

Organização
GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA

OS ESTUDOS CULTURAIS E OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO



Editora
MultiAtual

Organização
GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA

OS ESTUDOS CULTURAIS E OS PROCESSOS DE IN/EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO



**Editora
MultiAtual**

© 2022 – Editora MultiAtual

www.editoramultiatual.com.br

editoramultiatual@gmail.com

Organizadora

Gilma da Silva Pereira Rocha

Editor Chefe e Organizador: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/MultiAtual

Revisão: Respectivos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Rícael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Esp. Alessandro Moura Costa, Ministério da Defesa - Exército Brasileiro

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R672o Rocha, Gilma da Silva Pereira
Os Estudos Culturais e os processos de in/exclusão na Educação /
Gilma da Silva Pereira Rocha (organizadora). – Formiga (MG):
Editora MultiAtual, 2022. 122 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-89976-88-2

DOI: 10.5281/zenodo.7418626

1. Estudos Culturais. 2. Processos de Inclusão. 3. Processos de
Exclusão. 4. Educação. I. Rocha, Gilma da Silva Pereira. II. Título.

CDD: 370.11

CDU: 37

*Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam
responsabilidade de seus autores.*

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os
fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora MultiAtual
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.editoramultiatual.com.br
editoramultiatual@gmail.com

Formiga - MG

Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

[https://www.editoramultiatual.com.br/2022/12/os-estudos-
culturais-e-os-processos-de.html](https://www.editoramultiatual.com.br/2022/12/os-estudos-culturais-e-os-processos-de.html)



AUTORES

ANNEBELLE PENA LIMA MAGALHÃES CRUZ

BÁRBARA DOS SANTOS ALVES

CARLA DANIELLA TEIXEIRA GIRARD

CRISTIANE MARINA TEIXEIRA GIRARD

ELISÂNGELA MAURA CATARINO

FRANCINEIDE LIMA ABREU

GEILA SANTOS DE SOUSA

GEISA DE SOUSA CABRAL

GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA

RAMONA GRACIELA ALVES DE MELO KAPPI

APRESENTAÇÃO

A organização dessa obra advém da necessidade de ampliarmos e divulgarmos as discussões acerca das pesquisas à luz dos estudos culturais. O livro proporciona reflexões e inquietações acerca da in/exclusão na Educação.

Os autores dos capítulos são estudiosos da educação e que embasam as suas pesquisas em teóricos que reverberam que os Estudos Culturais é uma teoria que além de provocar reflexões, no traz tensões acerca dos aspectos sociais em que estão inseridas as pesquisas.

O livro está dividido em nove capítulos que versam sobre temáticas da nossa contemporaneidade na perspectiva do Estudos Culturais. O *capítulo 1* traz os conceitos de infância, escolarização, alfabetização e letramento, evidenciando as representações de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual/ dificuldade de aprendizagem. Nesse contexto de leitura, no *capítulo 2* há uma discussão sobre as bibliotecas digitais acessíveis para alunos surdos. Um outro viés de alfabetização é apresentado no *capítulo 3*, já que a autora analisa o discurso produzido hoje acerca desse processo, tendo em vista o âmbito político e histórico da educação.

No *capítulo 4* as autoras analisam o processo de in/exclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar sob o olhar dos estudos culturais. Nos *capítulos 5 e 6* a temática da educação de surdos é o foco da pesquisa, e apontam inquietações sobre a inclusão e as práticas bilíngues.

Já no *capítulo 7* tem-se um diálogo sobre os estudos culturais com ênfase na educação indígena, enfatizando uma análise a partir do conceito de identidade. Outro estudo da modernidade é a representação dos corpos femininos a partir de comerciais de perfumaria, *capítulo 8*, levando-nos a uma reflexão sobre os estereótipos criados acerca da temática em questão. E para finalizar esse panorama de pesquisas tendo como base teórica os estudos culturais, o *capítulo 9* apresenta uma investigação acerca do movimento de desescolarização e as transformações escolares que sofreram as instituições escolares. Portanto, verifica-se que o livro possibilita uma leitura ampla e diversificada do que se tem pesquisado na educação tendo como fundamento as bases teóricas dos estudos culturais.

Gilma da Silva Pereira Rocha
Organizadora

SUMÁRIO

Capítulo 1 INFÂNCIAS, ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIAIS E AS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM <i>Bárbara dos Santos Alves</i>	8
Capítulo 2 BIBLIOTECAS DIGITAIS ACESSÍVEIS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE USUÁRIOS SURDOS <i>Carla Daniella Teixeira Girard; Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz; Cristiane Marina Teixeira Girard; Gilma da Silva Pereira Rocha</i>	26
Capítulo 3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E AS DISPUTAS EM TORNO DOS MÉTODOS NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO <i>Ramona Graciela Alves de Melo Kappi</i>	40
Capítulo 4 IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL <i>Geila Santos de Sousa; Geisa de Sousa Cabral</i>	56
Capítulo 5 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA <i>Geisa de Sousa Cabral</i>	67
Capítulo 6 EDUCAÇÃO DE SURDOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO <i>Geisa de Sousa Cabral; Geila Santos de Sousa</i>	83
Capítulo 7 OS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - IDENTIDADE E DIFERENÇA <i>Francineide Lima Abreu</i>	95
Capítulo 8 OS CORPOS FEMININOS E SUAS NARRATIVA: UM COMBATE AO ESTEREÓTIPO <i>Elisângela Maura Catarino</i>	102
Capítulo 9 BREVE REFLEXÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS <i>Francineide Lima Abreu</i>	111
AUTORES	119

Capítulo 1

INFÂNCIAS, ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIAIS E AS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Bárbara dos Santos Alves

INFÂNCIAS, ESCOLARIZAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: PRÁTICAS CULTURAIS E SOCIAIS E AS CRIANÇAS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Bárbara dos Santos Alves

Mestra pela Universidade Luterana do Brasil-Canoas/RS

barbara.alves@rede.ulbra.br

Resumo

Neste artigo serão abordados os conceitos de Infâncias, Escolarização, Alfabetização e Letramentos de modo a evidenciar como os discursos sobre esses conceitos foram se constituindo, foram sendo inventados. Faço uma retrospectiva histórica procurando salientar como as representações das infâncias, da leitura e da escrita são construídas a partir de determinadas práticas culturais e estruturas sociais (DALLA ZEN; TRINDADE, 2002) ressaltando as crianças com deficiências. Deste modo trago como esta construção foi sendo formada e os silenciamentos e invisibilidades das infâncias e dos alunos com deficiência intelectual/dificuldades de aprendizagem ao longo destes processos.

Palavras-chave: Infância; escolarização; letramentos; dificuldade de aprendizagem.

1 INTRODUÇÃO

Pensar o que está sendo construído em relação a alfabetização dos alunos com dificuldades de aprendizagem, implica em compreender os “deslocamentos” que passaram os discursos dos conceitos citados, implica em entender como vão instituindo significados.

Nesse sentido, aponto Hall (1997) ao situar que as “coisas não significam: nós construímos sentido usando sistemas de representação – conceitos e signos [...]” (HALL, 1997, p. 25) não é o mundo material que confere significado: é o sistema de linguagem ou qualquer que seja o sistema que estamos usando para representar nossos conceitos.

1.1 AS INFÂNCIAS E A INSTITUCIONALIZAÇÃO/ESCOLARIZAÇÃO.

Antes de problematizar sobre a escolarização da criança, bem como a inserção da alfabetização nesse espaço, situarei inicialmente nesta seção a emergência do sentimento de infância. As infâncias tais como conhecemos hoje não eram vistas da mesma forma nos séculos passados, mas foram sendo construídas historicamente.

Conforme os estudos de Ariès (1981b) sobre as infâncias, foi a partir da Idade Média que as fases da vida do ser humano começam a ser pensadas e dentre elas a infância:

As “idades da vida” ocupam lugar importante nos tratados pseudocientíficos da Idade Média. Seus autores empregam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade - cada uma dessas palavras designando um período diferente da vida. (ARIÈS, 1981b, p. 33)

Conforme os estudos do autor, a criança até então era vista da mesma forma como o adulto, sem os sentimentos de infância e/ou alguma adaptação para atendê-la, ou seja, dividiam o mesmo espaço e vivenciavam as mesmas situações. Não havia o sentimento da infância ou uma representação elaborada dessa fase da vida. (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2011).

Vale ressaltar que os estudos de Ariès advinham de estudos iconográficos, dos quais ele trouxe representações e a perspectiva da criança vista como um miniadulto prevalecente nos modelos europeus e de elite da época, o que resultou em muitas críticas aos estudos do autor que apontam seu estudo como generalizador bem como uma limitação do grupo social representados nas obras de análise.

Embora se considere que foi aproximadamente a partir do século XVII que o conceito da infância inicia seu surgimento, Fernandes e Kuhlmann Jr. (2012) destacam que o processo histórico é muito complexo e não pode ser simplificado, desse modo e baseado nos estudos de Heywood (2004) os autores destacam que:

[...] seria simplista indagar sobre a ausência ou a presença do sentimento da infância em um ou outro período da história. O autor considera mais frutífera a busca de diferentes concepções sobre a infância em diferentes tempos e lugares e identifica várias “descobertas” da infância: nos séculos VI a VII, nos séculos XII a XIV, nos séculos XVI e XVII, no século XVIII e início do XIX, e no final do XIX e início do XX. Para ele, a história da infância se move por “linhas sinuosas” [...] (FERNANDES, KUHLMANN JR., 2012, p. 23)

Essa pluralidade de infâncias que foram “surgindo” em tempos e espaços diversos “refere-se às desigualdades e diferenças entre diferentes grupos de crianças, o que invalida o sentido unitário e uniforme atribuído ao conceito.” (FERNANDES, KUHLMANN JR., 2012, p. 23). Essas infâncias então são construídas historicamente e considerando cada contexto se tornam diversas, portanto dizer que a infância surgiu apenas a partir de determinado tempo e espaço seria considerar os processos históricos isoladamente. Relacionado a este aspecto os autores destacam:

[o]s fatos relativos à evolução da infância, na pluralidade das suas configurações, inscrevem-se em contextos cujas variáveis delimitam perfis diferenciados. A infância é um discurso histórico cuja significação está consignada ao seu contexto e às variáveis de contexto que o definem. Semelhantes contextos são de natureza econômica, social, política, cultural, demográfica, pedagógica etc. [...] A modernidade faz da denominação infância um guarda-chuva a abrigar um conjunto de distribuições sociais, relacionadas a diferentes condições: as classes sociais, os grupos etários, os grupos culturais, a raça, o gênero; bem como a diferentes situações: a deficiência, o abandono, a vida no lar, na escola (a criança e o aluno) e na rua (como espaço de sobrevivência e/ou de convivência/brincadeira). (FERNANDES, KUHLMANN JR., 2012, p. 23 *apud* KUHLMANN JR.; FERNANDES, 2004)

Sendo assim, o conceito Infância se torna como os autores destacam um guarda-chuva que “agrupa” infâncias construídas e significadas em cada contexto que as compõem e formam.

Enquanto estas crianças inicialmente eram vistas como um miniadulto e sem “espaço” na sociedade, um pouco antes da Idade Média as crianças que nasciam com o que até então consideravam anormalidades e deficiências, eram vistas como incapazes e conseqüentemente consideradas aquelas que deviam ser eliminadas da sociedade. Voltemos um pouco a Idade Antiga em que guerras e conflitos físicos eram parte do contexto, ter uma criança “anormal” e que não fosse hábil para a guerra, representava alguém que podia ser descartado e “Nessa sociedade tão excludente, o extermínio de qualquer pessoa que não atendesse às características convencionadas pela sociedade não representava qualquer tipo de problema.” (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011, p. 143-144), ou seja, se até então o conceito de infância não aparecia, para as crianças deficientes na Idade Antiga essa fase nem sequer existia, pois, não sobreviviam o tempo suficiente, e para o contexto que se vivia na época, estes assassinatos eram aceitáveis.

Essas mortes só começaram a ser consideradas como inaceitáveis já no fim da Idade Média, quando o cristianismo começa a se expandir e a Igreja então passa a condenar o assassinato de crianças, e “apesar de continuar atribuindo à deficiência causas sobrenaturais, essas pessoas passaram a ser vistas como portadoras de alma e merecedoras de caridade e cuidado.” (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011, p. 144), mesmo que continuassem sendo vistas como inferiores.

Como dito em relação ao conceito da Infância conforme Ariès, a criança não tinha “espaço”, pois o contexto da época não “permitia” que essa fase da vida fosse contemplada de maneira diferenciada das demais fases. Entretanto a partir do século XVII essa concepção de infância começa a ser mudada pelo sentimento de “paparicação”. Para Ariès (1981a) o termo “paparicação” pode ser caracterizado pela invenção de novo sentimento

da infância em que "a criança, por sua ingenuidade, gentileza e graça, se tornava uma fonte de distração e de relaxamento para o adulto" (ARIÈS, 1981a, p. 58). Esse movimento presente nas classes sociais mais abastadas – aristocracia – colocava as crianças em maior evidência devido a certa especificidade, que se verificava, através de um vestuário próprio para sua faixa etária e da preocupação com a saúde e a educação, inicia-se a moderna ideia de infância.

A infância então começa a ser vista como a fase de dependência e de necessidade de cuidados e é por meio disso que o adulto passa a considerar a infância da criança como a fase frágil em que necessitam de sua proteção. Para Narodowski (1995), essa infância dependente e heterônoma da ação do adulto, de forma que esse atue sobre ela, educando-a, constitui-se em um elemento relevante para os estudos da psicologia e da pedagogia.

Paralelo a este sentimento de “paparicação” da criança surge advindo dos cristãos jesuítas da época também a escolarização destas infâncias com enfoque de moralização:

A educação institucional, predominantemente urbana e elitista – que encontrou uma de suas figuras paradigmáticas nos colégios jesuítas – supôs a elaboração de uma pedagogia que, ao mesmo tempo que se movia e transmitia seguindo uma nova concepção do espaço e do tempo, contribui na produção de civilização. (VARELA, 1995, p. 41).

Esta escolarização baseava-se na ideia de necessidade de moldar essas infâncias para a vida adulta através da institucionalização e escolarização delas.

Observa-se, considerando os aspectos anteriores, o início do processo de escolarização destas infâncias. O conceito de Escolarização surge, então, no final do século XVII e conforme nos traz Trindade (2010) pautada nos estudos de Elias (1994) por meio de três conceitos: cortesia (formas de comportamento), civilidade (comportamento social aceitável) e civilização (ampliação do processo de civilidade), ou seja, essa escolarização tinha como alvo a centralidade na busca de “civilizar” ou “normalizar” aqueles que segundo os poderes políticos e administrativos da época, consideravam que esses sujeitos precisavam ser ensinados e civilizados. Isso se dava através de práticas disciplinares: a produção social do indivíduo a partir dos exames, considerando “duas operações fundamentais: a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora” (VARELA, 1995, p. 44) e o disciplinamento dos saberes por meio de “quatro operações: eliminação de saberes irreduzíveis, inúteis ou economicamente muito custosos; normalização dos saberes; hierarquização dos saberes [...] e a centralização dos saberes” (VARELA, 1995, p. 44).

Tais práticas disciplinares regiam as escolas e o comportamento dos alunos, uma educação massiva que tinha o “objetivo de tornar a escola mais racional e eficaz” (TRINDADE, 2010, p. 55), conforme as vontades do Estado. Deste modo, para Gouvêa esta escola era destinada:

[...] a transmissão de valores morais, fundados no ideário religiosos cristão, e de conhecimentos básicos de língua e aritmética, centrados no ler-escrever e contar. Conhecimentos estes considerados fundamentais para garantir a moralização e instrução das classes pobres, tomadas como potencial fonte de agitação social, ou incapazes de afirmar-se como **civilizadas**. (GOUVÊA, 2007, p. 126, grifo nosso).

A infância e as práticas educacionais institucionalizadas se tornam historicamente ligadas e nos mostram que “relação educação - infância tem uma história compartilhada e, [...] vai estar marcada pela simultaneidade temporal de dois fatos fundamentais: a emergência do —sentimento de infância|| e o aparecimento de instituições protetoras, de cuidado e de formação para as crianças” (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 63). Estes dois conceitos compartilham de uma mesma busca de regimento da sociedade e de “regulação”.

Ao longo da construção da infância e da escolarização, nota-se que as justificativas para essa escolarização sempre se davam na criança como foco e alvo de um ideal de “correção”, de “preparar o futuro” da sociedade:

Sejam as crianças objetos de regulação e a educação uma atividade reguladora, sejam as crianças os futuros trabalhadores e a educação o processo de preparação da mão-de-obra, sejam as crianças sujeitos expostos ao perigo e a educação a oportunidade de proteção e cuidado, ou sejam as crianças os elementos de desordem e a educação a forma de operar um sistema de governo, a educação parece ter servido somente para reproduzir e manter as estruturas sociais e para organizar a vida das crianças. (MARÍN-DÍAZ, 2009, p. 65)

Essa organização e regulação tinha como enfoque obter nestas infâncias a “garantia” de uma sociedade futura conforme as “necessidades” industriais e sociais. Sendo assim, se percebe que essa escolarização tinha como público-alvo as classes menos abastadas financeiramente na busca única então de civilizá-los mediante uma idealização da mão-de-obra futura, preparando essas crianças para servirem o Estado.

Após a industrialização advinda da Revolução Industrial, agora com pais e mães trabalhando fora, necessitava-se de um local para as crianças, surgem então as primeiras creches (privadas). Porém como já mencionado, há várias infâncias, e quando a Educação passa a ser institucionalizada, há segmentação entre as crianças pobres e as de elite, conforme nos fala Daros e Paludo (2012) a respeito:

Para os filhos das classes médias e altas, são criados os jardins, já para os filhos dos trabalhadores, são criadas as creches e pré-escolas. O que difere um do outro é o tipo de atendimento ofertado, isto é, a educação da criança pobre não possuía a mesma atenção que a das crianças da elite, pois, neste contexto, ser pobre era aquele merecedor de piedade das pessoas e, embora os reformadores defendessem a educação com o direito universal, o Estado priorizava a formação diferenciada para a elite. (DAROS; PALUDO, 2021, p. 05)

O que se nota é que enquanto as crianças da elite tinham acesso à Educação, as creches para as crianças pobres funcionavam apenas como um depósito para essas infâncias e não como propósito de ensino e aprendizagem.

Além dessas infâncias pobres à margem do acesso à Educação, há também a institucionalização das crianças e adultos deficientes, com o viés político e de poder:

Com a Revolução Industrial, os mais fracos estavam destinados a sucumbir, uma vez que não podiam ser aproveitados pelo sistema produtivo. [...] Nesse período, criam-se instituições especializadas longe das cidades, com o pretexto de que a vida do campo seria benéfica para o desenvolvimento dos sujeitos. (BIANCHETTI, 2000). Tais medidas enfatizaram o caráter da marginalização e segregação presentes, ainda, nos dias de hoje. (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2011. p. 144)

Podemos observar aqui, três institucionalizações de infâncias que marcaram nosso país: as crianças da elite, as crianças pobres e as crianças deficientes.

Como mencionado inicialmente a infância não era alvo de escolarização, mas “a relação entre a escola e a criança é fruto de um longo processo histórico, no decorrer do qual esta foi sendo apreendida como sujeito preferencial da ação escolar e a escola como espaço natural da infância.” (GOUVÊA, 2007, p. 122).

As infâncias agora institucionalizadas e escolarizadas se tornam parte dessas infâncias e considerada o espaço formador destas crianças. Essa formação se torna ainda mais intensa com a inserção da alfabetização dentro do espaço escolar.

1.2 A ALFABETIZAÇÃO COMO FOCO DA ESCOLARIZAÇÃO E OS LETRAMENTOS.

Na busca dessa ordem social prevalecente na escolarização das infâncias abordadas na seção anterior, a alfabetização passa agora a ser um ideal a ser alcançado, ela se torna um “objeto” de diferenciação dos alunos. Ela começa a ser considerada uma forma de regimento da sociedade de maneira social, política e cultural. No país essa escolarização da leitura e escrita, inicia no Brasil República:

[...] a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaços públicos e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque eram consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o

desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. (MORTATTI, 2010, p. 330)

Vê-se que o ideal da época era que a alfabetização passasse a ser escolarizada no intuito de formar o cidadão e assim promover o desenvolvimento nacional. Sendo assim “Essa escola não visava somente ao crescimento quantitativo da alfabetização, mas criara uma nova ordem social, devendo ser, por tanto, moralizadora”. (TRINDADE, 2010, p. 05).

A alfabetização é de acordo com Cook-Gumperz:

Como uma construção social, um conjunto de base histórica e um conjunto de práticas comunicativas ligadas ao contexto. Uma visão histórica da alfabetização começa no início da Modernidade quando começou a ser vista como uma virtude, e alguns elementos dessa virtude moral ainda parecem estar ligados ao seu uso. Uma pessoa letrada não apenas era uma pessoa boa, mas alguém capaz de exercer um julgamento bom ou razoável, pois o gosto e o julgamento de uma pessoa letrada dependiam do acesso a uma tradição escrita – um corpus de textos – refletindo séculos de experiência coletiva. (COOK-GUMPERZ, 2008, p.13).

A alfabetização então passa a estar dentro da escolarização com o intuito de inserir esses alunos na sociedade, aí se inicia o percurso da alfabetização como uma habilidade superior a toda e qualquer outra, capaz de ser considerado sinônimo de avanço na sociedade e como sendo o grande termômetro que determina o fracasso e sucesso da Educação, se tornando o “principal índice de medida e testagem da eficiência da escola pública [...]” (MORTATTI, 2010, p. 330)

Cook-Gumperz ainda destaca:

Inicialmente, não foi a escolarização que desenvolveu a alfabetização, mas ao contrário. A alfabetização levou ao crescimento de uma cultura comum que era parte de um movimento por mudança social, e assim, no início, a ligação entre alfabetização e a escolarização não foi uma causa histórica, mas uma consequência histórica do crescimento da alfabetização popular que havia precedido o desenvolvimento da escolarização. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 39).

É importante citar o aspecto que a alfabetização já acontecia antes mesmo do processo da escolarização se iniciar em especial em ambientes familiares, representando que a o fato da alfabetização agora fazer parte da escolarização resultava de uma alfabetização que já acontecia em outros espaços, então a alfabetização escolarizada não poderia ser considerada de fato um elemento único para o desenvolvimento político e

social da sociedade. Foi no último século que essa relação da escola com a alfabetização vista como um produto essencial foi estabelecida (COOK-GUMPERZ, 2008).

Cook-Gumperz ainda ressalta que “A Alfabetização não proporciona apenas habilidades técnicas, mas um conjunto de prescrições sobre o uso do conhecimento. Nesse sentido, a alfabetização é um fenômeno socialmente construído, e não a simples capacidade de ler e escrever.” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 13.). Assim, dentro da escolarização o processo de alfabetização inicialmente não era visto como a principal habilidade a ser ensinada na escola, mas ela tinha como objetivo ser uma instituição “civilizadora” que além de não estar disponível para todos, era um local que acabava por diferenciando dentre outras representações, os alfabetizados e os não alfabetizados.

Um aspecto importante trazido pela autora é que essa escolarização da alfabetização se deu por uma anterior transformação da sociedade, conforme ela questiona e destaca:

Quais as evidências históricas dessa mudança, de uma aprendizagem doméstica para uma padrão escolar? Sabemos que houve mudanças nas expectativas de alfabetização no período que se chama “a grande transformação”, ou seja, durante a mudança de uma economia basicamente agrária para uma economia principalmente industrial e urbana (Lokridge, 1981; Salaman, 1981). (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 36)

Assim sendo, a alfabetização no espaço escolar também se deu por uma necessidade industrial, precisava se alfabetizar para que estas pessoas pudessem operar máquinas, ler manuais e outras leituras necessárias neste novo cenário econômico que “contava” agora com a tecnologia da época.

Porém a alfabetização como já mencionado é um fator construído historicamente e sendo assim era uma habilidade cotidiana que inicialmente

[...] tinha valor nas áreas sociais e recreativas da vida: apenas gradualmente entrou na vida econômica das pessoas comuns, de maneira que podiam determinar suas perspectivas na vida. [...] Embora a alfabetização ainda fosse rudimentar, permitia o crescimento de uma cultura popular que era parte ativa da vida cotidiana para muitas pessoas comuns antes da chegada da escolarização organizada ou da industrialização. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 37).

Ela já era parte da vida dessas pessoas e o fato dela agora ser escolarizada não representava um aspecto de avanço, mas de desconsideração das “alfabetizações” e usos sociais da leitura e escrita que já eram presentes na sociedade.

Na busca dessa ordem social em que a alfabetização é um ideal a ser alcançado, ela se torna um “objeto” de diferenciação dos alunos, afinal, se escolariza para aprender a ler

e escrever então isso se torna a principal “ferramenta” de diferenciação. Nesse contexto não eram apenas as diferenciações de quem era “alfabetizado” e de quem “não era alfabetizado”, que nos interessa salientar, mas daqueles que “não conseguiam se alfabetizar”, não porque não eram capazes, mas porque não se visava incluir um aluno no processo escolar que não atendessem ao tipo ideal dos ditos civilizadores, resultando numa segregação que representava domínio e poder.

Uma breve demonstração dessa segregação aconteceu ainda no Brasil Império quando só era outorgado o direito de voto eleitoral para homens alfabetizados, este período “que vai do final de 1878 até janeiro de 1881, quando o analfabetismo é erigido em problema nacional e o analfabeto é estigmatizado e excluído do direito de voto.” (FERRARO, 2014, p. 66) nos mostra que a escolarização e a alfabetização agora atuavam como forma de reger e normalizar sujeitos, o que de certa forma perdura até os dias de hoje. A alfabetização então começa a ser considerada uma forma de regimento da sociedade de maneira social, política e cultural.

Juntamente com a escolarização da alfabetização surgem os métodos de alfabetização:

A alfabetização considerada como o ensino das habilidades de “codificação” “decodificação” foi transposta para a sala de aula, no final do século XIX, mediante a criação de diferentes métodos de alfabetização – métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) X métodos analíticos (global) -, que padronizavam a aprendizagem da leitura e da escrita. As cartilhas relacionadas a esses métodos passaram a ser amplamente utilizadas como livro didático para o ensino nessa área. (ALBUQUERQUE, 2005. p. 11).

Até então o ensino da língua escrita era baseada em métodos que padronizavam repetições e memorizações que não proporcionavam nem contemplavam as formas de aprendizagem de cada aluno.

Da mesma forma acontecia com o aluno com deficiência intelectual quando iniciaram os processos de ensino aprendizagem também para estas crianças, embora haja poucos registros de como isso acontecia.

Documentos que registrem tentativas de ensinar a leitura, escrita e oralidade às pessoas com deficiência intelectual são relativamente recentes. A literatura mostra que existem registros de duas maneiras de ensinar-se pessoas com deficiência intelectual. A primeira refere-se àquelas intervenções reducionistas com aportes em treinamento e prática rotineira para o ensino de habilidades, feitas de forma isolada e descontextualizada. Ensina-se o alfabeto, os sons, os fonemas isolados e a decodificação de palavras isoladas. Outra alternativa de ensino é aquela que se preocupa com a elaboração de formas integradas com as áreas de conhecimento humano, contextualizando. Essa maneira de ensinar inclui a combinação do ensino da oralidade e escrita, fazendo uso de textos,

experiências linguísticas e acesso a outras linguagens e comunicações orientadas. (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011, p. 146)

Vejamos que assim como os alunos tidos por “normais” as crianças tidas com deficiência intelectual também eram inseridas em métodos para a aprendizagem da alfabetização.

Em 1800 o médico Jean Marc-Gaspard Itard escreveu o primeiro documento que se tem registro sobre a alfabetização de uma pessoa com deficiência intelectual criando o método sinestésico multissensorial. O método foi “aplicado” com um menino encontrado em uma floresta na França que por ter vivido muitos anos sem o convívio em sociedade ficou conhecido como “o menino selvagem de Aveyron”, que foi diagnosticado com deficiência mental e surdez. O método de Itard era baseado em desenvolver sensações e percepções e “para ensinar o menino que recebeu o nome de Victor, estabelecia relações entre objetos do uso cotidiano e os respectivos desenhos. Depois substitua os desenhos pelas letras ou palavras” (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2011, p. 147).

Mais tarde o médico suíço John Jakob Guggenbühl aplica na Europa o método de leitura e escrita para deficientes mentais através da estimulação e exposição de fonemas e grafemas desenhados em letras fosforescentes em quadro negro em salas de aula em uma instituição chamada Abendberg. (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011 *apud* NORTON; FALK, 1992).

Podemos observar que até então as tentativas pela alfabetização das crianças e adultos com deficiência mental e/ou intelectual eram sempre alvo de profissionais clínicos e médicos e só em 1965 através de Maria Montessori esta perspectiva começa a se modificar, pois, além de médica a italiana era pedagoga e afirmava que o ensino para estas pessoas devia basear-se mais em aspectos pedagógicos do que clínicos.

Na alfabetização usou o método sensorial, tanto para crianças com ou sem deficiência. Inicialmente, ensinou os movimentos manuais para a escrita depois fazia com que os alfabetizandos tocassem em contornos geométricos dos encaixes, planos finalmente, tocassem com os dedos em letras do alfabeto, feito de madeira pintada e envernizada. Fazia em cartões, a correspondência das letras com figuras que representavam objetos cujo nome começava com a letra indicada. Utilizou-se também do método fônico para a alfabetização que consistia em nomear as consoantes foneticamente, onde a professora indicava a letra, depois o cartão, e pronunciava o nome do objeto desenhado, pronunciando o som da primeira letra (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2011, p. 147).

Embora utilizava-se muito o método fônico e decodificação para os alunos, as autoras destacam que Montessori contribuiu com a Educação Especial, pois, considerava o aluno com deficiência mental/intelectual capazes de aprender a ler e escrever.

Ao pontuarmos esses métodos de alfabetização das crianças tidas com deficiência intelectual vamos percebendo que as propostas metodológicas seguiam o padrão de aprendizagem da leitura e da escrita da época, no caso os métodos tradicionais de alfabetização, centrados principalmente nos métodos de marcha sintética. Tais métodos estabeleciam/estabelecem a correspondência a partir dos elementos linguísticos mínimos, num processo que consiste em ir das partes para ao todo. Um dos mais enfatizados nas propostas destinadas a essas crianças era o método fonético, em que o ponto de partida era/é a unidade mínima do som da fala, o fonema associado à sua representação gráfica.

Durante muitos anos os processos de ensino da leitura e escrita foram baseados em métodos fixos e descontextualizados, sem considerar o contexto social de cada aluno.

O problema da aprendizagem da leitura e escrita da criança portadora de deficiência intelectual, geralmente tem sido exposto como uma questão de métodos e técnicas. [...] o aluno passa por horas repetindo letras, sílabas e palavras, muitas vezes sem sentido para ele, até que as memorize. Tal prática, certamente, não se preocupa com o uso social da linguagem nos contextos reais em que ela pode acontecer (CÁRNIO, SHIMAZAKI, 2011, p. 149).

Foi a partir dos anos 80 que vemos o início de uma mudança nas concepções de ensino da língua escrita, através dos estudos da psicogenética da aprendizagem da escrita que surge e em especial com a obra de Emília Ferreiro e Ana Teberosky no final dos anos 80. O estudo das autoras traz uma nova perspectiva dos processos de alfabetização invertendo a lógica de como se ensina para como se aprende, considerando diferentes níveis de aprendizagem. Neste estudo as autoras contrapõem a ideia tradicional de que as crianças não têm nenhum conhecimento sobre a escrita antes da sua inserção na escola. As autoras partem da ideia de abandono ao tradicional e buscam o construtivismo no processo de aquisição da língua escrita, pois, “o ponto de partida de toda a aprendizagem é o próprio sujeito, e não o conteúdo a ser abordado” (FERREIRO; TEBROSKY, 2007. p. 32).

Para as referidas autoras, o aluno já possui conhecimento prévio de escrita, sendo ela também um objeto cultural, e assim possuindo influência do fator social. Tais estudos representaram no campo da Alfabetização um grande marco, pois, além da intervenção no processo de ensino da escrita e da leitura, o aluno também passa a ser visto como aquele que também possui conhecimento precedente a escolarização e/ou o ensino escolarizado da alfabetização. Sendo assim elas deslocam a discussão sobre os métodos para a aprendizagem da criança, ou seja, nos apresenta que o processo de ensino

aprendizagem não tem como premissa apenas aquilo que parte do professor alfabetizador e sua metodologia, mas considera a psicogênese e o processo de aprendizagem da criança mostrando as maneiras pelas quais a criança pode aprender.

Ainda nos anos 80 inicia-se discussões sobre o uso social da escrita e leitura e surge o conceito que chamamos de Letramento. Segundo Magda Soares, o letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição social que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.” (SOARES, 2009, p. 18). Ainda segundo a autora sobre o letramento:

Seu surgimento pode ser interpretado como decorrência da necessidade de configurar e nomear comportamentos e práticas sociais na área da leitura e da escrita perseguido tradicionalmente, pelo processo de alfabetização. Esses comportamentos e práticas sociais de leitura e de escrita foram adquirindo visibilidade e importância à medida que a vida social e as atividades profissionais tornaram-se cada vez mais centradas na e dependentes da língua escrita, revelando a insuficiência de apenas alfabetizar - no sentido tradicional - a criança ou o adulto. (SOARES, 2020a, p. 63)

O letramento parte dessa concepção de que só alfabetizar não estava sendo suficientemente efetivo tanto para a aprendizagem da alfabetização quanto para os seus usos fora do contexto escolar. E foi partindo disso que este conceito vem ao encontro da alfabetização, embora conceitualmente diferentes, ambos devem ser trabalhados inseparavelmente sendo o docente aquele que vai alfalettrar¹.

Outro autor que irá trazer aspectos essenciais nos estudos sobre o letramento social é Brian Street (2020). O autor traz a perspectiva dos letramentos sociais já existentes, o letramento trazido por Magda Soares é aquele cujo objetivo é trabalhar a alfabetização numa perspectiva de seu uso social, Street vai ao encontro disso trazendo que esse social já tem um letramento precedente e não deve ser substituído por um “letramento escolarizado”. Ou seja, os pesquisadores nos trazem a união de que a alfabetização precisa levar em conta o letramento e que esse letramento é construído socialmente anterior a sala de aula e de formas múltiplas.

Entretanto não é dessa forma que o letramento tem sido considerado, e muitas vezes se tem o letramento escolarizado como aquele que deve prevalecer, marginalizando os demais:

¹ Termo criado pela pesquisadora Magda Soares que une os termos alfabetizar (ensinar a tecnologia do sistema alfabético e ortográfico) e Letrar (desenvolver habilidades de uso da leitura e escrita em contexto social e cultural). Disponível em: <http://alfalettrar.org.br/sobre-o-alfalettrar> Acesso em: 17 de dez. de 2020.

Supõem-se que grupos sociais carentes de letramento, mas que vivem num país majoritariamente letrado, terão desvantagens ou ficarão “atrasados”, e que seu “analfabetismo é uma causa principal disso: vamos alfabetizá-los e eles conquistarão mobilidade social, igualdade econômica e política e participação na ordem social. (STREET, 2020, p. 38).

Esse ideal de que o letramento só acontece no contexto escolar gera uma padronização que não deveria existir, pois, acaba excluindo todos os demais letramentos dentro da sociedade, além de culminar o letramento como existente apenas a partir da alfabetização, sendo que o sujeito pode ser letrado sem estar alfabetizado.

Para tal Street também nos chama a atenção e questiona:

[...] existem múltiplos letramentos, como foi que uma variedade particular veio a ser considerada como o único letramento? Em meio a todos os diferentes letramentos praticados na comunidade, em casa e no local do trabalho, como foi que a variedade associada à escolarização passou a ser o tipo definidor, não só para firmar o padrão para outras variedades, mas também marginalizá-las, descartá-las da agenda do debate sobre letramento? Letramentos não escolares passaram a ser vistos como tentativas inferiores de alcançar a coisa verdadeira, tentativas a serem compensadas pela escolarização intensificada. (STREET, 2020, p. 121)

Quando passamos a considerar que o letramento não acontece só na escola, nem tão pouco apenas este letramento deve ser tido como padrão, nos deparamos também com as múltiplas formas de aprender, para estes alunos que devem ser incluídos no processo de ensino aprendizagem. Porém essa inclusão hoje ainda remete ao início da escolarização, retrocedemos e voltamos quando se institui a escola como forma de civilizar e consequentemente segregar o “bom aluno” do “mau aluno”, ou seja, o aluno que “não consegue aprender” é visto como um problema para a escola (LOPES, 2008, p. 98).

É necessário que não se fixe um só letramento, pois, não há como contemplar as diferenças existentes na sala de aula se considerarmos apenas o que Street chamou de “pedagogização do letramento”.

Street ainda nos traz perspectivas de dois modelos de letramentos existentes, um que ele diz respeito à um modelo que condiciona o letramento a uma capacidade cognitiva o qual ele denomina como *autônomo* e ressalta “Expressões comuns como “grau de letramento”, “nível de letramento” ou “baixo letramento” revelam essa concepção autônoma, centrada no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito” (STREET, 2020, p. 09), tal modelo reduz o letramento à uma concepção medidora do que é e de como deve ser o letramento desconsiderando a multiplicidade que ele tem “O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-

o a “progresso”, civilização”, liberdade individual e mobilidade social.” (STREET, 2020, p. 44). Assim sendo, desconsiderando os letramentos já existentes na busca de prevalecer aquele que apenas ensina a decodificar sinais escritos.

O outro modelo que vai de encontro ao autônomo e é defendido pelo autor como o letramento *ideológico*:

[...] aqueles que aderem a este segundo modelo se concentram em práticas sociais específicas de leitura e escrita. Reconhecem a natureza ideológica e, portanto, culturalmente incrustada dessas práticas. O modelo ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes [...] (STREET, 2020, p. 44)

Mediante estes dois modelos, percebem-se os diferentes vieses com que se trabalha hoje o letramento e em como nos aponta Street o modelo autônomo tem prevalecido.

A alfabetização na perspectiva do letramento, ou melhor, destes múltiplos letramentos, necessita ser contemplada no ambiente escolar a fim de que todo o aluno possa fazer parte deste processo, e aluno da Educação Especial precisa estar incluso neste ensino:

Pessoas com deficiência intelectual requerem apoio e estratégias variadas para que se efetive a aprendizagem. É preciso o uso constante de atividades de letramento, considerando não só a idade, como também, o interesse, a experiência e a vida cotidiana. A escola deve preocupar-se com o modelo ideológico de letramento [...] (CÁRNIO; SHIMAZAKI, 2011. p. 150)

Os múltiplos letramentos precisam ser contemplados para todos os alunos que fazem parte da escola, pois, são os letramentos trazidos por eles que devemos contemplar e não impor aquele cujo objetivo é padronizar e “civilizar”.

Retomo agora para o início deste capítulo quando abordamos o conceito da infância e cito Larrosa em seu texto “O enigma da infância” que nos traz uma reflexão sobre o nascimento da criança, porém o trago como uma analogia ao “nascimento” do aluno.

[...] quando uma criança nasce, um outro aparece entre nós. E é um outro porque sempre algo diferente da materialização de um projeto, da satisfação de uma necessidade, do cumprimento de um desejo, do complemento de uma carência ou do reaparecimento de uma perda. É um outro enquanto outro, não a partir daquilo que nós colocamos nela. É um outro porque sempre é outra coisa diferente do que podemos antecipar, porque sempre está além do que sabemos, ou do que queremos ou do que esperamos. **Desse ponto de vista, uma criança é algo absolutamente novo que dissolve a solidez do mundo e que suspende**

a certeza que nós temos de nós próprios. (LARROSA, 1998, p. 234, grifo nosso).

Quando um aluno é inserido na escola, nem sempre é como nós docentes idealizamos ou planejamos, as turmas não serão como se imagina, mas cada um tem a sua singularidade e é no trabalho com as diferenças que nós nos construímos como docentes. Na parte a qual grifamos na citação, sugiro uma breve adaptação: “Um aluno é sempre algo absolutamente novo que dissolve a solidez da escola e suspende a certeza que nós, docentes, temos de nós mesmos.”

Hoje as múltiplas culturas nos levam às múltiplas infâncias, que nos levam aos múltiplos letramentos, que nos levam aos múltiplos “tipos” de alunos, que nos levam aos múltiplos modos de aprender que devem levar a nós docentes, às múltiplas práticas no processo de ensino e aprendizagem. E é partindo dessas multiplicidades de letramentos que a alfabetização necessita ser construída na escola.

Passo agora a apresentar no próximo capítulo a metodologia utilizada nesta pesquisa, bem como o material empírico em análise e conceitos que estão sendo utilizados como base nas análises.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Conceituando alfabetização e letramento. In: XAVIER, Antonio Carlos dos Santos; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARIÈS, Philippe. A descoberta da infância. In:_. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981a, p. 50-68.

ARIÈS, Philippe. O sentimento da infância. In:_. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981b, p. 29-49.

CÁRNIO, Maria Silva; SHIMAZAKI, Elsa Midori. Letramento e alfabetização das pessoas com deficiência intelectual. *Rev. Teoria e prática da Educação*, v. 14, n.1, p. 143-151, jan/abril. 2011.

COOK-GUMPERZ, Jenny e colaboradores. In: COOK- GUMPERZ, Jenny e colaboradores. **A construção Social da Alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. P. 13-28.

DALLA ZEN, Maria Isabel H.; TRINDADE, Iole Maria Faviero. Leitura, escrita e oralidade como artefatos culturais. In: XAVIER, Maria Isabel Merino (org.) **Disciplina na escola: enfrentamentos e reflexões**. Porto Alegre: Porto Alegre: Mediação, 2002. P. 123-133.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela; PALUDO, Karina Inês. **A institucionalização da infância a partir dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos**. IX ANPED SUL, 2012.

FERNANDES, Fabiana; KUHLMANN JR., Moysés. Infância: construção social e histórica. In: VAZ, Alexandre Fernandez; MOMM, Caroline Machado (Orgs.). **Educação infantil e sociedade**: questões contemporâneas. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2012. p. 21-37.

FERRARO, Alceu Ravanello. Problema mal compreendido, problema mal resolvido. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva Frade; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Orgs.). **Alfabetização e seus sentidos** – O que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. **A escolarização da criança brasileira no século XIX**: apontamentos para uma re-escrita. Revista Educação em questão, Natal, v. 28, n 14, p. 121-146, jan/jun. 2007.

HALL, Stuart (org.) **Representation**: cultural representations and signifying practices. London: Sage Publications, 1997.

LARROSA, Jorge. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia Profana**. Porto Alegre: Contrabando, 1998, p.183-198.

LOPES, Maura Corcini. **In/exclusão escolar**: a invenção de tipos específicos de alunos. Revista Colombiana de Educación, Núm. 54 (2008): Educación e Inclusión (ene-jun)

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. **Infância**: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade. Porto Alegre, 2009. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Alfabetização no Brasil**: conjecturas sobre as relações entre políticas e seus sujeitos privados. Revista Brasileira de Educação, v. 15, n. 44, p. 329-341, maio/ago. 2010.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como construção pedagógica. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola Básica na virada do século**: Cultura, Política e Currículo. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1995.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. **A construção social do conceito da infância**: algumas interlocuções históricas e sociológicas. UFSM, 2011. Disponível em: coral.ufsm.br/gepeis/wp-content/uploads/2011/08/infancias.pdf. Acesso em: 25 de nov. 2020.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 7. ed., 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020a.

SOARES, Magda. **Alfaletrar** – toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020b.

SOARES, Magda. **Letramento** um tema em três gêneros. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

STREET, Brian V. **Letramentos Sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1ª ed. 3ª reimpressão. São Paulo: Parábola, 2020

TRINDADE, Iole Maria Faviero. Infâncias, educação e alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. In: BUJES, Maria Isabel E.; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p.45-64.

VARELA, Júlia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. Porto Alegre: FATED/UFRGS, 1995.

Capítulo 2

BIBLIOTECAS DIGITAIS ACESSÍVEIS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE USUÁRIOS SURDOS

Carla Daniella Teixeira Girard

Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz

Cristiane Marina Teixeira Girard

Gilma da Silva Pereira Rocha

BIBLIOTECAS DIGITAIS ACESSÍVEIS: UM ESTUDO A PARTIR DA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE USUÁRIOS SURDOS

Carla Daniella Teixeira Girard

*Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Canoas. E-mail:
carlitagirard4@gmail.com.*

Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz

*Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Canoas.
Bolsista CAPES. E-mail: annabelle.cruz@g.mail.com*

Cristiane Marina Teixeira Girard

*Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Porto Velho. E-mail:
marinateixeiragirard@unir.br.*

Gilma da Silva Pereira Rocha

*Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Canoas.
Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: rochagsp@gmail.com.*

Resumo

A presente escrita visa fomentar a proposta de Bibliotecas Digitais Acessíveis para o contexto da comunidade surda, em virtude de que na sociedade contemporânea e no próprio contexto da COVID-19, esta modalidade de biblioteca vem crescendo e revelando significativos avanços aos usuários da informação, por essa razão, os surdos não podem ficar externos a esse processo inclusivo. Como metodologia utilizou-se a pesquisa bibliográfica, encontrando-se como resultados discussões e algumas iniciativas já existentes frente ao uso e oferta das Bibliotecas Digitais, mas que em relação a esse público em específico, apresentam-se até o momento tímidas e limitadas, necessitando do alargamento de debates e diálogos frente ao potencial de possibilidades de recursos que as Bibliotecas Digitais são capazes de gerar em relação à acessibilidade de pessoas surdas.

1 INTRODUÇÃO

De acordo com Ohira e Prado (2002), a cronografia das bibliotecas possui etapas marcadas por condições sócio-históricas específicas. Inicialmente, os acervos eram registrados em “tabletes, argila, papiro e pergaminho”. A primeira fase corresponde à chamada biblioteca tradicional, cujo espaço físico é limitado por “serviços e produtos de forma mecânica”. Após a invenção da imprensa por Gutenberg, as informações passam a ser registradas em papel, ocorrendo uma importante revolução a partir da “introdução dos catálogos em fichas e o abandono do catálogo sob a forma do livro”.

Tempos depois, os computadores passam a ser utilizados para registros e serviços, fazendo surgir os primeiros embriões da futura biblioteca eletrônica. E que a partir do uso da tecnologia, passa a gerar “bancos de dados por meio de redes de telecomunicação”. Já no terceiro tempo histórico da biblioteca, ocorre a utilização do suporte digital com o uso do CD-ROM. No entanto, a partir do acesso alargado e mais popularizado da internet, a biblioteca deixa de configurar apenas um espaço físico, concreto e palpável, no qual para se ter acesso é necessário ir fisicamente ao local, alcançando uma nova dimensão, o ciberespaço.

Cunha (2000, p. 75) também analisa a evolução das bibliotecas, agrupando-as em: Era I – Tradicional Moderna; Era II – Automatizada; Era III – Eletrônica; Era IV – Digital e Virtual. Destaca que, em todas as épocas, as bibliotecas sempre foram dependentes da tecnologia da informação (OHIRA; PRADO, 2002, p.61).

As autoras discorrem ainda, que as mudanças transcorridas ao longo dos anos até propiciar a era Digital e Virtual na história da Biblioteca, não substitui a biblioteca tradicional, mas se torna fonte de acesso e oportunidade mais ampliada aos usuários, e que, concomitantemente, exige que os profissionais ligados à área se familiarizem com os processos tecnológicos, aos quais devem desenvolver outros conhecimentos técnicos para manter e gerenciar o uso da biblioteca nesse formato.

Discorrendo sobre a temática, pode-se então sugerir que a biblioteca tecnológica, digital e virtual, é capaz de gerar novas formas de acesso à pesquisa, ao mesmo tempo que diminui as restrições a sua utilização, precisamente quanto a propulsão e a inserção dos surdos neste universo. Apresentando-se nesse contexto atual, a biblioteca como um espaço social, inclusivo e com possibilidades de acessibilidade e visibilidade frente aos ambientes digitais.

2 BIBLIOTECAS DIGITAIS

As Bibliotecas Digitais de forma geral são compreendidas como organizações que possuem desde recursos humanos quanto materiais, haja vista que todos os processos por ela fomentada exigem os seguintes aspectos: seleção do material, estruturação, interpretação, distribuição e disponibilização das informações digitais, as quais devem ser preservadas de forma integral e autêntica para que estejam disponíveis ao usuário, principalmente as bibliotecas que fomentam o acesso livre (DLF, 2010).

Diante da perspectiva de Cunha (1999) as Bibliotecas Digitais possuem inúmeras definições concernentes à explicação da sua terminologia e ao mesmo tempo nestas definições, evidencia-se inúmeras características que a identificam como tal, a saber: acesso de maneira remota ao usuário que esteja conectado à rede de computadores; um número variado de pessoas podem ter acesso de maneira simultânea; inserção dos produtos e serviços oferecidos pela biblioteca; acesso a coleção dos documentos digitais em formato de texto completo, referência e resumo; acesso nas diversas instituições e até outras informações advindas de outras instituições; diversos registros de informações; gerenciamento do conhecimento por meio do sistema ou de recurso humano especializado.

Cunha (1999) e Cruz et al. (2005) demonstram que as Bibliotecas Digitais se utilizam de outras terminologias utilizadas por teóricos e até mesmo usuários, como: Repositórios Digitais, Bibliotecas Virtuais, Bibliotecas Eletrônicas e Repositórios Institucionais. Porém, interessa ressaltar que apesar de variadas nomenclaturas, o seu objetivo e foco principal ainda é o compartilhamento de informações.

Partindo desta premissa, faz-se pertinente verificar que os conceitos das Bibliotecas Digitais estão muitas vezes associados como continuidade da biblioteca tradicional, isso permite identificar que toda e qualquer biblioteca é um organismo em crescimento independente do ambiente (físico ou digital) ao qual está vinculada.

A partir desta consideração, vislumbra-se que a temática Biblioteca Digital está associada a diversas conjecturas, desde catálogo *on-line* de comércio eletrônico até coleções ligadas a programas de computadores, portanto, as demais estão presentes nos conceitos da própria terminologia biblioteca. Entretanto, não se pontua de forma tão frequente a acessibilidade para outros sujeitos que dependem da utilização das

informações que permeiam as mesmas, como os surdos, já que ainda é um desafio atender certas comunidades como estas (SAYÃO, 2008-2009).

As Bibliotecas Digitais trazem o advento não apenas do aspecto de armazenamento, disseminação, recuperação, acesso e uso das informações eletrônicas, mas inserem a noção de compartilhamento de informações digitais. Fato que possibilita olhar para essas bibliotecas como serviços variados por meio de coleções de conteúdos distribuídos, a partir do gerenciamento autônomo e interoperáveis (SAYÃO, 2008-2009).

Quanto à perspectiva de alcance das Bibliotecas Digitais, Cunha e McCarthy (2006), informam que por meio da internet houve uma ampliação do acesso à informação em nível mundial e até mesmo nacional. Porém, esse acesso a diversos materiais não pode ser de qualquer forma e para tanto, os materiais disponíveis precisam advir de uma qualidade e organização da informação para o usuário que necessita da mesma.

Nesse aspecto, as Bibliotecas Digitais, principalmente em tempos de pandemia – *tempo em que as Bibliotecas físicas não podem suprir o apoio informacional presencial aos usuários* – vem ganhando mais espaço na disponibilização de conteúdos de todos os aspectos: culturais, econômicos, políticos, educacionais que proporcionam um nível elevado à população de qualquer país. Fenômeno importante que também se apresenta em diversas bibliotecas no Brasil.

Diante dessa premissa não apenas (re)organizativa da apresentação e dos usos das bibliotecas, mas igualmente, da perspectiva social que a biblioteca comporta, sugerindo-se que as Bibliotecas Digitais trazem importantes contribuições para o avanço científico da ciência e para o progresso nacional (SAYÃO, 2007), além de promover e disseminar conhecimento, gerar desenvolvido local e regional, contribuindo ainda com possibilidades de inclusão digital e social.

Partindo deste pressuposto, entende-se que as Bibliotecas Digitais contribuem para o armazenamento e disseminação da informação digital, que compõem a organização de todos os processos e até mesmo sistematização dessas bibliotecas. Ou seja, “oferecem muitas coisas, mas sem os serviços providos por uma biblioteca de tijolos e cimento e os bibliotecários que fazem com que elas fiquem abertas, elas não serão mais do que uma pilha de *bits*” (TENNANT, 2007, p. 29).

3 ACESSIBILIDADE

Acerca das reflexões quanto as questões que envolvem esta modalidade de biblioteca, indaga-se o quanto a disseminação da informação promovida pela mesma é capaz de atingir diversos tipos de público. Nessa assertiva, questiona-se a acessibilidade das Bibliotecas Digitais às comunidades surdas ou outras comunidades que são consideradas minorias em nossa sociedade.

Problematizando-se as situações postas acima, pelo viés da concepção da acessibilidade da comunidade surda, compreende-se que as informações disponíveis neste tipo de biblioteca, devem fomentar primeiramente que a terminologia *acessibilidade* parte do pressuposto daquilo que é acessível ou se torna acessível a todo indivíduo, apresentando-se capaz de gerar facilidade na aquisição de algo ou até mesmo na aproximação. Deste modo, esta forma de enxergar este termo em destaque, demonstra que a Biblioteca Digital não especifica pessoas que possuem alguma deficiência, como os surdos, deste modo, esta *acessibilidade* ocorre em um sentido mais amplo do que específico, partindo do pressuposto do acesso físico, econômico, cognitivo e sociocultural (BARANAUSKAS; SOUZA, 2006; MELO, 2007) a todos e qualquer usuário.

A acessibilidade é um conceito muito amplo, vai além do estrutural, envolve as relações humanas, permeia a boa educação, a moral e o caráter. É preciso desenvolver empatia, simpatia e bom senso, no sentido de voltar o olhar ao coletivo, ao outro (PUPO; MARTINS, 2014, p. 39).

Na acepção da palavra acessibilidade um possível entendimento é de que a palavra comporta o viés de inúmeras possibilidades, as quais queiram alcançar diversos objetivos e metas. Utilizando, portanto, esta perspectiva, tem-se a uma visão de que para as pessoas que são portadoras de necessidades especiais, o tornar acessível permite a promoção da qualidade de vida e o estabelecimento da cidadania, além de discorrer sobre o direito de ir e vir (GOMES; FRANCISCO, 2008), muitas vezes limitado por outras impossibilidades.

Diante disto, Melo (2007), aponta que a acessibilidade ficou contundente expressiva para a utilização de produtos e serviços que estejam ligados as pessoas com deficiência, seja pelo viés de segurança e autonomia do sujeito, ou mesmo pela possibilidade de assistência, dependendo de qual tipo for a deficiência, quanto ao alcance de aspectos físicos, comunicacionais, produtos e serviços e outros para pessoas com deficiência (ABNT, 2005).

Obstante, quando se fala em acessibilidade para o *caráter digital* tem-se a concepção de que este é compreendido como a “condição de acesso e uso, com autonomia e independência, de sistemas computacionais, ambientes informacionais e meios de comunicação, independente das condições sensoriais, lingüísticas e motoras dos usuários” (CORRADI, 2007, p. 57).

4 BIBLIOTECAS DIGITAIS ACESSÍVEIS PARA SURDOS

Diante deste contexto, trazendo a junção das Bibliotecas Digitais com a acessibilidade nasce a terminologia Bibliotecas Digitais Acessíveis compreendidas como bibliotecas inclusivas que movimentam instituições, como uma universidade, por exemplo, em diversos níveis e setores, os quais buscam o:

[...] desenvolvimento da ferramenta, [para] contemplar a acessibilidade; após sua implantação, a cada atualização devem ser observadas a aplicação de padrões e diretrizes de acessibilidade; também, quem fornece o conteúdo para a biblioteca digital deve estar consciente que, ao criá-lo pensando nas diferentes pessoas que podem acessá-lo, terá uma visibilidade muito maior no meio acadêmico e na sociedade (RECK, 2010, p. 86).

Esta conceitualização no Brasil é utilizada em um projeto de implantação de uma Biblioteca Digital Acessível na Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) fomentado no ano de 2010, porém, não mais encontrado no site da Instituição, em que parece não estar acessível a este tipo de público restrito. A proposta está contida no trabalho de Reck (2010), cujo delineamento propõe o primeiro protótipo desenvolvido pelo Setor de Tecnologia da Informação (TI) para que fossem avaliados os testes para o desenvolvimento de informação digital disponibilizada de forma gratuita e inclusiva, no qual a comunidade surda seria igualmente contemplada na referida Universidade.

Em termos de mundo, a proposta de acessibilidade inicia-se em 1993 em uma Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da Resolução n.48/96 através das Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, depois com: a Declaração de Salamanca em 1994, Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência em 1999, Declaração de Caracas em 2002 e no cenário nacional o Decreto

n.5.296 de 2004 garantindo a comunicação e informação as pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

Um outro importante documento foi a Convenção sobre Direito das Pessoas com Deficiência assinado pelo Brasil em parceria com a ONU (PUPO; MARTINS, 2014). De maneira geral, tais procedimentos buscam promover igualdade de oportunidade aos sujeitos com deficiências, capazes de alcançar o ensino e até mesmo outras condições de acessibilidade nos diversos serviços de apoio aos ambientes integrados, onde as Bibliotecas podem contribuir para esta vertente, posto que para serem acessíveis, necessitam dos seguintes parâmetros: arquitetônicas, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal. Portanto, no âmbito das Bibliotecas Digitais Acessíveis estas se encaixam no aspecto instrumental e que devem promover:

Bibliotecas digitais, transmissão eletrônica de documentos; digitalização de textos; consulta às bases de dados; Livros em novos formatos (livros acessíveis): braille, áudio livro, livros no formato Daisy (perspectiva do desenho universal), livros com letras ampliadas, livros formatados e traduzidos em língua brasileira de sinais (LIBRAS) (PUPPO; MARTINS, 2014, p. 37).

Diante deste contexto, acerca da acessibilidade de pessoas surdas à Biblioteca Digital, ancora-se nas ideias de Lopes e Veiga-Neto (2006) sobre os marcadores culturais surdos pelo viés do espaço escolar, estendendo tais marcadores sobre a perspectiva de Bibliotecas Digitais Acessíveis, que é um espaço de informação, principalmente constituído de forma digital, que vem servindo de auxílio para as pessoas, principalmente no contexto do COVID-19.

Para a comunidade surda isto não foge à regra enquanto um espaço que pode fomentar informações de caráter bilíngue: Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e Língua Portuguesa. Além da necessidade de oferecer materiais disponíveis neste tipo de biblioteca em diversos suportes, tais como vídeos, documento digital, dentre outros que facilitam a comunicação para surdos.

O ambiente digital destas bibliotecas pode contribuir com as escolas (***universidades e outros espaços***) enquanto um território que possibilita “aproximação e convivência – isto é, um local inventado para que todos que o frequentam saiam com marcas profundas no modo de ser e de estar no mundo [...]” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 82). Isto reflete em marcadores culturais surdos ao suscitar que:

[...] o sujeito destaca as mudanças que percebe nos movimentos da cultura surda, apontando a luta como uma condição e como um marcador de um grupo surdo de uma época. [...] embora a língua seja um forte referente, a luta ocupa, [...] uma mesma posição de importância. A preocupação [...] aponta para o não-entendimento dos surdos deste momento histórico de sua comunidade e parceiros. A luta que mobilizava a comunidade surda, e ainda a mobiliza em algumas regiões do Brasil [...].

A busca pela flexibilização de informações digitais nas Bibliotecas Digitais Acessíveis, já que são espaços que permeiam marcadores culturais de pessoas surdas, coadunam-se com as lutas da comunidade surda em possibilitar mais um espaço de garantia de direito que remonta a inclusão em outro segmento que permeia a sociedade contemporânea e que acaba por ser um novo momento histórico e social para eles, haja vista que “outros interesses na sociedade contemporânea, marcada pela tecnologia e pelo crescimento das relações imateriais e simbólicas, estão definindo os sujeitos e suas posições na esfera global” (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 88).

De acordo com Santos (2020), foi publicado em 2017 um Manual de Acessibilidade em Documentos Digitais. Os principais aspectos de luta dos sujeitos surdos contidos nesse manual são: a) o volume do áudio destes documentos é baixo e não detém de opção de aumentar; b) as transcrições de textos e Libras possuem áudio e vídeo sem legenda; c) sujeitos surdos que tem a LIBRAS como primeira língua tem dificuldade de compreensão de imagens relacionados ao conteúdo do texto, considerando que nestes documentos há ausência de Libras; d) não dispor de linguagem clara e simples. Assim assevera-se que:

Os surdos, entendidos como povo ou grupo que se nomeia como tal, estão inscritos na ordem do acontecimento cultural, ou seja, na ordem da luta permanente do tornar-se, do vir a ser, frente a outro(s) grupo(s). A cultura surda, assim como qualquer outra, é uma cultura que jamais conhecerá a tranquilidade do viver sem luta (LOPES; VEIGA-NETO, 2006, p. 91).

Relevâncias que colocam em voga que para os surdos esse espaço deve ser garantido qualitativamente, pois o acesso à informação vem se tornando cada vez mais um bem importante, capaz de propiciar a participação ativa da pessoa surda na sociedade, diminuindo a exclusão social e no qual, ele vão se transformando em sujeitos ativos de sua própria inclusão digital na era das informações constituídas neste universo digital, por isto, a existências de Bibliotecas Digitais Acessíveis é uma garantia de que “todas as pessoas possam interagir de maneira efetiva com a informação e a comunicação” (SANTOS, 2020, p. 265).

Nesse caráter, Amaral et al. (2016) discorre ser necessário a intensificação das Línguas de Sinais, em vista de que são um marco cultural presente para estes indivíduos, pois, dispõe no caráter educativo, além do informacional e comunicacional, a sua propagação que configura o advento de mais adequações de bibliotecas acessíveis para os mesmos, além, de promover “disseminação de práticas e pedagogias culturais [para] que sejam identificadas, registradas e disseminadas para que línguas e culturas [...] sejam preservadas e uma educação genuinamente eficiente e formadora possa ser constituída pelas comunidades surdas” (AMARAL et al., 2016, p. 168).

Santos (2020) sintetiza algumas experiências que já foram desenvolvidas por Bibliotecas Acessíveis na atualidade: sobre a usabilidade em ambientes virtuais de bibliotecas (GOMES, 2013); Galvão, Santos e Santos (2014) citam a disponibilização da acessibilidade em uma Biblioteca Pública Estadual em prol da criança e do adolescente Surdo; Miranda e Miranda (2015) e Miranda, Costa e Silva (2017) comentam a existência e a implementação de critérios relacionados a acessibilidade do usuário Surdo em um sistema de biblioteca; Miglioli e Santos (2017) apresentam o funcionamento de uma biblioteca pública com atendimento voltado ao surdo, priorizando a Libras como primeira língua; Santos, Silva e Kafure (2019) relatam sobre as práticas e barreiras informacionais e de comunicação dos Surdos em uma biblioteca pública da Rede Federal EPT; e, os estudos de Paiva et al. (2019) trazem informações sobre o repositório Digital Huet que dispõe do espaço bilíngue Português-Libras.

Sobre a perspectiva de algumas iniciativas no meio digital está o diálogo sobre propostas quanto à chamada perspectiva bilíngue (Língua Portuguesa e Libras). Porém, é interessante discorrer que este tipo de ações frente às Bibliotecas Digitais Acessíveis não devem abordar de maneira rasa estes processos apenas por *afirmarem que são acessíveis*; é pontual que para os surdos exista nestas plataformas digitais, contribuições de caráter educacional real e que levem em consideração as particularizações de sujeitos surdos para “ater-se às necessidades intrínsecas ao seu desenvolvimento linguístico.

Desconsiderando-se [...] o risco de abordar a especificidade linguística apenas pela via de recursos e serviços de acessibilidade, suprimindo as lutas e os movimentos sociais que demarcam questões políticas, históricas e culturais” (ZILIO; KRAEMER, 2020, p. 70).

desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos. Portanto, as políticas educacionais, inscritas em determinados regimes discursivos, devem abarcar a todos, dando condições de participação nos variados mecanismos sociais, culturais, políticos e econômicos (ZILIO; KRAEMER, 2020, p. 70).

Em vista das discussões elencadas, as Bibliotecas Digitais Acessíveis se apresentam na proposição de mecanismos e estratégias em que os surdos podem ser inseridos desde que seja fomentado o seu caráter educacional como um processo contínuo dentro de um universo organizado de informações e até mesmo valorativo do caráter comunicacional, de modo que os sujeitos surdos consigam apreender e aprender as informações disponíveis nestas plataformas.

Não esquecendo a LIBRAS como um marcador cultural específico, autônomo e extremamente relevante na informação dos surdos, já que por meio dela os sujeitos envolvidos sentirão mais liberdade em recuperar, propagar e fomentar a sua comunidade como um mecanismo que os identifica enquanto sujeitos pertencentes à comunidade surda, aproximando-os cada vez da conquista de suas lutas, neste sentido, alcançando agora o ambiente digital (KARNOPP; POKORSKI, ZANINI, 2019).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quantitativamente, as iniciativas frente à Biblioteca Digital Acessível ainda são tímidas frente as necessidades das comunidades surdas, seja por meio do desenvolvimento de ações de recursos humanos quanto de sistemas de informação específicos que ofereçam esse tipo de serviço a esses sujeitos. Fazendo-se necessário despertar pessoas que se capacitem profissionalmente e que permeiem experiências nas comunidades surdas no entendimento da LIBRAS, seja enquanto primeira língua do usuário da informação, seja no tocante as possibilidades de uso da Biblioteca Digital. Impulsionando ainda, a própria cultura surda em prol da comunicação e das informações voltadas sobre este viés, verificando-se o potencial que espaços como a Biblioteca Digital podem oferecer para esse usuário em específico.

REFERÊNCIAS

ABNT. NBR 15290. **Acessibilidade em comunicação na televisão**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/ABNT/NBR15290.pdf>. Acesso em: 04 maio. 2010.

AMARAL, Janie Cristine Cantarelli do et al. Pedagogias culturais surdas: educadores surdos refletindo sobre práticas e concepções. **INES: Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n.46, jul./dez. 2016.

BARANAUSKAS, M. C. C.; DE SOUZA, C. S. Desafio 4: Acesso participativo e universal do cidadão brasileiro ao conhecimento. **Computação Brasil**, Porto Alegre, v. 23, p. 7-7, set./out. 2006.

CORRADI, J. A. M. **Ambientes informacionais digitais e usuários surdos**: questões de acessibilidade. 2007. 214 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade Estadual Paulista, Marília – SP, 2007.

CUNHA, M. B. Desafios na construção de uma biblioteca digital. **Ciência da Informação**, Brasília, DF, v. 28, n. 3, p. 255-266, 1999.

CUNHA, M. B.; MCCARTHY, C. Estado atual das bibliotecas digitais no Brasil. *In*: MARCONDES, Carlos H. et al. (org.). **Bibliotecas digitais**: saberes e práticas. 2. ed. Brasília: IBICT, 2006, p. 25-54.

CRUZ, V. A. G. et al. Biblioteca Digital Integrada aos Sistemas de Informação Institucionais: Fundamentos e Infraestrutura Básica. *In*: Congresso Virtual Educa, 2005, México. **Anais [...]**, México, 2005.

DLF. Bibliotecas Digitais. 2010. Disponível em: <http://www.clir.org/dlf.html>. Acesso em: 03 maio. 2021.

GALVÃO, L. S.; SANTOS, I. F. S.; SANTOS, M. C. Acessibilidade na Biblioteca Anísio Teixeira (BAT): as ações do Setor de Atendimento a Criança e ao Adolescente Surdo (SACAS). *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECAS BRAILLE, 8., 2014, São Paulo, SP. **Anais [...]**, São Paulo, SP: FEBAB, 2014. Disponível em: <https://rbbd.febab.org.br/rbbd/article/view/333>. Acesso em: 10 maio. 2021.

GOMES, C. A. S. **Direito à informação do surdo**: usabilidade e acessibilidade nos espaços virtuais de bibliotecas universitárias federais brasileiras. 2013. 163f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Instituto de Arte e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.

GOMES, Telma Cristina Freitas; FRANCISCO, Naya Prado Fernandes. Acessibilidade: revisão bibliográfica. *In*: ENCONTRO LATINO AMERICANO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2008, 12.; ENCONTRO LATINO AMERICANO DE PÓS-GRADUAÇÃO, 8., 2008. **Anais [...]** Universidade Vale do Paraíba, São José do Campos, 2008.

KARNOPP, Lodenir Becker; POKORSKI, Juliana de Oliveira; ZANINI, Joseane Veloso. Narrativas sobre a docência na Educação de Surdos. **The especialista**, v. 40, n. 3, 2019.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Marcadores culturais surdos: quando eles se constituem no espaço escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v.24, n. Especial, p. 81-100, jul./dez. 2006.

MELO, A. M. **Design inclusivo de sistemas de informação na web**. 2007. 339 p. Tese (Doutorado em Ciência da Computação) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

MIGLIOLI, S.; SANTOS, G. A. Acessibilidade e serviços inclusivos para minorias sociais: a biblioteca do Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 22, n. 1, p. 136-149, dez./mar. 2017.

MIRANDA, S. N.; MIRANDA, M. L. C. Bibliotecas universitárias e a acessibilidade aos usuários surdos e com deficiência auditiva. **Informação@Profissões**, Londrina, v. 4, n. 2, p. 04-19, jul./dez. 2015.

MIRANDA, S. N.; COSTA, M. V. S. B.; SILVA, M. M. O usuário surdo e a acessibilidade no sistema de bibliotecas da Unirio. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, São Paulo, v. 13, n. esp., p. 2008-2019, 2017.

OHIRA, Maria Lourdes; PRADO, Nêmia S. Bibliotecas virtuais e digitais: análise de artigos de periódicos brasileiros (1995/2000). **Ci. Inf.**, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 61-74, jan./abr. 2002.

PAIVA, R. O. et al. Breves apontamentos sobre um repositório digital bilingue (Português-Libras): o caso do repositório digital Huet. **Informação & Sociedade: Estudos**, João Pessoa, v. 29, n. 1, p. 101-116, jan./mar. 2019.

PUPPO, Deise Tallarico; MARTINS, Valéria dos Santos Gouveia. Construção de parâmetros para implantação de Bibliotecas Acessíveis. **Revista Gestão & Conexões**, Vitória, ES, v. 3, n. 1, jan./jun. 2014.

RECK, Joseane Giacomelli Silva. **Bibliotecas digitais acessíveis: promovendo o acesso à informação com recursos da informática**. 141 f. 2010. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciência da Computação) – Universidade Federal do Pampa, 2010.

SANTOS, Sylvana Karla da Silva de Lemos. Usuários surdos e acessibilidade em bibliotecas: uma revisão da literatura científica brasileira. **Inf. Inf.**, Londrina, v. 25, n. 2, p. 258 – 276, abr./jun. 2020.

SANTOS, S. K. S. L.; SILVA, T. C.; KAFURE, I. Tecnologias digitais e acesso à informação: uma pesquisa com pessoas surdas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 129-143, dez./mar. 2019.

SAYÃO, Luis Fernando. Afinal, o que é biblioteca digital? **Revista USP**, São Paulo, n. 80, p. 6-17, dez./fev. 2008-2009.

SAYÃO, Luis Fernando. Padrões para bibliotecas digitais abertas e interoperáveis. **Enc. Bibli. R. Eletr. Bibliotecon. Ci. Inf.**, Florianópolis, n. esp., 1^o sem. 2007.

TENNANT, Roy. Of real and digital libraries. **Library Journal**, v. 132, n. 9, p. 29, may, 2007.

ZILIO, Virgínia Maria; KRAEMER, Graciele Marjana. Ambiente linguístico e educação inclusiva: desafios na educação de surdos. **Textura**, v.22, n. 64-81, jan./mar. 2020.

Capítulo 3

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E AS DISPUTAS EM TORNO DOS MÉTODOS NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi

A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO E AS DISPUTAS EM TORNO DOS MÉTODOS NO CONTEXTO DA ESCOLARIZAÇÃO

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi

Mestra pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA

ramonakappicontato@gmail.com

RESUMO

Neste capítulo vou trazer um pouco da história da alfabetização a fim de entender como se deu esse processo no âmbito histórico e político da educação, com vista a recorrer a esse processo não como uma busca por fatos evolutivos, mas em busca da compreensão do presente, através de discursos que o produziram, que se conservam e permanecem, forjados por regimes de verdade (LOPES, 2013). Para isso, muitas questões estarão permeando a escrita: a constituição histórica dos métodos de alfabetização; as disputas por um método e outro nos diferentes momentos da história; os discursos que vinculam a proposta da Política Nacional de Alfabetização (2019) ao método tradicional de ensino, bem como o porquê dessa vinculação. Essas questões estarão presentes no estudo como forma de trazer elementos que mobilizem outras discussões.

Palavras-chave: Alfabetização. Métodos. Discursos

As considerações iniciais sobre a história da alfabetização presentes neste texto estão alicerçadas nos estudos de Cook-Gumperz (2008), que descrevem a existência de uma cultura letrada antes mesmo do advento da escolarização compulsória, o que nos leva a pensar os propósitos da introdução da alfabetização institucionalizada. Vale destacar a questão colocada por Laqueur (1976) e citada nos estudos de Cook-Gumperz (2008, p. 36): “[...] como e por que essa cultura letrada ocorreu, e por que razões homens e mulheres comuns aprenderam a ler e, em menor grau, a escrever?”. Conforme a autora, não há um fator único que explique o porquê. Há várias motivações que devem ser consideradas em termos de definição da cultura popular desde o século XVI, portanto, a alfabetização não ocorria por uma razão ou outra, mas porque as pessoas se viam envolvidas num contexto de comunicação que somente a palavra escrita possibilita (COOK-GUMPERZ, 2008). As pessoas se sentiam motivadas a ler e escrever e, assim, participar de eventos da cultura popular na qual estavam inseridas. Como ainda explica a autora:

Embora a alfabetização ainda fosse rudimentar, permitia o crescimento de uma cultura popular que era parte ativa da vida cotidiana para muitas pessoas comuns antes da chegada da escolarização organizada ou da institucionalização. Sem superestimar o nível dessa alfabetização, mais pessoas tinham acesso a uma base cultural letrada do que os números sobre a alfabetização sugerem. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 37).

Especificamente sobre como se dava a alfabetização de crianças antes da criação das instituições escolares, a autora diz que “[...] inicialmente, a alfabetização não era ensinada em instituições separadas, mas adquirida em muitos cenários diferentes, como lares e grupos informais” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 38).

A alfabetização era transmitida quase da mesma forma que as habilidades ocupacionais tradicionais. A maior parte das crianças aprendia a ler e talvez escrever com seus pais ou com seus vizinhos, que não tinham licença ou qualificação, em cenários que nós, hoje, e os observadores do século XIX hesitaríamos em chamar de escolas. (LAQUEUR *apud* COOK-GUMPERZ, 2008, p. 38).

Como podemos observar, o ensino da leitura e da escrita estava relacionado ao desenvolvimento de outras habilidades que faziam parte da vida cotidiana. Portanto, as práticas letradas já estavam presentes nos diferentes espaços da cultura popular antes da criação das instituições escolares, o que leva a concluir que “[...] havia um público para a literatura escrita e que esse público foi o catalizador para a ampliação da cultura popular” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 37).

Nesse contexto popular de leitura e escrita, essas habilidades não eram vistas como uma funcionalidade produtiva, para a qual seria necessária uma aprendizagem subordinada a uma avaliação, mas como meio de interações cotidianas entre as pessoas. A alfabetização, que até meados do século XVIII era relativa à cultura e se diferenciava geograficamente, por ser desenvolvida em diferentes grupos, a partir desse século começou a ser pensada como uma noção de alfabetização escolarizada única e padronizada.

Isso decorre do fato de haver mudanças nas “[...] expectativas de alfabetização, no período de mudança de uma economia basicamente agrária para uma economia principalmente industrial e urbana” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 36). Nesse momento se instala um interesse na alfabetização escolarizada da população, pois o cenário do desenvolvimento industrial previa um ajuste na forma de aprender, já que dessa maneira

podiam-se determinar as perspectivas de vida das pessoas. Mas, embora o cenário econômico tenha possibilitado a ampliação da alfabetização, a autora diz que “[...] a atividade econômica não foi a única razão para o desenvolvimento da alfabetização, pois era bastante possível ganhar a vida sem habilidades letradas”. Outra questão a ser destacada é que “[...] as taxas de alfabetização não acompanharam essa mudança em uma progressão linear. Embora o grau de alfabetização tenha aumentado, uma certa percentagem dessas pessoas já era um pouco alfabetizada” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 36).

Durante o século XIX surgem diversos movimentos de escolarização, os quais seriam em resposta à alfabetização popular que, conforme mencionado, já fazia parte da cultura popular.

[...] inicialmente, não foi a escolarização que desenvolveu a alfabetização, mas o contrário. A alfabetização levou ao crescimento de uma cultura comum que era parte de um movimento por mudança social e, assim, no início, a ligação entre alfabetização e a escolarização não foi uma causa histórica, mas uma consequência histórica do crescimento da alfabetização popular que havia precedido o desenvolvimento da escolarização em massa. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 39).

Foi a partir da disseminação da alfabetização popular, que acontecia em diferentes espaços e grupos sociais, que a institucionalização da alfabetização começou a ser vista de modo que houvesse um controle sobre a população. A manifestação da classe alta (contrária à alfabetização) estava voltada ao receio de perder a mão de obra dos trabalhadores, pois estes poderiam rejeitar a posição subordinada que mantinham até então. Diante disso, a autora nos traz que o grande objetivo da escolarização em massa no século XIX foi controlar a alfabetização e, assim, garantir uma força de trabalho para atender às necessidades da nova economia industrial e capitalista, fazendo emergir, segundo Lopes (2013), outras formas de governo da população frente às contingências políticas, sociais, econômicas, educacionais etc.

O rompimento do conceito pluralista de alfabetização levou indiretamente ao estabelecimento, mesmo no final do século XIX, de uma noção estratificada e potencialmente padronizada de alfabetização, que pode estar ligada à escolarização regular. A alfabetização escolarizada foi então diferenciada dos usos cotidianos da alfabetização. (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 43).

No Brasil do século XIX, tais tensionamentos estiveram presentes em debates e ações relativas à monopolização da instrução elementar pelo Estado e à ampliação da escola a todos os cidadãos livres das províncias, sendo um elemento importante tanto no processo de constituição do Estado e das elites políticas e intelectuais, nacionais e locais, como na relação entre estas e a população (VEIGA-NETO, 2003). Nesse sentido, observa-se uma primeira preocupação dos administradores públicos sobre o ensino da leitura e da escrita, antes da Proclamação da República brasileira:

Foi somente a partir da primeira década republicana, com as reformas da instrução pública, especialmente a paulista, que as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano. (MORTATTI, 2010, p. 330).

Para materializar essa ideia de formar um bom cidadão, investe-se, nesse contexto, em um ensino escolar por meio de cartilhas de alfabetização de crianças, produzidas no Brasil no final do século XIX, com métodos de ensino de marcha sintética – soletração, fônico e silabação. Esse ensino, conforme Mortatti (2006), enfatiza a aprendizagem das letras e seus sons e/ou das famílias silábicas, obedecendo a uma ordem crescente de dificuldade.

Para melhor compreender como essas ideias de ensino foram se constituindo – pautadas em métodos – com vista à formação de todo cidadão, acrescentam-se nesta análise os estudos de Comenius, criador da Didática Magna, em que o autor projeta para as escolas, já no século XVI, uma formação universal, sob a justificativa de haver uma desordem na educação, pois as escolas não estariam preparadas para atender ao ideal educativo da Modernidade. Como afirma Lopes (2013), a escola passa a ser pensada pelo Estado como um espaço para disciplinar a população e manter sob controle todos os indivíduos e os segmentos sociais. Em seu projeto, Comenius advoga em favor da escola comum, cuja pretensão era ensinar tudo a todos, construindo assim uma sociedade com saberes homogêneos dentro de um sistema ordenado de ensino (NARODOWSKI, 2006).

Em decorrência do período de reformas, buscou-se, por meio da formação e transformação dos sujeitos, um novo/outro modelo de sociedade, com vista à operacionalização do projeto de modernização republicana. Como vemos, a partir dos ideais que passaram a representar o Brasil no final do século XIX, baseado no pensamento

de Comenius, o “modelo de escola não visava somente ao crescimento qualitativo da alfabetização, mas a uma nova ordem social, devendo ser, para tanto, também moralizadora” (TRINDADE, 2010, p. 49).

Na Didática Magna, Comenius descreve que, ainda que se pretenda ensinar tudo a todos, não entende que seja necessária a apropriação de todos os conhecimentos das artes e das ciências, sugerindo uma formação em que o homem preserve os costumes com a maior honestidade e que cultive os princípios religiosos (NARODOWSKI, 2006). Ainda, para a versão capitalista, Comenius entende que, ao invés de complexificar e ampliar o conhecimento de todos, deve-se fazer um recorte do conteúdo, de modo que o homem conheça o mundo num grau suficiente para evitar o encontro com o saber desconhecido, evitando, assim, a tão temível desordem.

Após criar o ideal pansófico (ensinar tudo a todos), Comenius percebe a necessidade de uma metodologia para transmitir os saberes, momento em que o autor instaura o mecanismo de simultaneidade sistêmica (currículo unificado, num sistema de simultaneidade), forma encontrada para facilitar o ensinar e o aprender. Para garantir, então, que o ensino aconteça conforme o projeto de Comenius, aquele que ensina deve seguir uma ordem crescente de dificuldade, utilizando sempre o mesmo método (NARODOWSKI, 2006). “Assim, a alfabetização estava ligada a um processo de ensino e aprendizagem que enfatizava o desenvolvimento das capacidades para codificar e decodificar símbolos escritos” (COOK-GUMPERZ, 2008, p. 41).

Pode-se dizer que o modelo teórico-didático de Comenius serviu de inspiração para a criação dos primeiros métodos de marcha sintética, como o já mencionado método sintético, que parte das unidades menores (letras), passando para a formação da sílaba e, somente após a sistematização desta primeira etapa, forma-se a palavra. Assim, essa forma de ensinar, que parte do simples para o complexo, assemelha-se ao postulado na Didática Magna, que orienta que o ensino seja transmitido numa ordem crescente de dificuldade (MORTATTI, 2006).

Num contexto de reforma do ensino no estado de São Paulo, a partir de 1890, propõe-se uma mudança didática na alfabetização. Surge então um novo e revolucionário método analítico de ensino, defendido por professores formados na Escola Normal de São Paulo, que passaram também a disseminá-lo a outros estados brasileiros.

Essa maneira de ensinar, que visava ao disciplinamento e à formação do bom cidadão, também está descrita nos estudos de Trindade (2010, p. 48). A autora diz que a

pedagogia cultural do século XIX, que funcionava como um manual de boas maneiras nas sociedades francesa e italiana, é inserida em cartilhas de alfabetização para crianças, produzidas no início do século XX no estado do Rio Grande do Sul, e que estas passam a funcionar como uma pedagogia escolar. Apostou-se, portanto, por meio das cartilhas, vistas como um material de ensino, que seria possível a concretização de um projeto de sociedade civilizada e homogênea.

Com base nos princípios da moderna linguística da época, e como forma de sistematizar o ensino, a partir do início da década de 1880, como descrito em Mortatti (2006), foi publicada em Portugal a Cartilha Maternal escrita por João de Deus, sendo divulgada no Brasil na mesma década pelo professor e militante Antônio da Silva Jardim. O método contido na Cartilha, denominado Método João de Deus, consistia no ensino da leitura pela palavra e, posteriormente, pela análise dos valores fonéticos das letras.

Em meio a essas duas formas de ensinar, tem-se o início de disputas entre aqueles que continuavam defendendo os métodos sintéticos e aqueles defensores do método João de Deus – método analítico –, considerado como algo revolucionário para o ensino da leitura. Conforme Mortatti (2006, p. 6):

Com essa disputa, funda-se uma nova tradição: o ensino da leitura envolve necessariamente uma questão de método, ou seja, enfatiza-se como ensinar metodicamente, relacionado com o que ensinar; o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística da época.

Percebe-se nessas disputas que a preocupação girava em torno do método mais apropriado, em detrimento do conteúdo a ser ensinado. Por meio do método analítico, o ensino da leitura dava-se a partir da palavra e, após, procedia-se à análise das unidades menores. Esses defensores que atuavam em cargos da administração pública contribuíram com a institucionalização do método analítico, tornando obrigatória sua utilização nas escolas públicas paulistas (MORTATTI, 2006).

A ideia de um saber organizado, em que o conhecimento necessário seja aquele que não cause modos diferentes de pensar, mas que seja apresentado de modo que opere de forma satisfatória na vida da população, pode estar sendo relacionada ao que Gallo (2015) chama de governamentalidade democrática – que visa ao controle social dos indivíduos, fazendo-os se perceberem como cidadãos livres e participativos. Dentro dessa lógica, Trindade (2010) nos chama atenção sobre o papel das cartilhas na formação de um tipo

ideal de sujeito civilizado, em que esse material, funcionando como uma pedagogia escolar, cria e determina maneiras de se portar na sociedade, “[...] como uma nova tática de exercício do poder, que pôde emergir com a consolidação do poder disciplinar” (GALLO, 2015, p. 333).

Ao longo das próximas três décadas, os métodos estiveram presentes no ensino da leitura e, concomitante a isso, o termo “alfabetização” começou a ser utilizado também para se referir ao ensino da escrita. A partir desse momento, o ensino da leitura e da escrita é pensado como uma questão didática, o que gera uma resistência quanto à utilização do método analítico, mobilizando esses professores a buscarem outras propostas que pudessem solucionar os problemas de aprendizagem inicial.

Nesse cenário de autonomia didática, e ainda com a acirrada disputa entre a utilização de um método e de outro, os defensores do método analítico buscavam conciliar os dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e da escrita (sintéticos e analíticos), passando a utilizar métodos mistos ou ecléticos, considerados mais rápidos e eficientes. Isso possibilita uma redução nessa disputa, uma vez que a importância do método passa a ser relativa, havendo, nesse momento, a preferência pelo método global (MORTATTI, 2006).

Como forma de buscar solução para os problemas de aprendizagem, a alfabetização de crianças passa a ser vista como uma questão de “medida”, em que se verificam, por meio dos Testes ABC, criados por Lourenço Filho em 1934, as condições psicológicas necessárias para a aprendizagem. Desse ponto de vista, a institucionalização dos Testes ABC foi uma das causas que levou à relativização do método, na medida em que os testes serviriam para classificar os alfabetizandos formando classes homogêneas.

Embora esse período estivesse marcado pela tendência à relativização do método, ao longo das próximas décadas – que se estendem até final de 1970 – a alfabetização metodizada foi a maneira encontrada para buscar melhorar a aprendizagem das crianças. Porém, ainda que se apresentassem de forma menos acentuada, as disputas não cessaram. Essa tensão se dava em razão de os problemas de aprendizagem persistirem, o que nos leva a concluir que as dificuldades nas aprendizagens enfrentadas atualmente são herdadas de um período que, a nível de história, pode ser considerado recente, mas que marca fortemente os entraves nas tentativas de qualificar o ensino da leitura e da escrita (MORTATTI, 2006).

Diante das novas urgências políticas e sociais, a partir da década de 1980, houve grandes questionamentos quanto à forma de compreender o ensino e a aprendizagem que até então estava apoiada numa tradição metódica. Com o objetivo, portanto, de solucionar o fracasso da escola na alfabetização das crianças, a partir desse momento busca-se introduzir no Brasil o pensamento construtivista, resultante das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1989) sobre a psicogênese da língua escrita. A discussão, então, é deslocada dos métodos de ensino para o processo de aprendizagem da criança, o que demanda o abandono das teorias e práticas tradicionais de alfabetização. Consideradas como uma revolução conceitual, as descobertas das pesquisadoras se tornam pautas de discussão sobre a necessidade da utilização das cartilhas e dos métodos de alfabetização (MORTATTI, 2006).

A teoria construtivista, ainda que traga argumentos sólidos sobre a necessidade de compreender o processo de aprendizagem pela criança, provoca uma outra disputa, agora entre os partidários do construtivismo e aqueles que defendem a utilização dos métodos tradicionais de alfabetização. Porém, conforme aponta Mortatti (2006), diante do forte movimento por meio das produções acadêmicas, da extensa divulgação de pesquisas e de ações de formação continuada envolvendo a apropriação do construtivismo, percebe-se uma certa adaptação dos defensores das teorias tradicionais, na produção das cartilhas com inspirações construtivistas. Ao longo dos anos, a teoria construtivista vai sendo institucionalizada, ainda que de forma não fiel, nos documentos normativos e, em consequência disso, nas práticas dos professores.

Nesse sentido, vale destacar que essa mudança de concepção de alfabetização “[...] não pretendeu ser um novo método de ensino da leitura e da escrita, embora seus efeitos discursivos tenham, sim, se tornado em uma nova didática para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que foi o modelo teórico assumido por secretarias estaduais e municipais de educação”² (SCHNEIDER, 2009).

Considerando tal aspecto, ressalta-se que certas apropriações da teoria construtivista causaram uma transformação no modo de conceber a alfabetização, o que, de fato, já era esperado. No entanto, como bem nos explica Mortatti (2006, p. 11):

² Estudos de Schneider (2009), analisando o Projeto-Piloto para Alfabetização de Crianças aos Seis Anos do Estado do Rio Grande do Sul, implementado em algumas escolas da rede pública de ensino, no período de 2007 até 2010, por exemplo, evidenciam a permanência da abordagem construtivista, uma vez que entre os três programas participantes está o Programa de Alfabetização Pós-Construtivista, do Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA).

Funda-se uma nova tradição: desmetodização da alfabetização, decorrente da ênfase em quem aprende e o como aprende a língua escrita (lecto-escritura), tendo-se gerado, no nível de muitas das apropriações, um certo silenciamento a respeito das questões de ordem didática e, no limite, tendo-se criado um certo ilusório consenso de que a aprendizagem independe do ensino.

Essa desmetodização da alfabetização também é explicitada por Soares (2004) através do que a autora descreve como a desinvenção da alfabetização. Nesse sentido, faz-se necessário trazer para a discussão o surgimento do letramento teorizado por Soares, para então compreender o movimento que constitui a desinvenção da alfabetização. “Até os anos 1980, a alfabetização era considerada a decifração de um código: relacionar sons da fala às letras do sistema alfabético, e não um sistema de representação, que precisa ser compreendido” (SOARES, 2020, p. 10). “Em meados dos anos de 1980, a partir da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita, que se dá, simultaneamente, a invenção do letramento no Brasil” (SOARES, 2004, p. 6). Tal processo, ainda segundo a autora, ocorreu simultaneamente porque esse processo ocorre também em outros países, como França, Portugal, Estados Unidos e Inglaterra.

Nesse cenário de mudanças de paradigmas no campo da alfabetização, as discussões e propostas em torno do letramento, trazidas ao Brasil por Magda Soares e teorizadas por outros autores, sugerem então que o ensino da leitura e da escrita esteja aliado ao que se denominou letramento, entendido como não somente alfabetizar, mas alfabetizar e letrar (alfaletrar), desenvolvendo habilidades de interpretação e produção de textos (SOARES, 2020).

No Brasil, entretanto, diferentemente de países desenvolvidos³, o letramento tem sua origem vinculada à aprendizagem inicial da escrita, em que os dois fenômenos se mesclam, se superpõem e causam, frequentemente, uma confusão entre as especificidades de cada um. O que a autora nos explica é que, por meio dessa fusão entre os dois processos, verificou-se uma ampliação do conceito de alfabetização, conduzindo a um certo apagamento desse fenômeno, encaminhando ao que a autora denomina de desinvenção da alfabetização (SOARES, 2004).

³ Em outros países, após a inserção dos estudos do letramento, o campo da alfabetização manteve sua especificidade no contexto de discussão sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita (SOARES, 2004).

O neologismo “desinvenção”, para a autora, designa a perda da especificidade do processo de alfabetização que vem ocorrendo nas escolas brasileiras, em que o sistema grafofônico não é objeto direto e explícito, pois a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo natural da interação com a língua escrita. Diante dessa análise, Soares (2004) conclui que essa autonomização do processo de alfabetização pode ser interpretada como a “curvatura da vara”, que representa um movimento alternativo: ou se prioriza o ensino das relações fonema-grafema, ou esses elementos ficam submetidos a um processo exterior ao letramento.

A partir dessa percepção, conforme observa Moraes (2006), muitos estudiosos de linguística e de didática da língua em nosso país passaram a apostar numa aprendizagem espontânea da escrita alfabética, que supostamente resultaria do mero fato de as crianças estarem expostas a situações em que se lessem e escrevessem os textos do mundo real. Contrariamente a isso, Moraes (2006) ressalta a importância da inter-relação sistemática do processo de alfabetização e letramento, mas ainda:

[...] considerando as especificidades de cada processo, reconhecendo as muitas facetas de um e outro e, conseqüentemente, a diversidades de métodos e procedimentos para o ensino de um e de outro, uma vez que, no quadro desta concepção, não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica. (SOARES, 2004, p. 15).

Nas palavras de Soares (2004), a alfabetização não precede o letramento; os dois processos são simultâneos e podem se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonemas-grafemas. A interpretação do letramento como algo dissociado da alfabetização, em certa medida, causou um afastamento de dois processos vistos como interdependentes que marca, a partir da década de 1980, o início de um movimento que compreende as funções da leitura e da escrita para além da aquisição convencional do aprender a ler e a escrever.

Esse antagonismo de concepções que se tem colocado entre nós gerou, conforme a autora, um movimento de oposição de grupos contra e a favor da “volta ao fônico”, no sentido de reinventar a alfabetização, como se não fosse possível imaginar um equilíbrio nesse processo e sim “[...] sendo necessário endireitar a vara, curvá-la para o lado oposto” (SOARES, 2004, p. 14).

Em decorrência disso, e diante dos problemas enfrentados no processo de ensino, as disputas pelo método mais adequado à alfabetização não cessaram. Estudos de Capovilla (2005) foram/têm sido colocados em pauta para se contrapor aos estudos da psicogênese da língua escrita e do letramento, a partir do que denominam uma “nova” proposta, baseada no método fônico. Como bem coloca Mortatti (2006), a história mostra que essas mudanças acerca das novas propostas de ensino tinham por base a desqualificação das propostas anteriores, desconsiderando os avanços no campo da alfabetização – em função da apropriação equivocada da teoria construtivista. Ou, como melhor explica Moraes (2006), tais acusações feitas ao construtivismo parecem ser fruto de desconhecimento dos atuais defensores do método fônico. Ainda para Mortatti (2006), essas disputas que sustentam uma “nova” proposta do método fônico para alfabetização – embora esta seja ora contra, ora independente em relação ao antigo – estão sempre a partir dele.

Como vimos, o campo da alfabetização e letramento tem sido alvo de muitas pesquisas, o que resultou em produções de obras que embasam uma mudança na forma de compreender o ensino da escrita. Consideram-se, aí, os diversos elementos presentes nesse processo, que vai desde a relação da escrita com a oralidade até os usos dessas aprendizagens nos diferentes contextos sociais. Nessa direção, Brian Street (2014) brinda-nos com os novos estudos do letramento, compreendendo este como prática social. O autor faz uma crítica à dicotomia entre fala e escrita, que reduz o letramento ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, podendo, ainda, ser medida nos sujeitos. A esse modelo de letramento “[...] centrado no sujeito e nas capacidades de usar apenas o texto escrito, o autor denomina de letramento autônomo” (STREET, 2014, p. 9).

Esse modelo autônomo de letramento não prevê as possibilidades dos usos sociais do letramento, focando no como ensinar a decodificação dos sinais escritos. Nesse sentido, o autor ainda pontua que “[...] há outras questões que precisam ser enfrentadas antes das questões aparentemente técnicas, questões derivadas de um modelo alternativo, ideológico de letramento” (STREET, 2014, p. 43). Tal modelo ressalta a importância da socialização na construção do significado do letramento, centrando-se em práticas sociais específicas de leitura e escrita. O letramento ideológico considera outros contextos sociais em que se dá essa aprendizagem, e não somente os espaços escolares, como sugere o letramento autônomo. (STREET, 2014, p. 44).

O letramento ideológico ressalta a importância dos aspectos técnicos da leitura e da escrita, mas sustenta que esses aspectos precisam estar inseridos em práticas sociais particulares de cada grupo. Diante disso, Street (2014) fala da importância das experiências de letramento vivenciadas pelas pessoas nos mais variados contextos sociais e faz uma crítica acerca da diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Para isso, o autor nos convoca a um olhar mais alargado sobre o letramento, sobretudo a partir da antropologia, da educação e da linguística e não apenas através do campo da pedagogia e da psicologia. Este último, aliás, a exemplo da Política Nacional de Alfabetização (2019), tem ocupado lugar de destaque, por isso silencia os processos de letramento enquanto prática social.

Isso nos leva a problematizar as percepções políticas e conceituais da alfabetização presentes na Política Nacional de Alfabetização, lançando um olhar crítico sobre o quadro teórico, o qual sustenta os discursos que priorizam determinadas abordagens teóricas em detrimento de outras. As políticas públicas precisam, antes de lançar propostas que possam contradizer o cenário presente, considerar as variáveis locais da população, e assim não desvalorizar e marginalizar os modos de vida de cada grupo, bem como aproveitar as experiências culturais existentes nesses contextos próprios. Nesse sentido, Street acredita que:

[...] a tarefa política, por conseguinte, é complexa: desenvolver estratégias para programas de alfabetização/letramento que lidem com a variedade de necessidades letradas na sociedade contemporânea. Isso exige que os planejadores de políticas e que os discursos públicos sobre o letramento levem em maior conta as habilidades presentes das pessoas e suas próprias percepções; que rejeitem a crença dominante num progresso unidirecional rumo a modelos ocidentais de uso linguístico e de letramento. O trabalho internacional com o letramento deve ser usado para ajudar a inaugurar este debate e estabelecer conceitos e quadros teóricos mais claros nos quais basear a prática, e não reiterar surrados lugares-comuns e relatos paternalistas sobre “analfabetismo”. (STREET, 2014, p. 41).

Os discursos presentes nas políticas e programas de alfabetização e letramento se embasam, talvez estrategicamente, em índices que mostram um suposto fracasso no desenvolvimento dessas habilidades. No entanto, como descreve Street, “[...] a realidade é mais complexa e mais difícil de enfrentar politicamente e exige análise qualitativa, mais do que quantitativa” (2004, p. 34). Nesse sentido, o autor sugere em seus estudos o uso de letramentos no lugar de um único e monolítico letramento, ou seja, destaca que as

experiências da vida cotidiana são parte das habilidades letradas que as pessoas têm, que podem ser diferentes das ensinadas nas escolas.

À medida que o autor defende a existência de múltiplos letramentos, ele questiona: como essa variedade associada à escolarização passou a ser um tipo definidor, e excluída dos debates sobre o letramento? A hipótese do autor é de que os usos do letramento, numa concepção dominante, concentram esse fenômeno no espaço escolar, num processo denominado pedagogização do letramento, em que se assume o papel de transmitir os ideais dominantes não alcançados nos espaços fora da escola, a fim de compensá-los pela escolarização intensificada. Nessa concepção, as noções educacionais de ensino e aprendizagem sobressaem em detrimento dos vários usos e significados de letramento (STREET, 2014, p. 121).

Cabe destacar que, em meio a todas as mudanças no campo da alfabetização, foi no diálogo com resultados passados e atuais que as políticas públicas foram, em certa medida, se aprimorando, para tentar dar conta das transformações ocorridas em cada cenário cultural e social (FRADE, 2005). A pesquisa “Alfabetização do Brasil: o estado do conhecimento”, situada por Maciel, mostra que:

[...] após a implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 94/96), o fenômeno da alfabetização passa a ser entendido não apenas como aquisição do código, mas também na perspectiva do letramento, ultrapassando uma concepção “restrita de alfabetização”, sugerindo o desenvolvimento de práticas de ensino/aprendizagem da língua escrita em uma perspectiva mais ampla, aberta, de “alfabetizar e letrar”. (MACIEL, 2014, p. 119).

Para compreender o contexto atual acerca da alfabetização, fez-se necessária a articulação desta descrição histórica e conceitual com a Política Nacional de Alfabetização e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) Tempo de Aprender, a fim de problematizar a constituição desta política pública e programa e mostrar como tais articulações podem ser vistas como efeitos de embates e relações políticas.

[...] não há evento histórico que não seja produto de dadas relações sociais, de tensões, conflitos e alianças, em torno do exercício do poder, de dada forma de organização da sociedade, produto de práticas e atitudes humanas, individuais e coletivas. Todo evento histórico é cultural e simbólico e precisa de alguma forma de linguagem ou de simbologia para acontecer [...]. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2007, p. 27).

Como vimos, a história da alfabetização é marcada por aspectos políticos, teóricos e conceituais. Nos diferentes tempos e espaços é possível identificar disputas entre aqueles que defendem pontos de vista que ora convergem, ora divergem; porém, há também os defensores que, independentemente do cenário político, investem em pesquisas que mostram muitas possibilidades de avanços na área da alfabetização.

REFERÊNCIAS

CAPOVILLA, F. **Os caminhos da alfabetização infantil**. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2005.

COOK-GUMPERZ, J. et al. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 29-54.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GALLO, Silvio. O pequeno cidadão: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In: RESENDE, Haroldo de. (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica. 2015.

FRADE I. C. A. S. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFG, 2005.

FRADE I. C. A. S. Um paradigma científico e evidências a ele relacionadas resolveriam os problemas da alfabetização brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n.º 10, p. 15-25, jul./dez. 2019.

GOULART, C. Alfabetização em perspectiva discursiva: a realidade discursiva da sala de aula como eixo do processo de ensino-aprendizagem da escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n.º 9, p. 60-78 jan./jun. 2019.

LOPES, M. C. **Educação & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MACIEL, F. I. P. Alfabetização no Brasil: pesquisas, dados e análise. In: MORTATTI, M. R. L.; FRADE, I. C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos ou queremos? Marília: Oficina Universitária; São Paulo, SP: Editora UNESP, 2014. p. 109-130.

MORAES A. G. **Concepções e metodologias de alfabetização**: por que é preciso ir além da discussão sobre velhos “métodos”? Pelotas: UFPE, 2006.

MORTATTI, M. R. L. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15 n.º 44 maio/ago. 2010.

MORTATTI, M. R. L; FRADE. I. C. A. S. **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Unesp, 2014.

NARODOWSKI, M. **Comenius & educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, M. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.º 25, jan./abr. 2004.

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

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2014.

TRINDADE, Ione Maria Faviero. Infância, educação e alfabetização como invenções pedagógicas: trajetórias escolares e culturais. *In*: **Seminário Brasileiro de Estudos em Educação** (SBECE). Canoas: ULBRA, 2010.

VEIGA, C. G. História política e história da educação. *In*: VEIGA, C. G.; FONSECA, T. N. L. **História e historiografia da educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-48.

Capítulo 4

IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Geila Santos de Sousa

Geisa de Sousa Cabral

IN/EXCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA: UM OLHAR A PARTIR DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO NO BRASIL

Geila Santos de Sousa

ULBRA – geilases@gmail.com⁴

Geisa de Sousa Cabral

ULBRA – gscabral68@gmail.com.br⁵

RESUMO

Este trabalho tem como foco principal analisar e problematizar o processo de In/exclusão Escolar à luz dos Estudos Culturais em Educação. Nessa perspectiva, tomou-se como campo metodológicos os Estudos Pós-estruturalistas, através de um arcabouço bibliográfico, proveniente da revisão de literaturas da Tese de Doutorado em Educação, assim como vivências profissionais no campo da Educação Especial. Dessa forma, o referido empreendimento bibliográfico foi refinado e, portanto, delineado em duas principais seções, as quais: 1) Apontamentos sobre o Movimento dos Estudos Culturais no Brasil e, 2) In/exclusão: o que dizem os Estudos Culturais em educação. Nessa composição entre movimentos de problematização através dos Estudos culturais e seus deslocamentos discursivos, compreende-se nesse ensaio que, apesar de alguns avanços nas políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, ainda se percebe discursos benevolentes acerca da inclusão escolar da pessoa com deficiência. Ou seja, o aluno se encontra à margem dos processos escolares, em que o objetivo central se concentra na socialização do mesmo. Nesse sentido, sob as lentes dos estudos culturalista, as análises finais se referem ao contexto incipiente em que, os sistemas educacionais estabelecem a educação inclusiva, traduzindo-se em status de imperativo do Estado para governar os sujeitos.

Palavras-chave: In/exclusão Escolar. Pessoa com deficiência. Estudos Culturais em Educação.

ABSTRACT

This work has as main focus to analyze and problematize the process of School In / Exclusion in the light of Cultural Studies in Education. In this perspective, Post-structuralist Studies was taken as a methodological field, through a bibliographic framework, from the literature review of the Doctoral Thesis in Education, as well as professional experiences in the field of special education. Thus, the referred bibliographic undertaking was refined and, therefore, outlined in two main sections, which: 1) Notes on the Movement of Cultural Studies in Brazil and, 2) In / exclusion: what Cultural Studies in

⁴ Doutoranda em Educação. Técnica em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará.

⁵ Mestra em Educação. Professora da Educação Básica pela Secretaria de Municipal de Santarém, Estado do Pará.

education says. In this composition between problematization movements through cultural studies and their discursive displacements, it is understood in this essay that, despite some advances in special education policies from an inclusive perspective, benevolent discourses about the school inclusion of people with disabilities are still perceived. In other words, the student is on the margins of school processes, in which the central objective is focused on socializing them. In this sense, under the lens of cultural studies, the final analyzes refer to the incipient context in which educational systems establish inclusive education, translating into the state's imperative status to govern subjects.

Keywords: School exclusion / exclusion. Disabled person. Cultural Studies in Education.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência têm sido, há muito tempo, pauta de acirradas discussões e ao mesmo tempo status de imperativo de poder para os sistemas políticos. Nesse excerto, apesar de alguns avanços nas políticas públicas e legislações, percebe-se que o objetivo menos provável, seria a inclusão escolar de fato da PcD, em que discursos são proferidos de maneira a considerar preponderantemente aspectos arquitetônicos e a extensão das matrículas na rede regular com a segunda matrícula, com finalidades quantitativas. Com isso, reverbera-se a importância dos estudos culturais na relação discursiva, materializados como campo do conhecimento na contemporaneidade que busca tensionar e compreender os atravessamentos socioculturais vivenciados. Nesse sentido:

“[...] na revista *Cultural Studies*, nesses primeiros anos do século XXI, revela a expansão que teve esse campo de estudo, cuja emergência é usualmente associada ao Centro de Birmingham, Reino Unido, nos anos 1960, bem como as tendências que têm (re) configurado tais estudos no encontro com outras tradições ao longo do tempo. (WORTMANN; RIPOLL; SANTOS, 2019, p. 02).

Nessa tônica expansionista, enfatiza-se que a emergência dos Estudos Culturais em Educação se dar principalmente pelo caráter analítico a partir de problematizações acerca dos tensionamentos e da naturalização dos problemas socioculturais e políticas que atravessam a vida do sujeito.

Ademais, sublinha-se que os Estudos Culturais em Educação articulam com os variados campos do conhecimento contribuindo para desmistificar paradigmas e conceitos, neste caso, sobre educação e seus atravessamentos culturais. Isso ocorre porque buscam problematizar através das pedagogias culturais e outros artefatos, entraves que cerceiam a igualdade de garantias e de direitos. Por isso, destaca-se ainda que, o campo do Estudos Culturais em Educação, denomina-se como dinâmico e propício,

dado o seu diálogo emergente com as diversas áreas da produção do conhecimento e construção de pesquisa.

Com vistas à essas teorizações e a potencialidade dos movimentos discursos a partir dos Estudos Culturais, pontua-se a importância de analisar o processo de In/exclusão Escolar à luz dos Estudos Culturais em Educação, na perspectiva de responder a seguinte questão: quais discursos sobre alunos com deficiência percebem-se na escola?

Nesse esmero analítico, acentua-se conforme, Magalhães; Cardoso (2010, p. 46) apud Bauman (2005), que os processos de in/exclusão originam-se de fatos históricos oriundos de conceituações acerca da crise de identidades vividas e atravessadas na pós-modernidade. E, acentuam ainda que a centralidade desta questão, se justifica porque a noção de identidade herdada da modernidade naufraga em um contexto fluido em que verdades são postas em xeque, e nascem outras formas de sociabilidade sob os auspícios da globalização do mundo capitalista moderno.

O estudo, portanto, é um recorte teórico do projeto de tese em construção denominado provisoriamente: "Dispositivos Pedagógicos de Escolarização de Jovens Autistas e a constituição de suas Trajetórias de Vida" que, em consonância com as literaturas estudadas e analisadas, possibilitará avanços profícuos no que concerne a revisão da literatura. Portanto, o trabalho tem como campo metodológico os Estudos Culturais em Educação através de estudos bibliográficos e os conceitos de in/exclusão da pessoa com deficiência na escola.

2 MÉTODOS

A pesquisa se configura de cunho qualitativo através de estudos bibliográficos provenientes da revisão de literaturas do curso de Doutorado em Educação e em experiências, como profissional da Educação Especial em uma Unidade de Educação Especializada do município de Santarém, no estado do Pará. Nessa perspectiva, analisou-se os processos de in/exclusão escolar da Pessoa com deficiência a partir dos Estudos Culturais em Educação com referenciais teóricos do curso, bem como pesquisas em Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Bibliotecas virtuais, livros físicos, SciELO.

Enfatiza-se a importância desses estudos para alavancar discussões e análises acerca dos processos de in/exclusão da pessoa com deficiência no âmbito escolar, assim

como a materialização de um trabalho com base científica para corroborar com as muitas literaturas sobre a temática.

3 APONTAMENTOS SOBRE O MOVIMENTO DOS ESTUDOS CULTURAIS NO BRASIL

O movimento dos estudos culturais no Brasil, têm enfatizado temáticas abordadas a partir de teorizações, as quais englobam-se nas variadas áreas do conhecimento, como a literatura, a antropologia e a educação. Esta última, por sua vez, foi uma das mais impactadas pelos Estudos Culturais, conforme os artigos: “Estudos Culturais, Educação e Pedagogia” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), “Sobre a emergência e a expansão dos Estudos Culturais em educação no Brasil” (WORTMANN; COSTA; SILVEIRA, 2015) e “Contribuições dos Estudos Culturais às pesquisas sobre currículo: uma revisão” (COSTA; WORTMANN; BONIN, 2016). Tais artigos pontuam que os Estudos Culturais entraram no campo da Educação em meados da década de 1990, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS, quando um grupo de professores (Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro, Alfredo Veiga-Neto, Marisa Vorraber Costa, Rosa Maria Hessel Silveira, Maria Lúcia Castagna Wortmann e Norma Marzola) passou a problematizar – inspirado por textos, conceitos e autores vinculados à teoria crítica, ao pós-estruturalismo e aos Estudos Culturais – alguns dos pressupostos das vertentes teóricas até então dominantes no campo da Educação no País.

Esse grupo de professores, em 1996, fundou a linha de pesquisa Estudos Culturais em Educação que, em 2018 conta com nove docentes cujas pesquisas abordam: os Estudos Surdos (ver os estudos de Karnopp e Thoma); os Estudos Foucaultianos (Veiga-Neto e Traversini); o currículo e as práticas pedagógicas (Veiga-Neto, Costa e Wanderer); as Políticas do Corpo e da Saúde associadas à medicalização da escola e da sociedade (Santos); os Estudos de Ciência e Tecnologia (Santos e Wortmann); as pedagogias culturais (Costa, Santos, Wortmann e Silveira); as conexões entre textos, discursos, educação, literatura infantil, a temática da diferença (Silveira e Karnopp); os processos de in/exclusão na escola contemporânea (Veiga-Neto, Traversini e Thoma) etc. (WORTMANN; RIPOLL; SANTOS, 2019, p. 12).

Nesse contexto histórico sobre os Estudos Culturais destaca-se também o texto de Cevasco (2014), “Estudos Culturais no Brasil” em que aborda de maneira geral o estabelecimento dos Estudos Culturais no Brasil, caracterizando-os e reverberando que os mesmos devem dar uma volta histórica, para uma ótica materialista (CEVASCO, 2014, p. 2). Ou seja, a autora diz que a linha d’água que diferencia os estudos culturais é seu projeto político, seu impulso claro de fazer ligações com a realidade social e diferença na prática cultural. Um outro aspecto diz respeito a maneira com que se pode desenvolver a

nova disciplina no Brasil buscando pontos de convergência substantivos entre a crítica cultural brasileira e os parâmetros dos estudos culturais tais como se constituíram na Grã-Bretanha, ou seja, não se trata de um estudo de influências, mas de encontrar as semelhanças entre projetos e formações comparáveis que substanciem a relação entre os dois países no sentido de tratarem-se em suas diversidades mas não alheia aos ideais da Grã-Bretanha, isso se chama, analiticamente falando, mecanismo de politização crítica acerca de sistemas culturais preponderantes, tanto de um como de outro.

Nesse sentido, se identifica as relações entre os Estudos Culturais praticados no Brasil com os estudos conduzidos nas vertentes inglesas, na medida que, a questão não é imaginar um espaço abstrato “entre” onde os projetos se aproximam, mas, seguindo a formulação esclarecedora de Roberto Schwarz, pensar o espaço nacional como “um espaço com travejamento sociológico diferente, diverso [do dos países centrais] mas não alheio”. Assim, as articulações que se entremeiam entre as duas realidades, trata-se como diz Cevasco (2014, p. 3), de um espaço diverso porque é resultado de processos históricos diferentes: “a colonização não criava sociedades semelhantes às da metrópole e nem a ulterior divisão internacional do trabalho igualava as nações. Mas um espaço da mesma ordem, porque também ele é comandado pela dinâmica abrangente do capital, cujos desdobramentos lhe dão a regra e definem a pauta, ou seja, esses atravessamentos é que distinguem-se entre as sociedades. Isso porque para Cevasco (2014), é necessário haver semelhanças e comparações entre os projetos culturais. Já as autoras acima citadas, apresentam apontamentos político-acadêmicos relativos aos estudos realizados no Brasil em sua conexão com Estudos Culturais latino-americanos, o que nos possibilita inferir que trazem a articulação dos estudos culturais de forma interdisciplinar considerando as realidades afins na busca pela compreensão da sociedade e seus dilemas identitários, mas não isolados.

Na esteira dessas discussões, salienta-se de forma geral que, os Estudos Culturais no Brasil são necessários posto que o problema político da modernidade está relacionado às questões sociais e junto a forma como os sujeitos são governados. Ou seja:

Políticas de inclusão podem ser entendidas como manifestações/materialidades da governamentalidade ou da governamentalização do Estado moderno. O que tais políticas almejam é atingir o máximo de resultados junto à população que se quer governar ou junto à população que está sob o risco (calculado) da exclusão a partir de um esforço mínimo de poder (biopoder) (LOPES, 2011, P. 9).

Portanto, esses deslocamentos mostram que o poder do Estado vem atuando para governar sujeitos, muitas vezes, através de políticas públicas que são monopolizadas por

um pequeno grupo com práticas excludentes, a citar nesse estudo, as formas como os sistemas educacionais vêm atuando frente aos desafios da escolarização das pessoas com deficiência.

3 IN/EXCLUSÃO: O QUE DIZEM OS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Como vimos na seção anterior, os Estudos Culturais nos possibilitam analisar e problematizar paradigmas históricos, deslocando-os e redesenhando-os à luz do mundo contemporâneo, transformando a nossa forma de pensar.

Portanto, emergindo dessas aproximações teóricas percebe-se que desde o surgimento das primeiras discussões acerca dos Estudos Culturais em Educação, os movimentos de problematização se mostram uma produtiva ferramenta discursiva e atitudinal para repensarmos, neste caso, como operam na escola os discursos sobre a inclusão de alunos com deficiência.

Nesse prisma, convém acentuar conforme Grossberg (2015, p. 15), a ressonância resultante dos compromissos duais para a contextualidade e a complexidade define o tom político e epistêmico específico dos estudos culturais. Nesse caso, pensarmos as contradições na educação inclusiva e o binarismo que o poder neoliberal impõe às escolas através de políticas públicas que, por vezes incluem para excluir. Tais movimentos vão se naturalizando no corpus social como verdades absolutas. Nesse sentido, Grossberg (2015, p. 15), coloca ainda que é preciso contar outros tipos de histórias e mostrar outras estratégias. E, portanto, tudo se resume a rejeitar todo e qualquer tipo de reducionismo.

Como vimos, brevemente, o percurso para essa investigação requer novos olhares para pedagogia da inclusão/exclusão escolar da Pessoa com Deficiência tendo como eixo norteador os Estudos Culturais em Educação a partir de estudos sobre como a escola interpela o aluno e como trabalha a inclusão como garantia socioeducacional já que reconhecemos a escola como espaço de empoderamento dos sujeitos como cidadãos em construção, possuidores de direitos e identidades culturais.

Acerca disso, sublinha-se Lopes (2007, p. 12) quando coloca que inclusão e exclusão estão articuladas dentro de uma mesma epistemológica, política, cultural e ideológica. A autora diz ainda que, inclusão e exclusão são invenções dos nossos tempos, invenções completamente dependentes e necessárias uma para outra, pois a inclusão, articulada com a modernidade, carrega consigo o desejo da demarcação territorial e relacional da diferença e articulando as discussões da In/exclusão às discussões da

diferença, a autora pergunta: “Que espaços/lugares podem estar determinando distintas posições de sujeito na sociedade moderna? E aponta a escola com a necessidade de conhecer, diagnosticar, identificar e corrigir, se for determinado por um conjunto de especialistas as diferenças tidas como indesejáveis.

Nesse processo, Lopes (2007, p. 13) enfatiza o currículo como dispositivo escolar criado para determinar percursos, práticas e posições de aprendizagem, é pensado e, ao mesmo tempo, tensionado por aqueles que o constituem e que são constituídos por eles. Porém, como elemento discursivo e analítico por muitos educadores, guarda em seu bojo resquícios da pedagogia tradicional que perdura até hoje. Tradicionalmente concebido desta forma, o currículo estabelece relações de poder, em que envolve as diferenças de etnias, raças, sexualidade, gênero, exclusão. A respeito disso Lopes (2007, p. 31), diz que estar incluído fisicamente no Espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que ela estabelece e acentua que um currículo para as diferenças não pode ser pensado com data de início e de término de um processo decretado de reformulação. Outrossim, pensa-se que o currículo é importante porque é um campo de interesse intelectual e por isso deve ser problematizado como um elemento haja vista que se encontra no centro das atenções. Contextualiza-se também, que decidir o que deve ser ensinado não é tarefa fácil, por que existem interesses em jogo. Portanto, as análises dessas discordâncias buscam problematizar as questões sociais em oposição ao currículo tradicional.

Portanto, quando deslocamos os nossos olhares para estudos e pesquisas produzidos na perspectiva dos Estudos Culturais em Educação, podemos repensar como as “pedagogias disso e daquilo” podem influenciar na escolarização de alunos com deficiência de modo a tensionar para o processo de in/exclusão e, também se pensarmos os discursos como marcadores que operam de forma excludente para qualificar a inclusão paradoxalmente.

Nessa direção, se percebe que as pedagogias culturais trazem um forte acento às pedagogias da modernidade e controle social, ou seja, o papel do Estado para legislar e produzir uma sociedade institucionalizada, incluindo a pedagogia, através da escola, deslocando-se da sociedade do ensino para a pedagogia da aprendizagem para aprender a aprender, onde o foco é a aprendizagem conteúdista.

Ademais, ratifica-se também que a dimensão pedagógica está em todos os espaços. A pedagogia, está na vida cotidiana do indivíduo e em todos os âmbitos, como por exemplo

no atual contexto da pandemia os sujeitos são interpelados pedagogicamente como mais autônomos, em que são inculcadas as práticas e normas que operam para algumas certezas e incertezas.

Esses movimentos reforçam a questão do deslocamento da pedagogia na sociedade do conhecimento, concebendo-as como um imperativo contemporâneo nomeada em que são necessárias para conduzir as condutas de cada um, sejam elas quais forem, no contexto onde se encontram inseridas e para qual finalidade estão postas. Ou seja, cada movimento cria e recria suas formas de agir e pensar conforme o que lhes convém, através das pedagogias.

Nesse sentido, ratifica-se conforme Veiga-Neto (2011, p. 129), que a palavra inclusão, têm sido usada para banalizar o conceito ético que pode ser dado à ela, também reduz o princípio universal das condições de igualdade para todos. Ou seja, compreende-se que a própria sociedade rotula os que estão à margem da vida social, seja por desigualdade de condições de acesso aos princípios básicos, seja pela discriminação de raça, gênero, etnia, deficiência e outros.

Nessa direção, Veiga-Neto (2011, p. 131), pontua que:

Há mais de 40 anos, quase todas as nações reafirmaram na Declaração Universal dos Direitos humanos, que “toda pessoa” tem direito à educação”. Apesar dos grandes esforços empreendidos por diferentes países para garantir uma “educação para todos”, ainda persistem situações de exclusão escolar e de discriminação negativa que nutrem estatísticas preocupantes.

Com essas críticas, o autor nos remete ao contexto vivido na contemporaneidade, em que, apesar das políticas públicas e demais movimentos em prol da inclusão da Pessoa com Deficiência na escola, assiste-se ao cerceamento de vida e convivências mais igualitárias. Faz-se necessário ficarmos atentos para a mobilização que as mesmas podem gerar, estimulando por exemplo, a discriminação numa via de mão dupla, onde os interesses incomuns são, muitas vezes, propósitos de um pequeno grupo, mas que acabam naturalizando práticas excludentes.

4 ANÁLISES E DISCUSSÃO

Com base nas teorizações culturalista e nas aproximações com a escola, vivenciando algumas práticas escolares como profissional da educação, percebe-se a importância dos Estudos Culturais na problematização do que é naturalizado ao longo do tempo e na construção de conhecimentos que vão de encontro com certos paradigmas

conceituais que cerceiam direitos e a participação do sujeito nos movimentos sociais e na conjuntura da vida social, neste caso, mas especificamente a educação especial na perspectiva inclusiva, em que para incluir, o sistema tem que excluir.

Nesse sentido, os autores dialogam acentuando o quanto a escola é deslocada para atender o status de imperativo do Estado. Ou seja, ocorre a preponderância dos sistemas de biopoder para sustentar o materialismo histórico, concentrado no positivismo e no capitalismo imbricados no “chão da escola” aumentando as desigualdades socioculturais, políticos e econômicos e, por via de regra tem produzido a escola como um dispositivo de práticas que a constituem como reprodutora do poder neoliberal.

Nesse contexto, a educação inclusiva têm sido alvo de muitos discursos biopolíticos que levam à crença de que a sociedade educacional está incluindo o aluno com deficiência. No entanto, reconhecemos que no dia a dia as práticas são desnorteadas pois para estar incluído verdadeiramente é necessário oportunizar o sujeito nos vários campos da sociedade e a garantia de seus direitos sociais, políticos e econômicos para todos.

Na oportunidade, parafraseia-se Traversini; Lockmann; Goulart (2019, p. 1570), quando frisam que as incertezas que rondam o país, o desmantelamento das políticas sociais contemporâneas, bem como a fragilização e a desconstrução dos direitos sociais e educacionais, são situações que caracterizam o terreno movediço pelo qual transitam, cotidianamente, todos os brasileiros e brasileiras. Tudo isso, se caracteriza como desmonte da social democracia, fato este que há algum tempo assola a maioria dos sujeitos.

5 REFERENCIAL TEÓRICO

BONIN, Iara; RIPOLL, Daniela; WORTMANN, Maria Lúcia C.; SANTOS, Luis Henrique S. *Por que estudos Culturais? Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.45, n.2,

2020. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/issue/view/3989/showToc>. Acesso em 8 de julho de 2020.

CEVASCO, Maria Elisa. *Lição 10: estudos culturais no Brasil*. Alter/nativas, Columbus, v. 3, 2014. Disponível em: <<https://alternativas.osu.edu/en/issues/au-tumn-2014/essays2/cevasco.html>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

GROSSBERG, Lawrence. *Lutando com anjos: os estudos culturais em tempos sombrios*. Matrizes, 9 (2), 13-46, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1982-8160.v9i2p13-46>.

LOPES, Maura; FABRIS, Eli. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Cap. I e II. p.7-40 (Texto postado na Plataforma Aula)

LOPES, Maura Corcini. *Inclusão escolar, currículo diferença e identidade*. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Cláudia. *In/Exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: ULBRA, 2007. P. 11-33. (Texto postado na Plataforma Aula).

MAGALHÃES, Rita de Cássia Barbosa Paiva. *A pessoa com deficiência e a crise das identidades na contemporaneidade*. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742010000100003&script=sci_abstract&tlng=pt

TRAVERSINI, Clarice Salete; LOCKMANN, Kamila; GOULART, Ligia Beatriz. *Uma ação de contraconduta no currículo para o enfrentamento à distorção idade-série em tempos de neoliberalismo: o Projeto Trajetórias Criativas*. Revista e-Curriculum, v. 17, n. 4, p. 1566-1586, dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44654>. Acesso em: 03 mar. 2020.

Capítulo 5
A PERCEPÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS SOBRE A
INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA
Geisa de Sousa Cabral

A PERCEPÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA

Geisa de Sousa Cabral

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – Ulbra (2002), pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba – Facinter (2008) e mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Atualmente é professora e pedagoga no Centro Especializado em Autismo e docente da Escola Municipal Princesa Izabel, em Santarém, Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com crianças DMU (deficientes múltiplos), e-mail: gscabral68@gmail.com.br

RESUMO

A inclusão oferece ao aluno surdo a oportunidade de ingressar na escola e ter acesso à educação. Cabe à escola preparar os profissionais em educação que irão acolher esses alunos, propiciar espaços de participação e reflexão quanto à realidade da inclusão e, com isso, superar as limitações de uma prática repetitiva. A formação em Libras torna-se primordial, pois é um elemento fundamental para a efetivação de uma educação inclusiva, pautada numa prática pedagógica implementada pelas adaptações curriculares, considerando as peculiaridades de aprendizagem de cada um. As expectativas para a construção do conhecimento desses alunos surdos têm como ponto de partida a diversidade, questões socioculturais e políticas que envolvem a vida do sujeito. Assim, o presente trabalho tem como proposta analisar a percepção dos Estudos Culturais sobre a inclusão dos surdos na escola, considerando a interlocução existente entre os Estudos Culturais, a surdez, a inclusão escolar e a prática docente, através da construção de uma pesquisa bibliográfica que se estrutura a partir de obras e publicações científicas que tratam do referido tema. Com isso, espera-se promover reflexões sobre as dificuldades mais latentes do processo de inclusão dos surdos na escola.

Palavras-chave: Estudos Culturais. Inclusão. Surdos.

ABSTRACT

Inclusion offers the deaf student the opportunity to enter school and have access to education. It is up to the school to prepare professionals in education that will welcome these students, provide spaces for participation and reflection on the reality of inclusion and, with this, overcome the limitations of a repetitive practice. Training in Libras becomes essential, as it is a fundamental element for the implementation of Inclusive Education based on a pedagogical practice implemented by curricular adaptations, considering the learning peculiarities of each one. The expectations for building the knowledge of these deaf students have as their starting point the diversity, socio-cultural and political issues that involve the subject's life. Thus, the present work aims to analyze

the perception of Cultural Studies on the inclusion of the deaf in school, considering the dialogue between cultural studies, deafness, school inclusion and teaching practice, through the construction of a bibliographic research that structure based on works and scientific publications that deal with the referred theme. With this, it is expected to promote reflections on the most latent difficulties of the inclusion process of the deaf in the school.

Keywords: Cultural Studies. Inclusion. Deaf.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem como finalidade possibilitar que pessoas que historicamente são excluídas por parte da sociedade por apresentarem algum tipo de limitação nos afazeres do seu cotidiano sejam inseridas no ambiente social.

Incluir significa integrar, abranger, somar, compreender, trazer para perto pessoas com deficiência dando a elas o direito de vivenciar as mesmas experiências que as demais pessoas – e isso faz diferença significativa na vida desses indivíduos.

A educação inclusiva é, antes de tudo, uma questão de direitos humanos, e, nesse contexto, a escola, que é um espaço de formação de identidades, além de perspectivá-la como um direito, o faz também como um benefício, já que contribui significativamente para que todos possam viver e conviver com as diferenças que caracterizam cada pessoa.

Com o avanço social, foram criadas diversas leis e alguns tratados que têm a finalidade de garantir e proteger os direitos das pessoas com deficiência quanto à inserção no ambiente escolar, garantindo desde a matrícula até a manutenção dos estudos, com acompanhamento de profissionais capacitados para atender esses alunos acadêmica e socialmente deficientes.

Embora a inclusão venha, no decorrer dos anos, se pautando em ações que garantem o acesso escolar e conseqüentemente a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular, a segregação continua fortemente enraizada nas instituições, que, frente aos desafios, acabam por reforçar o desejo de mantê-los em ambientes especializados.

Dentre os obstáculos que a educação inclusiva enfrenta está a falta de estruturas adequadas, de matérias compatíveis com cada deficiência, de políticas públicas que possam diminuir a discriminação e de projetos por parte das instituições que visem combater o preconceito dentro das escolas.

Nesse contexto contraditório e incerto da inclusão escolar, surgem os Estudos Culturais como uma perspectiva por meio da qual pode-se buscar significado para a cultura, o conhecimento e o currículo das escolas em prol da pessoa com deficiência, uma vez que, por sua natureza dinâmica, por seu caráter interdisciplinar e transitório e por se articular com diversas áreas da produção do conhecimento, os Estudos Culturais tornam-se imprescindíveis para as pesquisas em torno do indivíduo e sua relação com a escola, bem como com os atravessamentos socioculturais e políticos que envolvem a vida do sujeito.

Desta forma, a partir da percepção dos Estudos Culturais, discute-se, neste trabalho, sobre a surdez em sala de aula e como o aluno surdo terá maior ganho de espaço na aprendizagem através de novas metodologias, por meio do respeito e da tolerância à diversidade. Esta discussão sobre a inclusão dos surdos na escola é pautada em fontes literárias que abordam tal temática, visando contribuir, de forma significativa, para outras discussões da mesma natureza.

2 MÉTODO

Para o desenvolvimento desta discussão, realizou-se uma pesquisa de caráter qualitativo e cunho bibliográfico, buscando-se literaturas sobre a educação inclusiva de surdos e Estudos Culturais em livros, periódicos e no Banco de Teses e Dissertações da Capes.

Considera-se importante tal estudo sob a ótica dos Estudos Culturais para que outras discussões possam ser desenvolvidas sobre a inclusão de alunos surdos no sistema educacional em vigor, tendo como base a compreensão da surdez como diferença, e não como deficiência, sendo, portanto, um trabalho que visa colaborar com as diversas discussões já existentes, além de incentivar outras pesquisas da mesma natureza.

3 INCLUSÃO DOS SURDOS NAS ESCOLAS À VISTA DOS ESTUDOS CULTURAIS

A escola é um espaço que recebe alunos de diferentes grupos sociais, políticos, étnicos, econômicos, religiosos, entre outros. Por essa razão, são recorrentes as discussões relacionadas à inclusão e diversidade nas escolas, esta última cada vez mais presente no ambiente educacional – o que torna necessária a busca por práticas

educativas que contemplem a diversidade e as diferenças, oferecendo condições para que o aprendizado aconteça de maneira significativa ao ponto de ser, de fato, uma educação inclusiva.

Considerando que numa sala de aula os alunos são advindos dos mais variados segmentos sociais, de diferentes ambientes, com culturas e experiências de vida diferenciadas, orientações religiosas diversas e de diferentes condições econômicas e etnias, merecem e necessitam ser acolhidos, educados da mesma maneira e, acima de tudo, respeitados. A escola torna-se, portanto, um bom exemplo para se pensar sobre diversidade e inclusão – em especial dos alunos surdos. Assim, “para construir uma escola de todos e para todos é, portanto, também preciso ajudar na inclusão educativa e social dos alunos que têm particularidades e modos de aprendizagem diferentes das do modelo padrão esperado pela escola” (RODRIGUES, 2013, p. 15).

A identidade é um aspecto importante a ser considerado quando das discussões sobre surdez, uma vez que “é vista como parte fundamental da dinâmica pela qual os indivíduos e os grupos compreendem os elos, mesmo imaginários, que os mantêm unidos. Compartilhar uma identidade é, então, participar, com outros, de determinadas esferas da vida social” (MOREIRA, 2011, p. 126), e os Estudos Culturais surgem nesse cenário como recurso para contribuir nessa compreensão.

3.1 BREVE ABORDAGEM SOBRE ESTUDOS CULTURAIS

Os Estudos Culturais abrangem a análise do conjunto de produções culturais de uma sociedade visando entender os padrões de comportamento, bem como as ideias que são compartilhadas entre as pessoas que nela vivem, levando em conta a questão cultural como um elemento de significação, observando todas as manifestações e fatores associados a ela e o papel constitutivo que assume em todos os aspectos da vida social.

Segundo Hall (*apud* JOHNSON; ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2000, p. 3), “os Estudos Culturais não configuram uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interagem, visando o estudo de aspectos culturais da sociedade”.

Relacionados com a educação, os Estudos Culturais representam um partilhamento de significados, entendimentos e olhares frente aos mais variados campos disciplinares, “constitui um campo interdisciplinar onde certas preocupações e métodos convergem; a utilidade dessa convergência é que ela nos propicia entender fenômenos e

relações que não são acessíveis através das disciplinas existente” (TURNER *apud* JOHNSON; ESCOSTEGUY; SCHULMAN, 2000, p. 3). Possibilitam entender de forma mais ampla a própria educação, suas fronteiras e os sujeitos que ela envolve, a partir de uma ressignificação, uma nova abordagem do campo pedagógico frente a questões como cultura, discurso, identidade e currículo, que se atém a adaptar e aproveitar as metodologias fazendo com que reflitam o papel da escola, que é vista como um espaço de mudanças diante de novas realidades, desse mundo híbrido e de novas configurações culturais.

Percebe-se, assim, que os Estudos Culturais se voltam para a questão das identidades recorrendo a campos de conhecimento que possam contribuir para a formação pessoal, cultural e intelectual do indivíduo, seja na escola ou fora dela, uma vez que as pessoas são educadas, também, por imagens, propagandas, filmes, charges, pela televisão, por jornais, textos escritos, independentemente do lugar em que são acessados.

Quando voltado para o aluno surdo, os Estudos Culturais favorecem a compreensão da surdez como elemento formador de uma identidade própria – a identidade surda –, sendo este um passo significativo para que a inclusão desse aluno se torne possível.

3.2 A PERCEPÇÃO DOS ESTUDOS CULTURAIS SOBRE A INCLUSÃO DOS SURDOS NA ESCOLA

Os indivíduos com surdez sempre foram muito discriminados pela sociedade, o que ocorre desde as civilizações mais antigas, que tratavam os indivíduos com deficiência com muita discriminação, renegando-os e isolando-os do convívio com as pessoas ditas “normais”. Eram considerados inválidos e incapazes de se desenvolver como cidadãos.

Atos extremamente desumanos foram praticados por diferentes civilizações as quais consideravam a surdez um castigo. Eram influenciadas pelo pensamento místico da época, que atribuía tal fato a ação e aos poderes sobrenaturais dos deuses, o que não podia ser explicado pelos homens (FERNANDES, 2011, p. 2).

Durante séculos, a ideia predominante era a da perfeição humana, visto que o homem era considerado obra de Deus, um ser superior. Por outro lado, os indivíduos com deficiência eram considerados como pessoas impuras, consequência dos erros cometidos por seus pais ou avós, e a sociedade os via como indivíduos portadores de males que o incapacitavam de tornarem-se um ser ativo.

A partir desse pensamento, muitos tabus foram criados acerca da deficiência, e, por isso, os pais dessas crianças os escondiam de seus parentes, com o intuito de protegê-los da maledicência, e mesmo da violência com que eram tratados pelas pessoas ditas “normais”. Os surdos sofriam muita discriminação e as famílias, por falta de conhecimento, os internavam em instituições que davam assistência a eles.

O conceito que se tinha sobre os surdos começou a ser modificado no final da Idade Média, quando os estudiosos e pensadores passaram a divulgar a possibilidade de ensino-aprendizagem dos surdos, mostrando que compreender e expressar as ideias não dependia, absolutamente, da audição ou da fala. Como afirma Fernandes:

A possibilidade de que os surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, místicas ou religiosas deu lugar a tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a concepção de que era possível educá-los (FERNANDES, 2011, p. 32).

Segundo Facion (2012), a deficiência auditiva é uma impossibilidade de ouvir, em que indivíduos não correspondem ao padrão estabelecido pela *American National Standards Institute* (ANSI - 1989) de detecção sonora. O indivíduo com audição normal tem a habilidade para detecção de sons até 20 dB N. A. (decibéis, nível de audição).

Nesse contexto, os alunos que apresentam deficiência auditiva são categorizados de acordo com a classificação do *Bureau International d'Audiophonologie* – BIAP e da Portaria Interministerial nº 186, de 10/03/1978:

Parcialmente surdo: a) Portador de surdez leve – aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis (voz fraca ou ouvido); b) Portador de surdez moderada – aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis (voz de certa intensidade).

Surdo: a) Portador de surdez severa – aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis (identifica alguns ruídos familiares), voz forte. A família bem orientada na área educacional, a criança chega a adquirir a linguagem; b) Portador de surdez profunda – aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis, privadas das informações auditivas – não percebe e identifica a voz humana, impedido de adquirir linguagem oral.

Perturbação da função auditiva – está ligada a estrutura acústica. O bebê nasce surdo, balbucia como um bebê que não tem deficiência (FACION, 2012, p. 54).

Facion (2012) ainda ressalta que a fala é instrumento de comunicação – estimulação externa –, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem. Quando não se percebe a fala, não tendo o “feedback” auditivo, modelo para dirigir as emissões, não há interesse por ela.

Assim, como em toda a Europa, no Brasil os movimentos mundiais refletiram-se nas propostas de atendimento iniciais. A primeira instituição especializada foi a Instituição Nacional de Educação de Surdos (INES), fundada no Rio de Janeiro em 1857 pelo professor francês Enert Huet. Apesar das mudanças sofridas no ensino de pessoas surdas, o oralismo foi estabelecido como metodologia oficial de ensino para alunos surdos, prevalecendo como filosofia educacional nos anos de 1880 a meados de 1960, fazendo com que toda a escolarização de surdos, bem como o acesso ao conhecimento (informal ou científico), estivesse dependente da possibilidade de oralização, o que, na maioria das vezes, não acontecia.

Ainda assim, “a língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu em sala de aula até 1957 continuando a ser utilizada às escondidas, pelos alunos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres” (FERNANDES, 2011, p. 44).

Levando em consideração que a identidade deste indivíduo é de ser surdo. Na percepção de Woodward (2000), a identidade do indivíduo é criada a partir de sua percepção do outro, isto é, a identidade do surdo é formada a partir do sujeito ouvinte. O autor ainda ressalta que a diferença também se constrói negativamente, através da exclusão ou marginalização das pessoas que não se identificam com a população em geral.

Assim, pode-se perceber que os Estudos Culturais encontram um campo fértil para discutir a questão da inclusão do surdo na escola, através de sua identidade como excluído, ou diferente dos indivíduos ouvintes, levando à compreensão da surdez enquanto diferença e não como deficiência.

A partir dessa observação, os Estudos Culturais irão se apropriar da temática da identidade surda relacionando-a com os aspectos sociais e culturais desse indivíduo, uma vez que é no campo cultural que se estabelecem formas de ser e de se relacionar com as outras pessoas e com o contexto social no qual está inserido. Nesse sentido, segundo Kraemer (2012, p. 142),

A identidade cultural ou social, entendida a partir dos Estudos Culturais, é o conjunto daquelas características pelas quais os grupos sociais se definem como grupo, ou seja, aquilo que eles são. Nessa perspectiva teórica – dos Estudos Culturais – a identidade não existe naturalmente, ela é constituída pelo próprio grupo e pelos outros, portanto, ela não é única, fixa, tampouco estável.

Além de se relacionar com particularidades do modo de vida, a cultura pode ser, ainda, compreendida como instrumento retórico de reconhecimento, assim como a

identidade, que não apenas particulariza um grupo ou uma pessoa, mas tem essa atribuição retórica como instrumento de reconhecimento de uma diferença.

Trata-se, portanto, de pensar que as identidades são construídas dentro das culturas e não fora delas. Isso significa dizer que as identidades são produzidas no interior dos discursos culturais e sociais. Neste contexto, a cultura da qual fazemos parte determina a forma como vemos, explicamos e compreendemos o mundo. Este processo representa uma mudança abrangente e fundamental na forma de compreender a constituição das identidades, uma vez que se passa a entender as identidades sendo constituídas e transformada a partir dos sistemas culturais que as representam e as interpelam (KRAEMER, 2012, p. 142).

Portanto, a reivindicação de uma identidade, no caso dos surdos, significa poder fazer parte da vida social. No entanto, as diferenças referentes à percepção das coisas, à comunicação e à língua requerem respeito, e, para que isso de fato aconteça, é necessário conhecê-las, tornando-se sensível a elas e percebendo o outro em sua identidade.

Pode-se dizer que a diversidade dos grupos humanos e, conseqüentemente, de culturas é a base para que os Estudos Culturais possibilitem uma compreensão dos diferentes conceitos de cultura e das representações sociais, inclusive quando se pensa no ambiente escolar, em especial quanto ao aluno surdo e à inclusão deste na escola – foco desta pesquisa –, o que vai possibilitar a construção de diferentes significados culturais a esse aluno.

Nesse sentido, Alvez, Ferreira e Damázio (2010) relatam que um método muito eficaz para incluir o surdo em sala de aula é o bilinguismo, isto é, utilizar a Libras em conjunto com a oralidade, oferecendo, assim, uma aula dinâmica em que o aluno ouvinte participa e o surdo também consegue se expressar.

Há muitos anos havia apenas o oralismo no mundo todo, havia discriminação do surdo e da língua de sinais. Ao surdo era ensinado apenas o que podia aprender sem o uso das mãos. Os anos passaram e os surdos começaram a ganhar espaço na sociedade.

Segundo Almeida (2004), o surdo não aprende com oralismo e sente-se discriminado. Para a família do surdo, era (é) bonita a comunicação total, mas, para o surdo, o melhor seria comunicar-se pela língua de sinais. Falta respeito pela cultura própria do surdo. Portanto, há que se reportar à importância da aquisição da língua de sinais desde os primeiros anos em que há a possibilidade de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Em razão de a primeira língua (L1), a língua de sinais, ser a mais conveniente para os deficientes auditivos, devido às suas virtudes particulares e aos visos especiais, a

disposição sensorial-auditiva do surdo o impossibilita de adquirir propriedades na mesma escala fonológica lúdica da língua oral, sendo que esta é a mais recomendada para ser ensinada como segunda língua, proporcionando a criança o acesso à representação gráfica desta língua através do letramento.

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolingüístico da alfabetização, e a explicação e construção das referências culturais da comunidade letrada. A tarefa de Ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

O ponto indispensável na educação de qualquer criança, inclusive surda, é o letramento, pois é decisivo para que aconteça uma alfabetização com resultados relevantes. Ter conhecimento, contato com a literatura em sinais e com uma multiplicidade de textos, numa variedade de contextos, faz com que os seguimentos cognitivos, responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizado da linguagem, se realizem de forma satisfatória nas crianças surdas, da mesma maneira que acontece com as crianças ouvintes na aquisição de uma língua oral.

Almeida (2004) ressalta que é necessário que as crianças surdas tenham aproximação com o letramento em sua L1, como é oferecido à criança ouvinte, para que a L2 – Língua 2 ou Língua Portuguesa –, seja então aprendida com o devido sucesso. Assim, a língua de sinais se faz necessária desde a alfabetização, para que se possa aprender os aspectos lingüísticos da LS – Língua de Sinais – e, a partir daí, desenvolver habilidades de leitura e escrita em LP – Língua Portuguesa.

De acordo com Quadros & Schmiedt (2006, p. 30)

As oportunidades que as crianças têm de expressar suas ideias, pensamentos e hipóteses sobre suas experiências com o mundo são fundamentais para o processo de aquisição da leitura e escrita da Língua Portuguesa. São as oportunidades intensas de expressão que sustentam o conhecimento gramatical da língua que dará suporte para o processo da leitura e escrita, em especial da alfabetização na segunda língua.

Vale lembrar que a criança deve experimentar a interação com sinalizantes da língua de sinais para que seja adquirida em a toda sua plenitude lingüística. Segundo Quadros e Schmiedt (2006, p. 20), quanto mais cedo acontecer esse processo mais a criança desfrutará da “possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. É preciso ainda considerar que as fases de aquisição de L2 pelo surdo pressupõem o que os teóricos chamam de interlíngua.

Nelson, Treichler e Grossber (1995) afirmam que os Estudos Culturais podem fazer uma grande diferença em sala de aula, pela variedade de intervenções que abrangem a cultura como um todo. Ao destacar o ensino de surdo através da Libras, oportuniza-se a este indivíduo a criação de sua própria cultura e se possibilita transmitir essa cultura para outras pessoas.

Nesse contexto, ressignificar o processo educativo de forma que atenda à diversidade é o exercício constante que o professor deve desempenhar diariamente em sua sala de aula, desprovendo-se de concepções unilaterais de ensino e adotando fundamentalmente, em conjunto com a escola como um todo, processos mais flexíveis, nos quais o ato de planejar representa, antes de qualquer coisa, ter noção de totalidade, estabelecer onde se quer chegar e quais caminhos percorrer para a implementação da inclusão de maneira mais consistente.

Sob este prisma, a prática do professor no que tange à inclusão de alunos com necessidade educacional especial auditiva no contexto regular de ensino impõe uma ação complexa, uma vez que, dada a diferença linguística que lhes é peculiar, torna-se mais difícil o acesso destes aos conteúdos de ensino de maneira igualitária em relação aos demais alunos, pois a forma usual de comunicação é a língua oral, na qual aqueles encontram dificuldade em razão da necessidade especial auditiva.

Para facilitar o desenvolvimento da linguagem, sugere-se ao professor a utilização da língua brasileira de sinais e da língua portuguesa, não simultaneamente, na comunicação em todas as situações vividas na escola. Nesse sentido, alguns recursos podem favorecer a aprendizagem a partir de pistas como apontar, dramatizar, desenhar e, principalmente, escrever. Deve-se também traduzir às crianças que ouvem em língua portuguesa oral o que a criança com deficiência auditiva quis dizer por meio de Libras e do gesto natural.

Lopes e Leite (2011) ressaltam que a surdez é visualizada pelos indivíduos surdos a partir da própria trajetória de vida, considerando a comunicação como forma de reabilitação. Para estes indivíduos, a Libras é a língua preferencial, porém, devido à necessidade de se comunicar com outros indivíduos, acabam utilizando outras formas de comunicação, como a escrita.

Oliveira (2012) destaca o quanto é importante o intérprete de Libras no ensino regular, pois facilita a inclusão dos alunos surdos, possibilita a comunicação entre estes indivíduos e alunos ouvintes, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A

autora ressalta a relevância de oferecer cursos mais intensos de Libras para professores e intérpretes, de forma a possibilitar a melhoria do uso dessa linguagem em sala de aula.

Conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), os Estudos Culturais no Brasil têm destacado uma produção acadêmica voltada para as lutas educacionais na inclusão dos surdos, analisando as representações de surdo e surdez na sociedade brasileira, conectando-as com as lutas políticas de reconhecimento da surdez como criadora de uma cultura, em face do mundo ouvinte. Os autores ressaltam que a maioria dos estudos acadêmicos está voltada para as ações e posturas políticas dos surdos, em defesa do direito de seu reconhecimento cultural.

Dorziat (2013) relata que não se deve restringir o fenômeno da surdez aos problemas que envolvem a audição e a fala, mas ter uma visão mais holística de toda a situação. Para os professores que participaram do estudo realizado por Dorziat (2013), a Libras não é a solução de todos os problemas da educação dos surdos, precisando estar integrada a outras metodologias que deem suporte ao ensino da leitura e da escrita.

O professor precisa estar devidamente preparado para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma práxis diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado e dirigido ao atendimento educacional de todos.

Lopes e Menezes (2010), ao analisarem as condições pedagógicas e linguísticas dos alunos surdos matriculados em escolas públicas e particulares, verificaram que 66 municípios possuem alunos surdos em 50 escolas públicas e particulares, porém a maioria dessas escolas não conta com profissionais com formação para o trabalho com estes indivíduos. Em uma das escolas, há 26 alunos surdos incluídos, e nessa instituição os professores utilizam a Libras, pois recebem curso de formação oferecido pela escola. Porém não há intérpretes, por isso os professores precisam falar em português e depois em Libras, todavia esta não é a maneira correta de ensinar alunos surdos, visto que a ausência do intérprete dificulta o processo de ensino, podendo trazer prejuízos aos alunos surdos e alunos ouvintes.

Silva e Silva (2016) destacaram que o bilinguismo, isto é, falar o português e a Libras, tem que ser visto como critério pela escola, já que todos os profissionais que atuam na instituição devem conhecer a língua de sinais, havendo respeito para as duas modalidades linguísticas. Porém a maioria dos professores acaba pautando sua metodologia somente na linguagem oral, decorrendo daí a evasão e o fracasso escolar. Há

ainda uma visão deformada de alguns profissionais que veem a Libras como uma linguagem que existe na escola somente devido à dificuldade e inabilidade dos alunos surdos em aprender a língua portuguesa.

Ferreira (2011) ressalta que a inclusão do aluno surdo na escola regular é determinante para o seu desenvolvimento enquanto cidadão e participante de um contexto sócio-cultural, validando o comprometimento da escola com a sociedade. A autora destaca que na maioria das escolas, o atendimento educacional especializado é só uma teoria, precisando ser efetivado para mediar, apoiar, complementar e suplementar a educação dos alunos surdos.

Em síntese, dentro de uma cultura em prol da inclusão, é necessária uma pedagogia mediadora e centrada no aluno, rompendo com preconceitos e rótulos, buscando criar condições para que os alunos se desenvolvam plenamente. No âmago dessa questão, faz-se necessário os professores reverem a sua própria formação, seus referenciais teóricos e metodológicos em face do atendimento responsável à diversidade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

A educação de surdos no Brasil é envolta por muitas lutas e preconceitos, mas começou a ganhar destaque após várias discussões com abordagens nacionais e internacionais, efetivando-se através das políticas públicas de educação inclusiva com a criação da Lei n.º 10.436/02, que dispõe sobre Libras, e do decreto nº 5.626/05, que assegura as atribuições da Libras quanto à formação dos profissionais e à difusão desta como língua oficial da comunidade surda.

Esses avanços na educação de surdos foram o ponto de partida para outras e grandes conquistas, como a oficialização da língua de sinais como a língua natural das pessoas surdas e a inclusão desses alunos no ensino regular, o que, nesse contexto de educação para todos, deu espaço para discussões fundamentais acerca do processo de ensino/aprendizagem dos surdos considerando as diferenças como fator importante para desenvolver um trabalho que objetive o aprendizado destes em seus diferentes aspectos.

Com base nessa perspectiva, a formação do profissional que irá trabalhar com esses alunos deve ser voltada para a viabilidade de práticas no processo ensino-aprendizagem que atendam, cada vez mais, a diversidade, tendo em vista que as maiores dificuldades encontradas na realidade educacional da escola comum estão relacionadas

aos professores sem capacitação para atendimento dessa demanda, resultando em um falso processo de inclusão, já que evidentemente não são criadas oportunidades adequadas que favoreçam a construção significativa do conhecimento.

Vale ressaltar que, nesse âmbito, a comunicação constitui-se um entrave, pela falta de formação do professor e dos outros profissionais da escola no que se refere ao conhecimento da língua brasileira de sinais, tornando-se necessário ressignificar a postura docente diante das especificidades dos alunos para desenvolver uma práxis voltada ao atendimento realmente qualitativo, que corresponda às necessidades dessa clientela.

Nessa conjuntura, desenvolver uma cultura voltada para a viabilização de práticas pedagógicas que implementem nas aulas trabalhos individuais e em grupos pode favorecer grandemente o desempenho escolar dos referidos alunos, baseando-se na concepção de que as possibilidades de ensino-aprendizagem são abundantes quando o professor tem responsabilidade e compromisso com seu papel dentro do processo de inclusão.

Porém, não é apenas com a inclusão da Libras no ensino de surdos que irá se construir um novo paradigma da educação desses indivíduos, mas com a observação e aceitação destes alunos em sua totalidade, em suas diferenças e especificidades, em sua cultura, além dos aspectos cognitivos, haja vista que as necessidades linguísticas não podem ser consideradas de forma isolada para a construção de um ensino mais dinâmico e eficaz.

Assim, trazer um intérprete de Libras para a sala de aula não irá resolver todo o conjunto de problemas ocasionados pela surdez, mas possibilitará que o aluno possa interagir e aprender com maior facilidade, porém é na interação professor-aluno que irá ser construída uma prática pedagógica, participativa, crítica e autônoma, construindo assim uma ponte entre a cultura ouvinte e a cultura surda.

No mais, considerando todo esse cenário e levando em conta os direitos linguísticos das pessoas surdas, suas particularidades, cultura, interesses e práticas educativas diferenciadas, os Estudos Culturais, como ferramenta crítica, possibilitam novas concepções do sujeito e contribuem significativamente para que a identidade do surdo se fortaleça, social e politicamente, enquanto cidadão – e a língua é determinante para que isso aconteça, uma vez que toda pessoa tem o direito de ser educado em sua

língua, e a língua de sinais, além de assegurar as relações afetivas e sociais, os situa como sujeitos da diferença.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marina. **Caminhos para uma inclusão humana**. São Paulo: Didática Paulista, 2004.

ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 183-198, 2013.

FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2. ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.

FERNANDES, Suely. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: IBEPEX, 2011.

FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

JOHNSON, Richard; ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KRAEMER, Graciele Mayana. Identidade e Cultura Surda. *In*: LOPES, Maura Corcini (org.). **Cultura Surda e Libras**. São Leopoldo: Ed. Unisinos. 2012.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 305-320, 2011.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, n. 36, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. *In*: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais em educação. 2. ed. Canoas: Ed. Ulbra, 2011. p. 123-140.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. *In*: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2006.

RODRIGUES, Paula Cristina Raposo. **Multiculturalismo**: a diversidade cultural na Escola. 2013. Relatório da Atividade Profissional (Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) – Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, 2013. Disponível em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3683/1/PaulaRodrigues.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SILVA, Carine Mendes da; SILVA, Daniele Nunes Henrique. Libras na educação de surdos: o que dizem os profissionais da escola? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 33-44, 2016.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, p. 7-72, 2000.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a Emergência e a Expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

Capítulo 6

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Geisa de Sousa Cabral

Geila Santos de Sousa

EDUCAÇÃO DE SURDOS EM TEMPOS DE INCLUSÃO À LUZ DOS ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Geisa de Sousa Cabral

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil - Ulbra (2002), pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba - Facinter (2008) e mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Atualmente é professora e pedagoga no Centro Especializado em Autismos e docente da Escola Municipal Princesa Izabel, em Santarém, Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com crianças DMU (deficientes múltiplos), e-mail: gscabral168@gmail.com.

Geila Santos de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, com linha de pesquisa em "Infância, juventude e espaços educativos". Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, com linha de pesquisa em Políticas Públicas, Desenvolvimento e Diversidade Amazônica, na área da Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém (1997), com especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva, participou de cursos de aperfeiçoamento em Psicologia Escolar e em Políticas Públicas: a Escola e a Cidade. Atua profissionalmente como especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc, e-mail: geilases@gmail.com.

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir a inclusão dos alunos surdos na escola à luz dos Estudos Culturais em Educação. Utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica através de publicações científicas que discutem a temática. Verificou-se que a inclusão dos indivíduos surdos na escola passa por desafios que devem ser discutidos dentro de políticas públicas voltadas para o fortalecimento do bilinguismo, através do uso da linguagem de sinais em sala de aula concomitante à oralidade. Desta forma, a cultura surda será preservada, viabilizando a aprendizagem dos alunos surdos em conjunto com os alunos ouvintes, quebrando as barreiras comunicacionais. Concluiu-se que os movimentos em prol da comunidade surda podem viabilizar o reconhecimento da cultura

surda, ampliando o interesse por parte dos pesquisadores em reconhecer essa cultura como parte da sociedade, e não somente de uma comunidade, demonstrando através destes estudos que a cultura surda pode trazer benefícios para todos, e não somente para os surdos.

Palavras-chave: Inclusão. Alunos surdos. Estudos Culturais.

ABSTRACT

This study aims to discuss the inclusion of deaf students in the light of Cultural Studies in Education. The methodology used was bibliographic research in scientific works and publications that discuss the theme. It was found that the inclusion of deaf individuals in school goes through challenges that must be discussed within public policies aimed at strengthening bilingualism, through the use of sign language in the classroom, concurrently with orality. In this way, the deaf culture will be preserved, enabling the learning of deaf students together with hearing students, breaking the communication barriers. It was concluded that the movements in favor of the deaf community can enable the recognition of the deaf culture, increasing the interest on the part of the researchers in recognizing this culture as part of the society, and not only of a community, demonstrating through these studies, that the culture Deaf people can benefit everyone, not just the deaf.

Keywords: Inclusion. Deaf students. Cultural Studies.

1 INTRODUÇÃO

Analisando o contexto histórico mundial, observa-se que os indivíduos com deficiência eram tratados como pessoas dependentes, por conta disto, eram marginalizados e, na maioria das vezes, deixados à margem da sociedade. Os surdos, além da segregação, também sofreram pela falta de uma cultura própria, que pudesse auxiliar na sua integração à sociedade ouvinte.

Freitas, Silva e Pereira (2017) relatam que a surdez pode ocorrer devido a questões genéticas ou por doenças adquiridas pela mãe durante o período gestacional, podendo também ocorrer ao longo da vida do indivíduo, por causas naturais ou acidentes. Neste contexto, não há como correlacionar o fato de os pais serem surdos com a possibilidade de os filhos também serem surdos, visto que a maioria das crianças surdas nasce de pais ouvintes. Isso traz dificuldade de comunicação entre os familiares, ocasionando problemas no contato do surdo com a sociedade ouvinte.

Desta forma, com a falta de comunicação e de informações por parte dos familiares ouvintes, nega-se a identidade e a cultura surda ao filho, que só terá acesso a essa cultura na idade adulta. Castro Júnior (2015) ressalta que a identidade cultural é caracterizada

pelas peculiaridades de cada comunidade, sendo transmitida através da língua, fato este que dificulta a identificação dos surdos na sociedade.

Neste cenário, a inclusão dos alunos surdos na escola terá maior efetividade através da ação dos educadores, que devem ser os agentes de transformação, contribuindo para acolher de forma satisfatória estes indivíduos, ao buscar um processo inclusivo dentro e fora da sala de aula, respeitando as diferenças linguísticas e culturais de cada grupo.

Com base no exposto, este trabalho pretende discutir a inclusão dos alunos surdos na escola à luz dos Estudos Culturais em Educação, com enfoque qualitativo, tendo como fundamentação teórica os estudos de Freitas, Silva e Pereira (2017), Castro Júnior (2015), Facion (2012), Macedo e Santana (2020), entre outros autores.

2 MÉTODOS

Para a construção deste estudo, foi feita uma pesquisa bibliográfica com enfoque qualitativo. O ponto de partida foi a seleção das fontes. Buscou-se coletar textos em obras de autores nacionais que discutem sobre a educação inclusiva, surdez e Estudos Culturais. Para isso, realizou-se pesquisa em banco de dados eletrônicos, como o Banco de Teses e Dissertações da Capes, e bibliotecas virtuais, tais como a Scielo.

A seleção das publicações, a leitura e a análise dos textos foram realizadas buscando-se interpretar a realidade expressada com vistas a alcançar os objetivos propostos para esta pesquisa.

3 INCLUSÃO DE SURDOS NAS ESCOLAS REGULARES NO BRASIL

Os indivíduos com surdez sempre foram muito discriminados pela sociedade. De acordo com Fernandes (2011), isto ocorre desde as civilizações mais antigas, que tratavam os indivíduos com deficiência com muita discriminação, renegando-os e isolando-os do convívio com as pessoas ditas “normais”. Eram considerados inválidos e incapazes de se desenvolver como cidadãos.

Segundo Ferreira (2011), durante séculos, a ideia predominante era a da perfeição humana, visto que o homem era considerado obra de Deus, um ser superior. Já os indivíduos com deficiência eram considerados pessoas impuras, consequência dos erros

cometidos por seus pais ou avós, e a sociedade os via como indivíduos portadores de males que o incapacitavam de tornarem-se um ser ativo.

A partir desse pensamento, muitos tabus foram criados acerca da deficiência, e, por isso, os pais dessas crianças os escondiam de seus parentes, com o intuito de os proteger da maledicência, e mesmo da violência com que eram tratados pelas pessoas ditas “normais”. Os surdos sofriam muita discriminação, e as famílias, por falta de conhecimento, os internavam em instituições que davam assistência a eles.

O ponto de partida do conceito que se tinha sobre os surdos começou a ser modificado no final da Idade Média, quando os estudiosos e pensadores passaram a divulgar a possibilidade de ensino-aprendizagem dos surdos, mostrando que compreender e expressar as ideias não dependia, absolutamente, da audição ou da fala. Como afirma Fernandes (2011, p. 32):

A possibilidade de que os surdos poderiam aprender sem a intervenção de forças sobrenaturais, místicas ou religiosas deu lugar a tentativa de muitos pedagogos desenvolverem seus trabalhos em diferentes países da Europa, compartilhando a concepção de que era possível educá-los.

Segundo Facion (2012), a deficiência auditiva é uma impossibilidade de ouvir, em que os indivíduos não correspondem ao padrão estabelecido pela *American National Standards Institute* (ANSI - 1989) de detecção sonora. O indivíduo com audição normal tem a habilidade para detecção de sons até 20 dB N. A. (decibéis, nível de audição).

Neste contexto, os alunos que apresentam deficiência auditiva são categorizados de acordo com a classificação do *Bureau International d'Audiophonologie* – BIAP e da Portaria Interministerial nº 186, de 10/03/1978:

Parcialmente surdo: a) Portador de surdez leve – aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis (voz fraca ou ouvido); b) Portador de surdez moderada – aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis (voz de certa intensidade).

Surdo: a) Portador de surdez severa – aluno que apresenta perda auditiva entre setenta e noventa decibéis (identifica alguns ruídos familiares), voz forte. A família bem orientada na área educacional, a criança chega a adquirir a linguagem; b) Portador de surdez profunda – aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis, privadas das informações auditivas – não percebe e identifica a voz humana, impedido de adquirir linguagem oral.

Perturbação da função auditiva – estão ligadas a estrutura acústica. O bebê nasce surdo, balbucia como um bebê que não tem deficiência (FACION, 2012, p. 54).

Facion (2012) ainda ressalta que a fala é instrumento de comunicação – estimulação externa –, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem.

Quando não se percebe a fala, não tendo o “feedback” auditivo, modelo para dirigir as emissões, não há interesse por ela.

Assim como em toda a Europa, no Brasil os movimentos mundiais refletiram-se nas propostas de atendimento iniciais. A primeira instituição especializada foi a Instituição Nacional de Educação de Surdos (INES), fundada no Rio de Janeiro em 1857 pelo professor francês Enert Huet. Apesar das mudanças sofridas no ensino de pessoas surdas, o oralismo foi estabelecido como metodologia oficial de ensino para alunos surdos.

A língua de sinais, apesar de oficialmente proibida, sobreviveu em sala de aula até 1957, continuando a ser utilizada às escondidas pelos alunos nos banheiros, pátios e corredores da escola, longe do olhar vigilante dos cuidadosos mestres (FERNANDES, 2011, p. 44).

O oralismo prevaleceu como filosofia educacional nos anos de 1880 a meados de 1960, fazendo com que toda a escolarização dos surdos, bem como o acesso ao conhecimento (informal ou científico), estivesse dependente da possibilidade de oralização, o que, na maioria das vezes, não acontecia.

Ferreira (2011) ressalta que a inclusão do aluno surdo na escola regular é determinante para o seu desenvolvimento enquanto cidadão e participante de um contexto sócio-cultural, validando o comprometimento da escola com a sociedade. A autora ressalta que, na maioria das escolas, o atendimento educacional especializado é só uma teoria, precisando ser efetivado para mediar, apoiar, complementar e suplementar a educação dos alunos surdos.

Nunes *et al.* (2015) afirmam que as políticas públicas brasileiras têm enfatizado a relevância da língua brasileira de sinais tanto nas escolas como nos demais espaços sociais, para que assim o aluno surdo tenha acesso à comunicação na sociedade. Os autores relatam que a educação inclusiva permite o convívio de todos os alunos, porém não consegue garantir o aprendizado dos alunos surdos. Na percepção deles, a melhor solução é a escola bilíngue para surdos, como espaço educacional ideal para o surdo ter acesso ao conhecimento.

Desta forma, observa-se que a identidade deste indivíduo é assim constituída como sendo surdo. Na percepção de Woodward (2000), a identidade do indivíduo é criada a partir de sua percepção do outro, isto é, a identidade do surdo é formada a partir do sujeito ouvinte. A autora ainda ressalta que a diferença também se constrói

negativamente, através da exclusão ou marginalização das pessoas que não se identificam com a população em geral.

Assim, pode-se perceber que utilizando as premissas dos Estudos Culturais é possível problematizar os modos como os surdos têm sido representados dentro da escola dita inclusiva, através de sua identidade como excluído, ou diferente dos indivíduos ouvintes.

Matos (2014) relata que a cultura surda se tornou parte das discussões sobre a inclusão principalmente nas últimas décadas, expressando os movimentos de resistência das comunidades surdas, que busca se desvincular da cultura ouvinte. A autora ressalta que o foco tem sido demonstrar que essa cultura é verdadeira, fortalecendo sua existência dentro das comunidades surdas, reivindicando o respeito e o reconhecimento da língua de sinais, além efetivar políticas educacionais bilíngues, implementando ações de acessibilidade comunicativa em todos espaços públicos, não somente em alguns.

Percebe-se que a cultura surda busca romper com os estereótipos, como as representações tradicionais que foram construídas para os indivíduos surdos, ou mesmo com a forma como estes sujeitos se vêem perante a sociedade, em que o discurso da deficiência os reduz a serem diferentes ou incapazes, somente por não fazerem parte da cultura ouvinte.

De acordo com Macedo e Santana (2020), é necessário investir na educação bilíngue para que a cultura surda não seja perdida em sala de aula. Essa educação valoriza a cultura e a linguagem de todos, não somente dos alunos ouvintes, de maneira que todos estejam inseridos no sistema de ensino. Para os autores, através da educação se formam sujeitos críticos que serão inclusos na sociedade, devendo-se sempre atualizar e adaptar a escola para a realidade de cada aluno, atendendo todas as necessidades destes educandos.

Alvez, Ferreira e Damázio (2010) relatam que utilizar a Libras em conjunto com a oralidade oferece uma perspectiva em que o aluno ouvinte participa e o surdo também consegue se expressar.

Sabe-se que há muitos anos atrás havia apenas o oralismo no mundo todo, havia discriminação do surdo e da língua de sinais. Ao surdo era ensinado apenas o que podia aprender sem o uso das mãos. Os anos passaram e os surdos começaram a ganhar espaço na sociedade.

Segundo Almeida (2004), o surdo não aprende com oralismo e sente-se discriminado. Para a família do surdo, era (é) bonita a comunicação total, mas, para o surdo, a possibilidade de se comunicar é o mais relevante, tanto pela linguagem oral como pela língua de sinais, porém o melhor seria a língua de sinais. Além disso, falta respeito pela cultura própria do surdo. Portanto, há que se reportar à importância da aquisição da língua de sinais desde os primeiros anos em que ocorrem a aquisição e o desenvolvimento da linguagem.

Em virtude de a primeira língua (L1), a língua de sinais, ser muito utilizada pelos deficientes auditivos, devido às suas virtudes particulares e aos visos especiais, a disposição sensorial-auditiva do surdo o impossibilita de adquirir propriedades na mesma escala fonológica lúdica da língua oral, sendo que esta é a mais recomendada para ser ensinada como segunda língua, proporcionando à criança o acesso à representação gráfica desta língua através do letramento.

A criança surda pode ter acesso à representação gráfica da língua portuguesa, processo psicolinguístico da alfabetização, e a explicação e construção das referências culturais da comunidade letrada. “A tarefa de Ensino da Língua Portuguesa tornar-se-á possível se o processo for de alfabetização de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua (QUADROS; SCHMIEDT, 2006, p. 24).

O ponto indispensável na educação de qualquer criança é o letramento, é decisivo para que aconteça uma alfabetização com resultados relevantes. Ter conhecimento, contato com a literatura em sinais e com uma multiplicidade de textos, numa variedade de contextos, fazem com que os seguimentos cognitivos, responsáveis pelo desenvolvimento e aprendizado da linguagem, realizem-se de forma satisfatória nas crianças surdas, da mesma maneira que acontece com as crianças ouvintes na aquisição de uma língua oral.

Almeida (2004) ressalta que é necessário que as crianças surdas tenham aproximação com o letramento em sua L1, como é oferecido à criança ouvinte, para que a L2 – língua 2 ou língua portuguesa – seja então aprendida com o devido sucesso. Assim, o relacionamento entre adultos, que utilizam a língua de sinais, e crianças DA – deficiente auditivo – deve ser desenvolvido desde a alfabetização, para que possa aprender os aspectos linguísticos da LS – língua de sinais – e, a partir daí, desenvolver habilidades de leitura e escrita em LP – língua portuguesa.

A criança deve experimentar a interação com sinalizantes para que a língua de sinais seja adquirida em toda a sua plenitude linguística. Segundo Quadros e Schmiedt

(2006, p. 20), quanto mais cedo acontecer esse processo mais a criança desfrutará da “possibilidade de adentrar o mundo da linguagem com todas as suas nuances”. É preciso ainda considerar que as fases da aquisição de L2 pelo surdo pressupõem o que os teóricos chamam de interlíngua.

Nelson, Treichler e Grossber (1995) defendem que embasar o processo de ensino nos Estudos Culturais faz uma grande diferença em sala de aula, pela variedade de intervenções que abrangem a cultura como um todo. Ao destacar o ensino de surdo através da Libras, está se oportunizando ao indivíduo surdo a criação de sua própria cultura e a transmissão dessa cultura para outras pessoas.

Sob este prisma, a prática do professor no que tange a inclusão de alunos com deficiência auditiva no contexto regular de ensino impõe uma ação complexa, uma vez que, dada a diferença linguística, torna-se mais difícil o acesso aos conteúdos de ensino, de uma maneira igualitária em relação aos demais alunos, visto ser mais frequente o uso da língua oral.

Lopes e Leite (2011) ressaltam que a surdez é visualizada pelos indivíduos surdos a partir da própria trajetória de vida, considerando a comunicação como forma de reabilitação. Para estes indivíduos, a Libras é a língua preferencial, porém, devido à necessidade de se comunicar com outros indivíduos, acabam utilizando outras formas de comunicação, como a escrita.

Oliveira (2012) ressalta o quanto é importante o intérprete de Libras no ensino regular, tendo em vista que este profissional facilita a inclusão dos alunos surdos e possibilita a comunicação entre estes indivíduos e alunos ouvintes, além de facilitar o processo de ensino e aprendizagem. A autora destaca ainda a relevância de se oferecer cursos mais intensos de Libras para professores e intérpretes, de forma a possibilitar a melhoria do uso dessa língua em sala de aula.

Conforme Wortmann, Costa e Silveira (2015), os Estudos Culturais no Brasil têm destacado uma produção acadêmica voltada para as lutas educacionais na inclusão dos surdos, analisando as representações de surdo e surdez na sociedade brasileira, conectando-as com as lutas políticas de reconhecimento da surdez como criadoras de uma cultura, em face do mundo ouvinte. Os autores ressaltam que a maioria dos estudos acadêmicos estão voltados para as ações e posturas políticas dos surdos, em defesa do direito de seu reconhecimento cultural.

Dorziat (2013) relata que não se deve restringir o fenômeno da surdez aos problemas que envolvem a audição e a fala, mas ter uma visão mais holística de toda a situação. Para os professores que participaram do estudo desenvolvido por Dorziat (2013), a Libras não é a solução de todos os problemas da educação dos surdos e precisa estar integrada a outras metodologias que deem suporte ao ensino da leitura e da escrita.

O professor precisa estar devidamente preparado para assumir novos valores profissionais que abranjam, além de uma práxis diferenciada, um conhecimento pedagógico, científico e cultural transformado e dirigido ao atendimento educacional de todos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

No contexto da educação inclusiva, muito se tem debatido a respeito dos princípios da inclusão dos alunos surdos na rede regular de ensino. Nessa perspectiva, a formação do profissional que irá trabalhar com estes alunos deve ser voltada para a viabilidade de práticas no processo de ensino e aprendizagem que atendam cada vez mais à diversidade, tendo em vista que as maiores dificuldades encontradas na realidade educacional da escola comum estão relacionadas aos professores sem capacitação para atendimento dessa demanda, resultando em um falso processo de inclusão, já que evidentemente não são criadas oportunidades adequadas que favoreçam a construção significativa do conhecimento.

Analisando o relato dos pesquisadores da inclusão escolar, cultura surda e Estudos Culturais, pode-se observar que o discurso destes é voltado principalmente para o bilinguismo, através da utilização da língua de sinais, e para as percepções e relações dos surdos com a sociedade. Porém, há ainda a percepção do surdo como deficiente, alguém diferente dos demais, enfatizando a normalidade sociocomunicativa do ouvinte e a diferença linguística dos surdos.

Concluiu-se, portanto, que os movimentos em prol da comunidade surda podem viabilizar o reconhecimento da cultura surda ao ampliar o interesse por parte dos pesquisadores em reconhecer essa cultura como parte da sociedade, e não somente de uma comunidade, demonstrando através dos estudos que a cultura surda pode trazer benefícios para todos, e não somente para os surdos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Marina. **Caminhos para uma inclusão humana**. São Paulo: Didática Paulista, 2004.
- ALVEZ, Carla Barbosa; FERREIRA, Josimário de Paula; DAMÁZIO, Mirlene Ferreira Macedo. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**: abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- CASTRO JÚNIOR, Gláucio. Cultura surda e identidade: estratégias de empoderamento na constituição do sujeito surdo. In: ALMEIDA, Wolney Gomes (org). **Educação de surdos**: formação, estratégias e prática docente. Ilhéus: Editus, 2015.
- DORZIAT, Ana. Sugestões docentes para melhorar o ensino de surdos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 108, p. 183-198, 2013.
- FACION, José Raimundo. **Inclusão escolar e suas implicações**. 2.ed. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- FERNANDES, Suely. **Educação de Surdos**. 2. ed. Curitiba: IBEPEX, 2011.
- FERREIRA, Cleonice Bicudo da Rocha. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão) – Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- FREITAS, Aline Maelly da Silva; SILVA, Maíza Cristina Carlos da; PEREIRA, Kylzia Andréa Azevedo. **Surdo**: cultura e identidade na sala inclusiva. 2017. Disponível em: https://publicacoes.fafire.br/diretorio/nupic/nupic_2017_18.pdf. Acesso em 15 jan. 2021.
- LOPES, Mara Aparecida de Castilho; LEITE, Lúcia Pereira. Concepções de surdez: a visão do surdo que se comunica em língua de sinais. **Revista Brasileira de Educação Especial**, p. 305-320, 2011.
- MACEDO, Yuri Miguel; SANTANA, Elismar. Políticas de inclusão do estudante surdo no contexto escolar. **Ensino em Foco**, v. 3, n. 6, p. 60-79, 2020.
- MATOS, Marcia Ferreira. **A cultura surda nos cursos de licenciatura**: práticas e perspectivas no ensino da Língua Brasileira de Sinais. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBER, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lúcia; SILVA, Larissa Jorge; MIMESSI, Soraya D'Angelo. Surdez e educação: escolas inclusivas e/ou bilíngues? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 537-545, 2015.

OLIVEIRA, Fabiana Barros. Desafios na inclusão dos surdos e o intérprete de Libras. **Revista Diálogos & Saberes**, v. 8, n. 1, 2012.

QUADROS, Ronice Muller; SCHMIEDT, Magali L. P. **Idéias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, 2006.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: uma introdução teórica e conceitual. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia Castagna; COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Sobre a Emergência e a Expansão dos Estudos Culturais em Educação no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 32-48, jan./abr. 2015.

Capítulo 7

OS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - IDENTIDADE E DIFERENÇA

Francineide Lima Abreu

OS ESTUDOS CULTURAIS E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA - IDENTIDADE E DIFERENÇA

Francineide Lima Abreu

Doutoranda em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) –

Campus Canoas

francineide.abreu48@gmail.com

INTRODUÇÃO

O debate que aqui apresento parte dos conceitos de identidade e diferença discutidos por Kathryn Woodward e Stuart Hall, tecendo um diálogo com a temática da educação indígena que corresponde ao objeto da pesquisa que estou empreendendo no curso de Doutorado em Educação.

No entanto, antes de iniciar as considerações a respeito desses conceitos, cabe esclarecer alguns pontos que contextualizam a minha investigação sobre educação escolar indígena. A primeira consideração é informar que minha pesquisa se insere na linha “Pedagogias e políticas da diferença”, cuja ênfase está justamente na discussão dos conceitos de identidade e diferença relacionados à forma de como os indígenas têm sido narrados no contexto social pós-moderno. Logo, as questões conceituais que aqui serão apresentadas são de extrema relevância para a tese que pretendo construir ao longo do curso.

O segundo aspecto a ser mencionado é o objetivo geral da pesquisa. A partir dessa investigação, buscarei conhecer o processo da educação escolar de populações indígenas da Amazônia paraense na sua formação básica, quanto ao domínio da língua portuguesa, como segunda língua, referente às competências de leitura e produção de textos orais e escritos. É sabido que a temática indígena tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. E, para ampliar ainda mais esse rol de investigações, minha pesquisa traz o diferencial do estudo voltado para o processo de apropriação da língua portuguesa nas modalidades oral e escrita por falantes de uma língua indígena com ênfase para a realidade e os desafios desse processo.

O terceiro aspecto relevante a esclarecer é que o tema da referida pesquisa surgiu da inquietação em compreender por que estudantes indígenas que ingressam na educação superior, a exemplo dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), apresentam tanta dificuldade de uso da língua portuguesa quanto à leitura e produção de textos orais e escritos? Foi a partir da observação dessa realidade que surgiu a ideia de buscar conhecer essa trajetória escolar de estudantes indígenas para compreender onde estão as lacunas: se na educação básica, quanto ao déficit de aprendizagens, ou na falta de adequação das universidades quanto às políticas públicas que visam minimizar esse problema.

Considerando a área de concentração na qual esse trabalho se insere, a intenção é partir de conceitos teóricos do campo dos Estudos Culturais para auxiliar na interpretação desse fenômeno social. Dentre os conceitos, com os quais essa temática dialoga, temos: identidade; diferença; representação (de índio, de escola e de educação); subjetivação; interculturalidade; pertença étnica; relações de poder; regulação; dentre outros. Sendo que irei me deter neste ensaio às discussões em torno dos conceitos de identidade e diferença problematizados por Stuart Hall e Kathryn Woodward, buscando um diálogo com a pesquisa que pretendo realizar. Ressalte-se, porém, que os conceitos de identidade e diferença não são o foco da minha pesquisa, mas serão referenciados para buscar compreender como ocorre o processo da educação escolar de povos indígenas.

OS CONCEITOS DE IDENTIDADE E DIFERENÇA SEGUNDO STUART HALL E KATHRYN WOODWARD

Uma das características dos Estudos Culturais é a preocupação com as diferenças culturais e com a constituição dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais que experienciam constantes transformações na interação uns com os outros e com o meio em que vivem, como salienta Stuart Hall ao afirmar que “a identidade é formada na interação entre o eu e a sociedade.” (Hall, 2001, p.11).

Nesse sentido, Stuart Hall afirma que o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Ele possui várias identidades, que por sua vez se constituem nos vários papéis sociais que ele assume, influenciados pelos sistemas culturais que o rodeiam. Ou seja, somos diferentemente posicionados, em diferentes momentos e lugares, de acordo com os papéis sociais que exercemos. Um exemplo prático para ilustrar a afirmação de que as identidades dos sujeitos se constituem a partir de suas

posições nos espaços sociais que ocupam é a relação binária professor e aluno: ora eu assumo a identidade de professora, quando estou ministrando aulas para meus alunos; ora estou no papel de aluna, no curso de doutorado.

Hall afirma ainda que “à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos que temporariamente.” (Hall, 2001, p.13), sendo que a multiplicidade dos sistemas de significação resulta do fenômeno contemporâneo denominado globalização que, certamente, acentua a pluralização de identidades nos dias atuais.

Na mesma direção das afirmações de Stuart Hall, Kathryn Woodward salienta que a identidade é sempre relacional e marcada pela diferença, que por sua vez é sustentada pela exclusão. Ou seja, trazendo essa reflexão para o debate da figura do sujeito indígena, este é visto a partir de marcas culturais simbólicas que o diferenciam do sujeito não-índio. A mesma perplexidade que temos ao observarmos a cultura dos outros, os outros também têm em relação à nossa cultura. Cada cultura com suas características próprias, resultantes da interação do sujeito com o meio.

Woodward argumenta ainda que os conceitos de identidade, representação, cultura e significação estão estreitamente ligados entre si ao mencionar o “circuito da cultura” proposto por Hall. Esse circuito explica como o processo de produção da cultura é formado: os artefatos culturais produzidos, as representações a eles associadas, a relação de identidade dos sujeitos pelo consumo de tais artefatos e os mecanismos de poder que regulam a sua produção e distribuição.

Nesse debate a respeito das identidades e diferenças, é importante falar ainda a respeito dos discursos produzidos pelos sujeitos sociais. Quando alguém ou algo é descrito, temos a linguagem produzindo uma “realidade”. A verdade de um discurso é relativa, pois ele é construído a partir das preferências e posições sociais do sujeito que o construiu. O discurso produzido é regido por relações de poder que estabelecem os critérios de validade e legitimidade segundo os quais algo pode ser tomado como verdadeiro ou falso. O modo como escrevemos tem tudo a ver com nossas escolhas teóricas e políticas. Logo, a realidade se constrói dentro de tramas discursivas. Nossa identidade está sempre sendo transformada a partir do nosso apego aos discursos que se apresentam e com os quais nos identificamos.

Trazendo a temática da educação escolar indígena para essa discussão, nota-se que esse tema é objeto de investigação de muitos pesquisadores. E como cada um assume identidades diferentes, em posições sociais diversas, tais pesquisas seguem por trilhas diferentes, a partir de discursos que revelam as opções teóricas de cada pesquisador, como sujeitos situados socialmente. A neutralidade na pesquisa não existe. Sendo assim, entendo que os discursos que produzimos em nossas pesquisas é parcial, construídos com base naquilo que conseguimos ver e significar, com as ferramentas teóricas-analíticas-descriptivas que escolhemos para operar.

Para exemplificar essa diversidade de opções teóricas sobre o debate da educação escolar indígena, cito o trabalho realizado por três pesquisadores que seguem por trilhas diferentes ao conduzirem suas investigações a partir dessa temática.

Situando melhor essa discussão, faço referência ao texto constitucional de 1988 que preconiza sobre a garantia de uma educação escolar indígena diferenciada, no sentido de “assegurar os valores culturais e artísticos, nacionais e regionais desses povos, além de garantir às comunidades indígenas o direito de utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizado.” (BRASIL, 1988). Percebe-se que esse texto reconhece a necessidade de uma educação diferenciada para essa população, que considere suas especificidades culturais e de localização geográfica. No entanto, em que medida isso ocorre na prática?

Nesse sentido, a pesquisadora Silva (2016), em sua investigação sobre como se define e em que circunstâncias históricas a educação escolar indígena é diferente da educação nacional, concluiu que

Acredita-se que os equívocos históricos, filosóficos e pedagógicos conduziram à propositura de propagandear a educação escolar indígena específica e diferenciada como o tipo ideal de educação para os povos indígenas. (...) Hoje, a Educação Escolar Indígena Diferenciada é palavra de ordem no universo indígena e indigenista, mas, na prática, a educação escolar desenvolvida pelos povos indígenas no Alto Solimões ainda segue fundamentada em um modelo de educação tradicional, centrada na transmissão de conhecimentos. A partir deste itinerário acadêmico formulou e defendeu-se a tese de que a Educação Escolar Indígena Diferenciada nunca existiu, nem na forma dos parâmetros curriculares nacionais, tão pouco na realidade das escolas indígenas do Alto Solimões, no estado do Amazonas. (SILVA, 2016, p. 9)

Seguindo outra trilha de investigação, a dissertação de Valéria Calderoni (2011) problematiza as representações de povos indígenas em espaços escolares a partir dos conceitos de identidade e diferença nos dizeres de quarenta e seis docentes de uma escola pública indígena da educação básica. A autora destaca o conceito de diferença como eixo

central para a análise das formas como se naturalizam e harmonizam as relações interétnicas conflituosas, sob o argumento da igualdade, uma metanarrativa da modernidade que, na contemporaneidade, tornou-se menos convincente.

O pesquisador Aly David Arturo Yamall Orellana (2011), por sua vez, escolheu a abordagem da formação de professores para tratar a respeito da educação escolar indígena. Nos capítulos de seu trabalho investigativo, o autor discute sobre o tema da formação de professores no contexto do Projeto Açaí (Curso de formação de professores Indígenas – Habilitação em Magistério em nível Médio) projeto este implantado em 1998 em Rondônia. Associado a essa temática da formação de professores indígenas, o autor discute os conceitos de interculturalidade e de bilinguismo no curso de Magistério do Projeto Açaí que busca capacitar professores com atuação em escolas indígenas naquela região. Orellana conclui sua pesquisa afirmando que

De modo geral, não há uma formação adequada para os professores em atuação nas escolas indígenas, sejam eles índios ou não-índios, que possibilite aos mesmos a aquisição de conhecimentos para o exercício do magistério dentro de uma proposta escolar que tem por princípios a especificidade, a diferença, a interculturalidade e o bilinguismo. (ORELLANA, 2011, p. 73)

Como vimos, essas pesquisas têm em comum a temática da educação escolar para povos indígenas. Mas cada uma delas segue uma trilha diferente. Isso faz de cada pesquisa um texto original. Certamente, são os inúmeros problemas que se apresentam nesse campo de estudo que motivam os pesquisadores a investigarem sobre a temática da educação escolar indígena em busca de respostas às suas inquietações.

E, dada as especificidades das populações indígenas, a teorização sobre os conceitos de identidade e diferença é apropriada para compreender o sujeito indígena e suas identidades nos contextos sociais nos quais ele se insere.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas sob a ótica dos Estudos Culturais teorizam sobre a complexidade das conjunturas e trazem novas possibilidades de interpretação e entendimento dos fenômenos sociais que se apresentam na contemporaneidade gerando, assim, intervenções políticas de inclusão a partir de novas formas de pensar o sujeito e suas identidades.

Como já foi dito anteriormente, somos sujeitos sociais e fazemos nossas escolhas teóricas a partir dos discursos com os quais nos identificamos. Nesse sentido, a minha posição identitária de professora de língua portuguesa certamente influenciou na escolha da trilha investigativa que pretendo empreender sobre a temática indígena.

Acredito que a apropriação dos conceitos de identidade e diferença, discutidos por diversos autores no campo dos Estudos Culturais, ajudará a elucidar questões relacionadas à identidade cultural indígena, à educação diferenciada, à interculturalidade, ao ensino bilíngue e tantas outras questões que deverão se apresentar no caminho investigativo que será percorrido.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF, 1988.

CALDERONI, Valéria Aparecida Mendonça de Oliveira. **Nas tramas da igualdade e da diferença frente à alteridade dos alunos indígenas**. 2011. 225 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2011.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. 6 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 7-76.

ORELLANA, Aly David Arturo Yamall. **Formação de professores indígenas em Rondônia: a interculturalidade e seus desafios**. 2011. 98 f. Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2011.

SILVA, Antonia. **Concepções e práticas de Educação Escolar Indígena: institucionalidade, estado da arte e escolarização dos Tikuna no Alto Solimões**, AM. **Ufam.edu.br**, 2016. Disponível em: <<https://tese.ufam.edu.br/handle/tese/5280>>.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 8ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 7- 72

Capítulo 8

OS CORPOS FEMININOS E SUAS NARRATIVA: UM COMBATE AO ESTEREÓTIPO

Elisângela Maura Catarino

OS CORPOS FEMININOS E SUAS NARRATIVA: UM COMBATE AO ESTEREÓTIPO

Elisângela Maura Catarino

Doutoranda em educação pela ULBRA- Bolsista CAPES.

Resumo: este ensaio teórico tem como foco discutir as representatividades do corpo feminino vinculadas a alguns comerciais de perfumarias do ano de 2020. Tenho como intuito mostrar o quanto estes corpos se modificaram trazendo para o campo cultural o corpo feminino por uma perspectiva de mudança de mentalidade sob o que é ter um corpo perfeito diante de corpos comuns e reais. A dualidade entre o que é aceito ou não, colocada em xeque, tendo o diferente como marca de identidade, representatividade e cultura. Esse estudo tem como aporte os Estudos Culturais como caminhos teóricos para uma reflexão crítica sobre o tema, o corpo feminino no século XXI. Ainda como suporte teóricos, têm-se os autores como Fonseca (2015), Goellner (2012), Silva (2000), que corroboram para pensar esse corpo feminino em pleno século XXI.

Palavras-chave: Mudança. Representação. Corpo real.

Introdução

Os corpos representados ao longo do tempo sempre trouxeram a marca social de uma cultura, muita vezes atendendo às necessidades da época, por isso carrega uma identidade histórica, os registros dos olhares sobre o corpo feminino. Como esses corpos eram compreendidos possibilitava uma inclusão ou exclusão de pertencimento ou não pertencimento aos padrões construídos por cada tempo. Imperando uma covarde sina de impor sob esses corpos “uma como ser” projetado por uma sociedade machista.

O que definia esses corpos estavam além de uma ideia binária do belo/feio, magro/gordo, aceitável/não aceitável. Muitas vezes mutilados em uma busca pela perfeição. Ao se analisar criticamente o porquê dessa tirania, é possível pensar por uma lógica machista, mas ainda por uma lógica de mercado que de certa forma passa a imperar sobre as demais lógicas. Levando a tecer diferentes redes que coloca em contestação tudo que foge aos padrões construídos pela sociedade.

Uma lógica de padronização que também atente a um mercado consumidor que cada dia exige que a mulher consuma produtos para deixá-la cada dia mais jovem, mais forte, mais sexy. Não importa, os apelos para a não aceitação do corpo feminino ainda impera sobre os desejos femininos.

Mas qual o verdadeiro preço de tudo isso? Um produto cultural construído tendo no sacrifício a marca? A que preço ter cabelos grisalhos, corpos imperfeitos impactam essa mulher? Pode se romper com tudo isso? Questões que trazem a tona uma reflexão sobre o corpo feminino em uma cultura dominada por modelos e padrões.

Para tanto esse ensaio teórico tem nos artefatos culturais produzidos por perfumaria como a Natura, um campo fértil de contestação. Ano após ano apresenta em suas propagandas provocações sobre a temática do corpo feminino. No ano de 2020, no lançamento do perfume Luna Absoluta, trouxe alguns elementos impactantes que reforçam mais ainda um discurso sobre a desconstrução desses modelos.

Ainda tem como um dos ícones Rita Lee, que com sua voz incorporou e da vida as cenas que compõem o enredo dessa narrativa. Uma Mulher que ao longo de sua história foi polêmica, que nunca se rendeu aos modelos e padrões. Além de trazer diferentes mulheres filmadas dentro daquilo que é para muitos considerado fragilidade feminina: corpos maduros, velhice, obesidade, tatuagem em corpos maduros, cabelos crespos enfim, aspectos que sempre são trazidos à tona como algo pejorativo quando se trata do corpo feminino.

O CORPO COMO UM TEXTO

Os Estudos Culturais possibilitam que velhos discursos possam ser reelaborados a fim de romper com práticas da super valorização de modelos, de ações e atitudes que imperam pelas lógicas das elites dominantes.

Traz a possibilidade do rompimento com velhas verdades de análises e trazendo a cultura para centralidade como ponto chave das tensões sociais. Tensões essas dadas nas diferentes esferas sociais e de significado múltiplos. Quais significados um corpo feminino pode carregar? Aqui se pretende pensar a partir da visão do corpo femininos ocupando outros espaços, trazendo as experiências vividas por cada uma como uma maneira de ser e estar na sociedade. Assim, passa a ser um objeto importante de estudo, pois o corpo é uma construção cultural capaz de influenciar e determinar comportamentos (GOELLNER, 2015).

Assim, o corpo feminino que por séculos foi tratado por uma ótica que o colocava ora em uma esfera biológica reprodutiva, ou por uma ótica da sexualidade trazendo à tona o desejo de explorá-lo pelos caprichos masculinos precisa ser visto além de estereótipos, mas como criações culturais, para que possa superar os diferentes poderes exercido sobre ele, que o aprisiona padroniza.

Como afirma Silva (2000, p. 31), “A análise cultural contemporânea questiona esse postulado, argumentando que o corpo é, ele próprio, um construto cultural, social e histórico investido de sentido e significado”. Portanto pintar um cabelo, ou tatuar uma borboleta vai além de uma rebeldia aparente, mas vem dialogar com a forma de ser de um tempo, de uma cultura, de uma identidade de ser, não importando se vai atender ao que se é considerável, mas porque é emergente e necessário dizer quem é.

Na contemporaneidade e com a necessidade de dar vozes os excluídos culturalmente, algumas questões são trazidas de diferentes formas. Por meio de diferentes artefatos culturais as culturas vão ganhando vozes e representatividade. Tem sido assim, se pensar o quanto o corpo feminino tem sido exposto a partir das diferenças e não dos padrões. Narrados em músicas, peças de propaganda e comerciais. Esses corpos sendo vistos e percebido.

Os corpos excluídos dos padrões culturais, ou aqueles que não atendiam as demandas sociais ficavam reclusos bombardeados por discursos provocativos que traziam a necessidade de um cuidado pela saúde, a uma necessidade estética para se sentir bem. O corpo que por décadas viveu em cultura padronizada, agora impulsiona a produção de comerciais e propagandas voltadas para a desconstrução dessas retóricas. Passam a serem narrados pela forma que são. O corpo feminino além dos estereótipos criados socialmente.

Como bem afirma em sua pesquisa, Gomes Júnior (2020, p. 20) “[...] os corpos, nos tempos atuais, já não cabem dentro dos limites impostos/produzidos por séculos passados e é preciso criar outras formas de ver o corpo, diferentes daqueles dos séculos passados”. Corpos reais de pessoas reais, de mulheres reais, que se reencontrou a partir da compreensão de pertencimento a um novo estado.

O que se apresenta como novo cenário se dá pelo desejo de trazer à tona corpos que falem por si, dentro de suas culturas, como produtos de um tempo. Assim, produto de um tempo (GOELLNER, 2012 apud GOMES JÚNIO, 2020), de um contexto de uma história.

O fato que sempre existiu um poder sobre o corpo e que atua sobre ele impulsionando a produzir uma resposta a esse poder, mesmo que de forma inconsciente. Algo que está além da materialidade, mas como isso se dá e se mantem (FOUCAULT, 1987, 28). Um corpo comum seria como um primeiro recorte de um corpo idealizado projetado por toda uma retórica.

Representados em sua forma real, com mulheres reais trariam à tona uma nova forma de poder. Nestas linhas, Dove, Natura e Boticário, vem corroborando para uma produção de artefatos culturais que inclinam para essa desconstrução. Dialogam com imagens de corpos que rompem com a representatividade cultural de uma única beleza, mas de belezas que se fazem presentes em corpos diferentes.

O que se guarda por traz de cada narrativa se apresenta em um contexto de um discurso de luta que leva mulheres do mundo a recusarem a ideia de que para ser feliz é preciso trazer em suas identidades as marcas dos modelos sociais. Gomes Júnior (2020, p.20) diria mais, "[...] ruptura com as estruturas e de invenção de novas linguagens [...]", narrativas de um corpo comum, representativo.

Na propaganda Luna Absoluta, as mulheres representadas apresentam corpos distintos, tendo em seus corpos suas experiências marcas propositalmente para chamar a atenção de que é possível ser quem é sem medo. Ancorado por um slogan que reafirma "A mulher de agora, vive sem vergonha de ser ...absoluta". Ser uma mulher plena em contextos adversos rompendo preconceitos, escolhas e principalmente não se escondendo. Um tema em discussão no nosso tempo. Uma peça provocativa aos moldes sociais de ser mulher no século XXI.

Portanto o corpo pode ser pensado como algo "provisório e multável em consonância com o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura" (FOUCAULT, 1987 apud GOELLENER, 2015, p. 28), pois tudo aquilo que se diz e produz sobre o corpo traz as necessidades emergentes de um tempo.

Ainda se pode pensar que falar do corpo é de alguma forma trazer à tona a nossa identidade, quando o colocamos diante de outro corpo, revelam de alguma forma como fomos influenciados pela cultura do bem estar, da saúde ou da beleza. Um conflito diante de algo que foge ao desejo de perfeição, mas de uma realidade que cada sujeito se constrói socialmente.

Pois é comum ainda ouvirmos discursos que negam o envelhecimento, ou de incentivo a ideia de querer ser imperfeito é uma questão de escolha, uma vez que a ciência

plástica possibilita verdadeiras transformações, onde não é preciso ficar com algo que não goste, tudo pode ser mudado. Enfim, de aspetos que fogem do que é natural e aceitável e passam a compor o imaginário do corpo perfeito ou pelo menos aceitável. Passando a ser uma mera peça manipulável, não por uma consciência individual, mas por uma pressão coletiva.

Partindo desses pressupostos os artefatos produzidos pela cultura da beleza coloca em evidência um discurso de desconstrução de uma universalização do corpo feminino. Apresenta como força retórica a necessidade de aceitação e de reconhecimento de que a mulher não precisa viver sobre um regime ditador de formas e tipos e se apropriar da identidade de ser quem é.

Se o corpo é uma construção cultural, emerge uma cultura do “ser quem é”, não o que querem “que eu seja”. Como linguagem o corpo feminino é representado pela diferença que cada uma traz como marca identitária de seu tempo, uma contestação a próprio conceito de corpo feminino.

Seu corpo colocou em tensão diferentes possibilidades de viver o ser mulher, portanto, podemos ler neles formas de romper com determinados essencialismos atribuídos para cada cultura e por cada contexto histórico[...] (GOELLNER, 2015, p.32)

A mulher dona de casa não precisa ter um corpo que não dialogue com seus desejos de ser uma mulher representativa e feminina, por ser dona de casa. Não pode negar a existência de uma mulher que tem a vitalidade de ser empoderada por ser mulher. Pois neste caminho não existe algo pronto, mas a ser construído. Esse exemplo é apenas um demonstrativo para observar como a maneira como a mulher se coloca diante dos fatos construídos socialmente pode ser reelaborado.

Assim, os artefatos culturais produzidos via comercial ou propagandas apresentam um desconstrói do estereótipo feminino. A empresa Natura, ainda em 2020 lançou uma comercial onde trazia como força do discurso “Viva seu corpo nesse verão”, onde as protagonistas são mulheres de corpos múltiplos que se veem motivadas a satisfazer seus desejos. São corpos que podem e devem ser vistos. Vão além da materialidade corporal, mas da própria essência individual de cada uma.

As representações femininas nesta peça que apresenta mulheres e corpos tão distintos possibilitam outros olhares sociais sobre o que é ser mulher. Envelhecer e aceitar as marcas do tempo com leveza e naturalidade; a que engorda, mas não perde a

alegria de continuar a vida; a que ousa ser diferente sem deixar de lado o que a constitui mesmo com cabelos coloridos e curtos.

Não importa, apenas mulheres de seu tempo com suas histórias. Presentes na cultura. Cultura essa que também é atravessada por essas narrativas desconstrutivas dos modelos, das estruturas estáticas, quase imexíveis de pensar o outro. O feminino repaginado dentro de si mesmo.

O belo vindo de um corpo maduro que carrega a marcar de sua história, mas que ainda é pulsante e vivo capaz de atrair olhares e de trazer para outros corpos maduros uma inquietude uma representatividade.

Não se pode negar o interesse comercial de venda como pano de fundo ou cena principal, mais além disso, essa peça aponta para uma desconstrução da forma de lidar com a diferença.

Um espaço transitório entre o consumo do produto, como a possibilidade de consumir um outro modelo de corpo, de ser mulher, de se sentir mulher.

O PODER DO CORPO

Nessa linha de reflexão o corpo analisado por Foucault ultrapassa a materialidade. O que controla ou determinar como nosso corpo precisa ser estar diretamente ligado ao poder que é exercido sobre ele. Seu movimento, postura, conduta atende a um modelo social que institui em suas narrativas uma subjetividade a partir desse corpo.

O corpo negro feminino trazido por uma perspectiva além da pele, além sensual colocado diante de outros corpos como um corpo social. Assim, esses corpos vão sendo representados socialmente, sujeitos sociais que rompem com as experiências amargas de se viver em um país preconceituoso e racista.

Foucault (1987) quando trata do corpo está diretamente mergulhado num campo político; indica dizer que dentro da cultura como são vistos e representados colocam o sujeito em vantagens ou não, dependendo de como o corpo se enquadram ele pertencerá a um contexto. (apud FONSECA, 2015)

Pensando a partir deste ponto e por toda tirania imposta ao corpo feminino, quando esse se propõe a mudar algo em seu corpo atende a uma força invisível de resposta ao que Foucault chama de tecnologia política do corpo (apud FONSECA, 2015, p.19). Isso vem de encontro com a dinastia vivido pelas mulheres ao longo dos séculos de atender aos diferentes apelos de aceite social.

Pensar o corpo como algo que está além da materialidade é compreender que as pressões sociais acabam construindo e moldando os corpos para produzir um “efeito material”(FOUCAULT, 1987). Não há uma tomada de consciência, a subjetiva é rejeitada, mas algo colocado como verdadeiro vindo diretamente de uma relação de poder. (FOUCAULT, 1979, p.146, apud FONSECA, 2015, p.20).

Um corpo empoderado parte do princípio de que não precisa estar alinhado com os conceitos que circula socialmente. Precisa está de acordo com a subjetividades construída pelo olhar cultural de pertencimento a aquela forma de ser e que o corpo é parte desse pertencimento. Deixando de lado a mera figuração para uma representatividade que impacta a própria vida e de outros sujeitos que também se reconhecem dentro do que está sendo mostrado.

A mídia possibilita esse encontro entre o que está posto e o que está escondido. É a possibilidade da desconstrução do poder que impera sobre os corpos femininos. É ser a mulher de meio idade que ainda se sente capaz de seduzir. Ou da mulher negra respeitada em sua história. Ou os cabelos brancos que agora fazem parte de uma identidade, não como algo negativo, mas como parte natural de ser gente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidente que existem muitos pontos a serem pensados em relação ao corpo feminino. Mas este ensaio teórico tem como premissa discutir essa mulher que transcende o corpo. Quem vem sendo representada , mesmo tendo como pano de fundo o consumo, a estética, mas a chance de ser representada em sua diferença.

Pensar o corpo , além de sua materialidade, mas a partir da subjetividade que habita nele. Neste campo a classe social pouco importa, pois esses corpos representam a quem nele se identifica, e não a quem pertence.

REFERÊNCIAS

FONSECA, Ângela Couto Machado. Poder e corpo em Foucault: qual corpo? Revista do programa de Pós-Graduação em Direito da UFC.v.35.1, jan/jun. 2015 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1-fjrlKvvRDiBzot5O5XlfnWv8SzGawqw/edit>

GOMES Júnior, João. O corpo na História: breve análise dos discursos sobre o corpo. Revista Albuquerque, vol.12, n.23, jan. -jun. de 2020. Disponível em : <https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/10002>

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade** – um debate contemporâneo na Educação. Petrópolis: Vozes, 2005. P. 28-40 Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iJ7hvhyvcqrBynTwKuDKtvRvFbaDjZBs/edit>

LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silva Vilodre (organizadoras) **Corpo. Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 8 ed. Petrópolis, Vozes. 2012. P. 28-40.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Teoria cultural e educação-um vocabulário crítico. Belo Horizonte: autêntica, 2000.

Capítulo 9
BREVE REFLEXÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES
EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS
CULTURAIS

Francineide Lima Abreu

BREVE REFLEXÃO SOBRE AS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS NA PERSPECTIVA DOS ESTUDOS CULTURAIS

Francineide Lima Abreu

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Luterana do Brasil. Email: francineide.abreu48@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de discutir a respeito do surgimento das instituições educacionais no século XVIII e suas transformações ao longo da história. O estudo dá ênfase ao movimento denominado desescolarização, idealizado por Ivan Illich, no ano de 1960, que teoriza sobre as questões educacionais, contestando o modelo de educação escolar vigente e propondo uma educação no lar, em um contexto social-histórico de muitas turbulências. Para esse teórico, a escola, além de não acompanhar as mudanças sociais, ainda fortalece as desigualdades. A pesquisa também problematiza sobre o papel da escola na atualidade, a partir do artigo “A aliança biopolítica educação-trabalho”, da professora Karla Saraiva. Uma das questões evidenciadas nesse artigo é que existe uma estreita relação entre os objetivos da educação escolar e a formação profissional dos sujeitos escolarizados. Isso porque ela (a escola) está a serviço da economia globalizada. Os resultados da pesquisa mostram que a intencionalidade do poder público em investir em educação perpassa pelo viés da economia. Sendo assim, a questão cultural e de inclusão dos grupos minoritários (negros, indígenas, deficientes) têm pouca relevância no cenário educacional, especialmente, o brasileiro, visto que a educação sempre esteve a serviço das grandes corporações, treinando os estudantes para atenderem às necessidades do concorrido mercado de trabalho.

Palavras-chave: Educação escolar. Educação e trabalho. Desescolarização.

1. INTRODUÇÃO

Nossa proposta neste trabalho é fazer um breve estudo sobre como surgiram as instituições educacionais e sobre suas transformações ao longo da história, com ênfase na discussão a respeito do movimento denominado **desescolarização**, no ano de 1960, proposto por Ivan Illich; e ainda discutir a **problematização da escola atual**, a partir do artigo “A aliança biopolítica educação-trabalho”, da professora Karla Saraiva, que propõe mostrar que a escola é uma ação biopolítica, pois sua finalidade é implantar determinado

padrão de educação a todas as sociedades, visando conformar os sujeitos às exigências do capitalismo vigente.

A partir de tal premissa, entende-se que há uma estreita relação entre educação e trabalho, pois as especificações para a produção vêm das demandas de uma civilização que está a serviço de uma economia global e que, portanto, parece ser dever da escola moldar os alunos de acordo com as especificações exigidas por essa sociedade.

Ressalte-se inicialmente que a noção de educação institucionalizada surgiu somente na Idade Moderna. Antes, as crianças eram instruídas pelos adultos da família, sendo a mãe a principal responsável por essa tarefa. A educação era concebida a partir do princípio da civilidade e não como hoje é vista, na perspectiva de ascensão social. Não havia escola institucionalizada. Mas, embora essa educação ocorresse apenas no ambiente familiar, desde o ano de 1640 já havia o pressuposto de que a educação familiar não substituiria a educação escolar; ou seja, já era perceptível o entendimento de que é preciso delegar a educação dos filhos à escola, pois as crianças precisam ter uma visão de mundo mais ampla do que aquela que a família as pode oferecer.

Para a problematização da educação escolar a partir de uma perspectiva pós-moderna, como propõe os Estudos Culturais, cabe aqui levantarmos alguns apontamentos, tais como: 1. Qual o lugar da escola? 2. Quais as transformações ocorridas na educação da Modernidade à Contemporaneidade? 3. Em que contexto sócio-político se originou a escola pública no século XIX? 4. Qual o objetivo da democratização da escola? 5. Quais os efeitos dessa escolarização? 6. Seria possível uma sociedade sem escolas? 7. Mensurar níveis de aprendizagem, a partir de determinados critérios, é o mesmo que medir qualidade de ensino? 8. Qual o papel da educação escolar na contemporaneidade? 9. Quais os perigos da escola sem partido? 10. Todas as formas de educação escolar conseguem transformar vidas? Esses são alguns dos questionamentos que permeiam a temática da educação escolar, permitindo-nos pensar sobre esse assunto na atualidade.

A NATUREZA DISCIPLINAR DA ESCOLA NA MODERNIDADE

Estudos realizados sobre a história da educação mostram que a expansão colonial europeia ao redor do mundo influenciou significativamente na constituição da educação escolar ao longo dos anos. Hoje, a escolarização ocidental é responsável por introduzir

uma monocultura humana pelo mundo todo, treinando pessoas para empregos muito escassos, para uma cultura urbana e de consumo.

Nesse sentido, a diversidade de culturas, assim como a diversidade de indivíduos singulares está sendo destruída. As crianças são disciplinadas e forjadas no ambiente escolar para serem obedientes e conformadas às regras de uma sociedade que, na maioria das vezes, não corresponde a de sua origem, desconsiderando as diversidades culturais, as desigualdades e as diferenças que permeiam as sociedades.

A escola tem uma intencionalidade pedagógica, um currículo e um planejamento com intenções específicas baseadas em descritores que norteiam o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, vale ressaltar que não é somente a escola a responsável pela constituição dos sujeitos. Outras coisas nos atravessam. Somos a junção das relações de poder reforçadas pela escola, somada às experiências vivenciadas nas relações familiares e no contato com produtos culturais que nos cercam, referidos por Ivan Illich como sendo as “teias educacionais”. Nos Estudos Culturais, essas teias educacionais podem ser compreendidas também como sendo os artefatos culturais com potencial pedagógico que fazem parte do nosso dia a dia e que exercem influência sobre a formação de nossas identidades.

Para a maior compreensão sobre a natureza disciplinar da escola, é oportuno mencionar VARELA e ALVAREZ-URIA (1992) que falam de princípios de funcionamento da escola na Modernidade. Segundo esses autores, um desses princípios é a fixação dos corpos, ou seja, a ordenação disciplinar das crianças em filas, padronizadas, uniformizadas, organizadas segundo valores e princípios disseminados pela escola. Essa fixação dos corpos favorece a disciplina com o objetivo de torná-los dóceis e úteis, e assim dificultar a comunicação, pois o objetivo não era permitir que os alunos se expressassem, mas era desenvolver neles a obediência e a submissão a rotinas estabelecidas pelo professor, visto como detentor do saber.

Outro princípio de funcionamento da escola moderna é a utilização da vigilância, do exame e da sanção que refletem a natureza disciplinar da educação escolar. Esse princípio perdura até hoje, com apenas algumas poucas mudanças de métodos disciplinares. A modernidade é o tempo que inventa a ordem. Na compreensão dos estudiosos modernos, a ordem impede que o caos se instale. Há um esforço classificatório crescente, visando limpar o mundo da ambivalência.

Pensadores do século XVII como Descartes (1595 - França) e Comenius (1592 - Morávia), embora estivessem em localidades totalmente distantes um do outro, falavam de uma mesma colocação da ordem no mundo, pois era a ideia vigente em seu tempo; é o ambiente que valida os conhecimentos, permitindo que os dois pensassem de maneira semelhante por serem estudiosos contemporâneos.

Refletindo a ideia de ordem e disciplina, Descartes publica em 1637 "*O discurso do método*" e Comenius, em 1640, publica "*A didática magna*". A metodologia de ensino que parte do mais simples para o mais complexo tem sua origem em Descartes. Nessa mesma perspectiva, "*A didática magna*", considerado o primeiro manual de didática, tornou Comenius conhecido como "o pai da didática". Essas duas obras apresentavam soluções educativas para levar o aprendiz a uma progressiva iluminação da ordem intrínseca da realidade. Para Comenius, havendo um método abrangente e um bom material didático construído a partir de tal método, era possível que todos aprendessem.

Para contestar esse retrato de sociedade e educação disciplinares da Modernidade, desponta em 1960 o movimento de desescolarização, proposto por Ivan Illich, que denuncia a educação institucionalizada sob a acusação de que a escola não acompanha as mudanças sociais e é uma forma de proteger a estrutura capitalista vigente com suas desigualdades. Para ele, o modelo de escola existente não era compatível com o desenvolvimento integral dos sujeitos, em um ideal de sociedade mais livre e mais igualitária. Illich afirma que

O sistema escolar repousa ainda sobre uma segunda grande ilusão, de que a maioria do que se aprende é resultado do ensino. O ensino, é verdade, pode contribuir para determinadas espécies de aprendizagem sob certas circunstâncias. Mas a maioria das pessoas adquire a maior parte de seus conhecimentos fora da escola; na escola, apenas enquanto esta se tornou, em alguns países ricos, um lugar de confinamento durante um período sempre maior de sua vida. (ILLICH, 2010, p. 40)

Segundo Illich, muito do que nos constitui vem de nossas interações com a sociedade e a família, em atividades de lazer, no trabalho, em viagens e outras possibilidades de convívio com pessoas e artefatos culturais que exercem influência sobre nossas escolhas, sobre a constituição de nossas identidades e sobre a forma de vermos o mundo que nos circunda, ao que o autor denominou de "teias educacionais". A partir dessas teorizações e do entendimento de que a escola teria um efeito anti-educativo, Illich publicou a obra *Sociedade sem escolas*, em 1970.

Esse movimento está dividido em duas vertentes: anarquista e anarcocapitalista. Autores da vertente anarquista contestam a exploração econômica do sistema capitalista

e o poder coercitivo do estado sobre os sujeitos. Como representante do anarcocapitalismo, temos Murray Rothbard, um economista que teorizou sobre educação afirmando que

A “educação moderna” tem abandonado as funções escolares de instrução formal em favor de moldar toda a personalidade, tanto para forçar a igualdade do aprendizado ao nível dos menos educáveis, quanto para usurpar, o quanto possível, o papel educacional do lar e de outras influências. Como ninguém vai aceitar a definitiva “comunização” estatal das crianças, mesmo na Rússia comunista, é óbvio que o controle estatal deve ser alcançado mais silenciosa e sutilmente. (ROTHBARD, 2013, p. 21)

Para Murray, a escola não é a instituição mais adequada para educar as crianças porque toma a maior parte de seu tempo e não traz contribuições significativas para a sua formação integral. Ainda segundo Rothbard, a escola moderna nivela por baixo, ou seja, pessoas com menor base educacional estarão em uma sala com outros alunos de maior nível de aprendizagem e, para dar conta dessa diversidade, os professores terão que nivelar as personalidades a partir dos “menos educáveis”.

Outros autores, além de Illich e Rothbard, também defenderam os ideais de uma sociedade sem escolas. Apoiada nesses ideais, cujo precursor foi Illich, surgiu, nos Estados Unidos, a proposta do Homeschooling e do Unschooling. O homeschooling propõe uma educação domiciliar sem deixar de lado o currículo da educação escolarizada, em que a mãe assume a tarefa de instruir seus filhos a partir dos conteúdos curriculares. E já o Unschooling parte de uma proposta ainda mais radical em que até o currículo não é levado em conta. Os adeptos desses modelos de educação alegam não gostar do ambiente das escolas, desejosos de oferecer a seus filhos uma educação baseada nos princípios morais nos quais eles acreditam.

No Brasil, a educação domiciliar é proibida. A lei obriga as famílias a matricularem seus filhos a partir dos quatro anos de idade. Portanto, as teorizações a respeito da desescolarização não alcançaram maiores reflexos.

A outra abordagem sobre as instituições escolares que trataremos neste breve estudo corresponde à **problematização da escola na atualidade**. No artigo “A aliança biopolítica educação-trabalho, a autora, Karla Saraiva, discute as mudanças da escola da Modernidade até a Contemporaneidade, a partir do discurso de que o aluno passou a ser protagonista do processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, a educação propõe métodos de ensino inovadores, tais como: aprendizagem pela resolução de problemas;

pedagogia de projetos; metodologias ativas; pedagogia da autonomia, dentre outros, cuja proposta é estimular o protagonismo do educando.

Ressalte-se, no entanto, que a autora considera que, na realidade, não houve grandes transformações na educação escolar. Apenas ocorreu uma mudança de ênfase; ou seja, a escola continua moralizadora, reguladora, disciplinar. O que ocorreu foi um ajuste do modelo de educação escolar às exigências da sociedade capitalista vigente, em que se busca a formação de um sujeito proativo, disciplinado, protagonista do processo de aprendizagem; porém, obediente e disciplinar. Nesse sentido, Saraiva afirma que

Embora as propostas para a reestruturação do trabalho pedagógico sejam bastante diversificadas, é possível observar que algumas características que são valorizadas na lógica da governamentalidade neoliberal estão presentes na maior parte delas. O que vem sendo preconizado são enfoques que, em geral, promovem a iniciativa dos alunos, incentivando-os a fazer uma gestão de sua aprendizagem. (SARAIVA, 2014, p. 150)

Isso nos leva a questionar em que medida os métodos inovadores e as políticas de inclusão vigentes promovem uma educação de qualidade? Nesse contexto, o que se evidencia é a preocupação da escola em construir bons consumidores e competidores, em que os investimentos em educação visam fazer a economia funcionar. Como a intencionalidade do poder público em investir em educação perpassa pelo viés da economia, a questão cultural e de inclusão dos grupos minoritários (negros, indígenas, deficientes) têm pouca relevância no cenário educacional, especialmente, o brasileiro, visto que a educação sempre esteve a serviço das grandes corporações, treinando os estudantes para atenderem às necessidades do concorrido mercado de trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas nas instituições educacionais da Modernidade até a Contemporaneidade devem ser entendidas como mudanças de ênfase e não como substituições. Na realidade, a escola continua produzindo sujeitos para o trabalho, só que agora com um novo perfil, em que o trabalho intelectual é mais valorizado.

Ocorreu uma transição do capitalismo industrial para um capitalismo cognitivo. Ou seja, no capitalismo cognitivo, a ênfase da indústria, que produzia mercadorias em série, passou a ser a empresa, preocupada com a inovação, com o marketing dos produtos para liderar no mercado competitivo de uma economia globalizada. Agora, a ênfase está no conhecimento: uma sociedade que produz conhecimento e consome conhecimento.

Nessa nova sociedade, os postos de trabalho vão exigir uma maior formação intelectual, que incentiva cada vez mais a uma continuidade da educação dos sujeitos. Daí a relação biopolítica educação-trabalho, cujo sentido da educação se volta para o exercício das profissões, fazendo com que os avanços em políticas de inclusão de pessoas deficientes nas instituições de ensino caminhem a passos lentos.

BIBLIOGRAFIA

GAJARDO, Marcela. **Ivan Illich**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Coleção Educadores, 2010.

ROTHBOAR, M. N. **Educação: livre e obrigatória**. 1ª edição, São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013.

SARAIVA, Karla. **A aliança biopolítica educação-trabalho**. Pro-Posições, v. 25, n. 2, p. 139-156, maio/ago. 2014.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação, São Paulo, n. 6, p.68-96, 1992.

AUTORES

Annebelle Pena Lima Magalhães Cruz

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Canoas. Bolsista CAPES. E-mail: annebelle.cruz@g.mail.com

Bárbara dos Santos Alves

Mestra pela Universidade Luterana do Brasil-Canoas/RS. barbara.alves@rede.ulbra.br

Carla Daniella Teixeira Girard

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Canoas. E-mail: carlitagirard4@gmail.com.

Cristiane Marina Teixeira Girard

Mestra em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR)/Porto Velho. E-mail: marinateixeiragirard@unir.br.

Elisângela Maura Catarino

Doutoranda em educação pela ULBRA- Bolsista CAPES.

Francineide Lima Abreu

Doutoranda em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Ulbra) - Campus Canoas francineide.abreu48@gmail.com

Geila Santos de Sousa

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil, com linha de pesquisa em "Infância, juventude e espaços educativos". Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida, com linha de pesquisa em Políticas Públicas, Desenvolvimento e Diversidade Amazônica, na área da Educação, pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Licenciada em Pedagogia pelo Instituto Luterano de Ensino Superior de Santarém (1997), com especialização em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e em Psicologia Educacional com Ênfase em Psicopedagogia Preventiva, participou de cursos de aperfeiçoamento em Psicologia Escolar e em Políticas Públicas: a Escola e a Cidade. Atua profissionalmente como especialista em Educação pela Secretaria de Estado de Educação do Pará – Seduc, e-mail: geilases@gmail.com.

Geisa de Sousa Cabral

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil – Ulbra (2002), pós-graduada em Educação Especial pela Faculdade Internacional de Curitiba – Facinter (2008) e mestra em Educação pela Universidade Luterana do Brasil. Atualmente é professora e pedagoga no Centro Especializado em Autismo e docente da Escola Municipal Princesa Izabel, em Santarém, Pará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Especial, atuando principalmente com crianças DMU (deficientes múltiplos), e-mail: gscabral68@gmail.com.br

Gilma da Silva Pereira Rocha

Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)/Canoas. Bolsista PROSUP/CAPES. E-mail: rochagsp@gmail.com.

Ramona Graciela Alves de Melo Kappi

Mestra pela Universidade Luterana do Brasil - ULBRA. E-mail: ramonakappicontato@gmail.com



Sobre a Organizadora

GILMA DA SILVA PEREIRA ROCHA

Natural de Santarém do Pará. Doutoranda em Educação pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA)-Campus Canoas/RS. Bolsista PROSUP/CAPES. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Neuropsicopedagoga. Especialista em Educação Especial e Inclusiva pela UNINTER. Especialista em Libras e Educação de Surdos pela UNOPAR. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Também especialista em Língua Portuguesa: uma abordagem textual pela Universidade Federal do Pará. Licenciada em Pedagogia e Letras/Língua portuguesa. Atua como professora da Educação básica na secretaria de educação do estado do Pará na regência da disciplina de Língua Portuguesa e também como professora da Educação Especial na secretaria municipal de educação de Santarém. Também atua no ensino superior no curso de Pedagogia no Centro Universitário da Amazônia (UNAMA). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura e Educação da ULBRA, além de ser membro do Grupo FORMAZON, GPEEPI e GEPES da UFOPA.

ISBN 978-658997688-2



9

786589

976882