da personalidade. Todos esses complexos objetivos são comumente trabalhados no campo da Saúde/Psicologia, áreas do conhecimento que necessitam de estudos especializados (ARTETERAPIA, s.d.).

Segundo a Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo – AATESP, a Arteterapia, por meio da expressão artística, traz à tona ou resgata a relação inerente entre seres humanos e o mundo dos fenômenos (acontecimento passível de observação) de maneira que se compõe uma condição favorável ao desenvolvimento das pessoas. A Associação ressalta que o universo das linguagens artísticas são um ambiente propício para o pulsar de transformações em nós e da nossa conexão com a vida, além de ser também um caminho possível para compreendermos

a natureza das coisas, entendermos a nossa própria natureza e alcançarmos uma vida mais plena (O QUE É ARTETERAPIA?, s.d.).

A HISTÓRIA DA CASA DO ZEZINHO E A PEDAGOGIA DO ARCO-ÍRIS

A Casa do Zezinho é uma Organização Não-Governamental de educação não escolar criada nos anos 1990, na cidade de São Paulo. Ela possui o intuito de criar oportunidades para que jovens e crianças em situação de vulnerabilidade social possam desenvolver sua autonomia em suas ações e pensamentos (MARQUES *et al.*, 2013, p. 09).

A instituição foi formada inicialmente por cinco amigas vinculadas à Universidade de São Paulo – USP: Ana D’água, Corina, Mabel, Thais e Dagmar Garroux. Essa última é a famosa *Tia Dag*, presidente da organização, reconhecida pelas demais fundadoras como a grande “impulsionadora” do projeto.

Figura 1 - Imagem aérea da Casa do Zezinho.



Fonte: Acervo da Casa do Zezinho.

Vivendo, inicialmente, no Bairro da Granja Julieta, em São Paulo, Dagmar Garroux se mudou para o bairro Vila das Belezas, zona sul da capital, nos anos 1970, e viu ali a formação de várias comunidades repletas de pessoas em situação de vulnerabilidades social, as favelas. *Tia Dag* sempre se solidarizou com as pessoas em situação de baixa renda, e, ao mudar-se para aquela região, esse sentimento aflorou ainda mais.

Formada em Pedagogia pela USP, sua casa, nos anos 1970 e 1980, tornou-se um espaço de educação não escolar para crianças da região que possuíam dificuldades com a alfabetização e com os números. Em 1989, casada com Saulo Garroux, *Tia Dag* se mudou para o Parque



Maria Helena, próximo à uma comunidade de baixa renda do Santo Antônio, na zona Sul da capital. Ali, várias crianças começaram a frequentar a casa de *Tia Dag*, que oferecia reforço escolar e assistia algumas famílias da região com cestas básicas e remédios. Inicialmente, eram sete crianças que participavam da ação; depois 12, depois 50, depois 65, e o projeto foi expandindo.

Criada oficialmente em 06 de março 1994, a Cooperativa Educacional e Assistencial Casa do Zezinho é a materialização de um sonho. No princípio, as cinco amigas citadas acima se dividiam e cada uma delas se responsabilizava pela Casa em um dia da semana. Assim, o espaço funcionava de segunda à sexta-feira, oferecendo atividades e refeições para várias crianças de baixa renda que residiam no bairro.

A Casa foi crescendo, e aos poucos foi se estruturando. Em 1997, eram atendidas 180 crianças e jovens, e, em 1999, tiveram início as Oficinas Culturais relacionadas ao projeto de construção da cidadania do público atendido. Em 2000, é inaugurada uma nova sede com várias salas, quadra-esportiva e uma piscina. Em 2001, o número de crianças e adolescentes aumentou para 520. Dois anos depois, em 2003, esse número subiu para mais de mil *Zezinhos*. Já em 2004, a Casa recebeu cerca de 1.200 frequentadores diários. Entretanto, hoje, após perder alguns parceiros, a Casa atende diariamente a cerca de 900 jovens e crianças, dá suporte para os familiares dos *Zezinhos* e faz atendimento terapêutico à comunidade aos sábados, entre outros projetos².

A PEDAGOGIA DO ARCO-ÍRIS

Ao adentrar na Casa do Zezinho, as pessoas conhecem um mundo singular, cheio de cores, cheio de Arte e de vida. O que norteia os trabalhos da instituição é uma metodologia própria, denominada *Pedagogia do Arco-Íris*. Tal pedagogia visa a desenvolver as potencialidades e habilidades das crianças e jovens que frequentam a organização. Esse desenvolvimento é o ouro que está no final do arco-íris.

A pedagogia da Casa do Zezinho, nas palavras da instituição, procura focar nas histórias de vida dos *Zezinhos*, para que eles possam ver um sentido nelas. A Casa abre um mundo de possibilidades para as crianças e jovens do projeto. Na medida em que outros horizontes se

² Observamos aqui o fato de as atividades presenciais estarem momentaneamente suspensas em decorrência da pandemia de 2020.



abrem aos *Zeinhos*, ao passo que eles conhecem mais sobre outros contextos possíveis de se viver, eles também conhecem mais sobre si mesmos (MARQUES *et al.*, 2013).

A pedagogia da Casa se apresenta nas atividades realizadas pela instituição. A organização dos grupos de crianças e jovens que frequentam a Ong expressa essa metodologia, pois as turmas e os espaços são organizados conforme as cores do arco-íris, os elementos da natureza e a faixa etária dos participantes.

O arco-íris representa, assim, muitas das fases do desenvolvimento dos *Zeinhos* e cada espaço é acompanhado por educadores e por um minucioso planejamento pedagógico que visa a potencializar, como já citado, a autonomia de pensamento e de ação, baseado nos seguintes pilares: Ser (Espiritualidade), Conhecer (Ciências), Saber (Filosofia), Fazer (Arte).

Sabendo que esse projeto é complexo e que há mais de mil pessoas diretamente envolvidas com ele, é importante mencionar que ele também é feito de questionamentos, conflitos e reivindicações. “Os *Zeinhos* todos sabem que a Tia Dag adora ser convencida com argumentos consistentes. ‘Eu não resolvo, eu devolvo’, ela costuma dizer” (MORAES; SGANZERLA; MENDES; 2015, p. 73).

Os *Zeinhos* são mobilizados a ter autonomia a todo momento. Dessa forma, os questionamentos e reivindicações fazem parte desse processo, integram essa pedagogia contribuindo para torná-la mais complexa e instigante.

METODOLOGIA: A GESTALT-TERAPIA E A FENOMENOLOGIA

O percurso metodológico escolhido para refletirmos sobre o sentido terapêutico das oficinas de Arte na Casa do Zezinho é a Gestalt-terapia. Trata-se de uma linha de pensamento terapêutico também utilizada, entre outras linhas, na Arteterapia. A Gestalt-terapia possui suas bases na Fenomenologia. Faremos aqui uma breve introdução sobre este assunto.

As três principais perspectivas existentes dentro dos estudos sobre a Arteterapia apresentam análises singulares sobre o sentido terapêutico da Arte, mas, segundo Alice Reis (2014), todas essas abordagens compartilham da visão de que a Arte é um meio de expressão do intangível que temos em nós.

A relação entre Arte e terapia está registrada nas considerações de diversos autores. Freud, na perspectiva psicanalítica, por exemplo, relacionou a Arte como uma expressão do mecanismo de sublimação ligado à manifestação dos impulsos sexuais reprimidos. Assim, a



Arte seria, para ele, uma forma socialmente aceitável de demonstração não-verbal destes impulsos. (SILVA; CARVALHO; LIMA; 2013)

Para Jung (2008), as pessoas agem orientados por simbologias oriundas do *self*, que é entendido por ele como a essência do indivíduo. O processo criativo é, para Jung (2008), uma forma de expressão da essência humana.

Outra abordagem que pode ajudar a entender o sentido terapêutico da Arte é a interpretação da Gestalt-terapia. De acordo com Santos *et al.* (2020, p. 361):

O vocábulo *gestalt*, de origem alemã, significa forma ou configuração, ou ainda "um modo particular de organização das partes individuais que entram em sua composição" (Perls, 1988, p. 19). Dessa maneira, *gestalt* corresponde a uma forma, uma integração de partes, uma totalidade indivisível. Já a palavra *terapia* tem origem no vocábulo grego *therapeia*, que significa ato de curar ou reestabelecer-se. Esse termo, por sua vez, remonta ao verbo grego *therapeuein*, que significa "curar" ou "realizar tratamento médico".

Em outras palavras, a Gestalt significa agregar, assimilar partes de um todo. E a palavra *terapia*, por sua vez, significa refazer ou restabelecer. Sendo assim, a Gestalt-terapia é uma maneira de agregar e recompor elementos de um todo.

Segundo Larissa Lehmkuhl, a Gestalt-terapia foi criada nos Estados Unidos e chegou ao Brasil na década de 1970. Na ótica da Gestalt-terapia, os seres humanos são uma totalidade, resultado da interação entre mente e corpo, e os sentimentos e sensações devem ser compreendidos dentro desse conjunto, e não como isolado ou desconectado de ser. Esta linha terapêutica de base Fenomenológica salienta a importância da vivência do presente, sem ignorar que as pessoas são seres históricos, mas sim valorizando a experiência vivida, e não a explicação do que ela significa (LEHMKUHL, 2015).

Registramos que a Fenomenologia a que nos referimos aqui, de maneira concisa, é entendida como um método sistematizado fundado pelo filósofo alemão Husserl (1859-1938), que propunha o estudo de algo da forma como este algo se manifesta na sua realidade. Relacionando a Fenomenologia com a Gestalt-terapia, podemos dizer, assim, que esse método busca "[...] observar e compreender a realidade (fenômeno) como ela é, deixando de lado as ideias pré-concebidas e os pré-conceitos" (QUEIROZ, 2017, p. 212).

Assim, a Gestalt-terapia concebe as pessoas como um ser integrado ao mundo de maneira que podem interagir uns com os outros e transformar o meio em que vivem, da mesma forma que o inverso também ocorre. Dentro desta reflexão, a criatividade, de forma ampla, é uma habilidade a ser considerada como uma característica inerente aos seres humanos.



RESULTADOS E DISCUSSÃO: AS OFICINAS DE CERÂMICA E MOSAICO NA CASA DO ZEZINHO

Quando se entra na Casa do Zezinho, é impossível não sentir a alegria e a vibração do colorido de seus ambientes. Todas as paredes da Casa são um espaço de exposição de Arte. Saltam aos olhos as cores e os diversos trabalhos artísticos realizados pelas crianças e jovens que frequentam a instituição.

Todo esse colorido não ocorre sem razão, pois, na Casa do Zezinho, as atividades artísticas são o ponto central na aplicação da Pedagogia do Arco-Íris. A Casa realiza diariamente diversas vivências com os *Zezinhos*, nas quais são trabalhadas todas as linguagens artísticas, a saber: a dança, o teatro, a música e as artes visuais.

Em relação às atividades artísticas da entidade, nas palavras de Saulo Garroux, artista visual e um dos fundadores da instituição, as vivências de Arte na Casa podem auxiliar a reestruturar a identidade e a vida dos *Zezinhos*. Para Garroux, as oficinas possuem múltiplas funções. Uma delas é desencadear processos do autoconhecimento dos *Zezinhos*. As oficinas promovem, criam e fortalecem laços de relacionamentos e de troca, e assim causam sensações, reflexões e conhecimentos que, por sua vez, podem gerar novos horizontes para os seus participantes (GARROUX *apud* MARQUES *et al.*, 2013, p. 127).

Como já apresentado, vários estudiosos defendem a importância das atividades artísticas e da necessidade humana em dar forma a algo, de criar. O criar, o formar, o trabalho com as mãos seriam, assim, um universo que auxilia as pessoas a pensar, a entender sobre si mesmas e a se humanizar.

Através do estágio na Casa, foi possível perceber o olhar atento de coordenadores, educadores,icineiros e demais funcionários da Casa, criando um clima de convivência amistoso, simpático e envolvente. Percebe-se que os *Zezinhos* são acolhidos e envolvidos com essa atenção e que o ambiente contribui para favorecer o vínculo e relacionamentos de confiança entre as pessoas.

OFICINAS DE MOSAICO

As oficinas de mosaico são uma atividade essencialmente realizadas com as mãos. São um trabalho artesanal que exige atenção e paciência ao juntar e colar cada caco de cerâmica.



O termo *mosaico* tem origem no latim, “[...] o mosaico deriva do substantivo grego *mouseion*, lugar onde habitam as Musas (*Musae*), tidas, portanto, como patronas da arte dos mosaicistas [...]” (SILVA, 2016, p. 221). Mas, os registros mais antigos sobre essa arte foram encontrados em palácios e templos da Mesopotâmia. Datados de três mil anos a.C., eles eram elaborados com ossos de animais (marfim), conchas e pedras coloridas. Mais tarde, essa arte se tornou mais complexa nas mãos dos gregos, que elaboraram composições mais detalhadas e mais semelhantes à pintura (SILVA, 2016).

Por meio do mosaico, é possível criar uma imagem abstrata ou figurativa, utilizando cacos de cerâmica colados em uma superfície, geralmente de madeira, e depois finalizados com um rejunte ou argamassa.

Na Casa do Zezinho, as oficinas de mosaico são muito esperadas por crianças e jovens da instituição. Elas fazem, na maioria das vezes, um desenho na base a ser trabalhada, e montam suas peças, caco por caco, criando obras únicas. Tanto nesta como em outras oficinas, a autonomia e a criatividade dos *Zeinhos* são sempre estimuladas. O educador responsável sempre pergunta: o que você quer fazer?

Ana D’Água é uma das fundadoras da Ong e também a primeira responsável pela oficina de mosaico da Casa. Ela faz a seguinte reflexão sobre essa atividade, “[...] Ana D’Água lembra que a arte do mosaico refina a atenção, propicia equilíbrio, orgulho e paz de espírito, por ser uma obra a partir de cacos, mas as vezes é preciso tempo para o interesse florescer” (MORAES; SGANZERLA; MENDES; 2015, p.72). As palavras daicineira nos remetem ao tempo e à paciência necessária para montar cada peça do mosaico.

As atividades de Arte da Casa do Zezinho ocorrem em ambientes específicos para cada arte, com uma grade de horários definida para cada turma.

Figura 2 - Imagem da oficina de Mosaico em 2019.



Fonte: Acervo da Casa do Zezinho.



As turmas de crianças e jovens são divididas por faixa etária. Cada turma possui um perfil. Enquanto os menores são mais afoitos, as turmas com os adolescentes e jovens são mais tranquilas. Observou-se que, enquanto realizam as suas atividades manuais, parte dos *Zeinhos* conversa com o educador responsável, conversa com os seus assistentes e também interagem bastante com os demais *Zeinhos*.

O Tio Carlos, educador responsável na época, certa vez me relatou que, para ele, muitos *Zeinhos* se dirigiam à oficina para fazer a atividade, mas também para conversar com ele ou para conversar com algum colega. O educador mencionou que muitos *Zeinhos* o procuravam para conversar sobre questões de cunho pessoal. Ele percebia que muitos participantes precisavam falar, e que ele, como educador, precisava ser um bom ouvinte. Segundo Tio Carlos, nessas conversas, era possível se aproximar mais das crianças e jovens. O educador acreditava que o fato de conversar com ele aliviava um pouco as dificuldades que muitos *Zeinhos* enfrentam na sua realidade fora da instituição.

Ao frequentar a Casa, é comum ver a empolgação de muitos jovens e crianças quando ingressam e participam das oficinas de mosaico. Muitos *Zeinhos* solicitam ao oficinairo responsável para participar da oficina além do período estabelecido para a sua turma. Vários deles demonstravam sentir grande prazer em estar ali, sentar-se, fazer o seu mosaico. Algumas vezes, trabalham em silêncio compondo as suas peças. Outras vezes, conversavam com o Tio Carlos ou com os seus colegas enquanto realizam o seu trabalho.

Segundo a oficinaira Ana D'Água, as casas da comunidade, vizinhas à instituição, ficam mais coloridas com os mosaicos produzidos na Ong, que decoram os lares de muitos *Zeinhos*. A educadora relata também que um *Zeinho* que passou pela Casa e participou de muitas oficinas de mosaico certo dia falou: “Pluguei, obrigado”. Com essa expressão, ele queria dizer, segundo a oficinaira, que ele sabia do caminho que deveria seguir. “Ele estava se sentindo tranquilo e confiante e reconhecia a contribuição da instituição e das oficinas para que alcançasse esse momento em sua vida” (MORAES; SGANZERLA; MENDES, 2015, p. 72).

As oficinas de mosaico vivenciadas durante o estágio realizado ocorriam em uma sala comprida, com uma única mesa longa, que era dividida entre os participantes. Na mesma mesa, eram compartilhados os materiais utilizados, as ferramentas, as histórias, os olhares, as palavras, as trocas e os conhecimentos dos *Zeinhos*.

OFICINA DE CERÂMICA

A técnica de transformar argila (matéria-prima) em cerâmica é uma atividade milenar presente na história da humanidade em diversas culturas. De acordo com Callister (2013 *apud* MELLO *et al.*, 2018, p. 205-206), “a palavra cerâmica é originária do grego ‘keramos’ e significa ‘coisa queimada’”. Essa técnica consiste em moldar a argila e depois queimá-la para obter um objeto ou utensílio mais resistente.

O trabalho nas oficinas da Casa do Zezinho é sempre orientado por um educador. A criatividade e a autonomia dos *Zeinhos* são sempre muito encorajadas em todas as ações.

Durante o estágio, presenciou-se, diversas vezes, como os *Zeinhos* são incentivados a agir com autonomia. Eles são estimulados a desenvolver a sua criatividade e a fazer as suas escolhas.

As peças elaboradas pelos participantes, ou o produto final, não são o foco das atividades. O foco é o processo em si, como as pessoas se relacionavam entre si ou com elas mesmas nesta experiência.

Figura 3 - Imagem da oficina de Cerâmica em 2019.



Fonte: Acervo da Casa do Zezinho.

Em certo momento, na oficina de cerâmica, foi presenciada a orientação da coordenação para os responsáveis pela atividade. A coordenação expôs que o foco da oficina não era ensinar a técnica “perfeita” e elaborar peças “esteticamente impecáveis”, mas a vivência na oficina. O momento presente é o mais importante; é proporcionar uma convivência harmoniosa entre os participantes. Segundo a coordenação, oicineiro deve sempre se ver como um mediador, tanto com os seus conhecimentos e técnicas como com a sua sensibilidade ao lidar com os eventuais conflitos que ocorram durante as atividades.



A formação de vínculos entre os participantes é outra percepção que está materializada nas palavras de membros da instituição nesta passagem:

Um mundo demasiado duro, do qual os zezinhos se afastam durante o tempo em que estão na Casa. Neste intervalo, têm um tempo ou chance de realizar ações que levam ao desenvolvimento de sua capacidade de criar afetos, formar vínculos positivos, promover encontros, iniciar novos processos de atuação – livres e dinâmicos (MARQUES *et al.*, 2013, p. 159).

A preocupação com o acolhimento, tanto dos *Zezinhos* quanto de todos os envolvidos na Casa, é algo já citado e claramente observado nas ações da Ong.

Outro relato de membros da Casa sobre as oficinas de cerâmica nos traz a informação de que uma *ex-Zezinha* chamada Giraia só conseguiu ser alfabetizada depois de construir vasos cônicos de cerâmica (MORAES; SGANZERLA; MENDES JR., 2015). Dessa forma, percebe-se que os trabalhos artísticos manuais, como citaram alguns teóricos acima, podem, sim, contribuir para desenvolver as pessoas em diversas áreas de suas vidas.

OS ZEZINHOS E SUAS VIVÊNCIAS NA INSTITUIÇÃO

Há inúmeros depoimentos de *ex-Zezinhos* falando sobre a sua experiência na instituição e sobre como as atividades impactaram suas vidas. Traremos aqui alguns registros desse amplo universo.

Na obra sobre a Casa do Zezinho intitulada *Marcados para Viver*, Agenor Mendes, 29 anos, então educador de Artes da instituição, relata sua experiência de superação dentro da Ong: “Foi na Casa do Zezinho que comecei a perder meus medos e a não ligar para o que as pessoas falavam” (MORAES; SGANZERLA; MENDES, 2015, p. 136). Agenor nasceu na Paraíba e menciona que era tímido. Ele diz que sofreu preconceito quando chegou a São Paulo, devido ao sotaque diferente. Ingressou na instituição com 14 anos e, segundo ele, se superou: “Hoje eu consigo falar pra 50, 100 pessoas, de cabeça erguida, sem vergonha alguma” (MORAES; SGANZERLA; MENDES JR., 2015, p. 136).

A fala de Lourival dos Santos, na época com 23 anos, e educador assistente das oficinas de mosaico também é relevante. Ele comenta que possui uma origem humilde e já superou vários obstáculos em sua vida. Fazer mosaicos tem um sentido terapêutico para ele. De acordo com Lourival, as oficinas de mosaico podem levar os *Zezinhos* para uma outra dimensão de suas vidas, pois a atividade exige paciência e concentração (MORAES; SGANZERLA; MENDES, 2015, p. 172).



As palavras de Thiago Tadeu também nos remetem a uma dimensão terapêutica da Arte. Thiago, 29 anos, ex-Zezinho, é mediador de jovens e educador ambiental da Casa. Ele relata a sua vivência quando adolescente e frequentador das oficinas da Ong:

Agora percebo que o mosaico foi uma grande terapia. O bairro vivia um momento muito agitado, existiam vários conflitos entre as bocas de fumo, muita gente morrendo... Então lá eu parava, montava um desenho, colocava peça por peça, com cuidado, com atenção no detalhe. Foi isso o que mais me centrou na época (MORAES; SGANZERLA; MENDES JR., 2015, p. 186).

Thiago traz a importância do seu contato com a Arte e com o trabalho desenvolvido na Casa do Zezinho para que ele pudesse organizar internamente, de alguma maneira, o que se passava em seu entorno.

Seriam as oficinas de mosaico e de cerâmica da Instituição uma maneira de satisfazer essa necessidade humana de criar, elaborar, formar? Há um sentido terapêutico em tais oficinas?

Vários estudiosos defendem a importância das atividades artísticas e da necessidade humana em dar forma a algo, de criar. O criar, o formar, o trabalho com as mãos seriam, assim, um universo que auxilia as pessoas a pensar, a entender sobre si mesmas e a se humanizar.

Além de todas as possibilidades para desencadear processos de autoconhecimento, de reflexão e de transformação que a Arte possui, a Casa do Zezinho está sempre muito preocupada em acolher todas as pessoas que chegam a instituição.

Por meio do estágio na Ong, foi possível perceber o olhar atento de coordenadores, educadores, oficinairos e demais funcionários da Casa, os quais criam um clima de convivência acolhedora. Percebe-se que os Zezinhos são acolhidos e envolvidos com essa atenção e que o ambiente contribui para favorecer o entrosamento e relacionamentos de confiança entre as pessoas, consequentemente auxilia no desenvolvimento da autonomia dessas crianças e desses adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se propôs a refletir sobre o sentido terapêutico da Arte na Casa do Zezinho. A pesquisa se desenvolveu trazendo um pouco sobre a história da instituição, pensando em conceitos de Arte e de Arteterapia, trazendo depoimentos de membros da Casa, além de importantes observações realizadas após as vivências da autora como estagiária em oficinas de Arte da ONG.

Todos os temas pesquisados trouxeram informações relevantes e instigantes, mas os depoimentos de membros e ex-membros da instituição são especialmente expressivos. Por meio



da fala de *ex-Zezinhos*, é possível identificar uma relação entre a bibliografia sobre Arteterapia e algumas experiências vividas na entidade.

A partir do princípio de que a palavra *Arte* tem a mesma raiz da palavra *articulação* (BOSI,1995), é possível entender que as oficinas de Arte da Casa do Zezinho, em muitas situações, são uma experiência que pode, sim, auxiliar os seus participantes a ampliar o seu horizonte de vida, a se articular. Essa ampliação/articulação significa perceber que suas vidas podem seguir para um amplo leque de direções e que eles podem escolher as que eles querem seguir. Significa dizer que eles são agentes de suas histórias, eles podem, sim, criar caminhos em suas histórias de vida.

A reflexão sobre este tema não termina aqui. É merecedora de muitos estudos. Contudo, este trabalho visa a contribuir com a discussão ao destacar que as vivências na Arte, as atividades manuais, o ato de criar, de fazer e de dar forma a algo, podem estimular as pessoas a pensar e repensar sobre si mesmas e também sobre seus caminhos e escolhas de vida. A Arte pode ser uma chave de transformação de si e do mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Antologia Poética**. 12. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978.

ARTETERAPIA. **União Brasileira de Associações de Arteterapia**. Disponível em: <https://www.ubaatbrasil.com/>. Acesso em: 06 out. 2020.

BOSI, Alfredo. **Reflexões Sobre a Arte**. 5ª Edição. São Paulo: Ática, 1995.

EISNER, Elliot. **Sustainable America: Importance of Art Education**. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6_76YZL_7fM. Acesso em: 10 out. 2020.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FISCHER, E. **A necessidade de arte: uma interpretação marxista**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. 16. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

JUNG, C. G. **O Homem e seus Símbolos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEHMKUHL, Larissa. A criatividade como potencializadora do processo gestalt-terapêutico. **Revista IGT na Rede**, v. 12, n. 23, p. 315 – 326, 2015. Disponível em: <http://www.igt.psc.br/ojs> Acessado em: 27 set. 2020.

MARQUES *et al.* **CAZA: uma matriz de muitos zezinhos**. São Paulo: ÔZé Editora, 2013.



MELLO, A. S. *et al.* Design e Território: Contribuições interdisciplinares na análise do processo de confecção de artefatos cerâmicos na cidade de Cunha/SP. **Rev. Brasileira de Gestão e Desenv. Regional**, Taubaté, v. 14, n. 4, p. 199-225, jul./2018 (ed. Especial).

MORAES, C.; SGANZERLA, C.; MENDES JR., L. **Marcados para Viver: Educação, arte e sonhos na periferia de São Paulo: a Casa do Zezinho faz 20 anos.** São Paulo: ÔZé Editora, 2015.

O QUE É ARTETERAPIA? **Associação de Arteterapia do Estado de São Paulo.** São Paulo, s.d. Disponível em: <https://www.aatesp.com.br/aatesp/arteterapia> Acessado em: 06 de out. de 2020.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação.** 15. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

PEDAGOGIA DO ARCO IRIS. **Casa do Zezinho.** [S.l]: ONG, 2020. Disponível em: <http://www.casadozezinho.org.br/pedagogia-arco-iris.php>. Acesso em: 02 jun. 2020.

QUEIROZ, Edilza Wanderleia da Silva. A Construção do Vínculo Terapêutico: Uma reflexão sob a perspectiva gestáltica. **Revista IGT na Rede**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 26, p. 109-126, 2017. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/igt/v14n26/v14n26a07.pdf>. Acesso em: 05 set. 2020.

REIS, Alice Casanova dos. A arte como dispositivo à recriação de si: uma prática em psicologia social baseada no fazer artístico. **Barbarói**, n. 40, p. 246-263, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.sumarios.org/artigo/arte-como-dispositivo-%C3%A0-recria%C3%A7%C3%A3o-de-si-uma-pr%C3%A1tica-em-psicologia-social-baseada-no-fazer>. Acesso em: 21 out. 2020.

SANTOS, Manoel Antônio dos *et al.* Psicoterapia de abordagem gestáltica: um olhar reflexivo para o modelo terapêutico. **Psicol. clin.**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 2, p. 357-386, ago. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010356652020000200009&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 out. 2020.

SILVA, M. C.; CARVALHO, E. M.; LIMA, R. D.. Arteterapia Gestáltica e suas relações com o processo criativo. **IGT rede**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 01-19, 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-25262013000100003&lng=pt&nrm=iso. Acessado em 20 de set. de 2020.

SILVA, Gilvan Ventura da. Artes do fazer e usos do saber no império romano: ‘lendo’ os mosaicos de Antioquia. **Acta Scientiarum. Education**, v. 38, n. 3, p. 219-229, 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303346622001.pdf>. Acessado em 10 de set. de 2020.

VIGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento os processos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.



CAPÍTULO 3

POESIA COMO RECURSO PARA O ENSINO DE ENGENHARIA CIVIL NO PERÍODO DA PANDEMIA DO COVID 19: RELATO DE EXPERIÊNCIA A LUZ DA PEDAGOGIA WALDORF

Maria Aridenise Macena Fontenelle

RESUMO

Trata-se de um relato descritivo da prática docente na disciplina de Tecnologia das Construções do curso de Engenharia Civil de uma Universidade Pública de Mossoró-RN, realizado junto aos discentes no período da pandemia do COVID-19 que visa descrever o processo avaliativo utilizando ferramentas da Pedagogia Waldorf. A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso se utilizando da técnica de observação assistemática não estruturada e participante das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na referida disciplina junto a 27 discentes. Ao longo do semestre foram construídas quatro poesias versando sobre os processos construtivos discutidos durante a disciplina como estratégia de avaliação. Foram utilizadas pelos discentes para apresentar o resultado da aprendizagem no processo de ensino e aprendizagem. A partir da experiência, um poeta da cidade de Mossoró acessou as poesias e produziu um poema sobre a situação. Os resultados demonstraram um bom rendimento da turma para além do conhecimento técnico à ativação do sensível.

PALAVRAS- CHAVE: Engenharia civil. Pedagogia Waldorf . Pandemia. Arte

INTRODUÇÃO

Na Pedagogia Waldorf a quebra de paradigma ocorre na ênfase e valorização da experiência humana, como fonte de vivências que enriquecem o mundo de sensações e sentimentos para dar suporte à vida cognitiva do ser humano. Steiner se inspirou na fenomenologia de Goethe para fundar sua concepção de educação e valorizou o desenvolvimento da sensibilidade como ideal para a formação humana. A educação da sensibilidade é um fator importante tanto no auto cultivo dos professores, quanto na educação das crianças e jovens. O elemento chave na compreensão da educação estética não reside no que se ensina, mas no como. (BACH JUNIOR, 2020.)

Na formação em engenharia, se faz necessário o desenvolvimento de competências técnicas, relacionais e conceituais. A Pedagogia Waldorf, metodologia de ensino baseada em procedimentos artísticos, existe desde o ano de 1919, quando Rudolf Steiner, seu criador, fundou a primeira escola em Stuttgart na Alemanha. Essa pedagogia busca abranger os três veículos de expressão que são: o corpo, a mente e as emoções que correspondem respectivamente às funções do querer, sentir e pensar fundamental para a plena realização do potencial humano. (BACHEGA, 2009.)



Um engenheiro ainda precisa dominar conteúdos de cálculo e física. Mas pelo menos duas situações recentes – a pandemia do novo coronavírus e o avanço das tecnologias educacionais – estão colocando em xeque a maneira mais tradicional de ensiná-los. O resultado disso pode ser uma mudança de paradigma nos cursos superiores de engenharia e, conseqüentemente, na atuação profissional na área.

A revolução nos cursos de engenharia começou com a aprovação, das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Trata-se da primeira alteração nas DCNs da área desde 2002. (BRASIL. 2019). Assim, na formação em engenharia se faz urgente a busca por um processo educativo integrado onde para além da educação da técnica, ocorra a educação do corpo.

Nas Escolas Waldorf o uso de práticas manuais fortalece também o caráter do indivíduo, pois desenvolve a sua força de vontade, criando nela qualidades como a disposição para enfrentar dificuldades e a perseverança. As emoções são trabalhadas por meio da arte: música, canto, desenho, pintura, literatura, teatro, recitação, escultura e cerâmica. Por meio da expressão artística, são dadas muitas oportunidades para o refinamento da sensibilidade, e a harmonização de conflitos na área afetiva e social. Assim, encontra-se neste modelo pedagógico para constituir um escopo para as mudanças propostas pelas DCNs no que diz respeito à formação por competências.

A Visão holística, inovação, empreendedorismo, solução de problemas, cooperação, adoção de perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares em sua prática estão entre as características esperadas para os engenheiros do futuro. Assim, arte e atividades práticas são também instrumentos a serviço das matérias acadêmicas. Com a educação integrada de todos os aspectos do seu ser, o ser humano aprende a não dissociar seus pensamentos, sentimentos e ações, podendo tornar-se um adulto e profissional equilibrado e coerente. É a partir dessa necessidade de formação prática e por competências que as metodologias ativas – associadas ao uso de ferramentas tecnológicas – devem ganhar espaço. Com o conteúdo sendo majoritariamente trabalhado fora da sala de aula, o papel do professor, mais do que informar, será estimular o debate e orientar a prática para que o aluno seja o centro do processo de aprendizagem.

Este artigo apresenta o processo avaliativo sobre processos construtivos utilizando ferramentas da Pedagogia Waldorf, sob o formato de poesias, por estudantes na disciplina de Tecnologia das Construções curso de Engenharia Civil de uma Universidade Pública de Mossoró-RN.



PANDEMIA E A APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE ENGENHARIA CIVIL

A pandemia trouxe consigo a necessidade de reorientação do foco do processo de ensino-aprendizagem em direção à aprendizagem ativa. Assim, coube às instituições garantir maior carga horária para visualização da teoria na prática, o que é fundamental para um engenheiro ter boas perspectivas de formação profissional. Antecipando a este evento adverso no mundo, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) já havia citado que as mudanças na base curricular nos cursos de engenharia tornarão o ensino no do futuro mais moderno e alinhado às exigências da digitalização.

As DCNs são vistas como uma janela de oportunidades para fazer uma grande revolução na educação dos engenheiros do futuro. Mas a situação de isolamento social provocada pela pandemia do novo coronavírus pode ter um efeito ainda mais transformador. Deste modo, o que havia sido previsto para 2022 no que se refere ao ajuste dos currículos pelas IES, na tentativa de flexibilizar o projeto pedagógico de acordo com a realidade da comunidade teve que ser antecipado.

Muitas tecnologias educacionais utilizadas durante a quarentena vieram para ficar. Afinal, quando aplicadas de maneira planejada e associadas a metodologias ativas de aprendizagem, elas evidenciaram o esgotamento do modelo tradicional de ensino e se mostraram imprescindíveis na formação prática e por competências. Isto é, as ferramentas tecnológicas vão ao encontro das necessidades formativas orientadas pelas DCNs. Porquanto, a parceria com a Associação Brasileira de Educação em Engenharia e com o CNE, que previa um documento norteador para a implementação efetiva das DCNs no ensino superior brasileiro através da CNI vem ocorrendo de maneira ainda não oficial mas na pratica docente.

Formados sob a luz de um novo paradigma, os engenheiros, por sua vez, terão condições de transformar a atuação profissional na área. A formação por competências deve agregar habilidades de comunicação e trabalho em equipe, pouco associadas à profissão. A pandemia de Covid-19 explicitou a tendência de ampliar-se a educação à distância (EaD). O que foi feito foi o ensino emergencial *online*, com soluções interessantes e iniciativas significativas. Vai ser difícil abandonar essa prática, já que a situação anterior não vai existir mais. Terão continuidade após a pandemia. Os alunos irão num futuro próximo para as universidades mais em função da tecnologia, para fazer projetos, desenvolver pesquisas e menos para assistir aulas.



ESTUDO DE CASO

Trata-se de estudo qualitativo, com caráter exploratório-descritivo na modalidade de um relato da prática docente na disciplina de Tecnologia das Construções do curso de Engenharia Civil de uma Universidade Pública de Mossoró-RN, realizado junto aos discentes no período da pandemia do COVID-19 que visa descrever o processo avaliativo utilizando ferramentas da Pedagogia Waldorf.

A disciplina de Tecnologia das Construções compõe o curso de Engenharia Civil, no oitavo semestre e visa proporcionar aos discentes conhecimentos das etapas de execução dos serviços de uma obra de construção civil com visão dos processos, linguagem técnica e ferramentas básicas para gestão e produção de edificações.

A pesquisa foi realizada através de um estudo de caso se utilizando da técnica de observação assistemática não estruturada e participante das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas na referida disciplina junto a 25 discentes, sujeitos desta pesquisa. As principais estratégias de ensino utilizadas foram o uso de exposição dialogada e construção coletiva de conceitos; estudos de caso; leitura e discussão de textos e artigo científico; trabalhos em grupo utilizando a técnica de seminários dos alunos para apresentação estudos de caso e/ou trabalhos práticos realizados bem como visitas técnicas (em formato *online*).

Optou-se como estratégia de avaliação final, a construção de um produção técnica e artística (sob o formato livre de poesias) tendo como tema central processos construtivos executados nas obras. Para tanto, os alunos foram divididos em 5 grupos com 5 discentes cada.

Ao final, as poesias produzidas versaram sobre planejamento no processo construtivo, bloco de concreto e telhas recicladas. Apresentaremos as poesias sem identificar os autores, utilizando apenas nomes de sentimentos para representar os grupos.

Inicialmente as poesias foram analisadas na íntegra. Em seguida, foram sublinhadas as falas individuais, trechos ou transcrições literais do discurso que continham a essência do conteúdo discursivo, chamadas de Expressões-Chave (ECH) dos temas abordados nas disciplinas. Nestas foram destacadas as Ideias Centrais (IC), ou seja, nomes ou expressões linguísticas que descreviam de forma precisa e fidedigna o sentido de cada um das poesias analisadas.

As ideias centrais de mesmo sentido encontradas nos poesias em grupo foram unidas, formando uma ideia central síntese a qual abrigava o conjunto das expressões-chave referentes



às mesmas pelo poeta mossoroense que elaborou um poema intitulado de Engenharia Humanizada.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Poesias sobre Processos Construtivos

A Figura 1 mostra a poesia *Construindo sonhos* produzida pelo grupo de discentes, que foi denominado no texto de Alegria, trazem o conceito para a operacionalização. Destacam a interação entre os profissionais da obra com um objetivo em comum, bem como o foco da Impermeabilização.

Figura 1: Poesia – Construindo sonhos

Na obra tem de tudo
Doutor, peão e cão pé duro.
Mas não se engane não,
Todos estão ali tem a mesma intenção.

Da fundação ao revestimento
É importante cada momento.
Impermeabilização não pode faltar
Senão água na casa irá entrar.

Construir sonhos é nossa meta
Mas para isso precisamos de regras.
Higiene, organização e companheirismo,
Sem essas coisas não conseguiríamos.

Construir transforma a vida de vários trabalhadores
Com humildade na batalha diária, engolem suas dores
A obra é sempre nossa segunda casa, em nosso coração
Finalizo esse poema homenageando a construção

Fonte: Grupo Alegria

A Figura 2 mostra a poesia *Bloco de concreto* produzida pelo grupo de discentes que foi denominado no texto de Esperança. Após realizar um trabalho da referida disciplina sobre aquisição, recebimento, transporte, armazenamento e aplicação de um material de construção tradicional escreveram a poesia a seguir.

Figura 2: Poesia – Bloco de concreto

Quero aqui nesse instante
Pra vocês apresentar,
O bloco de concreto e o seu processo
De como na obra implementar

Antes de iniciar
A etapa de execução,
Conheçamos primeiramente
A sua fabricação

Realizada por meio de vibração,
Seu processo é industrial,
Sendo feita a prensagem
De todo o seu material



Para utilização do bloco,
Varia-se conforme a edificação
Sendo esse tipo bem requisitado
Quando se almeja inovação

Apresenta variáveis formatos,
O que facilita o ofício,
Sendo prático nas instalações
Evitando o desperdício.

Quando chega na obra
Efetua-se logo a checagem
Indicando-se um local correto Para sua esticagem

Obedecendo as normas de segurança
Inicia-se, então, a construção
Executando-se cada etapa
Até chegar na vedação

Depois dessa breve apresentação,
Chegamos, enfim, ao nosso objetivo
De demonstrar para vocês,
Do bloco de concreto, o processo construtivo

Sobre o local projetado para as paredes
É feita a demarcação,
Espalhando-se então a argamassa,
Com cuidado e atenção

Assenta-se blocos em cada extremidade
Tomando como referência o escantilhão,
Formando uma espécie de pirâmide
Em cada extremidade em cada vão.

Estica-se, então, uma linha
No topo dos tijolos assentados,
Do lado da futura face da parede,
Com as pontas presas na parte de baixo.

Com os blocos de concreto inteiros
É iniciada a primeira fiada
Inserindo nas juntas a argamassa
Garantindo que fique bem unificada

Após a primeira, executa-se a segunda fiada
Sendo que com meio bloco deverá ser iniciada
Deixando vaga sua parte mais centrada
Repetindo o processo, até que forme-se a prumada.

Formadas as prumadas
Preenche-se o centro do vão
Tendo sempre o cuidado
De verificar a nivelção

Elevada a parede até o forro
Falta-se o último complemento
Preencher as juntas com argamassa expansora
Realizando, assim o encunhamento

Depois de pronta a parede
Efetua-se as rebordas e raspagens



Não esquecendo de fazer,
Logo após, a limpeza

Essa poesia chega ao fim
Espero que lhe tenha dado mais uma opção
Que você pense bem, antes de escolher
Um bom bloco para sua vedação.

Fonte: Grupo Esperança

Na Figura 3 consta a poesia *Telhas recicladas* de autoria de um grupo de discentes, que foi denominado no texto de Gratidão, que após realizar um trabalho da referida disciplina sobre aquisição, recebimento, transporte, armazenamento e aplicação de um material de construção inovador escreveram a poesia a seguir.

Figura 3: Poesia – Telhas recicladas

Escrevemos este poema
Sobre um tema pertinente
Pra tratar de um assunto
Que envolve o meio ambiente

Porque o nosso mundo
Está sendo destruído
E muita coisa envolve
Os processos construtivos

Com a utilização crescente de recursos naturais
É importante buscar alternativas
Que minimize os impactos ambientais
Antes que seja tarde demais

A utilização de telhas recicladas
Surge como alternativas a serem pensadas
Para diminuir os impactos
Pelas telhas convencionais deixadas

A Ondulite é uma opção
Fabricada a partir da dissolução
De papel e papelão
Para retirar a celulose, em água quente, no processo de extração

Para eliminar as impurezas
Com o objetivo de fazer uma limpeza
A massa passa por uma centrífuga
Até tornar-se lisa

Para retirar os vestígios de água
A massa é esticada
Exposta em uma esteira aquecida
Até ser aplicada a resina

Após esse processo
Para atingirmos sucesso
São formadas ondulações
Podendo ser regulares ou não

Depois disso vem a secagem
E logo após a cortagem
E o banho de betume confere resistência, impermeabilidade e proteção



Para manter a cor e evitar descamação

Finalizando a secagem
O material está pronto para estocagem
Onde o consumidor já pode comprar
E o planeta ajudar

Desde a fabricação
Até a construção
É preciso pensar
E o meio ambiente preservar

Fonte: Grupo Gratidão

Na Figura 4 consta a poesia *Construção civil* de autoria de um grupo de discentes, que foi denominado no texto de União. Os estudantes escreveram esse poema com base no conhecimento teórico da disciplina de Tecnologia das construções que serve de subsídios para a de orçamento, planejamento e controle de obras.

Figura 4: Poesia – Construção civil

Se deseja construir
É preciso planejar
Antes mesmo
Do material comprar

Após essa etapa
Escolha um bom profissional
Se não ele escapa
Sem está na condicional

Não esqueça do seu orçamento
Estimar seus gastos
Se não fica um tormento
E o prejuízo fica vasto

Para tudo melhorar
Tenho um grande auxílio
Faça um cronograma de obras
Será de grande utensílio

Depois de tanto planejamento
Vamos voltar para a obra
Começaremos com a fundação e a laje
Sem muita manobra

Para fechar essa edificação
Vamos usar as paredes
Também conhecidas como vedação
E distribuir as cargas das estruturas como se promete

Vamos seguindo contente
Proteger a construção
A cobertura vai ficar excelente
Impedindo infiltração

Seguimos com as esquadrias
Com sua melhor qualidade
Sem nenhuma malandria

Fonte: Grupo União



Um poeta da cidade de Mossoró ficou sabendo da escrita de poesias por estudantes de engenharia e escreveu um poema que denominou de Engenharia Humanizada que é mostrado na figura 5.

Figura 5: Poesia – Engenharia Humanizada

Coisa boa está
Acontecer,
Ver ciências exatas com humanas se desenvolver.

Do trabalho de muita exatidão com cálculos
matemáticos,
vem a poesia
que alivia alma
e humaniza com paixão que
Nasce do fundo
do coração.

Que maravilhoso ver, a razão e o
Coração juntos,
com o cálculo e
a poesia construir o mundo novo como se fosse duas belas harmonias.

Fonte: Poeta Mossoroense

Os achados sinalizam que a união do método de ensino *online*, por meio da interação de atividades artística propostas Pedagogia Waldorf, revela-se uma estratégia eficiente para alcance dos objetivos educacionais. Portanto, o uso de estratégias avaliativas holística, que demandem solução de problemas, cooperação, adoção de perspectivas multidisciplinares e transdisciplinares podem ser considerados uma ferramenta complementar ao ensino em Engenharia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo possibilitou observar que o ensino da arte em algumas aulas no curso de engenharia civil no período da Pandemia, conforme relato dos alunos possibilitou mais leveza, relaxamento e tranquilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Como observador da atividade artística realizada pelos discentes, o docente concorda com Steiner quando afirma que esse tipo de prática proporciona sentido para compreender também com o intelecto e de permear também como o senso de dever aquilo que o indivíduo aprendeu a ver na arte como o belo e o humano puramente livre.

As produções técnicas e artísticas dos estudantes da disciplina Tecnologia das Construções do curso de Engenharia Civil da UFERSA mostra que a sensibilidade pode ser ativada.



REFERÊNCIAS

BACH JUNIOR, Jonas. **O autocultivo e a educação da sensibilidade na pedagogia waldorf.** *EccoS – Rev. Cient.*, São Paulo, n. 53, p. 1-16, e16638, abr./jun. 2020.

BACHEGA, César Augusto. **Pedagogia Waldorf, um olhar diferente à educação.** *An. Sciencult*, v.1, n.1, Paranaíba, 2009. P. 360-369.

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 2, de 24 de abril de 2019** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Engenharia. 2019.

BRESSIANI, L. **A utilização da andragogia em cursos de capacitação na construção civil.** Florianópolis, 2016.

KOCHHANN, Luiz Eduardo. **Como a pandemia impôs um novo futuro aos cursos de Engenharia.** 27 de maio de 2020. <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/futuro-cursos-engenharia/> Acessado em 09 de agosto de 2020.

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano.** 6. ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

NASCIMENTO, C. R. S. D. **A produção de poesia popular como prática pedagógica inovadora: um estudo de caso.** 2015.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A arte e o desenvolvimento cognitivo: Um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Wladorf.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação (FE) da Universidade de São Paulo. 274p. 2008.

SANTOS, W. S. Andragogia e a educação de idosos, jovens e adultos. **Alumni-Revista Discente da UNIABEU-ISSN 2318-3985**, v. 4, n. 7, p. 38-47, 2016. ISSN 2318-3985.



CAPÍTULO 4

ASPECTOS HISTÓRICOS, LEGAIS E POLÍTICOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL BRASILEIRA

Jordana Tavares de Lira
Fábio Alexandre Araújo dos Santos
José Araújo Amaral

RESUMO

O presente artigo objetiva apresentar e discutir os aspectos históricos, legais e políticos da educação de pessoas com deficiência no Brasil e os avanços recentes e desafios da Educação Profissional na perspectiva inclusiva. O artigo apoia-se numa revisão de literatura e pesquisa e documental, dividido em duas etapas: a primeira abordando as mudanças paradigmáticas e os marcos legais que permearam a trajetória da educação inclusiva, e a segunda discutindo as especificidades e avanços da educação inclusiva no contexto da Educação Profissional e as fragilidades ainda encontradas para que sejam incorporadas os princípios da inclusão como parte dos pressupostos pedagógicos e da formação integral ofertada aos estudantes da Educação Profissional, além da quebra de barreiras à inclusão no ambiente escolar vinculado a esta modalidade de ensino.

PALAVRAS- CHAVE: Inclusão. Pessoas com deficiência. Educação Profissional e Inclusiva.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva na educação profissional é um marco relativamente recente na história da educação das pessoas com deficiência no Brasil, marcada por longos períodos de hegemonia dos paradigmas da segregação e da integração. A educação inclusiva trouxe desafios às instituições de educação profissional, promovendo a ressignificação de conceitos, valores e atitudes que implicam em mudanças nas práticas pedagógicas. Conhecer o contexto histórico e os fatores que impulsionaram a mudança de paradigmas ao longo do tempo ajuda-nos a compreender as dificuldades enfrentadas pelas atuais instituições de ensino, sobretudo, as instituições de educação profissional, que desempenham um relevante papel de formação para o trabalho dos grupos sociais desfavorecidos, assim contribuindo com sua inclusão social e emancipação cidadã.

Quando tratamos da relevância da educação profissional para a inclusão social de pessoas com deficiência, destacamos a influência da relação educação e trabalho na renda dos trabalhadores, pois os baixos níveis de instrução contribuem para exclusão de pessoas do mundo



do trabalho. Segundo a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, quando crianças e adolescentes têm seu direito à educação violado, seja pelas dificuldades de acesso ou de permanência, dificilmente conseguem ser inseridos no mundo do trabalho, ou mesmo, quando inseridos, a renda é insuficiente para prover o sustento da família com dignidade (BRASIL, 2012).

Dessa forma, a educação profissional passa a ser compreendida como meio de preparação para o trabalho, uma vez que esse é uma das vias principais para a integração social, possibilitando ao jovem o exercício da cidadania e a dignidade da pessoa humana (VIEGAS; CARNEIRO, 2003). Portanto, a efetiva inclusão social de pessoas com deficiência passa pelo seu acesso à educação. Para isso, a educação inclusiva surge como política indutora de condições de equidade para que as pessoas com deficiência tenham acesso a todos os níveis e modalidades de ensino, inclusive, a educação profissional, a fim de assegurar o desenvolvimento pleno do educando diante de suas especificidades em todas as etapas da educação.

Este artigo tem como objetivo abordar o contexto histórico e os marcos legais e políticos da educação de pessoas com deficiência no Brasil, discutindo ainda as especificidades e avanços da educação especial na perspectiva inclusiva no contexto da Educação Profissional e as fragilidades ainda encontradas para que sejam incorporadas os princípios da inclusão nesta modalidade educativa.

TEMÁTICA CENTRAL DISCUTIDA (PRESSUPOSTOS TEÓRICOS)

O debate sobre a política de inclusão social de pessoas com deficiência como estratégia de reduzir as desigualdades sociais perpassa sobre seu acesso e permanência aos espaços de educação e do mundo do trabalho. Para Mazzotta e D'Antinno (2011), inclusão social é entendida como a participação ativa nos vários grupos de convivência social, pautada no respeito à diversidade individual e à pluralidade cultural. Segundo os autores, a educação, a cultura e o lazer constituem espaços estruturados com fundamental poder de mediação na consolidação da inclusão social de todo e qualquer sujeito.

Contudo, em uma sociedade capitalista, ter acesso a esses espaços nem sempre é possível quando o indivíduo não dispõe de condições materiais. É preciso que o cidadão assegure tais condições que se dão por meio do desempenho de uma atividade laboral. Assim, o trabalho é considerado como elemento produtor dos meios de vida, tantos nos aspectos materiais e culturais.



Saviani (2007, p. 154), ao afirmar que o homem “necessita aprender a produzir sua própria existência”, reforça a centralidade do trabalho para sobrevivência humana, constituindo-se como meio de formação humana, como ser social e cultural.

Frigotto (2001) corrobora o pensamento de Saviani e acrescenta que o trabalho torna-se dever e direito da vida humana:

[...] O trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Um dever a ser aprendido, socializado desde a infância. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana. Impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o capitalismo, é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos (FRIGOTTO, 2001, p. 74).

As afirmações de Saviani (2007) e Frigotto (2001) são corroboradas pela pesquisa de Lima *et al* (2013) ao investigar o sentido do trabalho para as pessoas com deficiência. Para as autoras, o trabalho não se resume ao seu caráter instrumental, de ganho material, mas perpassa por múltiplos sentidos subjetivos, como o de ser importante para a sociedade por meio do seu fazer, concebendo um sentimento de realização e competência por se reconhecerem pertencentes a um grupo de pessoas privilegiadas (que trabalham) e por ampliar a sua independência, autonomia e espaço de atuação, geralmente delimitados ao ambiente familiar.

Da mesma forma, Ramos (2005) entende que o trabalho permeia todas as esferas da vida de um indivíduo: social, cultural, estética, lúdica, simbólica e afetiva. Neste sentido, a preparação para o exercício de uma profissão não deve se reduzir à atividade laborativa, mas deve proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades, formando trabalhadores para o exercício autônomo e crítico das profissões (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007).

Pacheco (2015) considera que a referência fundamental da educação profissional é o ser humano, sendo o trabalho o seu elemento constituinte e estruturante do ser social. Dessa forma, a educação para o trabalho dá-se no decorrer da vida humana, por meio de experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas, configurando-se como grande potencializadora do ser humano, por meio do desenvolvimento da capacidade de gerar conhecimentos, a partir de sua prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação, buscando a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada socialmente.



Diante do exposto, a educação profissional ganha uma dimensão ampla no processo de desenvolvimento humano, com vistas a uma educação integral que promova a participação plena dos sujeitos em sociedade. Logo, a proposta de uma educação profissional inclusiva está atrelada aos direitos fundamentais garantidos na Constituição Federal (1988): a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa. Desta forma, o trabalho é considerado pela Carta Magna a base para identidade do indivíduo na sociedade, em busca da sua existência humana, por isso, ele não pode ser negado a qualquer indivíduo.

É preciso considerar que, quando tratamos de formação para o trabalho de pessoas com deficiência, estamos tratando do compromisso do Estado em prover ações afirmativas que minimizem os efeitos excludentes da concorrência do mercado capitalista sobre esse público com particulares limitações, bem como prover uma formação omnilateral que supere a formação tecnicista, desenvolvendo as dimensões da cultura, da ciência, da tecnologia, do trabalho, além da formação humanística, tornando o sujeito com deficiência um ser emancipado, crítico e reflexivo, capaz de compreender os processos produtivos e seu papel, enquanto cidadão e trabalhador, nas relações sociais decorrentes desses processos (RAMOS, 2005). Tal formação, defendida por Gramsci, defensor da escola unitária, é capaz de propiciar aos filhos da classe trabalhadora uma formação geral de caráter tecnológico, crítica e emancipatória que proporcione o acesso a práticas e a conteúdos valorizados de outras dimensões do fazer humano, como a literatura, a música e as diversas outras áreas das artes, historicamente restritas às classes dominantes (OLIVEIRA, 2009).

Logo, para superar essa dicotomia entre formação humana e formação profissional, é preciso que a educação profissional seja pautada em um currículo integrado, que estabeleça o entrelaçamento e o diálogo entre teoria e prática relacionadas às áreas de conhecimento da formação geral e da profissional, considerando a prática social que envolve a luta social, a vida política, a vida cultural e científica e demais atividades da vida em sociedade (RAMOS, 2005), entre as quais, a convivência social no contexto da diversidade e do respeito às diferenças.

METODOLOGIA

O presente capítulo caracteriza-se por uma revisão de literatura e pesquisa documental. A revisão de literatura enquadra-se na modalidade revisão de literatura teórica, cujo foco foi levantar conceitos e definições em um determinado campo de investigação (FLICK, 2013). A pesquisa documental “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. (KRIPKA, et al., 2015, p. 58).



O capítulo está dividido em duas etapas: a primeira aborda o contexto histórico, legal e político da educação de pessoas com deficiência, fundamentada em autores como: Mazzotta (2005), Silva (2011), Jannuzzi (2012), Mendes (2006; 2010) e Moura (2007), bem como documentos normativos do governo federal, dentre eles, a Constituição Federal de 1988 (CF/88), a primeira e segunda LDB (Lei de diretrizes e Bases da Educação) e a Política Nacional de Educação Especial; a segunda etapa traz uma discussão sobre o panorama, avanços, fragilidades e perspectivas futuras para a educação inclusiva no contexto da Educação Profissional no Brasil. Para tanto, foram relacionados para o diálogo teórico autores como: Silva (2016), Melo et al. (2013) e documentos normativos federais como a LDB atualizada em 2013 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aspectos históricos e políticos da educação de pessoas com deficiência no Brasil

Segundo Mazzotta (2005), a educação especial no Brasil surge a partir de iniciativas oficiais, isoladas e particulares, entre a segunda metade do Século XIX até meados do Século XX, marcada pela criação de escolas especiais para pessoas cegas e surdas: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente denominado de Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto Imperial de Surdos-Mudos, atualmente denominado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). É importante salientar que o objetivo dessas escolas especiais estava voltado à educação literária e ao ensino profissionalizante de crianças e jovens com deficiência, com idade entre 7 e 14 anos, trabalhando com oficinas para a aprendizagem de ofícios, como tipografia e encadernação para meninos cegos; tricô para as meninas cegas; e sapataria, encadernação, pautação e douração para os meninos surdos, como forma de garantir-lhes uma subsistência (MAZZOTTA, 2005).

Segundo Jannuzzi (2012), as duas instituições eram caracterizadas pela ênfase no ensino profissional, desde a sua criação, inspirada na proposta de educação para as camadas mais populares da época. Essa preparação para o trabalho era reduzida a aprendizagem de habilidades técnicas e não possuía caráter educativo e formativo que propiciasse a elevação da escolaridade desses indivíduos.

Os cursos de educação profissional das escolas especiais seguiam os mesmos princípios assistencialistas da política de educação profissional instituída na época (SILVA, 2011). A criação das primeiras escolas de educação especial do Brasil caminhava em paralelo à criação das primeiras escolas de educação profissional, essas voltadas às classes menos favorecidas.



Em 1909, surgem as Escolas de Aprendizes e Artífices, atualmente denominadas de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criadas com o objetivo de qualificar mão-de-obra, através da formação de jovens que se encontravam em situação de vulnerabilidade social, de modo a garantir o exercício da política de caráter moral-assistencialista e a manutenção do controle social do Estado, assim atendendo a uma preocupação do governo em relação ao desenvolvimento da economia emergente da época, gerando emprego e renda para as camadas mais baixas (MOURA, 2007).

Segundo Silva (2011), os cursos profissionalizantes oferecidos pelo IBC e pelo INES não eram equiparados aos cursos do sistema regular de ensino. Havia uma preocupação em manter um posto de trabalho como forma de subsistência da pessoa com deficiência, contudo eram poucos que conseguiam atuar profissionalmente fora da instituição (JANNUZZI, 2012). Apesar de atender a uma parcela reduzida da população com deficiência da época, apenas cegos e surdos, a instalação do IBC e do INES abriu a possibilidade de discussão de educação para pessoas com deficiência, caracterizando-se como instituições especializadas na oferta da educação especial de forma segregacionista, isto é, separada dos estabelecimentos regulares da educação formal.

Posteriormente, ao longo das primeiras décadas do Século XX, surgiram, em outras localidades do país, estabelecimentos especializados no atendimento ao público com deficiência, de caráter médico-pedagógico, ligados a hospitais psiquiátricos ou instituições de reabilitação. Os serviços oferecidos nesses estabelecimentos eram coordenados por médicos e auxiliados por pedagogos e surgiram a partir da observação da comunidade médica sobre os benefícios das atividades pedagógicas na evolução do tratamento dos pacientes. Com isso, a educação para pessoas com deficiência passou a receber maior atenção do Estado, pois, para o interesse dos cofres públicos, era pertinente prover escolas para pessoas com deficiência, uma vez que custaria mais caro ao Estado manter hospitais, asilos e manicômios, além de isentar o governo da dependência desses cidadãos, submetidos ao regime de internato (JANNUZZI, 2012).

A quantidade de escolas especializadas existentes nesse período eram insuficientes para atender a demanda existente da população com deficiência da época. É nesse contexto de descaso de investimento do poder público que se intensificam, a partir de 1930, a implantação de entidades filantrópicas de apoio a escolas especiais privadas. Essas entidades constituíram-se a partir da mobilização de familiares das pessoas com deficiência, entre as quais, destacam-



se a Sociedade Pestalozzi e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (JANNUZZI, 2012).

Ainda durante a primeira metade do Século XX, o Brasil passava por transformações políticas e econômicas que induziram o surgimento de movimentos sociais pela popularização da educação pública, baseados nos princípios da tendência da Escola Nova e em defesa da diminuição das desigualdades sociais. Segundo Mendes (2010), os ativistas criticavam o sistema educacional, com pedagogia tradicional e direcionada às elites, e defendiam uma educação democrática, gratuita, contextualizada ao panorama socioeconômico do país, voltada à formação de habilidades, às necessidades e aos interesses individuais de aprendizagem dos sujeitos, valorizando a vertente psicopedagógica. Dessa forma, o movimento escolanovista intensificou a formatação da ideia de uma educação especial, ao enfatizar as características individuais dos sujeitos no processo de aprendizagem e propor um ensino especializado, com adaptação de técnicas de diagnóstico do nível intelectual, reforçando, ainda mais, a segregação das pessoas com deficiência em escolas especiais (JANNUZZI, 2012).

Diante desse contexto, a educação especial passa, naquele momento, a assumir uma especificidade própria, de forma paralela, no sistema educacional brasileiro, assim como a educação profissional, e diversos eram os fatores que contribuía para isso. Segundo Saviani (2007), a Reforma Capanema, da era trabalhista de Vargas (1942), demarcou ainda mais o caráter dualista da educação, separando o ensino secundário do ensino profissional por meio de suas leis orgânicas. O primeiro voltado à classe dominante e o segundo voltado à classe proletária. O caráter utilitário dado à educação profissional para atendimento ao mercado de trabalho excluía a participação de pessoas com deficiência dos cursos profissionalizantes. As leis orgânicas criadas para regulamentar o ensino industrial, comercial e agrícola estabeleciam critérios seletivos para admissão de alunos, baseados na capacidade física, mental e aptidão intelectual (SILVA, 2011).

A partir da década de 1960 surgiram movimentos sociais pelos direitos humanos em todo mundo, quando muitas vítimas com sequelas físicas, entre as quais, militares que lutaram na 2ª Guerra Mundial, lutavam pelo direito de reintegração social. Esses movimentos alertavam a sociedade sobre os efeitos prejudiciais da segregação e marginalização das minorias, das quais as pessoas com deficiência faziam parte, criando uma espécie de base moral para impulsionar o paradigma da integração (MENDES, 2006).

A partir da pressão dos movimentos sociais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei Nº 4.024/61) estabeleceu que a “a educação de excepcionais, deve, no que for



possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”. Assim, o aluno com deficiência podia ser atendido em escola comum ou em escola especial, quando a primeira não for possível (MAZZOTTA, 2005). Com essa medida, é iniciado, no Brasil, o paradigma da integração, que visava o acesso da pessoa com deficiência à escola regular; contudo, não havia investimentos significativos para preparação dos sistemas educacionais para o acesso e permanência desse público. Dessa forma, os alunos com deficiência tinham que desenvolver habilidades para poder se adaptar à escola pública, que permanecia inalterada. Isso gerava mais exclusão desses estudantes do que a sua integração. Com isso, houve uma expansão das escolas especiais privadas de cunho filantrópico para acolhimento desse público, com o apoio financeiro do poder público (MENDES, 2010).

A segunda LDB (Lei Nº 5.602/71), elaborada no contexto da ditadura militar e de interesses econômicos mundiais, alterou a estrutura do ensino criando os níveis de 1º grau obrigatório e de 2º grau na forma profissionalizante. Nesse período, influenciados pela filosofia da normalização no contexto mundial, que enfatizava a ideia de que o indivíduo com deficiência deveria parecer o mais análogo possível aos demais membros da sociedade, as entidades filantrópicas passam a oferecer programas de profissionalização para esse público, dissociado da educação básica e pautada no modelo tecnicista, de adaptação ao trabalho, engajando as pessoas com deficiência em pequenos serviços industriais, como forma de inserção social (SILVA, 2011). De acordo com Jannuzzi (2012), o princípio da normalização era a base para o paradigma da integração, pois a integração do indivíduo com deficiência na comunidade só se consumava se este indivíduo conseguisse evoluir para se adaptar à organização social vigente.

Em 1973, é criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que se constituiu o primeiro órgão do governo federal, junto ao Ministério da Educação (MEC), responsável pela definição das políticas públicas nacionais para educação de pessoas com deficiência. A formação de professores para atuar na educação especial foi uma das preocupações desse órgão (MAZZOTTA, 2005).on

A partir do processo de redemocratização do regime político brasileiro, a Constituição Federal de 1988 contemplou a educação como direito social e traçou como princípio a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” a todos os indivíduos. Ainda, determinou como finalidades da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, evidenciando a necessidade de ofertar uma educação que concilie a formação geral com a formação para o trabalho. No âmbito da educação especial, a Constituição Federal de 1988 atribuiu ao Estado o dever de garantir às



peças com deficiência o atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Com isso, os movimentos sociais de defesa e proteção à pessoa com deficiência ganharam força e fundamentaram-se no princípio de igualdade de direito, sem discriminação e respeito às diferenças individuais para reivindicar políticas de integração social da pessoa com deficiência. A Lei Nº 7.853/1989, fruto dessa pressão política, insere a educação especial no sistema educacional de forma transversal a todos os níveis e modalidades da educação básica, incluindo a educação profissional, e sua oferta obrigatória em estabelecimentos públicos de ensino, constituindo as classes especiais, assim preparando o cenário educacional para o surgimento, em 1994, da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 2010).

Ainda em 1994, inspirados no ideal de educação como direito de todos, é realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, resultando na elaboração da Declaração de Salamanca, documento do qual o Brasil é signatário e que trata da importância de políticas públicas e educacionais que venham a atender a todas as pessoas de modo igualitário, independente das suas condições pessoais, sociais, econômicas e socioculturais, destacando a necessidade das escolas se adequarem para a inclusão educacional dos indivíduos que apresentam alguma necessidade educacional especial. Esse documento destaca que as escolas comuns são os espaços mais eficazes para combater atitudes discriminatórias (BRASIL, 2008).

A Declaração de Salamanca tornou-se referência para elaboração de políticas educacionais, introduzindo o paradigma da inclusão na organização do sistema educacional brasileiro (BRASIL, 2008). O documento também evidencia o termo “necessidades educacionais especiais” para referir-se a sujeitos com deficiências ou transtornos. Esse termo passa a ser adotado como “necessidades educacionais especiais” em muitos documentos brasileiros, entre os quais, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, para definir aqueles educandos que possuem, durante o processo educacional:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;



III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes (BRASIL, 2001, p 02).

Com a definição apresentada nas diretrizes, observa-se uma ampliação no leque de características comportamentais previamente consideradas críticas e propensas ao fracasso escolar, como os distúrbios de aprendizagem (dislexia, discalculia, por exemplo), os transtornos de déficit de atenção/hiperatividade, as doenças mentais (psicoses, esquizofrenia, etc), dentre outros quadros. Dessa forma, não somente os alunos com deficiência passam a ser contemplados na educação especial, mas todo aquele que necessite de um atendimento especializado no âmbito escolar.

Educação Profissional e Inclusiva: avanços recentes e desafios

Em 2008, foi elaborada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Inclusiva. Esse documento determina que a Educação Especial, enquanto modalidade de ensino, deve dirigir-se aos alunos que evidenciam deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. O mesmo documento esclarece os perfis do seu público:

[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 11)

Nesse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva passa a adotar termos menos amplos como “pessoa com deficiência”, “transtornos globais do desenvolvimento” e “altas habilidades/superdotação”; mas esclarece que é preciso contextualizar as definições e o uso de classificações, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão, pois se entende que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto



no qual se inserem, assim deixando implícito também a inclusão de alunos com transtornos funcionais específicos no público-alvo da educação especial.

Em relação às designações no contexto social, os movimentos sociais de pessoas com deficiência já convencionaram que é preferível usar a denominação “pessoa com deficiência” para referenciá-las, em detrimento da utilização dos termos “portador de deficiência” e “deficiente”, que denotam negatividade ao sujeito (SILVA, 2014). A nova designação foi ratificada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), e adotada nos documentos oficiais brasileiros. Com isso, a LDB em vigor (Lei Nº 9.394/96) é atualizada, por meio da Lei Nº 12.796/2013, a fim de que o texto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional esteja em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, redefinindo o público-alvo da educação especial para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Cabe destacar que a referida LDB inova no contexto da educação profissional de pessoas com deficiência em seu artigo 59, ao dispor que os sistemas de ensino deverão assegurar a esses educandos:

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. (BRASIL, 1996);

Com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o paradigma da inclusão ganha amplitude no sistema educacional brasileiro e orienta que todos os alunos, independentes de sua condição, devem estar inseridos em classes regulares, compartilhando do mesmo processo de ensino-aprendizagem, com o apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), em contraturno, para aqueles que apresentem alguma necessidade educacional especial. O AEE caracteriza-se como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente”, prestados de forma complementar ou suplementar à formação de estudantes com deficiência e deve-se integrar a proposta pedagógica da instituição, não devendo substituir a escolarização (BRASIL, 2011).

Na esfera da inclusão da diversidade, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva prevê que o AEE, enquanto ação da educação especial, na modalidade de jovens e adultos e na educação profissional, deve possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, de formação para o ingresso no mundo do trabalho e da efetiva participação social. Percebe-se uma omissão de políticas em relação à acessibilidade no ensino superior,



sendo este lembrado apenas no Decreto Nº 7.611/2011, que regulamenta o atendimento educacional especializado e prevê em seu texto a instalação de núcleos de acessibilidade em instituições federais de ensino superior com a finalidade de eliminar barreiras físicas de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência.

No âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), os Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) assumem a responsabilidade pela promoção da acessibilidade das instituições que compõem a Rede. Esses núcleos apresentam a finalidade de atuar como setores de atendimento, cujo objetivo é criar uma cultura de educação para a convivência, aceitação da diversidade, buscando quebrar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, de comunicação e atitudinais (BRASIL, 2000).

Cabe esclarecer que o público-alvo do NAPNE não se restringe às pessoas com deficiência, mas todos aqueles que são alvo da Política Nacional de Educação Especial, a qual designa este público como pessoas com necessidades educacionais especiais, no entanto, a ênfase desta pesquisa concentra-se nas pessoas com deficiência.

Podemos dizer que houveram avanços a partir da implantação dos NAPNEs, tais como: quebra de certas barreiras, aquisição de equipamentos e materiais didáticos específicos, incentivo a pesquisas e produção de tecnologia assistiva, além da ampliação das discussões sobre a educação inclusiva; no entanto, algumas dificuldades prejudicaram o trabalho dos núcleos, como a falta de estrutura física, de recursos humanos e financeiros, além do número reduzido de matrículas de pessoas com deficiência, que está atrelada a dificuldade de acesso via processo seletivo. Melo *et al.* (2013) apontam que tais dificuldades decorreram da carência de um maior compromisso e sensibilização com a causa da inclusão de pessoas com deficiência e que se faz necessária uma revisão dos procedimentos políticos e pedagógicos adotados até então pelos gestores.

Observa-se também outros programas do governo federal voltados à qualificação profissional de pessoas em situação de vulnerabilidade social, entre os quais, as pessoas com deficiência, mas dissociada de uma formação integral que possibilite uma preparação sólida para o mundo do trabalho. Entre tais programas, está o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) que concentrou suas ofertas em cursos de formação inicial e continuada, detendo-se a uma formação aligeirada e precária, voltada ao atendimento do



mercado de trabalho, em detrimento de uma formação emancipatória do sujeito (ALENCAR; SANTOS; SILVA, 2016).

Com a promulgação da Lei Nº 13.409/2016, que altera a Lei Nº 12.711/2012, para incluir a reserva de vagas para pessoas com deficiência em cursos de graduação e em cursos técnicos de nível médio de instituições federais de ensino, surgem estratégias de reparação do déficit de matrículas de estudantes com deficiência na RFEPCT, trazendo novas perspectivas de repensar a inclusão dentro dos Institutos Federais.

Outro marco importante foi a instituição da Lei Nº 13.146/2015, intitulada como Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual consolida os direitos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania. Esta Lei prevê adoção de práticas pedagógicas inclusivas, de plano de atendimento educacional individualizado, de medidas de atendimento especializado em processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições, públicas e privadas, de ensino superior e de educação profissional de nível técnico e tecnológico, medidas essas que, até então, eram arbitrárias às instituições de ensino. A mesma lei inova também ao impor a inclusão de conteúdos curriculares sobre temas relacionados à pessoa com deficiência em cursos de educação profissional técnica e tecnológica e em cursos superiores, nos respectivos campos de saber.

Com a instituição de conteúdos curriculares relativos à pessoa com deficiência nos cursos de educação profissional de nível médio e superior, a LBI amplia as possibilidades de uma formação humanizadora dentro de uma formação integral, de modo a enriquecer, sobretudo, a dimensão cultural.

Incluir nos currículos escolares conhecimentos acerca da diversidade de grupos sociais minoritários, como povos indígenas, quilombolas, pessoas com deficiência, entre outros, possibilita ampliar a leitura de mundo do estudante acerca dos padrões culturais historicamente construídos pela sociedade, de forma que ele reflita criticamente sobre os valores morais, éticos e estéticos que cercam as relações sociais que envolvem sua prática social, tornando-se um sujeito autônomo, sensível e empático ao pensar e agir enquanto cidadão e trabalhador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória da escolarização de pessoas com deficiência foi tradicionalmente organizada com a educação especial substituindo o papel da escola regular, gerando a



segregação desses sujeitos em instituições especializadas particulares, em detrimento ao atendimento educacional integrado em escolas públicas.

O percurso histórico da educação de pessoas com deficiência foi majoritariamente pautado na formação para o trabalho, ocorrendo momentos de encontros da educação especial com a educação profissional, mas fundamentado no contexto da formação tecnicista, dissociada de uma formação omnilateral, que promova o desenvolvimento integral do sujeito com deficiência. Essa tendência decorreu das históricas políticas e práticas educacionais de reprodução da ordem social, baseadas em uma educação estruturalmente dividida em e para classes sociais, evidentemente marcada na origem da educação profissional.

Ao longo dos anos, devido à omissão do Estado, entidades filantrópicas de cunho privado assumiram o protagonismo na prestação de serviços terapêuticos e educacionais, a fim de atender os anseios das pessoas com deficiência e de seus familiares em busca de integração social. Apesar da assistência prestada, essas entidades não atuavam massivamente, pois se concentravam em poucas localidades, o que restringia o acesso universal do público com deficiência aos serviços por elas prestados, principalmente, daqueles que não tinham condições de se deslocarem para outras regiões.

A partir das políticas de democratização do acesso à educação e, em especial, da mais recente Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o cenário da educação de pessoas com deficiência é transformado em uma nova realidade. Dados do Censo Escolar de 2019 mostram que o maior percentual de matrículas de alunos com deficiência encontram-se nas classes comuns das redes estaduais e municipais públicas de ensino (BRASIL, 2020).

A mudança desse cenário no sistema educacional brasileiro constituiu-se lentamente, sendo fruto das pressões dos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, que conjugam igualdade e diferença como valores indissociáveis diante das circunstâncias históricas de discriminação e de exclusão de grupos minoritários. Tais movimentos contribuíram para formação de um clima nacional voltado aos valores democráticos e de justiça social que fundamentaram a Constituição Federal de 1988, a qual reconhece a necessidade de firmar a igualdade de direitos das pessoas com deficiência bem como medidas que promovam a sua equidade.

A educação inclusiva tornou-se o paradigma de combate e superação das políticas e práticas ainda excludentes. Com isso, os sistemas educacionais passaram a ser repensados, implicando em mudanças estruturais e culturais para um contexto mais inclusivo, promovendo



um aumento significativo de atos normativos para adequação dos sistemas e instituições de ensino ao acolhimento da pessoa com deficiência.

Hoje, já se tem embasamento legal para garantir a inclusão de pessoas com deficiência em qualquer tipo de escola, inclusive nas escolas de educação profissional; todavia, precisa-se avaliar como essa inclusão está sendo praticada nessas instituições de ensino.

Podemos dizer que houve um avanço em termos de legislação, de políticas educacionais e de compreensão do significado de necessidades educacionais especiais nos últimos anos; contudo, as políticas de incentivo direcionadas as pessoas com deficiência para o acesso à formação integral por meio do ensino médio integrado à educação profissional foram negligenciadas ao longo dos anos. Apenas a recente lei de reserva de vagas para pessoas com deficiência, em cursos de instituições federais de ensino, trouxe a garantia do acesso, e a LBI medidas que garantam a permanência, sendo necessária, ainda, a efetivação de ações que promovam a quebra de barreiras físicas e atitudinais que dificultam a permanência, e que permitam às pessoas com deficiência o acolhimento adequado e o êxito escolar e que, assim, ajudem a incorporar a inclusão como mais uma dimensão da educação profissional, associando-se a almejada formação politécnica, integral e de qualidade no âmbito de cada instituição de ensino da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Ligyanne Karla de. SANTOS, Allana Manuella Alves dos. SILVA, Lenina Lopes Soares. Do TEC NEP ao Pronatec: Inflexão na Política de Acesso à Formação Politécnica para Pessoas com Deficiência. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI*, 1.; *JORNADA REGIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EM ANTONIO GRAMSCI*, 7., 2016, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFCE, 2016. Disponível em: <http://www.ggramsci.faced.ufc.br/wp-content/uploads/2017/06/DO-TEC-NEP-AO-PRONATEC-INFLEX%C3%83O-NA-POL%C3%8DTICA-DE-ACESSO-A-FORMA%C3%87%C3%83O-POLIT%C3%89CNICA-PARA-PESSOAS-COM-DEFICI%C3%8ANCIA.pdf>. Acesso em 22 mai. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 mai. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2019.

_____. **Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da



República, [2011]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 mar. 2021.

_____. **Lei Nº 9396, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 mai. 2019.

_____. **Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 03 mai. 2020.

_____. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 mai. 2019.

_____. **Lei Nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm#art1. Acesso em: 10 jun. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa TECNEP - Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educativas Especiais.** Brasília, DF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: 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: 19 mai. 2019

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192. Acesso em: 21 mai. 2019

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; **Cartilha do Censo 2010 – Pessoas com Deficiência.** Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia da pesquisa: um guia para iniciantes.** Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan. 2001. ISSN 2175-795X. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 22 mai. 2019.



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

KRIPKA, Rosana Maria Lovezute, SCHELLER, Morgana, BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD Bogotá - Colombia** No. 14, julho-diciembre.

LIMA, Michelle Pinto de *et al.* O sentido do trabalho para pessoas com deficiência. **RAM, Rev. Adm. Mackenzie**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 42 -68, Apr. 2013. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167869712013000200003&lng=en&nrm=isso. Acesso em: 26 jun. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1678-69712013000200003>.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saude soc.**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, June 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12902011000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2021.

MAZZOTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira et al. Ação TEC NEP: Análise de Dissertações e Teses Publicadas na Base de Dados da Capes. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7.; ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 8., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT06-2013/AT06-010.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2019.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **HOLOS**, [S.l.], v. 2, p. 4-30, mar. 2007. ISSN 1807-1600. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11/110>>. Acesso em: 29 jun. 2018.

MOURA, Dante Henrique. GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: documento base**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 22 mai. 2019

OLIVEIRA, Ramón de. A Possibilidade da Escola Unitária na Sociedade Capitalista. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 32, p. 141 - 160, jan./abr. 2009. DOI: [HTTP://DX.DOI.ORG/10.15210/CADUC.V0I32.1684](http://dx.doi.org/10.15210/caduc.v0i32.1684). Disponível em:



<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/1684>. Acesso em: 2 mai. 2020.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora**. Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, Marise, Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 1 ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2007, 472p.

SILVA, Izaura Maria de Andrade da. **Políticas de educação profissional para pessoa com deficiência**. 2011. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação Inclusiva: práticas pedagógicas para uma escola sem exclusões**. 1ª ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

VIÉGAS, Conceição de Maria Côrrea; CARNEIRO, Moaci Alves. **Educação profissional: indicações para a ação: a interface educação profissional /educação especial/**. Brasília: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/educ_prof.pdf. Acesso em: 30 mai. 2019.



CAPÍTULO 5

LETRAMENTO CRÍTICO NA EJA EM ESPAÇOS HOSPITALARES

Patrícia Mara dos Santos Machado
Marilu dos Santos Borba

RESUMO

O presente capítulo traz à luz a relevância de práticas de letramento crítico realizadas pela área de Linguagens, dentro da proposta pedagógica do Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH), em concordância com a legislação própria. Ressaltando que estas práticas são pensadas para atender ao público da Educação de Jovens e Adultos de hospitais da rede pública, a ideia aqui é, sob a égide da inclusão, motivar adolescentes, jovens, adultos e idosos, a se apropriarem do direito aos dois bens sociais principais, que são educação e saúde, através do acesso ao mundo letrado. Na nossa compreensão, consideramos esta imersão como um veículo de mão dupla, que ao mesmo tempo em que oferece oportunidades de alfabetização, fomenta o desenvolvimento da consciência cidadã, e a participação social. O objetivo que pretendemos é levantar pontos acerca da necessidade de processos de letramentos críticos na EJA hospitalar, refletindo acerca da oportunização da tomada de consciência crítica e da autonomia a sujeitos em momento de tratamento e cura de doenças. Assim, a partir de uma escuta sensível e pedagógica, somados à defesa do aprendizado como ato contínuo ao longo da vida, repensamos a importância das interações humanas e da dialogicidade freireana, na composição desta proposta humanizada. Tal humanização é necessária na educação hospitalar, onde a inclusão compõe o lastro deste peculiar fazer pedagógico. A pesquisa seguirá numa abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados, a descrição da própria prática de letramento desenvolvida nos *loci*, no momento em que se harmoniza com o HumanizaSus, Estatuto do Idoso, e com a Constituição Federal, na garantia do direito à educação para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização; Direitos; Letramento Crítico; Cidadania; Autonomia.

INTRODUÇÃO

Este capítulo tem como objetivo, evidenciar a importância do letramento crítico na Educação de Jovens e Adultos (EJA), sistematizada no Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH), serviço de educação conectado à saúde, que tem sido discutido por pesquisadores e estudiosos como Freire (2014), Jacobo (2015), Maito (2013), Schwartz (2013) e Souza (2016). Valendo destacar que, em muitos países, este atendimento se enquadra enquanto promotor de inclusão escolar e ressignificação de vidas dos sujeitos jovens, adultos e idosos adoecidos e em tratamentos/internamentos hospitalares.

A educação em ambiente hospitalar por si só, já é um complexo mecanismo de inclusão, que vem desvelando direitos para pessoas de diferentes idades, podendo significar mais que um



momento com a educação escolar, e sim um direito à educação ao longo da vida, e em espaço não tradicional de educação.

A ideia de entrelaçar estes três distintos pontos (EJA, APH e Letramento), vem da necessidade de se ampliar a oferta de educação para todas as pessoas, e em todas as idades, considerando também o fortalecimento dos vínculos sociais estabelecidos em processos de letramentos críticos, dentro de unidades hospitalares. Com o conceito de letramento pautado na inclusão de sujeitos no mundo da escrita; da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como promotora de equidade, e do Atendimento Pedagógico Hospitalar como ressignificador de vidas dentro de ambientes hospitalares, buscamos fazer uma educação inclusiva abarcando as três vertentes, de modo a alcançar sujeitos sociais desprestigiados, dando-lhes a nomenclatura de estudantes-pacientes.

A relevância dos processos de letramentos em espaços hospitalares para jovens, adultos e idosos em situação de adoecimento, internação ou tratamento hospitalar se dá pelas possibilidades de inclusão destes sujeitos alijados da educação escolar, pelo processo histórico de exclusão a que foram submetidos durante suas vidas. Para tanto, é extremamente relevante lembrar que o desenvolvimento de atividades educativas no campo da saúde pública foram orientadas pelas concepções de saúde e de educação atuais, com o objetivo de orientar aos sujeitos no uso das práticas de saúde, desenvolvidas durante os seus processos de tratamentos/internações.

A EJA NO APH: O DIREITO À EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

Desenhado para pessoas em tratamento de saúde, internações as Classes Hospitalares oferecem um leque de possibilidades educativas para serem desenvolvidas em hospitais, Casas de Apoio e domicílio, definidas no documento “Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações” (2002), que não tem poder de legislação, mas de orientações para referido atendimento.

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p.13).

Legislado em favor dos sujeitos em condição de adoecimento surge no ano de 2018, através da Lei de nº 13.716/2018, a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando o Art. 4º-A, que favorece ao estudante-paciente:



Art.4-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação, ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018).

A oferta de educação ao longo da vida está expressa no artigo 205 da Seção I, da Constituição Federal (CF), que assegura a educação como direito social para ser desfrutado a qualquer tempo.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998).

Além da CF, a nossa legislação nacional, através do Estatuto do Idoso, Lei de nº 10471/2003, no Capítulo V, versa acerca da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, e institui como direitos para este público-alvo da EJA:

Art. 20. O idoso tem direito à educação, cultura, esporte, lazer, diversão, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

Compreendida como uma modalidade inclusiva de educação, a EJA “[...] se insere em uma formação humana com vistas a dar aos sujeitos ‘o seu direito de ser’, um olhar ampliado e uma busca de formação para o trabalho do Pedagogo na EJA.” (MASSENA; ARAÚJO; CONCEIÇÃO, 2018, p.113). Nesta perspectiva, reconhecer a EJA como um importante e complexo direito constitucional, é neste capítulo um viés acerca da modalidade no contexto hospitalar, como ponto salutar de desenvolvimento de aprendizagens, buscando fazer valer o direito à educação, para que jovens, adultos e idosos possam se apropriar da língua escrita através do espaço de educação inserido no contexto da saúde, se desenvolvendo dentro das suas possibilidades.

A necessidade de aprender como ato contínuo e intermitente se torna iminente diante da realidade vivida na atualidade, levando-se em consideração a velocidade com que ocorrem as modificações na vida profissional causadas pelas incertezas e inseguranças do cotidiano. Os profissionais da educação sofrem as consequências dessa realidade que, por se apresentar em mutação, exige deste profissional, assim como de qualquer outro, as habilidades que proporcionam a experiência da constante aprendizagem. (MAITO, 2013, p.41).

À oferta da educação escolar, para os sujeitos em tratamentos de saúde, cabe às secretarias de educação, a função de sistematizar o Atendimento Pedagógico Hospitalar para o público-alvo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que pode ser desenhado como uma



oportunidade de letramento crítico, como forma de inclusão e reparação. O documento norteador diz que:

Na impossibilidade de frequência à escola, durante o período sob tratamento de saúde ou de assistência psicossocial, as pessoas necessitam de formas alternativas de organização e oferta de ensino de modo a cumprir com os direitos à educação e à saúde, tal como definidos na Lei e demandados pelo direito à vida em sociedade. (BRASIL, 2002, p. 11).

Para esclarecer quem é o aluno deste serviço, o próprio documento assim define seu público-alvo:

O alunado das classes hospitalares é aquele composto por educandos cuja condição clínica ou cujas exigências de cuidado em saúde interferem na permanência escolar ou nas condições de construção do conhecimento ou, ainda, que impedem a frequência escolar, temporária ou permanente. (BRASIL, 2002, p. 15).

Desta forma, as práticas de letramentos críticos dentro do ambiente hospitalar podem assumir um caráter humanizador, na medida em que oferecem aos estudantes-pacientes, as possibilidades de apropriação dos dois fundamentais bens sociais, que são educação e saúde. Neste espaço de “mão dupla,” as atividades pedagógicas devem levar em conta as especificidades dos seus estudantes-pacientes, enquanto sujeitos dos seus processos de letramentos:

As condições individuais que exigem educação em classe hospitalar ou em atendimento pedagógico domiciliar são, principalmente, o repouso relativo ou absoluto; a necessidade de estar acamado ou requerer a utilização constante de equipamentos de suporte à vida. (BRASIL, 2002, p. 17).

Diante do exposto, devemos considerar a relevância da acessibilidade e da adaptabilidade para a reintegração dos estudantes-pacientes nestas condições, assim como os vínculos com os espaços de convivência escolar, para diminuir os impactos no seu regresso.

As discussões sobre educação e saúde tomam diferentes implicações entre saúde-doença e disposições como os sujeitos, enquanto atores-autores de suas próprias vidas, constroem e reconfiguram dispositivos educativos para viverem com a doença e processos de subjetivações sobre a própria existência, nas interfaces entre negação e aceitação dos processos de adoecimento como uma experiência vital e sociocultural sobre as doenças, implicando ampliações e outros diálogos possíveis entre educação e saúde. (SOUZA, 2016, p. 64).

Os processos de letramentos críticos no âmbito hospitalar vêm validar a garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos em tratamentos de saúde e momentos de fragilidades, podendo também ser considerado como uma proposta de aproximação do estudante-paciente aos seus processos de construção de aprendizagens e valorização dos aspectos biopsicossociais e, portanto, ressignificação de suas vidas.



PERSPECTIVAS DE LETRAMENTO CRÍTICO NO HOSPITAL: CONSTRUINDO A CONSCIÊNCIA CIDADÃ

A ideia de abordar o letramento crítico, que se faz necessário para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, para os estudantes-pacientes público-alvo da EJA, na discussão de letramentos a partir da reflexão da necessidade que a escrita deve ocupar em suas vidas. Enquanto sujeitos sociais, estes estudantes-pacientes a partir de um trabalho pedagógico que fomentem a consciência crítica destes, oportunizando-os a participarem ativamente da vida em sociedade, usufruindo de todos os bens coletivos, e se apropriando dos mecanismos sociais da sua comunidade. Nesta perspectiva, o letramento pode também ser considerado uma prática discursiva, que está “[...]relacionada ao papel que ocupa a escrita em diferentes comunidades, grupos e classes sociais[...].” (TERRA, 2013, p.30) levando os sujeitos a um posicionamento crítico, diante da vida.

É importante desvelar para os usuários da língua, que os processos de letramentos se desenvolvem a partir da utilização da escrita e leitura, nos mais variados contextos sociais, sejam eles formais ou informais. Desta forma se fortalece o reconhecimento de que na sociedade existe uma diversidade de práticas de letramentos, atendendo aos mais variados fins, por meio da inserção e instrumentalização de saberes a um determinado grupo.

No contexto hospitalar, o caráter plural da língua escrita pode e deve ser considerado em um processo de letramento que seja desenvolvido no reconhecimento das ações da equipe multiprofissional, a partir dos desdobramentos das suas práticas. Desta forma, as discussões acerca dos conceitos de letramento crítico no contexto de saúde vêm valorizar a vida humana, na medida em que vem conhecer e compreender o papel social de cada profissional do hospital no processo de cura, bem-estar, higiene, alimentação e acomodação do estudante-paciente e os seus direitos e deveres como usuário do SUS.

Cientes de que o mundo da escrita está cada dia mais forte, exercendo um papel preponderante no desenvolvimento das sociedades, repensamos que o número de pessoas que não dominam a escrita ainda é grande, pois, nem todos os sujeitos têm a oportunidade de participar ativamente do mundo escrito, vivendo na exclusão linguística. As marcas da língua escrita podem ser encontradas em variados ambientes, até nos mais remotos espaços rurais, evidenciando a necessidade de processos de letramentos como veículo de inclusão social. E esta inclusão se faz importante, na medida em que torna os sujeitos aptos para a efetiva participação social, através da utilização de todos os mecanismos linguísticos que promovem esta participação. Porém, para que os sujeitos possam utilizar-se de todos os meios de comunicação



existentes na sociedade, ele precisa conhecer os códigos e saber decifrá-los e só assim podem ser efetivados os objetivos comunicativos da língua, que é estabelecer a dialogicidade.

Quanto à dialogicidade, esta está intrinsecamente ligada à imersão dos sujeitos no mundo da escrita, pois a língua materna, ou a língua 1, é o antecedente de inserção no mundo escrito, embora saibamos da importância de outras formas de linguagens também relevantes e válidas nos processos de comunicação.

Por isso mesmo a educação, para não instrumentar tendo como objeto um sujeito - ser concreto, que não somente está no mundo, mas também está com ele -, deve estabelecer uma relação dialética com o contexto da sociedade à qual se destina, quando se integra neste ambiente que, por sua vez, dá garantias especiais ao homem através de seu enraizamento nele. *Superposta* a ele, fica “alienada” e, por isso, inoperante. (FREIRE, 1985, p.61-62).

Assim, apontamos algumas formas de aquisição de conhecimentos acerca de diferentes tipos de letramento como: letramento escolar, letramento social, letramento em saúde, letramento digital, letramento visual, letramento político, entre outros, mostrando assim, que o termo letramento pode abranger diversos segmentos da sociedade, instrumentalizando os sujeitos no uso de determinado aspecto ou setor. Em outras palavras, ratificamos o raciocínio de que não existe apenas um tipo de letramento; que os letramentos são vários, e estão à serviço das aprendizagens humanas.

Dentre tantas práticas citadas, destacamos o letramento em saúde, aproveitando esta imersão no contexto hospitalar como oportunidade de desvelamento dos aspectos intrínsecos do ambiente e das funções da equipe multiprofissional em que está situado o estudante-paciente - que é o centro deste processo de letramento - levantando discussões acerca dos desdobramentos destes atendimentos.

(...) as dificuldades de locomoção; a imobilização parcial ou total; a imposição de horários para administração de medicamentos; os efeitos colaterais de determinados fármacos; as restrições alimentares; os procedimentos invasivos; o efeito de dores localizadas ou generalizadas e a indisposição geral decorrente de determinado quadro de adoecimento. (BRASIL, 2002, p. 17)

Voltar à atenção para o ambiente onde se desenvolvem as ações pedagógicas, trazendo para o estudante-paciente a oportunidade de familiarização com os dois sistemas sociais básicos, pode neste espaço de comunicação, constituir oportunidades de letramentos críticos, na medida em que oportuniza aos sujeitos a conhecerem o ambiente, o seu tratamento e a si mesmos, enquanto protagonista da sua própria história.

O conhecimento ou (re)conhecimento acerca dos mecanismos e do funcionamento do ambiente pedagógico imerso no ambiente hospitalar, assim como a estimulação e a motivação de diálogos entre os profissionais envolvidos nesta conexão saúde-educação, reverbera em



ações de letramentos, validando a ideia de letramento situado. Neste singular processo pedagógico que se constitui a EJA, podemos perceber uma certa tendência à infantilização dos sujeitos aprendentes que talvez seja mais acentuada em ambiências hospitalares. Por isso, é muito importante que os professores atuantes nesta vertente, tenham um olhar diferenciado neste letramento crítico direcionando as abordagens para o mundo do trabalho, de preparação para as diversas práticas sociais. Acerca disso, Bastos, Dantas e Santos (2018), dialogam sobre a importância e os cuidados da formação inicial e continuada para os professores da EJA e os desafios desta prática pedagógica e portanto política.

Nesta perspectiva, é imprescindível que as ações voltadas para este segmento que tem legislação própria, invistam em seus estudantes-pacientes oportunizando-os com práticas em que abordagens, flexibilidades e adequações curriculares proporcionem atividades peculiares em processos de letramento crítico, enquanto perspectiva de apropriação da língua escrita, e consequentemente de emancipação e consciência cidadã.

No bojo de uma sistematização que privilegie o APH para os sujeitos da EJA, convém redefinir o papel social do letramento crítico para que se possa fazer o redimensionamento das ações pedagógicas dentro do hospital, na constituição da consciência cidadã dos estudantes-pacientes.

Pensar o papel da EJA nos dias atuais implica ir além da simples oferta dessa modalidade, seja pelos órgãos públicos, seja pelos movimentos sociais, seja pelas iniciativas privadas. É importante pensarmos no contexto acadêmico em que essa discussão se insere, as pesquisas, as reflexões que movem os conhecimentos e as ações que sustentam as práticas educativas, pensadas para atender as pessoas jovens, adultas e idosas. (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p.75)

Nisto, confere-se o contrato social da escola a partir de práticas letradas e humanizadas, que buscam no movimento de ação e reflexão, a ressignificação de vidas, defendida por Freire, como um processo dialógico que aproxima pessoas e movimenta seus aprendizados, através dos contatos com outros saberes, outros viveres e outros sujeitos sociais. E este movimento reflexivo que acolhe, integra, inclui e valoriza o outro, têm que ser administrado por uma prática docente que consiga enxergar no outro, a oportunidade para se enxergar e se reconhecer no mundo.

Este novo olhar acerca do letramento crítico em contexto hospitalar levanta possibilidades de empoderamento social, através de ações que podem oportunizar aos sujeitos da EJA a novos conhecimentos pedagógicos, e a uma nova postura através de oportunidades sociais.



CONSIDERAÇÕES PARCIAIS: USO CONSCIENTE DOS DIREITOS SOCIAIS

Com a compreensão que o hospital não é um espaço restrito para pessoas doentes, abriga também sujeitos acidentados. Assim, um estudo acerca da situação do estudante-paciente enquanto sujeito em processo de cura se faz importante, na medida em que o oportunize a ser sujeito e protagonista do seu processo de restabelecimento.

A prática do letramento compreende também, a interpretação de situações onde se utiliza a língua escrita. Para tanto, os docentes podem utilizar estratégias diferenciadas, como: leitura diária, criação de um ambiente alfabetizador (faixas, cartazes, calendários, relógios, alfabeto, ilustrações, diversas...), excursões de leitura que podem ser realizadas mesmo no leito hospitalar, nos corredores ou em algum outro ambiente do hospital onde o estudante-paciente tenha acesso. Todas estas ações podem, em variadas medidas, servir de suporte para introduzir os sujeitos no mundo em que a escrita é utilizada como veículo de comunicação e de inclusão, e não de segregação.

Como já sabemos, não existe um único método de letramento, porque como as pessoas não são iguais, elas também podem aprender em tempos e de formas diferentes. Por isto, toda prática pedagógica, principalmente em contextos de letramentos, deve levar em conta as especificidades dos sujeitos, enquanto usuários da língua. As necessidades educativas de todos devem ser consideradas em seus aspectos sociais, culturais, faixa etária e depois ressignificadas em práticas pedagógicas inclusivas.

Assim, devemos conceber que o método de letramento eficiente é aquele que fomenta o uso da língua escrita em situações específicas, e reverbera no uso desta em determinadas ocasiões e também no cotidiano, podendo ainda levantar considerações que o melhor método de letramento é aquele que utilizado no processo, consegue desenvolver autonomia nos usuários da língua.

A associação entre alfabetização e letramento não é unanimidade entre pesquisadores. Alguns defendem que a alfabetização já cumpre este papel, sendo desnecessário o termo letramento. Outros distinguem os dois termos: Alfabetização - ocorre dentro dos espaços de educação, ou seja, a escola, o hospital ou o domicílio, no caso do Atendimento Pedagógico Domiciliar (APD) - e Letramento, em espaços alternativos/informais, englobando aspectos verbais e não verbais.

A partir das nossas discussões, compreendemos que estas distintas práticas estão interligadas, uma vez que não há alfabetização sem letramento; e que, uma pessoa não



alfabetizada pode ser letrada, mesmo não decodificando palavras. Por isso, é importante que os sujeitos sejam além de letrados, alfabetizados, para poderem assim, participar das práticas que exigem o uso da língua escrita da sua comunidade. Nisto, as práticas de alfabetização (que são inseparáveis do letramento) e letramento, podem instrumentalizar os sujeitos a se apropriarem da língua escrita, passando a utilizá-la nas suas sociedades da forma autônoma, e participando ativamente dos contextos que exigem uma postura cidadã.

Assim, é relevante a defesa do uso da escrita em contextos formais, com abordagens socioculturais da linguagem e do letramento, pois este deve ser tido como uma prática interdisciplinar, na medida em que os pesquisadores e estudiosos se debruçam sobre o debate acerca do tema em uma perspectiva que aborde e investigue as relações entre escrita, sociedade e indivíduo, em variadas áreas do conhecimento e suas implicações teóricas, empíricas, profissionais e políticas.

De natureza multifacetada, o conceito de letramento tanto pode compreender sociedade, política, ideologia e linguística, tudo isto ao mesmo tempo, ou considerando apenas uma questão. E isto lhe confere o caráter plural fortalecendo a ampliação de interpretações, dentro da esfera de aquisição da língua escrita. De acordo com Terra (2013), o letramento é desenvolvido em todas as atividades de uma comunidade, e não somente na escola, e a forma como usam a escrita é específico em cada uma, e está relacionada aos desdobramentos das suas práticas sociais.

Desta forma, as discussões acerca dos conceitos de letramentos carregam em si a importância da língua escrita em todos os contextos sociais, trazendo à luz a relevância do papel social da escola como (trans)formadora de cidadãos críticos. Ora, se as condições sociais e culturais dos sujeitos que não dominam a língua escrita subjazem na cultura oral, preterir esta seria desconsiderar uma significativa gama da cultura de muitos povos que não desenvolveram suas sociedades por meio da escrita, e mantém seus registros através da tradição oral.

Assim, quando a escrita ocupa a posição central em uma sociedade, esta torna-se excludente, na medida em que desenvolvendo suas atividades basicamente nesse sistema, se oferece poucas oportunidades de participação para as pessoas que não dominam a leitura e a escrita. Porém, quando esta sociedade passa a oferecer atividades utilizando outros tipos de linguagens, além de estar fazendo inclusão social, está abrindo oportunidades de participação social e motivando estes sujeitos a inserção no mundo da escrita.



Nesta vertente inclusiva, as ofertas de práticas de letramentos devem ser fomentadas em diferentes espaços, até como forma de registro da importância da cultura oral, validando-a enquanto manifestação de cultura e linguagem para as sociedades que valorizam e desenvolvem esta tradição. E isto não é impor a escrita. Seria uma forma de compreender outro tipo de linguagem. Uma linguagem que pode marcar a passagem (ou a perpetuação) da humanidade, pela terra.

E inclusão pode ser isto e muito mais: inclusão pode aqui ser considerada uma forma de aceitar o outro, oferecendo e não impondo uma forma de linguagem em que o estudante-paciente pode se apropriar de conhecimentos do contexto hospitalar, de sua comunidade, e de outras que queira conhecer. Ainda propondo inclusão, o letramento pode ser muitas coisas, inclusive as práticas de linguagens utilizadas no hospital ou em uma sociedade, atrelada à escrita.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Walkíria de. **Classe hospitalar: um olhar pedagógico singular**. São Paulo: Phorte, 2009.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim (org.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1998, p. 168-199.

BARCELOS, Valdo. **Educação de jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas**. 3ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de Andrade; DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jakson Reis. A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos**. (org) DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jakson Reis; Conceição, Ana Paula Silva da. Salvador: EDUFBA, 2018.

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

BRASIL. **Humaniza SUS: Política Nacional de Humanização (PNH)**. Ministério da Saúde. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.redehumanizaus.net/sites/default/files/diretrizes_e_dispositivos_da_pnh1.pdf. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13716, de 24 de setembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

JACOBO, Zardel. Direitos humanos e inclusão. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da (Org.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015. – (Coleção educação em direitos humanos).

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. 1. ed.- São Paulo: Cortez, 2014. – (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos)

LOSS, Adriana Salete. **Para onde vai a pedagogia?** Os desafios da atuação profissional na pedagogia hospitalar. 1ª ed. Curitiba: Appris, 2014.

MAITO, Viviane Pereira. Tecendo relações entre formação de professores, paradigmas educacionais e a atuação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes e possibilidades online**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MASSENA, Renata da Silva; ARAÚJO, Margareth da Conceição Almeida; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da. História de vida: o olhar dos docentes e dos discentes sobre o ser e fazer-se professor da EJA. **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos**. (org) DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jakson Reis; Conceição, Ana Paula Silva da. Salvador: EDUFBA, 2018.

MIALHE, Fábio Luiz; MORAES, Katarinne Lima; BRASIL, Virgínia Visconde; SAMPAIO, Helena Alves de Carvalho. Letramento em Saúde e Promoção da Saúde. IN: PELICIONE, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e Promoção da Saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Santos, 2019.

PETERS, Itamara, **Atendimento Educacional em Ambiente Hospitalar e Domiciliar**. Módulo I, Unidade II Objetivos da Educação Hospitalar. SEDAFOR, 2019, MS.

RODRIGUES, Janine Marta Coelho. **Classes hospitalares: O espaço pedagógico nas unidades de saúde**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SILVA, Luciene Maria da; SANTOS, Jaciete Barbosa dos (Org.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SILVA, Maria Celeste Ramos da. A Classe Hospitalar na experiência da aprendizagem cooperativa: Tutoria entre iguais. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; TORRES, Patrícia Lupion (Org.) **Teoria e prática na pedagogia hospitalar: novos cenários, novos desafios**. Coleção Educação: teoria e prática. Curitiba: Champagnat, 2010.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Existir para resistir: (Auto)biografia, narrativas e aprendizagens com a doença. **Revista da FAEEBA**, Salvador, v.25, nº46, p.64, 2016.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita**. Delta [online].2013, vol.29, n.1, pp.29-58.



VIEIRA, Francileide Batista de Almeida. A classe hospitalar como garantia de direito à educação no contexto das políticas educacionais inclusivas. FERREIRA, Helena Perpétua de Aguiar, et al. (org.). **Classe hospitalar: a tessitura das palavras entre o escrito e o vivido**. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2016.



CAPÍTULO 6

LITERATURA DE CORDEL E ENSINO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE AS POTENCIALIDADES INTERDISCIPLINARES DO GÊNERO

Rafaela da Silva Cunha
Rafael da Silva da Cunha
Verônica Maria de Araújo Pontes

RESUMO

Este capítulo apresenta o planejamento e operacionalização de uma Revisão Sistemática (RS) acerca da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem. O objetivo da pesquisa foi identificar artigos de natureza empírica que abordem a utilização da literatura de cordel como recurso didático nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, com vistas a conhecer os procedimentos metodológicos adotados e discorrer sobre a importância da inserção deste gênero literário no ambiente educacional, explicitando suas potencialidades interdisciplinares. Seguindo critérios previamente estabelecidos na fase de planejamento foram selecionados oito artigos para compor o *corpus* da RS. Durante a análise e discussão dos trabalhos foram utilizadas as contribuições teóricas de Marinho e Pinheiro (2012), Pinheiro (2007), Santos (2017) e Frigotto (2008). Os resultados evidenciaram que a literatura de cordel se constitui como um excelente recurso pedagógico para a promoção da interdisciplinaridade, assim como expressaram a necessidade de que a literatura de cordel seja incluída nos currículos das instituições formais de ensino, de modo que sejam exploradas todas as suas potencialidades didáticas.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura de cordel. Revisão sistemática. Ensino. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

A literatura de cordel é um gênero literário que apresenta forma composicional característica, pautada em métricas, rimas e estrofes. Sua origem é geralmente atribuída à Península Ibérica (Portugal e Espanha), tendo chegado ao Brasil em meados do século XVIII, junto aos colonizadores portugueses. Ao aportar em Salvador, as histórias lusitanas impressas em folhetos teriam ganhado força na oralidade, através das cantorias que já permeavam o Nordeste do país.

De acordo com Abreu (1999), o mais antigo folheto impresso de que se tem notícia data de 1893, de autoria do poeta paraibano Leandro Gomes de Barros. Expandindo-se, inicialmente, para os demais estados da região Nordeste, onde eram comercializados nas feiras ao ar livre, não demorou muito para que os folhetos de literatura de cordel passassem a circular em todo o território nacional.



Explorando temáticas variadas, que abarcavam desde as adaptações das histórias ibéricas até o cotidiano do homem sertanejo, a literatura de cordel durante muitos anos foi o principal veículo de informação dos nordestinos que residiam em áreas rurais, distantes dos centros urbanos, assim como o único texto disponível para a alfabetização destas pessoas (OLIVEIRA, 2012).

Galvão (2001) explica que esse processo de alfabetização por meio da literatura de cordel acontecia de forma autodidata, isto é, após a memorização dos versos lidos por outras pessoas, o cidadão aprendente fazia o reconhecimento das palavras e procedia a aprendizagem inicial da escrita, sem a colaboração de um professor.

Nesse cenário, Oliveira (2012) destaca que em um período no qual a educação formal era um privilégio das classes altas, a literatura de cordel apresentou uma inquestionável funcionalidade didática, tendo em vista que sua utilização como ferramenta educativa proporcionou a população mais pobre a aprendizagem da leitura e da escrita, ainda que de forma informal e sem qualquer investimento dos órgãos governamentais.

Atualmente, mesmo distante dos currículos escolares, a literatura de cordel ainda se constitui como uma excelente ferramenta pedagógica, e sua utilização não deve se restringir a um único nível de ensino ou a determinada área do conhecimento. Embora tenha uma maior aproximação com o ensino de língua portuguesa e literatura, as temáticas abordadas na literatura de cordel, que cada vez mais tratam sobre assuntos contemporâneas, evidenciam a sua capacidade de promoção do diálogo interdisciplinar nas instituições de ensino, contribuindo para a efetivação de uma educação de qualidade, desfragmentada e abrangente.

Dessa forma, o presente trabalho busca, a partir da operacionalização de uma Revisão Sistemática (RS), identificar artigos de natureza empírica que abordem a utilização da literatura de cordel como recurso didático nos diferentes níveis de ensino e áreas do conhecimento, com vistas a conhecer a metodologia que está sendo empregada e discutir a importância da inserção deste gênero literário no ambiente educacional, explicitando suas potencialidades interdisciplinares.

METODOLOGIA

A RS é uma metodologia de investigação científica amplamente utilizada para o mapeamento de trabalhos acadêmicos, com o objetivo de reunir dados e informações sobre um tema previamente definido. Desse modo, permite ao pesquisador sintetizar o conhecimento relevante e apresentar explicações sobre o tema em estudo, identificando as potencialidades e

fragilidades do que já foi desenvolvido, e sugerindo tópicos para pesquisas futuras (BIOLCHINI et al., 2007).

O primeiro passo para a realização de uma RS é a construção do planejamento da pesquisa, no qual deve-se sistematizar os procedimentos e critérios que serão adotados para a obtenção do material a ser estudado. O planejamento desta RS foi elaborado de acordo com o modelo de protocolo elaborado por Biolchini *et al.* (2007), e apresenta as informações necessárias para a sua operacionalização, organizadas no Quadro 1.

Quadro 1: Planejamento da RS.

OBJETIVOS DA PESQUISA	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar artigos que apresentem relatos da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem em instituições de educação formal. • Apresentar os procedimentos metodológicos que estão sendo empregados no ensino com literatura de cordel. • Evidenciar as potencialidades da literatura de cordel para a promoção do ensino interdisciplinar. 	
QUESTÕES DA PESQUISA	
<ul style="list-style-type: none"> • Como a literatura de cordel está sendo utilizada no processo de ensino-aprendizagem? • Quais procedimentos metodológicos estão sendo empregados no ensino com a literatura de cordel? • Quais as potencialidades da literatura de cordel para a promoção do ensino interdisciplinar? 	
ESCOPO E ESPECIFICIDADES DAS QUESTÕES	
INTERVENÇÃO	Utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem.
CONTROLE	Coleção de artigos e outros trabalhos levantados previamente em pesquisa exploratória online.
POPULAÇÃO	Relato de experiência da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem em instituições de educação formal.
RESULTADOS	Visão abrangente das potencialidades da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo na promoção do ensino interdisciplinar.
APLICAÇÃO	Pesquisadores da área, docentes e discentes.
ESTRATÉGIAS DE BUSCA PARA SELEÇÃO DE ESTUDOS PRIMÁRIOS	
CRITÉRIO DE SELEÇÃO DAS FONTES	Bibliotecas eletrônicas que permitam busca avançada através de palavras-chave.
PALAVRAS-CHAVE	<ul style="list-style-type: none"> • Cordel <i>AND</i> ensino (as palavras devem constar no título). • Cordel <i>AND</i> educação (as palavras devem constar no título).
LISTAGEM DE FONTES	<ul style="list-style-type: none"> • Portal de periódicos CAPES/MEC. Site para acesso: <http://www.periodicos.capes.gov.br/> . • <i>Scientific Electronic Library Online (SciELO)</i>. Site para acesso: <http://www.scielo.org/php/index.php>. • <i>Red Iberoamericana de Innovación e Conocimiento Científico (REDIB)</i>. Site para acesso: <https://www.redib.org/pt-pt/>. • <i>Google Scholar</i>. Site para acesso: <https://scholar.google.com.br/>.
TIPO DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS	Artigos completos de natureza qualitativa.
IDIOMA DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS	Português (considerando que o interesse da pesquisa é o contexto educacional brasileiro).
CRITÉRIOS DE INCLUSÃO	
<ul style="list-style-type: none"> • Artigos completos recentes (a partir de 2008 até 2018) publicados em revistas científicas com Qualis/CAPES em qualquer área de avaliação. • Artigos que apresentem relatos de experiências da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem em instituições de educação formal. 	



<ul style="list-style-type: none"> • Artigos completos de natureza qualitativa.
CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Artigos publicados antes de 2008. • Artigos publicados como teses, dissertações, pôsteres, resumos simples e/ou expandidos. • Artigos sem aprovação pela comunidade científica, publicados em anais de eventos ou em revistas sem Qualis/CAPES. • Artigos que não apresentem relato de experiências da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem em instituições de educação formal. • Artigos completos de natureza quantitativa.
CRITÉRIOS DE QUALIDADE E VALIDADE METODOLÓGICA
<ul style="list-style-type: none"> • Os artigos deverão ter sido publicados em revistas científicas com indicativo de qualidade (Qualis/CAPES) em qualquer área de avaliação, considerando-se a mais recente classificação de periódicos (quadriênio 2013-2016). • Os critérios de inclusão e exclusão serão aplicados com rigor. • Este planejamento será aplicado independentemente por dois pesquisadores. Caso haja divergências, as mesmas deverão ser identificadas e explicadas.

Fonte: Adaptado de Biolchini et al. (2007).

Na primeira fase da pesquisa foi realizada uma busca avançada nas bibliotecas eletrônicas selecionadas (Portal de periódicos CAPES/MEC, *SciELO*, REDIB e *Google Scholar*), utilizando as palavras-chave “cordel AND ensino”. Com o intuito de obter resultados mais precisos, de acordo com os objetivos da pesquisa, foram utilizados os seguintes filtros de busca: artigos publicados a partir de 2008, em português, cujas palavras-chaves constem no título.

Inicialmente foram obtidos 73 artigos, todavia, apenas 23 atendiam ao critério de inclusão: artigo completo publicado em revistas científicas com Qualis/CAPES em qualquer área de avaliação, considerando-se a mais recente classificação de periódicos (quadriênio 2013-2016). A quantidade de artigos resultantes da busca e posteriormente selecionados, encontra-se exposta de forma detalhada no Quadro 2.

Quadro 2: Artigos encontrados e selecionados a partir das palavras-chave “cordel AND ensino”.

BIBLIOTECAS	RESULTADO DA BUSCA	ARTIGOS SELECIONADOS
<i>Google Scholar</i>	66	16
Periódicos CAPES/MEC	1	1
REDIB	5	5
<i>SciELO</i>	1	1
TOTAL	73	23

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

Em seguida, foi efetuada uma nova busca nas bibliotecas eletrônicas utilizando as palavras-chave “cordel AND educação”. Os filtros aplicados foram iguais aos da pesquisa anterior, resultando em um total de 34 artigos. Destes, 14 foram eliminados por não atenderem ao critério de inclusão previamente definido. Assim, conforme apresentado no Quadro 3, foram selecionados 20 artigos para a próxima fase da pesquisa.

Quadro 3: Artigos encontrados e selecionados a partir das palavras-chave “cordel AND educação”.

BIBLIOTECAS	RESULTADO DA BUSCA	ARTIGOS SELECIONADOS
<i>Google Scholar</i>	29	15
Periódicos CAPES/MEC	2	2
Redib	2	2
<i>SciELO</i>	1	1
TOTAL	34	20

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A busca nas bibliotecas eletrônicas utilizando as duas palavras-chave resultou em um total de 43 artigos. Dessa forma, para um melhor andamento da pesquisa, a segunda fase da RS foi dividida em três etapas, as quais estão detalhadas no Quadro 4.

Quadro 4: Etapas da segunda fase da RS.

ETAPAS	ARTIGOS DESCARTADOS	ARTIGOS SELECIONADOS
VERIFICAÇÃO DE ARTIGOS DUPLICADOS	12	31
LEITURA DOS RESUMOS DOS ARTIGOS	17	14
LEITURA COMPLETA DOS ARTIGOS	6	8

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

A verificação de trabalhos duplicados foi efetivada através da leitura dos títulos. Como resultado dessa verificação, foram identificados 12 artigos duplicados, os quais foram eliminados. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos dos 31 artigos restantes, atentando-se para os critérios de inclusão e exclusão definidos previamente no planejamento. Destes, foram selecionados apenas 14 trabalhos para leitura completa.

Após a leitura dos artigos na íntegra, identificou-se que somente oito atendiam aos critérios de inclusão e exclusão, adequando-se aos objetivos e questões da pesquisa, excluindo-se, portanto, seis trabalhos. As informações referentes aos oito artigos selecionados para compor o *corpus* desta RS estão expressas no Quadro 5.

Quadro 5: Informações dos artigos selecionados para a RS.

TÍTULO	AUTOR (ES)	REVISTA - ANO
Experiências de ensino no ProEJA: práticas de leitura e escrita que vão do cordel a filosofia.	Luércio Araújo de Sá Júnior; José Milton Santos.	HOLOS - 2011
Trabalhando com literatura de cordel no ensino fundamental: relato de uma vivência.	Marcella Braga Cobian; Mariana Fernandes de Lima Costa; Maria Isaura Rodrigues Pinto.	SOLETRAS - 2011
Literatura de cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos.	Veridiano Maia dos Santos.	Confluências Culturais - 2013
O cordel no ensino de microbiologia: a cultura popular como ferramenta pedagógica no ensino superior.	Lívia Maria Galdino Pereira; Edlány Pinho Romão; Lydia Dayanne Maia Pantoja; Germana Costa Paixão.	RECIIS - 2014
Literatura de cordel no ensino de história: uma proposta metodológica.	Ronyere Ferreira; Francisco Oliveira; Vilmar Aires.	Contraponto - 2015



O ensino de geografia na contemporaneidade: o uso da literatura de cordel.	Welber Alves Menezes; Rita Jaqueline Nogueira Chiapetti.	Revista Brasileira de Educação em Geografia - 2015
Dos varais das feiras para a sala de aula: cordel, ferramenta a serviço do ensino da geografia.	Alisson Silva Aires; Josandra Araújo Barreto de Melo; Maria Madalena de Paiva Vieira.	RECEI - 2015
Literatura de cordel: um recurso interdisciplinar na educação musical.	Fernando Dácio Francisco; Paulo Renato da Silva Teixeira; Maria Luiza Feres do Amaral.	REDIVI - 2016

Fonte: Dados da pesquisa (2019).

DESCRIÇÃO DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Considerando que o ensino de filosofia deve proporcionar aos discentes o desenvolvimento de uma atitude crítica e emancipadora de si mesmo, e que embora muito já tenha sido feito no sentido de renovação das práticas pedagógicas o insucesso escolar ainda persiste, Sá Junior e Santos (2011) objetivam em seu estudo discutir a integração da literatura de cordel no ensino de filosofia, de modo a tornar a aprendizagem mais dinâmica, prazerosa e contextualizada com a realidade dos discentes.

Para isso, apresentam uma experiência de utilização da literatura de cordel como recurso didático na disciplina de filosofia, concomitante as aulas de língua portuguesa e literatura. As atividades foram desenvolvidas com discentes do curso técnico em informática integrado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de uma instituição federal de ensino localizada em João Câmara/RN.

No estudo de Cobian, Costa e Pinto (2011), é apresentado um relato de experiência do miniprojeto “Conhecendo o cordel”, desenvolvido em uma turma de 7º ano do ensino fundamental de uma instituição estadual de ensino, localizada no município de São Gonçalo/RJ. O objetivo foi despertar nos alunos o prazer pela leitura, incentivando-os a se tornarem leitores recorrentes e reflexivos, capazes de extrair significados dos textos lidos.

As autoras discorrem que, inicialmente, os discentes se mostraram resistentes a realização das atividades, mas aos poucos foram sendo seduzidos. Ao término do miniprojeto, estavam orgulhosos com suas produções expostas em um varal para toda a escola. Conforme as autoras, o interesse dos discentes pelo gênero foi tão satisfatório que um deles chegou a produzir espontaneamente um cordel em casa e apresentar para a turma no dia seguinte.

No texto de Santos (2013) é descrita a proposta metodológica e operacionalização do projeto “Literatura de cordel na EJA”, desenvolvido no âmbito da disciplina de artes, em turmas de nível III de uma escola municipal de Natal/RN. O autor acredita que a literatura de cordel



pode contribuir de forma incisiva no currículo da EJA, possibilitando o aperfeiçoamento de habilidades de leitura e escrita, ao passo que também discute questões sociais e exercita o pensamento crítico. Dessa forma, o objetivo do projeto foi criar e estimular espaços de aprendizagem escolar com a literatura de cordel, integrando atividades de leitura, análise e escrita de versos rimados.

Pereira *et al.* (2014) descrevem o processo de construção e dramatização de textos em literatura de cordel como instrumento didático para a transmissão e assimilação de conhecimentos da disciplina de microbiologia, do curso de graduação em ciências biológicas de uma universidade pública do Ceará. A atividade relatada buscou também potencializar saberes referentes a didática e a prática de ensino.

Os autores identificaram que a aplicação da literatura de cordel em sala de aula é viável, e se constitui como uma ótima metodologia para despertar nos discentes o interesse pela disciplina estudada, facilitando a aprendizagem. A proposta apresentada se estendeu por seis semestres, com ótimos resultados.

O artigo escrito por Ferreira, Oliveira e Aires (2015) apresenta uma proposta metodológica elaborada e aplicada por licenciandos de uma universidade pública do Piauí, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O projeto de intervenção didática propôs aos discentes do 7º ano do ensino fundamental de uma escola de tempo integral da rede estadual de ensino do Piauí, a produção de literatura de cordel de forma metódica em sala de aula, como atividade integrada a disciplina de história.

Ferreira, Oliveira e Aires (2015) conseguiram identificar a partir das produções dos alunos, variadas formas de interpretação e compreensão dos processos históricos estudados. Em suas considerações finais, os autores concluem que através da combinação da literatura de cordel com a história, foi possível provocar uma mudança nas concepções dos discentes acerca da disciplina, dos docentes e dos livros didáticos.

Menezes e Chiapetti (2015) visaram em seu estudo analisar a utilização da literatura de cordel como instrumento metodológico no ensino prazeroso de geografia. Para tanto, foram analisados os planejamentos de duas aulas de geografia, a serem aplicadas em turmas de 8º e 9º ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública de ensino da Bahia. Após o estudo dos planos de aula, os quais utilizavam a literatura de cordel como instrumento metodológico, foram feitas observações de sua aplicação didática.



Durante a aplicação dos planejamentos, Menezes e Chiapetti (2015) observaram que a maioria dos discentes desconheciam a literatura de cordel. Mesmo assim, o gênero foi fundamental para estimular a participação dos educandos, tanto na leitura quanto na reflexão, favorecendo a persuasão. Por fim, os autores concluem que a literatura de cordel apresenta elementos que potencializam a leitura crítica do mundo de forma autêntica e descontraída.

O trabalho de Aires, Melo e Vieira (2015) expõe os resultados de uma experiência que propôs a produção e utilização da literatura de cordel como ferramenta para o processo de ensino-aprendizagem em geografia, desenvolvida no âmbito do PIBID, subprojeto de geografia, em uma turma do 2º ano do curso técnico em eventos, ofertado por uma escola da rede estadual de ensino de Campina Grande/PB.

De acordo com os autores, houve uma intensa participação dos discentes nas atividades, os quais escreveram com facilidade seus próprios versos. Observou-se nas produções escritas forte posicionamento crítico sobre o assunto tratado, assim como, um lado espiritual e religioso aflorado. Dessa forma, comprovaram que a literatura de cordel se constitui como uma formidável ferramenta didática, que permite aos discentes expressarem seus sentimentos, posicionamentos e desperta a criatividade, além de aperfeiçoarem a escrita e a oralidade.

O texto de Francisco, Teixeira e Amaral (2016) apresenta o trabalho realizado durante o sétimo período do curso de licenciatura em música, na disciplina de estágio supervisionado de uma universidade privada de Santa Catarina, com o objetivo de explorar as potencialidades musicais e interdisciplinares da literatura de cordel.

O fato do cordel está fundamentado em um tripé composto por métrica, rima e oração contribuiu significativamente para o trabalho de educação musical com foco na interdisciplinaridade. Ao término das aulas, os autores puderam comprovar que a educação musical com literatura de cordel é eficiente em termos de criação musical e prática em grupo, e propiciou uma variada vivência musical aos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Conforme apontam Marinho e Pinheiro (2012), a presença da literatura de cordel no ambiente educacional tem sido constantemente abordada por estudiosos do gênero, que além de promoverem uma discussão teórica, descrevem intervenções exitosas em sala de aula, especialmente nos estados do Nordeste. Entretanto, quando se trata da inclusão efetiva da literatura de cordel nas instituições formais de ensino, e da elaboração de práticas pedagógicas adequadas para sua utilização, ainda há desafios a serem superados.



Os resultados quantitativos dessa RS corroboram com essa afirmação. Em um espaço temporal de 10 anos, foram encontrados apenas oito artigos que apresentam efetivamente experiências de ensino com literatura de cordel em instituições de educação formal. Destes, seis foram operacionalizados em instituições localizadas em cinco estados do Nordeste, tidos como o berço da literatura de cordel brasileira, os outros dois foram desenvolvidos no Sul e Sudeste do país. Percebe-se, portanto, que a literatura de cordel continua distante dos currículos escolares, o que de acordo com Santos (2017) é passível de explicação.

De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula [...]. Normalmente, as professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa, deixando sempre a poesia em segundo ou terceiro plano (PINHEIRO, 2007, p. 17).

Além disso, por ser um gênero literário poético com fortes marcas da oralidade e considerado desde os seus primórdios como um gênero popularesco, a literatura de cordel ainda é marginalizada, sobretudo no ensino de literatura, onde estão presentes os pressupostos do cânone (SANTOS, 2017).

O ambiente escolar sempre foi apresentado como o espaço onde os grandes clássicos da literatura são estudados, onde as poesias e os grandes romances nacionais e internacionais são apreciados. Os atuais livros didáticos de língua portuguesa, por exemplo, ainda se utilizam de respectivos autores clássicos, com raros diálogos com outras leituras. Desse modo, o trabalho com a literatura acontece, muitas vezes, de forma imposta, e a literatura de cordel dificilmente aparece para competir com uma produção hegemônica socialmente (SANTOS, 2017).

Nessa conjuntura, Pinheiro (2013) esclarece que, em princípio, o cânone não precisa ser negado, no entanto, é imprescindível que ele seja ampliado e parte significativa da literatura de origem popular incluída em seu *corpus*. Em se tratando especificamente da literatura brasileira, o autor defende que ela esteja presente no ambiente escolar, que, em sua natureza, é um espaço canônico.

Atualmente, a inserção da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem é vista por muitos como uma forma de oportunizar a interdisciplinaridade no ambiente escolar. Por apresentar temáticas diversas, que envolvem distintas áreas do conhecimento, o diálogo entre as disciplinas do currículo torna-se mais oportuno.

Nos estudos selecionados nesta RS fica evidente a abrangência da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem. Os autores apresentam experiências desenvolvidas no âmbito de diferentes disciplinas (história, geografia, língua portuguesa e



literatura, filosofia, artes, microbiologia e estágio supervisionado), e em diferentes níveis de ensino (ensino fundamental, médio/técnico, ensino superior e EJA).

Todavia, quanto ao uso da literatura de cordel como recurso interdisciplinar, Marinho e Pinheiro (2012, p.12) alertam que:

Considerá-la apenas como uma ferramenta que pode contribuir com a assimilação de conteúdos disseminados nas mais variadas disciplinas (história, geografia, matemática, língua portuguesa) não nos parece uma atitude que contribua para a construção de uma significativa experiência de leitura de folhetos.

É importante ressaltar que a crítica dos autores supracitados não está direcionada ao uso da literatura de cordel para a promoção da interdisciplinaridade, a qual se faz extremamente necessária nas instituições de ensino. Pelo contrário, Marinho e Pinheiro (2012) buscam alertar que nesse exercício de diálogo entre as disciplinas, é fundamental que as propostas pedagógicas estejam bem definidas e levem em conta as especificidades desse tipo de produção artística.

Na experiência relatada por Sá Junior e Santos (2011) é perceptível essa preocupação com os procedimentos metodológicos adotados. Enquanto na disciplina de filosofia os autores utilizaram a literatura de cordel como uma estratégia para fixação dos conteúdos estudados, nas aulas de língua portuguesa as especificidades do gênero foram exploradas através de palestras, atividades de leitura, escrita e dramatização de cordéis, explorando aspectos que envolvem ludicidade e criatividade.

Nessa perspectiva, Cobian, Costa e Pinto (2011) também evidenciam a necessidade de se trabalhar os aspectos históricos e culturais da literatura de cordel, apresentando curiosidades sobre o gênero e suas características principais, incentivando de forma lúdica a leitura de suas obras. Além disso, ao desenvolverem o projeto em 11 encontros, os autores demonstram ter consciência de que a inserção da literatura de cordel na sala de aula é um processo gradativo, que necessita de planejamento e táticas adequadas para cativar os discentes.

Do mesmo modo, os elementos referentes a origem da literatura de cordel, oralidade e forma estética também foram tratados por Aires, Melo e Vieira (2015) e Ferreira, Oliveira e Aires (2015), porém, os autores optaram por dar maior ênfase aos conteúdos das disciplinas em que a experiência estava sendo realizada.

Um outro ponto relevante observado no estudo de Sá Junior e Santos (2011) é o fato da experiência estar acontecendo simultaneamente em duas disciplinas, língua portuguesa e filosofia. Com um diálogo direto entre áreas do conhecimento, os autores contribuem para a



erradicação da visão monodisciplinar que ainda permeia as instituições de ensino, a qual tende a isolar e fragmentar o conhecimento.

No tocante ao ensino monodisciplinar, Frigotto (2008) observa que a interdisciplinaridade só será efetivada quando for possível transcender a fragmentação. Para ele, a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento se fundamenta no caráter dialético da realidade social. Sendo assim, é preciso esclarecer que delimitar um objeto para investigação não significa fragmentá-lo.

Portanto, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como uma perspectiva pedagógica de ensino, onde o diálogo entre saberes é priorizado, e o entrelaçamento entre as diversas áreas do conhecimento acontece a partir da compreensão de que não se constrói conhecimento sobre determinado objeto restringindo-o a um único olhar, a uma única perspectiva.

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos (BRASIL, 2000, p.75).

De um modo geral, a interdisciplinaridade se faz presente nos oito artigos analisados nessa RS, na medida em que estes abordam o uso da literatura de cordel não apenas como recurso didático, capaz de favorecer a aprendizagem de diferentes conteúdos e disciplina, mas, como uma possibilidade de trazer outros diálogos para o ambiente escolar, tais como, valorização da cultura, formação ética e estética e correlação entre cotidiano e conhecimento científico.

Todavia, o trabalho interdisciplinar exige planejamento e formação docente adequada. Com isso, é importante que os cursos de formação docente ofereçam em seu currículo, atividades teóricas e práticas que instiguem a interdisciplinaridade. Neste prisma, o estudo de Pereira et al. (2014) traz uma experiência interessante: ao mesmo tempo em que o docente da disciplina de microbiologia faz uso da literatura de cordel como um recurso didático para a aprendizagem dos discentes, ele orienta os licenciandos a construírem planos de ensino de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais os cordéis por eles produzidos devem constar como uma ferramenta educativa.

Ademais, os resultados positivos expostos pelos autores em todos os artigos da RS, só confirmam o que autores como Marinho e Pinheiro (2012) já discutiam em sua obra *O cordel no cotidiano escolar*. A literatura de cordel dispõe de elementos imprescindíveis ao ensino da



literatura, os quais também são eficazes na concretização da interdisciplinaridade no ambiente educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta deste artigo foi apresentar os resultados de uma RS acerca da utilização da literatura de cordel no processo de ensino-aprendizagem. Adotando-se critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados trabalhos completos, de natureza empírica, publicados em quatro bibliotecas eletrônicas (Portal de periódicos CAPES/MEC, SciELO, REDIB e Google Scholar) em um período de dez anos (2008 a 2018).

Buscou-se conhecer como a literatura de cordel está sendo empregada nas instituições formais de ensino, e analisar a relevância dos procedimentos metodológicos adotados pelos autores na realização das experiências relatadas, assim como a importância da inserção deste gênero literário em sala de aula, explicitando suas potencialidades para a prática interdisciplinar.

Inicialmente, identificou-se que ainda são poucos os estudos que abordam, a partir de relatos empíricos, o uso da literatura de cordel como recurso didático. A maioria dos artigos selecionados na primeira fase da RS ofereciam apenas discussões teóricas sobre o assunto, e por isso, não foram considerados. É necessário deixar claro que trabalhos dessa natureza são de extrema importância, pois geram conhecimentos científicos fundamentais para uma futura inclusão efetiva da literatura de cordel nos currículos escolares, no entanto, não estavam de acordo com os objetivos deste estudo.

Após a análise dos artigos selecionados e as discussões tecidas com estudiosos da temática, torna-se evidente as potencialidades da utilização da literatura de cordel para a promoção da interdisciplinaridade nas instituições formais de ensino. Além do diálogo necessário com a língua portuguesa e a literatura, a mesma pode transitar pelas diversas disciplinas que compõem o currículo escolar, criando uma rede de saberes que envolvem os olhares das diversas áreas do conhecimento.

Vale salientar que os artigos selecionados nessa RS dispõem de propostas didáticas que podem ser replicadas de forma satisfatória por docentes nos diversos níveis de ensino. Todavia, isso não exige o docente de fazer o planejamento adequado a sua realidade e a seus objetivos. Além disso, deve-se atentar que, qualquer proposta pedagógica com a literatura de cordel carece de considerar as especificidades desse tipo de produção artística.



Contudo, destaca-se a necessidade de incluir literatura de cordel nos currículos das instituições formais de ensino, de modo que sejam exploradas todas as suas potencialidades didáticas. Outrossim, é fundamental que trabalhos que evidenciem as contribuições da literatura de cordel para a efetivação de um ensino de qualidade, dinâmico e interdisciplinar sejam publicados, para que todos possam tomar conhecimento das experiências exitosas que estão sendo desenvolvidas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. **Histórias de cordéis e folhetos**. Campinas: Associação de Leituras do Brasil, 1999.

AIRES, Alisson Silva; MELO, Josandra Araujo Barreto de; VIEIRA, Maria Madalena de Paiva. Dos varais das feiras para a sala de aula: cordel, ferramenta a serviço do ensino da geografia. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 1, n. 1, p. 34-44, 2015. Disponível em: <<http://ojs.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/1481/833>>. Acesso em: 06 set. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais**. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

COBIAN, Marcella Braga; COSTA, Mariana Fernandes de Lima; PINTO, Maria Isaura Rodrigues. Trabalhando com literatura de cordel no ensino fundamental: relato de uma vivência. **Revista SOLETRAS**, n. 21, p. 110-116, 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5304/3905>>. Acesso em: 06 set. 2018.

FERREIRA, Ronyere; OLIVEIRA, Francisco; AIRES, Vilmar. Literatura de cordel no ensino de história: uma proposta metodológica. **CONTRAPONTO**, v. 2, n. 1, p. 56-68, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.ufpi.br/index.php/contraponto/article/view/3756/2167>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FRANCISCO, Fernando Dácio; TEIXEIRA, Paulo Renato da Silva; AMARAL, Maria Luiza Feres do. Literatura de cordel: um recurso interdisciplinar na educação musical. **Revista de Divulgação Interdisciplinar**, v. 4, n. 1, p.1-12, 2016. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/redivi/article/view/9716/5458>>. Acesso em: 10 set. 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>>. Acesso em: 16 dez. 2018.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Cordel: leitores e ouvintes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.



MENEZES, Welber Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. O ensino de geografia na contemporaneidade: o uso da literatura de cordel. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 5, n. 10, p. 235-257, 2015. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/267/170>>. Acesso em: 06 set. 2018.

OLIVEIRA, Carlos Jorge Dantas de. **A formação da literatura de cordel brasileira**. 2012. 380p. Tese (Doutorado) - Programa de Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada, Faculdade de Filologia, Universidade de Santiago de Compostela, Santiago de Compostela, 2012.

PEREIRA, Livia Maria Galdino et al. O cordel no ensino de microbiologia: a cultura popular como ferramenta pedagógica no ensino superior. **RECIIS: Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, v. 8, n. 4, p. 512-524, 2014. Disponível em: <<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/437/1084>>. Acesso em: 06 set. 2018.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 3. ed. Campina Grande: Bagagem, 2007.

SÁ JÚNIOR, Lucrécio Araújo de; SANTOS, José Milson. Experiências de ensino no proeja: práticas de leitura e escrita que vão do cordel a filosofia. **Holos**, v. 2, n. 27, p. 111- 120, 2011. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/4815/481549215008.pdf>>. Acesso em: 06 set. 2018.

SANTOS, Arisvaldo da Silva. **Literatura de cordel e interdisciplinaridade: rumos da literatura popular no Tocantins**. 2017. 100p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura, Universidade Federal do Tocantins, 2017.

SANTOS, Veridiano Maia dos. Literatura de cordel: uma possibilidade pedagógica na prática do cotidiano curricular e cultural da educação de jovens e adultos. **Confluências Culturais**, v. 2, n. 2, p. 17-26, 2013. Disponível em: <<http://periodicos.univille.br/index.php/RCCult/article/view/26>>. Acesso em: 10 set. 2018.



CAPÍTULO 7

TROCA DE SABERES NO VIRTUAL: NARRATIVAS INDÍGENAS NOS PORTAIS INDIOEDUCA E INDIOSONLINE

Izaíra Thalita da Silva Lima

RESUMO

Este artigo integra o conjunto de reflexões que compõem a dissertação de mestrado já defendida e intitulada ‘Índios Digitas: Cibertarivismo e elaborações indígenas na Internet a partir dos portais ‘Índio Educa’ e ‘ÍndiosOnLine’, dentro do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais e Humanas da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - linha de pesquisa Identidades e Subjetividades. Tem por objetivo refletir se os conteúdos sobre identidade, tradição e cultura indígena podem ser percebidos como uma das formas de se realizar a articulação política dos povos na internet, também denominada ciberativismo indígena, a partir das postagens realizadas nos portais Índio Educa e ÍndiosOnLine. Para a construção deste trabalho, aplicamos o conceito defendido por Geertz (1997), de promover um diálogo com os sujeitos, em um campo virtual. Trabalhamos com seis interlocutores indígenas que escrevem nos portais já citados, em uma interação mediada por computador e outros dispositivos tecnológicos, com entrevistas semi-estruturadas, utilizando ferramentas *online* diversificadas como: bate-papos nas redes sociais na Internet, *e-mails* e gravações em audiovisual através do sítio *Skype*. Para compreender este aspecto das narrativas dentro da pesquisa sobre ciberativismo indígena ouvimos os ciberativistas indígenas: Marina Cândido Marcos Lourenço Terena, Potyra Tê Inaê Tupinambá, Fábio Titiá Pataxó Hã-hã-hãe, Alex Barbosa Makuxi, Patrícia Santos Pankararu, Poran Potiguara. Cada um, de um estado do Brasil participou da pesquisa que culminou na dissertação, utilizando como escolha teórico-metodológica a Etnografia na Internet. Com os interlocutores realizamos convivência online quase diária ao longo de dois anos de pesquisa, colhendo suas falas em diferentes tipos de entrevistas e analisando suas postagens nos dois portais.

INTRODUÇÃO

As narrativas indígenas no contexto da Internet, que tratam das elaborações sobre a identidade étnica, mitos, cultura e tradições, defendem a quebra de estereótipos sobre o índio e a reconstrução da história dos seus próprios pontos de vista. Estas narrativas acionam ideias sobre o “ser índio” que circulam no senso comum, no sentido de divulgar a “cultura” (com aspas), conceito trazido por Carneiro da Cunha (2009). A autora mostra que os índios percebem que a “cultura” pode ser posta à serviço de uma política, na obtenção de uma maior visibilidade social.

A partir do que os ciberativistas indígenas interlocutores desta pesquisa denominam de conteúdos “culturais” e educativos sobre a realidade indígena, os mesmos ressaltam a importância da Internet como mídia para divulgação da visão indígena e da promoção de um



diálogo intercultural. A questão a ser respondida neste artigo é, então, de que maneira as narrativas indígenas na Internet sobre a cultura, tradições e cosmologia ajudam a reforçar as lutas políticas (ciberativismo indígena) e as trocas educativas com a sociedade não indígena?

Para obter as respostas, discutiremos os conceitos de cultura, tradição, transmissão e narrativas na visão dos interlocutores indígenas que assumem o protagonismo e escrevem nos portais ÍndiosOnLine³ e Índio Educa⁴. Este trabalho visibiliza este protagonismo com a finalidade de “alargar o discurso humano”, como propôs Geertz (2008), dando espaço para as falas dos atores sobre suas elaborações.

Percebendo a importância das falas e das narrativas dos interlocutores, buscamos como aporte teórico além de Geertz, também os conceitos de Carneiro da Cunha (2009), para pensar a cultura e “cultura” (com aspas), Bakhtin (1995) no entendimento do dialogismo, Bornheim (1997) para explicar sobre tradição.

Analisamos ainda os elementos de permanência e de mudança na cultura e na tradição indígenas, associadas ao contexto da apropriação dos indígenas das ferramentas da Internet e à própria forma de contar suas visões de mundo e sobre si mesmos no ambiente virtual.

2. O DIÁLOGO E A “CULTURA” COMO POLÍTICA

Nas postagens realizadas nos portais Índio Educa e ÍndiosOnLine e nas suas falas, os índios conectados dividem os conteúdos em temáticas – de caráter denunciativo, quando se referem às questões de terra, conflitos, violência, cidadania e serviços públicos, e de caráter educativo, quando tratam de cultura, tradição e identidade étnica. Ambas são percebidas como forma de reivindicar a participação na sociedade envolvente. Essa separação de conteúdos, percebida na observação dentro do trabalho de campo, suscitou dúvidas sobre as motivações de tal divisão entre, de um lado, os aspectos conflitivos ativistas, e de outro, os aspectos culturais e identitários. Afinal, por que separar?

Em algumas das entrevistas, os interlocutores ressaltaram o propósito da divisão dos conteúdos, tanto pelo perfil de cada portal, quanto pela etiquetagem dos assuntos que entrariam nas seções internas dos portais:

Eu vejo o Índio Educa mais como uma mídia da educação, da conscientização e o ÍndiosOnLine é mais denúncia. O Índio Educa mais voltado para estudantes e professores, para o uso em sala de aula e o ÍndiosOnLine é mais a militância, é uma pegada mais social. Mas os dois atendem a nossa luta política. O Índio Educa tem o objetivo de implementação de uma lei da educação indígena estar em todas as escolas

³ <https://www.indiosonline.net/>

⁴ <https://www.indioeduca.org/> e <https://www.facebook.com/indio.educa/>



brasileiras acho que é a questão de um trabalho que o pessoal tem feito bem porque há um grande preconceito. Muitos não entendem a nossa forma de enfrentar a vida, a nossa cosmovisão e o que é uma forma de preconceito, mas a partir do momento que nos conhece, sabe a nossa realidade, os nossos motivos, as pessoas começam a nos olhar de uma forma diferente. A nossa experiência em palestras, debates, encontros em escolas mostra isso que quando termina as pessoas vem dizer que mudaram a sua visão. Por isso esse trabalho é importantíssimo. (POTYRA TUPINAMBÁ, entrevista em áudio, capturada pela autora, 2013).

Quando falamos sobre divulgar, a gente tem vários tipos de texto que a gente joga no site, tem texto que a gente está divulgando algum evento que teve nas aldeias e tem alguns textos que são denúncias que a gente faz umas denúncias de descaso dentro da comunidade ou através da própria mídia [...] Quando a gente escreve, a nossa intenção é de registrar essa matéria na rede e que alguém que tenha interesse sobre a causa indígena possa ter acesso a informação. A sociedade de modo em geral, pra que qualquer pessoa possa lá e ler. (FÁBIO TITIÁ, entrevista via *Skype*, 2013).

Os interlocutores também falam que a divisão dos tipos de postagem em um ou outro portal tem a função de facilitar as buscas nas pesquisas realizadas com a temática indígena pelos que utilizam a Internet. No entanto, para os realizadores, não se separa a cultura da atuação política:

Não tem como separar a luta de demarcação de terra, da parte da educação, ou as mulheres, o movimento dos jovens, está tudo ligado ali. Quando digo que o Índio Educa está mais para a educação é porque se propõe a ser um material para auxiliar os professores e alunos que queiram trabalhar com a temática indígena, no ensino fundamental, médio, e até na universidade. Agora quando a gente coloca num patamar de lutas políticas, de lutas pelas terras, não tem como separar. O Índio Educa está dentro sim, porque se falar de povos indígenas ele vai abrir um leque de temas que a gente está discutindo.[...] O que o Índio Educa puder trazer de materiais para auxiliar e as pessoas compreenderem o porque dessas lutas e dos movimentos indígenas a vai trazer também. Não é só a parte de educação, mas outras questões que passam pela educação e tentar abranger mais com outros temas. (MARINA CÂNDIDO TERENA, entrevista via *Skype*, 2013).

Por compreender que cultura é política e vice-versa, que são assuntos interligados, Marina ressalta que sempre tem dúvidas quando precisa etiquetar os assuntos ou classificar as postagens dentro do Portal Índio Educa:

Na hora de selecionar o material onde vai postar é complicado porque eu mesma nunca sei onde eu vou colocar. Se eu coloque no ícone de história, ou de cultura, ou ajudando o professor e é difícil tentar ‘encaixar’ os materiais em certos ícones porque eles tratam de um pouco de tudo. É complicado mesmo. [...] Então, quando eu coloco uma matéria de história e cultura indígena, acaba sendo que esses dois estão juntos é difícil dividir. (MARINA TERENA, entrevista via *Skype*, 2013).

Para Marina, a dificuldade em separar o que para os povos indígenas não se separa é uma necessidade para atender, de modo mais funcional e prático, às necessidades de promover um diálogo especialmente com a sociedade não-indígena, já que o Índio Educa foi feito para ser uma ferramenta que esclarece sobre as questões dos povos indígenas no Brasil à sociedade em geral, e seu público é composto especialmente por professores e alunos. A partir da dificuldade de Marina em categorizar os temas que, ao seu ver, estão entrelaçados, tem-se a compreensão de que as narrativas precisam estar etiquetadas para facilitar as buscas por estes



temas. Apesar de cultura e política serem inseparáveis, a separação, etiquetagem ou *tags* dos temas, possuem propósito político evidente de interação e diálogo com o público que se interesse pela realidade indígena.

Pensar o diálogo com o público não-indígena a partir de um ambiente de interação virtual exige dos índios conectados à internet, a utilização de estratégias de linguagem que, em determinados momentos, vão surgir nas narrativas, às vezes apontando ideias que parecem contraditórias. Vejamos dois exemplos de postagens realizadas por Alex Makuxi no Índio Educa:

O Índio, os livros didáticos e o senso comum

Publicado em: 12/02/2014

Categoria: Ajudando o Professor, Atualidade

Por: Alex Makuxi

Para muitos mal desinformados nós índios não vivemos mais na selva, aliás, meu povo o “makuxi” nunca vivemos na selva, pois somos de uma região de Lavrado. Outro sim, não vivemos mais “pelados”, mais não por acaso, esquecemo-nos de nossos trajes, eles estão em casa, guardado sempre a espera da hora certa. [...]Não queremos ser representados por uma figura genérica e atrasada. Se analisarmos com calma os livros que utilizamos em sala de aula, veremos que estas ideias ainda são propagadas neles, não generalizando, pois alguns tratam a questão indígena da forma correta e respeitosa. A cultura indígena passa por processos de transformação, assim como qualquer outra cultura ocidental, mais de nenhuma forma deixamos de ser índio. O fato de usar os adornos e trajes indígenas não nos torna mais ou menos índios do que quando usamos calças jeans, tênis ou outra coisa da cultura ocidental⁵.

VALORES E CONHECIMENTOS CULTURAIS DE ARMAS TRADICIONAIS

Publicado em: 05/02/2013

Categoria: Cultura, História, Ser Índio

Por: Alex Makuxi

Flecha - conhecida na língua macuxi chama se de **pîrîu ye'** é uma planta que não existe na comunidade de indígena de camararem. e que no passado os mais velhos costumavam buscar em outras comunidades vizinhas ou na guiana para fazer flecha. Uma flecha a ser construída depende de conhecimentos e habilidades utilizara uma vara de flecha, não pode ser torta, aparte daí tem que ter uma ponta de flecha escolhida seja para matar caça ou pesca, logo é introduzido na vara com cera ou breu sendo esquentado com fogo para colar firme na vara para não sair, tem que ter fibra de **curawa** uma planta que tira sua fibra e que é muito resistente, para amarra a ponta da flecha passa-se a cera ou breu também na linha para ficar mas resistente e durar mas tempo, e na parte de traz da flecha usa-se pena do pássaro **mutum, urubu, curica, passarão** que serve para equilibrar a flecha para acertar o alvo com facilidades. Para atirar a flecha precisa de um arco para dar impulso quando for usar. **Na comunidade indígena de Camararem poucas pessoas utilizam mas é muito difícil**, porque surgiram nova formas de armas que trouxeram mas facilidades para caçar como espingarda, rife e para pescar surgiram anzol, malhador, tarrafá e **agora as pessoas não querem saber desse tipo de armas tradicionais para usar no dia dia e esta sendo esquecida esses conhecimentos tradicionais existente na comunidade**

⁵Trecho de postagem publicado no portal Índio Educa. Disponível em: <http://www.indioeduca.org/?p=2035>; Acesso em 13 de fevereiro de 2014



e é um problema para a cultura macuxi, apesar de ser valor muito rico que **estar se perdendo** porque jovens não dialogam com mas velhos e os velhos também não procuram ensinar na família.⁶

No primeiro texto, Alex Makuxi trata da visão genérica de índio e exige uma reparação dessa imagem, uma vez que eles fazem parte da sociedade envolvente, não estão em isolamento, nem vivem nus nas florestas, mas sim acompanham a contemporaneidade, usam a tecnologia, possuem saberes e valores que precisam ser aceitos, respeitados e reconhecidos pela população brasileira. No segundo exemplo, Alex Makuxi insere o texto em três categorias (cultura, história e ser índio) e vai explorar as particularidades da cultura indígena e seus traços culturais, tratando das armas tradicionais e inclusive ao falar de perda da cultura, exatamente como a sociedade não-indígena percebe esses povos.

Há um jogo discursivo constante que, por vezes, confunde: afinal, o que os índios digitais querem dizer quando colocam em suas postagens e enfatizam elementos de diferenciação, traços culturais que os generalizam e que são, ao mesmo tempo, tão combatidos por eles mesmos nas lutas por mais inserção social?

O caminho para uma maior compreensão desta questão veio, a princípio, no entendimento do que é o promover o diálogo com os sujeitos numa interação mediada por computador e dispositivos tecnológicos. Os portais se colocam como canais de diálogo com a sociedade envolvente, mas para compreender de que maneira esse diálogo no ciberespaço pode ocorrer, como querem os atores, é preciso pensar a partir de Michael Bakhtin.

Bakhtin (1995, p. 193) define diálogo como "toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja". O dialogismo e a polifonia propostos por Bakhtin dizem respeito às relações que se estabelecem entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados pelos sujeitos. Pode-se dizer que os interlocutores, ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro, produzem um movimento dialógico.

Ao teorizar a interação, é reconhecida a necessidade de escuta da multiplicidade de vozes, a polissemia que toda linguagem implica, materializa e permite aflorar. Bakhtin (1995) percebe formas de interação e diálogo mesmo no texto escrito e formalizou nos seguintes termos a questão em debate: "o discurso citado e o contexto de transmissão são somente os termos de uma inter-relação dinâmica. E essa dinâmica, por sua vez, reflete a dinâmica dos indivíduos na conjuntura ideológica verbal" (BAKHTIN, 1995, p. 148).

⁶ Disponível em <http://www.indioeduca.org/?p=1891> Acesso em 16 de Outubro de 2013, às 18h40. Grifo nosso.



De acordo com Bakhtin (1995), para se realizar a compreensão de um texto, não se deve levar em consideração somente os aspectos sintáticos, lexicais e semânticos que estruturam este texto, mas principalmente, a relação que existe entre o texto e os fatores externos à língua, isto é, os fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos que permeiam o mundo dos que produziram os textos. Assim, o discurso, seja ele em que linguagem se dê, não é individual, já que é construído através das relações entre sujeitos e também pelo fato de que existe um diálogo entre discursos, isto é, há interações entre os diferentes discursos da sociedade.

Portanto, como afirmou Bakhtin (1995), o discurso não é individual, mas sim se dá na interação com os diferentes discursos, e neste caso de Alex, seu discurso possui muito da sua experiência de vida, como índio engajado nos movimentos sociais.

Do mesmo modo que as postagens de Alex Makuxi no portal Índio Educa e no seu perfil do *Facebook*, outros textos postados pelos índios digitais nos portais ÍndiosOnLine e Índio Educa ora negam, ora se utilizam de traços diacríticos. É preciso lembrar que as narrativas nestes portais são elaborações de índios incluídos digitalmente, com escolarização, domínio da escrita e da língua portuguesa, acostumados com diversos discursos que circulam sobre suas realidades e com muitos intercâmbios ao longo de suas trajetórias com pessoas de diversos círculos, sejam eles dos movimentos sociais, acadêmicos, do movimento indigenista brasileiro e de suas próprias comunidades. Assim como a separação dos conteúdos por categorias ocorre, segundo eles, para facilitar o diálogo, as ideias que apontam para a cultura indígena a partir da reafirmação dos traços distintivos também teriam o objetivo de contribuir para o diálogo, ou seja, trata-se de ação política para uma comunicação com o público dos portais.

A ideia de cultura acionada nestas narrativas e em outras que podem ser encontradas nos portais Índio Educa e ÍndiosOnLine, bem como nas redes sociais dos portais e dos seus integrantes, tomaria o mesmo sentido que o identificado por Carneiro da Cunha (2009), pois percebe-se que, nestes momentos, os ciberativistas indígenas estão objetivando a cultura tradicional (sem aspas) em uma “cultura” (com aspas). Essa diferença da cultura sem aspas para a “cultura” com aspas, conforme Carneiro da Cunha (2009), consiste numa metalinguagem para marcar o momento em que a cultura tradicional passa a ser reportada pelos índios em seus discursos, transformando-a em uma “cultura” que pode ser utilizada para fazer parte de um sistema de trocas.

Quando elaborava uma leitura sobre a definição de grupos étnicos, Carneiro da Cunha (1986) já explicava que a cultura original de um grupo étnico não se perde em situações de intenso contato, mas passa a adquirir uma nova função. “A cultura tende ao mesmo tempo a se



acentuar, tornando-se mais visível, e a se simplificar e enrijecer, reduzindo-se a um número menor de traços que se tornam diacríticos” (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 99). E ainda esclarece:

A cultura não é algo dado, posto, algo dilapidável, investido de novos significados; [...] A construção da identidade étnica assim, extrai da chamada tradição, elementos culturais que, sob a aparência de serem idênticos entre si, ocultam o fato essencial de que, fora do todo em que foram criados, seu sentido se alterou. [...] Polissemia que permite a existência de uma cultura de resistência operando um discurso que é propriamente refratado. E isto nos dois sentidos, pois os símbolos distintivos de grupos, extraídos de uma tradição cultural e que podem servir para a resistência, são frequentemente usados em um discurso oficial. (CARNEIRO DA CUNHA, 1986, p. 101-102).

Tanto o ÍndiosOnLine quanto o Índio Educa possuem postagens que tratam da cultura dos povos de forma diacrítica, ou seja, ressaltando as especificidades: danças, rituais, mitos, canções e histórias contadas pelos índios que mostram suas visões de mundo, além da versão indígena da própria história dos povos. Vejamos exemplos de postagens para a análise, do ÍndiosOnLine:

I TORÉ JUNINO KARIRI-XOCO 2013

Postado em 26 junho 2013.

Os Kariri-Xocó do município de Porto Real do Colégio, Alagoas estão novamente cantando e dançando o Toré no período junino em 2013, **esta tradição sempre foi praticada pelos nossos indígenas, mas nos últimos anos estava parado.**

Este ano os **indígenas estão fazendo palhoças em pontos de apresentação** nas portas das casas, com fogueiras, comidas típicas para o Toré Junino passar com a participação da comunidade. Os Grupos de Toré Soyré, Dzubukuá, Opara-Tinga e Sabucá fizeram apresentações nas palhoças Rua do Escola Velha e Rua do Posto no dia 23 e 24 de Junho.

Logo após as apresentações dos grupos saíam para visitar a casa do Pajé, Casa do Cacique como uma forma de respeito pelas antigas lideranças. Na primeira noite os grupos dançaram arruando a aldeia, acompanhados pela comunidade, cantando e dançando, visitando várias casas como manda a tradição do Toré. Estamos **se preparando para fazer o mesmo em São Pedro dias 28 e 29 de Junho para o encerramento do evento.** O Organizador do evento Toré Junino Ivanildo dos Santos estar muito esperançoso por novos tempos, agora **sabemos que nossa cultura vai continuar**, o ano que vem faremos novamente.

Estar acontecendo o Toré Junino já é gratificante para nós, **não podemos deixar nossa tradição**, vamos registrar este momento histórico, com fotos, DVD, **divulgar na mídia** que estamos com nossa Cultura Viva. Nhenety Kariri-Xocó⁷

UM OLHAR DIFERENTE, MAS UM OLHAR DE ÍNDIO!

Na “história” do Brasil, temos quinhentos e poucos anos de “descobrimento”. Na História do Povo Indígena, temos a mesma quantidade de anos,mas diferente da história do “branco” esses anos nos vem acompanhado de muita dor e sofrimento. Sou macuxi, e hoje moro na cidade, por isso o título um olhar diferente, que quer dizer um olhar de fora da aldeia, mas um olhar de índio, um olhar de quem um dia sonha ver seu povo tranqüilo e na paz.

⁷ Publicação original extraída do ÍndiosOnLine. Disponível em <http://www.indiosonline.net/i-tore-junino-kariri-xoco-2013/>Acesso em 16 de Outubro de 2013 às 18h00. Grifo nosso.



[...] O que se percebe hoje que assim como lutamos pela retomada de nossa Terra, também **estamos lutando para manter nossas danças, nossas bebidas, nosso modo de vida, nossa língua. Que foi tudo tomado e acabado pelo “Branco”**. E fazer isso hoje é bem diferente do que fazer a retomada de nossa terra. Por que embora nossa Terra tivesse em mão do fazendeiro, mas estava aqui, não tinha como ele levar; **Mas nossa língua? Essa sim foi embora com as pessoas mais velhas que sabiam falar**, hoje há poucas pessoas que sabem falar por isso temos uma crise em colocar nossas línguas em nossas escolas, pela falta de professor. A nossa dança só faz com a ajuda de pessoas bem idosas, as nossas bebidas quase não é mais feitas. Agora a nossa luta ainda é maior que antes: **Resgatar nossa Língua, Nossas danças, Nosso modo de vida, nossas bebidas, enfim tudo o que era nosso.**

Obs.: Essa matéria é feita baseada nas comunidades da Região do Surumu, na Raposa Serra do Sol. Mas que pode ser uma reflexão estendida a outras Regiões da Raposa Serra do Sol e de outras Terras Indígenas de Roraima e do Brasil.

Todos nós Somos um Só: O POVO INDÍGENA

Alex Makuxi⁸

As postagens acionam elementos que outrora foram negados pelos próprios ciberativistas indígenas, ou seja, as ideias generalizadas sobre a cultura indígena, especialmente a de “perda da tradição” e da “perda da cultura” – do Toré entre os Kariri-Xocó e das danças e língua para os Macuxi –, bem como a da necessidade de um “resgate da cultura”. Se para os índios digitais o fato de usarem roupas, acessarem a Internet ou viverem na cidade não representam perda da cultura, percebe-se nas análises das postagens uma contradição, quando os autores dos textos utilizam justamente a ideia de perda de cultura. Há ainda a necessidade dos autores em relacionar os elementos que identificam a cultura indígena para os não-indígenas, como por exemplo, o uso dos trajes para a dança, comidas típicas, palhoças que são montadas para uma ação performática do Toré em meios aos festejos juninos dos padroeiros cristãos São João e São Pedro. Mais uma vez, os elementos diacríticos são ressaltados com a finalidade de promover uma aproximação ou interesse do público da Internet por essas informações. Isso é o que percebemos com a transformação da cultura tradicional em “cultura”.

Essa diferenciação da cultura e “cultura” fica evidenciada quando os índios digitais passam a elaborar diferentes narrativas na Internet em que transformam a cultura tradicional em “cultura”, objetivada para facilitar a comunicação no ambiente virtual. Trata-se de uma “cultura” que está à serviço da política, pois é ação, modo de organização política, utilizada, portanto, para viabilizar ganhos políticos.

Para Carneiro da Cunha (2009), a diferença entre cultura e “cultura” não é facilmente distinguida, já que são conceitos reflexivos, ou seja, eles estão contidos um no outro. A

⁸ Trecho de postagem extraída do ÍndiosOnLine Disponível em: <http://www.indiosonline.net/um-olhar-diferentemas-um-olhar-de-indio/>; Acesso em 05 de outubro de 2013. Grifo nosso.



diferença se torna mais clara ao tratar da cultura como cultura “em si”, tal qual a Antropologia tratou de estudar, ou seja, categoria pertencente à lógica de determinada sociedade, dinâmica e em constante transformação, composta dos modos de pensamentos, hábitos, estilos, conectados com os arranjos da sociedade, enquanto que a "cultura" seria a categoria de quando os povos falam da cultura “para si”, representando neste caso, uma lógica interétnica, uma metalinguagem, de propriedade intelectual coletiva. Como bem explana a autora:

Com a “cultura” o caso é mais complicado, porque supostamente trata-se de algo que esses povos já teriam e conservariam há muito tempo. Na linguagem marxista, é como se eles já tivessem “cultura em si” embora talvez não tivessem “cultura para si”. Seja como for, não resta dúvida de que a maioria deles adquiriu esta última espécie de “cultura”, a “cultura para si”, e agora podem exibi-la para o resto do mundo. Entretanto, como vários antropólogos já apontaram desde o final dos anos 1960 (e outros redescobrem com estrépito de tempos em tempos) essa é uma faca de dois gumes, já que obriga seus possuidores a demonstrarem performaticamente a “sua cultura”. (CARNEIRO DA CUNHA, 2009, p. 313)

A “cultura”, para a autora, é um modo de organização política que em determinados contextos de reivindicação destaca-se, ou seja, a cultura (sem aspas) é apropriada e oferecida em discursos ou conhecimentos; em algumas situações, até negociada ou vendida enquanto produto, como sendo próprios de um povo de forma específica, mesmo que estes diversos conhecimentos (danças, rituais, mitos, símbolos) façam parte de outros povos, incorporados nas trocas interétnicas.

O portal Índio Educa possui várias postagens na rede social Facebook que trazem exemplos de como os índios digitais utilizam-se de estratégias que venham chamar a atenção para as questões indígenas. As postagens ressaltam as especificidades das culturas dos povos, utilizando-se de elementos que são próprios da cultura ocidental num comparativo com a cultura indígena, destacando as particularidades e os traços diacríticos e os elementos performáticos da sua “cultura” (danças, crença religiosa, arte indígena, pintura corporal), tudo para marcar a diferença com relação à cultura do outro, para permitir uma abertura do diálogo.

Em outubro de 2013, o portal compartilhou uma imagem interessante para pensar a relação entre as culturas e a tentativa de diálogo, representada na figura que segue abaixo:



Figura 2 - Printscreen da página do Índio Educa no Facebook de uma pintura intitulada Mãe Mona Indígena

A postagem aciona a memória dos que visualizaram numa clara comparação a uma obra de arte renascentista de grande valor na cultura ocidental, mundialmente conhecida, a Mona Lisa do pintor italiano Leonardo Da Vinci. O rosto traz semelhanças com a Mona Lisa, mas a mulher retratada a partir de uma versão indígena é chamada de “Mãe Mona Indígena”. A Mona Indígena amamenta o curumin, está vestida com trajes e possui pinturas corporais; ao fundo, o cenário é de uma aldeia com outras mulheres em ações que lembram a ligação com a natureza e com a imagem que se tem do índio nessa relação harmoniosa. Na tela há, ao mesmo tempo, uma simplificação dos elementos culturais de algumas sociedades indígenas, para que a mensagem de aproximação e diferenciação das culturas ocidental e indígena possam ser mais claramente compreendidas. A imagem que reúne elementos das duas culturas, logo uma obra transcultural, demonstra a tentativa de diálogo, e sua postagem obteve rapidamente mais de novecentos e sessenta compartilhamentos na rede social e comentários positivos colocados por vários membros da rede como sendo a versão brasileira da Mona Lisa.

Neste sentido, as postagens que ganham destaque com os aspectos da cultura indígena, bem como da tradição, seguem esta prerrogativa de promover o contato com o outro, no ciberespaço. Assim como a ideia de “perda da cultura” é constantemente acionada nas postagens como um artifício político, o mesmo se percebe com relação à tradição. A visão indígena por vezes adota os termos “perda e preservação”, mas se mostra contraditória quando mostra o quanto os índios estão abertos para as mudanças dessa própria tradição, especialmente em relação às formas como os saberes indígenas podem ser repassados às futuras gerações, tendo a Internet e as tecnologias como aliadas.



3. TRADIÇÃO E TRANSMISSÃO DE SABERES: DO ORAL AO HIPERTEXTUAL

A tradição é facilmente confundida como sendo imutável, estática, constituída da permanência de seus elementos, daquilo que o povo percebe como sendo história. Não raro é possível se deparar com discursos que trazem a ideia de que tradição é preservação.

Bornheim (1997) afirma que a palavra tradição vem do latim *traditio*, verbo *tradire*, que significa passar algo a outra pessoa, de uma geração a outra; há ainda a relação do verbo *tradire* com o conhecimento oral e escrito. Tradição, portanto, estaria relacionada à linguagem, aquilo que é dito ou escrito. O conceito de tradição de Bornheim (1997) traz uma visão pertinente ao defender a necessidade de se pensar a tradição como sincrônica à ideia de ruptura, e neste caso, o autor afirma que os opostos se pertencem. Assim como para falar em memória é preciso acionar o esquecimento, ou a continuidade à descontinuidade, para o autor, a compreensão de tradição passa pela ideia de ruptura e de contradição, pois estes opostos são instauradores da dinamicidade do real. Um não existe sem o outro.

O autor vem esclarecer, no entanto, que a tradição é sim estática, mas também é dinâmica; é feita de permanência e ruptura. Para isso, Bornheim (1997) recupera conceitos de Nietzsche para falar da vontade de poder como uma tentativa de atacar a vontade de tradição e dos princípios desorganizadores que marcam essa época. O autor, então, ressalta que se reconhece a tradição como algo necessário, porém ela é indesejada, já que reforça o poder de outros.

Não se quer a tradição. A vontade de tradição está em querer-se tradição, e ela se quer tão totalmente tradição que se pretende eterna, determinando não apenas o passado e o presente, mas o próprio futuro... a tradição se pretende assim uma grande segurança. (BORNHEIM, 1997, p. 18)

Da mesma forma, pode-se pensar a presença da historicidade na contradição. É na ação dos sujeitos sobre a tradição que há as constantes rupturas empreendidas, e esta tradição também é motivo de disputa pelo poder, que se configura de forma simbólica. A tradição é sempre o fruto de algo que se busca reforçar no próprio presente e não exclusivamente no passado. Já Vansina (1980) considera a forma de transmissão oral como mais legítima no repasse das tradições:

Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocução-chave, isto é, a tradição oral. A tradição pode ser definida, de fato, como um testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. [...] A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a



ausência de uma habilidade. As tradições desconcertam o historiador contemporâneo – imerso em tão grande número de evidências escritas, vendo-se obrigado, por isso, a desenvolver técnicas de leitura rápida – pelo simples fato de bastar à compreensão a repetição dos mesmos dados em diversas mensagens. As tradições requerem um retorno contínuo à fonte (VANSINA, 1980, p. 140).

Vansina tem a ideia de tradição a partir de uma história que é contínua. Para ele, há uma diferença clara entre a oralidade e escrita, e algo de privilegiado da forma de transmissão oral em detrimento da transmissão escrita, pois na forma oral, pressupõe-se a existência de um *testemunho ocular* dos fatos que legitima a tradição como algo que não poderia sofrer tantas mudanças. Para Vansina, a tradição para ser considerada legítima não deve ter distorções, e a figura da testemunha ocular, ou aquele que transmite oralmente a tradição, repassaria a visão “verdadeira” a ser transmitida. Essa testemunha também pode ser denominada de narrador. Outro autor que vai tratar dessa transmissão oral como algo mais valioso do que a escrita é o filósofo e sociólogo alemão Walter Benjamin, membro da Escola de Frankfurt e um dos contribuidores do que ficou conhecido como a Teoria Crítica da Sociedade no início do século XX.

Em sua obra “O Narrador – Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov” (1986), Benjamin vai dizer que o narrador é objeto de crise e substituição, pela ausência de experiências que permitam contar as histórias com as características necessárias a um bom narrador. “E essa experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores” (BENJAMIM, 1986, p. 198). O autor coloca o romance, a imprensa e especialmente a informação como indícios ameaçadores à narrativa, e justifica seu pensamento ao dizer que o saber que se dava na experiência contida na tradição dispunha de uma autoridade mesmo que não fosse comprovada, mas que o escrito aspira a uma verificação imediata e completa:

Se a arte da narrativa é hoje rara, a difusão da informação é decisivamente responsável por esse declínio [...] Quase nada que acontece está a serviço da narrativa e quase tudo está a serviço da informação (BENJAMIM, 1986, p. 203).

Benjamin (1986), portanto, separa de um lado o saber tradicional, o narrador cuja história não precisa ter comprovação, e do outro, a informação como a narrativa baseada em regras e na objetividade, dentro daquilo que deve ser visto como “verdade dos fatos”. Enquanto que o narrador conta a vida, aciona quadros com sua experiência e a sua própria verdade, além de reinventar o roteiro do que é narrado, acrescentando ou retirando elementos para a transformação do imaginário de quem ouve (daí a presença da oralidade mais uma vez forte), a informação – aqui compreendida como o registro escrito –, por sua vez, só permite uma única versão dos fatos, e é aquela versão que é considerada a verdadeira.



É preciso, neste sentido, discutir sobre a ideia de que tanto a transmissão oral, como a forma de transmissão escrita, podem conter a invenção, a criação, a mudança. Na transmissão oral, a tradição também é eleita e feita de forma muito pragmática. Como elementos eleitos pelos sujeitos, mesmo a oralidade escolhe o que deve ser dito do passado no presente. Nas postagens realizadas pelos índios digitais nos portais ÍndiosOnLine e Índio Educa, já mostradas em outros capítulos deste trabalho, vimos que os índios digitais conseguem unir os elementos, ou seja, informam e narram suas histórias, e o fazem utilizando diferentes linguagens. Voltando ao pensamento de Bornhein (1997), destacamos essa reflexão:

A palavra é obviamente serva, o que não impede que apresente, de outro lado, uma estranha majestade, que faz de mim o seu servo... O homem já está desde sempre situado numa língua, ele é regido por ela, e só chega a articular o pensamento dentro dos parâmetros que ela põe ao seu dispor. O homem e a condição humana são conduzidas pelo sentido da palavra. **E como a língua é uma realidade viva, dinâmica, dotada de um sentido que evolui, que se modifica**, tudo o que digo permanece caudatário de um momento dessa evolução, sabendo eu disso ou não. Grifo nosso (BORNHEIN, 1997, p. 19).

O dito está inserido numa historicidade, e não se domina completamente aquilo que é dito, como se a palavra, a linguagem, fossem meros instrumentos de comunicação, seja ele um dito oral ou escrito. São linguagens distintas, instrumentos para a produção de determinados saberes ou conhecimentos. Narrar também é contar algo com um certo estilo. É o que diz Franchetto (2003, p. 27):

Todo texto de narrativa oral é uma mensagem transmitida dentro de uma sociedade, de uma cultura, dentro de um contexto, por meio de uma língua determinada e os ouvintes entendem porque sabem a língua e os significados da cultura. O estilo é o jeito do narrador contar. O estilo é a ligação entre cultura, língua, estória e narrador. O narrador sabe usar a sua língua para fazer arte com as palavras; é o estilo oral, que tem também sons não lingüísticos, como os que imitam barulhos e animais (onomatopéias), e gestos e olhares. O estilo distingue o uso normal da língua, na comunicação do dia-a-dia (informal), do uso artístico, bonito, estético (formal). O estilo narrativo é quase um estilo poético, meio prosa meio poesia.

Enquanto na oralidade o testemunho ou a “performance” do narrador lhe empresta uma certa legitimidade do que se transmite, podendo ser alterada a cada narrativa (inventividade, estilo) e alterando o que é transmitido conforme vai sendo repassada, no escrito essa narrativa é registrada, aprisionada ou materializada e não sofre alterações. Mais recentemente, com o advento da Internet, essa escrita pode também se dar em uma virtualidade, mas incorporada a outros elementos próprios desse meio.

Compreendemos, assim, que a tradição é também feita das rupturas que surgem ao longo da transmissão, das escolhas dos sujeitos sobre o que deve ser mantido do passado no presente, e do que é reelaborado nesse percurso. Apesar disso, não se pode dizer que essas descontinuidades eliminam a tradição ou a desqualificam como tradição por ter sofrido



rupturas. Desta forma, já se pode aqui pensar no contexto em que os indígenas contemporâneos se apropriam das ferramentas tecnológicas de comunicação para falar de suas tradições, e isto implica pensar nas rupturas existentes nesse processo. Porém, implica pensar também em um reforço ao que deve ser elaborado da cultura tradicional destes povos no presente.

Se as tradições podem ser modificadas e construídas, não há, portanto, tradição sem alteração, apesar de que, como afirma Bornhein (1997), mesmo as situações novas assumem a forma de referência a situações anteriores, ou estabelecem seu próprio passado através da repetição quase que obrigatória. Assim, cabe pensar sobre as formas de transmissão dessa tradição. E já que a própria tradição é passível de mudanças, pode-se pensar que não há um tipo legítimo ou mais adequado de transmissão da tradição, mas também formas diferentes de transmissão. Neste sentido, a produção e transmissão de conhecimentos que vemos nos registros sobre cultura elaborados pelos nativos nos ajudam a perceber os processos de mudança que ocorrem, para falar de tradição no contexto contemporâneo.

No que se refere às comunidades indígenas, é válido destacar a importância da oralidade como uma forma de reprodução e transmissão de saberes que ultrapassa as gerações. Mas é preciso compreender que os povos indígenas estão abertos a outras formas de transmissão, que não exclusivamente a oral, e que uma tradição atravessa diferentes formas de transmissão; a oralidade e a escrita não estão em etapas distintas de transmissão, uma não rompe com a outra.

Dessa forma, a inserção dos índios na Internet seria mais uma apropriação de outra linguagem a ser feita para as formas de transmissão da tradição, ou seja, vem acrescentar e não romper com outras formas de transmissão já há muito acionadas pelos povos. E como se sabe, nenhuma forma de transmissão apaga ou elimina outra, mesmo diante de uma cultura do texto eletrônico, como é o caso das produções contidas na Internet.

De acordo com Pierre Lévy, “o aparecimento da escrita acelerou um processo de artificialização, de exteriorização, de virtualização e prolongamento da memória” (1996, p. 38). Com a Internet, foi dado mais um passo nessa virtualização da memória, que pode ser compartilhada independente do lugar onde se está, e em que, além da oralidade e da escrita e com a transformação destas, surge uma outra forma de leitura específica: o hipertexto, hipermídia ou multimídia interativa. Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos. Podemos dizer que se trata de um diferencial da Internet, que a partir dos chamados hiperlinks, levam os leitores a outros textos e outros arquivos multimídias num formato horizontal e ramificado (não hierárquico) de informações.



Neste sentido, as publicações feitas pelos indígenas nos portais Índio Educa e ÍndiosOnLine poderiam estar restritas apenas à escrita das suas narrativas. A postagem escrita na Internet já foi um grande desafio a ser vencido por Fábio Titiá:

A ideia da gente postar na Internet, não era pra colocar um texto comparado a um jornalista, dos meios de comunicação comercial, mas, que a gente expressasse nossos sentimentos. Aquilo que a gente gostaria de passar para que as outras pessoas pudessem escrever sobre o modo de ser. No início os meus primeiros texto eu tive muita dificuldade, depois eu fui criando gosto, comecei a escrever e escreveu e ai chegou a um determinado ponto que eu comecei a perceber que os textos que eu fazia, as pessoas que tinham acesso começaram a se sensibilizar com a causa (FÁBIO TITIÁ, entrevista via *Skype*, 2013).

A aproximação com a linguagem da Internet permitiu a Fábio Titiá produzir, posteriormente, outras formas de narrar, relacionando imagens, links, e posteriormente o estimulou a produzir a sua visão dos fatos em diferentes plataformas, em redes sociais e em forma de vídeo, como o documentário que veio reforçar a luta pelas terras do povo Pataxó Hã-hã-hã já citado anteriormente neste trabalho.

Uma das postagens no portal Índio Educa, intitulada “A história contada por nossos avós”, exemplifica bem como se dá a combinação das linguagens convergentes para a transmissão de saberes e para uma maior divulgação desses saberes utilizando-se a Internet. Nesse exemplo, percebemos que além da produção de textos, se faz um uso eficaz da hipertextualidade, na medida em que os autores ou narradores utilizam todos os recursos disponíveis de hipertextualidade (fotos, vídeos, gráficos) para contar uma história, de forma que estes elementos sejam complementares. Isso é demonstrado na postagem que segue:

A história contada por nossos avós

Publicado em: 05/12/2011 | Categoria: História

Por: Aracy Tupinambá

Através de nossos avos conhecemos a luta de nossos antepassados até hoje, valorizamos a sabedoria do nosso povo e sentimos orgulho da nossa cultura. Os anciões passam para os jovens as historias e lutas. São toda memória viva de um povo e as principais fontes para o resgate cultural de muitas tradições que quase foram perdidas no passado. Os conflitos pela terra e a falta de perspectivas de algumas das novas gerações fazem com que muitos jovens indígenas comecem a perder o interesse pela historia contada pelos mais velhos, tão importante para formação do jovem.

Diferente das histórias dos livros, a historia contada por nossos avos é transmitida de forma oral dentre os anos e situações vividas no passado. Eles também são guardiões dos saberes culturais e segredos do povo. Mestres na arte de narrar e contar historias, não costumam dominar língua escrita, mas as rodas de conversa e rituais ancestrais. O contato com os avos é fundamental para o jovem conhecer a raiz de sua cultura e principalmente fortalecer sua identidade⁹.

⁹ Vídeo: realizadores: Daiane Lopes Bakarae Eimejarago, Daves Lopes Ocereu, Eliseu Tserenhowamre, José Carlos Tsipatspé, Pascoalino Tseremadzawe'Raiwi'a. Vídeo produzido durante o Curso de Formação de Cineastas Indígenas A'uwé Tsiwadzari", Aldeia Xavante Sangradouro – MT.10 a 22 de Janeiro de 2011. Disponível em <http://www.indioeduca.org/?p=965>, acesso em 26 de março de 2013, 12h13.



O texto é acompanhado de um link que direciona o leitor para um vídeo, em que a Anciã Guarani Mbyá fala em sua língua materna, sendo possível perceber os recursos da oralidade utilizados para a transmissão de saberes. É interessante que, na postagem, Aracy Tupinambá trata de identidade indígena, tradição e transmissão de saberes através da oralidade, mas nos deixa perceber a forma como diferentes linguagens e recursos são trabalhados na postagem, como fotos e vídeos da Anciã Guarani Mbyá articuladas a partir de um hipertexto. O vídeo traz para o ambiente virtual, numa interação mediada, a versão indígena da forma mais próxima possível de como ela se realiza, ou seja, nas palavras da anciã. No entanto, apesar desta narrativa estar disposta em diferentes linguagens através da Internet, percebe-se a importância da oralidade como forma de transmissão e o status que os mais velhos têm como detentores dos saberes a serem transmitidos aos mais jovens, elementos da tradição.

4. MITOS NO VIRTUAL

Uma das contribuições interessantes que os índios realizam nos portais Índio Educa e ÍndiosOnLine é a de utilizar o espaço virtual para falar de sua cosmologia e dos mitos que constituem parte da tradição dos povos indígenas no Brasil.

Ao se falar em mitos, é comum associá-los à ideia de que se tratam de fantasia e de pura ficção. Nas tradições indígenas, compreender os mitos é lançar-se para uma compreensão de algo que vai além de uma relação espiritual, religiosa. Mauss, em seu *Manuel d'ethnographie* (1949) e a partir de sua autoridade nos estudos antropológicos, explicou que os mitos se passam no eterno, e negligenciar sua coleta e seu registro é algo muito grave para quem se propõe a observar as sociedades com seus mitos. Isto, de certa forma, ajudou a impulsionar o interesse dos antropólogos nas coletas dos mitos, registrá-los e compreendê-los.

Porém, é a partir de Detiene (1998) que percebemos o mito como algo que está unificando as consciências, influenciado pela intuição, que vem reunir as virtudes do falar e do acreditar onde a imaginação é relevante. Para o autor, mito é uma maneira de manifestar simbolicamente o mundo, e ainda compara o mito a uma forma de linguagem: uma maneira do ver – imagem, figuração ou produto da realidade.

Como uma linguagem, o mito é uma forma determinada do ver, e a imagem mítica, maneira intuitiva de figurar, um produto da realidade que fabrica um universo de sentido. Assim como cada fonema tem um significado em si, cada imagem traz consigo o deus do instante que prefigura os poderes claros e ativos das grandes mitologias familiares. (DETIENE, 1998, p. 187).

O autor realiza uma análise da sociedade grega para mostrar que foi a partir dela que se deu a divisão entre mito e lógica, e que a filosofia surgida também nessa sociedade passaria,



com a instauração da razão, a considerar os mitos como um campo das religiões. Os helenos seriam uma sociedade mito-racional que habitou a fronteira. Nela, surgiram os primeiros estudiosos dos mitos e que os transformariam em ciência, mitologia. Os mitólogos teriam por finalidade, portanto, explicar pela ciência, ordenar ou buscar o sentido dos mitos. Estariam presentes na sociedade grega, portanto, as duas cabeças, o lado mitológico e o lado racional com formas particulares de entendimento do real.

Esse resgate se faz importante quando o autor coloca que quase todas as formas de cultura enraizam-se no pensamento mítico: “todos estão como que vestidos e envolvidos por alguma ideia saída do mito” (DETIENE, 1998, p. 189). E é justamente a partir da escolha da ciência e da filosofia como a forma de entendimento do que se pretende como realidade, que se começa a se desfazer do fabuloso e do mito, como uma outra maneira de explicação. Em detrimento da razão filosófica, o mito passa a ser considerado como algo confuso, destituído de uma lógica.

É importante considerar o trabalho de Claude Lévi-Strauss em sua coletânea *Mitológicas*, em que o antropólogo encontra e estabelece uma ordem nessa desordem aparente que compõe os mitos dos povos ameríndios. Lévi-Strauss (1987) explica que as histórias de caráter mitológico são, ou parecem ser, arbitrárias, sem significado, absurdas, mas o fato de estas reaparecerem por toda a parte demonstra que não são criação fantasiosa da mente, num determinado lugar. Caso contrário, seriam obrigatoriamente únicas e não se repetiriam.

Uma criação «fantasiosa» da mente num determinado lugar seria obrigatoriamente única – não se esperaria encontrar a mesma criação num lugar completamente diferente. O meu problema era tentar descobrir se havia algum tipo de ordem por detrás desta desordem aparente – e era tudo (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 20)

Ainda conforme Lévi-Strauss (1987), tendo em vista o interesse dos antropólogos no registro e na compreensão dos mitos indígenas, os próprios povos indígenas voltam a se interessar em apresentar seus mitos e expô-los, como forma de afirmação da tradição, mas também de reivindicações outras. Como afirma:

Começada esta tarefa pelos antropólogos, foi depois desenvolvida pelos Índios, e para diferentes objectivos: por exemplo, para que a sua língua e a sua mitologia sejam ensinadas na escola elementar às crianças índias. Parece-me que hoje em dia isso é muito importante. Outra finalidade é utilizar as tradições lendárias para fundamentar reivindicações contra os brancos – reivindicações territoriais, reivindicações políticas e outras. (LÉVI-STRAUSS, 1987, p. 55)

O mito é uma maneira da vida a ser representada, fruto das experiências coletivas que reafirmam e denotam a fundação da diferença entre homens, seres naturais e sobrenaturais. Por ser do coletivo, não há autor de um mito, porém, tem-se o narrador do mito que produz – pois



são projeções – imagens no real, do real. “A consciência mítica não é ilusão, é realidade” (DETIENE, 1998, p. 190).

Desta forma, é possível observar as produções e as narrativas elaboradas e postadas na Internet com outros olhos, ou seja, com a consciência de que não se tratam de reproduções de uma história contada, mas são histórias que têm a sua significação, integrantes da tradição. Neste sentido, é possível encontrar várias histórias que, a partir dos mitos, mostram como os povos pensam a própria origem. Também a partir dos mitos, é possível perceber os elementos em comum, sobre como pensam a origem do mundo, e a presença dos rios é um deles. O povo Karajá tem claramente essa ligação, como é possível perceber na postagem que segue:

Mitos e Verdades

Publicado em: 08/10/2011

Categoria: Mitos e Verdades

Por: Amaré Brito

As comunidades indígenas assim como todas as comunidades, têm suas histórias tradicionais, seus métodos culturais que algumas vezes perpassam as explicações científicas, assim como a sociedade tem suas religiões, seus métodos culturais e costumes diferenciados em cada parte do planeta, muitas vezes estranhos a nós por ser diferentes, neste espaço você poderá viajar no mundo da diversidade indígena brasileira, descobrindo suas histórias e seus métodos culturais.

A Origem do Povo Karajá - Contam os anciões do Povo Karajá que se encontra em aldeias no Tocantins, Goiás e Mato Grosso, que há muitos séculos atrás, todos os Karajá viviam felizes no fundo do rio Araguaia, então certo dia um deles chamou um grupo de jovens e decidiram sair ao ver a luz fora da água, para conhecerem o que havia além, em seguida outro Karajá chamado Koboy que era gordo tentou sair e ao sair só pela metade se deparou com árvores secas e viu que nem tudo era bonito então retornou ao fundo do rio e permanece lá até hoje. O grupo de jovens que haviam saído acharam a terra bonita, mais tentaram voltar ao fundo do rio, pois lá não havia nada de ruim tudo era bom e bonito, mais não conseguiram, assim se fixaram nas margens dos rios na esperança de que um dia retornem a suas origens. O povo Karajá é conhecido como o povo das águas devido a forte ligação que tem com os rios e lagos.¹⁰

O compartilhamento do mito na Internet vai além de mostrar uma visão do espiritual e do cosmológico dos povos indígenas. Os mitos refletem e reforçam também um conjunto de reivindicações do ponto de vista cultural, social e político, não são como peças postadas aleatoriamente, mas sim reunidas num espaço a fim de integrar o conjunto das motivações dessa presença indígena na rede. A publicação dos mitos no portal Índio Educa, além de transmissão de uma tradição e de um arquivamento desses mitos de forma pública e compartilhada com todo o mundo conectado, mostra-se também como um tipo diferente de ativismo político, que utilizando-se das ferramentas hipertextuais, apresenta como eles pensam a própria origem e

¹⁰ Vídeo contendo essa história e uma breve descrição do Povo indígena Karajá. Amaré Gonçalves Krahô-Kanela e Avanilson Karajá. Disponível em <http://www.indioeduca.org/?p=283> acesso em 26 de março de 2013, 12h30.



reivindicam um lugar e um reconhecimento dessa visão de mundo, a partir da apresentação de suas histórias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do estabelecimento da diferença cultural acionada nas narrativas de dois portais – Índio Educa e ÍndiosOnLine, bem como as suas referidas páginas no facebook, analisamos várias narrativas como sendo elaborações com a função não apenas de denotar essa diferença entre as sociedades indígena e não-indígena, dando conhecimento aos outros sobre suas visões de mundo, mas também de estabelecer uma relação e promover um diálogo entre as culturas, em busca especialmente de apoio e de solidariedade. Portanto, possuem caráter educativo. Verificamos ainda que as narrativas elaboradas na internet contribuem para o ativismo político dos povos e também para um arquivamento digital no ciberespaço da tradição indígena, que é tradicionalmente oral, mas que sendo publicada na rede, ganha reforços multimídias na hipertextualidade e passam a guardar parte dessa memória.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. Consideração sobre a obra de Nicolai Leskov. In: **Obras Escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre leitura e história de cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1986, p. 197-221.
- BORNHEIM, Gerd. O conceito de tradição. In: BORNHEIM, Gerd et alli. **Cultura brasileira – tradição/contradição**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p. 13-29.
- CARNEIRO DA CUNHA Manuela. Cultura e “cultura”: conhecimentos tradicionais e direitos intelectuais”. In: **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac & Naify, 2009, p. 311-373.
- _____. “Etnicidade: da cultura residual mas irreduzível”: 97108, In: _____. **Antropologia do Brasil: mito, história e etnicidade**. [1979] 1986.
- DETIENNE, M. Grego de duas cabeças; O mito inacessível. In: **A invenção da mitologia**. Rio de Janeiro: José Olympio; Brasília: Edunb, 1998, p. 185-217; 218-234.
- VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia.. In: **História Geral da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, v. I, p. 157-179, 1980.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. E-book. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989.
- _____. **A interpretação das culturas**. 13 reimp - Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mito e Significado – Perspectivas do homem**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1987.



LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. (coleção TRANS).

VANSINA, Jan. A tradição oral e sua metodologia. In: **História Geral da África**. São Paulo: Ática/UNESCO, v. I, p. 157-179, 1980.



CAPÍTULO 8

EXISTIR E RESISTIR: PRÁTICAS DE LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA, EM ESPAÇOS HOSPITALARES

Patrícia Mara dos Santos Machado
Cláudia Rejane Vieira Silva
Gilselia Eloi da Silva de Oliveira

RESUMO

O presente capítulo é fruto de observações de ações pedagógicas realizadas em hospitais da rede pública da Bahia, nos quais as autoras realizam suas atividades na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Educação Física. Nele, serão apresentadas algumas possibilidades de letramentos que cumprem a função de instrumentalizar no desenvolvimento da consciência cidadã, e na apropriação dos dois importantes direitos constitucionais: educação e saúde, aos estudantes-pacientes do Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH). A pretensão aqui é relatar aspectos destas ações, trazendo uma reflexão acerca do alcance destes atendimentos, dentro da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva, e das práticas relatadas nos processos de letramentos que oportunizam, o desenvolvimento da autonomia dos estudantes-pacientes, e do trabalho em linguagens a partir do desenvolvimento biopsicossocial dos mesmos. O objetivo é analisar as práticas de linguagens desenvolvidas a partir da proposta humanizada de Freire, de modo a oferecer educação de qualidade a todos os sujeitos dos *loci* de análise. Nesta perspectiva, os estudantes-paciente são motivados a conhecer e participar dos seus processos de tratamento e cura, através de práticas de letramentos críticos desenvolvidas a partir de experiências da vida diária, como oportunidades de inserção no mundo letrado. A pesquisa seguirá numa abordagem qualitativa, tendo como instrumentos de coleta de dados, os registros e a documentação do APH, produzidos pelas pesquisadoras durante o desenvolvimento das suas práticas pedagógicas envolvendo letramentos e cidadania. Será feita também uma revisão da literatura, mostrando como o HumanizaSus se insere como ponto de partida para o diálogo com a legislação vigente, trazendo a Constituição Federal, e autores como Barbier(1998); Maito(2013); Mialhe, Moraes, Brasil e Sampaio(2019), que aqui entrelaçam saberes entre saúde, cidadania e emancipação, através de práticas de letramentos que privilegiam o direito de existir e de resistir em uma sociedade desigual.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Humanização; Saúde; Letramentos; Cidadania.

INTRODUÇÃO

Este capítulo versa acerca da importância dos processos de letramentos em ambientes hospitalares, espaços, que antes destinados apenas ao desenvolvimento de atividades de cura de doenças e práticas de saúde, atualmente abarca inúmeros projetos na área de educação, trazendo à luz uma gama de possibilidades educativas que englobam ações pedagógicas voltadas para os pacientes, e também para os profissionais do hospital.



Na promoção de escolarização em ambientes hospitalares, algumas universidades adentraram no hospital, oportunizando profissionais de saúde a se especializarem, promovendo formação continuada unindo teoria e prática, porém, estas ações do HumanizaSus não alcançam a escolarização necessária para suprir as necessidades dos pacientes, porque falta a sistematização de convênios e parcerias entre os órgãos competentes.

Nesta perspectiva, estudiosos e pesquisadores têm pensado em redimensionar, através da Política Nacional de Humanização em Saúde (HumanizaSus), projetos de letramentos em Saúde para estudantes-pacientes, para que estes apropriem-se dos seus direitos aos dois bens sociais citados anteriormente.

As propostas de inclusão, tanto da Educação, quanto da Saúde, podem reverberar na produção de novos sujeitos, com capacidades de ampliar suas redes de interações sociais durante sua permanência no hospital, através de práticas de letramentos que enfatizem atividades e projetos significativos da vida real, que possam envolver habilidades e práticas sociais onde a escrita se faça presente.

Assim, nos questionamos acerca das necessidades de letramentos para pacientes, que neste capítulo, trataremos de estudantes-pacientes, ressaltando a importância de trabalho com aspectos comunicativos da língua, para além da produção escolar, onde a aquisição da escrita e a inserção no mundo das palavras os instrumentalizem na conscientização das suas enfermidades, na participação dos seus processos de tratamentos, cura e mudanças de posturas no uso do sistema de saúde, e nos seus cuidados pessoais.

METODOLOGIA

Atentas a todas variáveis no desenvolvimento das práticas pedagógicas do APH, buscou-se aqui analisar a documentação produzida pelas próprias docentes durante os atendimentos. Assim, diários, Fichas de Acompanhamento Pedagógico Individual do Aluno (FAPI), fichas de anamnese, relatórios e fichas de observação ganham aqui a importância de fio condutor da investigação do alcance das práticas de letramentos no hospital.

A partir desta documentação, podemos visualizar que a motivação oportunizada ao estudante-paciente através de práticas de letramentos, refletem-se nas suas posturas diante dos seus tratamentos, pois a interpretação que se dá é que a tomada de consciência da importância das suas existências, impactam positivamente nos seus aspectos biopsicossociais, trazendo à luz, novos caminhos para o desenvolvimento dos atendimentos.



Cuidar e letrar aqui pode fomentar o diálogo libertador, na medida em que o estudante-paciente é acolhido por uma equipe composta por vários profissionais, que podem gerenciar suas atividades, de maneira que traga o estudante-paciente para o centro dos seus processos de tratamentos e aprendizagens, com mais participação e autonomia.

A legislação nacional, no que se refere aos cuidados com a saúde do paciente do Sistema Único de Saúde(SUS), defende as práticas de letramentos dentro do ambiente hospitalar, com o objetivo de aproximar através da dialogicidade, o cuidado e a atenção integral aos usuários, no contato com a equipe multiprofissional, em uma proposta humanizada.

A Política de Humanização da Atenção e da Gestão (PNH) é uma iniciativa inovadora no SUS. Criada em 2003, a PNH tem por objetivo qualificar práticas de gestão e de atenção em saúde. Uma tarefa desafiadora, sem dúvida, uma vez que na perspectiva da humanização, isso corresponde à produção de novas atitudes por parte de trabalhadores, gestores e usuários, de novas éticas no campo do trabalho, incluindo aí o campo da gestão e das práticas de saúde, superando problemas e desafios do cotidiano do trabalho. (BRASIL, 2010, p. 7).

Desta forma, a PNH lança um novo olhar sobre os pacientes, que agora são denominados usuários, trazendo uma nova perspectiva acerca dos tratamentos oferecidos, e desenvolvendo ações dentro de uma proposta humanizada. Vale ressaltar que esta postura objetiva priorizar o atendimento integral que será realizado com a participação de outros profissionais, visando o pleno exercício da cidadania aos sujeitos e mais autonomia sobre seus corpos.

Na busca de uma tomada de consciência acerca da apropriação dos direitos sociais, a Educação alia-se com a Saúde, na tarefa de letrar sujeitos em tratamentos de saúde, motivando a participação social. O desenvolvimento de práticas pedagógicas dentro de ambientes hospitalares, aqui definido como Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH) é desenhado pelo Ministério da Educação (MEC), através de um documento que assim o define:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental. (BRASIL, 2002, p.13).

O documento orientador citado acima, define estratégias de funcionamento sem ter porém o valor de documento legislador, que só viria a ser firmado no ano de 2018, através da Lei de nº 13.716/2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando o Art. 4º-A, que favorece ao estudante-paciente:

Art.4-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018).



A garantia dos direitos a uma educação para pessoas adoecidas e em momentos de fragilidades precisa ser pautada nos aspectos biopsicossociais de cada estudante-paciente de modo que possa suprir todas as suas necessidades educativas, ao mesmo tempo em que o atenda de forma integral.

A integralidade, princípio e diretriz do SUS, coloca em cena alguns aspectos da maior importância, a saber: a concepção de saúde/doença, o funcionamento dos serviços de saúde em rede, a organização do processo de trabalho no campo da saúde, a não-fragmentação da assistência, as práticas de cuidado, dentre outras questões. (BRASIL, 2010, p. 17).

Desta forma, compreendemos o APH como um viés de desenvolvimento de autoestima e motivação para a promoção de educação escolar e realização pessoal através do desenvolvimento cognitivo e conseqüentemente, sucesso social. Neste pensamento, os processos de letramentos surgem como uma oportunidade de descoberta de outras possibilidades comunicativas, utilização e apropriação dos bens sociais através da inserção no mundo da escrita.

Para tanto, o letramento pode ser projetado como um passaporte para a tomada de consciência crítica, levando os estudantes-pacientes a refletirem acerca das suas posturas diante das suas vidas em comunidade; das suas identidades sociais e das suas visões de mundo, além da instrumentalização para o mundo do trabalho. Nas aulas de Línguas, alguns saberes disciplinares se constituem em grandes desafios que devem ser considerados no processo de ensino. Desta forma, a aquisição de línguas, sejam elas maternas ou estrangeiras, necessitam de abordagens que possam efetivar as aprendizagens, através de diferentes metodologias, recursos e manifestações de diferentes tipos de linguagens.

Esta tarefa exige do professor uma formação que dê conta das interfaces necessárias para a educação emancipatória dos seus estudantes-pacientes, enquanto sujeitos partícipes de suas aprendizagens. Neste fazer, é imprescindível a utilização de uma didática que priorize a reflexão acerca dos usos da(s) língua(s), a função social destas, assim como os processos históricos, sócio-culturais, e todos os saberes relativos a estes mecanismos de comunicação.

O professor deve redimensionar a sua prática pedagógica de modo a compreender a sua tarefa com o comprometimento de formar cidadãos autônomos, dando-lhes abertura para o diálogo, abrindo espaço de escuta, para que seus estudantes-pacientes possam construir suas aprendizagens, que devem estar pautadas primeiramente na sua inserção no ambiente hospitalar e nas suas experiências nos seus processos de tratamentos na Rede HumanizaSUS:

A Rede HumanizaSUS é a rede social das pessoas interessadas ou já envolvidas em processos de humanização da gestão e do cuidado no SUS. A rede é um local de



colaboração, que permite o encontro, a troca, a afetação recíproca, o afeto, o conhecimento, o aprendizado, a expressão livre, a escuta sensível, a polifonia, a arte da composição, o acolhimento, a multiplicidade de visões, a arte da conversa, a participação de qualquer um. (BRASIL, 2010, p.17).

Nesta prática pedagógica, devemos considerar alguns saberes necessários que conduzirão as ações do professor, neste trabalho, onde a humanização dos sujeitos deve ser ponto de partida para o trabalho do estudante-paciente. E este se materializa com uma entrevista diagnóstica, através de: anamnese, escuta pedagógica, e escuta sensível (científico-clínica) que, para Barbier (1998), constitui-se em um momento único na avaliação inicial dos sujeitos, trazendo oportunidade para reconhecimento das marcas de construção do conhecimento para o reconhecimento das potencialidades destes.

Assim, munida da anamnese, a equipe docente se apropriará de conhecimentos como: patologia do estudante-paciente e seu processo de tratamento, rotina de saúde/cuidados, aspectos culturais, sociais e familiares; conhecimentos de mundo; trajetória escolar hábitos e preferências que são os saberes necessários para o desenvolvimento desta peculiar prática educativa, moldada de acordo com as especificidades de cada sujeito.

Os processos de produção de saúde se fazem numa rede de relações que, permeadas como são por assimetrias de saber e de poder e por lógicas de fragmentação entre saberes/práticas, requerem atenção inclusiva para a multiplicidade de condicionantes da saúde que não cabem mais na redução do binômio queixa-conduta. Envolver-se com a produção do cuidado em saúde nos “lança” irremediavelmente no campo da complexidade das relações entre os sujeitos trabalhadores, gestores e usuários dos serviços de saúde, onde a opção excludente por um dos pólos não se sustenta para a efetiva alteração dos modelos de atenção e de gestão em saúde. (BRASIL, 2010, p. 16).

Com uma significativa parcela de jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais, o Brasil, assim como outros países da América Latina necessita reavaliar seus processos de comunicação com estes sujeitos, principalmente durante situação de utilização de serviços públicos de saúde, para facilitar a interlocução entre usuários e agentes dos serviços.

O Estatuto do Idoso, Lei de nº 10471/2003, no Capítulo V, versa acerca da Educação, Cultura, Esporte e Lazer, e institui como direitos para este público-alvo da EJA:

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.



Muitos pesquisadores alinham-se ao discurso em defesa da EJA, fomentando oportunidades de aprendizagens com o objetivo de preparar sujeitos jovens, adultos e idosos a resolver seus problemas da vida diária, na medida em que propõem sanar suas dificuldades e suas necessidades para o mundo do trabalho, legitimando o direito da educação ao longo da vida.

A necessidade de aprender como ato contínuo e intermitente se torna eminente diante da realidade vivida na atualidade, levando-se em consideração a velocidade com que ocorrem as modificações na vida profissional causada pelas incertezas e inseguranças do cotidiano. (MAITO, 2013, p. 41).

Ao considerar a educação ao longo da vida, as ideias de Maito (2013) entram em consonância com o HumanizaSus e com o Estatuto do idoso, que vislumbram a necessidade de práticas de letramentos para sujeitos jovens, adultos, e idosos que precisam de escolarização para compreender o mundo à sua volta, principalmente o mundo dentro da unidade hospitalar, com suas diferentes nuances em prol da vida humana.

A ausência de clareza e objetividade na comunicação entre os usuários dos serviços e os profissionais da saúde, somados ao analfabetismo, acarretam prejuízos tais, como: alta taxa de hospitalização por causa do não acesso à informações sobre cuidados com a saúde; alto índice de mortalidade por envenenamentos ou dosagens erradas de medicações; baixa adesão medicamentosa; menor utilização de serviços de saúde preventivos; dificuldade de comunicação com os profissionais de saúde.

Mialhe, Moraes, Brasil e Sampaio (2019) discorrem sobre a urgente necessidade de os serviços de saúde passarem a desenvolver práticas de letramentos, para que os usuários alcancem o empoderamento fundamental para a vida em sociedade e para a promoção da saúde. A importância do letramento em saúde é aqui neste espaço, considerado como um recurso fundamental para a vida, porque a apropriação da escrita reverbera em tomada de consciência crítica, levando o sujeito a adquirir autonomia para utilizar conscientemente os bens sociais fundamentais: educação e saúde.

LETRAMENTOS, EXISTÊNCIAS E RESISTÊNCIAS

Cada comunidade tem suas características e necessidades sociais e culturais específicas. E dentro de cada comunidade, as pessoas se encontram, se desencontram, estabelecendo relações que são necessárias para seus desenvolvimentos pessoais e coletivos. E, estes contatos nunca são neutros, porque as relações de poder estão contidas neles, e de alguma forma vão movimentar de maneira implícita ou explícita, na percepção linguística da comunidade,



evidenciando os problemas sociais que reverberam-se em inúmeros conflitos nas relações entre os sujeitos, chegando aos espaços destinados à educação escolar.

Humanos se fazem a partir de conflitos e produzem conflitos. Apenas do reino dos céus cristãos os conflitos foram abolidos, diferentemente do reino dos deuses gregos, pautados por todas as paixões disruptivas que marcam a existência dos comuns mortais. Paixões e desejos de reconhecimento, de saber e de poder, são a força motriz dos inevitáveis conflitos. O reino dos humanos é o reino dos narcisismos das pequenas e das grandes diferenças. A marca do humano é o conflito. Pensamos e agimos por causa dos afetos, dizia Espinosa, filósofo moderno, corrente minoritária na história das idéias do mundo ocidental. O poder de afetar e ser afetado é o que nos define. Daí que, quando incluímos sujeitos, estamos incluindo formas e forças em disputa. Portanto, não é fácil incluí-los na formulação e implementação dos PIs, embora saibamos das consequências extremamente empobrecedoras dos processos ao negarmos tal inclusão. (BRASIL, 2010, p.130).

Os conflitos são as marcas da convivência entre pessoas em qualquer grupo social, porque tratam-se do contato entre diferentes sujeitos, pensamentos, culturas e outros aspectos diferenciados. Importante aqui relatar que nas interações sociais, a ausência destes conflitos poderiam ser considerados como o resultado de intolerância.

Perceber tais diferenças e tratá-las com respeito crítico, engajando-se com elas de modo a permitir-se dialogar, interagir e informar-se com elas é uma atitude muito produtiva, que pode levar à construção de novos conhecimentos, especialmente quando tal engajamento acontece sem que se percam de vista as relações de poder que hierarquizam os conhecimentos. (JORDÃO, 2007, p. 21).

Para Jordão (2007), todo sujeito é social, e precisa estabelecer relações com os outros, para usufruir dos seus direitos civis. Neste engajamento social, necessita-se da dialogicidade para oportunizar esta participação, através dos processos de letramentos. Por isto, neste capítulo privilegiamos o letramento crítico, pois é este que dará aos sujeitos, as condições necessárias de interpretação do mundo, Através da aquisição da escrita, destacamos a importância deste tipo de letramento para os diferentes sujeitos, para que estes possam construir e fortalecer suas identidades, e desenvolver suas potencialidades, e entender que a vida em sociedade exige diálogo. E, neste processo de trocas sociais, o respeito ao outro significa a aceitação da existência das diferenças humanas.

No que se diz respeito aos estudantes-pacientes, o letramento crítico situado pode minimizar os impactos da exclusão social, na medida em que instrumentaliza estes sujeitos a conhecerem os aspectos dos seus tratamentos, e possam acompanhar e participar dos processos desenvolvidos para e com esta finalidade. O letramento em saúde pode ser considerado um veículo de valorização dos sujeitos, e de capacitação destes no controle sobre sua saúde.

Nessa perspectiva, o letramento em saúde é um recurso a ser construído a partir de ações de educação e comunicação em saúde, objetivando construir e apoiar melhores níveis de empoderamento nas tomadas de decisões em saúde [...] (MIALHE; MORAES; BRASIL e SAMPAIO, 2019, p. 114).



Com suas origens na saúde pública, e no movimento de promoção da saúde, o letramento em saúde revela a função da educação no desenvolvimento pessoal e social como fomentadora da comunicação entre a equipe hospitalar e o sujeito paciente, e pode envolver um conjunto de habilidades para que o sujeito possa compreender os contextos da saúde nos seus processos de cura e de tratamentos.

Mais importante do que motivar a interpretação e compreensão das ações da equipe hospitalar, como convém ao letramento em saúde, o letramento crítico leva os sujeitos a interpretar um espaço muito mais amplo: o mundo. O letramento para a vida supõe compreender todos os mecanismos sociais para que sejam utilizados corretamente os bens sociais, para que os estudantes-pacientes possam ter plena participação social.

Apesar de o letramento em saúde ser significativamente mediado pelas habilidades de letramento básicas, é importante reconhecer que altos níveis de letramento não são garantia de que a pessoa responderá de modo desejável às atividades educativas e de comunicação em saúde. (MIALHE; MORAES; BRASIL e SAMPAIO, 2019, p. 110).

O letramento crítico pode ter como um dos seus objetivos, o reconhecimento do outro: sua cultura, suas marcas...o respeito às especificidades do outro e seu direito de ser e estar no mundo, pois a reflexão crítica é em si um saber mais rigoroso a partir da dialogicidade praticada constantemente.

A importância da apropriação de conhecimentos científicos-pedagógicos na construção de significados, junto com a relevância da escuta nos processos de construção da percepção crítica, e nas relações com os outros, reverberam construções de aprendizagens, na medida em que a percepção crítica é desenvolvida, por meio da conscientização social. Estas ações se constroem, desconstroem e se reconstroem, através dos desdobramentos dos encontros produzidos por religiões, sociedades, espaços escolares, hospitalares que acontecem cotidianamente, pois a percepção de si mesmo se dá mediante os contatos e trocas sociais.

Nesta perspectiva, devemos conceber que o método de letramento eficiente é aquele que fomenta o uso da língua escrita em situações específicas, e reverbera no uso desta em determinadas ocasiões e também no cotidiano, podendo ainda levantar considerações que o melhor método de letramento é aquele que utilizado no processo, consegue desenvolver autonomia aos usuários da língua.

Na articulação entre os saberes da Educação e Saúde, percebemos que os movimentos de letramentos podem no espaço hospitalar, construir sólidas pontes de aprendizagens e aquisição da língua escrita, levando os estudantes-pacientes a perceberem o mundo, se aperceberem no mundo, e adentrar neste mundo como sujeitos sociais que são, apropriando-se



primeiramente aos direitos de usuários do Sistema de Saúde, do seu pertencimento aos espaços escolares, e do seu direito à existir e resistir num mundo de diversidades e desigualdades.

LETRAMENTOS EM LÍNGUA PORTUGUESA

A escrita pode estar em toda parte. Mas nem todas as pessoas têm a oportunidade de fazer parte do mundo escrito. Assim, as marcas da língua escrita podem ser encontradas em variados ambientes, até nos mais remotos espaços rurais, possibilitando que processos de letramentos sejam desenvolvidos, e cumpram os seus objetivos, pois a imersão dos sujeitos no mundo da escrita pode reverberar no desejo de pertencimento ao mundo letrado, embora saibamos e compreendamos que outras formas de linguagens também são importantes, e válidas em processos de comunicação.

Nesta medida, não existe um único método de letramento, porque os letramentos são vários, e podem dentre outros, assumir características sociais ou escolares, e a escrita está inserida neste processo, sendo um código utilizado na comunicação de uma sociedade. E para participar desta sociedade, os sujeitos precisam compreender o uso deste código. Acerca disto, Kleiman (2005) considera que “... o letramento envolve participar de todas as práticas sociais em que se usa a escrita...” para movimentar a humanidade.

Em qualquer prática de letramento escolar pode-se desenvolver atividades como: receber e enviar cartas, bilhetes, e-mails e mensagens de textos através do Whatsapp ou outros recursos tecnológicos, recomendar e criticar livros, comentar notícias, ler um anúncio de vendas, ler trechos da Bíblia, ler a receita de comida, dentre outras, ressaltando que estas podem ser direcionadas para o ambiente hospitalar desenvolvendo ações como: compreender a bula do remédio, instrumentalizar-se do jargão médico, inteirar-se dos horários das medicações.

Já é consenso que, quando a escrita ocupa a posição central em uma sociedade, esta torna-se excludente, na medida em que desenvolve as atividades unicamente nesse sistema, oferece poucas oportunidades de participação para as pessoas que não dominam a leitura/escrita. Mas quando esta sociedade passa a oferecer atividades utilizando outros tipos de linguagens, além de estar fazendo inclusão, está abrindo oportunidades de participação social e motivando os sujeitos à inserção no mundo letrado.

Para o desenvolvimento de um letramento crítico, na formação de cidadãos atuantes e conscientes dos seus direitos sociais, é necessário investigações e investimentos no



planejamento a ser desenvolvido, nas concepções de ensino e de aprendizagens, de alfabetização, e de mundo dos sujeitos do processo; assim bem como o contexto em que ocorrem e se moldam estes processos. Nesta perspectiva, se faz necessário discutir os caminhos para os letramentos na escolarização dos estudantes em tratamentos de saúde através da reflexão crítica acerca dos sentidos e significados das aprendizagens.

Para os estudantes-pacientes da EJA, que são os sujeitos da nossa pesquisa, faremos análises de textos, onde Freire dialoga com vários autores acerca da emancipação e libertação dos homens, através da dialogicidade, contida nos processos de letramentos escolares, e no desenvolvimento de suas práticas. Buscamos aqui, garantir um letramento crítico para estes sujeitos afastados da escola por condições de internação hospitalar, e ao mesmo tempo, garantindo seus direitos a dois bens constitucionais: saúde e educação.

Embora este trabalho não seja destinado a tratar da formação docente na perspectiva crítica, vale aqui salientar que, fomentar discussões sobre os problemas da formação de professores de Língua Portuguesa, para a atuação em ambiência hospitalar e domiciliar, e na construção de leitores críticos, pode ser um caminho viável para o trabalho na área de linguagens, na medida em que se faça investimentos necessários para novas abordagens no ensino da língua, impactando na inserção dos alunos ao mundo letrado e oportunizando-os a perceberem-se como sujeitos protagonistas das suas próprias histórias.

LETRAMENTOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O processo de adoecimento leva o indivíduo a um diálogo interno, seguido de reflexão, mudança de pensamento, de ação, de comportamentos e crenças. Logo, há uma intenção de mudança, onde a pessoa começa um movimento diferente daquele que vivia anteriormente. No sentido de contribuir com o processo de ensino aprendizagem com experiências corporais, e na perspectiva do letramento de linguagem com interfaces multimodais, a psicomotricidade é um viés favorável para estimular as leituras de mundo. Ela é essencial e indispensável ao desenvolvimento global do ser humano. Assim, o aprendizado é descrito como:

Um processo interno que produz alterações consistentes no individual em decorrência da interação da experiência, da educação e do treinamento com processos biológicos. Sua construção tem fortes vínculos com o estado de desenvolvimento de um indivíduo, relacionando-se diretamente com a prática, ou seja, o aprendizado é um fenômeno no qual a experiência é pré-requisito; o desenvolvimento, em oposição, é um processo que pode ocorrer independentemente da experiência. (GALLAHUE, p. 17, 2005).

A estrutura da educação psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem; é a relação entre o pensamento e a ação. As condutas motoras dão suporte



estrutural para que o desenvolvimento cognitivo seja baseado no princípio, que se encontra nesta ciência. A educação psicomotora, portanto, deve fazer parte da educação básica, porque desde criança o sujeito toma consciência do seu corpo, e conseqüentemente estrutura suas habilidades psicomotoras, presentes nas mais diferentes situações de aprendizagens.

Com este pensamento, mostramos que o sujeito é indissociável nas suas múltiplas e complexas manifestações entre o corpo e a psique. Além disso, há a contribuição da consciência corporal para as aprendizagens através de movimentos do corpo, do trabalho com as habilidades lecto-escrita, espaço e tempo, agilidade, memorização, concentração, equilíbrio, atenção, integração e socialização para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, físicos e emocionais, que são importantes para a complementação do seu tratamento de saúde.

A intervenção psicomotora no APH consiste na aplicação de seqüências de atividades de memória, respiração, relaxamento, lateralidade, organização temporal e espacial, equilíbrio, coordenação motora, conjugados com exercícios de linguagem, dentre outras.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES E TEMÁTICAS PARA LETRAMENTO CRÍTICO EM AMBIENTE HOSPITALAR EM LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA

Na área de Língua Portuguesa e de Educação Física, podemos construir ações que viabilizem o trabalho de letramentos hospitalares, voltadas para sujeitos na condição de adoecimento, considerando suas existências dentro do hospital e construindo pontes para o seu acesso ao mundo letrado em qualquer ambiente em que ele estiver.

Desta forma, sugerimos como atividades, produções textuais, como autobiografias, poemas, contos, crônicas, jogos, brincadeiras, narrações da sua história de vida percebendo-se no mundo e refletindo acerca da importância das interações com outros nos processos de letramentos e humanização; reconhecimento da importância da leitura e da escrita de vida; percepção da inserção no mundo letrado como um passaporte para a conquista de direitos sociais; concepção da escrita autobiográfica como promotora de leitura crítica; valorização da sua história de vida através do registro autobiográfico; reconhecimento das suas individualidades enquanto sujeitos sociais; validação e reconstrução da autoimagem; considerações das relações sociais como elementos imprescindíveis para o crescimento humano; utilização da escrita utilizando a norma culta; emprego de regras ortográficas e de acentuação adequadamente; narração das suas próprias experiências, refletindo suas existências; emprego das orações coordenadas e subordinadas nas escritas das narrativas.



Imprescindível nas relações humanas, a dialogicidade pode e deve ser fomentada através do desenvolvimento das habilidades orais, instrumentalizando os sujeitos para dialogar com os profissionais de saúde; identificar as partes do corpo humano; conhecer o funcionamento do corpo humano; compreender como se processa a sua enfermidade; entender a importância dos cuidados com a saúde; apropriar-se do seu diagnóstico e do seu processo de tratamento; reconhecer os cuidados necessários para a recuperação da sua saúde; instrumentalizar-se dos valores nutricionais de uma alimentação saudável; compreender e avaliar as suas possibilidades de participação no processo de cura; conscientizar-se da importância dos hábitos de higiene para uma vida saudável; compreender os mecanismos dos dois importantes bens sociais, que são educação e saúde; reconhecer seus direitos ao tratamento humanizado do SUS; identificar-se enquanto sujeito e protagonistas da sua própria vida, outros temas que possam ser do seu interesse ou contextualizados às suas vivências, ao mesmo tempo em que contribuem para o seu processo de letramento hospitalar.

Sugerimos ainda, técnicas de respiração e de relaxamento, exercícios de coordenação motora global e fina; exercícios de memorização como de completar a frase ou música; percepção visual envolvendo palavras cruzadas. Tais sugestões se justificam porque em qualquer fase da vida, a ludicidade pode e deve permear as situações de aprendizagens, principalmente em locais onde o acolhimento, a alegria e o riso podem e devem reverberar em alívio de angústias, do medo da morte e de situações de conflitos em que o estudante-paciente questiona-se acerca do porquê da doença, e da interrupção das suas atividades sociais, somados às incertezas de retorno à sua casa e retomada à sua vida normal.

Desta maneira, investir em jogos e brincadeiras, trazendo o lúdico para dentro das práticas de letramentos do APH pode, nesta medida, oportunizar ao estudante-paciente o seu reconhecimento como o centro da aprendizagem, por meio do desenvolvimento das habilidades linguísticas, que proporcionarão autonomia, motivação e participação social.

Neste viés, auxiliando as ações pedagógicas em linguagens, nas disciplinas de Língua Portuguesa e de Educação Física, poderemos reforçar o trabalho fazendo uma intervenção por meio dos mecanismos de comunicação, vivências corporais e habilidades sociais disponíveis para o atendimento, favorecendo a efetiva participação do estudante-paciente no seu processo de tratamento, e posteriormente, na sua comunidade, assim como na sua preparação para o mundo do trabalho.

Através de práticas de uso social da língua escrita, podemos desenhar um modelo de trabalho englobando ações como: introdução de um diálogo sobre a importância da



comunicação entre a humanidade; leitura e relatos de histórias de vida em que se destaque aspectos importantes acerca do uso da língua escrita; diálogos com o estudante-paciente sobre a relevância de se registrar através da escrita, sua história, mostrando que cada pessoa tem a sua, e cada uma delas embora sejam diferentes, são importantes e devem ser respeitadas; apresentar uma autobiografia de alguém conhecido. São muitas também as possibilidades de se explicar a estrutura da autobiografia; diferenciar a escrita autobiográfica de uma escrita biográfica, abrindo caminhos para explicar que o ser humano pode ser o sujeito e protagonista da sua própria história, podendo ainda, ter a oportunidade de construí-la e também de reconstruí-la; analisando as oportunidades que se apresentam diante de seus olhos; explanar sobre os elementos estruturantes da narrativa (tempo, espaço, enredo, personagens, narrador, foco narrativo...); trabalhar ortografia; promover a escrita de narrativa em primeira pessoa, como forma de lembrar aspectos importantes da vida do estudante-paciente, ou a história da descoberta da doença e do seu tratamento, observando os aspectos morfológicos e sintáticos, no momento da escrita.

Nas ambiências hospitalares, a necessidade de uma intervenção pedagógica que reverbera em uma tomada de consciência crítica, para que os sujeitos em situação de adoecimento/tratamentos de saúde apropriem-se dos conhecimentos necessários para alcançarem a cidadania e a autonomia para utilizarem os seus direitos sociais, é possível através de um processo de letramento crítico, sistematizado no APH, como oportunidade de aprendizagem ao longo da vida, e em qualquer idade, para quem assim o necessitar.

Na busca de fortalecer o trabalho com as dinâmicas de letramentos, os docentes inseridos no contexto hospitalar podem ajudar na construção da consciência cidadã dos estudantes-pacientes enquanto usuários do SUS, oferecendo-lhes oportunidades no desenvolvimento da língua escrita, por meio da reprodução de atividades do mundo da escrita, praticadas no cotidiano. Tais atividades, instrumentalizam os sujeitos a fazerem uso dos bens sociais de maneira correta, e a desenvolverem uma maior participação social, na sua comunidade, favorecendo assim os cuidados individuais e coletivos, no uso da coisa pública.

Vale destacar que todas estas atividades elencadas poderão ser realizadas simultaneamente com os estudantes da sala regular, num ambiente virtual restrito para este fim, onde produções como autobiografias e relatos individuais poderão ser compartilhadas (se assim o estudante-paciente quiser) para comunicar-se com seus colegas, mantendo assim, o vínculo dos estudantes-pacientes com o ambiente escolar.



CONSIDERAÇÕES PARCIAIS OU APROPRIAÇÃO DA CONSCIÊNCIA CIDADÃ

A proposta de letramentos em Língua Portuguesa e Educação Física pode aqui, desenvolver estratégias para construção da consciência cidadã do estudante-paciente, mostrando a relevância das trocas sociais em quaisquer ambientes onde ele esteja inserido, oportunizadas pelo diálogo, e fomentadas pelas discussões dos textos trabalhados em aulas, onde os sujeitos podem refletir acerca das suas vivências e experiências.

A partir de discussões acerca das inúmeras possibilidades de letramentos na perspectiva da humanização, compreendemos que muitas são as diferentes dimensões neste processo que emprega novas inserções na educação praticada em ambientes hospitalares, gerando possibilidades de aprendizagens e inclusão para os estudantes-pacientes. A tão necessária humanização no APH pode ser viabilizada por meio da promoção de leituras, gerando oportunidades e ações de letramentos através do reconhecimento de outras realidades, por meio de expressões orais, escritas e corporais, envolvendo produção de textos autobiográficos, narrações e descrições, relatos de histórias de vidas que compõem um fértil campo de desenvolvimento de atividades de dialogicidade e interações sociais como veículo de letramentos e instrumentalização para a participação social e construção de novas realidades.

Assim, estas atividades podem ser consideradas como estimuladoras do pensamento crítico, a partir do respeito pelo outro e seu direito de ser e estar no mundo. A partir deste olhar, explicitamos a forma de como as linguagens oferecem inúmeras possibilidades comunicativas, enfatizando a articulação entre sentimentos, poder e discurso, podendo ainda utilizar-se da ludicidade como objeto de aprendizagens e prazer.

As práticas de letramentos no APH podem em variadas medidas, nos propiciar oportunidades de letramentos no hospital, a partir de uma escuta pedagógica realizada no contato inicial com o estudante-paciente, que nos dará a possibilidade de elaborar um trabalho de acordo com as especificidades de cada sujeito. Nesta perspectiva, esta atividade surge com o objetivo, de construção de identidades dos estudantes-pacientes, por meio de aprendizagens significativas em consonância com o ambiente hospitalar.

Muitas são as reflexões sobre as linguagens utilizadas pela sociedade, e estas convergem para um novo olhar acerca das dimensões do trabalho pedagógico realizado no hospital, e que podem reverberar em novas posturas docentes, desde que tragam o estudante-paciente para o centro do processo de ensino e de aprendizagens, considerando-o em suas dimensões



biopsicossociais, buscando minimizar as dores e os sofrimentos causados pela situação de adoecimento, ressignificando seu existir e fortalecendo o seu resistir.

REFERÊNCIAS

BARBIER, René. **A escuta sensível na abordagem transversal**. In: BARBOSA, Joaquim (Org.) *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. São Carlos: Editora da UFSCAR, 1998, p. 168-199.

BRASIL, **Estatuto do Idoso**/Ministério da Saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL, **Humaniza SUS: Política Nacional de Humanização (PNH)**. Ministério da Saúde. Brasília, 2010. Disponível em:

http://www.redehumanizasus.net/sites/default/files/diretrizes_e_dispositivos_da_pnh1.pdf.

Acesso em: 09 dezembro 2020

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13716, de 24 de setembro de 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13716.htm . Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALLAHUE, David L; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

MAITO, Viviane Pereira. Tecendo relações entre formação de professores, paradigmas educacionais e a atuação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jacques de Lima (Org.). **Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes e possibilidades online**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

JORDÃO, Clarissa Menezes. O que todos sabem...ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista Croop**- 12/2007.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: CEFIEL/UNICAMP, 2005. (Coleção Linguagem e Letramento em foco).

MIALHE, Fábio Luiz; MORAES, Katarinne Lima; BRASIL, Virgínia Visconde; SAMPAIO, Helena Alves de Carvalho. Letramento em Saúde e Promoção da Saúde. IN: PELICIONE, Maria Cecília Focesi; MIALHE, Fábio Luiz. **Educação e Promoção da Saúde: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Santos, 2019.

TERRA, Márcia Regina. **Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita**. DELTA [online]. 2013, vol.29, n.1, pp.29-58.



CAPÍTULO 9

INVISIBILIDADE DA LEI 10639/2003 NA EDUCAÇÃO BÁSICA E SILENCIAMENTO DE AÇÕES AFIRMATIVAS

Francisca Vilani de Souza
Marta Maria dos Santos Cipriano
Maria Sueila de Souza

RESUMO

A Lei 10639/2003 instituiu o ensino de História e Cultura Afro - brasileira e Africana no currículo da educação. Compreende-se, portanto ações afirmativas como conjunto de políticas públicas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário que tem como objetivo combater a discriminação racial, de gênero, bem como por deficiência física e posição social. Esse estudo tem como objetivo discutir as Ações Afirmativas tendo como sujeitos professores e lugar de fala Educação Básica. Quanto à abordagem, esta pesquisa utiliza o método qualitativo. A informação segue um caminho indutivo, tendo como ênfase a descrição e interpretação dos dados. Quanto aos objetivos atende ao método descritivo. A base teórica está fundamentada em Gomes (2006), Sarmiento (2006), Guimarães (2001) entre outros. O *corpus* é constituído de professores da Educação Básica. O objeto de coleta de dados foi um questionário disponibilizado no *Google Forms* no qual 12 professores que lecionam em escolas diferentes apresentaram suas inquietações e limitações no que se refere a lei 10639/2003. Foi possível constatar que há uma negação ou desconhecimento dessa lei e também das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. O que dificulta a implantação de ações no planejamento individual e coletivo. No entanto, esses entraves são atribuídos pelos docentes a falta de incentivo da equipe pedagógica da escola bem como a ausência de formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas, Educação Básica, Conhecimento.

INTRODUÇÃO

Como um direito fundamental do cidadão, a educação deve promover o respeito à diversidade de experiências e culturas. E, assim, oportunizar a todos e todas princípios de equidade, valorização e respeito. Isso se refere à garantia de direitos. No Brasil a lei 10639/03 altera a Lei de Diretrizes e Bases – LDB e inclui o ensino obrigatório da temática História e Cultura Afro - Brasileira e Africana no currículo da educação. Mesmo após 17 anos, a referida lei que instituiu a temática Ações Afirmativas ainda tem pouca visibilidade, principalmente na Educação Básica.

Entre os conceitos de Ações Afirmativas destaca-se aqui como políticas públicas relacionadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material, bem como neutralização de efeitos de discriminação racial, de gênero, de idade, de origem, de competição



física e também social.

Os direitos fundamentais diferenciam-se através de marcas universais e, portanto, há um entendimento de que se os direitos pertencem ao homem de modo geral. Logo, não necessariamente é preciso de luta para serem positivados. O que na maioria das vezes não acontece. No estudo em foco, observa-se a negação de direito de aprendizagem aos alunos da Educação Básica por falta de acompanhamento e/ou orientação de fato do trabalho dos docentes.

Esse estudo tem como objetivo discutir as Ações Afirmativas tendo como sujeito professores e lugar de fala a Educação Básica. Portanto, procura responder a seguinte questão? Com que frequência o professor da Educação Básica planeja e desenvolve atividades relacionadas a História e Cultura Afro-brasileira e africana nas suas aulas?

METODOLOGIA

A pesquisa social se apoia em dados sociais, sobre o mundo; o resultado é construído nos processos de comunicação. Portanto, a pesquisa qualitativa tem sido uma opção interessante enquanto modalidade de pesquisa numa investigação científica. Para proceder à coleta de dados desse estudo, primeiro foi realizada uma pesquisa bibliográfica que incluiu a descrição da Lei 10639/03. Bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Logo após foi disponibilizado no *Google Forms* um *link* no qual 12 professoras da Educação Básica que lecionam em escolas diferentes apresentaram suas inquietações no que se refere a lei 10639/2003. Estavam expressas três questões subjetivas relacionadas ao conhecimento da lei, como o professor desenvolve ações relacionadas a Ações Afirmativas e quais limitações eles tem para colocar em prática .

Quanto à abordagem, esta pesquisa utiliza o método qualitativo. Richardson (2010, p.79) “O aspecto qualitativo de uma investigação pode estar presente até mesmo nas informações colhidas por estudos essencialmente quantitativos, (...) quantificáveis, na tentativa de assegurar a exatidão no plano dos resultados.”. Portanto em um

pesquisa quando adotado o procedimento qualitativo pode-se empregar testes de diferente natureza.

A informação segue um caminho indutivo, tendo como ênfase a descrição e interpretação dos dados. Quanto aos objetivos atende ao método descritivo e quanto aos



procedimentos é bibliográfica. A base teórica está fundamentada em Gomes (2006) , Sarmiento (2006), Guimarães (2001) entre outros entre outros. O *corpus* é constituído de professores da Educação Básica. O objeto de coleta de dados foi um questionário disponibilizado no *Google Forms* no qual 12 professores que lecionam em escolas diferentes apresentaram suas inquietações e limitações no que se refere a lei 10639/2003. Posteriormente foram analisados esses discursos tendo como referência o aporte teórico estudado.

AÇÕES AFIRMATIVAS: DEFINIÇÕES E DIRETRIZES

A expressão Ação Afirmativa surgiu nos Estados Unidos em 1961. E, portanto, deixava claro nos contratos do Governo Federal que os contratantes não podiam discriminar nenhum funcionário ou candidato a emprego por motivo de raça, credo ou nacionalidade. No final dos anos 60 foi que a expressão Ação Afirmativa ganhou definição tendo como finalidade estudar os motivos dos conflitos raciais, vivenciados nas grandes cidades dos Estados Unidos.

Naquele contexto a referida expressão aplicava-se apenas ao mercado de trabalho, depois foi estendida às universidades. No entanto, uma definição clássica para a ação afirmativa é que ela acontece sempre que pessoas ou instituições realizam uma ação positiva para promover a igualdade entre diferentes. Essas visam à criação de atitudes obrigatórias ou facultativas com o objetivo de promover inclusão de pessoas e/ou grupos notoriamente discriminados.

Ocorreram em vários outros países experiências semelhantes como na Índia, Malásia, Austrália, Canadá, Nigéria, África do Sul, Argentina, Cuba entre outros. Nos países europeus as primeiras orientações nesse sentido aconteceram em 1976 e receberam o nome de ação ou discriminação positiva.

As Ações Afirmativas também envolveram outras práticas que buscam desenhos diferentes. Uma das mais difundidas foi o sistema de cotas, o qual tem como meta reservar um percentual de vagas em áreas específicas para determinados grupos. No entanto para garantir a igualdade se faz necessário apresentar estratégias, metas, projetos entre outras ações que visem incluir.

Para Gomes (2006) as Políticas de Ações Afirmativas devem criar atitudes obrigatórias ou facultativas com o objetivo de promover inclusão de grupos notoriamente discriminados. Assim, contemplar direitos essenciais com vistas a efetivar igualdade. Essa igualdade já é determinada pela constituição Federal de 1998. Como argumenta o Art. 5º. “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.”

Sarmiento (2006) define Políticas de Ações Afirmativas como medidas públicas ou privadas, de caráter coercitivo ou não, que visam promover a igualdade através da discriminação positiva, a qual pode estar relacionada a pessoas ou grupos que estejam em situação de inferioridade como vítimas de discriminação ou estigma social. Essas podem ter focos muito diversificados como as mulheres, deficientes, indígenas, afrodescendentes entre outros. E, assim, possibilitar inserção nos campos mais variados.

Guimarães (2001) destaca que as Ações Afirmativas constituem uma das medidas que visam à exclusão de um quadro socioeconômico e cultural e que contempla parcelas vulneráveis da sociedade e implica necessariamente reconhecimento de que essas necessitam de apoio para alcançar a igualdade de oportunidades. E assim, compensar ou corrigir situações de origem discriminatórias de qualquer natureza.

É necessário fazer a distinção entre diferenças e desigualdades sociais. No primeiro caso, há uma base comum, ou seja, é inevitável como, por exemplo, a diferença entre os sexos. No segundo, a diferença se fundamenta num juízo de superioridade e inferioridade entre os grupos sociais. E, esse juízo prioriza um grupo em relação ao outro com prejuízos que não se igualam aos demais. Logo, se faz necessário nesse prisma lutar contra as desigualdades sociais que são criadas e alimentadas através de uma relação de dominação. Na sociedade brasileira é possível detectar como marco as desigualdades sociais herdadas desde a colonização.

A formação de um sistema internacional de proteção desses direitos só foi possível a partir da Declaração da Declaração Universal de 1948 que destaca três vertentes distintas:

- 1) A igualdade formal – nessa defende uma reprodução da fórmula: “ todos são iguais perante a lei .”
- 2) A igualdade material – relacionada ao ideal de justiça social e distributiva, com base no critério socioeconômico.
- 3) A igualdade constitucional – voltada para idealização respaldada na justiça, enquanto reconhecimento de identidades.

De acordo com os direitos humanos para enfrentar a problemática da discriminação são usadas as seguintes estratégias:



- a) Repressiva - objetiva punir, proibir, eliminar a discriminação;
- b) Promocional – visa promover e avançar a igualdade.
- c) Repressiva punitiva – há urgência para acabar com todas as formas de discriminação, tendo em vista que é medida fundamental para garantir exercerdireitos civis, econômicos e culturais.

Nesse itinerário as ações afirmativas têm como meta:

O termo ação afirmativa chega ao Brasil carregado de uma diversidade de sentidos. O que reflete as experiências históricas dos países em que foram desenvolvidas. No entanto, a legitimidade é compulsória. O que vai de encontro com a constituição vigente que propõe um estado democrático, pluralista, multicultural e sem discriminação. Porque a discriminação ainda é muito forte nos costumes do povo brasileiro. Nesse sentido, Bobbio (1992) defende que as políticas mais carregadas de significado emotivosão as que promovem a igualdade entre todos.

Souza (2014) destaca que os direitos fundamentais diferenciam-se de outros direitos através de marcas universais, pois avalia-se que pertencem ao homem de modo geral. E deve servir como instrumento para impedir a formação de desigualdades. E deve está entre os dispositivos que demarcam a busca pela igualdade. No entanto nem sempre é percebido.

As desigualdades são criadas pelo homem numa relação constante de força, dominação e até exploração. Logo, a luta por igualdade deve ser contínua, uma vez que a desigualdade é registrada na sociedade brasileira desde a colonização. Para amenizar essa situação o Ministério da Educação criou, em 2004, a Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade - Secad. Com o objetivo de enfrentar as múltiplas dimensões da desigualdade educacional.

Nesse contexto também um conjunto de problemas educacionais históricos, pouco reconhecidos e valorizados na agenda das políticas educacionais. Entre eles, o analfabetismo, as limitadas oportunidades de educação para jovens e adultos e desafios da educação indígena, da educação para pessoas com deficiências, da educação ambiental e da educação no campo.

Nesse itinerário foi construído um Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. E delimitado em seis eixos com metas preestabelecidas.



EIXO 1 - FORTALECIMENTO DO MARCO LEGAL PARA UMA POLÍTICA DE ESTADO

Entre as metas destacam-se:

- Incorporação dos conteúdos previstos nas diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana e das metas deste Plano na revisão do atual Plano Nacional de Educação (2001-2011) e na construção do futuro PNE (2012-2022).
- Regulamentação da Lei n. 10.639/03 nas unidades federadas.

EIXO 2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO E GESTORES(AS)

Entre as metas destacam-se:

- Inclusão no Sistema Nacional de Formação de Professores, sob a coordenação da CAPES, das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e História da África e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conforme a Lei n. 9.394/1996 (LDB), alterada pela Lei n. 10.639/2003 com base no Parecer n. 03/2004 e Resolução n. 01/2004 CNE/MEC.
- Inclusão de disciplinas e atividades curriculares dos cursos de Ensino Superior que foram autorizados antes da LDB alterada nos conteúdos, ou daqueles que não cumprem as prescrições normativas, das orientações contidas nas Diretrizes Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, bem como o tratamento de questões e temáticas referentes aos afrodescendentes (conforme o expresso no §1º do art. 1º, da Resolução CNE/CP n. 01/2004).

EIXO 3 - POLÍTICA DE MATERIAL DIDÁTICO E PARADIDÁTICO

Entre as metas destacam-se:

- Avaliação dos conteúdos (imagens, textos e mídias diversas) dos livros didáticos e paradidáticos inscritos nos Programas do Livro do MEC, considerando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Fomento à produção de materiais didáticos e paradidáticos por professores(as), educadores(as), organizações do movimento social negro, ONGs, entre outros que atendam ao disposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o



Ensino de História e Cultura Afro - Brasileira e Africana e às especificidades regionais para a temática.

- Produção e distribuição regional de materiais que atendam e valorizem as especificidades (artísticas, culturais e religiosas) locais/regionais da população e do ambiente, visando ao ensino e à aprendizagem das Relações Étnico-Raciais.

EIXO 4 - GESTÃO DEMOCRÁTICA E MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO E CONTROLE SOCIAL

Entre as metas destacam-se:

- Criação do Fórum Nacional de Educação e Diversidade Étnico-Racial como instância de controle social e proposição de política.
- Criação de Comissão Nacional de acompanhamento da implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

EIXO 5 AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO

Entre as metas destacam-se:

- Avaliação e monitoramento da institucionalização da Lei 10.639/2003 no MEC e nos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal.
- Avaliação e acompanhamento do impacto dos critérios e indicadores estabelecidos sobre a valorização e o desenvolvimento da diversidade étnico-racial na política de formação inicial e continuada e na atuação dos professores das redes públicas e privadas.
- Definição de indicadores de equidade racial para o conjunto dos 40 programas do PDE.

EIXO 6 CONDIÇÕES INSTITUCIONAIS

Entre as metas destacam-se:

- Criação e disseminação do Programa de Combate ao Racismo Institucional no Ministério de Educação e junto às secretarias municipais e estaduais de educação.
- Mobilização das escolas para execução da lei 10.639/2003.
- Pesquisa em educação das relações étnico-raciais



RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao responder com que frequência o professor planeja e desenvolve atividades relacionadas a História e Cultura Afro- brasileira e africana os docentes destacaram que trabalham com base nas atividades do livro didático ou no dia 20 de novembro que é o dia da consciência negra. E destacam também a falta de incentivo da equipe pedagógica da escola bem como a ausência de formação continuada são fatores que dificultam a implantação de ações no planejamento individual e coletivo com relação a implantação da lei.

Gomes (2013) aponta que o conhecimento dos docentes e gestores sobre relações étnico-raciais e História da África ainda é superficial. A forma como algumas escolas e professores tratam as ações afirmativas estão relacionadas a como eles lidam com questões mais gerais de ordem política e pedagógica, com visões políticas conservadoras de maneira geral.

Compreende assim que há falta de compromisso político, de ter uma sociedade não racista, bem como da gestão pública a educação. Pois quando não se cumpre o que as leis determinam de certa forma se contribui para construção de uma sociedade sem compromisso. O trabalho de conscientização tem que ser constante

Diante da urgência para implementar de fato nos currículos escolares, ainda são tímidas as ações postas em execução. As questões referentes às relações étnico-raciais e culturais ainda não são trabalhadas nas escolas conforme orientam as políticas educacionais vigentes no país. Na maioria das escolas a temática é ordinariamente registrada apenas em ocasiões específicas, como 13 de maio (Abolição da Escravidão e 20 de novembro (Dia Nacional da Consciência Negra)). Quase sempre com atividades superficiais, descontextualizadas, sem continuidade e, muitas vezes, de forma isolada por iniciativa do professor.

A cultura afro é silenciada ou marginalizada nos currículos. Quando apresentadas no espaço escolar quase sempre são de forma estereotipada, e portanto tornam-se invisíveis. Segundo Menezes (2006), destaca esses sujeitos passam por um processo de inclusão excludente na escola, espaço, que deveria ser privilegiado para formação de valores e construção de direitos e identidades, ainda contribui para a reprodução de marginalizados e excluídos.

A indiferença dos governantes, a omissão dos gestores e a falta de compromisso de parte dos professores são entraves que dificultam a efetivação da lei 10.639. No que se refere aos professores que justificam o não acompanhamento da equipe pedagógica nos planejamentos, bem como a falta de capacitação, se faz necessário esclarecer que é também responsabilidade



dele investir na sua formação continuada.

(...) Seria de esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à sua prática. Tardif (2014 p.39)

Dentro dessa reflexão, também seria necessário o reconhecimento social e positivo do trabalho desenvolvido pelos docentes, no que se refere a produção de saberes sociais. Saberes profissionais são produzidos cotidianamente, portanto, os docentes são profissionais que produzem saberes específicos, nesse entendimento, eles ocupam um espaço diferenciado no desenvolvimento do seu trabalho. Pois, sobre ele recai a tarefa de mediar saberes, no espaço em que o aluno é protagonista de tais conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A falta de conhecimento somada ao pouco incentivo da equipe pedagógica, bem como, a ausência de formação continuada são fatores que dificultam a realização de atividades práticas no que se refere a Lei 10639/2003. Essa temática, portanto, tem como objetivo sensibilizar e valorizar a história e cultura afro – brasileira e africana tão discriminada ao longo dos séculos.

Ainda não há uma uniformidade no processo de implementação da Lei 10.639/2003. Trata-se de um contexto ainda marcado por tensões, avanços e limites. Logo, a superação do racismo exige mais conhecimento e empenho de todos que fazem educação, professores, gestores e equipe pedagógica.

A política de material didático - PNLD deve necessariamente refletir a diversidade de conhecimentos e dinâmicas sociais e contribuir para o enfrentamento de preconceitos no ambiente escolar de forma mais efetiva e estimular a valorização da diversidade étnico-racial.

Há materiais nas escolas que continuam a associar o negro a percepções negativas. Logo, os livros destinados a professores e alunos devem abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade antirracista, justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1992.

Brasil. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. Brasília: MEC, 2005. Disponível em: . Acesso em: 26 set. 2020.

_____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de



1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

GOMES, Joaquim B. Barbosa. *Ação afirmativa & princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. p. 40.

GUIMARÃES, A. S. *A desigualdade que anula a desigualdade: notas sobre a ação afirmativa no Brasil*. In: *Multiculturalismo e racismo: o papel da ação Afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos*. Brasília: Ministério da Justiça, Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MENEZES, Jaci Maria Ferraz. *Construindo a vida: relações raciais e educação na Bahia*. Cadernos Penesb, n. 8, p. 98-127, dez. 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2010.

SARMENTO, Daniel. *A igualdade Étnico Racial no Direito Constitucional Brasileiro. Discriminação “De Facto”. Teoria do Impacto Desproporcional e Ação Afirmativa*. In: *Livres e iguais*. Rio de Janeiro: Lummens Juris Editora, 2006.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes.2014.



CAPÍTULO 10

O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO HOSPITALAR: EDUCAÇÃO E SAÚDE COMO PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DE VIDAS

Patrícia Mara dos Santos Machado
Amanda da Silva Romeiro
Alyne Martins Gomes

RESUMO

Este capítulo traz a discussão acerca da conexão entre educação e saúde, como campos de fomento e exercício de cidadania, e também como ressignificadoras de vidas. Neste espaço de dialogicidade, procurou-se mostrar em que momento estes dois bens sociais se encontram no espaço hospitalar, e como os profissionais trabalham em prol da instrumentalização do estudante-paciente na apropriação dos seus direitos constitucionais. Em tempo, o objetivo do capítulo, é analisar de que forma ocorrem as práticas conectoras da educação-saúde, de modo a oferecer um atendimento digno a todos os estudantes-pacientes, motivando-os na apropriação dos seus processos de educação e tratamento de saúde. Esse trabalho, pretende ainda mostrar como o Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH) se insere na proposta de humanização freireana e na ressignificação de vidas dos sujeitos em tratamentos de saúde, a partir da escuta sensível e da escuta pedagógica, valorizando o desenvolvimento biopsicossocial. Neste texto, as autoras: professoras do APH defendem o entrelaçamento e o alinhamento da Educação com o Humaniza SUS, na produção de educação e saúde, buscando em autores como Freire (2005); Fonseca (2003); Matos e Mugiatti (2014) e Maito (2013) embasamento teórico-metodológico no desenvolvimento desta pesquisa qualitativa, que tem como viés a revisão de literatura, a análise da legislação específica acerca do APH e a documentação produzida pelas pesquisadoras durante o exercício de suas atividades docentes. Inserido na Educação Especial e Inclusiva, o APH deve cumprir o papel de escolarizar com qualidade, a todos que assim o desejem, fazendo valer o direito à educação ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização; Educação; Saúde; Ressignificação de Vidas.

INTRODUÇÃO

Este capítulo trata do Atendimento Pedagógico Hospitalar (APH) como veículo de acesso a dois bens sociais, a educação e a saúde. O direito constitucional à educação ao longo da vida se constitui, no contexto hospitalar, como uma proposta inclusiva de educação e deve ser desenvolvida de maneira a evidenciar um aspecto importante da Educação Especial: a ressignificação de vidas.

A ressignificação de vidas aqui é tomada como uma oportunidade de reconstrução após reflexão sobre a doença, conscientização acerca das possibilidades de tratamentos e de recuperação da saúde. Nesta interface, a Educação surge como uma proposta de enfrentamento, superação, transformações de valores e de (re) construção de vidas.



O APH, também conhecido como Classes Hospitalares ou Pedagogia Hospitalar, surgiu como uma modalidade para atender crianças e adolescentes que se encontravam em internações temporárias ou permanentes, e, em razão das suas enfermidades estavam impossibilitadas de frequentar as escolas regulares, o que gerava constantes riscos de fracassos ou evasão escolar.

Este estudo surge da inquietação para responder aos seguintes questionamentos: Pode o APH contribuir para a melhora da saúde do paciente? Pode esse paciente ser incluído na educação formal através da escolarização no hospital? Como o APH conectado ao Humaniza SUS pode garantir o atendimento integral nas dimensões físico-mental-espiritual ao mesmo tempo que oportuniza aprendizagens para os sujeitos em tratamentos de saúde?

Nas seções seguintes, pretendemos dialogar acerca dessas inquietações buscando apresentar possibilidades pedagógicas que possam alcançar a todos favorecendo a participação dos próprios estudantes-pacientes em seu processo de tratamento, ampliando sua percepção no que diz respeito a qualidade de vida e aumentando seus conhecimentos sobre a própria enfermidade.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os percursos metodológicos que atualmente fazem parte dos Atendimentos Pedagógicos Hospitalares (APH) foram configurados a partir de uma trajetória histórica que teve início na Europa. Assim, recuperar essa trajetória é essencial para reconhecer o processo de expansão e aperfeiçoamento dessa prática.

Historicamente, para ampliar os cuidados e oportunizar escolarização às crianças e jovens, durante seus períodos de tratamentos de saúde, o APH, inicialmente denominado pedagogia hospitalar, teve início na Dinamarca, no ano de 1875, seguido de outros países como Inglaterra, Áustria e Alemanha. Mas foi na França por volta de 1949, através da professora de filosofia, Marie Louise Imbert que organizou os atendimentos, fundando a primeira associação em defesa da escolarização de crianças e adolescentes doentes. (BARROS, 2011, p. 20).

É possível perceber que o APH surge como forma de minimizar o sofrimento infantil dentro dos hospitais. Assim, seu objetivo maior era complementar o tratamento médico com um cuidado psicossocial e cognitivo para as crianças e adolescentes que estavam em tratamento.

No Brasil, o atendimento pedagógico surgiu no ano 1950, na cidade do Rio de Janeiro, no Hospital Municipal Jesus, em Vila Isabel, e teve seu reconhecimento em 1994 através do documento da Política da Educação Especial, que permitiu o ingresso nas classes regulares de todo e qualquer estudante que não “[...] possuíam condições de acompanhar e desenvolver



as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.” (BRASIL, 1994 p. 19), acolhendo assim todos os estudantes que se encontravam nos hospitais em tratamento de saúde.

Numa breve retrospectiva histórica sobre o amparo legal para o Atendimento Pedagógico Hospitalar, podemos destacar o Decreto Lei nº 1044/69, em seu art 1º que diz:

Art 1º São considerados merecedores de tratamento excepcional os alunos de qualquer nível de ensino, portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras condições mórbidas, determinando distúrbios agudos ou agudizados, caracterizados por: a) incapacidade física relativa, incompatível com a frequência aos trabalhos escolares; desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade escolar em novos moldes;

Mesmo se tratando de uma Lei do ano 1969, ela demonstra-se pertinente para esse debate, pois, ao menos percebe-se a existência de alguma preocupação em assegurar o prosseguimento dos estudos aos estudantes que se encontram adoecidos. Vale ressaltar ainda seu artigo 2º: “Atribuir a esses estudantes, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento”.

Esses dois artigos do decreto nº 1044/69, também nos permite pensar sobre o público ao qual se destina o APH, uma vez que se refere a “qualquer aluno de qualquer nível”, podemos entender como sujeitos desse direito todo o universo de estudantes pelos quais às redes de ensino básico fossem responsáveis.

Entretanto, a principal legislação que vem amparar esse direito é a Constituição Federal de 1988, que em seu Título VIII, capítulo III, da Educação Cultura e Lazer e do Desporto, dispõe conforme artigo 205 que: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade usando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da (...) e sua qualificação”.

Esse artigo pode ser considerado basilar para a educação e em específico para o APH, pois, uma vez pensada como um direito de todos, inclui, os estudantes que necessitam de uma hospitalização por um período longo ou indeterminado.

O Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), através do Art. 9º da Resolução nº 41, de 13 de outubro de 1995, começa-se firmar leis para a regularização do atendimento pedagógico hospitalar “[...] direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.” (CONANDA, 1995).



Em 2001, o Conselho Nacional de Educação reconhece o direito ao atendimento pedagógico hospitalar e institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e recomenda que:

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (Resolução CNE/CEB, nº 02, 2002).

A Secretaria de Educação Especial publicou em 2002, um documento norteador no qual apresentou uma definição do que chamou de Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar. Entre os objetivos desse documento estava a tentativa de “estruturar ações políticas de organização do atendimento.” (BRASIL, 2002, p. 4). Por Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar compreende-se:

Denomina-se classe hospitalar o atendimento pedagógico-educacional que ocorre em ambientes de tratamento de saúde, seja na circunstância de internação, como tradicionalmente conhecida, seja na circunstância do atendimento em hospital-dia e hospital-semana ou em serviços de atenção integral à saúde mental.

2 Atendimento pedagógico domiciliar é o atendimento educacional que ocorre em ambiente domiciliar, decorrente de problema de saúde que impossibilite o educando de frequentar a escola ou esteja ele em casas de passagem, casas de apoio, casas-lar e/ou outras estruturas de apoio da sociedade. (BRASIL, 2002, p. 13).

Em 2009, o Conselho Nacional de Educação ratificou e publicou as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, determinando o direito do estudante enfermo dentro da modalidade de Educação Especial. Já em 2018, temos a Lei nº 13.716/2018, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), acrescentando o Art. 4º-A, assegurando o atendimento a esses estudantes.

Art.4-A. É assegurado atendimento educacional, durante o período de internação ao aluno da educação básica internado para tratamento de saúde em regime hospitalar ou domiciliar por tempo prolongado, conforme dispuser o Poder Público em regulamento, na esfera de sua competência federativa. (BRASIL, 2018)

A prática pedagógica no atendimento hospitalar requer amplo conhecimento da rotina do ambiente para atender aos anseios das pessoas que por comprometimento na saúde, não podem frequentar os espaços formais de educação. A Política Nacional de Humanização (PNH) também chamada de HumanizaSUS propõe uma reconfiguração das relações entre educação e saúde, na perspectiva de humanizar os tratamentos, para que estes se dêem de forma integral.



Vale ressaltar que a PNH é entendida não como programa, mas como política pública que atravessa/transversaliza as diferentes ações e instâncias que tem entre seus princípios a qualificação da saúde pública no Brasil incentivando trocas solidárias entre gestores, trabalhadores e usuários.

No campo das políticas públicas de saúde, a “humanização” diz respeito à transformação dos modelos de atenção e de gestão nos serviços e sistemas de saúde, indicando a necessária construção de novas relações entre usuários e trabalhadores e destes entre si.

Para humanizar práticas de gestão e de cuidado, bem como as práticas pedagógicas, a PNH propõe que se incluam os diferentes sujeitos que participam desde suas singularidades no planejamento, implementação e avaliação dos processos de produção de saúde [...].(BRASIL, 2020, p.1)

A Rede HumanizaSUS abre um espaço para o protagonismo de seus participantes possibilitando o compartilhamento das vivências, desafios, atualidades e uma série de formas de conhecimentos produzidos. Em consonância essa a proposta, o APH enquanto ampla prática de inclusão pode ser considerada como um viés de interligação dos dois serviços (Educação e Saúde) essenciais à vida humana.

Outro aspecto relevante é entender o APH voltado também para um público estudantil que vem se ampliando de forma considerável com o passar do tempo: os jovens, adultos e idosos. Em meados da década de 1990, o autor Renato Veras (1994), publicou o livro “País jovem, de cabelos brancos”, abordando a questão do envelhecimento no Brasil. O livro de Veras (1994) era um dos poucos que discutiam o fenômeno que já vinha ocorrendo na maior parte dos países do mundo desenvolvido: o aumento do número de idosos entre a população e, alertava Veras (1994, p. 23), “sabe-se muito pouco a seu respeito”.

Desde esta publicação, há 16 anos, surgiram diversos serviços, profissões e instituições tendo como objeto a assistência ao idoso. No âmbito governamental, vieram à regulamentação da Política Nacional do Idoso (1996), o Estatuto do Idoso (2003) e a Política Nacional de Saúde da Pessoa Idosa (2006), apenas para citar alguns exemplos. Mas o desafio imposto pelo envelhecimento da população brasileira permanece enorme em várias dimensões, entre elas: na saúde e na educação.

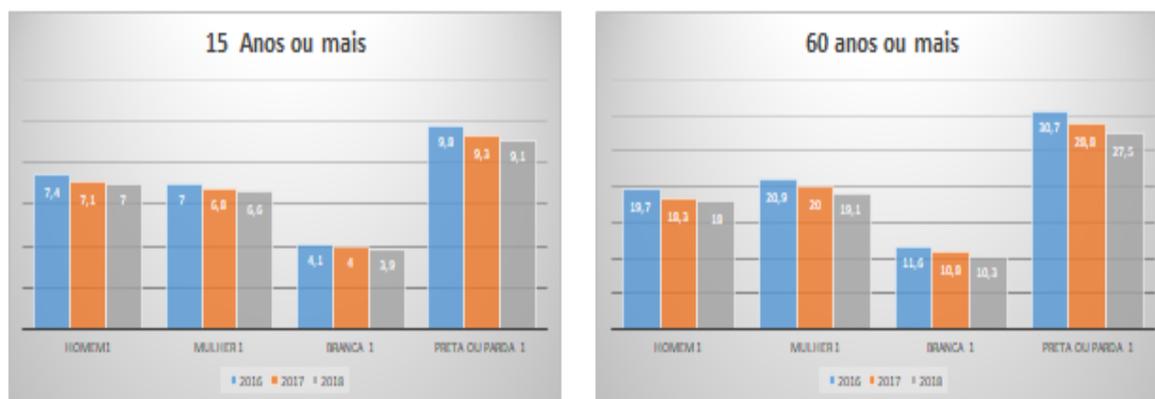
Essa afirmação do parágrafo anterior está associada a duas realidades nacionais a saber: a) o processo de escolarização/alfabetização que historicamente têm sido interrompido, em especial, nas classes com menor renda; b) o restrito acesso aos bens culturais produzidos pela humanidade; e, c) a deficitária assistência de saúde pública.



O crescimento do número de idosos vem sendo seguidamente apontado pelos estudos e levantamentos censitários realizados no país nas últimas décadas, vejamos as figuras 1 e 2 abaixo:

Figura 1: Taxa de analfabetismo por sexo, cor, gênero segundo grupo de idade, Brasil, 2016-2018

Taxa de analfabetismo, por sexo cor ou raça, segundo grupos de idade, Brasil, 2016-2018



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016 a 2018
(1) Variação significativa ao nível de confiança de 95%

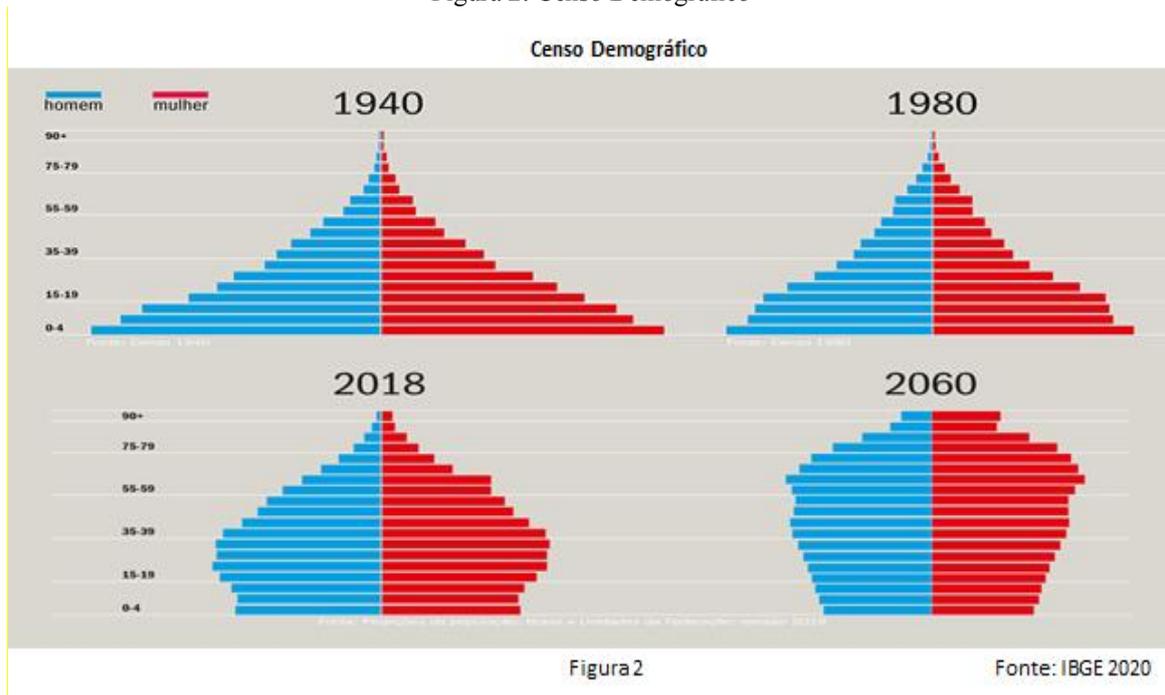
Figura 1

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisa, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2016 a 2018

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2016-2018 apresenta dados significativos quanto ao analfabetismo no Brasil. De acordo com o gráfico acima podemos perceber que entre os brasileiros acima dos 60 anos, quando considerado o indicador gênero, às mulheres representam a maioria da população não alfabetizada. Outro dado relevante dessa pesquisa é o índice apurado tendo como referência a questão racial, nesse caso, a população preta ou parda, é majoritária.



Figura 2: Censo Demográfico



Segundo CENSO realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2020, no aspecto demográfico, fica evidente o aumento da população idosa no Brasil. Ainda de acordo com esse levantamento, foi possível projetar para o ano de 2060 que o topo da pirâmide demográfica se alargue demonstrando aumento na expectativa de vida dos brasileiros, ou seja, uma equiparação no número absoluto da população de adolescentes, jovens, adultos com relação à população idosa. Essa projeção sinaliza a importância da relação entre a saúde e a educação enquanto políticas públicas, posto que haverá cada vez maior demanda por serviços dessa natureza.

Considerar a assistência integral ao público da EJA é está em consonância com a realidade socioeducacional evidenciada nos gráficos acima, e também, com a legislação específica que ampara os idosos no Brasil. Entre os capítulos que compõem o Estatuto do Idoso, ressaltamos o Capítulo IV, em seu Art 15, onde se lê:

É assegurada a atenção integral à saúde do idoso, por intermédio do Sistema Único de Saúde – SUS, garantindo-lhe o acesso universal e igualitário, em conjunto articulado e contínuo das ações e serviços, para a prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde, incluindo a atenção especial às doenças que afetam preferencialmente os idosos. (BRASIL, 2020, p.11).

Diante do aumento da expectativa de vida da população brasileira e, por conseguinte o aumento da população idosa, é necessário que às garantias legais se tornem reais, ou seja, que para além do escrito no corpo jurídico nacional, às políticas públicas voltadas para educação e saúde desse grupo social sejam efetivadas pelos entes federados.



METODOLOGIA

Já é consenso que não é só na escola que pode e deve acontecer a educação, e que outros espaços se estruturam para atender às diferentes demandas dos processos escolares. No caso de pessoas em tratamentos de saúde, hospitais, residências e casas de apoio se abrem como locais de aprendizagens para oferecer escolarização àqueles que não podem frequentar o espaço formal de educação, ou seja, a escola, por motivo de doença, tratamento de saúde ou internações hospitalares. Neste sentido, o APH se estabelece como um conjunto de ações pedagógicas que proporcionam a construção de saberes e práticas, permitindo, assim, elevar a qualidade de vida e, conseqüentemente, de saúde desse estudante-paciente.

Paulo Freire (2005) aborda a pedagogia como uma possibilidade de transformação, conscientizando o sujeito e proporcionando condições de se libertar das opressões. Pensar que situações de adoecimento e cura, sofrimento e medo, reverteram em trilhas para os sujeitos caminhar em busca de se autoconhecerem e transformarem suas vidas a partir dos seus conceitos acerca do mundo.

[...] o empenho do educador humanista consiste em contribuir para a conscientização da situação de opressão não pelo depósito de conteúdos, típico da educação tradicional comprometida com o ideal de formar o “bom homem”, mas pelo diálogo (como ato cognoscente) com o qual poderão os homens conhecer a realidade e “[...] os vários níveis de percepção de si mesmo e do mundo em que e com que estão”. (FREIRE, 2005, p. 99)

Nesta perspectiva, esta pesquisa qualitativa tem início com a investigação dos dados levantados através da documentação produzida pelas pesquisadoras durante os atendimentos. As Fichas de Acompanhamento Pedagógico Individual (FAPI), fichas de cadastro e anamnese, relatórios, diários, avaliações escritas e orais apontam direcionamentos para o estabelecimento de uma aliança sustentável entre educação e saúde.

Essa documentação favoreceu as práticas docentes uma vez que permitiram identificar as condições de saúde, as características socioeconômicas, bem como conhecimentos prévios e as expectativas de aprendizagens. Desta forma, apontando possibilidades de adaptação curricular e ampliando a participação dos próprios estudantes-pacientes em seu processo de aprendizagem favorecendo sua percepção no que diz respeito ao tratamento, estreitando os laços entre educação e saúde como defendido pelo HumanizaSUS.

Alinhado com o HumanizaSUS, o APH volta-se para a análise dos resultados obtidos por meio dos documentos já mencionados acima, após cada atendimento, para a partir deles realizar um novo planejamento das atividades e seleção dos materiais específicos para cada estudante-paciente. O objetivo é proporcionar a esses estudantes um atendimento humanizado



que possibilite refletir sobre si e sobre os outros, ativando a criticidade, a cidadania e o empoderamento como uma nova característica atitudinal a ser assumida nos seus espaços de vivência.

O desconforto causado pelo período no hospital atinge pessoas em todas as idades. Assim, o atendimento pedagógico oferecido em ambiente hospitalar é um agente significativo para o enfrentamento do desânimo ocasionado pela hospitalização. Essa contribuição é alcançada através da ressignificação do espaço e da adoção de um “novo olhar” acerca do ambiente, anteriormente visto apenas com um lugar de dor, medo e sofrimento, é transformado em um espaço de conhecimento, pois “a adaptação do ambiente hospitalar para a escola e da escola para o ambiente hospitalar se constitui numa necessidade, bem como uma possibilidade emergente para interação pedagógica em um ambiente diferenciado”. (MATOS e MUGIATTI, 2014, p. 73).

Sendo assim, entender diversidade dos sujeitos que estão presentes em todos os espaços sociais, entre os quais os hospitais, requer também a disponibilização e garantia à continuidade ao processo de escolarização. O APH pode ser um importante mecanismo de promoção da equidade no aspecto educacional, oportunizando o acesso a uma educação humanizada enquanto um princípio filosófico da Educação ao Longo da Vida.

Diante destas demandas diferenciadas, temos elementos para reflexões acerca do nosso trabalho pedagógico e da necessidade de uma práxis pautada nas necessidades do estudante-paciente, ou seja:

A necessidade de aprender como ato contínuo e intermitente se torna eminente diante da realidade vivida na atualidade, levando-se em consideração a velocidade com que ocorrem as modificações na vida profissional causadas pelas incertezas e inseguranças do cotidiano. (MAITO, 2013, p. 41).

O APH tem como grande objetivo suprir as necessidades educacionais de uma demanda de alunos alijados da escola regular por estarem em tratamento de saúde. Portanto, para que este se possa atender a todos, é importante lembrar que a educação deve ser inclusiva, porque a maior característica da humanidade é a sua diversidade. E é nesta perspectiva, que se deve estruturar o trabalho pedagógico. Essa estrutura deve ser organizada pelo professor para que o processo de escolarização no hospital não sofra prejuízos e seja continuado com êxito, consideramos as seguintes medidas:

- 1) Estabelecer contato com a coordenação da escola para dialogar com seus professores, acerca das necessidades dos estudantes-pacientes;
- 2) Solicitação do plano de curso da série dos estudantes-pacientes;



- 3) Realização das adequações curriculares do plano de curso;
- 4) Dar a devolutiva das ações pedagógica à escola regular;

Para que as ações acima possam acontecer a contento, é necessário que os professores façam esta intermediação dialógica a fim de assegurar que os estudantes-pacientes não se desmotivem. O papel do professor no hospital é amplo e lhe possibilita transitar lado a lado com a equipe multiprofissional. As relações dos professores do APH com a equipe de saúde do hospital é de suma importância no tratamento de saúde e no desenvolvimento das atividades do APH. A equipe multiprofissional é composta por todos os funcionários do hospital que estabelecem contato, que cuidam ou trabalham em prol do estudante-paciente.

Esta parceria com a equipe pode ser útil porque amplia “[...] suas percepções e nas decisões para a efetividade das intervenções junto aos pacientes, que também são os alunos da escola hospitalar, e seus familiares”. (FONSECA, 2003, p.30). Portanto, tal parceria poderia ser considerada o alicerce de uma proposta humanizada de convívio entre todas as partes envolvidas, pelo bem-estar da parte mais importante desta vertente: o estudante-paciente.

O sucesso deste trabalho depende da contínua e próxima cooperação entre os professores, alunos, familiares, e os profissionais de saúde do hospital, inclusive no que diz respeito aos ajustes necessários na rotina e/ou horários quando da interferência destes no desenvolvimento do planejamento para o dia-a-dia de aulas na escola hospitalar. (FONSECA, 2003, p.14).

Na amplidão das suas funções, também é tarefa do professor motivar e facilitar a entrada/permanência do estudante-paciente no contexto escolar, incentivando-o e minimizando os impactos negativos da hospitalização, e da convivência com diferentes profissionais.

Um mecanismo proposto para auxiliar esse processo de entrada e permanência na Educação é a Busca Ativa Escolar. Trata-se de uma solução tecnológica e uma metodologia inovadora por meio da qual o UNICEF, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Colegiado Nacional de Gestores Municipais de Assistência Social (CONGEMAS) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (CONASEMS) apoiam os municípios na identificação das crianças e dos adolescentes que estão fora da escola, ajudando-os a voltar às salas de aula, permanecer e aprender.

Na apresentação do documento sobre o Programa Busca Ativa, um dado alarmante é explicitado para apontar a importância da sua efetivação. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), 2015, no Brasil, 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos estão fora da escola. A exclusão escolar afeta principalmente meninos e meninas das camadas mais vulneráveis da população, já privados de outros direitos constitucionais, como mostra a análise Cenário da exclusão escolar no Brasil. No Atendimento Pedagógico, a



realização dessa Busca Ativa deve abranger também os estudantes-pacientes de outras faixas etárias. Desta forma, a Busca Ativa é um mecanismo fundamental para as pessoas que nunca frequentaram escola.

Desta maneira, o APH deveria preocupar-se em identificar entre os novos pacientes, aqueles que não completaram a Educação Básica para oferecer-lhes oportunidades de dar continuidade ou retorno à escolarização, o que por certo também lhes daria um novo sentido à vida, a partir de práticas pedagógicas que possam ampliar seus conhecimentos.

[...] os episódios de doença levam, muitas vezes, as pessoas a refletirem sobre sua posição no meio social; o adoecer é transformado em aflição constituída de sentido: relacionando um conjunto concreto de qualidades, fatos, objetos e eventos, produzindo mudanças sobre as relações do indivíduo com o meio. Portanto ressignificar é produzir sentidos para a experiência da doença. (SIQUEIRA; MENEZES; DRUDI; ALMEIDA, 2013, p. 137).

A documentação reunida e analisada pelas pesquisadoras demonstra que o APH corrobora com o processo de enfrentamento das doenças. Os registros apresentam as falas dos estudantes sobre como se sentiam antes e após os atendimentos, apontando os benefícios físicos e emocionais proporcionados pelo APH durante seu tratamento. Para não nos mantermos no empirismo no que diz respeito à relação entre o APH e a melhora de saúde dos estudantes-pacientes podemos mencionar um estudo realizado por Branco (2007) sobre a Doença meningocócica (DM) e meningite em que apresenta uma experiência que aponta o APH como elemento preponderante para redução da mortalidade e consequente recuperação da saúde entre crianças em associação aos tratamentos médicos “No Reino Unido, a implementação de um programa comunitário de educação hospitalar e reanimação com transporte especializado em unidade de tratamento intensivo pediátrico (UTIP) foi associada a uma redução de 10 vezes na mortalidade causada pela DM.” (BRANCO, et al, 2007, p.47).

Os benefícios do APH são apresentados também no estudo de Fontes (2005). Segundo a autora pode observar, nas atividades desenvolvidas com crianças, as interações sociais dessas se ampliavam na medida em que as atividades educativas aconteciam. A pesquisa demonstrou que comunicação fazia com que as crianças se solidarizassem umas com as outras, facilitando a compreensão do que estava acontecendo com elas e ao seu redor. Para Fontes (2005), o domínio do novo ambiente gerava mais segurança e auxiliava as crianças em relação ao tratamento, à aprendizagem e às relações interpessoais, fornecendo encorajamento para enfrentar a hospitalização.

Resultados similares podem ser observados com relação a outras esferas da Educação Básica, como o Ensino Médio. Porém no que diz respeito à EJA, existe uma grande lacuna a



ser preenchida neste campo, pois no Brasil, ainda são raros os estudos, que de fato discutam a relevância da oferta da EJA no APH. Mas nas nossas experiências e nas nossas práticas docentes com esse público, pudemos perceber que os benefícios do APH são evidenciados, como por exemplo, na mudança de postura com relação à doença e aos tratamentos, na perspectiva quanto ao futuro e aos projetos pessoais adotando atitudes mais colaborativas e positivas com relação aos cuidados consigo mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do nosso pensamento freireano consideramos que o ser humano se constitui através das relações com o outro. Desta forma, defendemos a importância das interações através da educação que precisa ser inclusiva, envolvendo os sujeitos em sua diversidade, porque embora sejam diferentes, são iguais por direito. E este direito à educação pode contribuir para a melhora da saúde do paciente, na medida em que valoriza a sua existência e ressignifica a sua vida, preparando-o para o regresso ou a iniciação escolar.

Cabe apontar também as já comprovadas pesquisas de Piaget, Wallon, Gardner entre outros, quanto a necessidade da educação e dos estímulos às aprendizagens com relação ao crescimento e desenvolvimento psíquico e cognitivo de crianças e jovens. Assim, a elaboração de uma política voltada para as necessidades pedagógico-educacionais vão além do direito à educação, mas liga-se diretamente com a garantia à saúde desta clientela em particular.

Em tempos atuais, muito se tem discutido acerca dos caminhos da educação brasileira, principalmente no que se diz respeito ao APH, ou seja: a educação formal praticada dentro de espaços hospitalares. A humanização neste processo de educação além dos muros da escola, torna-se peça fundamental para que a inclusão de pacientes aconteça de fato. O desafio para que os estudantes em situação de adoecimento sejam incluídos na educação formal através da escolarização no hospital, diz respeito a falta de uniformidade quanto ao atendimento; a dualidade de considerá-lo inserido tanto da Educação Especial quanto na Educação Básica interferindo na elaboração das portarias regulatórias do atendimento que legalmente é regulamentado por estados e municípios.

O APH vem crescendo e se estruturando em todo o Brasil, redimensionando suas práticas para que a inclusão seja o lastro deste fazer pedagógico. Nesse sentido, os docentes devem assumir sua autonomia e protagonismo pedagógico através de reflexões, de estudos e formações, e também de interações com os pares para assim, superar as fragilidades desta modalidade.



A escola hospitalar, conectada ao Humaniza SUS, precisa trabalhar no contexto da diversidade, para garantir o atendimento integral nas dimensões físico-mental-espiritual aos seus estudantes-pacientes. Portanto, o APH, defende o direito à educação de estudantes-pacientes, respeitando suas especificidades e possibilitando um novo olhar na maneira de viver, garantindo assim que tenham as mesmas oportunidades daqueles que se encontram na escola regular. Além disso, consegue amenizar os traumas hospitalares, concedendo momentos agradáveis, motivando aprendizagens e diminuindo a evasão escolar.

REFERÊNCIAS

BARROS, Alessandra. Notas Sócio Históricas e Antropológicas sobre a escolarização em Hospitais. In: SCHILKE, Ana Lúcia, NUNES, Lauane Barancelli, AROSA, Armando C. (Orgs). **Atendimento Escolar Hospitalar: saberes e fazeres**. Niterói: Intertexto, 2011.

BRANCO, Ricardo G., AMORETTI, Carolina F., TASKER, Robert C. Doença meningocócica e meningite. **Jornal de Pediatria**. Vol. 83, n. 2, suppl. 2, Rio de Janeiro, mai., 2007, p. 46-53. (Artigo de revisão). Disponível em: <http://bit.ly/3dnrFse>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução N. 2 CNE/CEB, de 11 de setembro de 2002, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Disponível em: <https://bit.ly/3aZeF9n>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. **Humaniza SUS: Política Nacional de Humanização (PNH)**. Ministério da Saúde. Brasília, 2010. Disponível em: <https://bit.ly/3d20X89>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)**. Censo Demográfico 2021: Resultados gerais da amostra. Índice de envelhecimento populacional, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2OsPvZ3>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Contínua. Brasil 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2MND0qE>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 13716, de 24 de setembro de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3qbSQcY>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3tQLRIv>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2002.

CONANDA. **Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Resolução nº 41 de 17 de outubro de 1995**. Aprova em sua íntegra o texto oriundo da Sociedade Brasileira de 33 Pediatria, relativo aos Direitos da Criança e do Adolescente hospitalizados.. Disponível em: <https://bit.ly/3aauiEU>. Acesso em: 27 nov. 2020.



DUTRA, Vanessa Aparecida. **História da Pedagogia Hospitalar no Brasil**. Disponível em: <https://bit.ly/3a9VWbO>. Acesso em: 14 dez. 2020.

ESTEVES, Claudia. **Pedagogia Hospitalar uma modalidade de ensino em diferentes olhares**. Disponível em: <http://bit.ly/2LKpaom>. Acesso em: 14 de dez. 2020.

FONSECA, Eneida Simões da. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Memnon, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). **Busca Ativa Escolar**. Brasil, 2017. Disponível em: <http://uni.cf/2LMfo5a>. Acesso em: 10 dez. 2020.

MAITO, Viviane Pereira. Tecendo relações entre formação de professores, paradigmas educacionais e a atuação no atendimento pedagógico ao escolar em tratamento de saúde. In: MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FERREIRA, Jaques de Lima (ORG.) **Formação pedagógica para o atendimento ao escolar em tratamento de saúde: redes e possibilidades online**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATOS, E.L.M; MUGIATTI, M.T.F. **Pedagogia Hospitalar: a humanização integrando a educação e saúde**. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SIQUEIRA, Cleusa Maria Camargo Dutra; MENEZES, Maria Inêz Rodrigues Couto; DRUDI, Priscila; ALMEIDA, Deborah. Ressignificação da vida após situações adversas. **Revista Intellectus**. Ano IX, n. 25. Outubro/Dezembro, 2013.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

FRANCISCA VILANI DE SOUZA



Doutora em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Construção de Identidade e Formação Docente. Mestra em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT Lisboa/ PT (2013). Reconhecido pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Objeto de estudo Cotas Sociais: igualdade de direitos ou dívida social? Especialização em Ciências da Educação - Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - UERN (2003). Graduada em Letras UERN (2001). Graduada em Pedagogia - UNICESUMAR (2020). Docente do quadro Efetivo da SEEC/RN (1990). Experiência no Ensino Superior nos Programas de Formação Docente – PROFORMAÇÃO e Pedagogia da Terra. (2003-2010) – UERN. Professora com contrato Temporário (2007-2017) UERN. Docente no Programa Abdias Nascimento - CAADIS/UFERSA (2018). Assessora Pedagógica NEAD/UFERSA (2018 -2019). Docente (Visitante) Faculdade de Administração Comércio e Empreendedorismo - FACEM (2020). Membro do Grupo de Estudo em Análise do Discurso da UERN - GEDUERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância - UFERSA. Membro do Conselho Editorial da Revista Elite (ISSN - 26755718) e Revista Formação (ISSN - 25962590). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos - ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre Ações Afirmativas, memórias e relações de poder.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

HELEN FLÁVIA DE LIMA



Professora e tutora do curso de Especialização a distância em Mídias na Educação (UERN/UAB/CAPES). Possui mestrado (2002) e graduação (1999) em História pela Universidade Estadual Paulista-Júlio de Mesquita Filho (UNESP/USP). Tutora a distância do curso de Especialização em Mídias na Educação (UERN/UAB/CAPES), entre 2018 à 2019. Docente substituta do Departamento de Gestão Ambiental - UERN/Campus Mossoró, em 2017. Além disso, foi professora de 2011 à 2017 da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ/CE), ministrando aulas nos Cursos de Pedagogia, Letras, Serviço Social e Direito. Nesta mesma instituição, atuou em consultoria e produção de material didático para elaboração de TCC ao programa de pós-graduação (lato sensu). Em 2012, foi professora substituta do Departamento de História da UERN/Campus Mossoró e, nesta mesma instituição, em 2010, docente do Projeto Pedagogia da Terra. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Epistemologia e Educação (GEPEE/UFMA) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão (GEPEMABI/ UERN), desenvolvendo pesquisas com produção acadêmica nas áreas de metodologia, pesquisa e trabalho científico, saberes populares, educação ambiental e educação inclusiva.

CURRÍCULO DOS AUTORES E AUTORAS



SUEILA MARIA DE SOUZA

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN (2008). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN (2019). Experiência na docência com atuação na Educação Básica (Ensino fundamental I). Experiência como Coordenadora Pedagógica (2016). Atualmente é docente na Escola Estadual Almino Afonso - Martins/RN. Tem interesse em pesquisa sobre Tecnologia na sala de aula.



FRANCISCA VILANI DE SOUZA

Doutora em Ciências da Educação - Universidad Internacional Tres Fronteras - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Construção de Identidade e Formação Docente. Mestra em Ciências da Educação - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - ULHT Lisboa/ PT (2013). Reconhecido pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Objeto de estudo Cotas Sociais: igualdade de direitos ou dívida social? Especialização em Ciências da Educação - Faculdade de Teologia Integrada - FATIN/PE (2011). Especialização em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira - UERN (2003). Graduada em Letras UERN (2001). Graduada em Pedagogia - UNICESUMAR (2020). Docente do quadro Efetivo da SEEC/RN (1990). Experiência no Ensino Superior nos Programas de Formação Docente – PROFORMAÇÃO e Pedagogia da Terra. (2003-2010) – UERN. Professora com contrato Temporário (2007-2017) UERN. Docente no Programa Abdias Nascimento - CAADIS/UFERSA (2018). Assessora Pedagógica NEAD/UFERSA (2018 -2019). Docente (Visitante) Faculdade de Administração Comércio e Empreendedorismo - FACEM (2020). Membro do Grupo de Estudo em Análise do Discurso da UERN - GEDUERN. Membro do Grupo de Pesquisa em Educação à Distância - UFERSA. Membro do Conselho Editorial da Revista Elite (ISSN - 26755718) e Revista Formação (ISSN - 25962590). Desenvolve Revisão de Trabalhos Acadêmicos - ABNT e Revisão Linguística. Atualmente estuda sobre Ações Afirmativas, memórias e relações de poder.



MONICA MANTOVANI GOULART

Graduada em História pela Universidade de São Paulo (2000) e Licenciada em Artes Visuais pela Faculdade Paulista de Arte (2020). É especialista em História, Sociedade e Cultura pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2017). Já atuou em diversos projetos na área de Educação não-formal e de turismo em várias instituições de ensino e espaços culturais da cidade de São Paulo. Atualmente é professora de Arte na Rede Municipal de Ensino de Santana do Parnaíba/SP.



HELEN FLÁVIA DE LIMA

Professora e tutora do curso de Especialização a distância em Mídias na Educação (UERN/UAB/CAPES). Possui mestrado (2002) e graduação (1999) em História pela Universidade Estadual Paulista-Júlio de Mesquita Filho (UNESP/USP). Tutora a distância do curso de Especialização em Mídias na Educação (UERN/UAB/CAPES), entre 2018 à 2019. Docente substituta do Departamento de Gestão Ambiental - UERN/Campus Mossoró, em 2017. Além disso, foi professora de 2011 à 2017 da Faculdade do Vale do Jaguaribe (FVJ/CE), ministrando aulas nos Cursos de Pedagogia, Letras, Serviço Social e Direito. Nesta mesma instituição, atuou em consultoria e produção de material didático para elaboração de TCC ao programa de pós-graduação (lato sensu). Em 2012, foi professora substituta do Departamento de História da UERN/Campus Mossoró e, nesta mesma instituição, em 2010, docente do Projeto Pedagogia da Terra. Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa Epistemologia e Educação (GEPEE/UFMA) e o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Memórias, (Auto) Biografias e Inclusão (GPEMABI/ UERN), desenvolvendo pesquisas com produção acadêmica nas áreas de metodologia, pesquisa e trabalho científico, saberes populares, educação ambiental e educação inclusiva.



JOSÉ GUSTAVO SAMPAIO GARCIA

Possui doutorado em educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, mestrado em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (2004) e mestrado em Educação pela Universidade Católica de Santos (2005), graduação em Licenciatura Em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (1983), graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Unifran (1986). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia e Sociologia da Educação e na área de Artes Cênicas, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, Wilhelm Reich, ergonomia, teatro e expressão corporal e vocal. É diretor e ator de teatro, músico e escritor de livros infantis, utilizando o nome de Zeca Sampaio Coordenador dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Licenciatura em Música da Faculdade Paulista de Artes.



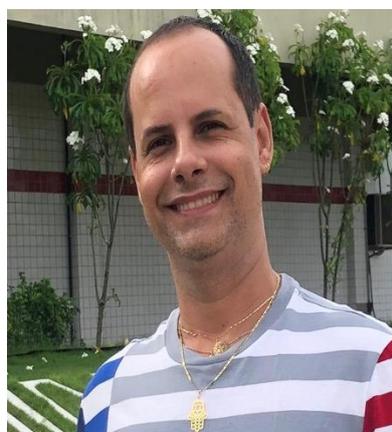
MARIA ARIDENISE MACENA FONTENELLE

Possui graduação em Engenharia Civil pela Universidade de Fortaleza (1991), mestrado(1994) e doutorado (2004) em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora Associada da Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e Integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Cognição, Tecnologias e Instituições (PPGCTI) da UFERSA. Tem experiência na área de Engenharia Civil, com ênfase em Materiais e Componentes de Construção, atuando principalmente nos seguintes temas: construção civil, canteiro de obras, qualidade, aprendizagem em engenharia. Formação em Pedagogia Waldorf, Vice- Coordenadora do Programa Oficinando em Rede da UFERSA onde estuda o tema saúde mental e artes.



JORDANA TAVARES DE LIRA

Possui graduação em Ciências Biológicas e em Pedagogia pela UFRN, especialização *Lato sensu* em LIBRAS pela Faculdade Estácio Fatern, especialização *Lato sensu* em Educação Ambiental e Geografia do Semiárido pelo IFRN, mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) pelo IFRN. É Técnica em Assuntos Educacionais do Campus Apodi do IFRN, onde atua no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva a partir de Vygotski (GEPEIVyg) da UFRN.



FÁBIO ALEXANDRE ARAÚJO DOS SANTOS

Possui graduação em Educação Artística – habilitação em artes cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande Norte e em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional UNINTER, mestrado e doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande Norte. É professor efetivo do IFRN/*Campus* Natal Central, atuando no ensino médio integrado. É professor do programa de mestrado em rede em Educação Profissional (PROFEPT). Realiza e orienta pesquisas nas áreas de Educação profissional (com ênfase na elaboração de produtos educacionais).



JOSÉ ARAUJO AMARAL

Possui graduação em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo, mestrado e doutorado em Biotecnologia pela Universidade de São Paulo. É professor efetivo do IFRN/Campus Mossoró, atuando no ensino médio integrado e na pós-graduação. É o atual coordenador do curso de Especialização em Educação e Contemporaneidade. É professor do programa de mestrado em rede em Educação profissional (PROFEPT). Realiza e orienta pesquisas nas áreas de Ensino de Biologia, Educação ambiental, Educação em Saúde, Educação científica e Educação profissional (com ênfase na elaboração de produtos educacionais).



PATRÍCIA MARA DOS SANTOS MACHADO

Mestre em Educação-Currículo pela PUC-SP. Licenciada em Letras Vernáculas (UEFS) e em Pedagogia (FACESPI-SP). É especialista em Psicopedagogia; em Ecologia e Turismo; em Língua Espanhola; em Coordenação Pedagógica e Planejamento; e em Educação Especial e Inclusiva-AEE. Atuou como professora no AEE, na EJA, e no APD no município de Feira de Santana, onde se aposentou após 28 anos. Docente de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola, foi Supervisora do PIBID, na área de Língua Espanhola. Desenvolve serviços no Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar no Núcleo Territorial de Educação 19 (NTE-19) pela rede Estadual de Educação da Bahia. Interessa-se por Literatura Portuguesa e Brasileira, Redação, e atualmente tem se dedicado a pesquisas nas áreas de Educação Inclusiva, Currículo, Letramentos, EJA e Educação Hospitalar e Domiciliar.



AMANDA DA SILVA ROMEIRO

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002). É especialista em Ecologia e Intervenções Ambientais pelo Centro Universitário Unijorge (2013); especialista em Atendimento Educacional Especializado - AEE (2020). Atualmente é professora efetiva das Classes Hospitalares e Domiciliares do Núcleo Territorial da Educação (NTE) 26, na cidade de Salvador, pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Interessa-se por Biologia, AEE, Educação Inclusiva, Educação Ambiental, EJA e Educação Hospitalar e Domiciliar.



ALYNE MARTINS GOMES

Graduada em História pela UESC, mestranda em História do Atlântico e da Diáspora Africana também pela UESC. É especialista em Educação Inclusiva e para Diversidade, em História do Brasil e em Psicopedagogia. Já atuou como professora, gestora escolar, articuladora de área das Ciências Humanas, supervisora do PIBID. Atualmente, atua como professora nas disciplinas de Ciência Humanas no Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar no Núcleo Territorial de Educação 05 (NTE-05) pela rede Estadual de Educação da Bahia, e na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede Municipal de Educação de Itabuna-BA. Interessa-se por Educação Hospitalar e Domiciliar, EJA, Educação Inclusiva, Educação Ambiental, História do Atlântico e da Diáspora Africana.



RAFAELA DA SILVA CUNHA

Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição. Atualmente cursando Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID/UERN (2014-2017). Atuou como alfabetizadora no programa Brasil Alfabetizado do ano de 2012. Interessase por Literatura Potiguar, Letramento Literário, Literatura de Cordel e Interdisciplinaridade.



RAFAEL DA SILVA DA CUNHA

Mestre em Cognição, Tecnologias e Instituições pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). Especialista em Mídias na Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Licenciado em Pedagogia pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Licenciado em Computação e Informática pela UFERSA. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) atuou como Professor Formador a Distância no semestre 2018.1 e como Professor Mediador a Distância nos semestres 2017.2 e 2018.2. Esteve como Professor Mediador Presencial e a Distância do Instituto Metrópole Digital (IMD/UFRN) nos semestres 2015.1 e 2016.1. Atualmente desenvolve a função de Assistente à Docência do Polo UAB/Angicos, e atua como Professor Efetivo de Ensino Fundamental I, em Lajes/RN. Interessase por Tecnologias Digitais na Educação, Formação de Professores, Metodologias Ativas, Educação a Distância e Literatura de Cordel.



VERÔNICA MARIA DE ARAÚJO PONTES

Doutora em Educação pela Universidade do Minho-Portugal, com pós-doutorado na área. Professora efetiva do IFRN, Campus Ipangaçu. Professora do POSENSINO/UERN/IFRN/UFERSA. Professora do Doutorado e Mestrado em Letras/UERN. Líder do Grupo de Pesquisa em Literatura, Tecnologias e Novas Linguagens/CNPq. Avaliadora do MEC.



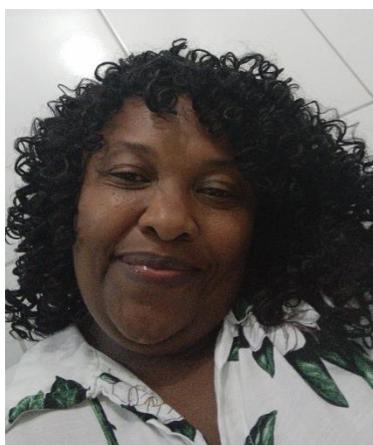
IZAÍRA THALITA DA SILVA LIMA

É mestra em Ciências Sociais e Humanas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) - na linha de pesquisa: Cotidiano, Identidades e Subjetividades. Graduada em Comunicação Social com habilitação em Jornalismo (UERN). Pós-graduada em Etnologia Indígena (FAVENI/ES). Integra atualmente o Grupo de Estudos Culturais (GRUESC/UERN) - Territorialidades, Processos Sociais e Identidades e o grupo de Estudos Transdisciplinares da Cibercultura (CIBERTRANS - Linha Inteligência Coletiva). Como pesquisadora possui interesse em temas que tratam da cibercultura, ciberativismo indígena, redes sociais, jornalismo na Internet, mídias e discurso, tecnologias digitais para a Educação, práticas socioculturais que utilizam a Internet como meio de registro e de disseminação de conteúdos.



MARILU DOS SANTOS BORBA

Nasceu em Itabuna (BA). É mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação pela (UESC). É Pós-graduada em Educação Especial Inclusiva pela Universidade Norte do Paraná, em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade Internacional de Curitiba – PR e é graduada em Letras pela UESC. Atuou como Vice-Gestora escolar na Rede Estadual de Ensino da Bahia, em Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) na Rede de Ensino Estadual da Bahia. Também atuou como Tutora Municipal do Programa Formação pela Escola - FPE, no município de Itapé. Atualmente é coordenadora e professora efetiva do Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar, na cidade de Itabuna, pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia e é professora efetiva da Educação Básica no Colégio Centro Educacional de Itapé (Ba) pela Secretaria Municipal da Educação. Interessa-se por Educação Hospitalar e Domiciliar, EJA, Educação Inclusiva, Letramentos e Língua Inglesa.



CLÁUDIA REJANE VIEIRA SILVA

Licenciada em Letras (UNEB- BA), Especialista em Metodologia do Ensino Superior (FACE), Especialista em Estudos Linguísticos e Literários (UFBA-BA). Atualmente exercendo a função de professora da rede estadual no CAP-DV Jonatas Teles de Carvalho em Feira de Santana-Ba. Leciono há 27 anos, também, desenvolvendo serviço no Atendimento Pedagógico Hospitalar no Hospital Estadual da Criança no município de Feira de Santana-Ba. Com área de interesse de estudos voltados para Leitura, formação do leitor crítico, estudos linguísticos, educação especial e inclusiva e educação hospitalar.



GILSELIA ELOI DA SILVA DE OLIVEIRA

Licenciada em Educação Física (UEFS/BA), especialista em Gestão Escolar (UFBA/BA), e especializanda em Educação Especial e Inclusiva com Ênfase em Tecnologia Assistiva e da Comunicação (FACULDADE CÂNDIDO MENDES/BA); Com outras formações em Psicomotricidade, Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar, Líder de Yoga do Riso. Atualmente exercendo a função de professora da rede estadual de educação do estado da Bahia há 13 anos, e desenvolvendo serviço no Atendimento Pedagógico Hospitalar e Domiciliar. Com área de interesse de estudos voltados para educação e saúde, yoga do riso, educação especial e inclusiva, e educação hospitalar e domiciliar.



MARTA MARIA DOS SANTOS CIPRIANO

Doutora em Ciências da Educação pela *Universidad Internacional Tres Fronteras* - UNINTER - Assunção /PY (2018). Objeto de estudo: Formação Continuada e Gestão da Educação no Ensino Fundamental I no Município de Exu/PE. Mestra em Ciências da Educação - Universidade San Lorenzo - UNISAL Assunção /PY (2016). Objeto de estudo: A Importância de Luiz Gonzaga, Rei do Baião, para Educação Acadêmica Especialização Psicopedagogia Clínica e Institucional - Sociedade Nacional de Educação e Tecnologia -SOET (2005). Especialização em Gestão Escolar, Supervisão e Coordenação Pedagógica pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2015). Especialização em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva – FAVENI (2019). Especialização em Autismo - Instituto de Educação Superior Sinapses (em curso). Graduada em Pedagogia – UPE (2002). Docente do quadro Efetivo da SME/Exu/PE (1994). Experiência em coordenação pedagógica (2008). Experiência no Ensino Superior como docente convidada em cursos de graduação e pós-graduação das Faculdades Montenegro, H2E2 Consultoria Educacional

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.instagram.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

REGISTROS, VIVÊNCIAS E ACONTECIMENTOS NA EDUCAÇÃO:

PROTAGONIZANDO SABERES

FRANCISCA VILANI DE SOUZA
HELEN FLÁVIA DE LIMA
ORGANIZADORAS



2021

www.editorapublicar.com.br
contato@editorapublicar.com.br
[@epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)
[facebook.com.br/epublicar](https://www.facebook.com/epublicar)

REGISTROS, VIVÊNCIAS E ACONTECIMENTOS NA EDUCAÇÃO:

PROTAGONIZANDO SABERES

FRANCISCA VILANI DE SOUZA
HELEN FLÁVIA DE LIMA
ORGANIZADORAS



2021