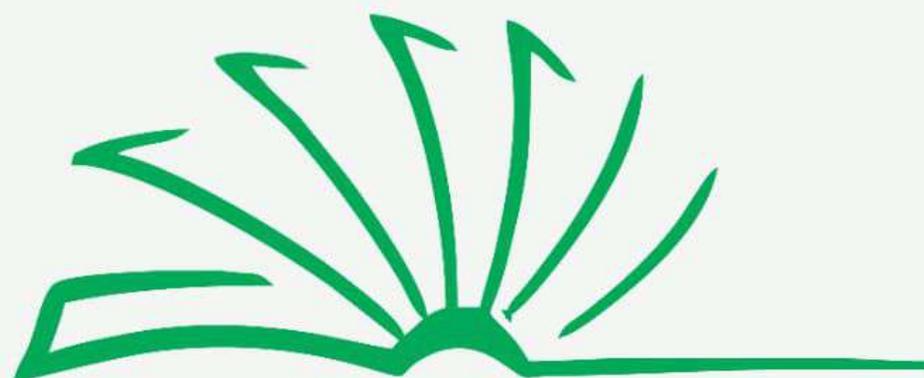


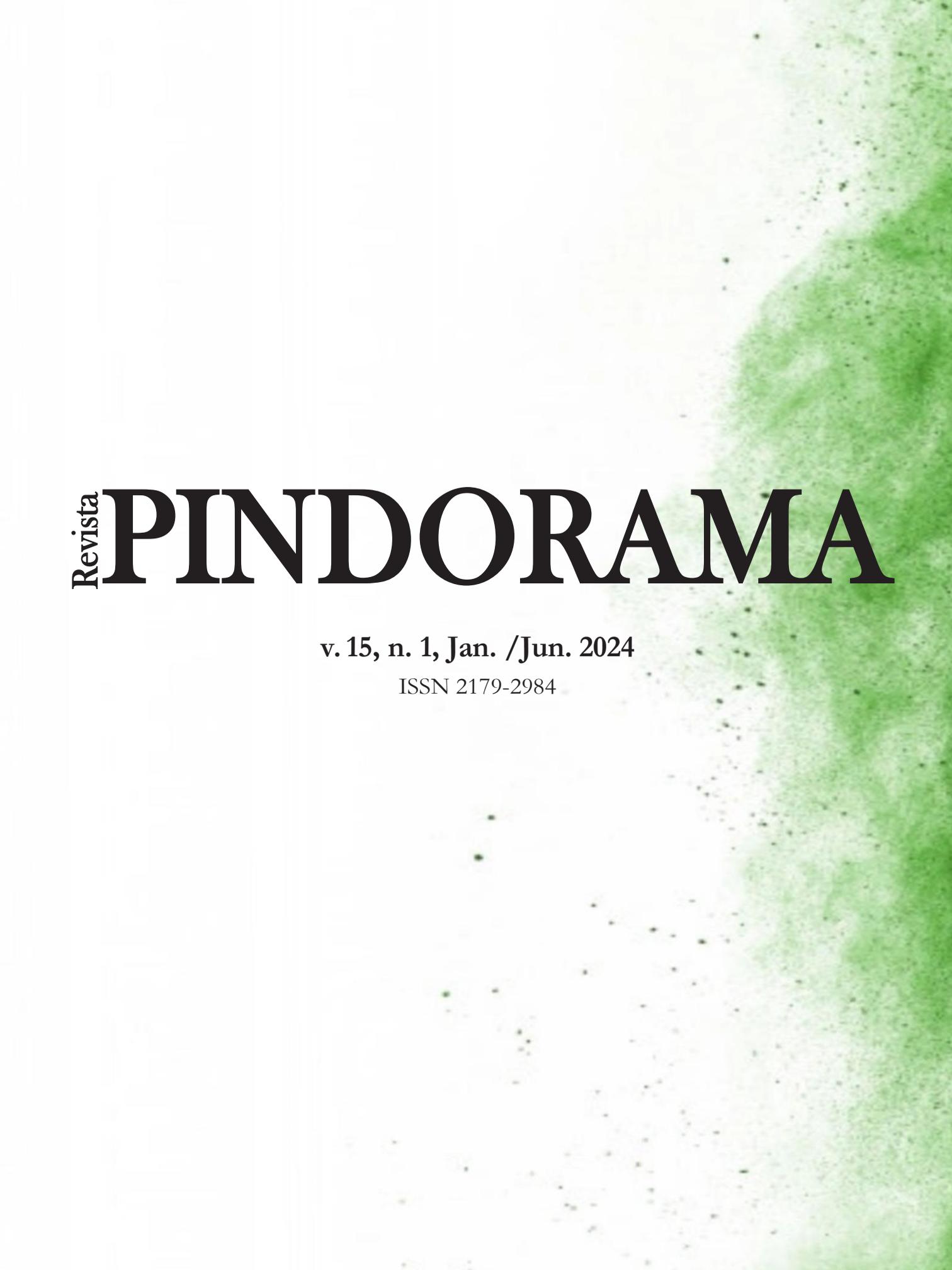
Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama

Edição v.15, n. 01



Revista

**PINDORAMA**



Revista **PINDORAMA**

v. 15, n. 1, Jan. /Jun. 2024

ISSN 2179-2984

**Reitora • President**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Luzia Matos Mota

**Pró-Reitor de Ensino • Provost for Undergraduate Studies**

Prof. Dr. Jancarlos Menezes Lapa

**Pró-Reitora de Extensão • Provost for Extension**

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Nivea de Santana Cerqueira

**Pró-Reitor de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação •**

**Provost for Research, Graduate Studies and Innovation**

Prof. Dr. Ivanildo Antônio dos Santos

**Diretora Geral do IFBA/Eunápolis • General Director for IFBA/Eunápolis**

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Fabiana Zanelato Bertolde

**Diretor Acadêmica do IFBA/Eunápolis • Academic**

**Director for IFBA/Eunápolis**

Prof. Dr. Flávio de Jesus Costa



A *Revista Pindorama* é uma publicação que objetiva publicar artigos científicos, ensaios, debates, entrevistas, resenhas, estudos de casos, ou textos, isto é, textos inéditos redigidos em português, espanhol e inglês, que contribuam para a expansão do conhecimento multidisciplinar educacional, tecnológico, científico e cultural. Os artigos publicados nesta revista são de inteira responsabilidade dos autores.

**Editor-Chefe • Editor in chief**

Prof<sup>º</sup>. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior

**Conselho Editorial • Editorial Board**

Prof<sup>º</sup>. Dr. Guillermo Van Erven Cabala, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>º</sup>. Dr. Haroldo José dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>º</sup>. Dr. Ivanildo Antônio dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>º</sup>. Dr. Josaphat Ricardo Ribeiro Gouveia Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Laís Santana Santos Pereira Lira, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>º</sup>. Me. Lincoln Nascimento Cunha Júnior, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Maria Emília dos Santos Gonçalves, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Mariana Fernandes dos Santos, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia Lima Souza, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vânia Lima Souza, IFBA/Eunápolis

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Vitória de Souza Oliveira, IFBA/Eunápolis

**Conselho Consultivo • Consultive Board**

Prof<sup>º</sup>. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes, IFBA/Porto Seguro

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ana Carla Percontini, UEFS

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Bruna Carmo Rehem, IFBA/Ilhéus

Prof<sup>ª</sup>. Ma. Celina Rosa dos Santos, IFBA/Ilhéus

Prof. Dr. Cleilton Vasconcelos Moreira, UNEB/Campus XXII

Prof. Me. Hervickton Israel de Oliveira Nascimento, UNEB/Campus XVIII

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maraci Gonçalves Aubel, University of Kansas

Prof. Dra. Poliane Sá Argolo, University of Florida

Prof. Dr. Rodrigo Galloti Lima, IFS

Prof<sup>ª</sup>. Dra. Rosane Maria Souza e Silva, IFBA/Eunápolis

**Capa • Cover**

Ualace Lima Nascimento

**Editora • Publishing company**

Editora do IFBA – EDIFBA

**Suporte Técnico • Technical support**

Diretoria Geral de Tecnologia da Informação – Instituto Federal da Bahia

**Indexada em • Indexed in**

**Portal de Periódicos**

Base de Dados:



Diretórios/Repositórios:



Portais:





## 2022 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA)

Os autores são responsáveis pela apresentação dos fatos contidos e opiniões expressas nesta obra.

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama / Diretoria  
Acadêmica IFBA-Eunápolis. - v. 15, n. 1 (2024). - Eunápolis :  
IFBA - Eunápolis. 2010-

Semestral, 2010

Publicação da Diretoria Acadêmica IFBA - Eunápolis

Modo de acesso [http://www.publicacoes.ifba.edu.br/  
index.php/Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

ISSN 2179-2984

1. Educação. 2. Saberes. 3. Sociedade. I. Gouveia Júnior,  
Josaphat R. R., ed. II. Instituto Federal da Bahia Campus Eunápolis.  
CDD 370

Nilcéia Aparecida Conceição Santos Campos  
CRB 5/1378

### Endereço para correspondência • mailing address

Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da  
Bahia – IFBA  
Av. David Jonas Fadini, s/n, Bairro Juca Rosa  
Eunápolis, Bahia, Brasil  
CEP: 45823-431  
Telefone: +55 (73)3281-2266 • +55 (73)3281-2267

### Site:

[http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/  
Pindorama](http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama)

### E-mail:

[revistapindorama@ifba.edu.br](mailto:revistapindorama@ifba.edu.br) ou  
[pindoramarevista@gmail.com](mailto:pindoramarevista@gmail.com)

Regras de submissão podem ser acessadas em <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/Pindorama>

# Revista Pindorama

v. 15, n. 1, Jan./Jun. 2024

## Sumário

*Table of Contents*

### ARTIGOS • ARTICLES

- 7 COMPUTAÇÃO DESPLUGADA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO MÉDIO**  
UNPLUGGED COMPUTING AS A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING AND LEARNING COMPUTATIONAL THINKING IN HIGH SCHOOL  
Victor Dias da Silva; Victoria Souza Cal Blanco; Vagner Simões Santos.
- 31 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A formação dos docentes para o atendimento de alunos com necessidades específicas**  
INCLUSIVE EDUCATION: Teacher training to care for students with specific needs  
Flávia Santos Silva; Bruno Henrique Barbosa de Souza; Renan Nunes Aguiar.
- 52 PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA**  
EDUCATIONAL AND CURRICULAR PRACTICES OF SOCIOLOGY TEACHING IN BRAZILIAN SCHOOL EDUCATION  
Givanilton de Araújo Barbosa.
- ### DOSSIÊ • DOSSIER
- 72 ENSINO DE MATEMÁTICA ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL: Uma análise da formação inicial docente no IFBA**  
ANTIRACIST AND INTERCULTURAL MATHEMATICS EDUCATION: An analysis of initial teacher training at IFBA  
Elaine Santos Dias; Flaviane Ribeiro Nascimento.
- 97 PROBLEMATIZAÇÃO EM TORNO DAS HIERARQUIZAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA A PARTIR DA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**  
PROBLEMATIZATION AROUND THE HIERARCHIZATIONS BETWEEN ORALITY AND WRITING FROM PORTUGUESE LANGUAGE LINGUISTIC EDUCATION IN BASIC EDUCATION

Clébia Rocha Lima Lira; Mariana Fernandes dos Santos.

**124 OS DESAFIOS DA INCLUSÃO A PARTIR DA DIFERENÇA LINGUÍSTICA DO SURDO:  
Análise de um projeto político pedagógico**

THE CHALLENGES OF INCLUSION FROM THE LINGUISTIC DIFFERENCE OF THE DEAF:

Analysis of a pedagogical political project

Érica Batista Rodrigues; Lívia Dodds de Melo.

**154 O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Promovendo aprendizagem significativa através de  
jogos e brincadeiras**

THE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: Promoting meaningful learning through games and  
games

Maria das Graças Almeida dos Santos; Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso.



# Artigos

# COMPUTAÇÃO DESPLUGADA COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DO PENSAMENTO COMPUTACIONAL NO ENSINO MÉDIO

UNPLUGGED COMPUTING AS A METHODOLOGICAL PROPOSAL FOR TEACHING AND LEARNING COMPUTATIONAL THINKING IN HIGH SCHOOL

**Victor Dias da Silva**<sup>1</sup>  
**Victoria Souza Cal Blanco**<sup>2</sup>  
**Vagner Simões Santos**<sup>3</sup>

● <https://orcid.org/0000-0003-3827-0113>

## RESUMO

O desenvolvimento do Pensamento Computacional (PC) está entre os objetivos didático-pedagógicos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua abordagem se origina em diversas técnicas da Ciência da Computação, trazendo inovação à forma de ensino em escolas de vários países no mundo. No Brasil, a BNCC já contempla o PC, porém, na prática, existe um déficit na formação de professores, além de faltar infraestrutura adequada para alcançar os objetivos propostos na BNCC, visto que, por vezes, não há dispositivos computacionais, internet e, em alguns casos, até energia elétrica nas unidades de ensino. O objetivo deste artigo é propor uma oficina de aprendizagem através da Computação Desplugada (CD) utilizando a metodologia do Pensamento Computacional (PC) aos professores das escolas da rede estadual. Dessa forma, este trabalho apresenta uma proposta didático-pedagógica com oficinas práticas voltadas aos professores, possibilitando, assim, o desenvolvimento de competências na aplicação do PC, através da CD, no ensino público sem a necessidade de recursos eletrônicos.

**Palavras-chave:** Pensamento Computacional. BNCC. Ensino Médio. Computação Desplugada. Formação de Professores.

## ABSTRACT

The development of Computational Thinking (CP) is among the didactic-pedagogical objectives in the National Common Curricular Base (BNCC). Its approach originates in several techniques of Computer Science, bringing innovation to the way of teaching in schools in several countries around the world. In Brazil, the BNCC already contemplates the CP, however, in practice, there is a deficit in teacher training, in addition to the lack of adequate infrastructure to achieve the objectives proposed in the BNCC, since, sometimes, there are no computing devices, internet and, in some cases, even electricity in the teaching units. The

<sup>1</sup>Graduando em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal da Bahia. E-mail: victorsdv@gmail.com.

<sup>2</sup>Graduanda em Licenciatura em Computação pelo Instituto Federal da Bahia. E-mail: viccal00@gmail.com.

<sup>3</sup>Doutorando em Propriedade Intelectual e Inovação (2027), Mestre em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para Inovação, MBA em Marketing Digital e Analytics, Especialista em Docência do Ensino Superior (2016), MBA em Gerenciamento Executivo de Projetos, Licenciado em Educação Profissional e Tecnológica e Bacharel em Sistemas de Informação. E-mail: vagnersantos.bsi@gmail.com.

objective of this article is to propose a learning workshop through Unplugged Computing (CD) using the methodology of Computational Thinking (PC) to teachers of schools in the state network. Thus, this work presents a didactic-pedagogical proposal with practical workshops aimed at teachers, thus enabling the development of competences in the application of CT, through CD, in public education without the need for electronic resources.

**Keywords:** Computational Thinking. BNCC. High school. Unplugged Computing. Teacher training.

## 1. INTRODUÇÃO

O pensamento computacional tem origem no relacionamento entre o ser humano e a máquina desde o século XIX, onde surgiram os primeiros computadores. Muitas literaturas abordam o pensamento computacional com outras nomenclaturas: lógica de programação, pensamento lógico, dentre outras. Atualmente, os dispositivos computacionais fazem parte do nosso cotidiano e interferem diretamente nas relações humanas. Pierre Lévy (1993) escreveu sobre o futuro do pensamento na era da informática, abordando sobre o sujeito e seu objeto de interação, através das diversas trocas e da mútua influência.

As discussões sobre a importância do Pensamento Computacional (PC) resultaram em diversas pesquisas sobre como aplicar a computação nas modalidades de ensino no Brasil, iniciando na Educação Infantil até o Ensino Médio. A Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) busca dar sustentação aos currículos pedagógicos das redes e sistemas de ensino das esferas federativas, assim como as propostas pedagógicas nas escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil (BRASIL, 1996). Neste sentido, no ano de 2022, a Câmara de Educação Básica (CEB) aprovou mudanças para dar sustentação ao ensino do pensamento computacional, e o Conselho Nacional de Educação (CNE) desenvolveu Normas sobre a Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Atualmente, na interação entre o humano e a máquina, existe um déficit de aprendizagens básicas sobre os protocolos e as formas de comunicação com a máquina, sendo perceptíveis na ótica das necessidades básicas envolvidas no pensamento lógico-computacional. A sociedade vem passando por mudanças influenciadas pelo perfil requerido pelos atores socioeconômicos. Assim, muitas oportunidades exigem habilidades de raciocínio lógico, processamento e organização

de dados – competências atuais para computação e processamentos de informações para tomada de decisões. As instituições de ensino vêm buscando formar cidadãos críticos, com conhecimentos em distintas áreas, a fim de gerar impactos positivos no ambiente social. Ao incorporar o PC e diversos objetivos didático-pedagógicos, a BNCC agrega um plano de ação para mitigar as fragilidades históricas na formação dos profissionais de educação e do seu corpo discente, onde muitos desconhecem ou não utilizam o PC para ajudar na solução de problemas do seu cotidiano.

A aplicação do PC, através da Computação Desplugada (CD), poderá potencializar as oportunidades no desenvolvimento de competências e habilidades, porque a CD é uma ferramenta de ensino voltada à ciência da computação, onde o objetivo principal é expor aos estudantes conceitos e ideias dessa área, e a maneira como os cientistas da computação analisam a resolução de problemas sem utilização de dispositivos eletrônicos. Dessa forma, consiste em uma técnica para solução de atividades não digitais, ou seja, sem a exigência de infraestrutura tecnológica (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2011).

A CD é uma alternativa, principalmente nas escolas que não possuem condições mínimas de ensinar a Computação por falta de recursos computacionais. Embora muitos conceitos do PC sejam abstratos, eles podem ser compreendidos de forma concreta e lúdica, mitigando a necessidade de computadores (SCHULZ; SCHMACHTENBERG, 2017). Vale destacar que muitas das atividades desplugadas podem facilmente ser aplicadas em ambientes abertos, o que acaba sendo um diferencial em relação às demais ferramentas de aprendizagem convencional.

Dentre as causas/raízes das deficiências no processo de ensino-aprendizagem do pensamento computacional, destacam-se a ausência de material didático que dê sustentação teórica e prática à aprendizagem, bem como a formação específica para o corpo docente, que precisa ser o agente ativo neste processo, através de ferramentas, competências e habilidades para a formação do pensamento lógico computacional do discente.

No Brasil, a grande maioria das escolas de Educação Básica não reconhece a computação como um instrumento relevante para o processo formativo. Em 2017, foi divulgada a 3ª versão da BNCC, sendo perceptível a carência na adoção de formações voltadas a habilidades computacionais (SCHULZ; SCHMACHTENBERG, 2017).

Diante do cenário atual das escolas públicas do Brasil, que apresentam falta de recursos tecnológicos, particularidades precárias de infraestrutura e falha na formação básica de professores, os maiores prejudicados acabam sendo os próprios alunos, que, enquanto egressos, deverão lidar com uma grande concorrência por espaço no mercado de trabalho. Aplicar as competências e habilidades do PC é benéfico para o desenvolvimento intelectual dos alunos, no presente e no futuro, promovendo o pensamento lógico, a autonomia, a capacidade de identificar, analisar, resolver problemas e trabalhar em equipe. A partir da perspectiva dessa realidade, faz-se necessário pensar a formação do professor para atuação com o PC, a fim de que haja reflexo na formação do indivíduo e, assim, o PC possa ser tratado como uma competência prioritária a ser desenvolvida na construção dos saberes.

Dessa forma, o objetivo deste artigo é propor uma oficina de aprendizagem para professores, através da adoção da Computação Desplugada (CD) na formação do Pensamento Computacional (PC), impactando diretamente na comunidade docente e indiretamente na formação dos discentes do Ensino Médio regular de escolas públicas. Nesse aspecto, o artigo visa contribuir com a formação do professor, através da disseminação do PC nas diversas áreas do conhecimento. Conseqüentemente, os alunos utilizarão os fundamentos da computação e suas técnicas para aprimorar as soluções de problemas, nos contextos social, econômico e profissional.

O artigo se divide em oito seções, a saber: 1) a Introdução, que expõe um panorama sobre o tema e sua contextualização; A revisão da literatura traz os principais tópicos abordados no estudo: 2) Pensamento Computacional; 3) Pensamento Computacional na BNCC; 4) Computação Desplugada; A seção 5 – Metodologia – mostra o tipo de abordagem e a natureza, bem como os métodos empregados na pesquisa; A seção 6 apresenta informações sobre os instrumentos utilizados para aplicar a Computação Desplugada; A seção 7, como Resultados, traz uma proposta da intervenção pedagógica por meio de uma oficina de Computação Desplugada para professores; e, por fim, a seção 8 exhibe as Considerações Finais e apresenta a perspectiva futura para o estudo.

## **2. PENSAMENTO COMPUTACIONAL**

O Pensamento Computacional (PC) – do inglês, *Computational Thinking* – aborda métodos para resolução de problemas utilizando os conceitos da Ciência da Computação e técnicas que empregam o raciocínio lógico. Pondo em prática fundamentos do PC, o aluno poderá desenvolver e exercitar diversas habilidades computacionais, seja por meio de humanos ou máquinas. Técnicas como Abstração, Automação e Análise têm o objetivo de facilitar a formulação e solução de problemas, auxiliando o aluno na elaboração do pensamento computacional (KRAMER, 2007).

Para Brackmann (2017), o PC é uma conceituada competência, pois possui um conjunto de habilidades e fundamentos da Ciência da Computação, necessários para compreender, analisar, definir, comparar, automatizar e resolver problemas, sendo capaz de direcionar a aprendizagem e fomentar a capacidade criativa, estratégica e crítica das pessoas, por meio de passos claros.

O principal objetivo da metodologia do pensamento computacional é integrar o uso de tecnologias ao conhecimento humano, não sendo um termo de uso exclusivo da Computação, mas que pode ser aplicado em diversas áreas do conhecimento em qualquer ambiente (McMASTER; RAGUE; ANDERSON, 2010).

O PC independe de aparatos tecnológicos, infraestrutura adequada e acesso à internet. Wing (2006) esclarece que o Pensamento Computacional é utilizado para solução de um problema, através de técnicas computadorizadas e raciocínio de um cientista da Computação. Muitas pessoas atualmente se beneficiam das ferramentas do PC por compreender conceitos e aplicá-los de forma organizada em atividades do cotidiano, colocando em prática seus fundamentos, como: Algoritmos, Abstração, Decomposição e Reconhecimento de Padrões. Segue uma breve descrição deles, conforme BBC (2018):

- Os Algoritmos consistem em uma sequência finita de passos para resolver um problema.
- Por meio da Abstração são retiradas do problema informações relevantes para ajudar na solução, deixando de lado dados supérfluos.
- O objetivo da Decomposição é dividir um problema em pequenas partes, solucionar cada uma delas e, ao final, ter a resolução do problema na totalidade.

- Reconhecimento de padrões envolve buscar a solução dos problemas a partir de semelhanças, reutilizando caminhos para resolver problemas parecidos.

O Pensamento Computacional é plurivalente, muito utilizado na programação para resolver problemas que criam importantes soluções para a sociedade. O PC não precisa necessariamente incluir os quatro elementos citados, de um computador, ou de seguir uma sequência. Ao aplicar apenas um dos pilares do PC, mesmo no cotidiano, para alcançar objetivos simples se lida com três características da programação: Entrada, Processamento e Saída. Segundo Favenorte (2011):

- A Entrada são os dados necessários para iniciar uma tarefa.
- O Processamento é a sequência lógica de instruções para solucionar a tarefa.
- A Saída é o resultado do processamento.

De acordo Furber (2012), por meio do Pensamento Computacional é viável identificar aspectos da Ciência da Computação e usar suas ferramentas e mecanismos para entender e questionar sistemas e processos naturais e artificiais. A partir daí, se faz necessário entender e questionar esses processos em razão do período atual, com fácil acesso às informações, grandes quantidades de conteúdos e dados. Esse é um crescimento positivo no que diz respeito à presteza que a informação leva para chegar do outro lado do globo terrestre e ao desenvolvimento social e pessoal.

Por outro lado, esse excesso de informação, devido ao grande crescimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), vem acompanhado de distrações, ou seja, impossibilita uma clara visualização de qual conteúdo realmente importa. Por isso, a necessidade de aplicar as ferramentas do PC voltadas para a resolução de problemas complexos, considerando a atuação das máquinas.

### **3. PENSAMENTO COMPUTACIONAL NA BNCC**

O documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) descreve quais os aprendizados essenciais a serem desenvolvidos na educação básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), é por meio da BNCC que os currículos pedagógicos das redes e sistemas de ensino das esferas federativas, assim como as propostas pedagógicas nas escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, seguem um mesmo direcionamento em todo o Brasil (BRASIL, 1996).

A BNCC é voltada para a qualidade da educação no Brasil, numa tentativa de indicar e organizar, de forma clara, o que deve ser aprendido por todos os alunos na escola, para enfrentar, com sucesso, os desafios do mundo contemporâneo (BRASIL, 2018). A BNCC é estabelecida em cumprimento às leis educacionais vigentes no Brasil, sendo elaborada com a colaboração de instituições representativas dos mais diferentes segmentos da Educação Básica nas esferas federal, estadual e municipal, das universidades, escolas, instituições do terceiro setor, professores e especialistas em educação tanto brasileiros quanto estrangeiros (BRASIL, 2018).

O guia indica quais são as competências que os alunos precisam desenvolver e quais as habilidades necessárias para seu crescimento pessoal e profissional. Porém, as redes e os sistemas de ensino poderão adequar seus currículos, tomando a Base como parâmetro (BRASIL, 2018). Sendo assim, a BNCC leva em conta as necessidades e as possibilidades dos estudantes, visando a busca pela equidade, para que esses alunos possam tanto ingressar quanto permanecer nas escolas.

A BNCC especifica quais as competências e habilidades que o discente irá desenvolver, mas não como o professor deve ensinar. As escolas e professores serão norteados sobre os objetivos de aprendizagem e as capacidades requeridas, considerando as características próprias dos discentes. Dessa maneira, é possível buscar um padrão de qualidade na educação (CARMO; REZENDE; BRITO, 2021).

A alteração final da BNCC buscou associar, de forma mais natural, os diferentes elementos que compreendem a sua estrutura, empreendendo uma padronização nos critérios de organização de cada componente curricular. A competência é definida como encontro de conhecimentos, ou seja, conceitos e procedimentos, capazes de motivar alunos durante o processo de aprendizagem ao identificar erros, visando desenvolver habilidades que são as práticas, atitudes e valores para resolver exigências da vida diária (BRASIL, 2018).

A BNCC Etapa Ensino Médio se organiza em conservação à proposta para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, com foco no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. Assim, as competências gerais estabelecidas para a Educação Básica orientam tanto as aprendizagens essenciais a serem garantidas no contexto da BNCC do Ensino Médio quanto aos itinerários formativos a serem ofertados pelos diferentes sistemas, redes e escolas (BRASIL, 2018).

Desde as discussões sobre a BNCC, a Câmara de Educação Básica (CEB) pesquisa sobre modalidades de computação na Educação Básica, tendo igualmente dialogado com pesquisadores e autoridades de políticas educacionais. Aprovado em 17 de fevereiro de 2022, o Conselho Nacional de Educação (CNE) desenvolveu Normas sobre Computação na Educação Básica - Complemento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). As tabelas de Habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) e de Competências (conceitos e procedimentos) foram aprovadas com louvor e unanimidade pelo CNE. A norma foi homologada no dia 30 de setembro de 2022 pelo Ministério da Educação (MEC) e publicada no Diário Oficial da União no dia 3 de outubro do mesmo ano.

Considerando os obstáculos e desigualdades do Brasil, a implantação de novas diretrizes educacionais sempre enfrentarão questões estruturais: formação de professores (inicial e continuada), materiais didáticos e condições operacionais de trabalho, currículos adequados, o meio social e as singularidades do corpo discente (BRASIL, 2018). Portanto, não se trata somente de diferenças culturais da educação, mas de condições concretas ao se fazer escolhas adequadas com as necessidades e recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. Moraes (1997, p. 11) acrescenta que:

Desenvolver a informática educativa no Brasil, através de projetos e atividades, articulados e convergentes, apoiados em fundamentação pedagógica sólida e atualizada, de modo a assegurar a unidade política, técnica e científica, [é] imprescindível ao êxito dos esforços e investimentos envolvidos.

O parecer da Norma sobre Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC indica que a computação na Educação Básica é dividida em três eixos:

Cultura Digital, Mundo Digital e Pensamento Computacional. Segundo o MEC (BRASIL, 2022a):

- A Cultura Digital pode ser definida como as práticas, costumes e formas de interação social, realizadas a partir das ferramentas da tecnologia digital. Entretanto, pode estar vinculada com outros campos, além dos tecnológicos, como, por exemplo, a arte, a educação, a filosofia, a sociologia etc.
- Mundo Digital refere-se ao uso de ferramentas digitais para comunicação em âmbito mundial, por meio de dispositivos digitais, dispositivos inteligentes e outras tecnologias. O termo 'mundo digital' é mais utilizado para definir a fluência e a alfabetização digitais.
- Na BNCC, o Pensamento Computacional utiliza-se de fundamentos da computação para fomentar e aprimorar a aprendizagem, bem como desenvolver um pensamento criativo e crítico em diversas áreas do conhecimento.

Essas aprendizagens buscam garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências gerais, que incluem direitos de aprendizagem e desenvolvimento no campo pedagógico, como associação de habilidades, conceitos, valores e atitudes essenciais para o exercício da cidadania, da vida cotidiana e do trabalho (MARTINELLI, 2020).

Por meio de uma análise esmiuçada do eixo Pensamento Computacional da Computação - Complemento à BNCC, buscando comparar com as habilidades e competências do PC, nota-se que no Ensino Infantil são aplicadas quatro premissas que permitem vivenciar experiências de maneira dinâmica e com interatividade. São elas, conforme MEC (BRASIL, 2022b):

- 1) Desenvolver o reconhecimento e a identificação de padrões, construindo conjuntos de objetos com base em diferentes critérios como: quantidade, forma, tamanho, cor e comportamento.
- 2) Vivenciar e identificar diferentes formas de interação mediadas por artefatos computacionais.

- 3) Criar e testar algoritmos brincando com objetos do ambiente e com movimentos do corpo de maneira individual ou em grupo.
- 4) Solucionar problemas decompondo-os em partes menores, identificando passos, etapas ou ciclos que se repetem e que podem ser generalizadas ou reutilizadas para outros problemas.

No Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano), têm-se 19 habilidades que serão trabalhadas no eixo Pensamento Computacionais. Estas envolvem a organização de objetos e a conceituação de Algoritmos, que podem ser facilmente conduzidas por meio da Computação Desplugada, sendo viável a utilização de 7 competências para trabalhar em cima desse eixo, descritas pelo MEC (BRASIL, 2022b) da seguinte maneira:

- 1) Compreender a Computação como uma área de conhecimento que contribui para explicar o mundo atual e ser um agente ativo e consciente de transformação, capaz de analisar criticamente seus impactos sociais, ambientais, culturais, econômicos, científicos, tecnológicos, legais e éticos.
- 2) Reconhecer o impacto dos artefatos computacionais e os respectivos desafios para os indivíduos na sociedade, discutindo questões socioambientais, culturais, científicas, políticas e econômicas.
- 3) Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais utilizando diferentes linguagens e tecnologias da Computação de forma criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.
- 4) Aplicar os princípios e técnicas da Computação e suas tecnologias para identificar problemas e criar soluções computacionais, preferencialmente de forma cooperativa, bem como alicerçar descobertas em diversas áreas do conhecimento, seguindo uma abordagem científica e inovadora, considerando os impactos sob diferentes contextos.
- 5) Avaliar as soluções e os processos envolvidos na resolução computacional de problemas de diversas áreas do conhecimento, sendo capaz de construir argumentações coerentes e consistentes, utilizando conhecimentos da Computação para argumentar em diferentes contextos com base em fatos

e informações confiáveis com respeito à diversidade de opiniões, saberes, identidades e culturas.

- 6) Desenvolver projetos baseados em problemas, desafios e oportunidades que façam sentido ao contexto ou interesse do estudante, de maneira individual e/ou cooperativa, fazendo uso da Computação e suas tecnologias, utilizando conceitos, técnicas e ferramentas computacionais que possibilitem automatizar processos em diversas áreas do conhecimento com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários, valorizando a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, de maneira inclusiva.
- 7) Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias para tomar decisões frente às questões de diferentes naturezas.

A partir do 6º ano, o eixo Pensamento Computacional é dividido em dois objetos do conhecimento e cada um apresenta pelo menos três habilidades responsáveis por trabalhar a programação e estratégias de solução de problemas.

No 7º ano, a norma separa o Pensamento Computacional em duas habilidades gerais, que visam construir e analisar soluções computacionais de problemas de diferentes áreas do conhecimento, de forma individual e/ou colaborativa, selecionando as estruturas de dados adequadas (registros, matrizes, listas e grafos), aperfeiçoando e articulando saberes escolares e empregando diferentes estratégias da Computação (decomposição, generalização e reuso) para construir a solução de problemas.

No 8º e 9º ano, a norma apresenta apenas uma habilidade geral e, semelhante ao 7º ano, também é voltada para a construção e análise de soluções computacionais de problemas de distintas áreas do conhecimento, de maneira individual e/ou colaborativa, elegendo as estruturas de dados apropriadas (registros, matrizes, listas e grafos), aperfeiçoando e articulando saberes escolares.

A Base Nacional Comum Curricular Computação - Complemento à BNCC, na etapa do Ensino Médio, apresenta 7 competências específicas. São elas, de acordo com o MEC (BRASIL, 2022b):

- 1) Compreender as possibilidades e os limites da Computação para resolver problemas, tanto em termos de viabilidade quanto de eficiência, propondo e analisando soluções computacionais para diversos domínios do conhecimento, considerando diferentes aspectos.
- 2) Analisar criticamente artefatos computacionais, sendo capaz de identificar as vulnerabilidades dos ambientes e das soluções computacionais, buscando garantir integridade, privacidade, sigilo e segurança das informações.
- 3) Analisar situações do mundo contemporâneo, selecionando técnicas computacionais apropriadas para a solução de problemas.
- 4) Construir conhecimento usando técnicas e tecnologias computacionais, produzindo conteúdos e artefatos de forma criativa, com respeito às questões éticas e legais, que proporcionem experiências para si e os demais.
- 5) Desenvolver projetos para investigar desafios do mundo contemporâneo, construir soluções e tomar decisões éticas, democráticas e socialmente responsáveis, articulando conceitos, procedimentos e linguagens próprias da Computação, preferencialmente de maneira colaborativa.
- 6) Expressar e partilhar informações, ideias, sentimentos e soluções computacionais, empregando diferentes plataformas, ferramentas, linguagens e tecnologias da Computação de forma fluente, criativa, crítica, significativa, reflexiva e ética.
- 7) Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, identificando e reconhecendo seus direitos e deveres, recorrendo aos conhecimentos da Computação e suas tecnologias frente às questões de diferentes naturezas.

Considerando que as habilidades foram trabalhadas no decorrer do Ensino Fundamental, no Ensino Médio são desenvolvidas práticas que compreendem o PC, que se referem à capacidade de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento da capacidade de criar e adaptar algoritmos, com aplicação de fundamentos da computação para alavancar e aprimorar a

aprendizagem e o pensamento criativo e crítico nas diversas áreas do conhecimento (BRASIL, 2022a).

#### **4. COMPUTAÇÃO DESPLUGADA**

A Computação Desplugada (CD) foi desenvolvida pelos autores Tim Bell, Ian H. Witten e Mike Fellows, da Universidade Canterbury University, na Inglaterra. É um conjunto de atividades que engloba games e exercícios físicos, onde o principal objetivo é demonstrar ao aluno o Pensamento Computacional.

Bell, Witten e Fellows (2011) destacam que a CD é uma ferramenta de ensino voltada à Ciência da Computação, tendo como objetivo principal expor aos estudantes conceitos e ideias dessa esfera, e a maneira como os cientistas da computação analisam a resolução de problemas sem a utilização de dispositivos eletrônicos (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2011). As atividades propostas pela ferramenta envolvem resolver diferentes problemas e, nesse processo de resolução, os estudantes internalizam conceitos fundamentais da Ciência da Computação, sobretudo aquelas instituições menos favorecidas de infraestrutura e equipamentos eletrônicos. Nas palavras dos autores: “Queremos pisar onde soluções educacionais de alta tecnologia são inviáveis; para cruzar a divisão entre ricos em informação e pobres em informação, entre países industrializados e o mundo em desenvolvimento.” (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2011, p. 02).

Assim, o ensino-aprendizagem através do lúdico é a principal característica das atividades práticas, com vistas a desvincular a ideia de que o ensino da computação só é possível com o uso de materiais digitais. Essa estratégia acaba sendo também uma ótima forma de evitar a distração provocada pelo uso dos aparelhos eletrônicos nas aulas. As atividades da CD utilizam um material didático diversificado e o tipo depende da atividade sugerida (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2011).

Em diversos países a Computação Desplugada tem sido usada como uma alternativa para promover o Ensino de Computação nos distintos níveis de educação (HUANG; LOOI, 2020), utilizando diferentes objetos simples que fazem parte do cotidiano dos próprios alunos e professores (TONBULOGLU, B.; TONBULOGLU, I., 2019). Dessa forma, as atividades de CD já têm ajudado diversos professores das

escolas do mundo a melhorar a qualidade do ensino de Computação (HUANG; LOOI, 2020).

No Brasil, segundo a Anatel (2020), 3,4 mil escolas no país (2,5%) não tinham acesso à rede de energia elétrica, 9,5 mil (6,8%) não dispunham de acesso à internet, e 46,1 mil (33,2%) não possuíam laboratórios de informática. Esses dados corroboram que, apesar dos esforços de professores e gestores, grande parte das escolas não dispõe de boa estrutura física, ou com laboratórios de informática, seja pela quantidade insuficiente de equipamentos ou pela conexão à internet. Com isso, detectou-se que, ao longo dos últimos anos, houve um número crescente de publicações na literatura com práticas e trabalhos científicos envolvendo o ensino do PC com a utilização da Computação Desplugada.

Oliveira, Cambraia e Hinterholz (2021) apontam que a CD se apresenta como uma alternativa de destaque para a realização de atividades para introdução do PC sem o uso de computadores ou demais recursos eletrônicos, sendo uma abordagem bastante útil em espaços com pouca ou nenhuma infraestrutura de tecnologia computacional, que uma realidade bastante presente no cenário brasileiro, principalmente em escolas públicas e em regiões menos favorecidas:

Imprescindível seguir fazendo esforços para melhorar esse aspecto. Mas não é por falta de infraestrutura ideal que se deve imobilizar o processo de ensinar e aprender. Esses desafios abrem portas para iniciativas inovadoras, como o ensino da programação e a Computação Desplugada, que trata de democratizar o conhecimento da Ciência da Computação por meio do Pensamento Computacional e é temática de diversas pesquisas e estudos acadêmicos vinculados à escola (OLIVEIRA; CAMBRAIA; HINTERHOLZ, 2021, p. 5).

Segundo Vieira, Passos e Barreto (2013), por permitir que exista adequação para distintas estruturas escolares, diversos estudos têm mostrado a relevância da CD para a difusão das diferentes estratégias do PC, visto que não requer o uso de *software* e *hardware*, bem como desmistificar a ideia de que o computador resolve problemas sem intervenção humana.

Outro aspecto que se faz necessário analisar está relacionado à formação de professores, a fim de incluir conhecimentos e habilidades do ensino do Pensamento Computacional. Para Cruz, Marques e Oliveira (2021), no desenvolvimento do Pensamento Computacional, não há somente uma forma de trabalho, também não

existe uma padronização do projeto pedagógico, devendo ser considerada as características de cada região. Dessa forma, os projetos pedagógicos deverão ser forjados conforme as características regionais, considerando as particularidades do campo do saber, métodos disponíveis e objetivos de aprendizagem.

Em suma, para o Pensamento Computacional fazer parte do espaço da escola, se faz necessária uma interlocução entre as escolas de Educação Básica e os cursos de formação continuada de professores.

## **5. METODOLOGIA**

Este trabalho apresenta uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva, utilizando métodos comparativos por meio de pesquisas em periódicos relacionados ao Pensamento Computacional e Computação Desplugada. O levantamento e a pesquisa ocorreram durante o período de 5 de outubro de 2022 a 20 de janeiro de 2023.

Por meio de uma pesquisa de natureza qualitativa é possível colocar em evidência a interpretação e a compreensão do fenômeno através da firme opinião do pesquisador e da interpretação de fatos. Quanto ao objeto descritivo, o artigo apresenta o registro de características da Computação Desplugada, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Pensamento Computacional.

Foram realizadas também análises do eixo Pensamento Computacional nas Normas sobre a Computação na Educação Básica - Complemento à BNCC, comparando seu material com as habilidades e competências da Base Nacional Comum Curricular.

No levantamento bibliográfico, inicialmente, foram realizadas buscas sem delimitação temporal em bases científicas. Essa estratégia teve como objetivo identificar as produções atuais e relevantes sobre a temática estudada.

## **6. INSTRUMENTOS DO ENSINO DA COMPUTAÇÃO DESPLUGADA**

Brackmann (2017) lembra que há muitos tópicos importantes da Computação que podem ser aprendidos sem o uso de equipamentos eletrônicos. A Computação Desplugada tem a capacidade de introduzir definições importantes sobre *hardware* e

*software*, impulsionando, no cotidiano, as tecnologias de pessoas que não são da área técnica. As atividades desplugadas ocorrem frequentemente através da aprendizagem cinestésica, que envolve: movimentar-se, usar cartões, recortar, dobrar, colar, desenhar, pintar, resolver enigmas, etc. “Ao invés de participar de uma aula expositiva, os estudantes trabalham entre si para aprender conceitos da Computação.” (BRACKMANN, 2017, p. 50).

O desenvolvimento de atividades de CD é proporcionado com lápis, papel, cola e outros materiais básicos, por meio de construção de cartões, tabuleiro e até mesmo com o próprio corpo, sendo possível aprender sobre Pensamento Computacional sem a utilização de qualquer equipamento eletrônico, seja ele sofisticado ou não (BELL; WITTEN; FELLOWS, 2011).

Atualmente existe pouca criação de materiais didáticos voltados à CD no Brasil, e é a concepção de novos materiais didáticos que podem contribuir significativamente para o ensino do Pensamento Computacional nas mais diversas situações e contextos escolares (OLIVEIRA; CAMBRAIA; HINTERHOLZ, 2021).

Num estudo realizado por Santos *et al.* (2018), foi constatado que a maioria dos artigos (9 de 15 estudos analisados) usou atividades do livro “Ciência da Computação Desplugada: Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador”. Outro aspecto importante detectado foi que apenas 3 dos 15 estudos analisados pelos autores apresentaram propostas de atividades autorais para ensino de Computação por meio da CD (SANTOS *et al.*, 2018). Nesse respeito, Oliveira, Cambraia e Hinterholtz (2021, p. 6) inferem que:

Destaca-se como uma grande oportunidade da área, o planejamento, desenvolvimento e avaliação de novas atividades usando a técnica da Computação Desplugada, incluindo atividades isoladas para grupos específicos de pessoas (e.g., deficientes visuais, auditivos e físicos), diferentes níveis educacionais (e.g., educação infantil, jovens e adultos). O desenvolvimento dessas atividades pode estar atrelado à produção de livros didáticos pedagógicos destinados ao ensino de Computação.

O livro “Ciência da Computação Desplugada” é uma coletânea de 12 atividades, divididas em três partes que esclarecem a sua natureza para ensinar conceitos de Ciência da Computação. Nas atividades, encontram-se descrições, conteúdos, folha com os elementos que os alunos irão utilizar, instruções e atividades a serem

executadas, além de detalhes do conteúdo, respostas e dicas de como trabalhar a atividade efetivamente. Esse livro é considerado por muitos autores um ponto de referência para o desenvolvimento de materiais didáticos para a CD.

Cruz, Marques e Oliveira (2021) destacam que não foi estabelecida no Brasil, na esfera governamental, a criação de materiais didáticos para o ensino da Computação na Educação Básica. Embora o desenvolvimento desses materiais didáticos seja fundamental para promover uma educação em computação justa e igualitária, é necessário envolver todas as escolas, independentemente das diversas realidades existentes (CRUZ; MARQUES; OLIVEIRA, 2021). No mesmo contexto, o desenvolvimento de materiais didáticos apresenta-se como uma necessidade para que o ensino de Computação possa ganhar espaço na Educação Básica, buscando estabelecer-se no mesmo nível de outras disciplinas do atual currículo.

Schulz e Schmachtenberg (2017) destacam que a principal problemática que impacta na introdução da área da Computação nas escolas brasileiras é o déficit de materiais didáticos com base teórica apropriada e pertinente. Para colaborar na redução dessa lacuna, os autores desenvolveram um artigo que dá ênfase à proposta da disciplina de “Produção de Materiais Didáticos”, ofertada pelo curso de Licenciatura em Computação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). O artigo descreve o desenvolvimento de um material didático desplugado durante o componente curricular, para representar o ensino de números binários (SCHULZ; SCHMACHTENBERG, 2017).

Marques, Cruz e Schulz (2019) desenvolveram um artigo científico sobre a formação continuada de professores formados em Licenciatura da Computação. O estudo envolveu a construção de materiais didáticos para o ensino de Computação nos anos finais da Educação Básica. Diferentes encontros foram realizados no intuito de identificar as necessidades dos professores de Informática para o desenvolvimento desses materiais. Como resultados, foram gerados materiais didáticos (em formato de apostilas) com atividades desplugadas. Os resultados também demonstram a necessidade da formação continuada e a importância de desenvolver e avaliar novos materiais didáticos para o ensino de Computação na Educação Básica.

## **7. PROPOSTA DE OFICINA DE COMPUTAÇÃO DESPLUGADA**

Entender a linguagem do computador é necessário, visto que é cada vez mais comum trabalhar com tecnologias no nosso cotidiano. Utilizar essa linguagem no Ensino Básico permite desenvolver e exercitar diversas habilidades computacionais, objetivando facilitar a formulação e solução de problemas. Pensar de maneira computacional é tudo o que um profissional do futuro deve saber, visto que envolve programação, raciocínio lógico, trabalho em equipe, resolução de problemas, empreendedorismo, e também o desenvolvimento de criatividade.

Nesse aspecto, o Pensamento Computacional é abordado como uma metodologia que já existe, sendo aplicada desde os anos iniciais em outros países. No Brasil, ainda há uma deficiência quanto à disponibilização de recursos tecnológicos nas escolas e infraestrutura adequada que impossibilitam a implementação do ensino da Computação na Educação Básica.

Pensando em beneficiar a aprendizagem dos jovens, adolescentes e adultos de maneira criativa, este artigo propõe uma oficina de aprendizagem através da Computação Desplugada, utilizando a metodologia do Pensamento Computacional para que professores de escolas públicas possam aplicar esses métodos em outras disciplinas e disseminar entre os alunos, que, por sua vez, poderão aprender computação e pensar computacionalmente de forma desplugada.

A oficina se dará no formato híbrido (encontros remotos e presenciais), de maneira dialogada com uso de metodologia ativa e participação direta do corpo docente, onde o desenvolvimento das competências e habilidades do PC, através da CD, é o ponto focal. A duração da oficina será de dez horas, com dois encontros presenciais e dois remotos, sendo oferecida durante a primeira semana pedagógica, que ocorre no início do ano letivo das escolas públicas.

O Quadro 1 apresenta as etapas da oficina para o ensino do PC:

**Quadro 1** – Etapas da oficina para o ensino do PC através de CD

<b>Etapas</b>	<b>Local</b>	<b>Descrição</b>
1º Encontro	Presencial	<ul style="list-style-type: none"><li>- Coleta de dados: aplicação de um questionário para levantar os conhecimentos prévios dos professores sobre PC e CD.</li><li>- Realização de uma dinâmica para debater o tema: “Introdução ao Pensamento Computacional e suas ferramentas”.</li><li>- Apresentação do PC e seus pilares (decomposição de problemas; reconhecimento de padrões, abstração e algoritmo).</li><li>- Demonstração de quais habilidades e competências, relacionadas na BNCC, fazem parte do PC.</li></ul>
		<ul style="list-style-type: none"><li>- Exemplificação de como desenvolver as habilidades e</li></ul>

<b>Etapas</b>	<b>Local</b>	<b>Descrição</b>
2º Encontro	Remoto	competências da BNCC relativas à computação (debatidas no encontro presencial), independentemente da área de atuação do docente.
3º Encontro	Presencial	- Apresentação da CD. Os professores terão contato com atividades desplugadas, utilizadas por meio do PC, para desenvolver suas próprias atividades desplugadas dentro dos seus componentes. - Desenvolvimento de um plano de aula pelos participantes, aplicando o PC de forma desplugada para sua disciplina.
4º Encontro	Remoto	- Aplicação do Questionário Final como instrumento avaliativo. - Recolhimento do <i>feedback</i> dos participantes, a fim de se desenvolver um parâmetro que indique a qualidade da oficina ofertada.

Fonte: Elaborado pelos autores (2023)

O PC é composto por habilidades e competências que devem ser desenvolvidas desde a infância, assim como as demais disciplinas que são ensinadas desde as séries iniciais, não precisando, necessariamente, estar interligada ao ensino da programação de computadores. Nessa oficina, será apresentada formas de se trabalhar com o Pensamento Computacional em sala de aula com a utilização da Computação Desplugada, além de analisar como se pode contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades previstas na BNCC.

Os nativos digitais, ou seja, a nova geração de crianças nascidas numa era com grandes avanços tecnológicos tem facilidade para usar eletrônicos, mas isso não significa que elas estejam preparadas para produzir tecnologias, apenas para consumir (PESCADOR, 2010). É como se elas pudessem ler, mas não escrever. São os professores que podem e devem alfabetizá-las digitalmente, e fazem isso por aplicar corretamente o pensamento computacional, mesmo que de maneira desplugada. Para um bom desempenho do corpo docente ao se trabalhar com a CD através do PC, seguem algumas dicas:

- Pense em como você poderá, levando em conta o contexto do próprio aluno, ajudá-lo a aprender.
- Seja atencioso com a experiência do aluno. Aplicar a metodologia com atenção voltada à experiência do aluno.
- Pense na atividade como um todo antes de aplicar as ferramentas. É possível criar atividades engajadoras e ótimas experiências utilizando ferramentas simples do Pensamento Computacional sem a necessidade materiais tecnológicos, ou seja, por meio da Computação Desplugada.

- Seja aberto às ideias dos alunos. Há sempre espaço para ideias e questionamentos que podem servir de parâmetros para desenvolver novas ferramentas.

## 8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo apresentou uma proposta de oficina para aplicar o Pensamento Computacional (PC) através da Computação Desplugada (CD), a fim de que professores de escolas públicas do Ensino Médio regular possam utilizar esses métodos em seus componentes e atividades.

O estudo demonstrou que esses profissionais encontram muitas dificuldades no cotidiano profissional, como falta de recursos tecnológicos nas escolas, aspectos precários de infraestrutura e, principalmente, uma lacuna na sua formação básica no que diz respeito ao ensino do PC. Mesmo após a inclusão das habilidades e competências do PC na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo de formação básica e continuada do professor não passou por atualização. Com isso, a grande maioria dos docentes não utiliza o PC ou desconhece as suas possibilidades de contribuição para o desenvolvimento educacional dos estudantes.

Apesar desse cenário desafiador, a presente pesquisa mostrou ser possível desenvolver habilidades e competências relacionadas ao Pensamento Computacional através da Computação Desplugada para os jovens, adolescentes e adultos do Ensino Médio.

A CD é um tema que vem crescendo discretamente na educação brasileira, sendo uma alternativa a ser considerada para a inclusão de conceitos do Pensamento Computacional dos alunos.

Ademais, esse trabalho entende que é viável preparar professores para utilização de novos modelos de ensino e aprendizagem com a capacidade de transformar suas práticas na sala de aula por meio de fundamentos de disciplinas como computação e criação de jogos, que permitem fomentar o pensamento lógico.

A aplicação das competências e habilidades do PC é benéfica para o desenvolvimento cognitivo dos alunos, estimulando o pensamento lógico e sua organização por meio de uma alfabetização digital e autonomia, permitindo ampliar a capacidade de identificar, analisar, resolver problemas e trabalhar em equipe.

Como perspectiva futura, esse estudo visa validar a oficina para que ela possa se tornar um modelo introdutório ao Pensamento Computacional para a formação dos professores, onde se mesclam discussões conceituais, tarefas dinâmicas com atividades desplugadas e práticas que poderão ser utilizadas como inspiração, permitindo que os docentes formadores possam utilizar e aprimorar, disseminando o PC entre os alunos.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA NACIONAL DE TELECOMUNICAÇÕES. **Painel de dados.**

Conectividade. Disponível em:

<https://informacoes.anatel.gov.br/paineis/infraestrutura/conectividade-nas-escolas>.

Acesso em: 15 jan. 2023.

BBC. **Introdução ao pensamento computacional.** Bitesize. [2018]. Disponível em:

<https://www.bbc.co.uk/bitesize/guides/zp92mp3/revision/1>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BELL, T.; WITTEN, I. H.; FELLOWS, M. Ensinando Ciência da Computação sem o uso do computador. Tradução e coordenação Luciano Porto Barreto. [S. l.]: Computer Science Unplugged, 2011. *E-book*. Disponível em:

<https://classic.csunplugged.org/documents/books/portuguese/CSUnpluggedTeachers-portuguese-brazil-feb-2011.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2023.

BRACKMANN, C. P. Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na educação básica. *In: Repositório Digital*, UFRGS, 2017.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208>. Acesso em: 12 nov. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9394 de 20, de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_sit e.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf). Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer do Conselho Nacional de Educação da Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2022a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 22 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação na Educação Básica – Complemento à BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2022b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category\\_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=235511-pceb002-22&category_slug=fevereiro-2022-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 out. 2022.

CRUZ, M. E. K.; MARQUES, S. G.; OLIVEIRA, W. Desenvolvimento e avaliação de material didático desplugado para o ensino de computação na educação básica. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 29, p. 160-187, 2021. Disponível em <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2993/2099>. Acesso em: 21 dez. 2022.

CARMO, M. V. F. do C.; REZENDE, M. P.; BRITO, E. P. P. E. Base Nacional Curricular Comum e o sujeito que se pretende formar. **Revista Pindorama**, Eunápolis (BA), v. 12, n. 1, p. 9-20, jan./jun. 2021. Disponível em: <https://publicacoes.ifba.edu.br/Pindorama/article/view/933/554>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FACULDADE VERDE NORTE. **Apostila de Fundamentos de sistemas de informações**. Mata Verde-MG: FAVENORTE, [2011]. Disponível em: <https://docs.favenorte.edu.br/files/biblioteca/publicacoes-online/Apostila-Fundamentos-Sistema-de-Informacao.pdf>. Acesso em: 20 out. 2022.

FURBER, S. **Shut down or restart?** The way forward for computing in UK schools. London, England: The Royal Society, 2012.  
HUANG, W.; LOOI, C. K. A critical review of literature on “unplugged” pedagogies in K12 computer science and computational thinking education. **Computer Science Education**, [s. l.], v. 31, n. 1, p. 1- 29, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08993408.2020.1789411>. Acesso em: 11 jan. 2023.

KRAMER, J. Is abstraction the key to computing? **Communications of the ACM**, [s. l.], v. 50, n. 4, p. 36-42, 2007. Disponível em: <https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1232743.1232745>. Acesso em: 21 jan. 2023.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MARQUES, S.; CRUZ, M. K.; SCHULZ, F. Formação continuada de licenciados em computação para trabalho com computação na escola. *In*: VIII Congresso Brasileiro

de Informática na Educação (CBIE 2019), **Anais [...]**, [s. l.], v. 8, n. 1, p. 31, 2019. DOI: 10.5753/cbie.wcbie.2019.31. Disponível em: <http://ojs.sector3.com.br/index.php/wcbie/article/view/8944/6493>. Acesso em: 12 dez. 2022.

MARTINELLI, A. C. **Cultura digital, mundo digital e pensamento computacional: uma abordagem de ensino por meio de atividades desplugadas nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Tecnologias Educacionais em Rede) – Universidade de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/21247?show=full>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MCMMASTER, K.; RAGUE, B.; ANDERSON, N. Integrating Mathematical Thinking, Abstract Thinking, and Computational Thinking. **40th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference**, [s. l.], October, 2010. Disponível em <https://ieeexplore.ieee.org/abstract/document/5673139>. Acesso em: 21 dez. 2022.

MORAES, M. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, n. 1, 1997. Disponível em <http://ojs.sector3.com.br/index.php/rbie/article/download/2320/2082>. Acesso em: 27 dez. 2022.

OLIVEIRA, W.; CAMBRAIA, A. C.; HINTERHOLZ, L. T. Pensamento computacional por meio da computação desplugada: desafios e possibilidades. *In: Anais do XXIX Workshop sobre Educação em Computação*, SBC, p. 468-477, [2021]. Disponível em <https://sol.sbc.org.br/index.php/wei/article/view/15938/15779>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PESCADOR, C. M. Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais. *In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação*, Caxias do Sul, maio de 2010. Disponível em: [https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo\\_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf](https://www.ucs.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/TECNOLOGIAS%20DIGITAIS%20E%20ACOES%20DE%20APRENDIZAGEM%20DOS%20NATIVOS%20DIGITAIS.pdf). Acesso em: 21 dez. 2022.

SANTOS, W. O. dos *et al.* Computação desplugada: um mapeamento sistemático da literatura nacional. **RENOTE**, [s. l.], v. 16, n. 2, 2018. Disponível em <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/89241/51486>. Acesso em: 11 dez. 2022.

SCHULZ, J. M.; SCHMACHTENBERG, R. F. Construindo o pensamento computacional: experiência com o desenvolvimento e aplicação de materiais

didáticos desplugados. *In: Seminário Institucional do PIBID/UNISC; VI Seminário Nacional da Infância e Educação*, online, [2017]. Disponível em [https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/pibid\\_unisc/article/download/17788/4646](https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/pibid_unisc/article/download/17788/4646). Acesso em: 23 dez. 2022.

TONBULOGLU, B.; TONBULOGLU, I. The Effect of Unplugged Coding Activities on Computational Thinking Skills of Middle School Students. *Informatics in Education*, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 403-426, 2019. Disponível em: <https://infedu.vu.lt/journal/INFEDU/article/20/info>. Acesso em: 20 dez. 2022.

VIEIRA, A.; PASSOS, O.; BARRETO, R. Um relato de experiência do uso da técnica computação desplugada. *In: Anais do XXI WEI*, p. 671-680, [2013]. Disponível em <https://silo.tips/download/um-relato-de-experiencia-do-uso-da-tecnica-computacao-desplugada>. Acesso em: 14 dez. 2022.

WING, J. Computational thinking. *Communications of the ACM*, [s. l.], v. 49, n. 3, p. 33-35, 2006. Disponível em <https://dl.acm.org/doi/fullHtml/10.1145/1118178.1118215>. Acesso em: 1 dez. 2022.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A formação dos docentes para o atendimento de alunos com necessidades específicas

INCLUSIVE EDUCATION: Teacher training to care for students with specific needs

Flávia Santos Silva <sup>1</sup>

Bruno Henrique Barbosa de Souza <sup>2</sup>

Renan Nunes Aguiar <sup>3</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-7886-949X>

### RESUMO

Este estudo explora a preparação dos educadores para atender alunos com necessidades específicas (NEE) dentro do contexto da educação inclusiva. Seu objetivo é examinar criticamente a formação e prática dos professores que lidam com crianças com NEE em escolas regulares, além de explorar os conceitos fundamentais da inclusão. Objetivos específicos incluem avaliar o conhecimento dos professores sobre NEE e sua abordagem inclusiva, identificar os desafios enfrentados por eles nesse ambiente e destacar a importância de profissionais capacitados para promover a aprendizagem e inclusão desses alunos. Esta pesquisa, de natureza qualitativa e descritiva, com um componente exploratório, emprega uma abordagem de coleta de dados baseada em levantamento bibliográfico. Os resultados sublinham a relevância da formação docente para a eficácia da inclusão, bem como a falta de preparo e conhecimento dos professores para lidar com NEE, além da escassez de apoio político e administrativo. Entre as práticas identificadas estão a criação de recursos pedagógicos e a adaptação de atividades e espaços físicos. No entanto, a pesquisa destaca a necessidade de uma formação mais abrangente, que englobe aspectos da diversidade e inclusão, com disciplinas que ofereçam embasamento teórico e oportunidades práticas nesse campo.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Formação docente. Alunos com necessidades educacionais.

### ABSTRACT

This study explores the preparation of educators to serve students with special educational needs within the context of inclusive education. Its aim is to critically examine the training and practice of teachers who deal with children with SEN in mainstream schools, as well as exploring the fundamental concepts of inclusion. Specific objectives include assessing teachers' knowledge about SEN and its inclusive approach, identifying the challenges they face in this environment and highlighting the importance of trained professionals to promote

<sup>1</sup>Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: fisivinha@hotmail.com.

<sup>2</sup> Graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). E-mail: bruhensbo@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutor e Mestre em Promoção de Saúde pela Universidade de Franca (UNIFRAN), Pedagogo (UNIFRAN) e licenciado em Sociologia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER). E-mail: renannunesaguiar15@hotmail.com.

the learning and inclusion of these students. This research, qualitative and descriptive in nature, with an exploratory component, employs a data collection approach based on bibliographical research. The results highlight the relevance of teacher training for the effectiveness of inclusion, as well as the lack of preparation and knowledge of teachers to deal with SEN, in addition to the lack of political and administrative support. Among the practices identified are the creation of pedagogical resources and the adaptation of activities and physical spaces. However, the research highlights the need for more comprehensive training, which encompasses aspects of diversity and inclusion, with disciplines that offer a theoretical basis and practical opportunities in this field.

**Keywords:** Inclusive education. Teacher training. Students with special educational needs.

## 1. INTRODUÇÃO

A questão da inclusão penetrou nos espaços educacionais, demandando a necessidade de integrar aqueles que por anos foram excluídos do sistema educacional convencional: estudantes com deficiências físicas e/ou mentais, transtornos globais de desenvolvimento e talentos excepcionais. Isso impulsionou um movimento histórico de luta em prol desses grupos (Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

Nessa perspectiva, surgiram leis para assegurar a inclusão em todos os setores da sociedade. No Brasil, marcos importantes para a inclusão na Educação foram estabelecidos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (Balsanello; Roza, 2017).

Considerando que a educação inclusiva protege o direito a uma educação de qualidade, conforme afirmado por Brasil (2008), que atenda às necessidades individuais dos alunos para promover seu desenvolvimento, e reconhecendo o papel crucial do professor nesse processo de inclusão, surge o interesse em investigar a formação dos docentes para lidar com o público-alvo da educação inclusiva e os desafios que enfrentam em sua prática.

Dada a importância das discussões teórico-práticas sobre a inclusão de alunos com necessidades específicas (NEE) em escolas regulares, assim como a relevância da formação profissional especializada para atender a esses alunos, este estudo ganha importância ao destacar a necessidade de compreender a realidade da inclusão dos discentes com NEE nas escolas regulares, contribuindo com argumentos

que justifiquem a importância de ações que promovam a ampliação e melhoria da formação docente no que diz respeito ao atendimento educacional desses alunos.

Diante do exposto, o objetivo deste estudo é discutir a formação e atuação dos educadores que atendem crianças com necessidades educacionais específicas em escolas regulares.

## **2. REFERENCIAL TEÓRICO**

A escola desempenha um papel crucial como um dos principais ambientes de interação social, responsável pelo desenvolvimento da cidadania e dos direitos individuais. O acesso à educação é um direito inalienável de todas as crianças e, como tal, a escola deve acolher e estar preparada para lidar com a diversidade (Aguilar, 2015).

Nesse contexto, o ambiente escolar é reconhecido como um local de estímulo, onde os alunos têm a oportunidade de aprimorar seus aspectos psicomotores e sociais. Isso ocorre por meio de práticas pedagógicas que não se limitam apenas ao currículo formal, mas também incluem atividades recreativas, jogos e brincadeiras. Dessa forma, a escola se torna um espaço tanto para o desenvolvimento individual quanto para a transmissão de valores culturais e de cidadania (Balsanello; Roza, 2017).

### **2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

O reconhecimento da necessidade de estabelecer um sistema de ensino que garanta o princípio constitucional da igualdade e promova o direito de todos os alunos aprenderem juntos tem impulsionado o desenvolvimento de práticas voltadas para a Educação Inclusiva. Este modelo educacional se fundamenta na ideia de equidade para a construção de sistemas educacionais inclusivos nos quais, por meio de mudanças culturais e estruturais na escola, as necessidades específicas dos alunos possam ser atendidas (Brasil, 2008).

De acordo com Barbosa, Fialho e Machado, (2018) é preciso entender que:

a Educação Especial é uma área do conhecimento relativamente nova no campo da Educação brasileira, tendo em vista que foi incluída no currículo dos cursos de Pedagogia somente a partir do século XIX, como resposta da academia às demandas das instituições assistenciais filantrópicas privadas, que, mesmo situadas à margem dos sistemas de ensino, já prestavam atendimento educacional às pessoas "excepcionais" (Barbosa; Fialho; Machado, 2018, p. 3).

Conforme apontado por esses autores, no final do século XIX e início do século XX, surgiu o conceito de educação especial, que ganhou destaque ao reconhecer que o Estado e a rede regular de ensino tinham a responsabilidade de prover educação para alunos considerados "especiais" ou "excepcionais". Isso levou à criação de um modelo de escola pública destinado a atender essa demanda, sendo importante ressaltar que essas terminologias caíram em desuso, sendo substituídas por "pessoas com deficiência".

A educação especial tradicionalmente se organizou como Atendimento Educacional Especializado (AEE), substituindo o ensino regular. Diversos movimentos históricos contribuíram para a implementação de ações visando garantir uma educação para todos, como a criação pelo Ministério da Educação (MEC) do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP em 1973, responsável pela gestão da educação especial no Brasil e pela implementação de ações educacionais direcionadas a pessoas com deficiência e superdotação (Brasil, 2008).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi um marco significativo ao reconhecer a educação como um direito de todos e garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, a cidadania e a qualificação para o trabalho. Ela também estabeleceu a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" e o dever do Estado de oferecer atendimento educacional na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Tomporoski, Lachman e Bortolini (2019) destacam um movimento histórico relevante para a educação especial em 1990: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia. Nesse evento, foram garantidos os direitos fundamentais na área da educação. Posteriormente, em 1994, na Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, Espanha, foi estabelecida a Declaração de Salamanca, marcando a consolidação do paradigma da Educação Inclusiva. O objetivo era proporcionar uma educação para todos, reafirmando o processo de inclusão.

É importante destacar a Declaração de Salamanca na qual se afirma o princípio norteador da escola inclusiva:

7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola (UNESCO & MEC- Declaração de Salamanca, 1994, p. 5).

No contexto da educação inclusiva, a educação especial é uma parte integrante da proposta pedagógica da escola regular, visando atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Para efetivar a educação inclusiva, é fundamental que os sistemas de ensino se organizem para disponibilizar instrutores, tradutores/intérpretes de Libras, guias-intérpretes e profissionais de apoio diário, como monitores e professores de apoio, para auxiliar os alunos com necessidades especiais em atividades cotidianas como higiene, alimentação e locomoção (Brasil, 2008).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), o Estado deve garantir o atendimento educacional gratuito aos alunos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, é estipulado que devem existir serviços de apoio especializados para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, sempre que necessário. Os sistemas de ensino têm a responsabilidade de garantir aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

- Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades;
- Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, devido às suas deficiências, e aceleração para concluir em menos tempo o programa escolar para os superdotados;

- Professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para integrar esses alunos nas classes comuns;
- Educação especial para o trabalho, visando sua efetiva integração na vida em sociedade, incluindo condições adequadas para aqueles que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, bem como para aqueles que apresentam habilidades superiores em áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras;
- Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A concepção de educação inclusiva, segundo Schünzen et al. (2011), baseia-se na prática inclusiva em que a responsabilidade pelo processo de ensino-aprendizagem é compartilhada por todos os membros da comunidade escolar: equipe gestora, pedagógica, professores, funcionários, alunos, famílias e profissionais de áreas multidisciplinares. Esse modelo visa alcançar uma educação de qualidade para todos. Dessa forma, a implementação da educação inclusiva no sistema nacional de ensino é vista como um meio de democratização do ensino, possibilitando o acesso de grupos historicamente marginalizados à educação.

## 2.2 NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

A partir da Declaração de Salamanca (1994), o conceito de necessidades educacionais especiais (NEE) começa a ser difundido sob uma nova perspectiva de educação para pessoas com deficiências. Esta abordagem reconhece que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, têm o direito de acessar os mesmos conteúdos educacionais, e cabe à escola o compromisso de atender às suas necessidades individuais (Balsanello; Roza, 2017).

A Declaração de Salamanca também afirma, em seu Artigo 27, que as crianças com NEE devem receber apoio educacional adicional para garantir que recebam a mesma educação que todas as outras, sem necessidade de um currículo diferenciado (UNESCO & MEC - Declaração de Salamanca, 1994).

O conceito de necessidades educacionais especiais abrange:

todas as crianças ou jovens cujas necessidades se relacionam não somente com as deficiências mais também crianças com altas habilidades/superdotados, crianças de rua, crianças de população remota ou nômade, crianças de minorias étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais com dificuldades educacionais especiais. (Brasil, p.11-12, 2006).

Conforme destacado por Yaegashi et al. (2021), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabeleceu diretrizes para a inclusão e o atendimento de pessoas com deficiências, altas habilidades/superdotação (AH/SD) ou transtornos globais do desenvolvimento. Essa política introduziu o conceito de necessidades educacionais especiais, referindo-se não apenas às deficiências, mas também às dificuldades de aprendizagem de crianças e jovens, decorrentes de dificuldades em aprender ou de sua alta capacidade.

Segundo os autores, um aluno com necessidades educacionais especiais é aquele que apresenta necessidades diferentes e peculiares em relação aos demais alunos em relação às matérias curriculares correspondentes à sua faixa etária. Portanto, esses alunos necessitam de recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas (Yaegashi et al., 2021).

Considerando-se os conceitos e autores relacionados ao termo necessidades educacionais especiais, a Política de Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) define:

Pessoa com deficiência como sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse (Brasil, p.15, 2008).

Balsanello e Roza, (2017) salientam que o entendimento desses conceitos contribui para auxiliar os alunos tanto em sala de aula, quanto fora dela, por meio da eliminação de barreiras que dificultam a aprendizagem e a própria convivência social.

### 2.3 FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos professores desempenha um papel fundamental na implementação efetiva da educação inclusiva, como destacado por Tavares et al. (2016). A qualidade da formação desses profissionais pode influenciar diretamente o desenvolvimento dos alunos. Sampaio (2009) enfatiza que uma formação baseada em princípios educacionais que promovam o aprendizado ativo, levando em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e sua autonomia intelectual e social, é ideal para a implantação da educação inclusiva.

Essa implementação exige não apenas uma reorganização da estrutura física das escolas, mas também uma mudança nas práticas docentes, visando aprimorar a qualidade das relações educativas e promover um ensino mais colaborativo, com estratégias inclusivas. Isso ressalta a importância dos saberes e da formação dos professores (Tavares et al., 2016).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 1/2002 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, destacando que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular a formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Schlünzen et al. (2011) mencionam alguns conhecimentos e conteúdos essenciais para a formação docente, tais como língua brasileira de sinais (LIBRAS), língua portuguesa para alunos com surdez, sistema braille, informática aplicada à produção braille, recursos tecnológicos para deficiência visual, entre outros. Esses conhecimentos são fundamentais para que os professores estejam preparados para atender às necessidades diversas dos alunos em um contexto inclusivo.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, a formação docente pressupõe:

o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC- Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral (Brasil, p. 2, 2019).

A formação dos professores, tanto inicial quanto continuada, é essencial para a efetivação da educação inclusiva, como destacado pelo Ministério da Educação do Brasil (2008). Os professores precisam possuir conhecimentos gerais e específicos da área, que estruturam o caráter interativo e interdisciplinar da prática educativa em diversos contextos, desde as salas de aula regulares até os ambientes de atendimento educacional especializado (AEE), como salas de recursos multifuncionais e núcleos de acessibilidade em instituições de ensino superior.

Anteriormente, a formação de professores em cursos de licenciatura em Pedagogia incluía habilitações por áreas de deficiências, porém, a partir de 2006, essas habilitações foram eliminadas e os conteúdos relacionados à educação inclusiva e à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foram incorporados aos cursos de licenciatura. A formação de professores especializados passou a ocorrer em cursos de pós-graduação lato sensu (Poker; Nascimento; Giroto, 2019).

De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 17/2001, existem dois perfis de professores para atuar com alunos com necessidades educacionais especiais. O primeiro é o professor capacitado, que atua na sala de aula regular e teve em sua formação disciplinas relacionadas à percepção das necessidades educacionais especiais dos alunos, flexibilização da prática pedagógica, avaliação contínua do processo de ensino e aprendizagem, e atuação em equipe (Brasil, 2001).

O segundo perfil é o professor especializado, responsável por identificar as necessidades educacionais especiais, liderar e implementar estratégias de flexibilização e adaptação curricular, oferecer suporte aos professores da classe regular e atuar nas salas de recursos multifuncionais (AEE). Esse profissional deve ter complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial (Brasil, 2001).

Para um trabalho pedagógico eficaz, é fundamental uma formação inicial que contemple aspectos da diversidade e inclusão, com disciplinas teóricas e práticas

dedicadas a essa temática. É importante aumentar a carga horária dessas disciplinas e oferecer mais conteúdos relacionados às necessidades educacionais especiais, a fim de melhorar a qualidade da formação inicial dos professores (Rodrigues et al., 2022).

A formação continuada também é crucial, abordando não apenas conhecimentos, mas também a autoeficácia dos professores. Sentir-se capaz de utilizar os conhecimentos adequadamente e aproveitar o processo formativo influencia diretamente no atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais. A falta de autoconfiança pode levar a atitudes que dificultam o trabalho em equipe e o uso eficaz dos recursos disponíveis, não atendendo às necessidades educacionais dos alunos (Martins; Chacon, 2019).

A implementação de uma educação inclusiva requer uma série de ações, desde adaptações culturais, estruturais e curriculares no ambiente escolar até o reconhecimento da responsabilidade individual no respeito e valorização da diversidade. É um processo contínuo e coletivo que visa garantir o acesso equitativo à educação para todos os alunos.

### **3. METODOLOGIA**

A pesquisa proposta adotará uma abordagem metodológica qualitativa, especificamente um estudo descritivo de natureza exploratória. Esse tipo de pesquisa busca compreender os conceitos e perspectivas relacionados à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e à formação docente para atendê-los.

De acordo com Gil (2008), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar uma visão geral aproximativa de um determinado fenômeno. Por sua vez, Mazzotti (1998) destaca três características da pesquisa qualitativa: visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística. A visão holística parte do princípio de que compreender as relações que emergem em um contexto possibilita a compreensão do fenômeno. A abordagem indutiva considera observações mais livres, permitindo que as dimensões de interesse surjam durante a coleta e análise de dados, enquanto a investigação naturalística envolve uma intervenção mínima do pesquisador na situação observada. Nesse sentido, esta pesquisa buscará uma

compreensão holística da formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao caráter descritivo, ele se refere à descrição das características de uma determinada população ou fenômeno, ou ao estabelecimento de relações entre variáveis (Gil, 2008). Por sua vez, o caráter exploratório envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Portanto, a pesquisa proposta utilizará métodos qualitativos para descrever as características da formação docente e sua relação com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, buscando uma compreensão abrangente e aproximativa do fenômeno em estudo.

### 3.1 OBJETO E PROBLEMA DE PESQUISA

A seleção dos artigos da Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPFP) oferece uma visão abrangente sobre a relação entre a formação docente e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva. Dos cento e setenta e oito artigos analisados, apenas cinco abordaram diretamente essa temática, indicando a necessidade de maior atenção e pesquisa nesse campo.

Os artigos selecionados oferecem insights valiosos sobre diferentes aspectos da formação docente relacionada à educação inclusiva. Por exemplo, o trabalho de Baptista e Santos (2019) destaca a importância da monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia, sensível à diversidade cultural. Isso sugere a relevância de práticas pedagógicas inclusivas desde o início da formação profissional.

A pesquisa de Custódio e Silva (2019) examina as práticas pedagógicas desenvolvidas em classe hospitalar com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, oferecendo insights sobre como adaptar o ensino para atender às necessidades específicas desses alunos em ambientes não convencionais.

O estudo de Felicetti e Batista (2020) destaca a formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura, indicando formas alternativas de aprendizado e sensibilização dos educadores por meio da leitura e discussão de obras relevantes.

Por sua vez, Maia e Salles (2022) exploram a percepção dos docentes sobre a formação inclusiva no ensino superior, fornecendo informações sobre como os professores percebem e respondem às demandas da educação inclusiva em suas práticas pedagógicas e formação contínua.

Finalmente, o trabalho de Rondini (2019) investiga os desafios e oportunidades na formação docente para o trabalho com estudantes com altas habilidades/superdotação, destacando a importância de abordagens diferenciadas na formação de professores para atender às necessidades específicas desses alunos.

Em suma, esses artigos selecionados oferecem uma visão multifacetada da relação entre a formação docente e a educação inclusiva, abordando aspectos como práticas pedagógicas, sensibilização, percepções dos professores e desafios específicos na formação para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos.

#### 4. A FORMAÇÃO DOCENTE NO ATENDIMENTO A ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Nesta etapa discutiremos a relação da formação docente no atendimento a alunos com NEE a luz dos artigos selecionados na Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores. O quadro a seguir apresenta as publicações selecionadas:

**Quadro1-** Artigos utilizados na análise discussiva

<b>Título</b>	<b>Autor/ano</b>	<b>Objetivo do estudo</b>	<b>Metodologia</b>
Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos finais do ensino fundamental.	Custódio; Silva (2019)	Levantar informações acerca da formação profissional das docentes que atuam na classe hospitalar de Campo Grande; bem como investigar as suas práticas pedagógicas no processo de ensino das crianças hospitalizadas.	Revisão bibliográfica; observação in loco e aplicação de entrevistas semiestruturada a três professoras da classe hospitalar do Hospital Universitário em Campo Grande, no período de outubro de 2017.

Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa.	Souza; Resende (2019)	Apresentar a construção da Política Institucional de Formação de Professores na Universidade Tecnológica Federal do Paraná a partir da reformulação das licenciaturas nesta universidade.	Estudo dos aspectos históricos da constituição da UTFPR relacionados a formação docente e criação das licenciaturas na universidade.
Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural.	Baptista; Santos (2019)	Analisar as contribuições da monitoria como componente curricular da Licenciatura em Ciências Biológicas para formação da identidade docente sensível à diversidade cultural.	Narrativa autobiográfica de uma licencianda do curso de licenciatura em ciências biológicas da universidade estadual de Feira de Santana com a coleta de dados a partir de registros de um diário de campo, com reflexão e questionamentos acerca das atividades de monitoria.
Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades /superdotação.	Rondini (2019)	Averiguar junto aos participantes os conhecimentos prévios que detêm sobre alunos com superdotação e altas habilidades; e a influência da formação docente para o atendimento a esses alunos.	Dois estudos de campo: um realizado com 49 discentes em licenciaturas e outro realizado com 40 professores da educação fundamental (2º ao 5º ano).
A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura.	Felicetti; Batista (2020)	Compreender a formação docente voltada para o atendimento de alunos da educação inclusiva.	Pesquisa bibliográfica em revistas da área de Ensino com classificação Qualis A1, A2 e B1.
Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior.	Maia; Salles (2022)	Analisar na perspectiva dos docentes de ensino superior o que seria uma boa formação para o trabalho com alunos com deficiências.	Estudo exploratório, descritivo com aplicação de questionário e análise de conteúdo segundo Bardin.

**Fonte:** Elaborada pelo autor

A análise dos artigos selecionados fornece insights importantes sobre a relação entre a formação docente e o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva.

No estudo de Custódio e Silva (2019), que aborda práticas pedagógicas desenvolvidas em classe hospitalar, fica evidente a falta de preparo dos docentes para

lidar com situações inclusivas fora do ambiente escolar tradicional. Isso destaca a necessidade urgente de uma formação mais abrangente e sensível às diversidades.

Já o trabalho de Souza e Resende (2019), embora não relacione diretamente a formação docente com a educação inclusiva, destaca a importância de considerar a diversidade como um dos eixos norteadores na formação de professores. Isso sugere um reconhecimento da necessidade de uma abordagem inclusiva desde o início da formação profissional.

Baptista e Santos (2019), ao investigarem a contribuição da monitoria na formação docente sensível à diversidade cultural, ressaltam a importância de práticas pedagógicas que estimulem discussões sobre discriminação, preconceito e intolerância. Isso indica a necessidade de uma abordagem mais reflexiva e crítica na formação dos futuros professores.

Por fim, o estudo de Rondini (2019) destaca a existência de mitos e visões fantasiosas sobre estudantes com altas habilidades/superdotação entre os graduandos em licenciaturas. Isso sugere a importância de uma formação mais informada e atualizada sobre as necessidades específicas desses alunos.

Em suma, esses estudos apontam para a necessidade de uma reformulação na formação docente, tornando-a mais sensível, reflexiva e inclusiva, capaz de atender às demandas de uma educação que valorize e respeite a diversidade. Ao que Rondini afirma:

Alguns mitos encontrados entre os graduandos, como considerar um estudante superdotado aquele que é bom em todas as áreas do currículo escolar, que possui QI elevado, que provém de classes socioeconômicas privilegiadas, que caminha sozinho, entre outros, dificultam que os professores encontrem e ajudem os estudantes com AH/SD, pois não é raro que procurem considerar, como altas habilidades, somente os estudantes perfeitos, segundo seu ideário. Afinal, um estudante quieto, que não é questionador, que executa tudo o que o professor solicita é facilmente tido como bom estudante e, por vezes, o candidato a superdotado. Difícil é aceitar o contrário como sendo o estudante com altas habilidades (Rondini, 2019, p.84).

O estudo de Rondini (2019) destaca claramente como a falta de preparo dos professores pode impactar negativamente o desempenho dos alunos com altas habilidades/superdotação. A ausência de conhecimento sobre o assunto na formação inicial dos docentes resulta em práticas pedagógicas inadequadas que não atendem

às necessidades específicas desses alunos, levando a um subaproveitamento de seus potenciais.

Por sua vez, Felicetti e Batista (2020) abordam a importância da formação docente para a implementação de uma educação inclusiva. Eles destacam a necessidade de os professores estarem preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula e promover práticas inclusivas que facilitem a aprendizagem e a socialização de todos os alunos. No entanto, observa-se que o despreparo ainda persiste nas licenciaturas brasileiras, o que contribui para a manutenção de atitudes segregacionistas por parte dos profissionais em atuação.

Além disso, o estudo de Felicetti e Batista (2020) também ressalta a falta de infraestrutura adequada nas escolas como um obstáculo adicional para a efetivação da educação inclusiva. A falta de investimento político e administrativo na adaptação dos espaços físicos das escolas pode dificultar o acesso e a participação plena de alunos com necessidades educacionais especiais.

Essas análises reforçam a urgência de investimentos na formação inicial e continuada dos professores, bem como na adequação das escolas para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos os alunos. Em contrapartida, o estudo também menciona algumas ações dos professores que auxiliam o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais:

ações como: maior domínio dos conteúdos científicos e conhecimentos pedagógicos; embasamento das práticas na reflexão; planejamentos coerentes; desenvolvimento e avaliações que considerem o cotidiano da sala de aula como objeto de investigação e articulação da teoria e da prática. Acima de tudo, esta é uma possibilidade de reduzir o preconceito por parte dos integrantes da escola com os alunos com deficiências partindo de potencialidades e não de limitações (Felicetti; Batista, 2020, p. 175).

As propostas apresentadas por Felicetti e Batista (2020) para a formação docente na perspectiva da educação inclusiva são bastante pertinentes. Tornar obrigatória a disciplina de educação inclusiva nos cursos de licenciatura é essencial para garantir que todos os futuros professores adquiram conhecimentos fundamentais sobre como atender às necessidades educacionais especiais dos alunos. Além disso, firmar parcerias entre profissionais e instituições pode enriquecer a formação, permitindo o compartilhamento de saberes e experiências entre diferentes atores educacionais. Por fim, oferecer formação docente de forma contínua é crucial para

garantir que os professores estejam sempre atualizados e preparados para lidar com os desafios da educação inclusiva ao longo de suas carreiras.

Já a pesquisa de Maia e Salles (2022) destaca a importância de uma formação docente ideal para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados mostram que os participantes reconhecem a relevância de diferentes abordagens na formação, como cursos, seminários, oficinas, fóruns, educação continuada, vivência prática, matriz curricular e pesquisa. Essa variedade de perspectivas ressalta a complexidade do processo de formação docente e a necessidade de uma abordagem multifacetada para preparar os professores para a diversidade encontrada nas salas de aula.

Além disso, a pesquisa evidencia a importância da formação continuada ao longo da carreira docente, destacando-a como um processo que ocorre de forma constante e que permite a incorporação de novos conhecimentos e práticas ao longo do tempo. Essa abordagem dinâmica da formação docente é essencial para garantir que os professores estejam sempre atualizados e aptos a promover práticas inclusivas no cotidiano escolar. Contudo, muitos docentes na pesquisa relataram outros aspectos que comprometem o trabalho docente no sentido de inclusão. Aqui se revela a afirmação de um dos participantes:

“A compreensão dos principais tipos de deficiências e as principais dificuldades e facilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência possibilita que o professor reflita sobre suas escolhas pedagógicas. No entanto, a disponibilização de infraestrutura suficiente e de qualidade é fundamental para que o professor possa atuar junto dos estudantes com deficiência de maneira a concretizar um processo de ensino e de qualidade (Maia; Salles, 2022, p.102).”

É interessante observar como a fala dos docentes entrevistados por Maia e Salles (2022) reflete as preocupações levantadas na literatura sobre a falta de apoio e investimento na educação inclusiva. De fato, a ausência de recursos adequados e o apoio institucional podem perpetuar as barreiras arquitetônicas, curriculares e pedagógicas que dificultam a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

As ações direcionadas à práxis docente descritas por Maia e Salles (2022), como a confecção de recursos pedagógicos, a adaptação de atividades e espaços físicos, o treinamento docente e a criação de projetos de apoio à inclusão, são

fundamentais para garantir que os professores estejam preparados para atender às necessidades específicas de todos os alunos em suas salas de aula.

A análise dos artigos selecionados reforça a importância da formação docente na efetivação da educação inclusiva. A falta de preparo dos professores para o atendimento inclusivo, evidenciada por Custódio e Silva (2019), Baptista e Santos (2019) e Rondini (2019), destaca a necessidade urgente de incluir disciplinas sobre educação inclusiva nos currículos dos cursos de licenciatura e de garantir uma formação mais abrangente e prática nessa área.

As pesquisas de Felicetti e Batista (2020) e Maia e Salles (2022) apontam para a importância dos investimentos políticos e administrativos na promoção da inclusão. Sem esses recursos adequados, é difícil eliminar as barreiras estruturais e pedagógicas que impedem a plena participação dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola. Esses aspectos destacam a complexidade do desafio da educação inclusiva e a necessidade de um compromisso abrangente e multidimensional para superá-lo.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Essa síntese da pesquisa destaca de forma clara e abrangente a importância da formação docente para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais na perspectiva da educação inclusiva. É crucial reconhecer que um profundo embasamento teórico aliado à experiência prática pode proporcionar uma educação mais inclusiva, que valorize as potencialidades dos alunos em vez de focar apenas em suas limitações.

A análise dos estudos revela uma lacuna preocupante na formação dos docentes, com falta de conhecimento específico e metodologias voltadas para a educação inclusiva. Além disso, a presença de atitudes segregacionistas e a dificuldade em desenvolver habilidades adequadas para atender às necessidades desses alunos são questões alarmantes.

A pesquisa aponta para a necessidade premente de uma formação mais abrangente, que contemple aspectos da diversidade e inclusão, com disciplinas que proporcionem tanto embasamento teórico quanto experiências práticas nessa área.

Além disso, destaca a importância de práticas como a confecção de recursos pedagógicos e a adaptação de atividades e espaços físicos para garantir um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

Ao reconhecer a formação docente como peça fundamental no processo de inclusão, essa pesquisa abre caminho para a consolidação de uma educação que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos os alunos. O destaque para a necessidade de mais estudos nessa área é fundamental, pois o conhecimento gerado por pesquisas contribui significativamente para a transformação social e para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas e eficazes no ambiente educacional.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, R. J. R. C. A inclusão de estudantes com deficiência na recreação escolar. 2015. 39 f. **Monografia (Especialização em Educação em e para os Direitos Humanos no Contexto da Diversidade Cultural)** - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/14554>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BALSANELLO, D.; ROZA, A. F. Inclusão escolar: um olhar sobre a acessibilidade dos alunos com deficiência nos parques de educação infantil. 2017. 28f. **Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia)** - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2017. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/handle/prefix/1470>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista Actualidades Investigativas en Educación**, San José, v.18, n. 2, p. 598 - 618, ago. 2018. Disponível em <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/33213>. Acesso em: 20 ago. 2022.

BAPTISTA, G. C. S.; SANTOS, L. C. Monitoria como espaço de formação docente inicial em Biologia sensível à diversidade cultural. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 95–110, set/dez.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/284>. Acesso em 3 ago. 2023.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes). Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB n.º 17/2001, aprovado em 3 de julho de 2001**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2001. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_CEB017\\_01.pdf?query=educacao%20inclusiva](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_CEB017_01.pdf?query=educacao%20inclusiva). Acesso em: 2 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: Deficiência Física**. Brasília: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 16 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 16 set. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 16 set. 2022.

CUSTÓDIO, T. P.; SILVA, M. B. Classe hospitalar: práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 20, p. 163–180, jan/abr.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/34>. Acesso em: 16 set. 2022.

FELICETTI, S. A.; BATISTA, I. de L. A formação de professores para a educação inclusiva de alunos com deficiências a partir da literatura. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 24, p. 165–180, maio/ago.2020. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/312>. Acesso em: 03 maio 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

MAIA, K. A.; SALLES, A. C. . Percepção docente sobre a formação inclusiva no ensino superior. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 14, n. 31, p. 91–108, set/dez. 2022. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/586>. Acesso em: 03 maio 2023.

MARTINS, B. A; CHACON, M. C. M. Autoeficácia docente e Educação Especial: Revisão da produção de conhecimento nacional e internacional com ênfase na formação de professores. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p.1-22, jan.2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X35883>. Acesso em: 2 maio 2023.

MAZZOTTI, A. J. A.; parte II O Método nas Ciências Sociais. In: MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: Pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

POKER, R. B.; NASCIMENTO, B. A. B. do; GIROTO, C. R. M. Inclusão e formação docente: com a palavra, os professores das salas de recursos multifuncionais. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 21, n. 2, p. 297–313, 2019 Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13102>. Acesso em: 2 maio 2023.

RODRIGUES, C. S. D.; SILVA, S. C.; ROCHA, L. P.; NAVES, R. M.; DOMINGUES, I. M. C. S. A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. **Conjecturas**, v. 22, n. 3, p. 195–212, mar.2022. Disponível em: <http://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/view/700>. Acesso em: 3 maio 2023.

RONDINI, C. A. Caminhos e descaminhos na formação docente para o trabalho com os estudantes com altas habilidades/superdotação. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 22, p. 79–94, set/dez.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/246>. Acesso em: 03 maio 2023.

SAMPAIO, C. T. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Salvador: EDUFBA, 2009. 162 p. Disponível em: <https://doi.org/10.7476/9788523209155>. Acesso em: 3 maio 2022.

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTO S, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. **Caderno de Formação: Formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.9, p.148-160, 2011.

SOUZA, F. D.; RESENDE, L. M. M. de. Formação inicial de professores para a educação básica em uma universidade tecnológica: trajetórias de reformulação das licenciaturas numa perspectiva colaborativa. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 11, n. 21, p. 31–40, maio/ago.2019. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/236>. Acesso em 03 maio 2023.

TAVARES, L. M. F.L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.22, n. 4, 2016.Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S141365382216000400005>. Acesso em: 10 out. 2022.

TOMPOROSKI, A. A.; LACHMAN, V.; BORTOLINI, E. Educação especial, o longo caminho: da antiguidade aos nossos dias. **Cadernos Zygmunt Baumant**. Maranhão, v.09, n.21, p.21-36, 2019. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/1254>. Acesso em: 10 out. 2022.

UNESCO & MEC-Espanha (1994). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994, 54p. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wpcontent/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2022.

YAEGASHI, J. G.; NADER, M.; YAEGASHI, S. R.; MAÇÃO, T. E. A inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais: contextualização histórica. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 8, p.01-22, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rbic/article/view/350>. Acesso em: 19 ago. 2022.

## PRÁTICAS EDUCATIVAS E CURRICULARES DO ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

EDUCATIONAL AND CURRICULAR PRACTICES OF SOCIOLOGY TEACHING IN BRAZILIAN SCHOOL EDUCATION

Givanilton de Araújo Barbosa <sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-6953-6204>

### RESUMO

Este artigo é resultado de um estudo em fase inicial e tem por objetivo principal investigar a história da institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil. Como parte dos objetivos específicos, pretende pesquisar os primeiros estudos de Sociologia no território brasileiro; identificar os primeiros centros de estudos constituídos no Brasil que abordavam estudos de Sociologia; realizar aproximações sobre trajetórias de estudiosos que contribuíram para a inserção da Sociologia enquanto disciplina nos espaços de formação de professores, nas primeiras universidades e na educação escolar brasileira; e mapear as práticas curriculares contemporâneas quanto ao ensino de Sociologia da educação básica e suas reformas curriculares atuais. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como abordagem metodológica a seleção bibliográfica de Sociologia no Brasil e sua revisão teórica. Além disso, investiga a trajetória de dois estudiosos e suas contribuições para a fundação de uma Sociologia do Brasil, como Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes; e considera elementos da legislação da Educação Brasileira para o Ensino de Sociologia. Em um primeiro momento, esta investigação aponta que a institucionalização da Sociologia no Brasil seguiu a concepção de desenvolvimento nacional pensando nos aspectos econômicos, políticos e sociais, onde as visões sociológicas adotadas e implantadas visavam à inserção do trato científico da formação da sociedade brasileira. Os elementos identificados resultaram em uma Sociologia do Brasil, e um campo teórico científico preocupado com o desenvolvimento nacional.

**Palavras-chave:** História da Sociologia no Brasil. Ensino. Disciplina de Sociologia. Currículo. Educação.

### ABSTRACT

This article is the result of a study in its initial phase and its main objective is to investigate the history of the institutionalization of the teaching of Sociology in Brazil. As part of the specific objectives, it intends to research the first studies of Sociology in the Brazilian territory; identify the first study centers set up in Brazil that addressed sociology studies; making approximations about the trajectories of scholars who contributed to the insertion of Sociology as a discipline in the spaces of teacher training, in the first universities and in Brazilian school education; and to map contemporary curricular practices regarding the teaching of Sociology of basic

---

<sup>1</sup> Mestre em Antropologia Social e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) é graduando de Pedagogia: com aprofundamento em Educação do Campo pela mesma instituição. E-mail: [gab2@academico.ufpb.br](mailto:gab2@academico.ufpb.br).

education and its current curricular reforms. The research is of a qualitative nature and its methodological approach is the bibliographic selection of Sociology in Brazil and its theoretical review. In addition, it investigates the trajectory of two scholars and their contributions to the foundation of a Sociology of Brazil, such as Fernando de Azevedo and Florestan Fernandes; and considers elements of the Brazilian Education legislation for the Teaching of Sociology. At first, this investigation points out that the institutionalization of Sociology in Brazil followed the concept of national development thinking about the economic, political and social aspects, where the sociological views adopted and implemented aimed at the insertion of the scientific treatment of the formation of Brazilian society. The identified elements resulted in a Sociology of Brazil, and a theoretical scientific field concerned with national development.

**Keywords:** History of Sociology in Brazil. Teaching. Sociology Discipline. Resume. education.

## 1. INTRODUÇÃO

O período de 1600 a 1800 corresponde ao momento colonial no Brasil onde se constituíram identidades nacionais, bem como a institucionalização de ideias racionais; a concepção de espaços de educação e socialização de saberes, com a finalidade de colonização e criação de sistemas sociais. Nesse caso, “a atuação do Clero” foi consolidada, e de forma hegemônica se deu como um modelo de educação da época. Esse período corresponde, concomitantemente, ao início da formação de um modelo de desenvolvimento social, cultural, e político brasileiro (FERNANDES, 1976, p. 16).

Desse modo, a história do ensino das Ciências Sociais no Brasil, conforme discutido por Chacon (1977), iniciou-se por volta de 1827, em que os conhecimentos de Sociologia eram lecionados dentro do curso de Direito nas primeiras faculdades de Direito e Administração Pública de Recife, São Paulo, Rio de Janeiro, Ouro Preto, Salvador, Fortaleza, e Belo Horizonte. Na Bahia e no Ceará havia professores que defendiam a separação dos estudos entre Sociologia e Direito.

A Sociologia era defendida dentro das Ciências Sociais. Denominada de uma Sociologia do Direito caracterizou-se pelas contribuições esporádicas, e voltava-se aos estudos de compreensão da sociedade, onde os principais temas sociológicos estudados eram o fato social e o suicídio, com base no sociólogo Durkheim, estudado no Direito criminal. Também era muito estudada a Sociologia do Estado no Direito administrativo com base nas teorias de Max Weber.

Havia uma preocupação na época: a “formação de uma elite para dar novos rumos aos estudos acadêmicos no Brasil” (CHACON, 1977, p. 73). Neste sentido,

polos de estudos eram direcionados à formação de bacharéis em Direito, Administração Pública, Economia e Sociologia, pois o objetivo também era formar juristas, administradores e estadistas para suprir as necessidades de formação da nova estrutura do Estado brasileiro. Neste mesmo período, muitos juristas brasileiros se formaram na faculdade de Direito, em Coimbra.

Quanto ao ensino de sociologia na escola básica, seu processo de institucionalização enquanto prática curricular se inicia por volta de 1890, após a fundação da república. Com uma nova concepção de pensamento político voltado à Educação brasileira, especialmente para a escola básica, neste momento destaca-se o prévio estágio de preocupação da formação de professores para dar início à alfabetização da população, caracterizando-se pelos estudos de Sociologia na formação de professores (SARANDY, 2011, p. 9).

Este artigo investiga a história da institucionalização do ensino de Sociologia no Brasil e tem como objetivos específicos pesquisar os primeiros estudos de Sociologia no território brasileiro; identificar os primeiros centros de estudos brasileiros que assinalaram o ensino de Sociologia; realizar aproximações sobre trajetórias de estudiosos que contribuíram para a inserção e consolidação da disciplina de Sociologia nos espaços de formação de professores, tanto na Universidade, quanto na educação básica; e mapear os aspectos curriculares contemporâneos quanto ao ensino de Sociologia da educação básica atrelados às reformas curriculares.

O estudo tem uma abordagem metodológica qualitativa; de pesquisa bibliográfica e revisão teórica. Ademais, segue a trajetória dos teóricos Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, e suas contribuições para a Sociologia no Brasil, considerando elementos da legislação da Educação brasileira para o Ensino de Sociologia.

Para tanto, este estudo está dividido nos aspectos do ensino de sociologia; ensino de sociologia na educação básica; tópicos sobre Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes. Logo, apresenta visões sobre ensino de sociologia, com base em sua obrigatoriedade a partir de 2008.

Conforme as práticas curriculares mapeadas discute-se a definição sociológica e suas aproximações educacionais sobre uma Sociologia do currículo e suas perspectivas metodológicas. Por fim, apresenta os principais dados sobre as reformas curriculares e implicações para o ensino de Sociologia na educação básica.

## 2. ENSINO DE SOCIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Conforme discutido em Silva (2007), a partir de 1891, os primeiros anos do século XX foram significativos para a Sociologia do Brasil, pois deram início ao processo de institucionalização da legislação educacional brasileira.

A disciplina de Sociologia começou a ser integrada aos currículos, especialmente na grade curricular de escolas normais, direcionada à formação mais científica do quadro de professores para a Educação Básica. Essa política educacional se deu com a preocupação de formar um quadro de professores para atuar na educação básica brasileira, embora aparecesse também nos cursos preparatórios, nas últimas séries do ensino secundário, que seria depois denominado colegial, e atualmente, ensino médio.

O período de 1896 a 1925 caracterizou-se no ensino de sociologia pela vigência da Reforma Rocha Vaz, e depois, com a de Francisco Campos (1931). A Sociologia passa a integrar os currículos da escola secundária brasileira, normal ou preparatória, chegando a figurar como exigência até em alguns vestibulares das primeiras universidades.

Para Silva (2007) “no período de 1925 a 1942 aconteceu um considerável nível de institucionalização” (p. 411-412), visto que a sociologia figurou nos currículos como disciplina e com a finalidade de indicar os processos de modernização da sociedade, ao mesmo tempo em que contribuía para fornecer uma aura de modernidade ao currículo. Havia nesse processo a formação de identidades pedagógicas que eram pensadas e desenvolvidas a partir de um sentido de nação e modernização.

O ensino de Sociologia é defendido e implementado no período da Escola Nova através do Ensino Normal, um curso voltado para a formação de professores; este momento foi demarcado na política educacional e curricular brasileira (SILVA, 2010). Nesse percurso houve alguns estudiosos da época que se dedicaram tanto a estudar, quanto a defender o ensino de sociologia na escola secundária, entre eles, Fernando de Azevedo (1951) e Florestan Fernandes (1954).

Embora na década de 1930 os intelectuais já discutissem a importância do ensino de Sociologia no processo formativo dos sujeitos em sociedade, também já problematizavam a importância pedagógica da Sociologia no ensino médio e na formação da juventude:

"(...) é preciso preparar o cidadão para dirigir uma organização política e administrativa de engrenagem complicada ou para escolher os que se candidatam para aquele fim. É preciso instruir os indivíduos para ocupar posições em uma estrutura social internamente diferenciada e aberta. É preciso formar uma nova concepção de dignidade e do valor da pessoa humana" (FERNANDES, 1976, pp. 22-23).

Conforme Florestan Fernandes (1954) a Sociologia enquanto ciência da sociedade "representaria a forma mais construtiva de divulgação dos conhecimentos sociológicos e um meio ideal para atingir as funções que a Ciência precisa desempenhar na educação dos jovens na vida moderna" (pp. 89-90).

A expansão urbana e a industrialização se refletiram na composição das camadas dominantes e na forma de seleção de suas elites. Estas revelaram certas capacidades, com referência à situação de interesses em formação, e deram algum relevo às preocupações práticas, de cunho intelectual.

A partir de 1942 a presença da Sociologia no ensino secundário, denominado colegial, começou a se tornar intermitente. Permanece no curso normal, às vezes como Sociologia Geral, e quase sempre, como Sociologia Educacional, mas no curso clássico ou no científico, praticamente desaparece (SILVA, 2007).

Já no período de redemocratização, por volta de 1985, iniciaram-se diversas reivindicações. Nas regiões sudeste e sul a demanda educacional foi pelo retorno do ensino da Sociologia na escola básica (MORAIS, 2009).

Portanto, do período de 1930 à redemocratização do Brasil, enquanto política educacional, se destacam dois estudiosos que contribuíram sobre o pensar cientificamente a sociologia brasileira e a sua institucionalização em diversos espaços educacionais: Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes.

## **2.1. Fernando de Azevedo**

Nelson Piletti (1994) destaca inúmeras contribuições de Fernando de Azevedo para a institucionalização da sociologia na educação escolar brasileira. Sua atuação também contemplou a implantação do ensino de sociologia no Brasil, como também na formação de professores nas primeiras universidades e na educação básica.

Segundo Piletti (1994, p. 182-183) Fernando de Azevedo foi um especialista no campo da educação, com uma tese pioneira em 1915, em Ciências Sociais. Entre 25 livros,

a maioria na área da educação, escreveu obras pioneiras como "Princípios de Sociologia" (1935), "Sociologia Educacional" (1940) e "Canaviais e Engenhos na Vida Política do Brasil" (1948).

Para Piletti (1994) Fernando de Azevedo foi “uma das mais altas expressões da inteligência e da cultura do Brasil moderno” (p.182-183). Exerceu vários cargos administrativos, a maioria na esfera educacional, entre os quais, a grande reforma do ensino no antigo Distrito Federal (1927-1930), que foi o marco do processo de modernização do ensino no Brasil. Nesse período foi diretor-geral da Instrução Pública do Distrito Federal (1927-1930).

Fernando de Azevedo também contribuiu para a formação do “O Manifesto dos pioneiros” da Educação Nova Brasileira (1932), documento único na história da educação brasileira, subscrito por um grupo dos mais eminentes educadores e intelectuais, atual até hoje.

O Movimento da Escola Nova no Brasil, na década de 1930, foi um marco para políticas educacionais na criação de legislações. Azevedo foi também Diretor-geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo (1933) e diretor do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (1933-1938).

Destaca-se uma quarta contribuição: sua participação no processo de fundação da Universidade de São Paulo (1934), como um lutador incansável pela implementação do verdadeiro espírito universitário, plenamente identificado com a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras como anima mater da Universidade.

Foi diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (1941-1943); chefe do Departamento de Sociologia e Antropologia da FFCL da USP (1947); secretário de Educação e Saúde do Estado de São Paulo (1947); diretor do Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1960); secretário de Educação e Cultura do Município de São Paulo (1961). Florestan Fernandes, Antônio Cândido e Maria Isaura Pereira de Queiroz foram seus assistentes na USP (PILETTI, 1994).

## **2.2. Florestan Fernandes**

Florestan Fernandes foi aluno de Fernando de Azevedo e ambos se engajaram na defesa da disciplina e do ensino de sociologia enquanto uma Ciência, contribuindo para a educação brasileira. A proposta de Florestan Fernandes, desde 1940, quanto à implantação

do ensino de sociologia no Brasil foi de que houvesse a possibilidade de tornar a sociologia uma ciência da sociedade brasileira, isto é, que a sociedade pudesse ser estudada e analisada cientificamente.

Formado em Ciências Sociais pela USP em 1942, Florestan Fernandes inicia sua carreira acadêmica adotando práticas epistemológicas e empíricas voltadas para estudar a sociedade brasileira. Já o período militar, a partir de 1964, se tornou incerto para o estudo e ensino de sociologia, marcado por restrições e incertezas na educação escolar. (MORAIS, 2009).

Vargas (2014, p. 4), sobre a legislação nacional, afirma que na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação - Lei nº 4.024 de 1961 (BRASIL, 1961), a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 5.692 de 1971 (BRASIL, 1971), mantém esse caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Assim, quando aparece, a Sociologia está marcada por uma expectativa técnica.

Conforme aponta Vargas (2014, pp.4-5), a partir do golpe militar em 1964, a filosofia e a sociologia foram substituídas por Educação Moral e Cívica e OSPB. Só ao final do regime militar e com a redemocratização do país é que estas disciplinas retornam pouco a pouco aos currículos escolares, ainda de forma restrita e localizada.

Também no período do regime militar, por volta de 1970 (SILVA, 2007), a disciplina Sociologia aparece nos cursos de magistério com nova nomenclatura. Neste contexto político e educacional enquadra-se a Sociologia da Educação, cumprindo o objetivo de dar sentido científico às discussões sobre a formação social e os fundamentos sociológicos da educação.

Em 1982 (MORAIS, 2009) o governo flexibiliza a legislação educacional com a Lei nº 7.044 de 1982 (BRASIL, 1982) e revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante, abrindo possibilidade dos currículos serem diversificados. Nesta oportunidade, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo passa a recomendar que as escolas incluam em seus currículos a disciplina de Sociologia. Inicia-se uma longa retomada da presença da disciplina nas escolas secundárias propedêuticas, ao lado da Sociologia da Educação nos cursos de Magistério.

Com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, amparada pela Lei nº 9.394 de 1996, a Sociologia se torna obrigatória como disciplina integrante do currículo do ensino

médio. Em seu Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do ensino médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Mas não como disciplina obrigatória.

### **3. O ENSINO DE SOCIOLOGIA E O CURRÍCULO CONTEMPORÂNEO**

Desde a década de 1980 há uma expansão considerável da disciplina de Sociologia e seus conteúdos nos currículos escolares do Brasil. Como antecedentes da LDB de 1996 (BRASIL, 1996), os princípios sociológicos apontados, em especial a formação cidadã, surgiram iniciativas de estudos de sociologia na educação básica em diversos estados brasileiros, como por exemplo: São Paulo, Paraná, Minas Gerais, Rio de Janeiro, Pará, Maranhão, Santa Catarina e Rio Grande do Sul (SILVA, 2010, pp. 26-27).

Conforme Silva (2010) ao longo do período de 1980 a 2003 aconteceram reestruturações curriculares para o que se chamava de segundo grau e atualmente denominado de Ensino Médio:

Tais reestruturações procuravam adequar os currículos aos tempos de redemocratização do país, outra que também observou-se a produção de diretrizes curriculares, livros didáticos, dissertações de mestrado e artigos sobre esses processos. (SILVA, 2010, p. 27).

Outro período significativo se deu a partir de 2008, pois o ensino de Sociologia se tornou obrigatório no currículo do ensino médio brasileiro. Tal obrigatoriedade foi estabelecida pela Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008, depois de muitos anos de debates, avanços, retrocessos e de quase quarenta anos de banimento desta disciplina dos currículos da educação básica (VARGAS, 2014).

A lei nº 11.68 de 2008 alterou o artigo 36 da LDB de 1996 que previa apenas que se propiciasse ao aluno, nos currículos de ensino médio, o domínio de conhecimentos de sociologia. A partir de então, a sociologia seria obrigatória em todas as séries do ensino médio (MORAIS, 2009). Por um lado, conforme discutido por Sarandy (2011):

o ensino de Sociologia tem sido objeto de verdadeiro culto, por uns, e por outro lado é levada a instrumento fundamental na estratégia de emancipação das classes subalternas de nossa sociedade ou, ao menos,

tida como meio garantido para a construção da cidadania. A continuidade do processo de institucionalização, legitimidade e consolidação social da sociologia como disciplina obrigatória do ensino médio tornou a via principal para garantir sua permanência (p.3).

Sarandy (2001, p. 6) afirma que tornar o ensino das Ciências Sociais (Sociologia) um projeto intelectual e político depende de uma construção e essencialmente da capacidade de construir sistematicamente, dialogar e defender o ofício na teoria e politicamente. Já Dayrell e Reis (2007) apontam sobre a condição juvenil contemporânea, demandas e necessidades de compreender práticas e manifestações do novo modo de ser jovem nos processos de socialização não escolar colocando em questão o sistema educativo e posturas pedagógicas.

#### **4. AS PRÁTICAS CURRICULARES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

Vale destacar o conceito de currículo que envolve as práticas curriculares adotadas. A definição principal de currículo aponta que “os currículos são a materialização das lutas em torno de que tipo de educação os grupos sociais desejam implementar na sociedade” (SILVA, 2007, p. 409). Silva também relaciona a definição de currículo a uma Sociologia do currículo:

"A sociologia do currículo, especialmente nas obras de Apple (1982) e Bernstein (1996), demonstra que os currículos são resultados de lutas entre as classes sociais, entre as visões de mundo, os valores sociais e as concepções de conhecimento e de educação. Bernstein realizou estudos a partir da educação inglesa e verificou que os currículos reproduziam códigos e hábitos definidos em contextos de dominação da produção do conhecimento, como centros de pesquisa e universidades, normalmente recontextualizados nas burocracias da educação, nos aparatos do Estado e, mais uma vez, recontextualizados nas escolas. Na verdade, esse autor demonstra que a elaboração de currículos é um processo extremamente complexo, que envolve várias camadas sociais, várias instâncias de poder político e científico. Quando penso em currículo, estou pensando nesses termos, ou seja, como um discurso pedagógico produzido e reproduzido na sociedade de classes sociais". (SILVA, 2007, p. 408-409).

Ao analisar o papel do ensino da Sociologia no ensino médio a professora Ileizi Fioreli Silva (2007, p. 409) destaca o ofício da sociologia nos diferentes modelos curriculares, ao mesmo tempo em que assinala quatro modelos de currículos.

O currículo clássico científico trata primordialmente de conteúdos científicos; pesquisa de campo; experiências práticas; manuais traduzidos ou escritos por pensadores brasileiros consagrados; construção da modernidade e da nação; formação da elite capaz de liderar o país.

Já o currículo tecnicista leva em conta a regionalização do saber; ideologização; afastamento dos conteúdos científicos; memorização; livros didáticos de estudos sociais e de educação moral e cívica, escrito por pessoas sem formação na área; desenvolvimento da nação e do civismo; formação do capital humano; treinamento de mão de obra.

O modelo de currículo das competências (regionalizado) é caracterizado principalmente pela regionalização dos conteúdos; tecnologias de motivação e criação de autoestima; livros didáticos e paradidáticos modernos escritos por experts em cada assunto; modernização da globalização; inserção do país na economia mundial; formação do empreendedor.

E por fim, o currículo científico envolvendo os conteúdos fundamentados na ciência e no trabalho para desenvolvimento social, econômico e político; livros didáticos de ciências sociais; construção de um socialismo democrático baseado nas classes populares ou democracia republicana; formação do ser humano unilateral ou cidadão que transcende o imediato.

Portanto, a princípio, cada modelo curricular é elaborado a partir de uma elite dirigente sobre modelos de educação de classes sociais (SILVA, 2007). Entende-se que os modelos de currículo tecnicista e currículo das competências são orientados para a formação de uma classe trabalhadora no treinamento de mão de obra para a manutenção e modernização da globalização; inserção do país na economia mundial e formação de empreendedor.

De forma mais crítica essa leitura dos modelos de currículos se constitui em modelos elaborados para submeter uma população a um regime de trabalho produtivista, cujo grupos de interesses se estabelecem no sistema capitalista, superiorizam-se, obtendo vantagens sobre uma população menos favorecida economicamente, sem tempo para refletir.

O que se percebe é uma estratificação de práticas de ensino; em vista disso, os modelos de currículo clássico e científico são elaborados e direcionados para uma população favorecida economicamente e pré-estabelecido no sistema capitalista vigente e determinante para a continuidade dos mesmos.

Conforme discutido por Ilesci Fioreli Silva (2007, p. 414) o currículo clássico científico “objetiva a construção da modernidade, construção da nação e na formação de uma elite capaz de liderar o país”. E o currículo científico está intrinsecamente relacionando trabalho-ciência a um viés popular.

Portanto é importante pensar nos efeitos dos modelos curriculares que priorizam o regime capitalista e de mercado, prevendo resultados imediatos e distanciando-se de estudos sociológicos aprofundados, pois o ensino sociológico serve para pensar e refletir criticamente sobre as questões sociais e culturais, problematizando a realidade social e adotando uma linguagem científica.

## **5. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE SOCIOLOGIA**

De acordo com o manual "Orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de sociologia" (BRASIL, 2006), e considerando as análises de Ilesci Fioreli Silva (2010), destacam-se três perspectivas metodológicas para o Ensino de Sociologia no Ensino Médio que propiciam melhor articulação entre o projeto político pedagógico e maneiras didático-metodológicas de intervir na realidade do educando e da educanda.

Essas orientações podem contribuir para o ensino e aprendizagem de sociologia hoje, ao tratar de conceitos que são elementos do discurso científico e que se referem à realidade concreta. O trabalho do professor de Sociologia consiste numa tradução ou alfabetização científica.

Dependendo do interesse do professor, dos alunos, e também, da própria escola, adequar essa escolha à realidade, que diz respeito à prática pedagógica, considerando as teorias clássicas ou contemporâneas, impõe a necessidade de compreender cada uma delas no contexto de seu aparecimento e posterior desenvolvimento – apropriação e crítica. É possível entender as teorias sociológicas como modelos explicativos (SILVA, 2007, p. 415).

"As orientações curriculares para o ensino médio: conhecimentos de sociologia" (2006) reconstroem a realidade, tentando dar conta dos fatores que a produziram e dos seus possíveis desdobramentos.

Pode-se tomar como exemplo a concepção metodológica conceitual - em sala de aula - articular processos de estranhamento e desnaturalização das coisas que acontecem em nossa volta; no uso da linguagem científica ao senso comum e vice-versa, possibilitando

análise crítica da própria realidade. Um fator preponderante para se trabalhar a perspectiva conceitual é a formação contínua do professor, uma vez que é necessário ter domínio dos conteúdos científicos e ter didática para saber aplicá-los, fazendo com que os alunos e alunas participem da interação (VARGAS, 2014).

É necessário, como processo de intervenção didático e metodológico, o uso da linguagem científica para o aperfeiçoamento da leitura e escrita sobre os conteúdos de Sociologia, possibilitando um pensar crítico e reflexivo; adquirindo capacidades para a transformação de sua própria condição social em um processo de ensino aprendizagem desalienante e emancipatório, com possibilidades de formar líderes na escola pública (DAYRELL e REIS, 2007).

As "Orientações Curriculares para o Ensino da Sociologia no Ensino Médio (2006) distinguem o ensino de Sociologia como espaço de realização das ciências sociais na escola média e pode oferecer ao aluno, além de informações próprias do campo dessas ciências, resultados de diversas pesquisas, que acabam modificando as concepções de mundo, economia, sociedade, o outro, isto é, o diferente - de outra cultura, tribo ou país.

O ensino de Sociologia traz também a reconstrução e a desconstrução de modos de pensar. É possível, observando as teorias sociológicas, compreender os elementos da argumentação-lógica e empírica que justificam um modo de ser de uma sociedade, classe, grupo social, e mesmo uma comunidade. Em termos sincrônicos ou diacrônicos, de hoje ou de ontem.

Segundo Vargas (2014) há duas concepções de raciocínio em abordar os fenômenos sociais: a de "Estranhamento" e "Desnaturalização", e concomitantemente, encontramos o papel e ofício que as Ciências Sociais realizam, mas não exclusivamente de Sociologia ou de Antropologia ou da Ciência política, mas também da Filosofia, Ciências Humanas e Naturais.

O estranhamento, no caso da sociologia, está na causa/ofício de observar os fenômenos sociais que rodeiam a todos e dos quais se participa, e que não são de imediato conhecidos, pois aparecem como ordinários, corriqueiros, normais, sem necessidade de explicação, e que na verdade nem são perceptíveis.

Já no processo de desnaturalização há tendências empíricas e teóricas que são recorrentes ao explicarem as relações sociais, as instituições, os modos de vida, as ações humanas, coletivas ou individuais, a estrutura social, a organização política, entre outras formas de expressões sociais, conservadoras ou não.

## 6. AS REFORMAS CURRICULARES E O ENSINO DE SOCIOLOGIA HOJE

Ao considerar a discussão realizada por Machala (2017, p. 21) “uma reforma curricular política e administrativa consiste em outros ideais, visando atender à inovação e ao mercado”. Diante disso as mudanças quanto à reformulação curricular do ensino médio se deu por meio de algumas legislações, especificamente considerando a consolidação do ensino de tempo integral.

Em 2016, a educação brasileira, especialmente nas práticas curriculares, começa a se ajustar a uma proposta de reforma educacional. Teve como base mais uma legislação específica, a Medida Provisória 746 de 2016 (BRASIL, 2016), discutida pelos gestores educacionais que desejavam rever resultados. Isso implicaria alterar fatores como, por exemplo, jovens de baixa renda que não enxergavam sentido no que era ensinado pela escola.

Conforme apontado por Machala (2017, p. 21) há no contexto político de 2016 inúmeras tentativas de modificação do currículo do Ensino Médio, uma vez que eram dadas justificativas em nome da inovação tecnológica, bem como do mercado. Além da postura preconceituosa do Ministro da Educação da época, essa discussão se acentua em virtude da inserção do ensino de tempo integral:

"um elevado número de jovens encontra-se fora da escola e os demais não possuem bom desempenho educacional; a falta de escolaridade reflete-se nos resultados socioeconômicos do país; observa-se uma decadência na qualidade do ensino após a democratização da oferta da educação; e existe excesso de disciplinas curriculares obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho" (BRASIL, 2016, Apud MACHALA, 2017, p. 21).

### 6.1 A reforma do ensino médio

Conforme discutido por Machala (2017, p. 22) o Projeto de Lei nº 6.840, de 27 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para a instituição da jornada em tempo integral no ensino médio, que dispôs sobre a organização e reformulação dos currículos do Ensino Médio por áreas do conhecimento.

A Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo brasileiro em 2013, visando a inserção do ensino de tempo integral, resultou na Medida Provisória 746/2016 (BRASIL, 2016), logo ratificada na Lei 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Ao longo desse processo há a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), que corresponde à reformulação curricular, causando alguns efeitos na disciplina de Sociologia para o ensino médio, como sua nova adequação à grade curricular por área de conhecimento e ao ensino de tempo integral.

Vargas (2014) aponta que as interrupções e descontinuidades no ensino de Sociologia na Educação Básica se deve ao acúmulo limitado de experiências didático - pedagógicas e uma restrita produção de pesquisas científicas e de materiais adequados ao ensino. Há também os interesses político-ideológicos e de mercado, resultando numa constante disputa curricular.

Outro elemento importante apontado pelo autor é que nas escolas a ausência histórica se reflete não só na falta de professores e na dificuldade em encontrar estratégias pedagógicas adequadas, mas na limitada “legitimidade” da mesma no interior do espaço escolar. Essa experiência de intermitência e de práticas pedagógicas escolares consolidadas desfavorece a legitimidade da disciplina enquanto área hegemônica na educação básica.

Portanto, no Brasil, segundo Vargas (2014), o contexto do ensino de sociologia na escola básica caracteriza-se por sua intermitência e descontinuidade ou com abordagens sutis, no entanto, desde o final do século XIX, lutas e debates constantes colocaram a disciplina Sociologia e seu ofício da sociedade brasileira tanto a favor quanto em contramão à institucionalização permanente.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O artigo tratou de análises teóricas e legais a respeito da história da institucionalização do ensino e da disciplina Sociologia no Brasil. Destaca-se, que ao longo do tempo, houve estudiosos como Fernando de Azevedo e Florestan Fernandes, entre outros, que se dedicaram a estudar a sociologia e a sociedade brasileira. O campo da educação teve espaço privilegiado para a constituição e conquistas do presente.

Quanto ao ensino de Sociologia no Brasil, algumas características foram levantadas, como o limitado acúmulo de experiências didático-pedagógicas e da produção de materiais didático pedagógicos; a desvalorização da profissão docente e da própria formação de professores em Sociologia; elementos que limitam o alcance da legitimidade.

Dessa maneira, com didática e metodologias reformuladas, é possível uma maior atuação do ensino da disciplina em sala de aula, criando possibilidades de um campo de atuação dinâmico, da articulação de conteúdos de sociologia clássica às ideias e contextos da realidade dos estudantes, bem como realizando aproximações científicas e análise sociológica.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo de Sociologia geral**. Ed. Melhoramentos. 5ª Ed. São Paulo, 1951.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Estabelece a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Câmara dos deputados, Coleção de Leis do Império do Brasil de 1827, Brasília, DF, 1827.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação pela Lei nº 4.024 de 1961**. Onde a Sociologia permanece como disciplina optativa ou facultativa nos currículos. Diário oficial da união, Poder executivo. Brasília, DF. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 5.692 de 1971**. Mantém o caráter optativo, raramente aparecendo a Sociologia senão quando vinculada ao curso que, obrigatoriamente, deveria ser profissionalizante. Diário oficial da união, Poder executivo. Brasília, DF. 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 7.044 de 1982**. Revoga a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Diário oficial da união, Poder executivo. Brasília, DF. 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394 de 1996**. Diário Oficial da União, Poder executivo. Brasília, DF. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008**. Obrigatoriedade do ensino de sociologia e filosofia no ensino médio. Diário Oficial da União, Poder executivo. Brasília, DF. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Medida Provisória 746 de 2016**. Diário oficial da união, Poder executivo, Brasília, DF, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei nº 6.840 de 2013**. Jornada do currículo de tempo integral. Diário oficial da união, Poder executivo. Brasília, DF. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 13.415 de 2017**. Reforma do Ensino Médio. Diário oficial da união, Poder executivo. Brasília, DF. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular de 2018**. Diário oficial da união, Poder executivo. Brasília, DF. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Ciências humanas e suas tecnologias: Conhecimentos de sociologia. volume 3, Brasília, 2006.

CHACON, Vamireh. **História das ideias Sociológicas no Brasil**. Editora Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, v. 28, n. 100, Campinas, out. 2007.

FERNANDES, Florestan. O ensino de sociologia na escola secundária brasileira. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**. São Paulo, 1954.

\_\_\_\_\_. Ciência e Sociedade na evolução social do Brasil. In.: **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1976.

IANNI, Octávio. A Sociologia de Florestan Fernandes. **Estudos avançados**, v. 10, n. 26, 1996. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v10n26/v10n26a06.pdf> Acesso em: 15 out. 2020.

\_\_\_\_\_. O ensino de Ciências Sociais no 1º e 2º graus. **Cad. Cedes**, v. 31, n. 85, Campinas, set-dez, 2011.

MORAIS, Amaury Cesar. Desafios para a implantação do ensino de Sociologia na escola média brasileira. In: HANDFAS, Anita [et al] Orgs. **A Sociologia vai à escola: história ensino e docência**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2009.

MACHALA, Bárbara Nassif. **A reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino da sociologia**, 2017.

PILETTI, Nelson. Fernando de Azevedo. **Estudos avançados**. v. 8, n. 22, 1994.

SILVA, Ileizi; Luciana Fiorelli. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. **Cronos**, v.8, n. 2, Natal, jul.dez.2007.

\_\_\_\_\_. O ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas. In.: **Sociologia: ensino médio**. Brasília, 2010.

SARANDY, Flávio Marcos Silva. O ensino de sociologia na escola média brasileira: as lutas políticas em torno de sua obrigatoriedade e as apropriações simbólicas da disciplina. In.: IV Seminário de pesquisa do Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional. **Anais**. Campos dos Goytacazes, 2011.

VARGAS, Francisco E. Beckenkamp. O ENSINO DA SOCIOLOGIA: Dilemas de uma disciplina em busca de reconhecimento. In.: **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais, IFISP/UFPelIV**. 02, Nº 04, Jul/Dez/2014. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/publicacoes/artigos/>. Acesso em: Out. 2020.



**Dossiê**

# **Educação, Cultura e Linguagens**

**Tomo II**



## DOSSIÊ “EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGENS”, TOMO II

**Aldineto Miranda Santos**<sup>1</sup>  
**Rosane Maria Souza e Silva**<sup>2</sup>

### APRESENTAÇÃO

O dossiê “Educação, Cultura e Linguagens” foi pensado a partir das pesquisas realizadas no âmbito do curso de especialização em Educação, Cultura e Linguagens ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Eunápolis.

Neste segundo tomo do Dossiê Educação, Cultura e Linguagens, o tema da educação se constitui como o substrato das investigações. Realiza-se um entrelaçamento entre Educação, cultura e linguagens, contudo, enquanto no primeiro tomo as investigações foram realizadas a partir da literatura, neste, a temática da Educação é protagonista, costurando-se com discussões sobre cultura, racismo, linguagens e inclusão.

O primeiro artigo denominado “Ensino de matemática antirracista e intercultural uma análise da formação inicial docente no IFBA” as autoras analisam os currículos dos cursos de licenciatura em matemática de dois Campi do Instituto Federal da Bahia - IFBA. Um artigo instigante que alerta sobre a necessidade de uma educação intercultural crítica, pensando o currículo como produto cultural e político. Além disso, o artigo contribui para repensar os currículos dos cursos de exatas a partir de um viés intercultural.

---

<sup>1</sup> Doutorando em Educação e Contemporaneidade no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduc/UNEB) e Mestre em Linguagens e Representações pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* Eunápolis e membro do Colegiado da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Cultura e Linguagens. E-mail: aldineto.santos@ifba.edu.br.

<sup>2</sup> Doutora em História das Ciências pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Mestra em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde de Cairu, Salvador, Bahia. Docente e Coordenadora da Pós-Graduação Lato Sensu em Educação, Cultura e Linguagens do Instituto Federal da Bahia (IFBA), *Campus* Eunápolis. E-mail: rosanesouza@ifba.edu.br.

A discussão sobre currículo tem continuidade no artigo “Problematização em torno das hierarquizações entre oralidade e escrita a partir da educação linguística de língua portuguesa na educação básica” o qual reflete sobre o binômio oralidade e escrita. Trata-se de uma investigação documental extremamente pertinente, investigando como a priorização da escrita na escola e na sociedade, acaba por subalternizar conhecimentos, entendendo o ensino da oralidade como essencial no desenvolvimento discente.

Ainda com os pés fincados no chão da escola, no artigo: “Os desafios da inclusão a partir da diferença linguística do surdo: análise de um projeto político pedagógico” o tema da educação está a serviço da inclusão, trata-se de uma investigação ousada que tem por objetivo, segundo as autoras: “repensar a educação dos surdos a partir de práticas bilíngues”, para tanto, realiza uma profunda revisão de literatura sobre o histórico educacional dos surdos e uma análise do Projeto Político Pedagógico de uma instituição de ensino da cidade de Eunápolis. A contribuição desta investigação salta o texto escrito e vai ao encontro de situações concretas de exclusão, contribuindo para repensar o sistema educacional no Brasil.

Nesse repensar do sistema educacional, o lúdico não pode ficar de fora; esta é a proposta do artigo: “O lúdico na educação infantil: promovendo aprendizagem significativa através de jogos e brincadeiras”, enfatizando a importância do lúdico na educação infantil e sua contribuição para a socialização, letramento e criatividade, uma proposta que questiona uma perspectiva educacional que separa emoção e razão.

Todos os textos apresentados possuem o compromisso de repensar a educação formal e informal para a construção de uma sociedade mais justa e solidária, e é com muita satisfação que lhes oferecemos tais textos para o deleite de sua leitura.

## **ENSINO DE MATEMÁTICA ANTIRRACISTA E INTERCULTURAL: Uma análise da formação inicial docente no IFBA**

ANTIRACIST AND INTERCULTURAL MATHEMATICS EDUCATION: An analysis of initial teacher training at IFBA

**Elaine Santos Dias**<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0001-6382-4363>

**Flaviane Ribeiro Nascimento**<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O objetivo deste trabalho é analisar os currículos dos cursos de licenciatura em matemática ofertados pelo Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA) nos campi Camaçari e Valença com vistas à implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais, à luz das teorias da educação intercultural e da etnomatemática. Para tanto, realizou-se nesse trabalho uma análise dos respectivos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) dos cursos citados acima. A análise revelou avanços e contradições nos PPC dos cursos no que diz respeito à abordagem da temática analisada. Além disso, o trabalho aponta caminhos para uma efetiva implementação da educação das relações étnico-raciais.

**Palavras-chave:** Educação Intercultural e Antirracista. Licenciatura em Matemática. Formação inicial de Professores(as).

### **ABSTRACT**

The objective of this work is to analyze the curricula of mathematics teaching courses offered by the Federal Institute of Education of Bahia (IFBA) at the Camaçari and Valença campuses, with a view to implementing the national curricular guidelines for ethnic-racial relations education, in light of intercultural education theories and ethnomathematics. To this end, an analysis of the respective Pedagogical Course Projects (PPCs) for the mentioned courses was conducted in this work. The analysis revealed both progress and contradictions in the PPCs regarding the approach to the analyzed theme. Additionally, the work suggests pathways for effective implementation of ethnic-racial relations education.

**Keywords:** Intercultural and Anti-Racist Education. Degree in Mathematics. Pre-service Teacher Education.

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências com ênfase em Sistemas Dinâmicos pela EESC – USP/São Carlos. Licenciada em Matemática pelo IFBA – *Campus* Eunápolis. E-mail: elaine.santosd@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professora Mestra em História do IFBA - *Campus* Eunápolis, vinculada ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu de Especialização em Cultura, Educação e Linguagens do IFBA – *Campus* Eunápolis E-mail: flavianeodara@gmail.com.

## 1. INTRODUÇÃO

Debates acerca das relações étnico-raciais, questões de gênero, pluralismo religioso, povos tradicionais e indígenas são amplamente discutidos na educação brasileira devido à pluralidade da constituição da nossa sociedade e devido à urgência de uma educação que dê conta dos conflitos e diálogos gerados por essa diversidade (Candau, 2016; Knijnik, 1996; SECAD, 2005). Contudo, infelizmente, tais assuntos ainda provocam, infelizmente, controvérsias e reações de discriminação e intolerância por parte de alguns setores da sociedade.

Frutos desses debates e das lutas dos movimentos sociais, negro e indígena principalmente, as leis 10.639/03 e 11.645/08 colocam a obrigatoriedade da inserção da história e da cultura afro-brasileira e indígenas na formação da sociedade brasileira - nas áreas social, econômica, política e tecnológica - no currículo da educação básica. Para que haja a implementação dessas leis, o governo federal promulgou diretrizes e normativas para a formação de professores (Parecer CNE/CP nº 3 de 2004; Resolução CNE/CP nº 1 de 2004; Parecer CNE/CEB nº 14/2015) que instituem a inclusão de conteúdos de componentes e de atividades curriculares sobre a educação das relações étnico-raciais e o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes e indígenas nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004 e no Parecer CNE/CP 14/2015.

Para além da obrigação legal, pensar uma educação escolar que se proponha antirracista, inclusiva e democrática é conceber o currículo da educação escolar como parte do processo de humanização dos(as) estudantes, a fim de minimizar a reprodução, consciente ou inconsciente, de estereótipos e de preconceitos dentro da escola (Moreira; Candau, 2007), visto que esse movimento implica repensar o discurso pedagógico que vê as práticas docentes apenas girando em torno das metodologias de transmissão de conhecimento, do controle de sala de aula e do domínio de conteúdo. Nesse contexto, é possível compreender a formação inicial como fase importante para implementação desse plano de educação no chão da escola. Neste estudo, a formação inicial será compreendida pela formação em nível superior, realizada em curso de licenciatura, que deve orientar os(as) futuros(as) docentes, de modo a lhes possibilitar desenvolvimento contínuo e autônomo e

obtenção de subsídios para pesquisarem, elaborarem e refletirem, problematizarem e ressignificarem a própria atuação (Fiorentini; Castro, 2003).

As reflexões trazidas neste trabalho nascem das minhas próprias inquietações enquanto professora de matemática. Minha trajetória, tanto acadêmica quanto profissional, coloca-me nesse lugar de defensora de uma educação pública de qualidade e que entende que a matemática escolar não deve reproduzir discursos que levem à marginalização e à invisibilização de determinados sujeitos. Fui estudante da educação pública em todos os níveis de ensino, estudando em escolas e colégios municipais e estaduais na educação básica e no IFBA - Campus Eunápolis no ensino superior. Influenciam, também, nas análises deste artigo as subjetividades que trago enquanto mulher, negra, cis-gênero que atua na docência em matemática, uma área predominantemente masculina. Enquanto docente, tive oportunidades de trabalhar no IFBA, na rede estadual de ensino da Bahia e, mais atualmente, encontro-me professora em uma universidade federal atuando nos cursos de primeiro e segundo ciclos e na Licenciatura Interdisciplinar em Matemática e Computação. Essas experiências, aliadas às leituras da pós-graduação, fizeram-me refletir sobre a importância dos aspectos sociais e culturais dentro das discussões e dos currículos da matemática escolar.

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é analisar os currículos dos cursos de licenciatura em matemática ofertados pelo Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBA) nos campi Camaçari e Valença com vistas à implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais, à luz das teorias da educação intercultural e da etnomatemática. Os cursos foram implementados em 2010 em Valença e em 2012 em Camaçari, portanto muitos anos depois da Lei 10.635/03 e alguns anos após a Lei 11.645/08 e Diretrizes curriculares nacionais para Educação da Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, fato que pode colaborar com a reflexão sobre a implementação das ditas leis na medida em que me debruço sobre cursos de licenciatura que já nasceram sob esse conjunto de normativas<sup>3</sup>. Para tanto, como corpus de análise, foram escolhidos os planos pedagógicos dos cursos (PPC) de licenciatura dos campi

---

<sup>3</sup> O PPC do campus Camaçari teve sua primeira versão publicada em agosto de 2011. Não consta nos documentos datas e indicativos de versões anteriores à analisada. Quanto ao PPC de Valença, há menção sobre a primeira versão, publicada em Abril de 2010, posteriormente, nos anos de 2013 e 2014, houve revisões das ementas e de outros aspectos do documento. Já no ano de 2017, há a menção de uma reformulação do PPC.

citados acima e seus ementários, visto que o PPC aponta para a concepção de formação do(da) docente de matemática e estrutura a identidade do curso acerca dos seus aspectos teóricos e metodológicos, o que permite observar os objetivos, as diretrizes, perfil do egresso e as dinâmicas curriculares do curso.

Como metodologia de pesquisa, optei pela análise documental que, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015, p.244), “é aquela em que os dados obtidos são estritamente provenientes de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas, a fim de compreender um fenômeno”. A dita análise será realizada a partir das ferramentas conceituais, a saber: “currículo” (Moreira; Candau, 2007; Oliveira, 2016; Gomes, 2012; Sacristán, 2013; Santomè, 1995 ), “multiculturalidade crítica” (Viaña; Tapia; Walsh, 2010; Walsh, 2009 ), “educação intercultural” (Candau, 2016; Moreira; Candau, 2003; ), formação de professores (Pimenta, 1999; Fiorentini; Castro, 2003; Saviani, 2009) e “etnomatemática” (Knijnik, 1996; D’ambrosio, 2009; Gerdes, 2010; Knijnik; Wanderer, 2013), os quais serão mobilizados a fim de dar inteligibilidade à reflexão pretendida. O trabalho está dividido da seguinte maneira, na seção 2 há uma breve discussão acerca do referencial teórico utilizado para análise dos documentos, a seção 3 traz uma descrição dos PPCs bem como uma análise desses documentos à luz das teorias citadas anteriormente, por fim na seção 4 são colocadas as considerações finais deste trabalho.

## **2. CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: CONHECIMENTOS MARGINALIZADOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

### **2.1 Currículo em disputa: etnomatemática, um caminho possível para conhecimentos marginalizados**

A escola ocupa um local privilegiado na construção, interação e reflexão das diversas culturas, pois nela estão presentes indivíduos carregados de uma carga cultural – religiosa, étnica, racial, sexual, etc – diversificada, configurando-a como espaço multicultural. Partindo-se do pressuposto pós-moderno de que as sociedades são compostas por indivíduos diversos com identidades não unificadas (Hall, 2006), surge a necessidade de analisar-se o espaço escolar como um espaço dialético da cultura, e mais ainda, de pensar a escola sob o viés da educação intercultural - que

tem origem na educação indígena, sobretudo da educação de indígenas em contexto de escolarização formal, que parte da concepção do respeito às diferenças da sala de aula, seja nas relações cotidianas, seja no currículo.

A Educação Intercultural parte da **afirmação da diferença** como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos –, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural –, assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença. (Candau, 2014, p. 1 apud Candau, 2016, p. 809, grifo nosso)

Dentre as várias concepções de educação intercultural exploradas na literatura, tomo aqui a definição de “interculturalidade crítica” dada por Walsh (2009), que entende que as interações entre as culturas se dão dentro de uma estrutura colonial com matriz de poder racializado e hierárquico. A partir dessa visão, a prática intercultural consiste em “reconceituar e reencontrar estruturas sociais, epistêmicas e existenciais que encenam e relacionam lógicas e práticas equitativas e diversas formas culturais de pensar, agir e viver” (Walsh, 2010, p. 79). Ainda segundo Candau (2016), a interculturalidade crítica concebe as culturas em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução, onde os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas.

Nesse sentido, a escola deve ser entendida como o espaço que compreende e reconhece os sujeitos que a compõe como portadores(as) de marcas sociais próprias e diversas. Essa visão traz à tona a necessidade de práticas pedagógicas que não legitimem a monocultura dominante e que propiciem ao(à) estudante a construção de um conhecimento significativo, uma vez que “o ensino e aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e confirmar interesses sociais, formas de poder, de experiência que têm sempre um significado cultural e político” (Santomé, 1995, p. 166).

Para tanto, é preciso (re)pensar o currículo, aqui concebido como produto político, social, cultural e historicamente definido e que atua como “regulador dos conteúdos e das práticas pedagógicas envolvidas no processo de ensino aprendizagem” (Sacristán, 2013, p. 20), de modo a favorecer uma educação intercultural, que valoriza os diversos saberes, culturas e visões de mundo (Moreira;

Candau, 2003). O currículo define o que deve e o que não deve ser ensinado nas instituições de ensino, então as escolhas curriculares demarcam um espaço de poder e não são feitas de maneira neutra, o que caracteriza o currículo como local de disputa.

A importância fundamental do currículo para a escolaridade reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (Sacristán, 2013, p.23-24)

Quando se parte para a análise das matrizes curriculares das instituições de ensino e para os documentos oficiais que regulamentam os currículos, os conteúdos que são apontados como escolares e acadêmicos são, em sua grande maioria, conteúdos validados por uma única cultura, um único sistema de pensamento, uma única concepção de ciência, que podemos chamar de hegemônicas, e os conhecimentos e saberes próprios das culturas e grupos sociais minoritários e/ou marginalizados são silenciados, quando não estereotipados, para anular suas possibilidades de reação a esse processo (Santomé, 1995, p. 163). Particularmente, acerca dos currículos escolar e acadêmico de matemática, é comum o discurso que temáticas e discussões acerca da cultura, raça, etnia e gênero não têm relevância para seu ensino (Santos; Souza, 2018).

Discussões no campo da educação matemática, há muito, já apontam para a importância de um ensino de matemática que faça sentido ao(à) estudante, um ensino que vá além da memorização de um amontoado de fórmulas e técnicas puramente abstratas e que possibilite ao(à) estudante perceber os saberes matemáticos que estão no seu cotidiano: quando relaciona a quantidade de frutas à quantidade de pessoas e estabelece uma relação, quando estima a quantidade de feijão que comprará em um mês pensando no consumo diário, etc. D'Ambrósio (2009) aponta ainda que, pensando no ensino, contextualizar a matemática é essencial, mas que essa contextualização não deve ser feita apenas relacionando os conteúdos da matemática escolar com os afazeres cotidianos, é também importante para os(as) estudantes entender o plano cultural, histórico e social em que os saberes matemáticos foram desenvolvidos. Todo conhecimento matemático é conhecimento

produzido por um certo sistema de pensamento em um determinado contexto. Admitir e entender isso é admitir e reconhecer a pluralidade de culturas, de sistemas de pensamento, de saberes e de conhecimento matemático.

Ao entender a matemática como um constructo humano, socialmente e culturalmente definido, passa-se a pensar no corpo de habilidades que torna um saber matemático, como exemplos podemos pensar nos processos de medir, contar, relacionar através dos conceitos de igualdade, equivalência e proporção, estudo de padrões, dentre outros. Essa visão da matemática, entendida através da sua construção nos mais diversos contextos culturais e sociais foi estudada por diversos(as) autores(as). Neste trabalho daremos enfoque aos estudos iniciados por Ubiratan D'Ambrósio e nomeados como etnomatemática.

O programa Etnomatemática parte do pressuposto de que “a matemática é uma atividade universal, é uma atividade pan-cultural e pan-humana. Em todas as culturas o pensamento matemático tem tido lugar, tanto numa maneira espontânea como numa maneira organizada” (Gerdes, 2010, p. 159). Essa visão tira da matemática escolar o caráter de homogeneidade e universalidade e enfatiza que o que entendemos como matemática é uma construção social que se dá em um terreno de disputa em torno do que vai ser considerado como matemática (Knijnik, 1996). É inegável a importância que a matemática contida nos currículos oficiais tem no contexto social em que vivemos. Este trabalho não pretende rechaçar ou desmerecer esse conhecimento, busca-se aqui apontar o aspecto político e dominador dos conteúdos matemáticos escolhidos como importantes para serem ensinados e aqueles que não serão ensinados. Trata-se de entender os pressupostos culturais, políticos, econômicos e sociais por trás da escolha desses conteúdos e o processo de exclusão e de marginalização que essas escolhas favorecem.

Tendo em vista essas provocações e analisando as matrizes curriculares de matemática, tanto da educação básica quanto da educação superior<sup>4</sup>, é possível perceber a presença massiva, quase que única, dos conhecimentos matemáticos produzidos e sistematizados dentro de uma única visão de ciência, a visão que coloca a matemática num lugar de ciência universal e neutra (Knijnik; Wanderer, 2013). Esse caráter monocultural e hegemônico da matemática escolar, coloca os conhecimentos

---

<sup>4</sup> Além dos estudos que apontam nesse sentido, falo ainda a partir da minha experiência como estudante, inclusive da licenciatura em matemática, e, hoje, como docente

matemáticos produzidos por outras culturas num lugar subalternizado e/ou marginalizado em relação ao conhecimento matemático dito científico, pretensamente universal e neutro, mas, em grande medida, concebido dentro do paradigma científico eurocêntrico.

Para que esse paradigma seja superado, faz-se necessário a inclusão e a validação de saberes e matemáticas outras dentro do contexto da matemática escolar. Confesso que essa inclusão/validade ainda se dá num contexto de subalternização da matemática feita por outros povos em relação à matemática escolar prevista nos currículos, já que a verificamos e modelamos pensando nas leis da lógica matemática tradicional, o que indica que ainda há um caminho longo a se percorrer em busca dessa matemática escolar pensada e realizada de maneira intercultural<sup>5</sup>. Há, entretanto, já alguns movimentos que se mostram possíveis para pensarmos um currículo de matemática intercultural, que tem como um dos grandes desafios compatibilizar os saberes da matemática escolar com outros, em geral com origens em povos ou grupos socialmente marginalizados, de forma que esses contribuam equitativamente na construção do conhecimento matemático.

A educação escolar tem forte contribuição nos processos de socialização e formação dos indivíduos, assim não há como dissociá-las dos processos culturais e de construção das identidades de gênero, de raça, etnia, dentre outras (Gomes; Silva, 2011) e, para tanto, o papel do(a) docente nesse processo de mediação é fundamental. Desse modo, tendo em vista o papel do(a) docente, é importante que seja garantido, já na formação inicial, acesso a discussões acerca das relações de gênero e étnico-raciais com vistas à educação para o respeito às diferenças. No que diz respeito à educação para as relações étnico-raciais, objeto deste estudo, a inclusão nos currículos possui amparo legal por meio de leis que têm como objetivo contribuir para uma educação mais democrática. Destaco as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que modificam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e tornaram obrigatórios, em todo currículo, o ensino da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas, suas contribuições na formação social, econômica e política brasileira. É importante ressaltar que essas leis são conquistas

---

<sup>5</sup> A própria noção de etnomatemática remete para essa desigualdade, na medida em que definimos, a priori, qual é a matemática e a etnomatemática, em geral, reproduzindo as noções de matemática tradicional, eurocentrada e a matemática do Outro, dos povos e culturas que não são compreendidas por esse sistema de pensamento. (Ver a respeito em: COSTA e DOMINGUES, 2006)

de intensa luta dos movimentos sociais, negro e indígena, que buscam uma sociedade mais igualitária e menos racista (SECAD, 2005). Essas leis apontam, portanto, para uma pedagogia intercultural e antirracista e, quiçá, emancipatória que, no caso da educação matemática, a etnomatemática certamente apresenta-se como um caminho metodológico promissor.

Dessa forma, o movimento de repensar o currículo para além da monocultura dominante passa, obrigatoriamente, pelo movimento de repensar a formação inicial docente. Entendo o ato de ensinar como um ato político, assim, penso ser imprescindível que docentes em formação tenham a oportunidade de refletir sobre o papel da escola e sobre o seu papel nesse espaço, bem como sobre ciência e a produção de conhecimento. A licenciatura, pelas questões já apontadas aqui, é um cenário propício à reflexão e à construção identitária docente e discente. Dessa forma, para pensar sobre um projeto de educação intercultural que contemple a legislação citada acima, é preciso que os projetos de cursos e as matrizes curriculares de formação inicial docente estejam comprometidos com uma formação acadêmica que seja crítica, que una prática e teoria e que tenha como pano de fundo as questões que perpassam o espaço escolar e os indivíduos que o constituem, superando o modelo de racionalidade técnica ainda muito presente nas licenciaturas (Rosá; Schnetzler, 2003).

## 2.2 Formação inicial: caminhos para a construção de uma identidade docente

Tendo em vista que um dos desafios da implementação de uma educação intercultural é pensar o indivíduo como um ser capaz de combinar a cultura universalizada com a cultura local (Gómez Zermeño, 2010 apud Oliveira, 2017), o processo de formação inicial de professores(as) deve possibilitar aos(as) discentes-licenciandos(as) o desenvolvimento das competências necessárias para posicionar a pluralidade cultural em sua ação pedagógica, além das competências de planejamento, condução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem (Pimenta, 1999). Como antecipado neste texto, alguns marcos legais já foram alcançados na busca por uma educação antirracista e intercultural, como as mudanças requeridas pelas leis 10.639/03 e 11.645/08 que obrigam as escolas e os(as) docentes a incluírem, em suas práticas de ensino, ações para a valorização e

reconhecimento da importância da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena na construção da sociedade brasileira.

Contudo, a implementação dessas leis esbarra em alguns fatores: desconhecimento e resistência dos(as) professores(as) acerca da inclusão das contribuições africanas, afro-brasileira e indígenas; falta de material de apoio didático apropriado e o descompasso entre o requerido na lei e o ensinado nos cursos de licenciatura (Angelo, 2019). Dessa maneira, para que haja a materialização das leis 10.639/03 e 11.645/08 no chão da escola, é preciso, portanto, um olhar atento para a formação inicial e continuada das(os) profissionais que atuam nas salas de aula, uma vez que as alterações trazidas pelas leis “mais do que uma inclusão de conteúdos, supõem repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolvam um compromisso com o entorno sociocultural da escola” (Cruz, Oliveira; Lins, 2016, p. 39). É nesse sentido que a Resolução CNE/CP nº 1/2004, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 3/2004, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esses documentos orientam uma formação docente para a educação das relações étnico-raciais, na medida em que coloca o reconhecimento e valorização da história, cultura e identidade dos povos indígenas, africanos e afro-brasileiros nas ementas dos cursos de educação superior, reforçando a importância desse debate nos cursos de formação de professores(as).

Além dos documentos normativos do sistema nacional de educação, é necessário que a gestão de ensino das instituições de ensino superior, bem como suas equipes pedagógicas, construam normas internas que orientem as ações institucionais em conformidade com a legislação vigente no sentido de propiciarem mudanças no plano prático, conceitual e epistemológico que repercutam nos projetos pedagógicos dos cursos das licenciaturas em matemática em busca de uma formação docente intercultural e antirracista. Há de se tomar cuidado, entretanto, para que essas ações não apareçam de maneira a reforçar os estereótipos e caricaturas de culturas já marginalizadas, como a dos povos indígenas, quilombolas, povos do campo, etc (Santomé, 1995). Em relação ao IFBA vale destacar que não foi encontrado dentro dos documentos publicados resoluções ou normativas que regulamentem a educação para relações étnico-raciais para o ensino superior. Foi

encontrada apenas a Resolução CONSEPE/IFBA n° 28<sup>6</sup>, de agosto de 2017, que institui as Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nos Projetos Pedagógicos dos Cursos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal da Bahia, que não menciona nada sobre o ensino superior da Instituição.

O movimento de busca por uma licenciatura que dê conta das instâncias citadas acima exige do(a) professor(a) universitário a necessária formação, num sentido contínuo e cíclico, e exige que a estrutura curricular das licenciaturas seja pensada de maneira a suscitar a seguinte reflexão: “para que escola se pretende formar professores? o que tem sido e o que pode ser essa escola?” (Giraldo, 2018, p. 38). Nesse sentido, o que se coloca aqui não é a necessidade apenas de um redimensionamento de conteúdos no currículo da formação inicial de professores(as), mas sim de um reposicionamento político e epistemológico que coloca em xeque a ideia de ciência, do fazer pedagógico e da construção de identidades através da ressignificação dos conceitos de raça, de cultura e da própria natureza do conhecimento matemático. Assim, o desafio aqui proposto é o de tratar a formação de professores(as) a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial<sup>7</sup>, isto é, a formação inicial como um espaço que propicie ao(à) licenciado(a) desaprender a pensar a partir das referências e saberes hegemônicos como únicas opções e o(a) propiciar reaprender a atuar nos arredores e fissuras dessa monocultura escolar pensando a partir de sabedorias outras. (Giraldo *et al.*, 2020). Para tanto, é importante que sejam superadas dentro dos cursos de licenciaturas as dicotomias: matemática acadêmica vs matemática escolar; componentes curriculares de matemática vs componentes curriculares de pedagogia.

Nesse sentido, destaco, a partir das minhas experiências enquanto estudante, depois como professora da educação básica e agora enquanto professora de um curso de licenciatura em matemática, o quanto esse dualismo coloca a formação inicial em matemática num local de indefinição entre um bacharelado incompleto e

---

<sup>6</sup> Ver Resolução disponível em: <https://portal.ifba.edu.br/institucional/consepe/resolucoes-2017>, consultado em 03/06/2021.

<sup>7</sup> A colonialidade é caracterizada pela imposição de paradigmas e epistemologias hegemônicas exibindo-as como opções “naturais” e “únicas” e tudo que é vai de encontro a esses princípios e colocado no lugar de “primitivo” e “atrasado”. Em resposta a colonialidade, surge a decolonialidade como forma de reconstrução dessa mentalidade e das relações de poder que emergem dela. A decolonialidade admite a existência de traços da colonialidade e propõe o combate deles em todas as instâncias povos\etnias\indivíduos. (WALSH, 2009)

uma pedagogia incompleta. Por isso, para que o projeto de uma formação intercultural de professores(as) de matemática se efetive, é necessário que dentro dos componentes do dito “eixo duro” da matemática haja uma integração entre o saber sobre a matemática estabelecida e o saber sobre os processos sociais e históricos por meio dos quais a matemática é produzida (Giraldo, 2018), sem que haja uma subalternização do segundo e mais ainda é preciso que a prática docente das(os) professoras(es) universitários(as) nesses componentes seja uma prática intercultural que tensione as relações entre as matemáticas postas como únicas e universais.

Como apontado por Moreira e David (2005), pensar esse cenário “demandaria uma concepção de formação ‘de conteúdo’ que leve em conta a especificidade do destino profissional do(da) licenciado(a) e tome como referência central a matemática escolar” (p. 59). Tenho ciência de que a tarefa de mobilizar conhecimentos, pessoas e aparatos legais em busca de uma formação inicial que alie os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos sociais e políticos e os conhecimentos técnicos, sem sobreposições, não é fácil. O matemático alemão Felix Klein, há mais de um século, já denunciava, em suas pesquisas, as fragilidades apresentadas na formação de professores(as) de matemática, apontando as discontinuidades entre a matemática abordada nas escolas e a matemática abordada nas universidades (Giraldo, 2018; Knopp *et al.*, 2020).

Ainda nesse sentido, Saviani (2009, p. 151) aponta que “uma vez que a dissociação [conteúdos de conhecimento e os procedimentos didático-pedagógico] se deu por um processo de abstração, para recuperar a indissociabilidade será necessário considerar o ato docente como fenômeno concreto, isto é, tal como ele se dá efetivamente no interior das escolas”.<sup>8</sup> Dessa maneira, a importância e complexidade de pensar formação inicial se dá na medida em que é preciso pensar a capacitação desse(dessa) profissional - que, como indivíduo, já é atravessado por diversos conflitos (HALL, 2006) e que estará inserido em um espaço de cruzamento, conflitos e diálogo entre diferentes culturas (MOREIRA e CANDAU, 2003) -, de maneira a possibilitar que esses(essas) futuros(as) professores(as) se desenvolvam contínua, reflexiva e autonomamente, e que tenham subsídios técnico para promover a construção do conhecimento matemático em suas salas de aula.

---

<sup>8</sup> Ainda nessa obra, Saviani (2009) aponta como caminho para o tratamento da dissociação teoria vs prática o livro didático.

Pensando no que foi exposto sobre a importância de uma educação intercultural e sobre a importância da formação dos(as) professores(as), a seguir farei uma análise dos PPCs dos cursos de licenciatura ofertados pelo IFBA nos campi Valença e Camaçari, refletindo como as questões referentes às relações étnico-raciais são evidenciadas e concebidas nesses documentos, propiciando ou não um deslocamento identitário do(a) professor(a) em formação orientando para uma ruptura com o modelo tradicional de educação, de matemática, de educação matemática e da atuação docente.

### 3. ANÁLISE DOS PPCS

A análise dos PPCs, à luz das teorias da educação intercultural e da etnomatemática, buscou compreender se e como as temáticas relacionadas com a educação para as relações étnico-raciais fundamentam os documentos, enquanto na análise das matrizes curricular buscou-se componentes curriculares relacionados ao tema. Por fim, analisei as ementas com vistas a identificar se a temática é trabalhada em componentes curriculares específicos ou apenas de forma transversal e quais os possíveis significados de uma ou outra escolha.

O curso de licenciatura em matemática no campus de Camaçari foi implementado em 2012 e reconhecido pelo MEC em 2017. O PPC analisado foi publicado em 2019. Acerca das diretrizes e normativas que orientam as licenciaturas e cursos superiores, o PPC do curso de licenciatura ofertado no campus Camaçari diz atender às premissas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura (Parecer CNE/CES 1.302/2001) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (Resolução nº 02, de 01/07/15). Quanto à estrutura curricular, o PPC apresenta uma divisão por núcleos (Figura 1: Organização curricular – campus Camaçari) complementada pelo Estágio Curricular Supervisionado e as Atividades Acadêmico-Científico-Culturais (AACC), o que contempla o indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

**Figura 1: Organização curricular - campus Camaçari**

**Fonte:** Elaborado pela autora

No que diz respeito às questões relacionadas à temática de relações étnico-raciais, há, no PPC do campus Camaçari, um tópico no texto intitulado “Temáticas Transversais”, que faz uma menção mais significativa à educação para as relações étnico-raciais. Nesse tópico, um texto introdutório expõe os marcos legais que instituem a inclusão dos conteúdos e atividades curriculares acerca da educação para as relações étnico-raciais. Desse modo, tendo em vista o Parecer CNE\CP nº 3/2004, o curso de licenciatura do campus indica atender ao solicitado, apresentando os componentes obrigatórios “História da Educação (EDU 150)”, com 60h, e Seminários Temáticos (SEM 001), com 30h. Além desses componentes curriculares obrigatórios, é ofertado “Relações Raciais e Educação (EDU 164)” de 60h como componente curricular optativo.

Já o curso de licenciatura em matemática do campus Valença foi implementado em 2010, contudo a versão analisada do PPC foi publicada em 2019. O PPC do curso de licenciatura ofertado pelo campus Valença indica atender à Resolução CNE/CP nº 2 de 1º de julho de 2015, ao Parecer CNE/CES 1.302/2001 e à LDB. Quanto à estrutura curricular, o PPC indica seguir a Resolução CNE/CP nº 2/ 2015 e o curso está dividido nos núcleos indicados na (Figura 2: Organização curricular campus Valença).

**Figura 2: Organização curricular - campus Valença**

**Fonte:** Elaborado pela autora

Quanto às menções acerca da temática de relações étnico-raciais, o PPC do campus Valença faz menção na “Introdução” ao uso da etnomatemática e da história da matemática como propostas metodológicas a serem ensinadas. Na parte de “Objetivos Específicos” consta o seguinte trecho:

iv. Incentivar o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente e da educação para as relações étnico raciais em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos. (PPC - VALENÇA, 2019)

Além disso, há um tópico no texto intitulado “Competências Curriculares de Exigência Legal”, no qual há uma parte dedicada apenas ao ensino para as relações étnico-raciais que indica a abordagem de Educação das Relações Raciais como tema transversal através de diversos componentes curriculares, quais sejam: Sociologia, Didática I, Estágio Supervisionado em Matemática IV, Seminários Temáticos I e II. Contudo, não há indicativo de componentes curriculares que tratem exclusivamente da temática. Complementarmente aos componentes curriculares, o PPC indica que IFBA campus Valença tem o evento Consciência Negra calendarizado, oportunizando a ampliação das reflexões sobre questões atuais demandadas pelos(as) estudantes. Além disso, o PPC menciona que dentro dos Seminários Temáticos (I e II), os(as) estudantes são incentivados(as) a pesquisar sobre a temática, mais detalhadamente: a) Para Seminário Temático I: Educação para as Relações-Étnicos Raciais, Direitos Educacionais de Adolescentes e Jovens em Cumprimento de Medidas Sócio-educativas, b) Para Seminário Temático II: Direitos Humanos e Diversidade, Gênero e Educação Ambiental.

De forma geral, ambos Projetos de Curso trazem à tona a importância da discussão sobre as relações étnico-raciais dentro do processo de formação inicial do(a) professor(a) e, além disso, os dois PPCs mencionam em seus textos as leis 10.639/03 e 11.645/08 que apontam a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas na educação básica. É importante ressaltar que, em ambos PPCs, as menções aos indígenas só aparecem quando citam esta palavra na legislação, seja como modalidade de ensino ou quando se refere à lei 11.645/08 e as diretrizes nacionais curriculares. Não há, portanto, a inclusão de discussões sobre as contribuições e manifestações matemáticas indígenas dentro nas

ementas ou em ações previstas nos PPCs. Esse silêncio acerca da temática, certamente revela a invisibilização dos conhecimentos construídos nas comunidades indígenas na formação docente proporcionada ao licenciando em matemática nesses campi do IFBA.

Ainda observando os PPCs, um ponto que também entra nesta análise é o perfil do egresso pretendido pelos cursos. Em ambos campi, as normativas que orientam as competências requeridas aos(à) licenciados(as) em matemática são as resoluções CNE/CP nº 2 de 2015 e CNE/CES nº 1302 de 2001, que indicam que o(a) egresso(a) da licenciatura em matemática deve estar apto(a) a:

VII- Identificar questões e problemas socioculturais e educacionais, com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, a fim de contribuir para a superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas, de gênero, sexuais e outras;

VIII- Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, de faixas geracionais, de classes sociais, religiosas, de necessidades especiais, de diversidade sexual, entre outras; (Brasil, 2015, p. 7- 8)

Levando em conta que o egresso será influenciado tanto pela composição da estrutura curricular, quanto pelas práticas pedagógicas dos(a) docentes formadores(as) (Gama, 2020), volto meu olhar aos componentes curriculares. Quanto a esta análise, apenas o campus Camaçari apresenta um componente que trata especificamente do tema relações étnico-raciais, contudo esse componente não é um componente obrigatório. Ainda analisando os componentes curriculares, os dois cursos apresentam componentes dentro dos seus núcleos que inserem discussões acerca das relações étnico-raciais, mas como tema transversal nos seguintes componentes:

- **Camaçari:** História da Educação (obrigatória, 60h) e Seminários temáticos (obrigatória, 30h) e Relações raciais e Educação (optativa, 60h).
- **Valença:** Sociologia (obrigatória, 60h), Didática I (obrigatória, 30h), Estágio Supervisionado em Matemática IV (obrigatória, 90h), Seminários Temáticos I e II (obrigatórias, 30h).

Foi possível observar que ambos os cursos inserem reflexões acerca das relações étnico-raciais transversalmente ou em componentes específicos, exclusivamente nos núcleos NFP e NFC, e no caso do campus Camaçari também há a inclusão do Núcleo de Optativas (NOP), o que reforça a restrição dos estudos em relação às questões raciais aos componentes que lidam com as questões das ciências humanas e sociais (Gomes, 2012; Santos; Souza, 2018; Gama, 2020). Tendo em vista o cumprimento das leis 10.639/03 e 11.645/08 que almejam um ensino de matemática que contribua para uma educação intercultural e antirracista, é importante que o(a) professores(as) em formação inicial identifique, dentro dos conteúdos do chamado “núcleo duro” de matemática, NFE e NFB, reflexões e discussões acerca das contribuições dos povos africanos e indígenas na construção dos conhecimentos matemáticos. Tanto para que não haja dissonância entre teoria e prática - componentes pedagógicas vs componentes técnicas - quanto para que o(a) estudante em formação obtenha repertório teórico e técnico sobre produção do conhecimento, sistemas de pensamento diversos, concepção de ciência, além de currículo e metodologias. Além do mais, levar as discussões acerca da relevância das questões históricas, econômicas, políticas, sociais e culturais na construção do conhecimento matemático é fundamental para o desenvolvimento de um ambiente onde é respeitada essa pluralidade.

Abaixo listo os componentes, a título de exemplos, fora dos núcleos de formação pedagógica que identifico com potencial para que o tema seja abordado:

- **Camaçari:** Geometria Plana (carga horária: 60h, obrigatória, núcleo de formação básica)

Figura 3: Ementa geometria plana - *campus* Camaçari

GEOMETRIA PLANA		Carga Horária (h)		Créditos
		Teórica	45	3
Prática	15	1		
TOTAL	60	4		
Obrigatória	Código: MAT301	Período: Primeiro	Pré-Requisito:	Departamento:
<b>Ementa:</b> Contextualização histórica. Introdução ao método axiomático. Segmentos. Ângulos. Congruência. Paralelismo. Áreas. Círculo. Principais Teoremas da Geometria Plana com foco no raciocínio lógico dedutivo.				
<b>Bibliografia básica:</b> BARBOSA, J. L. M. <i>Geometria Euclidiana Plana</i> – Coleção do Professor de Matemática. Rio de Janeiro: SBM. DOLCE, O. e POMPEO, J. N. <i>Fundamentos de Matemática Elementar – Geometria Plana</i> , vol. 9. São Paulo: Editora Atual. ANTAR NETO. <i>Aref. Geometria: noções de matemática</i> . São Paulo: Moderna, 1982.				
<b>Bibliografia Complementar:</b> DANTE, Luiz Roberto. <i>Matemática: contexto &amp; aplicações ensino médio e preparação para a educação superior</i> . São Paulo: Ática. DESENHO Geométrico. Florianópolis: UFSC (Série Didática).				
LIMA, Elon Lages; CARVALHO, Paulo Cezar Pinto; WAGNER, Eduardo; MORGADO, Augusto César. <i>A matemática do ensino médio: volume 2</i> . Rio de Janeiro: SBM. MUNIZ NETO, Antonio Caminha. <i>Tópicos de matemática elementar: geometria euclidiana plana: Vol.2</i> . Rio de Janeiro: SBM., (Professor de matemática; 25). GUELLI, Cid A. <i>Geometria Métrica, Vol 4</i> . São Paulo: Moderna				

Fonte: PPC Camaçari, 2019

O ensino de geometria pode ser pautado em práticas decoloniais na medida que traz à baila saberes e fazeres geométricos outros que não somente os hegemônicos, como por exemplo as práticas indígenas de mensuração, práticas cotidianas e grafismo (APALAI e BARREIROS, 2018; GERDES, 2008; GERDES, 1989) e práticas geométricas próprias de profissões menos prestigiadas (BATALHA, 2020). Para além disso, é importante que dentro da contextualização histórica da geometria haja o diálogo entre a história da matemática e a história da construção dos conhecimentos para que sejam dados os devidos reconhecimentos das contribuições dos povos do continente africano e ameríndios para o desenvolvimento dessa área do conhecimento.

- **Valença:** Fundamentos da Matemática III (carga horária: 60h, obrigatória, núcleo de formação básica).

Figura 4: Ementa fundamentos da matemática III - *campus* Valença.

FUNDAMENTOS DA MATEMÁTICA III		Carga Horária (h)		Créditos
		Teórica	30	2
		Prática	15	1
		PCC	15	1
		TOTAL	60	1
Obrigatória	Código: MAT 511	Período: 3º	Pré-Requisito: MAT 507	Departamento:
<b>Ementa:</b> Indução matemática. Números inteiros: divisibilidade, máximo divisor comum, mínimo múltiplo comum, algoritmo de Euclides, números primos. Teorema fundamental da aritmética. Equações diofantinas. Congruências.				
<b>Bibliografia básica:</b> DOMINGUES, Hygino H. <b>Fundamentos de aritmética</b> . Florianópolis: UFSC, 2009. MOREIRA, Carlos Gustavo Tamm de Araujo; TENGAN, Eduardo; SALDANHA, Nicolau Corcao; MARTINEZ, Fabio Brochero. <b>Teoria dos números: um passeio com primos e outros números familiares pelo mundo inteiro</b> . 4. ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2015. MUNIZ NETO, Antonio Caminha. <b>Tópicos de matemática elementar</b> . teoria dos números. v. 5: 2. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2012.				
<b>Bibliografia Complementar:</b> BURTON, David M. <b>teoria elementar dos números</b> . 7. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013. HEFEZ, Abramo. <b>Aritmética</b> . 2. ed. Rio de Janeiro: SBM, 2015. HEFEZ, Abramo. <b>Curso de álgebra</b> . 5. ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2014. MILIES, Francisco César Polcino; COELHO, Sônia Pitta. <b>Números: uma introdução à Matemática</b> . 3. ed. São Paulo: EDUSP, 2001. SANTOS, José Plínio de Oliveira. <b>Introdução à teoria dos números</b> . 3. ed. Rio de Janeiro: IMPA, 2015.				

Fonte: PPC Valença, 2019

Assim como para o campus Camaçari, indico aqui algumas possibilidades para o ensino do componente Fundamentos da Matemática III sob um viés intercultural. O componente trata da construção dos números inteiros e suas relações aritméticas. Os conteúdos tratados, geralmente, circundam os estudos das propriedades operacionais dos números inteiros sob uma perspectiva abstrata, não relacionando-as com as atividades cotidianas. Uma maneira de criar uma interface entre os conceitos estudados e uma abordagem decolonial e intercultural pode ser feito através da inserção de estudos que envolvem o jogo Mancala <sup>9</sup>(Bergamini, 2016), ou utilizando outros sistemas de numeração, para que seja propiciado o tensionamento do conceito de número, base e operações (IFRAH, 1989).

Um olhar atento nas ementas dos componentes do dito "eixo duro" revela, como apontado acima, que elas são embasados numa concepção de matemática e de ciência que, ao que parece, permeiam os currículos de matemática no IFBA (Gama, 2020), onde a dimensão das relações étnico-raciais aparece apenas nos componentes que têm uma caráter sócio-pedagógico quando obrigatórios ou em

<sup>9</sup> A Mancala é uma família de jogos de tabuleiro desenvolvidos na África, chamados de jogos de semeadura ou jogos de contagem e captura.

componentes optativos, normalmente com cargas-horárias muito pequenas frente aos demais conteúdos previstos, o que não entendo como suficiente nem para atender o estabelecido por lei, uma vez que, sem que haja uma reflexão sobre essas questões em todo o currículo das licenciaturas, não haverá implementação efetiva de educação para as relações étnico-raciais na educação básica. Ainda pensando no “eixo duro”, como já apontado aqui neste trabalho, um dos possíveis caminhos para a inserção dessas reflexões é a etnomatemática, que pode ser vista como uma oportunidade para que o(a) docente em formação possa ver a matemática escolar como uma das matemáticas possíveis e não como a única (Knijnik, 2013).

Por fim, cabe ressaltar que o objeto de análise deste trabalho não é a prática docente de quaisquer professores(as) dos cursos analisados, tampouco as ações dos colegiados de curso, gestão e direção do campus a fim de garantir uma educação antirracista, analisou-se aqui, exclusivamente, como os documentos legais dos cursos tratam a questão das relações étnico-raciais, não sendo intenção deste trabalho emitir qualquer juízo de valor quanto aos cursos.

#### **4. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Mesmo em face dos avanços legais e das discussões acerca das relações étnico-raciais na educação, a implementação das leis e diretrizes que normatizam essas inclusões ainda se apresenta como um grande desafio. A efetivação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que já alteraram a LDB, na educação básica, assim como a efetivação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e várias outras políticas educacionais, é um processo lento que depende do contexto histórico-político devido a todas as tensões e disputas que envolvem o currículo (Knijnik; Wanderer, 2003; Oliveira, 2016; Moreira; Candau, 2007).

A cultura tem uma relação dialética com a escola. A pluralidade cultural das nossas sociedades influencia e é influenciada pelo que ocorre em nossas salas de aula e isso afeta, sensivelmente, o trabalho pedagógico. As questões que cabem nesse contexto são: como o currículo de matemática na educação básica tem refletido esse cenário intercultural da escola e da sociedade? O que a matemática escolar tem reproduzido? A que ponto o discurso da matemática escolar tem propiciado a marginalização de conhecimentos? Considero que estes sejam aspectos importantes

a serem tratados na formação docente para que o(a) profissional em formação venha a descobrir outra perspectiva da matemática escolar, não mais assentada na pretensa universalidade e neutralidade dos saberes matemáticos, mas sim assentada na centralidade da cultura, no reconhecimento da diferença e na superação das desigualdades.

Pensando nessas dimensões, neste artigo analisei qual o direcionamento dos cursos de licenciatura em matemática ofertados pelo IFBA nos campi Eunápolis e Valença, a partir das análises dos PPCs dos Cursos, quanto às questões sobre as relações étnico-raciais na formação de professores(as) de matemática. A partir da análise das matrizes curriculares e dos ementários, é possível aferir que há uma preocupação do corpo gestor e docente, que elaboraram em conjunto ambos PPCs, acerca do cumprimento do estipulado no parecer Parecer CNE/CP 3/2004 e no Parecer CNE/CP 14/2015, contudo tais ações ainda são muito incipientes, ficando restritas apenas aos núcleos de formação pedagógica (NFP), formação complementar (NFC) e optativas (NPO), o que pode advir da falsa noção de neutralidade e universalidade da parte técnica do currículo de matemática (Santos; Souza, 2018; Gomes, 2012). Além disso, a partir da análise, foi possível perceber a ausência de ações e reflexões sobre as questões indígenas nos dois PPCs.

Por fim, observando o perfil do(a) licenciado(a) em matemática pretendido em ambos cursos, onde os(as) professores(as) serão capazes de responder aos desafios de uma educação que respeite as diferenças, e pensando nos conflitos, embates e tensionamentos que são enfrentados em sala de aula, importa considerar que as mudanças no currículo, seja na Universidade, seja na educação básica, são fruto de debates e mudanças que impactam, e que são impactados, pela formação docente, inicial e continuada, daqueles(as) que vão atuar no chão da escola. Esse movimento de mudança é um processo longo e complexo, que altera concepções paradigmáticas no campo científico e não se trata, apenas, de mudanças legais, visto que, por muitas vezes, as mudanças requeridas por uma lei podem levar à adoção de iniciativas incipientes e meramente burocráticas, que não promovem o efeito social e político esperado. Vencer esses obstáculos depende de mudanças em algumas dimensões, tais como: políticas educacionais para a educação básica e para educação para as relações étnico-raciais, para a formação docente e para a formação continuada.

## REFERÊNCIAS

- ANGELO, Francisca Navantino P. de. OS DEZ ANOS DA LEI Nº 11.645/2008: AVANÇOS E DESAFIOS. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 39, n. 109, p. 357-378, 2019.
- APALAI, Ereu; BARREIROS, Jussara. Arte Aparai na Educação Escolar Indígena: o grafismo como recurso visual para o ensino de arte. **Science and Knowledge in Focus**. Macapá, v. 1, n. 1, p. 57-72, jan. 2018.
- BATALHA, Nilciane Rocha. Mobilização de ideias matemáticas na construção de casas na agrovila do Caburi-Parintins-AM: implicações para o ensino de matemática. Marupiará: Revista científica do centro de estudos superiores de Parintins - **Dossiê: Etnomatemática**, ano 5, n 7, 2020. p. 136-153.
- BERGAMINI, Valdevir. Jogos Matemáticos como Recurso Facilitador para o Ensino da Matemática. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE: Produção Didático-pedagógica, 2016. Curitiba: SEED/PR., 2018. V.2. (**Cadernos PDE**). Disponível em: <Jogos Matemáticos como Recurso Facilitador para o Ensino da Matemática (diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em: 19/05/2021. ISBN 978-85-8015-094-0.
- BRASIL – CNE. **Resolução CP nº 1/2004**, fundamentada no Parecer CNE/CP N 3/2004. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso em: março de 2021.
- BRASIL. **Lei Nº 10.639**, de 09 de Janeiro de 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>.
- BRASIL. **Lei Nº 11.645**, de 10 de Março de 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12,

02 de julho de 2015. Disponível em: <rcp002\_15 (mec.gov.br)>. Acesso em: março de 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1.302/2001**. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de matemática, bacharelado e licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, 05 mar. 2002a, Seção 1, p. 15. Disponível em: <CES13022.doc (mec.gov.br)>. Acesso em: março de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016.

COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves ; DOMINGUES, Kátia Cristina de Menezes. Educação Matemática, Multiculturalismo e Preconceitos: que homem é tomado como medida de todos os outros?. **Boletim de Educação Matemática**, vol. 19, n. 25, 2006. p. 45-69.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Educação Matemática: da teoria à prática**. ed. 17. Campinas: Papirus, 2009.

FIORENTINI, Dario; CASTRO, Franciana Carneiro. Tornando-se professores de matemática: O caso de Allan em Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. In: FIORENTINI, Dario (Org). **Formação de professores de Matemática: explorando novos caminhos com outros olhares**. Campinas, SP; Mercado das letras, 2003, p. 121-156.

GERDES, Paulus. **Da Etnomatemática a Arte-design e Matrizes Cíclicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GERDES, Paulus. **Geometria E Cestaria Dos Bora Na Amazonia Peruana**. Editora Lulu.com, 2018.

GERDES, Paulus. **Sobre aritmética e ornamentação geométrica**. Análise de alguns cestos de índios do Brasil. **BOLEMA Especial**. Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 1989, p. 11-34.

GIRALDO, Victor. Formação de professores de matemática: para uma abordagem problematizada. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 70, n. 1, p. 37-42, Jan. 2018.

GIRALDO, Victor; MATOS, Diego; QUINTANEIRO, Wellerson. Entre epistemologias e sabedorias outras: a matemática na encruzilhada. **Revista Latinoamericana de Etnomatemática**. 13(1), p. 49-66, 2020.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n.1, p. 98-109, jan/ abr., 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

IFRAH, Georges. **Os números: história de uma grande invenção**. Rio de Janeiro: Globo, 1989.

KNIJNIK, Gelsa. **Exclusão e Resistência: educação matemática e legitimidade cultural**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. Programa Escola Ativa, escolas multisseriadas do campo e educação matemática. **Educação e Pesquisa**, vol. 39, no. 1, 2013, p.211-225.

KNOPP, Ivo da Silva; GIRALDO, Victor; ARAUJO, Victor Hugo Q. de; NETO, Cleber Dias da Costa. Formação Inicial de professores de matemática(s): um olhar decolonial sobre as mudanças de perspectivas dos estudantes. **Revista Paranaense de Educação Matemática**. Campo Mourão, v. 09, n. 19, p-74-94, 2020.

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M. BONOTTO, D de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista Investigação Qualitativa em Educação**//Investigación Cualitativa en Educación. vol.2 , Bogotá, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barborá; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de educação**. n. 23, p.156-168, 2003.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; DAVID, Maria Manuela Martins Soares. O conhecimento matemático do professor: formação e prática docente na escola básica. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 50-61, 2005.

OLIVEIRA, J. Conhecimento, currículo e poder: um diálogo com Michel Foucault. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 23, n. 2, 21 nov. 2016.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Mendes de. Formação de Professores Indígenas de Matemática: Conhecimentos necessários em Cenário Intercultural. In: **XI SESEMAT – Seminário Sul-Mato-Grossense de Pesquisas em Educação Matemática** Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2017. Anais do XI SESEMAT, Mato Grosso do Sul, 2017. p. 28-35

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

ROSA, Maria Inês de Freitas Petrucci dos Santos; SCHNETZLER, Roseli Pacheco. A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências. **Ciênc. educ.** (Bauru), Bauru, v. 9, n. 1, 2003.

SACRISTÁN, J. G. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da (Org.). **Aliénigenas na sala de aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, M. F. dos; SOUZA, M. M.. Pedagogia ou Pretagogia? Movimentos de sentidos no discurso pedagógico em um curso de licenciatura em Matemática. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 18, n. 207, p.16-28. 2018.

SAVIANI, Dermerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143 -155, 2009.

SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, e Diversidade. Brasília, 2005. (coleção Educação para todos).

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Revista (entre palabras)**, 3, 1-29. 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge. TAPIA, Luis. WALSH, Catherine. **Construyendo Interculturalidad Crítica**. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. III CAB, 2010.

## **PROBLEMATIZAÇÃO EM TORNO DAS HIERARQUIZAÇÕES ENTRE ORALIDADE E ESCRITA A PARTIR DA EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PROBLEMATIZATION AROUND THE HIERARCHIZATIONS BETWEEN ORALITY AND WRITING FROM PORTUGUESE LANGUAGE LINGUISTIC EDUCATION IN BASIC EDUCATION

**Clébia Rocha Lima Lira**<sup>1</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5884-4826>

**Mariana Fernandes dos Santos**<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-2296-3767>

### **RESUMO**

A escola, enquanto uma das agências de letramentos de privilégios, contribuiu para o fortalecimento de uma sociedade grafocêntrica que inferiorizou e/ou neutralizou o ensino da oralidade, desconsiderando-a como uma prática social fundamental ao desenvolvimento da competência comunicativa, humana e de emancipação dos sujeitos da aprendizagem, mesmo em frente aos avanços dos estudos das Ciências da Linguagem que contemplam o ensino do oral como uma prática socializadora tão relevante quanto à escrita. Nesse sentido, o artigo analisa a concepção de oralidade na Educação Linguística do ensino de Língua Portuguesa, das séries finais do Ensino Fundamental. Em seu caminho metodológico mobiliza uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa que visa compreender alguns aspectos históricos, teóricos e conceituais que permearam/permeiam as práticas de ensino com a modalidade oral. Fora realizado também, uma análise documental, da qual evidenciou-se que ainda hoje, as práticas com a oralidade encontram-se preteridas em relação à escrita, ratificando dicotomias e hierarquização do conhecimento nas práticas languageiras.

**Palavras-chave:** Oralidade. Educação linguística. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental.

### **ABSTRACT**

The school, as one of the privileged literacy agencies, contributed to the strengthening of a graphocentric society that inferiorized and/or neutralized the teaching of orality, disregarding it as a fundamental social practice for the development of communicative, human and emancipatory competence of subjects. of learning, even in the face of advances in Language Science studies that consider oral teaching as a socializing practice as relevant as writing. In this sense, the article analyzes the conception of orality in Linguistic Education in the teaching of Portuguese Language, in the final years of Elementary School. In its methodological path, it mobilizes a bibliographical research with a qualitative approach that aims to understand

---

<sup>1</sup>Mestra em Letras (UESC). Especialista em Educação Cultura e Linguagens (IFBA). Docente da Rede Municipal de Guaratinga, Bahia, Brasil. E-mail: clebialima2006@hotmail.com

<sup>2</sup>Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências (UFBA). Mestra em Estudo de Linguagens (UNEB). Docente do IFBA- campus Eunápolis. Docente Permanente do Mestrado PROFEPT-IFBA. Eunápolis, Bahia, Brasil. E-mail: mariana.santos@ifba.edu.br.

some historical, theoretical and conceptual aspects that permeate/permeate teaching practices with the oral modality. A documentary analysis was also carried out, from which it was evident that even today, oral practices are neglected in relation to writing, ratifying dichotomies and hierarchization of knowledge in language practices.

**Keywords:** Orality. Linguistic education. Portuguese language. Elementary School.

## 1. INTRODUÇÃO

A sociedade brasileira caracterizou-se, estruturalmente, por reproduzir, em todas as esferas, uma política eurocentrada que culminou em um processo de valorização da escrita em detrimento da oralidade. Em meio a isso, a Instituição Escolar, enquanto uma das agências de letramentos privilegiados e normatizados, contribuiu para o fortalecimento de uma sociedade grafocêntrica, que inferiorizou e neutralizou o ensino da oralidade enquanto uma prática social fundamental ao processo de desenvolvimento humano e de emancipação dos sujeitos.

As pesquisas relacionadas ao ensino da oralidade no cenário brasileiro não se constituem como uma novidade deste século, pelo contrário, sobre a ótica de Magalhães (2008), desde a década de 1980 com o surgimento do movimento de análise crítica do ensino de Língua Portuguesa (LP), que os resultados dos estudos no campo da Linguística, especialmente da Sociolinguística, da Psicolinguística, da Linguística Textual e da Análise do discurso, começaram a ser aplicados ao ensino de Língua Portuguesa. Tal contexto se caracterizou pelo surgimento de novos fundamentos linguísticos e teóricos, que respaldaram diferentes estratégias de ensino dentre as quais podemos destacar, primeiramente, o fato de surgir uma concepção de língua enquanto atividade de cunho social, que se volta para uma perspectiva discursiva da linguagem.

Essa concepção de língua ocasionou outras funções e papéis para os atores sociais que fazem parte da construção social do conhecimento. Surge, assim, uma nova didática do ensino da Língua Portuguesa, acompanhada de uma necessidade de outras práticas docentes de ensino da leitura e da escrita, com vista ao enfretamento da dicotomização. Nesse contexto, entretanto, emergem concepções acerca de língua e linguagem, diversidade linguística, variantes linguísticas, texto e

discurso, oralidade e escrita reconfigurando assim, a antiga ideia de oposição existente entre estas duas últimas, conforme aborda Marcuschi (2001).

A prática da oralidade está intimamente relacionada com as nossas interações sociais cotidianas, pois somos participantes de situações sociais nas quais adquirimos a competência de adaptar os nossos discursos orais ao contexto comunicativo ao qual estamos expostos, ou seja, comportamo-nos de um modo diferente em cada situação comunicativa. Por isso, a prática reflexiva da oralidade é também uma forma de inclusão cultural e de socialização e a instituição escolar deverá criar condições para que os estudantes a acessem de forma consciente<sup>3</sup> como afirma Magalhães e Cristovão (2018).

Estamos há mais de quarenta anos de pesquisas relacionadas ao campo da modalidade oral cujos resultados conduzem à proposição de uma alternativa de tratamento da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa que destitui a visão dicotômica entre fala e escrita e as integra como “modalidades imbricadas em práticas sociais de uso da língua, suficientemente produtivas em função dos contextos” (Magalhães; Cristovão, 2018, p.17).

É válido destacar que os resultados das pesquisas na área não objetivaram/objetivam estabelecer comparações entre fala, oralidade e escrita acentuando as especificidades de cada uma, mas sim, busca analisar as relações mútuas e intercambiáveis entre ambas. Além disso, as diversas pesquisas em torno do ensino da oralidade reforçam o discurso de que ela deverá ocupar um espaço de destaque na disciplina de Língua Portuguesa. Sendo que os frutos resultantes dessas pesquisas nos conduziram a uma concepção de língua enquanto fenômeno heterogêneo, histórico e social, possibilitando na atualidade a ampliação das pesquisas sobre a oralidade e ensino dentro de uma perspectiva de integração entre fala e escrita como observa Magalhães e Cristovão (2018).

Frente ao legado das diversas produções brasileiras em torno do ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa e mediante algumas indagações que nos inquietam enquanto profissional docente, colocamo-nos a refletir a respeito da

---

<sup>3</sup>A utilização do adjetivo “consciente” no que se refere às práticas de ensino e de aprendizagem com a oralidade diz respeito à necessidade de se trabalhar essa modalidade a partir de uma concepção de linguagem como interação, “como trabalho coletivo, social, historicamente situado, e por essa razão, orientado a uma finalidade específica, que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais de determinada comunidade”(Magalhães, 2018, p.17).

necessidade de alguns questionamentos: Como será que as discussões teóricas têm ultrapassado os limites da academia e permeado as práticas de ensino nas escolas, especialmente as públicas? Os/as professores e professoras de Língua Portuguesa têm acessado os estudos linguísticos em torno da temática ou recebido formação continuada, e/ou mesmo se constituído enquanto professores pesquisadores nesse campo? Qual é a concepção de oralidade dos/das docentes? De que modo as práticas com a oralidade se efetivam nas salas de aula? Essas práticas compreendem as tradições orais para que sejam considerados outros letramentos, além dos letramentos escolares? Essas questões conduziram a muitas movimentações de pesquisa que culminaram neste texto, entendemos que não serão todas elas respondidas metodologicamente aqui, mas foram pontos de partida e referência para o desenvolvimento da pesquisa, bem como para escritura aqui em curso, que traz o recorte de um estudo mais amplo.

Considerando esses questionamentos é que a escrita deste artigo se justifica, materializando os resultados de pesquisa e pela necessidade de discutir a concepção de oralidade na Educação Linguística do ensino de Língua Portuguesa nas séries finais do Ensino Fundamental. A nossa escolha por esse nível de ensino se dá pelo fato de ambas as autoras terem vivência e atuação com esse contexto e se sentirem provocadas e inquietas por conta de a oralidade ainda não ocupar lugar protagonista na Educação Linguística de LP. A concepção de Educação Linguística, aqui adotada, contempla a proposta de Bagno e Egon Rangel (2005) que a concebem como o conjunto de fatores socioculturais, que possibilitam ao indivíduo, durante a sua existência, adquirir, conhecer e ampliar aspectos relacionados a outras línguas, à linguagem de modo mais amplo e sobre todos os outros sistemas semióticos. Assim, a educação linguística consegue acoplar saberes relacionados às crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos em torno da língua/linguagem na sociedade, ou seja, uma ideologia ou imaginário linguístico.

A pesquisa realizada de modalidade bibliográfica e abordagem qualitativa, teve como enfoque, a revisão de literatura, em relação às temáticas do estudo e a análise documental, diante do objeto de pesquisa, a concepção de oralidade na educação linguística das séries finais do ensino fundamental, no lócus, Instituto de Educação de Guaratinga- Bahia .

A investigação aconteceu entre os anos de 2021 e 2022. Entre os objetivos dispostos neste artigo, refletiremos a respeito da forma como a modalidade oral tem ocupado o contexto das práticas de ensino e sobretudo, se esta tem se efetivado para além de um objeto de ensino, mas especialmente numa perspectiva de inclusão cultural e social, considerando práticas languageiras.

## 2. A ORALIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

A normalização escolarizada da aprendizagem da leitura e da escrita com foco para a perspectiva de reconhecimento dos seus aspectos gramaticais num denso processo de metalinguagem, embasada no método reducionista de ensino, conduziram, de certo modo, para uma supervalorização da modalidade escrita e conseqüentemente ao fortalecimento de uma sociedade grafocêntrica estruturada e reforçada com o “mito do letramento<sup>4</sup>” Marcuschi (2001).

Os métodos reducionistas de ensino caracterizaram-se por estratégias centradas nas regras gramaticais e na variedade linguística padrão, tão bem enfatizadas pelas gramáticas que sempre preconizaram a língua padrão como o modelo de língua a ser usada. Nesse contexto, durante décadas, o ensino de Língua Portuguesa enfatizou os exercícios de análise e classificação dos termos e das regras sacralizadas e impostas pela gramática normativa e/ou prescritiva. Tal método explorava/explora o texto como suporte didático, ou seja, como pretexto para análise e classificação dos compêndios canônicos estabelecidos/ impostos pela gramática conforme aponta Kleiman (2008).

Nesse cenário, as manifestações orais eram deixadas em segundo plano, visto que a sala de aula se constituía como um espaço de valorização das atividades de memorização e das regras e nomenclaturas da gramática de prestígio corroborando para “privilegiar a língua escrita em detrimento da oral” (MILANEZ, 1993, p. 15) e fortalecendo assim uma determinada ideia de que a modalidade oral não poderia e/ou deveria ser considerada como instrumento de comunicação visto que os/as estudantes seriam avaliados/as apenas pelo que escreviam e não pelo que

---

<sup>4</sup> Estamos considerando aqui como mito, o fato de historicamente apenas ser considerado o letramento escolar como referência para todos os tipos de letramentos.

falavam, fator que Milanez (1993) denuncia como um reconhecimento da escrita enquanto veículo singular de comunicação entre as pessoas.

Os estudos de Linguagem do século XX e as numerosas produções referentes à relação leitura e escrita, impulsionaram as pesquisas e práticas pedagógicas com a oralidade, em vista do impacto de uma nova concepção da Linguagem como interação no ensino de Língua Portuguesa como afirmam Magalhães e Cristovão (2018) e a respeito disso, Santos (2002) aborda que

Nos últimos 30 anos, surgiu uma ampla literatura na qual se discutiu o modo como vinha se processando o ensino de língua materna no Brasil. Havia nestes trabalhos a preocupação de não apenas criticar as práticas de ensino de língua portuguesa presentes na escola, mas sobretudo apontar questões de nível conceitual e metodológico na direção de uma nova forma de se conceber o ensino da leitura e da escrita. Já na década de 1980 alguns trabalhos das áreas da Linguística e da Psicolinguística passaram a questionar a noção de ensino-aprendizagem de língua escrita que concebia a língua apenas como código e, dessa forma, entendia a leitura apenas como decodificação e a escrita somente como produção grafomotriz. A linguagem deixava de ser encarada, pelo menos teoricamente, como mero conteúdo escolar e passa a ser entendida como processo de interlocução (Santos, 2002, p. 30-31).

Nessa perspectiva a linguagem deixa de ser encarada apenas como código de comunicação e passa a ser concebida enquanto enunciação e discurso. Tal concepção passa-se a considerar fatores referentes às relações da língua com os seus usuários, com o contexto de utilização, e, especialmente, com as condições sociais e históricas em que é utilizada.

Nessa nova direção, as práticas de ensino antes voltadas à memorização das regras gramaticais, com ênfase na reprodução, dão lugar a uma prática pedagógica interativa culminando no rompimento dos modelos mais reducionistas cuja ênfase se dava nos aspectos estruturais do ensino de língua, bem como no padrão culto ou normativo de prestígio.

A partir de 1980, com os resultados dos estudos das ciências da linguagem e dos postulados da Pedagogia, o ensino de Língua Portuguesa passa a requerer outras práticas pedagógicas.

São difundidas, no Brasil, teorias construtivistas e sócio-interacionista de ensino/ aprendizagem e, em relação ao ensino da língua especificamente, novas teorias desenvolvidas em diferentes campos. [...] Essa concepção de língua altera, em sua essência, o ensino da leitura, agora vista como processo de interação autor/ texto/ leitor, em determinadas circunstâncias de enunciação e no quadro das práticas socioculturais contemporâneas de uso da escrita (Albuquerque, 2006, p. 21).

Diante de tais postulados e das mudanças oriundas das concepções construtivistas e sócio-interacionistas de ensino, destacaram-se no campo metodológico da chamada língua materna<sup>5</sup>, a eclosão de novas competências linguísticas que deveriam ser desenvolvidas/trabalhadas no contexto educacional. Incorporou-se nesse momento, aos níveis de ensino de Língua, os eixos da leitura, da produção de texto, da oralidade e da análise linguística.

Acerca desses eixos, Suassuna (2006) evidencia sobre as competências a serem adquiridas pelo educando, ressaltando que a leitura deverá permitir a construção dos caminhos pelos quais o educando atribui sentido ao dizer do outro; a produção de textos escritos deverá possibilitar a expressão de sua visão de mundo; a linguagem oral deverá dar margem à participação cidadã no debate social e a análise linguística deverá contribuir para que o estudante, refletindo sobre a língua, busque e construa explicações cada vez mais sistemáticas e articuladas sobre seu funcionamento.

Em meio a esse cenário marcado pela considerável expansão de estudos e pesquisas linguísticas emerge a concepção de Linguagem como um recurso de interação social e como um processo dialógico. É importante considerar ainda que as contribuições da Ciência da Educação (Pedagogia) também cooperaram fortemente para as mudanças ocorridas na década de 1980, pois traçou caminhos rumo a um ensino sócio-interacionista, teoria da aprendizagem que concebe o educando como sujeito ativo na construção social do conhecimento. Baseando-se nos estudos de Lev Vygotsky (1896-1934), o sócio-interacionismo postula que o desenvolvimento sócio-cognitivo é desencadeado da relação dialética que o ser humano desenvolve com o

---

<sup>5</sup>Defendemos que há outras referências de línguas como materna que inclusive protagonizam a oralidade, diferente do que a colonialidade institucionalizada tem feito enquanto legitimadora apenas da língua portuguesa como materna. Por exemplo, as línguas das diferentes etnias indígenas brasileiras e línguas africanas, também são nossas origens linguísticas.

meio social e cultural em que está inserido como afirma (Medeiros, 2016). Na teoria Vigotskyana, o desenvolvimento é estimulado e impulsionado pela linguagem.

Com relação a isso Koch & Elias (2006) ressaltam o fato de, em virtude da Concepção Dialógica da Linguagem, o sujeito passa a ser concebido enquanto ator e construtor social, que atribui e elabora sentido, assumindo, assim, uma postura ativa dentro do contexto social em que se encontra inserido.

O movimento de reformulação no campo da Educação e Linguagem foi iniciado no final da década de 70 e fortalecido na década de 1980 como afirma (PIETRI, 2012). Com esse movimento surgiram as pesquisas contemplando as relações entre oralidade-ensino e oralidade-letramento embasadas em uma concepção discursiva de linguagem que impulsionaram e contribuíram de maneira relevante para as investigações em torno da temática, reiteradas por Magalhães e Cristovão (2018). A respeito disso, Magalhães (2018), expõe que

Essas contribuições sustentam hoje as diferentes ações de formação, pesquisa, práticas pedagógicas e políticas públicas realizadas em várias dimensões, como os documentos oficiais da educação, a formação inicial e continuada de professores, os materiais didáticos, que estão atualmente calçados numa concepção de língua como fenômeno heterogêneo, histórico e social (Marcuschi, 2001) (p. 17).

Na contemporaneidade estamos diante de inúmeras investigações em torno do tema, sendo que a maioria desses estudos, especialmente os relacionados aos letramentos, amplia a perspectiva de oralidade e ensino a partir de uma perspectiva entre fala escrita, que destitui a concepção de dicotomia (Marcuschi, 2001; Rojo e Schneuwly, 2006) entre ambas, trazendo à tona uma visão de fala e escrita enquanto “modalidades imbricadas em práticas sociais de uso da língua, suficientemente produtivas em função dos contextos” (Magalhães; Cristovão. 2018, p.17). Afinal, uma análise dissociada da oralidade e da escrita, centrada exclusivamente na questão do código linguístico, sem considerar o papel dessas duas práticas na sociedade, sua distribuição e uso na vida cotidiana, aponta para uma reflexão reducionista em torno do tema. Sobre essa relação fala e escrita, Fávero defende que:

Ao tratar de fala e escrita, é preciso lembrar que estamos trabalhando com duas modalidades pertencentes ao mesmo sistema linguístico: o sistema de Língua Portuguesa, com ênfase diferenciada em

determinados componentes desse sistema. Assim, aquilo que se poderia chamar distinção corresponde meramente a diferenças estruturais. (Fávero, 1999, p.69)

Essas diferenças estruturais se referem basicamente as diversidades que as duas modalidades apresentam em suas condições de serem produzidas, transmitidas e recebidas em seus modos de aquisição e nos meios pelos quais se organizam o que nos permitem retomar Schneuwly & Dolz (2004), ao abordar que a diferença mais relevante entre fala e escrita é encontrada na relação que o sujeito que enuncia estabelece com o lugar de enunciação, com os interlocutores, com o tema e com a finalidade de enunciação.

Em frente ao longo caminho percorrido em prol da superação da dicotomia oralidade - escrita e do refutamento, por parte de muitos teóricos (Milanez, 1993; Ramos, 1997; Fávero, 1999; Marcuschi, 1996; 1997; 1998; 2001) acerca da superioridade da escrita nas práticas de ensino, está posto que “não há oral que se oponha à escrita” (Magalhães; Cristovão, 2018, p. 31), e sim uma integração dessas duas modalidades nas práticas sociais de uso da língua. Contudo, mesmo tendo percorrido quarenta anos de pesquisas e produções acadêmicas em torno do ensino da oralidade, ainda percebemos a necessidade de refletir sobre como as práticas de ensino com essa modalidade tem se efetivado no cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, na perspectiva de compreender, se ainda hoje essas práticas de ensino, na área de LP continuam a preterir a política da escrita desconsiderando ou inferiorizando o trabalho com a modalidade oral.

### **3. O/S ORAL/IS SILENCIADO/S NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

De forma breve, será relevante destacar nesse estudo, alguns aspectos relacionados à Linguística, Linguística Aplicada e Educação Linguística para adentrarmos as questões históricas que influenciaram para que a escola privilegiasse as práticas com a escrita em detrimento do trabalho com a modalidade oral enquanto prática socializadora.

A Linguística enquanto ciência de caráter multidisciplinar pode ser compreendida como “um conjunto de conhecimentos sistematizados, relativos a uma

ordem de fenômenos” (Luft, 1996. p. 137). Nessa direção, os seus estudos dão ênfase descritiva, histórica, cognitiva, psicológica e social, nos campos da escrita ou dos sinais, incluindo o contexto de comunicação. Assim, compreendendo sua relação com a perspectiva social de usos da linguagem e estabelecendo-se uma relação com o campo educacional, é que a sua compreensão é fundamental para a análise a respeito do trabalho com a modalidade oral, na educação linguística do ensino de LP, especialmente nas séries finais do ensino fundamental.

Com relação à concepção de Linguística Aplicada (LA) na perspectiva educacional<sup>6</sup>, na perspectiva aqui compreendida, não se limita a uma ideia reducionista em torno do termo. Não se trata de uma concepção em que o objetivo da linguística se reduza à aplicação de teorias linguísticas ao ensino de línguas, como bem aborda Moita Lopes, (2006), mas sim de uma compreensão, e, sobretudo, uma consciência da Linguística Aplicada enquanto sustentação teórica interdisciplinar que poderá subsidiar o trabalho docente com a modalidade oral nas aulas, precipuamente, para uma educação linguística mais inclusiva e que valorize a diversidade que compõe o contexto da sala de aula, e, sobretudo que conceba um trabalho com a linguagem de modo que os estudantes consigam perceber a sua diversidade de possibilidades.

No que diz respeito à educação linguística, a concepção de Marcos Bagno e Egon Rangel nos interessa, visto que os autores a concebem enquanto:

o conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos. Desses saberes, evidentemente, também fazem parte as crenças, superstições, representações, mitos e preconceitos que circulam na sociedade em torno da língua/linguagem e que compõem o que se poderia chamar de imaginário linguístico ou, sob outra ótica, de ideologia linguística. Inclui-se também na educação linguística o aprendizado das normas de comportamento linguístico que regem a vida dos diversos grupos sociais, cada vez mais amplos e variados, em que o indivíduo vai ser chamado a se inserir. (Bagno e Rangel, 2011, p. 63).

Nesse sentido, considerando que a escola se constitui como uma das agências de socialização e de letramentos que contribui para a normatização dos

---

<sup>6</sup> Concepção expressa em (Hult, 2008, p. 10) traduzida por Balsemão (2013, p.677).

comportamentos linguísticos, convém destacar aqui a sua influência para o desenvolvimento e a ampliação dos conhecimentos referentes aos usos e manifestações da/s línguas/gens como admite Balssemão (2013). A autora reitera ainda que “quanto mais receptivo ou exposto às manifestações linguísticas do seu entorno, maior será o proveito do sujeito, que terá como perceber a si mesmo e ao outro” (2013, p.13).

Postos os conceitos anteriores retomamos aqui a ideia inicial deste tópico que aborda sobre o processo histórico que priorizou o ensino da escrita e desqualificou o trabalho com a modalidade oral nas aulas de LP e para tal, não poderemos perder de vista que o próprio processo de concepção do sistema educacional brasileiro, fundamentado na epistemologia do colonizador, se estruturou numa perspectiva em que o ensino e a formação são firmados em uma ideologia da superioridade de um povo “civilizado” e instruído sobre um povo gentio. Nessa perspectiva, é possível refletir a respeito das razões pelas quais a modalidade oral ainda precisa disputar um lugar nas aulas de Língua Portuguesa. Rezende (2020) nessa direção argumenta que:

O ensino chega como a capacidade, a competência de uma pessoa que sabe para moldar uma pessoa que não sabe. O padre e o militar são os detentores do conhecimento. O conhecimento é único. Ele não está neste território. O território colonizado não tem conhecimento. O conhecimento vem de fora, de um lócus de poder, que é a Europa, por uma voz de poder, e esse conhecimento é transmitido, e ensinado para quem não sabe (Rezende, 2020, p.19).

Nesse termos da autora citada e levando em conta também que a tradição oral é uma marca fortemente presente na história de sujeitos, que de acordo com Dos Santos, Valadares e Macedo (2020), consagradamente, tiveram as suas vozes silenciadas e boicotadas ao longo dos tempos, ou seja, indígenas, africanos, povos de comunidades tradicionais, que inclusive, por meio da oralidade, resistiram construindo identidade/s e ricos territórios histórico-culturais em nosso país, e ainda, considerando os pressupostos dos estudos decoloniais, é que possivelmente conseguiremos descortinar os motivos que influenciaram para que o ensino da oralidade não conquistasse um espaço de destaque nas práticas de ensino e de aprendizagem em geral.

Destaca-se aqui que a tradição oral compreende “o processo pelo qual acontece um constituir-se humano específico, de identidade individual-coletiva e comunitária” (Silva, 2019, p. 20), ou seja, por meio desse processo que também é educativo, é possibilitado às pessoas a manutenção da sua ancestralidade histórica, étnica, espiritual e cultural como mecanismos fundamentais à resistência.

Convém ratificar que o modelo educacional eurocêntrico “jamais permitiria que “a textualidade dos povos africanos e indígenas, seus repertórios narrativos e poéticos, seus domínios de linguagem e modos de aprender e figurar o real” (MARTINS, 2003, p.64) ecoassem em “nossas” letras escritas.

Nesse rumo, Martins (2003, p.64 *apud* Risério, 1993, p. 69-70) enfatiza

Quando os europeus principiaram a produzir textos no território hoje brasileiro, os indígenas já vinham, a tempos, produzindo os seus. E assim como os europeus transportaram para cá um dilatado e fecundo repertório textual, também os africanos, engajados à força no maior processo migratório de toda a história da humanidade, conduziram suas formas verbais criativas ao outro lado do Atlântico. Logo, ao se voltar pioneiramente para a história do texto criativo em nossa extensão geográfica, o romantismo deveria se defrontar, em tese, com os conjuntos formados por textos ameríndios e textos africanos. Em tese. De fato, não foi bem isto o que aconteceu. (...) O texto criativo africano foi ladeado ou ignorado, invariavelmente, naquele nosso ambiente. (...) Dito de outro modo, palavras negras passaram em brancas nuvens (p. 69-70).

Nesse cenário de sectarização o sistema educacional brasileiro se construiu e a escola reproduziu, e ainda reproduz em suas práticas de ensino, especialmente no ensino de LP, um modelo no qual “o domínio da escrita torna-se metáfora de uma ideia quase exclusiva da natureza do conhecimento” (Martins, 2003, p.64), o que contribui para uma subalternização das práticas com a modalidade oral ou mesmo um trabalho equivocado com essa modalidade. Nesse contexto, é perceptível uma visão de educação como ciência atemporal e linear que desconsiderou o contexto histórico e cultural dos demais povos constituintes da sociedade brasileira como ressalta, Silva (2019).

Dos Santos, Valadares e Macedo (2020), nessa direção argumentam:

Assim, a ideia de que se possa oportunizar nas escolas o conhecimento da tradição oral, outras narrativas, outros discursos,

perpassa noções muito caras aos que tiveram/tem/terão suas culturas massacradas por uma ideologia que combate a diferença, ou seja, precisamos (des)constituir e (des)construir o discurso monolíngue do colonizador para que ele não seja mais a única história contada. (Dos santos, Valadares e Macedo, 2020, p.226).

Na atualidade, os estudos e pesquisas em torno da oralidade na área da educação “ainda não conseguem concebê-la “como um processo educativo para o constituir-se humano” (Silva, 2019, p.25) visto que ainda é perceptível na educação contemporânea, um processo bastante voltado à valorização dos saberes cientificistas<sup>7</sup> com vistas a atender às demandas do capitalismo, agindo dessa forma, a educação desconsidera o/s saber/es “espontâneos” oriundos das relações interativas entre o homem e o meio que o cerca, como afirma Silva (2019). Isso não significa dizer que não há complexidade e sistematização na constituição de linguagem dessas relações, como muito se pensa de maneira equivocada sobre a oralidade.

Essas concepções equivocadas são resultantes de projetos de colonialidade que incidem nas línguas e suas diferentes formas de existirem. A “história (...) contada seguindo um rastro de violência e de destruição de pessoas e de tudo aquilo que elas criaram, em especial de suas línguas e culturas” (Lagares, 1971, p.141), e sabemos exatamente que, no Brasil, esse processo perverso de colonização culminou em um modelo de sociedade impregnada de um monolinguismo e um monoculturalismo, que, ainda nos dias atuais, insistem em permear a formação docente, os currículos escolares e conseqüentemente, as práticas de ensino. Daí a necessidade de se (re)pensar o trabalho com a língua/gem em sua modalidade oral, percebendo-a numa perspectiva para além de uma área do conhecimento, mas como um objeto de estudo também capaz de protagonizar e representar sujeitos de diferentes raças/cores e etnias, que tiveram as suas histórias linguísticas silenciadas e/ou excluídas por um modelo escolar baseado na epistemologia eurocêntrica.

#### **4. AFINAL, O QUE DIZ A EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA PARA A ORALIDADE NAS SÉRIES FINAIS DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DE GUARATINGA?**

---

<sup>7</sup> Ressaltamos a importância do conhecimento científico e ratificamos que a nossa abordagem aqui é no sentido de trazer sempre a reflexão de não hierarquizar os conhecimentos e sim demarcar as suas relevâncias diante dos objetivos e contextos de construção de saberes.

O processo de educação linguística de cada pessoa inicia-se nas suas primeiras interações com a família e a comunidade do seu entorno, nesse cenário é que o indivíduo se apropria da sua língua materna (vivências de linguagem vigente) e conseqüentemente, uma cultura de linguagem típica do meio social em que se encontra inserido, como explicita Bagno e Rangel (2005).

Tomando como referência a sociedade brasileira cuja educação linguística é compreendida como um objeto de formalização promovido pelas instâncias de poder e considerando que a escola, nessa perspectiva, se constitui como um aparato estatal de sistematização trataremos aqui da educação linguística institucionalizada na/pela escola especialmente no Ensino fundamental II, nos aspectos concernentes ao trabalho com a oralidade, mas não poderemos perder de vista que em âmbito geral, a educação linguística das escolas do país atravessa uma crise, e como afirma Bagno e Rangel (2005):

Existe, antes de mais nada, uma demanda social por educação linguística que suscita, da parte das diferentes instâncias ocupadas com o tema, conjuntos variados de respostas. De um lado, as diferentes políticas oficiais de ensino (sobretudo as de âmbito federal) vêm gerando um acervo cada vez mais volumoso de reflexões teóricas, consubstanciadas em documentos da mais diversa natureza (leis, parâmetros curriculares, diretrizes, matrizes curriculares, princípios e critérios para avaliação de livros didáticos, etc.), aliadas a ações efetivas de intervenção nas práticas pedagógicas (exames de avaliação do ensino fundamental e médio, sistemas de avaliação de cursos superiores, programas de avaliação do livro didático, programas de formação docente etc.) (p.64).

Nesse cenário e em meio aos mais variados interesses, do outro lado se encontram os/as docentes de Língua Portuguesa e os/as estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, e aqui, será retomado o questionamento que intitula esse tópico, afinal, o que diz a educação linguística para a oralidade nas séries finais do Ensino Fundamental do Instituto de Educação de Guaratinga?

Com vistas à compreensão acerca de como têm se efetivado as práticas de ensino sobre/com a oralidade na escola citada foram analisados os planos de curso de Língua Portuguesa elaborados especificamente para os 8º e 9º anos, do ano letivo

de 2019<sup>8</sup>. É relevante explicitar que a escolha por analisar somente os planos de curso para os dois últimos anos do Ensino Fundamental, se justifica pelo fato de nessa etapa, os estudantes encontrarem-se em fase de transição e/ou mesmo de uma preparação para atuarem em outro nível de ensino da educação básica, que é o Ensino Médio e que este, por sua vez, exigirá dos estudantes a aproximação de outros letramentos escolares e acadêmicos por meio dos quais a necessidade de trabalho e utilização dos gêneros orais se ampliará visto que tais “gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos”, (Schneuwly, Dolz, 2004, p. 172).

Isso possibilita a compreensão da variedade das práticas de linguagem por meio de análise das condições sociais efetivas de produção e recepção dos textos e ainda fornecem dados para a compreensão das características específicas da textualidade oral como reiteram Schneuwly e Dolz (2004).

Cabe reiterar que o trabalho efetivo com a modalidade oral numa perspectiva de “*continuum*” com a escrita deverá subsidiar as práticas de ensino de Língua Portuguesa em toda a etapa da educação básica, visto que, como nos alerta Magalhães (2018), a escola deverá possibilitar o trânsito dos aprendizes nas mais variadas práticas orais, diante dos distintos gêneros de textos orais, afinal, por meio do gênero textual a língua efetivamente se materializa considerando a intenção de comunicação numa perspectiva sociointeracionista de ensino e de aprendizagem como reforça Bakhtin (2006).

Nessa direção Marcuschi (2003) concebe os gêneros textuais como as realizações linguísticas concretas que se definem em situações sociocomunicativas empiricamente realizadas.

A análise realizada nesse artigo não prioriza que o ensino e o trabalho com a oralidade sejam efetivados apenas nas séries finais da última etapa do Ensino Fundamental (EF), pelo contrário, defende que esta seja inserida, de forma intencional e planejada durante todo o trajeto do EF. Aqui, por uma questão de arquitetura do gênero artigo e por objetivo de pesquisa é que fazemos tal recorte.

---

<sup>8</sup> Os planos de curso analisados são referentes ao ano de 2019 porque a escola organiza o seu planejamento anual a cada trimestre letivo, de acordo com as previsões do seu Projeto Político Pedagógico, como o ano letivo de 2020 foi interrompido pela Pandemia Mundial do Coronavírus, a instituição não disponibilizou a construção de tais planos para o 2º e 3º trimestres, além disso, estávamos em transição e adaptação para o planejamento de aulas remotas do ano contínuo 2020/2021, os planos de curso ainda se encontravam em fase de produção, no período de desenvolvimento da pesquisa que gerou este artigo.

O componente curricular de Língua Portuguesa na etapa final do Ensino Fundamental compreende uma das maiores cargas horárias visto que se efetiva por meio de cinco horas/aulas semanais e de acordo com os estudos contemporâneos na área de linguagens, a LP deverá assumir uma perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como fora assumido em documentos oficiais, como os antigos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao preconizarem que a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 1998, p. 20)

Convém destacar aqui que a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (2017) reitera a sua concepção de oralidade como um eixo de integração a partir do que o próprio documento alega ser uma das práticas de linguagem já preconizadas em outros documentos curriculares da área, juntamente com leitura/escuta, produção e análise linguística/semiótica. Nessa direção, o texto da base diz que o

Eixo da Oralidade compreende as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face, como aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, *spot* de campanha, *jingle*, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, *playlist* comentada de músicas, *vlog* de *game*, contação de histórias, diferentes tipos de *podcasts* e vídeos, dentre outras. Envolve também a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação. (BNCC, 2017, p. 76-77).

Não estamos afirmando que os trabalhos com a oralidade nas aulas de Língua Portuguesa se efetivem somente a partir dos pressupostos de tal documento orientador, contudo a menção ao documento é realizada devido ao seu caráter oficial e, sobretudo por perceber que os planos de aula analisados se apoiam, pelo menos estruturalmente, em tais orientações. Entretanto, é preciso ressaltar que a BNCC ainda estabelece o foco nos letramentos escolares no que tange o trabalho com a oralidade. Ademais, a BNCC se constitui como obrigatória para a educação básica, diferente dos PCN que eram parâmetros, isso nos diz muito sobre o reflexo dos usos marcados nos planos de curso analisados.

Há uma indicação superficial de considerar outros letramentos, quando diz sobre “a oralização de textos em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BNCC, 2017, p. 76-77), mas não efetiva de fato, a importância de, por exemplo, se contemplar as práticas languageiras de tradição oral, entre outras. Além disso, não há a indicação da concepção do que se quer dizer “socialmente significativas”, já que isso envolve questões de debates epistemológicos, teóricos e conceituais situados e que não deve ser utilizado apenas como um termo ou expressão.

#### 4.1 Os Planos de Curso para os 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

Ao analisar os planos<sup>9</sup> de curso anual para o 8º e 9º ano é perceptível uma forte referência à BNCC visto que em ambos, a estrutura se inicia (tópicos 1 e 2) a partir das competências gerais e específicas para o ensino de LP, nesse segmento do Ensino Fundamental. No tópico de número 3, intitulado como “Temas a serem trabalhados” temos a disposição dos temas organizados a partir de subdivisões e os demais itens se constituem respectivamente de Metodologia, Recursos Didáticos, Avaliação da Aprendizagem e Referências.

Aqui serão tomadas como base de análise, as subdivisões (unidades temáticas, objetos do conhecimento e habilidades) apresentadas dentro da temática a ser trabalhada nos planos para os três trimestres letivos, com vistas a perceber a dimensão do trabalho com a oralidade nos anos finais.

No que se refere ao aparecimento do eixo da Oralidade, nos planos para o 8º e 9º anos, espera-se que ele apareça na seção das Unidades Temáticas, contudo, isso não ocorre e verificamos uma ênfase aos eixos da leitura, produção textual, análise linguística e uma forte referência ao ensino de gramática normativa, que aparece dentre as unidades, em praticamente todos os trimestres dos materiais analisados.

É relevante considerar que de acordo com Geraldi (2002) o trabalho com a análise linguística, quando realizado em uma perspectiva de “reflexões linguísticas” a

---

<sup>9</sup>Planos de Curso completos disponíveis em: <https://drive.google.com/file/d/16bIBHPiswcl6tbP6gNWab2ZMf8XAWsps/view?usp=sharing>

partir de textos produzidos pelos próprios estudantes, promoverá uma reflexão sistemática a respeito da constituição e o funcionamento da linguagem em suas variadas dimensões, o que inclui “o desenvolvimento de habilidade de leitura/escuta, produção de textos orais e escritos” (Mendonça, 2006, p.208). Para que isso se efetive a mediação e a concepção de linguagem do/a docente será primordial.

Com relação aos Objetos do Conhecimento selecionados para o 8º ano, observa-se a proposição de um trabalho em que, além da ênfase nos estudos referentes à gramática normativa, aparece também um planejamento com gêneros textuais que privilegia, em grande parte, a ampliação da competência leitora, a produção textual com ênfase na apropriação da expressão escrita, contudo será relevante destacar a presença de gêneros textuais como o *Esquete*, que, embora requeira um roteiro escrito, se constitui como um gênero oral, como afirma Travaglia (2017), e também ocorre nesse seguimento o trabalho com os gêneros textuais, *Debate* e *Depoimento pessoal*.

É relevante destacar, que o trabalho com o depoimento pessoal, compreendido aqui como gênero oral, mesmo sabendo que pode ser materializado na modalidade escrita, poderá propiciar aos discentes a ampliação da competência de produção de textos orais ou escritos adequados às diferentes situações comunicativas como reverbera Dantas e Marine (2018).

Já nos Objetos do Conhecimento organizados para o 9º ano verifica-se uma proposta pautada no trabalho com as modalidades da língua (oral e escrita), com o reconhecimento das características dos textos orais, bem como a articulação de elementos linguísticos e extralinguísticos inerentes à oralidade e com os níveis de formalidade dos textos orais e escritos.

Verifica-se ainda uma ênfase no emprego das regras da denominada norma gramatical de prestígio nas situações de expressão oral e escrita e a preocupação de adequação do vocabulário a essas situações, o que dá margens, nesse caso, a interpretar a exploração de um oral que pode, inclusive, não promover nos estudantes, uma reflexão acerca do domínio consciente do seu desempenho na fala, como afirma Magalhães e Cristovão (2018).

Percebe-se, a partir do exposto, que o trabalho com a modalidade oral se encontra previsto nos planos de curso analisados, ainda que em desvantagem com relação aos trabalhos propostos com as práticas de leitura, escrita e ensino de

gramática da língua, afinal, não se trata de desqualificar um aspecto em detrimento do outro e sim analisar o espaço que o trabalho com a oralidade tem ocupado na Educação Linguística das séries finais do Ensino Fundamental, considerando a necessidade de ampliação do espaço reservado ao ensino da oralidade nas aulas de Língua Portuguesa, e, sobretudo, “garantir que isso seja feito de forma sistemática e comprometida” (Dantas; Marine, 2018, p.39), com vistas à ampliação e valorização da competência comunicativa dos estudantes, como já enfatizara Bortoni Ricardo (2004).

Nessa perspectiva explicita-se que a ação da/do docente de Língua Portuguesa se constitui como um aspecto fundamental no processo de (re)significação do trabalho com a modalidade oral em sala de aula, com vistas à formação de sujeitos competentes comunicativamente e bem articulados com a língua, tanto em sua manifestação oral quanto na modalidade escrita.

## 5. POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UM TRABALHO COM A ORALIDADE

Está explícito que as aulas de Língua Portuguesa na contemporaneidade não mais deverão fundamentar-se na ideia de ensinar a ler e a escrever “bem”, afinal, esta já se constitui como uma ideia superada graças aos avanços das Ciências da Linguagem<sup>10</sup>. Nessa perspectiva, (re)significar o trabalho com a oralidade nas salas de aulas requer, sobretudo, a aprimoramento de competências docentes capazes de garantir maior segurança e assertividade no tratamento com as questões relacionadas ao oral e à “(re)construção de uma oralidade mais consciente nos gêneros pertinentes as práticas de diferentes esferas sociais” (Guimarães; Souza, 2018, p.74). Com relação a isso Negreiros e Boas (2017) reiteram:

E tal eficácia só é possível com uma mudança na formação docente e com o comprometimento das instituições de ensino em aliar saberes acadêmico-científicos às práticas escolares. Em outros termos: acreditamos na necessidade de uma mudança de postura: aulas significativas, com objetivos claros, bem preparadas e bem ministradas, realizadas por profissionais bem formados e conscientes do trabalho docente. (p.116).

---

<sup>10</sup> Análise da Conversação, a Análise do Discurso, a Linguística Textual, a Sociolinguística Interacional, A Linguística Aplicada.

Não há como não mencionar a formação de professoras/es nesse processo como um possível caminho para um trabalho mais efetivo com a modalidade oral, visto que como defende Negreiros e Boas (2017), na maioria das vezes, a supervalorização da escrita nas aulas de LP, para além de uma atividade, está extremamente voltada para a postura de trabalho do/da docente decorrentes de fatores tais como: formação deficitária, concepção de oralidade baseada na fala e na escuta que geram dificuldades no potente trato com a modalidade em sala de aula.

Outro aspecto a ser destacado refere-se ao fato de que, em alguns casos, ocorre uma interpretação equivocada a respeito do trabalho com a oralidade e este é confundido com um falar cotidiano; com conversas que têm como base o texto escrito; com respostas em voz alta e/ou uma oralização da escrita, atividades que pouco contemplam a promoção nos/nas discentes de uma reflexão acerca do seu desempenho oral, que envolve fala e diferentes sinais.

Sabemos que o rompimento de paradigmas reducionistas nas práticas docentes não se efetivará em um “pisar de olhos”, mas requer adoção de políticas educacionais e linguísticas capazes de promover mudanças que contemplam aspectos tais como os listados por Negreiros e Boas (2017):

- a) Revisão das bases curriculares dos cursos de licenciatura em Letras do país**, aliando os conhecimentos científicos da universidade com a prática. É um engano a velha máxima ainda muitas vezes cultuada segundo a qual “as teorias não possam se aliar às questões práticas”. Não há dicotomia entre conhecimento teórico e prático.
- b) Definições de didáticas específicas de ensino de língua materna para problemas específicos**. A grosso modo, frente a um problema didático, o que um professor precisa fazer para resolvê-lo? Quais as estratégias precisam ser adotadas?
- c) Valorização das vocações de futuros docentes de língua materna**, com incentivos de várias ordens para que os alunos interessados tornem-se professores.
- d) Incentivo à qualificação** (formação continuada) dos professores de língua materna, em intercâmbio com as universidades.
- e) Renovação do material didático** usado nas aulas de língua materna, com propostas equânimes que envolvam tanto a modalidade escrita como a oral (p.122- grifo das autoras).

As autoras citadas acima defendem a necessidade da adoção de uma postura textual, discursiva e interacional da oralidade por parte dos docentes de Língua Portuguesa, que a partir de Rojo e Schneuwly (2006) considere e respeite os ‘orais’ com vistas a possíveis caminhos para o tratamento da temática na

contemporaneidade e abordam uma lista de ações capazes de subsidiar o trabalho docente:

- a) Capacidade de adoção de princípios teórico-metodológicos a serem seguidos na preparação de aulas de oralidade.
- b) Conhecimento textual, discursivo e interacional de práticas/gêneros textuais orais que possam ser trabalhados com determinada turma.
- c) Cumprimento de metas a serem obtidas no trabalho com gêneros orais na escola.
- d) Montagem de materiais didáticos que sejam adequados ao trabalho com prática/gênero oral.
- e) Aplicação de metodologias, como a proposta das “sequências didáticas”, que sejam adequadas ao trabalho com o gênero escolhido.
- f) Percepção dos riscos e dos ganhos de se trabalhar sob determinada perspectiva metodológica.
- g) Elaboração de projetos interdisciplinares em que se trabalhe a questão da oralidade.
- h) Definição de avaliações a respeito do gênero oral trabalhado, centradas nos aspectos linguísticos, extralinguísticos e paralinguísticos.
- i) Estabelecimento de gêneros orais públicos com outros gêneros orais ou escritos, a partir de uma ideia noção de “sistema de gêneros”.
- j) Domínio de tecnologias que funcionam como suporte para os diversos gêneros orais a serem trabalhados. (p.123).

Entendemos que essa listagem de ações apresentadas, embora sejam relevantes para uma possibilidade de trabalho com a modalidade oral, de maneira mais emancipatória, interacionista e democrática em sala de aula, não esgotam as inúmeras alternativas que a prática docente, baseada em um processo de ação/reflexão/ação do ser/fazer será capaz de propiciar a todas/os nós, docentes de Língua Portuguesa, e principalmente, às/aos estudantes, no que tange o conhecimento e apropriação das práticas linguageiras orais.

Também não se constitui como uma pretensão deste artigo apresentar um conjunto de soluções para a promoção do trabalho com a modalidade oral no ensino fundamental e sim refletir e apresentar alguns aspectos observados a respeito do trabalho com a oralidade na Educação Linguística dos anos finais do Ensino Fundamental e assim indicar caminhos para o fortalecimento de educação linguística menos dicotômica e hierarquizada, garantindo também, o protagonismo da oralidade.

Outro ponto que entendemos que seja importante dizer é o fato de que os processos de oralidade têm se fortalecido nas atividades acadêmicas e escolares de maneira geral, principalmente nos últimos anos, diante da situação de pandemia, em

que vivenciamos o distanciamento social, as transmissões por áudios e vídeos na internet, por meio das redes sociais, plataformas de webconferência entre outros meios, possibilitaram os usos dos orais, suas constituições e complexidades. Apesar de ser por motivo de uma pandemia que trouxe tantas perdas e lutos, a compreensão da relevância da oralidade a partir do contexto digital, indica caminhos para os deslocamentos ao protagonismo da oralidade, com vistas ao cuidado de não a concebê-la de forma reducionista.

Pelo exposto, os caminhos pautados aqui, nas movimentações epistemológicas, teóricas e conceituais é possível repensar o trabalho com oralidade a partir do (re)conhecimento das tradições orais, perspectivas de linguagem de povos africanos, indígenas, quilombolas, ciganos, línguas de sinais, a oralitura, a linguagem pajubá e suas origens de vivências de linguagem, entre outras possibilidades orais de diferentes territórios e culturas linguísticas, e que esses letramentos estejam nos currículos escolarizados ou não, da aprendizagem e ensino de língua.

## **6. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse artigo, realizamos uma análise do tratamento da oralidade na Educação Linguística das séries finais do ensino fundamental no Instituto de Guaratinga, com vistas a compreender a forma como o trabalho com a oralidade se efetiva nos planos de cursos elaborados para o 8º e 9º anos desse segmento da Educação Básica, considerando os aspectos teóricos e metodológicos contemporâneos que tratam da necessidade de uma abordagem interacionista e protagonista da oralidade na Educação Linguística, nas aulas de Língua Portuguesa.

Com foco no objetivo do estudo foi realizado um recorte na constituição de tais planos que permitiu considerar que há uma previsão de propostas de trabalho a partir do tema em análise, ainda que em desvantagem com relação às práticas de leitura, escrita e ensino de gramática da língua.

Nessa via, tal recorte não consegue verificar se, no contexto das salas de aulas, as propostas apresentadas nos planos dão conta de se efetivarem por meio de um trabalho com a oralidade em que são estabelecidas normas específicas para a prática oral ou se, as atividades com a oralidade ainda se efetivam em uma abordagem auxiliar por meio de atividades cotidianas e pouco controladas como bate papos e/ou

exposições orais mediadas por perguntas e respostas e/ou até mesmo processos de oralização da escrita, Dolz e Schneuwly (2004), que não exigem uma reflexão ou até mesmo uma avaliação capaz de produzir nos discentes uma consciência a respeito do seu desempenho por meio da fala e das oralidades.

Essas questões nos direcionam para a necessidade de um desdobramento da pesquisa com vistas a identificar detalhes minuciosos a respeito de tal abordagem nas práticas de ensino e de aprendizagem do interior das salas de aulas, de maneira a investigar se a oralidade está pautada como meio ou como fim, no reconhecimento e usos das práticas sociais de linguagem. Entretanto, acreditamos que por meio deste texto fora possível contribuir para uma reflexão em torno da necessidade de se desenvolver um trabalho mais efetivo e consciente a partir da oralidade nas aulas de LP e, conseqüentemente, pensar a respeito da prática docente no que tange ao trabalho com essa modalidade que requer uma postura textual e discursiva e uma concepção dialógica e interacional da linguagem, aspectos que poderão ser efetivados por intermédio de uma formação eficiente, tendo como ponto de referência, as realidades e vivências de linguagem dos sujeitos.

Outra necessidade nesse sentido está diretamente relacionada à predisposição e desejo da/do docente de atuar enquanto pesquisadora/r de sua prática docente como reitera Bortoni-Ricardo (2009) visando observar e identificar as dificuldades da sua prática de ensino, das aprendizagens das/dos estudantes para assim construir intervenções eficazes e capazes de promover um trabalho que verdadeiramente contemple a formação de um sujeito/usuário competente, discursiva e linguisticamente.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAGNO, M.; RANGEL, E. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 5, p. 63-82, 2005.

BALSSEMÃO, D. Educação Linguística e formação de professores de Inglês. **RBLA**, Belo Horizonte, v.13, p.677-709, 2013.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2006.

BORTONI-RICARDO, S. M. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**: introdução á pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BRASIL/MEC. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

DANTAS, S. A.; MARINE, T. C. O espaço da oralidade no ensino de língua portuguesa: possibilidades e desafios com o relato pessoal. In: Magalhães, Tânia; Cristovão, Vera. (Org.). **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. 1ed. Campinas, SP: Pontes, 2018, v. 1, p. 39-74.

DOLZ, J. SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

DOS SANTOS, M. F.; VALADARES, F. B. ; MACEDO, Y. M. (Des) encontros para um currículo afrocentrado no ensino de língua portuguesa na educação profissional técnica de nível médio integrada ao Ensino Médio. **Revista Exitus**, v. 9, n. 4, , 2019. p. 204-231.

FÁVERO, L. L.; ANDRADE Maria Lúcia da Cunha V. de Oliveira; AQUINO, Zilda Gaspar Oliveira de. **Oralidade e escrita**: perspectivas para o ensino de língua materna. São Paulo: Cortez, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GUIMARÃES, A. M. de M.; SOUZA, J. de. Pela necessidade de trabalhar a oralidade na sala de aula. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 81 - 100, maio/ago. 2018.

KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura**: teoria & prática. Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCH, I; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

LAGARES, X. C. **Qual política linguística?** Desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola, 2018.

LUFT, C. P. **Minidicionário Luft**. Editora Ática. 12 ed.,1996.

MAGALHAES, T. G./ CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) **Oralidade e ensino de Língua Portuguesa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2018.

MAGALHAES, T. G. **Por uma pedagogia do oral**. SIGNUM: estud. Ling, Londrina, n 11/2, p. 137-153, dez. 2008.

MARCUSCHI, L. A. A língua falada e o ensino de português. 6º Congresso de Língua Portuguesa- PUC-SP, 1996. (mimeo).

MARCUSCHI, L. A. Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.30, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Nove teses para uma reflexão para a valorização da fala no ensino de língua: a propósito dos “parâmetros curriculares do ensino de língua portuguesa de 1ª a 4ª série do 1º grau menor” Santa Catarina: **Revista da Anpoll**, n.4,p.137-156, jan/jun. 1998.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**. Atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In DIONÍSIO, A. P. e BEZERRA, M. A. **O livro didático de português**: múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2003.

MARTINS, L. **Performances da oralitura**: corpo, lugar de memória. *Letras, Santa Maria*, n. 26, p. 63-81, 2003.

MEDEIROS, A. M. **O sócio interacionismo de Lev Vygotsky** Disponível em: <<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/o-socio-interacionismo-de-lev-vygotsky/>> Acesso em:19 abr. 2021.

MENDONÇA, M. Análise Linguística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto. In: BUNZEN, C; MENDONÇA, M. **Português no Ensino Médio e Formação do Professor**. São Paulo: Parábola, 2006.

MILANEZ, W. **Pedagogia do oral**: condições e perspectivas para sua aplicação no Português. Campinas: Sama, 1993.

MOITA LOPES, L, P. da. **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial. Língua[gem ], 2008.

NEGREIROS, G. ; BOAS, G. V. **A oralidade na escola**: um (longo) percurso a ser trilhado. Letras, [S.l.], n. 54, p. p. 115, out. 2017. ISSN 2176-1485.

PIETRI, E. Os estudos da linguagem e o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. In: SIGNORINI, 1;FIAD, R. S. **Ensino de Língua das reformas, das inquietações e dos desafios**.Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2012.

RAMOS, J. M. **O espaço da oralidade na sala de aula**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REZENDE, T. **Por uma postura decolonial na formação docente e na educação linguística**:conversa com Tânia Rezende. **Gláuks: Revista de Letras e Artes**-jan/jun.2020-Vol.20,Nº I.

ROJO, R.; SCHNEUWLY, B. As relações oral/escrita nos gêneros orais formais e públicos: o caso da conferência acadêmica. In: **Linguagem e (dis)curso - LemD**. Tubarão-SC, v. 6. n. 3, p. 463-493, set./dez. 2006.

SANTOS, C. F. **O ensino da leitura e a formação em serviço do professor**.Revista Teias, Rio de Janeiro, ano 3, v. 05, n. jan/jun, p. 29-34, 2002.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, D. B. FLORÊNCIO, S. P. N.; PEDERIVA, P. L. M. Educação pela tradição oral de matriz Africana no Brasil: a constituição humana pela transmissão oral de saberes tradicionais -um estudo histórico-cultural. Curitiba: Appris, 2019.

SUASSUNA, L. Aula e professor de português: uma reflexão a partir do imaginário dos alunos; Didática da língua portuguesa: a questão do método, do objeto e do objetivo; Ensino de língua portuguesa: problemas e perspectivas metodológicas.

In: **Ensaio de pedagogia da língua portuguesa**. Recife: Editora universitária da UFPE, 2006, p. 15-49.

TRAVAGLIA L. C. **Esquete**: caracterização de um gênero oral e sua possível correlação com outros gêneros Olhares & Trilhas | Uberlândia | vol. 19, n. 2 | jul./dez. 2017 ISSN 1983-3857.

## OS DESAFIOS DA INCLUSÃO A PARTIR DA DIFERENÇA LINGUÍSTICA DO SURDO: Análise de um projeto político pedagógico

THE CHALLENGES OF INCLUSION FROM THE LINGUISTIC DIFFERENCE OF THE DEAF: analysis of a pedagogical political project

Érica Batista Rodrigues<sup>1</sup>

Lívia Dodds de Melo<sup>2</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-1826-0356>

### RESUMO

Este estudo analisou o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Anésia Guimarães em Eunápolis, Bahia, quanto à sua adequação à cultura surda e à promoção da inclusão de surdos na educação. O PPP, um documento orientador das atividades escolares, foi considerado essencial devido à sua construção coletiva e foco no ensino-aprendizagem. O artigo propôs uma reflexão baseada na legislação pertinente, visando repensar a educação dos surdos através de práticas bilíngues para garantir seus direitos. Uma revisão de literatura sobre o histórico educacional dos surdos e a análise do PPP foram realizadas, refletindo sobre inclusão, currículo e práticas pedagógicas. Aspectos como identidade, cultura e linguagem surda também foram abordados com base em obras relevantes.

**Palavras-chave:** Surdez. Inclusão. Educação bilíngue. Projeto Político Pedagógico (PPP). Cultura surda.

### ABSTRACT

This study analyzed the Pedagogical Political Project (PPP) of Anésia Guimarães Municipal School in Eunápolis, Bahia, regarding its adaptation to deaf culture and promotion of deaf inclusion in education. The PPP, a guiding document for school activities, was considered essential due to its collective construction and focus on teaching and learning. The article proposed a reflection based on relevant legislation, aiming to rethink deaf education through bilingual practices to ensure their rights. A literature review on the educational history of the deaf and PPP analysis were conducted, reflecting on inclusion, curriculum, and pedagogical practices. Aspects such as identity, culture, and deaf language were also addressed based on relevant works.

**Keywords:** Deafness. Inclusion. Bilingual education. Pedagogical Political Project (PPP). Deaf culture.

---

<sup>1</sup>Especialista em Educação, Cultura e Linguagens, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA). Especialista em Letras/Libras, Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Graduada em Pedagogia, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: ericabaro@hotmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Ciências da Educação pela UEP-UFRN. Licenciada e Bacharel em Psicologia pelo Centro Universitário Celso Lisboa- RJ. E-mail: livia.dodds@ifba.edu.br.

## 1. INTRODUÇÃO

Em 1960 os estudos desenvolvidos por Willian Stokoe, na Universidade Gallaudet (EUA) legitimaram e comprovaram que as Línguas de Sinais possuem a mesma estrutura das Línguas Orais, o que promoveu críticas, ruptura com os métodos oralistas, como também provocou a mobilização dos movimentos surdos e oportunizou o aparecimento da Comunicação Total e do Bilinguismo.

No Brasil a ideia do surdo como indivíduo de linguagem e cultura diferentes, com direito ao desenvolvimento pleno, enquanto sujeito social e historicamente inserido, aparece no discurso educacional no final do século XX, destarte a **Libras** (Língua Brasileira de Sinais), retorna à educação através da Lei nº 10.436/02, quando passa a ser a língua oficial das pessoas surdas, sendo reconhecida como meio legal de comunicação e expressão (Brasil, 2002).

Conforme explicam Dizeu e Caporali (2005), a língua é considerada o principal recurso de comunicação e construção do conhecimento, por esse motivo o reconhecimento da **Libras** como primeira língua dos surdos torna-se importante para este ser compreendido como um sujeito de linguagem, cultura e identidade específicas. No contexto escolar o seu emprego precisa ser considerado nos processos de escolarização, socialização, na troca de experiências e vivências educacionais.

Apesar das inegáveis conquistas e das leis existentes que regulam a educação dos surdos, esses sujeitos ainda enfrentam muitos desafios sociais, educacionais e linguísticos, começando pelo preconceito que provoca a ideia da surdez ser vista como uma incapacidade, bem como o fato das instituições escolares ainda não estarem totalmente preparadas para atenderem a esse público, o que indica que o sujeito surdo está inserido, mas não efetivamente incluído e expõe que a sua posição nessa sociedade ainda é negada (Montoan, 2003).

Refletindo sobre essas questões postas e com relação à luta para a efetiva inclusão do sujeito surdo no ambiente educacional, esse trabalho se propôs a analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da Escola Municipal Anésia Guimarães da cidade de Eunápolis, Bahia, observando se os aspectos didáticos e metodológicos estão adaptados à cultura surda.

Pensou-se no PPP por sua relevância enquanto documento norteador, voltado para as atividades e projetos que uma determinada instituição visa realizar durante o ano letivo. Este é construído através da participação dos professores da instituição, da gestão, da coordenação da escola, dos alunos, seus responsáveis e visa o desenvolvimento de ações que contribuam nos processos de ensino e de aprendizagem (Vagula et al, 2014).

Focando a pesquisa realizada sobre o processo de escolarização do estudante surdo, destaca-se a primordialidade da instituição, através do PPP, gerar ações que estejam em concordância com a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que se refere à legislação educacional, e estabelece ao Poder Público assegurar ações que garantam o acesso à informação, à educação e conseqüentemente à inclusão de maneira efetiva. Tal ênfase se faz necessária, pois ao discorrer sobre a educação do surdo, no ensino regular, percebeu-se que são muitas as implicações, passando pelas questões cognitivas, socioculturais, identitárias, legais, considerando-se, que o currículo, as metodologias e práticas por vezes não estão em consonância com as necessidades desses estudantes.

## **2. PANORAMA EDUCACIONAL DO SURDO**

A trajetória educacional do surdo é atravessada por lutas em busca de garantir o seu direito à formação, comunicação e inclusão social. Essa batalha ocorre durante todo o processo de desenvolvimento desses sujeitos, começando pelo reconhecimento e legitimação da diferença linguística, sendo esta, uma importante ferramenta para a construção de sistemas de representações, bem como, a produção de sua cultura e a construção de sua identidade.

Atualmente, ainda é evidente na educação formal um confronto entre duas perspectivas fundamentais sobre a surdez: a clínica e a sociocultural. A abordagem clínica encara a surdez como uma incapacidade, uma deficiência a ser corrigida. Por essa razão, os métodos educacionais associados à visão clínica da surdez têm como objetivo "curar" o surdo, utilizando técnicas que visam promover o desenvolvimento da fala (Skliar, 1998). Nesse contexto, o uso da Língua de Sinais é desencorajado e considerado um possível obstáculo ao desenvolvimento intelectual do aluno.

Ao passo que as concepções socioculturais de surdez focam a educação do sujeito surdo na perspectiva da diferença, e não da deficiência (Skliar, 1998). Nesta visão o objetivo da educação deixa de ser o desenvolvimento da fala e reconhece a Língua de Sinais como primeira língua e a valoriza por entender que esta permite ao sujeito surdo aprender, construir sua própria percepção de mundo e consequentemente conquistar a cidadania.

Ao descortinar o percurso do histórico educacional dos surdos constata-se que os primeiros surdos que tiveram acesso à educação formal foram os filhos da nobreza europeia do século XVI, com a finalidade de serem considerados capazes de herdar títulos e propriedades. Para tanto, deveriam saber falar, ler e escrever. Entre os educadores dessa época destacam-se Ponce de Leon, Girolamo Cardano e Juan Pablo Bonet (ULBRA, 2009).

O abade Ponce de Leon desenvolveu um alfabeto manual e ganhou notoriedade ao educar os filhos da corte espanhola. Girolamo Cardano era médico e educador, foi um dos primeiros a reconhecer que a surdez não afetava a capacidade de aprender. Bonet publicou, em 1620, o primeiro tratado de ensino de surdos, no qual afirmava que o ensino deveria começar pela escrita, sistematizando o alfabeto em correspondência com o alfabeto manual (ULBRA, 2009). As metodologias utilizadas por esses professores eram variadas, mas o propósito do ensino era comum: mais do que o acesso aos conhecimentos escolares, a educação dos surdos visava ao desenvolvimento da fala.

O método de l'Épée foi desenvolvido pelo abade francês Charles-Michel de l'Épée no século XVIII. Ele fundou a primeira escola pública para surdos em Paris, conhecida como Institut National de Jeunes Sourds de Paris (Instituto Nacional de Jovens Surdos de Paris), em 1755. Com a difusão da Língua de Sinais e o reconhecimento de que essa era a língua dos surdos, a fundação de escolas se disseminou. A preocupação era no sentido de realmente ensinar o surdo, para que pudesse trabalhar e exercer sua cidadania, nesse período a educação avança tanto no aspecto quantitativo como no qualitativo. A ênfase do ensino deslocou-se, assim, da busca do desenvolvimento da fala para a formação (ULBRA, 2009). Nessa época o acesso à educação por parte dos sujeitos surdos continuava voltado para aqueles que ocupavam papéis significativos na sociedade e o ensino permeado pelo uso da

Língua de Sinais, uma vez que a maioria dos professores também não era ouvintes (Perlin e Strobel, 2008).

No entanto, estudiosos surdos e professores ouvintes da época, divergiam quanto ao método mais indicado para ser adotado no ensino de surdos. Uns acreditavam que deveriam priorizar a língua falada, outros a Língua de Sinais e outros, ainda, o método combinado (Fernandes, 2005). Devido a esse embate entre os teóricos sobre a educação dos surdos, as filosofias oralistas ganharam força a partir da segunda metade do século XIX. Assim, a Língua de Sinais perde espaço e após a realização do congresso de Milão (1880) é banida da educação dos surdos. A educação passa a priorizar a “cura ou reabilitação do surdo”, impondo-lhe a obrigação de falar e negligenciando o desenvolvimento do currículo (Skliar, 1998). A oralização submeteu o surdo ao modelo do Ouvintismo, ou seja, de acordo com as regras da “normalidade”, houve uma proibição do uso da Língua de Sinais. Esse modelo educacional permaneceu hegemônico durante um século, devido a isso ocorreram atrasos no desenvolvimento cognitivo, cultural, identitário, dentre outros aspectos da comunidade surda. Nota-se que os surdos ficaram encapsulados nas regras que ditavam uma “normalidade”, o que os dificultavam de ter uma vida pessoal própria, gerando conflito entre as diferentes culturas e refletindo na existência desses sujeitos (Campos, 2011).

Os estudos linguísticos desenvolvidos por Willian Stokoe a partir de 1960, legitimaram as línguas de sinais, comprovando que possuem a mesma estrutura das línguas orais. Essa constatação provocou críticas aos métodos oralistas que não apresentaram resultados e a mobilização dos movimentos surdos quebrou o paradigma vigente. Tais fatos oportunizaram o aparecimento de outras propostas educacionais, como a Comunicação Total e o Bilinguismo.

A Comunicação Total defende a utilização simultânea de qualquer recurso linguístico, seja a Língua de Sinais, a linguagem oral ou os códigos manuais, bem como o uso de aparelhos de amplificação sonora, leitura orofacial, dentre outros. Alguns teóricos brasileiros discordam desse método, como Quadros e Karnopp, 2004, para elas, desconsiderar a riqueza estrutural da Língua de Sinais, afeta também a Língua Portuguesa, além de fazer com que a intenção de reconhecimento das Línguas de Sinais seja eliminada e ignora ainda as implicações sociais da surdez.

Ao que o Bilinguismo, busca oportunizar o acesso às duas línguas o mais cedo possível, sendo no caso dos surdos brasileiros a Língua Brasileira de Sinais (**Libras**) e a Língua Portuguesa (LP). Nesse contexto, a **Libras** é considerada primeira língua (L1), a Língua Portuguesa segunda língua (L2) e ambas respeitadas em sua integridade. Quadros (2005), afirma que os estudos têm apontado para essa proposta como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a **Libras** como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Destarte o bilinguismo considera as diferenças culturais e de linguagem dos surdos.

Além dos aspectos linguísticos, optar por uma educação bilíngue significa reconhecer que a educação precisa estar inserida no meio social e político de uma comunidade, ou seja, que o surdo possui não só uma língua própria, mas que essa língua constitui uma cultura específica que se traduz de forma visual. Por isso, a educação bilíngue para surdos se mostra importante para o reconhecimento da diferença linguística e para a construção cultural.

No Brasil, a educação dos surdos tem início na segunda metade do século XIX, com a chegada do educador francês Hnest Huet a convite de D. Pedro II. Huet funda no Rio de Janeiro um instituto, atualmente conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). De maneira geral, os métodos utilizados na educação de surdos no Brasil seguiram a trajetória histórica determinada pelas tendências mundiais.

A ideia do surdo como um indivíduo com direito ao desenvolvimento pleno e como sujeito social e historicamente inserido só começa a aparecer no discurso educacional brasileiro nas três últimas décadas do século XX. A Língua de Sinais retorna à educação, a partir dos estudos de Stokoe e de outros estudiosos de várias áreas, assim, novos paradigmas que consideram a condição bilíngue e bicultural do surdo procuraram estabelecer as bases de uma educação realmente emancipatória (Quadros, 2005).

Deveras o surdo precisa de uma educação libertadora, pois há muito vem sendo tutelado pelos ouvintes o que conforme indica Freire (1987), sobre o processo educacional, este deve ser uma prática libertadora, reflexiva, problematizadora e dialógica para que os sujeitos possam superar qualquer tentativa de dominação, vindo a se conscientizarem do seu papel na sociedade e exercerem sua cidadania.

Em meados das décadas de 1960 e 1970, adotou-se uma Educação Integradora em que os deficientes tinham o direito de serem incluídos com os demais alunos. Na década de 1980, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2011e), artigo 205, preconiza que a educação é o “direito de todos, dever do Estado e da família, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o seu preparo para a cidadania e a sua qualificação para o trabalho, assegurando o direito e o respeito às diferenças”.

O artigo 208, vem sensibilizar comunidades escolares com vistas ao acesso e permanência do surdo no ensino regular. No artigo 215 desta Constituição, a respeito da cultura, garante o exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional; apoia e incentiva a valorização e difusão das manifestações culturais. Esta Constituição veio abrir espaço aos direitos à educação diferenciada, assegurando a sobrevivência e o direito à diferença cultural dos surdos.

Ainda nessa década, tem-se a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 2011f), que dispõe sobre apoio às diferentes pessoas, como os surdos, sua integração social. No capítulo 1 desta lei, na área de educação, exige a inclusão no sistema educacional, na Educação Especial; a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigência de diplomação própria; também exige a matrícula compulsória em cursos regulares para estabelecimentos públicos e privados, de pessoas surdas e outros deficientes capazes de se integrar ao sistema regular de ensino.

Na década de 1990, encontra-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 2011g), que regulamenta a Lei nº 7.853/89, e também a Lei nº 10.098, de 23 de março de 1994 (Brasil, 2011j), que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. No capítulo VII deste documento, implementa-se a formação de intérpretes da Língua de Sinais e guias-intérpretes para facilidade de comunicação às pessoas surdas e surdas-cegas.

Além disso, lançou-se a política de Educação para todos, proposta de educação escolar iniciada com a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas, 2004), que teve como objetivo principal educar a todos no mesmo espaço. Lançou-se também a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2011<sup>a</sup>), que teve como objetivo

garantir às pessoas surdas, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a aquisição da língua nativa dos surdos.

A LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) para Educação Especial, como modalidade especial oferecida aos educandos surdos na qual os sistemas de ensino devem assegurar a esses estudantes, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos de acordo com as suas necessidades, bem como professores habilitados para atendimento às diferenças linguísticas e culturais dos surdos.

A partir daí surgiu o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004 (Brasil, 2011b), que regulamenta as leis de acessibilidade (nº 10.048/2000 e nº 10.098/2000), priorizando o atendimento às pessoas surdas com serviços de atendimento prestados por intérpretes de língua brasileira de sinais. Mas essas leis e direitos ainda não são colocados totalmente em prática em diversas instituições, e muitos surdos ainda enfrentam barreiras linguísticas e sociais (Campos, 2011, p.30).

Nesse entremeio, a Declaração de Salamanca de 1994 (Organização das Nações Unidas, 2004), que tratou dos princípios, da política e da prática em Educação Especial, contribui para a consolidação da Educação Inclusiva em promoção da inclusão social.

Na década de 2000, tem-se o Plano Nacional de Educação de 2001, referente à modalidade de ensino da Educação Especial que promove a Educação Inclusiva para alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) no sistema regular de ensino, e, se isso não for possível em função das necessidades do educando, deve-se realizar atendimento em classe e escolas especializadas.

O marco mais importante na legislação, aquele que aponta para o valor da **Libras**, tem como base as ideias de William Stokoe que, em 1960, percebeu e comprovou que as Línguas de Sinais atendiam a todos os critérios linguísticos de uma língua genuína. Essa comprovação e as lutas sociais dos movimentos surdos na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2011c), que reconhece a língua brasileira de sinais como meio legal de comunicação e expressão de pessoas surdas, considerada língua oficial dos surdos brasileiros.

Tem-se também a Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004 (Brasil, 2011k), que institui o “Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas Portadoras de Deficiência”. Mas nota-se que até hoje há diversas discussões questionando os problemas com a aplicação do AEE nos espaços

escolares devido à falta de prática por parte dos professores que ainda não têm fluência na Língua de Sinais e não estão preparados para lidar com alunos surdos (Campos, 2011, p.43).

Há ainda o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2011k) que regulamenta a Lei nº 10.436/02, instituiu o ensino aos surdos na Língua de Sinais em escolas ou salas próprias de surdos, que implementa a disciplina de **Libras** como obrigatória em todas as grades curriculares dos cursos de licenciatura, pedagogia e fonoaudiologia, que exige a presença de intérpretes em espaços onde há alunos surdos, que exige formação de professores de Língua de Sinais por meio da licenciatura ou graduação em Letras/ **Libras** e de intérpretes por meio de bacharelado também nessa graduação. Além disso, a Lei nº 12.319, de 01 de setembro de 2010 (Brasil, 2011i), que reconhece a profissão de tradutor e intérprete da língua brasileira de sinais.

Há uma série de leis que regulam a educação de surdos, a **Libras** e a acessibilidade de comunicação para que eles tenham condições de estudar e trabalhar e serem incluídos na sociedade. Entretanto, mesmo diante dos inegáveis avanços conseguidos devido ao interesse de acadêmicos, pesquisadores, educadores, das leis vigentes e principalmente das comunidades surdas organizadas, a posição do surdo, quer na questão educacional, quer no que diz respeito à inclusão e integração social, está longe do desejável.

As pessoas surdas (Pérez, 2016) no Brasil em sua maioria jamais teve acesso à educação e aqueles que frequentaram e frequentam os bancos escolares, na maioria das vezes, deixam a escola sem os saberes necessários à inclusão social e ao exercício da cidadania. O número de surdos com formação superior ainda é ínfimo. Campos (2011) nos exorta quanto aos desafios educacionais:

Lembre-se que não é simplesmente formar professores proficientes em **Libras** que solucionará os problemas da educação de surdos. Isso envolve também o reconhecimento dos aspectos didáticos e metodológicos adaptados à cultura surda e à língua de sinais, que são diferentes de uma aula destinada a alunos ouvintes. A Educação Inclusiva não é apenas ofertar o acesso dos alunos às escolas ou à língua, pois se necessita da formação profissional específica para trabalhar com esses alunos. E também é preciso saber lidar com as diferenças de cada aluno e interagir de forma correta com cada um deles. (campos, 2011, p.43)

Segundo Saviani, “Alguém está integrado não quando é ilustrado, mas quando se sente aceito pelo grupo e, através dele, pela sociedade em seu conjunto” (Saviani, 1999, p.19). Portanto, nesse contexto de conquistas e desafios, se faz necessário efetivar as leis com políticas públicas, ações educativas que consolidem uma educação que promova o desenvolvimento em todos os aspectos ao sujeito surdo.

### 3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CURRÍCULO E PPP

Apesar da Declaração de Salamanca de 1994, as leis nº 9.394/96 e nº 10.436/02, e o Decreto nº 5.626/05 priorizarem a educação de surdos, a formação docente, bem como, profissional, o reconhecimento da **Libras**, a acessibilidade, o direito à comunicação e interação, percebe-se que o preconceito em relação a surdez está enraizado na coletividade, no imaginário das pessoas e infelizmente as instituições escolares ainda estão despreparadas para lidar com os surdos (Skliar, 1998).

São muitos os desafios, como o despreparo do professor devido à ausência de procedimentos metodológicos direcionados a esse público, também há inadequações no processo pedagógico dos estudantes surdos, bem como dificuldade de comunicação no ambiente escolar como um todo. Outrossim, a **Libras** não é língua de instrução e comunicação, o currículo é feito por e para ouvintes (Campos, 2013). Essas barreiras linguísticas e comunicativas decorrentes da ausência de uma língua comum entre estudantes surdos e professores prejudica a promoção de uma educação bilíngue nas escolas: professores, a quem em última análise se deposita a responsabilidade histórica pela inclusão de seus alunos, não falam **Libras**; os intérpretes que têm atuado como mediadores de comunicação e apoio pedagógico nas escolas têm uma formação ainda deficitária e, decorrente da complexidade do processo de se tornarem proficientes em uma língua ainda marginalizada socialmente, utilizam a Língua de Sinais (LS) precariamente de forma bimodal (Fernandes e Moreira, 2014).

Nesse sentido, determinadas escolas não têm favorecido a aprendizagem dos surdos inseridos no ensino regular devido às dificuldades de ordem linguística e cultural. O surdo está inserido em um meio multicultural e ao se deparar com a sua

diferença, já se pode constatar que ele é bilíngue e bicultural, pois transita por duas línguas e duas culturas diferentes em um mesmo espaço e tempo.

Ao longo da história, os surdos constituíram um grupo com características próprias, que muito sofreu com a imposição da cultura ouvinte, da cultura majoritária. Esse grupo majoritário, tomou decisões em relação a vida dos surdos, sem respeitar suas necessidades/singularidades e sem considerar suas expressões culturais, a respeito do que realmente seria melhor para eles (Quadros; Perlin, 2007).

Ainda hoje têm sido representados por não surdos, têm sua cultura inferiorizada ou negada em detrimento da cultura dominante e ouvinte, por vezes são considerados como ouvintes incompletos, deficientes e/ou anormais. Ao se pensar na educação do surdo é preciso ponderar sobre essa construção do conhecimento, pois esses sujeitos de cultura e de linguagem devem fazer parte do processo não apenas como receptor, mas também como produtor de cultura e saberes, desse modo, construindo uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais (Candau, p. 52, 2008).

Ensinar estudantes surdos implica em muitas questões, como o respeito, considerar sua história, sua cultura, sua língua, sua identidade surda. Os envolvidos nesse processo de formação educacional precisam ser conhecedores dessas diferenças e usá-las como ferramentas de ensino, possibilitando ao surdo produzir conhecimento, consciência de si e do mundo, propiciando autonomia, “voz” e vez a eles que passam por um artifício de dominação educacional e cultural numa sociedade ouvintista.

Diante dessa diferença do surdo, é necessário falar sobre o currículo. Ele deve contemplar elementos que fortaleçam a língua, cultura e identidade surda, discorrer os conteúdos considerando também esse contexto.

Entende-se currículo como caminho, jornada, trajetória, itinerário, percurso, travessia, prática a seguir, além disso, como um construto social, constituído pelas experiências escolares em torno do conhecimento, das relações, das vivências, dos saberes historicamente acumulados. Pela praticidade e complexidade do currículo, do enredamento do processo escolar e dos atores da educação e da história, não é simples reduzi-lo a um documento, mas é o caminho encontrado para legitimar as leis. Currículo é política, é cultura, é poder, é prática, é teoria, é complexo (Macedo, 2007).

“Ao pensar e construir o currículo escolar, mediante ao cumprimento da lei, sabe-se que ele se dinamiza na prática educativa e nela assume feições” (Macedo, 2007, p.26). Desse modo, a escola precisa sopesar além dos conhecimentos historicamente construídos, a história de vida do seu alunado e da comunidade da qual faz parte.

Assim, o currículo deve convergir para atender as demandas surgidas a partir das diferenças, analisando e contemplando-as, objetivando oferecer a esses estudantes igualdade de aprendizagem, comunicação, interação.

No tocante a legislação vigente, as propostas educacionais do governo, o currículo escolar, o documento interno da escola, o projeto político pedagógico – PPP, se faz necessário analisar se estão afluindo para que os direitos dos estudantes surdos sejam respeitados na ação escolar, no fazer pedagógico.

O projeto político pedagógico se constitui como elemento suleador do ser e do fazer da escola. Na verdade, é um conjunto de relações a partir das quais o educador e a comunidade “lê” a si mesmos e ao mundo num processo relacional. Nas dimensões – política e pedagógica – se constitui numa ação intencional, com compromisso explícito assumido coletivamente, reafirmando a intencionalidade da escola: incluir todos os integrantes dela num processo de transformação da realidade.

#### **4. A ESSENCIALIDADE DA LIBRAS**

A língua é a representação do pensamento, código, instrumento de comunicação, interacional, dialógica, na qual os sujeitos são identificados como construtores sociais. Sendo a língua um sistema de signos, isso significa que a língua é simbólica. Cada vez que se pronuncia ou se sinaliza palavras, sentenças ou discursos inteiros está se designando conceitos.

Assim como as diversas línguas naturais e humanas existentes, a **Libras** é composta por níveis linguísticos como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, da mesma forma que nas línguas orais auditivas existem palavras, nas Línguas de Sinais também existem itens lexicais que recebem o nome de sinais, a diferença é sua modalidade de articulação visual espacial (Quadros, 2005).

As Línguas de Sinais são comparáveis em complexidade e expressividade a quaisquer línguas orais. Elas expressam ideias sutis, complexas e abstratas. Os seus

usuários podem discutir Filosofia, Literatura ou Política, além de esportes, trabalho, dentre outros, utilizando esse conhecimento para fazer poesia, história, teatro e humor, assim como toda língua, aumentam seus vocabulários com novos sinais introduzidos pelas comunidades surdas em resposta às mudanças culturais (Quadros, 2004).

Portanto, quando se concebe a língua como lugar de interação social e constituição dos sujeitos, parte-se do princípio de que a língua não está pronta, mas ela é construída pelo sujeito na atividade da linguagem. Uma vez que essa linguagem é adquirida por eles de maneira espontânea e é por meio dela que estes podem se expressar naturalmente (Bakhtin;Vygotsky apud Pires, 2011). Além disso, é por meio dela que se constituem em sujeitos com concepções próprias do mundo e da sociedade, com identidade cultural, igualmente, contribuindo para a aquisição de conhecimento.

Desse modo, a Língua de Sinais funciona como um fator de identidade cultural dos surdos e se converte no meio idôneo para exercitar o direito à informação que toda pessoa possui (Skliar, 1998).

Ao se analisar a **Libras** pelo viés linguístico, possibilita ao surdo uma educação de qualidade, especificamente, reconhecendo-a, compreendendo-a com suas peculiaridades, especificidades e regras próprias. É importante reconhecer a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (**Libras**); e não só ter contato, como principalmente respeitar a língua, o surdo, sua cultura e ter uma ampla consciência linguística (Quadros, 2005).

Entendendo a língua como um fenômeno social, ela só se realiza ligada histórica e culturalmente a uma comunidade de usuários. Pois não existe língua se não existirem os sujeitos da língua. Isso significa que aprender uma língua vai além do aprender o conjunto de regras que a rege, aprender uma língua é mergulhar no espaço em que ela vive. A língua está diretamente ligada à cultura de um povo (Chauí, 2006).

Com o uso da Língua de Sinais, os surdos podem desenvolver normalmente suas inteligências para poderem levar vidas produtivas, autossuficientes, desenvolvendo autoimagem positiva e gozar do respeito de seus pares e da sociedade em geral.

A LS é muito importante para os surdos, não é somente uma questão de comunicação e construção do conhecimento, outrossim, é questão identitária e cultural, o reconhecimento e uso da língua proporciona a conquista de tudo que eles precisam para ter acesso a todas as esferas da sociedade (política, cultural, econômica, educacional, entre outros).

A Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, regulamenta sobre o reconhecimento da **Libras** em seu Art. 1º:

É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – **Libras** e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – **Libras** a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002)

Quando o surdo nasce em uma família de surdos fluentes na Língua de Sinais, ele a adquire naturalmente como os ouvintes adquirem o Português, assim, desde as primeiras experiências, encontra um ambiente propício para a construção de sua identidade surda, o que é muito importante para sua identificação, sentimento de pertença, construção do pensamento e desenvolvimento cognitivo, pois possuir uma língua e poder se comunicar, interagindo com o meio é essencial para o ser humano, pois possibilita participar do sistema de representação.

O símbolo de inserção das pessoas surdas em uma comunidade própria é o uso da língua de sinais e “por trás desse SÍMBOLO, há um conjunto muito complexo de sentimentos, crenças e traços culturais que permitem a coesão grupal e a elaboração de objetivos alternativos de vida”. (Behares, 1999 apud ULBRA, 2009, p.66)

Sendo assim, ter sua língua para se comunicar, organizar seus pensamentos e ideias é imprescindível para o surdo adquirir novos conhecimentos, construir sua história pessoal e a partir de aí desenvolver-se cognitivamente, socialmente e emocionalmente, contudo, é forçoso o cumprimento das leis, a garantia do direito, para que na prática todo discurso acerca da educação dos surdos seja consolidado, respaldado.

Pois assim, o estudante surdo poderá debater, interagir, dialogar e possivelmente construir e reconstruir suas ideias, suas hipóteses, seu pensamento, seu conhecimento e entender o mundo a partir do seu olhar, de suas próprias experiências.

Diante da complexidade do ser surdo na atualidade, ele vem se afirmando enquanto grupo social com base nas relações de diferença. Enquanto diferente daqueles que se consideram iguais, ou seja, os ouvintes, os surdos buscam estratégias de resistência e de autoafirmação. Por isso, a questão da língua passa a ser também um instrumento de poder nas relações sociais.

## 5. O ENSINO A PARTIR DA DIFERENÇA

A diferença do surdo é oriunda da surdez, de tal modo, que são sujeitos que possuem uma diferença que os levou a ter uma linguagem própria, experiências visuais aguçadas, uma leitura particular do mundo que, por conseguinte possibilita a construção de sua identidade.

A identidade surda não é estável, está em contínua mudança, ela é construída e reconstruída pelos surdos. Por isso, não podem ser considerados um grupo de identidade homogênea diante das diferenças que apresentam, pois são indivíduos que exercem identidades inacabadas, contraditórias e fragmentadas (Santana; Bergamo, 2005).

Nesse sentido, existem várias identidades surda, ponderando que os surdos que tiveram contato com a comunidade surda ou com a **Libras** desde a infância, constroem uma identidade diferente dos demais, apresentam características culturais baseadas na experiência visual, como determinante em seu comportamento e reconhecimento do mundo; utilizam a LS para produzirem e transmitirem sua cultura e seu posicionamento resistente da diferença de ser surdo. Costumam participar de associações e grupos sociais nos quais compartilham suas experiências, seus anseios, sua cultura (Quadros; Perlin, 2007).

Desse modo, a identidade não é uma unificação, pois num mesmo grupo há várias identidades, pelo seu caráter constitutivo a partir das relações pessoais, por isso são construídas culturalmente na coletividade. Portanto, não existe uma identidade exclusiva e única, a identidade é construída por papéis sociais diferentes, pode-se fazer parte de diversos grupos e estes influenciam na construção das identidades (Hall, 2004).

Assim, são determinadas pelas práticas sociais, impregnadas por relações simbólicas de poder. E, é claro que essas práticas sociais e essas relações não são

estáticas e imutáveis ao longo da vida do sujeito, elas passam por transformações e os sujeitos vão se adequando ou resistindo a elas, assim, constroem e reconstróem sua história pessoal. Diante disso, percebe-se a importância da representação, da representatividade no processo educacional e social do surdo, eles devem se autorrepresentar, os ouvintes não podem falar pelos surdos e decidir o que é melhor para eles (Quadros; Perlin, 2007).

Conforme Bagggio e Casa Nova (2009):

A identidade está ligada a um conjunto de representações que o indivíduo tem de si mesmo e que o faz diferente dos demais. Esse conjunto de representações contempla a personalidade, a história de vida de cada pessoa, as atividades desenvolvidas por ela e tudo o que possa estabelecer a separação entre o “eu e o “outro” de maneira que cada um seja único. (...) a identidade não é algo dado, pronto. A identidade é uma construção que se desenvolve na dinâmica da relação com o outro. É na alteridade que se constrói a identidade, uma vez que é a relação com o outro que estabelece os critérios de semelhança e diferença que permitem a cada um encontrar o seu lugar no mundo e o seu modo de ser nesse mundo. (ULBRA, 2009, p.64)

Nesta lógica, a linguagem é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, para sua significação e ação no mundo. Ela transpassa as concepções (identidade, cultura e língua), pois é através dela que o ser humano se constitui como pessoa, a interação se dá por meio da linguagem, assim sendo, constrói o conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, sobre as relações entre o homem e o mundo, construindo sua identidade (Pérez, 2016). Porém vale dizer que, a **Libras** exerce um papel de unificação dos surdos em torno de um sistema de identidade e de uma representação (Martins, 2015).

A escola se constitui em um ambiente de interação, que contribui para construção e reconstrução de identidade, de linguagem, lugar onde as culturas dialogam, ou seja, ela é multicultural. Igualmente, é espaço de contradição, ao passo que aliena e liberta, inclui e exclui, por isso é imprescindível dialogar, refletir sobre o seu papel, pois, “a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica” (Saviani, 1999, p.20).

Segundo Perlin (2004), a cultura surda e a **Libras** contribuem como meio de comunicação do surdo, ou seja, a **Libras** presta-se como meio de transmissão de conhecimentos e proporciona a aquisição de conhecimentos universais. A autora

destaca que a cultura surda é o lugar para o ser surdo construir sua subjetividade de forma a assegurar sua sobrevivência e a ter seu *status quo* diante das múltiplas identidades.

Na proposta de educação inclusiva, o surdo é inserido em sala regular dominada por ouvintes, tem-se o intérprete de **Libras** (ILS) como mediador da comunicação entre surdos e ouvintes, interpretador dos conteúdos da aula. Nesse modelo, o intérprete ouvinte bilíngue que ensina a **Libras** enquanto intermedia o que o professor transmite. Sem os ILS, o surdo apresenta dificuldades para adquirir informações e progredir nos estudos e fica privado da comunicação com os ouvintes. No atendimento educacional especializado (AEE), a sala multifuncional também é espaço para o aprendizado da primeira língua, **Libras**, e da segunda língua, Português escrito.

Para atender educandos surdos, além dos intérpretes que são ouvintes, há a necessidade de profissionais surdos, chamados de instrutores, objetivando “criar um ambiente linguístico” propício à aquisição e desenvolvimento da **Libras** para crianças surdas, visando também criar sinais inexistentes e, ainda, com a finalidade de difundir a língua (Martins, 2015).

Em relação aos estudantes surdos, a inclusão escolar tem considerado sua forma de comunicação: a **Libras**. Entretanto, essa fica restrita ao intérprete e ao surdo, desconsidera a interação com o professor e com os demais colegas, a importância das relações humanas, dos processos de formação de identidade e do estabelecimento de conexão entre os conteúdos escolares e as formas particulares (visuais) de apreensão e de construção de conhecimentos (DORZIAT, 2004). Desta forma, os surdos encontram-se isolados da possibilidade de um real bilinguismo e inclusão.

No V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, realizado pelo NUPPES/UFRGS, em 1999, resultou em um documento intitulado “A Educação que nós, surdos, queremos”, nesse documento encontra-se ideias fundadoras da futura política nacional de educação de surdos, uma das recomendações se trata de “fazer da **Libras** uma disciplina no currículo, envolvendo o ensino de sua morfologia, sintaxe e semântica” (Feneis, 1999, p.10). Essa medida é imprescindível desde as séries iniciais, assim, a educação bilíngue teria mais possibilidades de se consolidar na escola regular.

Tratar sobre inclusão sem considerar as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos e de sua participação, como cidadãos, não passa de oratória. Para Perlin (2006) e Quadros (2005), a educação de surdos deve estar de acordo com a cultura, a língua, a história cultural, a metodologia, o currículo e a prática direcionada aos surdos. Desse modo, a educação inclusiva contemplará a diferença.

Por isso, um aspecto indispensável ao ser humano é a linguagem, ela contribui na abordagem de aspectos gerais e particulares das relações humanas. Para Vygotsky, apud ULBRA, 2009, a interação, por meio das relações sociais, é fundamental para o processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento humano em todos os aspectos: cultural, emocional, cognitivo e social. O autor enfatiza centralmente que é na interação com o meio, nas situações de troca com outros sujeitos e consigo próprio que é possível ir internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência (ULBRA, 2009).

De acordo com o Decreto nº 5.626/05, a linguagem/língua dos surdos - a **Libras** – é o ponto de partida para sua inclusão e reconhecimento da diferença, desse modo, as escolas precisam se organizar considerando a interação através da **Libras**, a valorização dos conteúdos escolares e a relação conteúdo- cultura surda.

Ainda conforme disposto no Decreto nº 5.626/05, capítulo VI. Art.22, §1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a **Libras** e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”. Nesse sentido, as duas precisam ser consideradas e ensinadas, tanto para surdos como para ouvintes.

A educação do surdo é atravessada por questões linguísticas e identitárias, a demanda linguística desses sujeitos não está condicionada exclusivamente ao sistema educacional, outrossim, de um processo social bem amplo (Martins, 2015). Os surdos nascidos em família de ouvintes que não dominam a **Libras**, têm pouco ou nenhum acesso à língua natural nos primeiros anos de vida até o período da escolarização. Martins alerta, que caberia à família, em primeira instância, a prerrogativa de oferecer um ambiente propício à constituição de uma identidade linguístico-cultural da criança, considerando que a **Libras** é a língua natural do surdo.

Diante disso, é desafiador o trabalho da escola, como ensinar a **Libras** e a Língua Portuguesa para a criança surda? É possível contar com intérpretes e

instrutores de **Libras** para o aprendizado da língua, comunicação e mediação do conhecimento escolar, contudo, o convívio social não pode ser engendrado apenas e exclusivamente pela mediação de intérpretes. Desta maneira, a escola não tem como lidar, sozinha, com as restrições linguísticas da criança surda. É importante contar com o envolvimento da família, no sentido de propiciar diferentes formas de linguagem e interação.

Para além da inclusão escolar, é preciso que o estudante surdo aprenda e se aproprie da L1 e da L2, pois sua segunda língua é majoritária em seu país, e para que ele seja incluído socialmente, interaja com essa sociedade, necessita também do Português. Pois apesar do Decreto nº 5.626/05 garantir o direito a acessibilidade, a comunicação em todos os ambientes sociais através da **Libras**, o surdo ainda enfrenta a barreira da comunicação nesses espaços, pois a sociedade não sabe **Libras**.

Não se trata, no entanto, de uma “hegemonia” linguística perversa que “coloniza” o surdo nas escolas brasileiras, conforme argumenta Stumpf (2009, p.437), nem de privilegiar “escandalosamente” a língua oral, mas de uma constituição na qual o surdo deve se inserir, ou ser um marginalizado na sociedade.

A educação bilíngue para surdos constitui um território de disputas em que **Libras** e Língua Portuguesa estão em tensão constante nas interações verbais, posto que são línguas marcadas por relações de poder explicitamente assimétricas no espaço escolar (Fernandes; Moreira, 2014).

Por isso, o bilinguismo para os surdos não se trata apenas de uma filosofia educacional, mas de uma condição sociolinguística. Pois possuem uma língua natural e uma segunda língua dominante e para que ele possa se inserir socioculturalmente precisa aprender esta língua, seja na modalidade escrita ou oral.

O bilinguismo desde as séries iniciais contribuiria para uma verdadeira inclusão do surdo, destarte, a **Libras** precisaria ser uma disciplina escolar desde as primeiras etapas de ensino, assim, surdos e ouvintes se apropriariam da **Libras** e do Português, o que seria favorável para a inclusão do surdo na escola e posteriormente na sociedade, pois os não surdos também saberiam a **Libras**.

Para Martins, a mediação faz parte da demanda inclusiva. A presença de professores ouvintes que dominem a **Libras** deveriam ser consideradas imprescindível para poder, minimamente, falar de inclusão, posto que a mediação

realizada pelo intérprete é bastante falha pelo fato de eles não dominarem os conteúdos que interpretam e pelo fato de o vocabulário específico de cada área ser bastante variado (Martins, 2015).

Martins (2015) problematiza que a alfabetização em Língua Portuguesa precisa ser alcançada pelo estudante surdo, pois, a partir de sua experiência na educação de surdos (nos moldes inclusivistas), era considerado “normal” o aluno surdo chegar ao ensino fundamental para aulas de LP sem perspectivas de sair da condição de “copista” (analfabeto funcional).

A **Libras** o surdo aprende naturalmente, a Língua Portuguesa precisa de estratégias formais de ensino, por isso é fundamental no processo de aprendizagem da L2, professores proficientes em **Libras**, para que no contexto bilíngue de ensino de leitura e escrita, questionamentos aprofundados sejam propiciados e as diferenças linguísticas explicadas (Fernandes, 2005). De acordo com Quadros e Schmiedt:

O ensino de Português pressupõe a aquisição da **Libras** – “a” língua da criança surda. A **Libras** também apresenta um papel fundamental no ensino e na aprendizagem do Português. A ideia não é simplesmente uma transferência de conhecimentos da primeira língua, mas sim um processo paralelo de aquisição e de aprendizagem em que cada língua apresenta seus papéis e valores sociais apresentados (Quadros; Schmiedt, 2006, p. 24).

Diante disso, precisa ser garantido ao sujeito surdo um amplo acesso às duas línguas de acordo com suas especificidades e dentro das possibilidades, impossibilidades e limitações apresentadas. Acredita-se que o mais importante seja a condição de abrir espaço para interações e identificações, pois é, nesse espaço intralinguístico, assim caracterizado, que os alunos surdos se constituem (Martins, 2015, p.55).

A prática do bilinguismo e da interculturalidade é o que confere tratamento diferenciado ao surdo na escola. É preciso considerar a pedagogia da diferença, ‘uma prática pedagógica cultural que permita ao surdo construir sua subjetividade como diferente do ouvinte’ (Campos, 2011, p.32). Portanto, o foco a ser perseguido pelo Estado deveria ser o de promover o entrelaçamento entre a política linguística e a política de educação inclusiva para surdos (Fernandes; Moreira, 2014).

## 6. RESULTADO E DISCUSSÕES

Esta pesquisa apresenta uma análise do PPP da Escola Municipal Anésia Guimarães do município de Eunápolis, Bahia, o documento vigora entre os anos de 2019 até 2022. Destarte, analisando como acontece a inclusão do surdo no ensino regular diante da sua diferença linguística.

Segundo o exposto na LDB em seu artigo 58: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida referencialmente na rede regular de ensino, para os alunos com necessidades especiais”. (LDB, 1996)

A escola abrangia estudantes surdos nos últimos anos, no entanto, neste ano letivo de 2021, não conteve, outrossim, conta com um intérprete. Conforme o PPP, a escola possui duas salas de recursos multifuncionais, que funcionam no contra turno do ensino regular com Atendimento Educacional Especializado (AEE).

“A sala de recursos multifuncionais é um espaço organizado para o atendimento de alunos com necessidades especiais previamente atendidos pela psicopedagoga desta unidade de ensino. Visando o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, intelectuais e sócio afetivas” (PPP, p.26)

Segundo o Decreto nº 6.571/08 caracteriza-se como Atendimento Educacional Especializado - AEE:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos do ensino regular.

§ 2º A produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade incluem livros didáticos e paradidáticos em braile, áudio e Língua Brasileira de Sinais – **Libras**, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo (Brasil, 2008).

Com relação às salas multifuncionais que atendem diferentes necessidades educacionais específicas e dentre elas os estudantes surdos, no PPP está firmado que:

“Hoje contamos com duas salas destinadas a facilitar a inclusão, uma das salas é ocupada pela psicopedagoga com o Serviço de Atendimento Psicopedagógico (SAPp), que além de atender os alunos e pais, também trabalha junto ao professor o esclarecimento de dúvidas com relação à metodologia adequada para determinados casos, bem como a elaboração de atividades específicas e métodos, leituras e comportamentos que promovam a conscientização de todo o grupo escolar no qual este aluno está inserido” (PPP, p.25).

Desse modo, quanto ao atendimento nas salas multifuncionais, em uma delas é realizado o Serviço de Atendimento Psicopedagógico - SAPp, onde o psicopedagogo atende aos estudantes e proporciona orientações aos pais. Este profissional também atua junto aos professores através de esclarecimentos de dúvidas em relação às metodologias adequadas para determinados casos, assim como a elaboração de atividades específicas, trocam experiências que promovam a conscientização de todo grupo escolar quanto ao público atendido. (PPP, p. 25)

Entretanto, em relação a esse atendimento, o documento não menciona o sujeito surdo designadamente, causando uma dúvida se ele é contemplado quanto a esse procedimento na própria escola ou se este público é encaminhado para o Centro de Atendimento Educacional Especializado de Eunápolis – CAEEDE.

Este Centro de Atendimento, CAEEDE, é um projeto de inclusão educacional do município que oferece suporte às doze escolas das zonas urbana e rural que possuem salas multifuncionais. Proporciona o apoio necessário para os estudantes com necessidades educacionais específicas, sendo o atendimento no turno oposto ao que cursam no ensino regular. No caso dos estudantes surdos, o suporte é voltado para a aquisição da **Libras** e da LP, no qual o professor tem formação em ambas, e ainda é ofertado o curso gratuito de **Libras** aos professores da rede municipal de ensino regular de Eunápolis. Este centro dispõe de profissionais de diversas áreas de atuação como psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, dentre outros.

Sobre o processo de inclusão, no documento estudado está disposto que a escola realiza este procedimento, no entanto, salienta a necessidade da realização de formação continuada dos professores para melhor receber esses estudantes, bem como a permanência de uma equipe interdisciplinar (psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, fonoaudiólogo) para o apoio aos professores no desenvolvimento de atividades direcionadas a este grupo específico. Quanto à inclusão, o documento dispõe que:

A escola encontra-se receptiva aos portadores de necessidades especiais, facilitando o processo de inclusão. Porém, salientamos a necessidade, de uma formação continuada nas escolas (pólos) que recebem estas crianças, bem como, de uma equipe interdisciplinar (psicólogo, assistente social, fisioterapeuta) para apoiar os professores em atividades direcionadas a este

grupo, que hoje se faz presente na escola e outros que com o tempo virão (PPP, p.25).

Conforme exposto na LDB (1996) em relação à formação do educador, tem-se como exigências legais aos sistemas de ensino para o exercício da educação inclusiva, as condições explicitadas no item III do Artigo 59 da supracitada lei: “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns”.

No que tange a formação do professor, o Decreto nº 5.626/05, no Capítulo III, Art. 5º traz que:

A formação de docentes para o ensino de **Libras** na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que **Libras** e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Observou-se que no documento examinado está mencionado que a escola promove a inclusão e a acessibilidade; porém, quanto ao processo de ensino dos sujeitos surdos não há nenhuma indicação de como ocorrerá (PPP, p. 24). Quanto a avaliação, também generalizando cita que “na avaliação dos estudantes com deficiência serão consideradas especificidades de cada deficiência” (PPP, p.41).

Assim sendo, as propostas de como o trabalho acontecerá, se dirige aos estudantes como um todo, de maneira análoga aos demais estudantes e sem citar os casos de estudantes com necessidades específicas, como os surdos que é o foco desta pesquisa. Apenas é citado que o atendimento pedagógico é feito com os professores e pela coordenação pedagógica para assegurar que todos tenham uma aprendizagem satisfatória (PPP, p.21). O currículo está organizado por disciplinas conforme a Base Nacional Comum Curricular – BNCC. A interdisciplinaridade é contemplada nos projetos ofertados. (PPP, p. 26)

Nos projetos pedagógicos anuais, não se referiu a nenhuma ação voltada para a Educação Inclusiva, contudo são feitas adaptações para incluir esses estudantes com necessidades especiais nos projetos tanto internos como os do governo, conforme o documento:

“os alunos que possuem alguma necessidade especial participam de todos os projetos que são desenvolvidos tanto na escola, quanto os enviados pelo Governo Federal, como por exemplo, o Mais Educação, adaptações são feitas para que os mesmos possam estar incluídos nos projetos” (PPP, p.26).

Nas ações pedagógicas, os alunos com necessidades específicas são inseridos nas atividades lúdicas ofertadas pelo projeto do Mais Educação (programa criado pelo MEC, 2007), que tem por objetivo realizar acompanhamento pedagógico em Língua Portuguesa e Matemática e do desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do desempenho educacional. Todavia, essa medida reflete uma segregação, marginalização, dependendo da intenção e dos resultados obtidos, apresenta-se como uma exclusão sutil se não for pensada de maneira a contemplar o sujeito surdo atendendo às suas particularidades.

Diante do disposto no PPP, a escola objetiva efetuar um processo de inclusão, a fim de integrar os educandos com as mesmas condições de aprendizagem. Contudo, sobre a educação inclusiva, o documento não apresenta os direitos de aprendizagem, de comunicação do sujeito surdo, e perante isso não se pode constatar como acontece sua inclusão que é bem diferente de inserção.

O documento traz sobre os direitos do estudante em geral, desses direitos citados, pode-se destacar alguns tópicos que se relacione diretamente a educação inclusiva e suas necessidades específicas:

- Ter acesso à educação visando a seu pleno desenvolvimento pessoal, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, este último nas hipóteses previstas em lei;
- Dispor de qualidade de condições para o acesso e permanência na escola;
- Ser respeitado por seus educadores em sua individualidade e em suas convicções...; (PPP, p.34).

Ante isso, é preciso dizer que o currículo é impregnado de relações de poder, no PPP analisado, seja qual for a intencionalidade com o qual foi produzido, o sujeito surdo não foi contemplado abertamente, arrisca-se a dizer que nem ele, nem sua família, nem a comunidade surda foi ouvida nesta construção; o que leva a ajuizar: como acontece a prática docente, a comunicação e a inclusão desses indivíduos?

Percebe-se, desse modo, que o currículo escolar é “ouvintista”, o que significa ter tomado o ouvinte como referência para construção das propostas de ensino e de aprendizagens. Para comunidade ouvinte compreender capacidades desconsiderando a audição é incoerente na sociedade, pois atribuem destaque para o falar e o ouvir (Quadros; Perlin, 2007).

Conforme afirma Strobel (2007):

Esta visão ouvintista incapacita o sujeito surdo e não respeita sua língua, a **Libras** e sua cultura. A falta de audição tem um impacto enorme para a comunidade ouvinte, que estereotipa os surdos como “deficientes”, pois a fala e a audição desempenham o papel de destaque na vida “normal” desta sociedade (Quadros; Perlin, 2007, p.26).

Quem não atende aos requisitos desse modelo constitui-se num problema e/ou desafio para o sistema escolar. Perante o silenciamento, a ocultação do surdo no PPP estudado, é urgente o cumprimento da legislação vigente e que o currículo escolar repense a inclusão real dos surdos, oportunizando aprendizagens, autonomia, cidadania.

Diante disso, a instituição escolar precisa criar mecanismos e instrumentos de uso permanente, via PPP, para intervir na realidade que exclui os surdos dos direitos humanos fundamentais, bem como, dos educacionais necessários à sua inclusão. Assim, tem de colocar, necessariamente, a diferença linguística do surdo como conteúdo escolar e dar a esse conteúdo o tratamento adequado.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O surdo é um sujeito com diferença linguística, experiências visuais aguçadas, uma leitura própria do mundo que, por conseguinte, possibilita a construção de uma identidade, cultura e língua própria. Esse sujeito diferente devido a surdez, está inserido em um meio multicultural, transita por duas línguas e duas culturas diferentes em um mesmo espaço e tempo, assim sendo, constata-se que ele é bilíngue e bicultural.

O histórico educacional dos surdos é atravessado por muitas implicações, embates, preconceitos, silenciamento; e nesse contexto, esse grupo minoritário vem lutando pelo seu direito ao uso e reconhecimento da **Libras**, a uma

educação voltada para as suas individualidades. E como sujeitos que dependem do bilinguismo para obter uma real inclusão escolar e inserção social, se deparam com muitos desafios desde os primeiros anos de vida, devido a barreira linguística, por nascer em uma família de ouvintes, assim, algumas crianças surdas chegam à escola sem saber **Libras** e LP, fazendo uso apenas de gestos caseiros, esse déficit na linguagem, refletirá no seu processo de ensino e de aprendizagem.

As lutas e a resistência dos surdos para se afirmarem nessa sociedade feita por e para ouvintes é notória, pois, conquistaram alguns direitos através de leis e decretos, a educação vem considerando esses sujeitos, apesar de se estar longe do desejável o acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, à escola confere uma grande missão, ensinar LP e **Libras**, além de todo o conhecimento construído historicamente, todavia, vale dizer, que a barreira linguística ainda não foi rompida, e o surdo vive como um estrangeiro em seu próprio país.

A partir das políticas educacionais atuais, a educação deve perseguir a ideia de desenvolvimento pleno dos indivíduos, porque não fazer significa seu fracasso e a não inclusão dos indivíduos surdos e a sua não aprendizagem, privando-os de autonomia e verdadeira cidadania.

Para isso, a escola precisa romper com modelos pré-determinados, com estereótipos, com propostas/metodologias desatualizadas e ouvintistas, do mesmo modo enxergar o sujeito diferente como único e com necessidades educacionais diferenciadas, nessa perspectiva, a precisão de revisitar continuamente as práticas docentes, o currículo, os projetos pedagógicos e tudo que envolva o processo de escolarização e de desenvolvimento, objetivando conhecer a seu alunado e às suas especificidades.

Desse modo, a instituição escolar deve ter explícita as suas finalidades, objetivos, metodologias, assim, contribuindo para minimizar ou bloquear a exclusão. A educação precisa ser discutida, repensada e transformada com medidas internas a partir das externas, a começar pelo PPP, implantando e implementando propostas que contemple a todos os públicos da escola especificamente, pensando o eu e o outro.

Pensar nos surdos e em sua educação, é se questionar, se autoavaliar como instituição e como profissional que atende a esse público, é se basear nas leis,

apesar de todos os desafios para efetivá-las, é construir um currículo e um PPP que não os oculte, lutar junto e não desistir desses sujeitos. Por isso, a importância de políticas educacionais e linguísticas para atender a diferença.

Os surdos têm a **Libras** como língua natural, porém, necessita da LP por ser a língua majoritária de seu país e a utilizada na escola como meio de instrução. A inclusão do surdo no ensino regular será favorável ao seu desenvolvimento, a partir do momento que a sua história for considerada, a sua língua, identidade e cultura surda, quando a diferença for respeitada.

A proposta bilíngue é interessante para o crescimento cognitivo desses indivíduos, pois, precisam ser fluentes em ambas as línguas, a escola também precisa ter fluência, para não serem reféns dos intérpretes, que são importantes, mas não substituem a relação professor/aluno, surdo/meio em que se relaciona. O bilinguismo contribuirá para uma real inclusão e inserção social dos surdos.

Outrossim, a **Libras** ser incluída no currículo como disciplina desde as séries iniciais, propiciará melhor comunicação, interação, inclusão no ambiente escolar, bem como, a construção da identidade surda, de novas aprendizagens, além disso, todos os estudantes, surdos e não surdos teriam acesso.

As medidas esperanças neste trabalho, contribuiria para uma sociedade com igualdade de oportunidade, visibilizando o surdo, garantindo que ele possa se autorrepresentar, quebrando barreiras e fronteiras em relação aos seus direitos, rompendo com preconceitos, capacitismos e a exclusão educacional e social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – **Libras** – e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.. (Org.) **Tenho um aluno surdo, e agora?**. 1ed. São Carlos: EDUFScar, 2013..

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

CHAUÍ, Marilena. A linguagem. In: \_\_\_\_\_. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 136-151

COELHO, Lidiane Pereira; MESQUITA, Diana Pereira Coelho de. **Língua, cultura e identidade: conceitos intrínsecos e interdependentes**. ENTRELETRAS, Araguaína/TO, v. 4, n. 1, 2013.

CROMACK, Eliane Maria Polidoro da Costa. **Identidade, cultura surda e produção de subjetividades e educação: atravessamentos e implicações sociais**. Psicol. cienc. prof. v.24 n.4, Brasília, 2004.

DIZEU, L.C.T.B.; CAPORALI. S.A. **A LIBRAS Constituindo O Surdo Como Sujeito**. Campinas, v.26, n.91, p.583-597, mai/ago. 2005. Disponível em: Acesso em: 30 agos. 2021.

DORZIAT, Ana. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, Cadernos: edição: 2014 – Nº 24.

FERNANDES, E. (Org.) **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

FERNANDES, Sueli; MOREIRA, L. C. **Políticas de educação bilíngue para surdos: o contexto brasileiro**. Educar em Revista, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 51-69. Editora UFPR.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MARTINS, André Luís Batista. **Essencialização da surdez em discursivizações do status linguístico da Libras e implicações educacionais**. Domínios de Linguagem, p. 217- 240, v.9, n. 1 (jan/mar. 2015) – ISSN 1980- 5799.

MONTOAN, M.T.E. (2003) **Inclusão Escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna. (Col. Cotidiano escolar).

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. **Alfabetização: conteúdo e forma 1 – UNIRIO**. Volume único/ Carmen Lúcia Vidal Pérez, Marisol Barenco de Mello. – Rio de Janeiro: Cecierj, 2016.

PIRES, Vera Lúcia. **A interação pela linguagem: prática social mediadora das relações socioculturais**. Nonada: Letras em Revista, v. 2, n. 17, outubro, 2011, p. 87-100. Laureate Interantional Universities. Porto Alegre, Brasil.

QUADROS, Ronice Muller de. **Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.05, p.81-111, 2003.

\_\_\_\_\_, Ronice Muller de. **O bi do bilinguismo na educação de surdos In: Surdez e bilinguismo**. 1ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005, v.1, p.26-36.

\_\_\_\_\_, Ronice Muller de, (Org.). **Estudos Surdos I**. Editora Arara Azul. Série Pesquisas. 2006, Petrópolis RJ.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. **Língua brasileira de sinais: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P.. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP. Porto Alegre: Editora Lagoa, 2006.

QUADROS, Ronice Muller de; PERLIN, Gladis, (Orgs). **Estudos Surdos II**. Editora Arara Azul. Série Pesquisas. 2007, Petrópolis RJ.

SÁ, Raimundo Luiz de. **Cultura, poder e educação de surdos**. Manaus: Ed. Da Ufam, 2002.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhada de lutas sociais e teóricas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 565-582, Maio/Ago. 2005. p. 565-582. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso 14 jun 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5)

SKLIAR, C. **A localização política da educação bilíngue para surdos**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). Atualidades da educação bilíngue para surdos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. v. 2. p. 7-14.

SKLIAR, C. (Org). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STROBEL, K. L. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 2007.

STUMPF, Mariane Rosi. **A educação bilíngue para surdos: relatos de experiências e a realidade brasileira**. In Quadros, R. M. (org.). **Estudos surdos IV**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2009. p.425-450.

UNIVERSIDADE LUTERANA DO BRASIL – ULBRA (Org). **Libras**. Curitiba: Ibpex, 2009.

VAGULA, E.; BARBOSA, A.C. A.; BARUFFI, M. M.; MONTAGNINI, R. C. **Didática Educacional**: Londrina:2014.

## O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: Promovendo aprendizagem significativa através de jogos e brincadeiras

THE PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: Promoting meaningful learning through games and games

Maria das Graças Almeida dos Santos<sup>1</sup>  
Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança, entendendo o lúdico como um caminho para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa na educação infantil. Aponta o planejamento como essencial para que as brincadeiras sejam um lugar de resgate e/ou valorização cultural, letramento, socialização, criatividade, reconhecimento e uso de regras e valores, contemplando a diversidade, o tempo de cada atividade e o ritmo de aprendizagem de cada criança. Este estudo justifica-se pela importância de pesquisas relacionadas à docência da educação infantil, onde o jogo pode ser inserido no planejamento pedagógico como uma estratégia para que conteúdos da realidade sejam trabalhados de maneira prazerosa e efetiva com as crianças. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, produzida por meio de um estudo teórico, a qual traz algumas reflexões sobre o uso de jogos na educação infantil, considera o jogo na concepção de Piaget, Vygotsky e Wallon e reforça a importância do planejamento escolar no ensino nessa perspectiva. Certamente este estudo, ainda introdutório, abre caminhos para pesquisas mais aprofundadas sobre o uso de jogos e brincadeiras na educação infantil, de maneira prazerosa e significativa, visto que o brincar faz parte da criança e a escola é considerada o lugar da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Aprendizagem significativa. Educação Infantil. Jogos e Brincadeiras na educação.

### ABSTRACT

This paper aims to discuss the importance of using games and stunts on the infant's development process, by considering that playing games with kids is a way to build knowledge and meaningful learning in early childhood education. In this study, planning is considered essential for games to be a place of cultural rescue and/or appreciation, literacy, socialization, creativity, recognition and use of rules and values, taking into considering the diversity, the time for each activity, and the learning pace of each child. This study is justified by the importance of researches related to the teaching of early childhood education, in which games can be inserted in the pedagogical planning as a strategy for the contents of reality to be worked in a pleasant and effective way with children. This is a qualitative research, produced

<sup>1</sup> Especialista em Educação, Cultura e Linguagens pelo IFBA/Campus Eunápolis. E-mail: gracamani@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Ensino, História e Filosofia das Ciências (PPGEFHC - UFBA) e Mestra em Língua e Cultura (PPGLinC - UFBA). Docente do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Eunápolis. E-mail: nadjanubia@ifba.edu.br.

by means of theory review, which brings some reflections about the use of games in early childhood education, by considering the conception of Piaget, Vygotsky, and Wallon, and reinforces the importance of school planning in teaching from such perspective. For sure, this study, still introductory, opens paths for further researches on the use of games in early childhood education, since playing is part of the child life and the school is the place for learning in a pleasant and meaningful way.

**Keywords:** Meaningful learning; Early Childhood Education; Games in education.

## 1. INTRODUÇÃO

A inserção da criança de zero a cinco anos de idade na instituição de Educação Infantil representa uma das oportunidades de ampliação de conhecimentos na sua nova fase de vida, pois ela vivencia aprendizagens inéditas que passam a compor seu universo. Envolve, pois uma diversidade de relações e de atitudes; maneiras alternativas de comunicação entre as pessoas; o estabelecimento de regras e de limites e um conjunto de valores culturais e morais que são transmitidos a elas.

Nesse contexto, o jogo é considerado ferramenta importante, uma vez que proporciona a aquisição de conhecimentos no âmbito escolar, de maneira divertida. É uma forma de trabalho pedagógico que estimula o raciocínio da criança e favorece a vivência de conteúdos e a relação com situações do cotidiano, visto que envolve cooperação, criatividade, coordenação, imaginação e socialização.

Fazendo uma abordagem histórica, desde a Grécia antiga e em Roma já havia o uso de atividades lúdicas como jogos educativos, para que as crianças tivessem maior desempenho na aprendizagem. Filósofos como Platão e Aristóteles, e posteriormente Quintiliano, Montaigne e Rousseau, já defendiam essa prática de ensino (KISHIMOTO, 1998, p. 23). No que refere à Educação Infantil, Fröebel (1913 apud KISHIMOTO, 1988), o precursor da escola infantil, defendeu o lúdico no currículo, mas foi no século XX que os estudos nesta temática alavancaram, visto que os jogos foram transferidos de geração em geração por meio de sua prática, permanecendo na memória infantil.

Através do jogo, alunos podem aprender a respeitar regras, discutir, inventar, criar e transformar o mundo onde estão inseridos. A brincadeira é uma atividade natural, espontânea e necessária para a criança, constituindo-se em uma peça fundamental na sua formação. Além disso, enquanto estimula o desenvolvimento

intelectual da criança, também ensina, sem que ela perceba, os hábitos mais necessários ao seu crescimento, como persistência, perseverança, raciocínio, companheirismo, entre outros. Na Educação Infantil, o jogo pode ser uma estratégia utilizada pelo educador para ensinar conteúdos da realidade ocupando um lugar de destaque no planejamento pedagógico.

A partir dessas concepções, este estudo tem como objetivo discutir sobre a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de desenvolvimento da criança, entendendo o lúdico como um caminho para a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Por aprendizagem significativa entende-se que ela não ocorre de maneira arbitrária com o conhecimento que o aluno já tem, mas de maneira substantiva, não literal. De acordo com Moreira (2010, p.2), ela se caracteriza pela interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, sendo que estes adquirem significado para o sujeito e aqueles adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva. No caderno de práticas da Base Nacional Comum Curricular<sup>3</sup> (BNCC, 2018), ao tratar de aprendizagem significativa, enfatiza a importância do material e da mediação, visto que o estudante pode não ter conhecimentos prévios adequados para atribuir os significados aceitos no contexto do componente.

Por um lado, essa condição reforça a necessidade da predisposição para aprender, que, como esclarece Moreira (2010), não é uma simples identificação com o componente, mas uma predisposição para se relacionar com novos conhecimentos, atribuindo significados. Por outro lado, o docente acolhe as ideias prévias dos estudantes, ainda que sejam insatisfatórias, e busca construir situações de aprendizagem capazes de promover a atribuição de significados.

Em se tratando do uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, é comum que haja pré-disposição da criança para as brincadeiras e como os jogos envolvem interação, ludicidade, imaginação, é muito provável que ocorra aprendizagem significativa com a mediação do professor nesse processo.

A escolha desse tema justifica-se por acreditar que o jogar e o brincar são intrínsecos à constituição da criança. Ambos auxiliam o menor no processo de pensar,

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/191-aprendizagem-significativa-breve-discussao-acerca-do-conceito>>. Acesso em 12 de set de 2021.

imaginar, criar e se relacionar com os demais colegas. Tanto nos jogos como nas brincadeiras, os meninos e meninas se soltam, deixam sua liberdade e sua criatividade fluírem, podendo assim descobrir-se como pessoas. Isso, porém, ocorre de forma sistematizada, quando há a participação do professor como mediador do processo, dialogando com a criança e criando situações de atividades lúdicas que mobilizam saberes e promovem a construção de novas aprendizagens.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, produzida por meio de um estudo teórico e está dividido em 3 tópicos: o primeiro, traz algumas reflexões sobre o uso de jogos na Educação Infantil; em seguida, apresenta-se o jogo na concepção de Piaget, Vygotsky e Wallon e, por fim, retrata-se a importância da inclusão de jogos educativos no planejamento escolar.

As concepções relacionadas à ludicidade na Educação Infantil e suas aprendizagens têm como base os teóricos Piaget (1975), Kishimoto (1995), Vygotsky (1987), Wallon (1981) e outros estudiosos que destacam a importância do lúdico como um papel fundamental para o desenvolvimento físico e mental da criança.

## **2. O USO DOS JOGOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS REFLEXÕES**

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009)<sup>27</sup>, em seu Artigo 4º, definem a criança como

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

O brincar, conforme a BNCC (2018) é um dos direitos de aprendizagem e está vinculado com a infância, sendo importante para o desenvolvimento na Educação Infantil. As brincadeiras devem ser dirigidas com objetividade, porque fazem parte do desenvolvimento da criança em suas habilidades e competências. A BNCC (2018, p. 5) estabelece ainda que brincar cotidianamente de diversas formas e em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros, favorece a criatividade da criança, sua imaginação, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e as brincadeiras entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções.

De acordo com Romero (2015), o jogo é uma atividade humana universal, que começa desde o início da infância, como meio de descoberta e aprendizagem sobre o mundo que nos rodeia. Favorece a autoestima dos alunos, pois a brincadeira faz a criança adquirir mais confiança e isso vai refletir na aprendizagem. No jogo, os participantes seguem regras prescritas que diferem das atividades do cotidiano, principalmente porque eles se esforçam para alcançar metas.

As diversas brincadeiras e jogos de faz-de-conta, jogos simbólicos, sensório motores, intelectuais, individuais, coletivos, dentre outros, mostram a multiplicidade de suas categorias, visto que cada contexto social constrói uma imagem de jogo conforme seus valores e modo de vida, expressados por meio da linguagem e códigos simbólicos (KISHMOTO, 1998).

O jogo é capaz de: liberar a energia da criança; transformar uma realidade difícil; propiciar condições de liberação da fantasia; ser uma grande fonte de prazer. O jogo é, por excelência, integrador, há sempre um caráter de novidade, o que é fundamental para despertar o interesse da criança. À medida que joga, ela vai conhecendo melhor, construindo interiormente o seu mundo, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento e, gradativamente, cresce a sua autonomia para criar os seus próprios jogos e delimitar normas. De acordo com Kishimoto (1993, p.15):

Os jogos têm diversas origens e culturas que são transmitidas pelos diferentes jogos e formas de jogar. Este tem função de construir e desenvolver uma convivência entre as crianças estabelecendo regras, critérios e sentidos, possibilitando assim, um convívio mais social e democrático, porque, enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

Quando o educador elabora jogos e brincadeiras de construção manual junto com as crianças, o resultado é bastante promissor porque exige maior raciocínio

lógico dos pequeninos, favorecendo o desenvolvimento de suas habilidades motoras, sensoriais e de raciocínio, embora o professor possa fazer uso de inúmeros jogos educativos fabricados em indústrias.

Para Kishimoto (1999, p. 129), “os jogos de construção ganham espaço na busca deste conhecimento físico, porque desenvolvem as habilidades manuais, a criatividade, enriquecem a experiência sensorial, além de favorecer a autonomia e a sociabilidade”. Jogar também potencializa o desenvolvimento afetivo, pois a criança aprende a aceitar e a submeter seus impulsos e desejos às exigências do jogo, bem como a conviver com frustrações e alegrias.

Ao criar soluções que lhe permita jogar, a criança toma consciência das suas potencialidades, pois precisa raciocinar, julgar, argumentar e chegar a um consenso. Ao brincar, ela desenvolve o pensamento lógico e cognitivo, visto que jogar permite o treino das operações do pensamento como a criatividade, a capacidade de associar, discriminar, analisar e desenvolver habilidades estratégicas. O jogo ainda permite melhorar as aptidões motoras dos educandos, elevando a capacidade de força, velocidade, resistência, flexibilidade, coordenação, lateralidade, estruturação das noções de tempo e espaço etc.

Brinquedo é outro termo indispensável para compreender esse campo. Diferindo do jogo, o brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Conforme Kishomoto (1998, p.23), o brinquedo estimula a representação, a expressão de imagens que evocam aspectos da realidade. Dessa forma, coloca a criança na presença de reproduções do que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas. Ainda segundo o autor:

Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los. A boneca é brinquedo para uma criança que brinca de “filhinha”, mas para certas tribos indígenas, conforme pesquisas etnográficas, é símbolo de divindade, objeto de adoração. Cada cultura tem maneiras de ver a criança, de tratar e educar (Kishomoto, 1998, p.4).

Conforme Borba (2009) o brincar é um dos pilares da constituição das culturas da infância, compreendidas como significações e formas de ação sociais específicas

que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo.

Ao brincar, a criança não apenas expressa e comunica suas experiências, mas as reelabora, se reconhecendo como sujeito pertencente a um grupo social e a um contexto cultural, aprendendo sobre si mesma e sobre os homens e suas relações no mundo, e também sobre os significados culturais do meio em que está inserida. O brincar é, portanto, experiência de cultura, através da qual valores, habilidades, conhecimentos e formas de participação social são constituídos e reinventados pela ação coletiva das crianças. (Borba, 2009, p. 47.)

Uma importante implicação pedagógica dessa compreensão do brincar é a necessidade de a escola favorecer a ampliação das experiências das crianças, “quanto mais [a criança] vê, ouve, experimenta, mais aprende e assimila; quanto mais elementos reais [ela] dispõe em sua experiência, tanto mais considerável e produtiva será (...) a atividade de sua imaginação”. Printes (2010).

As brincadeiras, de forma evidente, potencializam as experiências culturais quando a imaginação das crianças é alimentada com diferentes formas de expressão artística, tais como: a literatura (poesia, contos tradicionais, lendas, trava-línguas, etc.), o teatro, as artes plásticas, a música, a fotografia, o cinema, etc.; quando possibilitamos às crianças a apropriação de novos conhecimentos sobre o mundo; aguçamos a sua observação sobre a realidade natural e social; resgatamos as brincadeiras tradicionais da nossa cultura, das famílias e da comunidade a que pertencem.

A modalidade jogo tradicional infantil possui características de anonimato, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (Kishimoto, 1993, p. 29). Ainda assim, um repertório de brincadeiras e brinquedos também caracteriza uma cultura local, com traços específicos do contexto onde é praticado, o que fundamenta a ideia de que existe ao mesmo tempo a universalidade e a diversidade da brincadeira como prática cultural.

Levando em consideração esses pressupostos teóricos, o planejamento das aulas é fundamental para a obtenção de resultados positivos, pois, embora os jogos infantis caracterizam-se pela simplicidade de organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais extra-classe, é preciso definir os objetivos de cada atividade.

Cabe aqui, destacar a diferença entre brincar, jogo e brincadeira. Apesar da possibilidade de a criança brincar jogando ou o jogo ser caracterizado como uma brincadeira, ambos possuem características que se encontram, mas, com dinâmicas diferentes. O jogo necessita de regras, normalmente existe um objetivo para ser alcançado, enquanto a brincadeira pode ser caracterizada com objetos diversos e ser direcionada ou não a algum objetivo. Desse modo, a importância da intencionalidade pedagógica em seu uso.

Portanto, o uso do lúdico, através de jogos na Educação Infantil não deve ser visto apenas como uma atividade recreativa de distração, mas como algo essencial para o desenvolvimento integral das crianças. Certamente, os jogos e brincadeiras devem ser devidamente planejados, com objetivos bem definidos a serem alcançados, visto que a finalidade principal é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança aliados ao lazer e ao trabalho em equipe.

### **3. O JOGO NA CONCEPÇÃO DE PIAGET, VYGOTSKY E WALLON**

Entre muitos teóricos e estudiosos que destacam a importância do lúdico na aprendizagem da criança, Piaget, Vigotsky e Wallon têm sido referências básicas no destaque da importância dos jogos para o desenvolvimento físico e mental de meninos e meninas.

Para entender a concepção de jogo na visão de Piaget se faz necessário conhecer, embora que minimamente, o que ele estudou a respeito do desenvolvimento cognitivo da criança. Da Silva (2018, p.2) apresenta a ideia de Piaget, da qual acredita que todos os seres humanos se desenvolvem passando por uma série de mudanças ordenadas e previsíveis, as quais denominam estágios e períodos do desenvolvimento. Nesse sentido, o avanço cognitivo de uma criança é visto como uma evolução gradativa na qual o grau de complexidade aumenta simultaneamente ao nível do aprendizado que vai sendo adquirido.

Conforme Luiz (2014), os estágios para Piaget são caracterizados a partir da maneira como cada indivíduo interage com a realidade, ou seja, a forma como cada pessoa organiza seus conhecimentos visando sua adaptação. Isso provoca mudanças significativas e progressivas nos processos de assimilação e acomodação. Em seus estudos, a criança se desenvolve a partir da relação com o meio social. Dessa forma,

foi criada a teoria do desenvolvimento intelectual por estágios, cujo ponto de partida é o egocentrismo, em que a criança não se vê separada do mundo, isto é, não considera a existência de um mundo externo.

Piaget (2010) apresenta quatro fases do desenvolvimento cognitivo, sendo elas: sensório motor (0 a 2 anos), pré-operatório (2 a 7 anos), a operatório-concreto (7 a 12 anos) e operatório-formal (a partir dos 12 anos).

No período sensório-motor, a criança baseia-se principalmente em percepções sensoriais e esquemas motores para a resolução de seus problemas. Neste estágio, acredita-se que a criança não dispõe da capacidade de representar eventos assim, como referir-se ao passado e ao futuro. É importante saber que até então, a criança age sobre o meio por ações reflexas, e vai adquirindo noções de tempo, espaço e causalidade através do convívio com o ambiente.

A etapa pré-operatória é caracterizada pelo aparecimento da linguagem oral e é a partir daí que a criança começa a formar esquemas simbólicos com os quais a mesma consegue substituir ações, pessoas, situações e objetos por símbolos. É nesse estágio que o pensamento lógico e objetivo adquirem preponderância e as ações se tornam reversíveis, portanto, móveis e flexíveis.

No estágio operatório-formal, o pensamento se torna livre das limitações da realidade concreta, o que faz com que a criança consiga trabalhar com a realidade possível além da realidade concreta.

Concernente aos jogos, Piaget (2010) os classifica como: jogos de exercícios, jogos simbólicos e jogos de regras. O jogo de exercício representa a forma inicial do jogo na criança e caracteriza o período sensório-motor do desenvolvimento cognitivo. Manifesta-se na faixa etária de zero a dois anos e acompanha o ser humano durante toda a sua existência. A característica principal do jogo de exercício é a repetição de movimentos e ações que exercitam as funções de andar, correr, saltar, entre outras.

A autora Friedmann (1995), traz em sua abordagem a concepção Piagetiana sobre os jogos, fazendo algumas considerações acerca da diminuição da aquisição, conforme o avanço da idade da criança.

Desde os primeiros meses, as crianças repetem todo o tipo de movimento e de gestos. Elas têm prazer com a repetição, com o resultado imediato dos efeitos produzidos. Estes jogos fazem a sua aparição com os primeiros exercícios sensoriais e motores simples ou

combinações de ação com ou sem finalidade aparente, como puxa um fio, abanar um objeto sonoro, bater num objeto mole, fazer rodar um pião, dar pancadas, etc. Os jogos de exercícios prolongam-se por vezes até a idade adulta, mas implicam em poucas aquisições novas, assim geralmente tendem a diminuir de intensidade e de importância com a idade. Friedmann (1995, p.174 apud Santiago, Martins e Lucena, 2021, p. 23).

Em se tratando do jogo simbólico, segundo Piaget (2010) tem início com o aparecimento da função simbólica no final do segundo ano de vida, quando a criança entra na etapa pré-operatória do desenvolvimento cognitivo. Um dos marcos da função simbólica é a habilidade de estabelecer a diferença entre alguma coisa usada como símbolo e o que ela representa, ou seja, o seu significado. Conforme Ribeiro (2005), essa função começa a ter sentido para as crianças a partir do segundo ano de vida.

O jogo simbólico [...] depende da possibilidade de a criança representar mentalmente um objeto ou situação ausente e “presentificá-lo”(grifo do autor) por meio de ficção valendo-se de outros objetos ou ações. Os primeiros jogos simbólicos, que possuem uma estrutura muito simples e que depois evoluem para as chamadas brincadeiras de faz-de-conta, têm seu início no segundo ano de vida da criança e predominam por volta de quatro a sete anos. (RIBEIRO, 2005, p.37).

Por outro lado, o jogo de regras se manifesta por volta dos quatro anos, quando a criança começa a se interessar pelas regras (Piaget, 2010). Apesar de estes jogos aparecerem nos primeiros anos de vida, eles reaparecem durante toda a infância e muitas vezes até na idade adulta.

Nos jogos de regras, os jogadores estão, não apenas um ao lado do outro, mas juntos. As relações entre eles são explicitadas pelas regras do jogo. O conteúdo e a dinâmica do jogo não determinam apenas a relação da criança com o objeto, mas também suas relações em face de outros participantes do jogo (...). Assim, o jogo de regras possibilita o desenvolvimento das relações sociais da criança. (Moura,1995, p. 26).

Piaget (1975) reflete que o jogo possui estreita relação com a construção da inteligência. Ressalta que o prazer que resulta do jogo espontâneo motiva a aprendizagem. É interessante registrar que toda criança tem um determinado tempo para se desenvolver. Depende somente da idade e do ambiente em que ela esteja

para a conquista de cada fase, uns alcançam essa transformação antes da idade prevista e outras, no tempo determinando.

Vygotski (1998), por sua vez, estuda o desenvolvimento humano considerando os aspectos social ou cultural dos indivíduos e apresenta estudos sobre o papel psicológico do jogo para o desenvolvimento da criança. Aqui, a palavra jogo deve ser entendida como brincadeira, sendo necessário levar em consideração as motivações que levam a criança a brincar usando o seu imaginário em determinados estágios do desenvolvimento. O autor enfatiza a importância de se investigar as necessidades, motivações e tendências que as crianças manifestam e como se satisfazem nos jogos, a fim de compreendermos os avanços nos diferentes estágios de seu desenvolvimento.

Vygotsky (1998) elege a situação imaginária como um dos elementos fundamentais das brincadeiras e jogos. Para esse teórico, o brinquedo que comporta uma situação imaginária também comporta uma regra relacionada com o que está sendo representado. A criança cria e se submete às regras do jogo quando, ao brincar, representa diferentes papéis.

No princípio da idade pré-escolar, quando surgem os desejos que não podem ser imediatamente satisfeitos ou esquecidos, e permanece ainda a característica do estado precedente de uma tendência para a satisfação imediata desses desejos, o comportamento da criança muda. Para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se em um mundo ilusório e imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo. (Vygotsky, 1998, p. 122).

Isso significa que, através dos jogos e brincadeiras, a criança desenvolve seu conhecimento. O aprendizado se dá por interações, o jogo lúdico e o jogo de papéis, como por exemplo, quando a criança faz o papel de enfermeira e na sua imaginação cuida da saúde de uma boneca que ela acredita ser sua filha. Essa situação permite que haja uma atuação na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo, ou seja, cria-se condições para que determinados conhecimentos e/ou valores sejam consolidados ao exercitar, no plano imaginativo, capacidades de imaginar situações, representar papéis, seguir regras de conduta de sua cultura.

Assim, a criança se projeta no mundo dos adultos, ensaiando atividades, comportamentos e hábitos nos quais ainda não está preparada para tal, mas que, na

brincadeira, permite com que sejam criados processos de desenvolvimento, internalizando o real e promovendo o desenvolvimento cognitivo.

Nesse contexto, pode-se dizer que jogos e brincadeiras se configuram como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornecem uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência da criança.

Os jogos também podem estar voltados às atividades reprodutoras relacionadas às memórias, bem como atividades criadoras, relacionadas à imaginação. “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma” (Vigotsky, 1999, p.12).

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, a brincadeira traz vantagens sociais, cognitivas e afetivas. Ainda, segundo esse autor, a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Elas estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis, tanto nas tradicionais, naquelas de faz-de-conta, como ainda nas que exigem regras. Podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

A essência do jogo é a nova relação que se cria entre o campo do significado e o campo real, seria a relação entre a imaginação que só existe no pensamento e situações reais. Para Vigotsky (1989 apud Luiz 2014), somente uma análise interna e profunda do jogo permite determinar o percurso de suas mudanças e o seu papel no desenvolvimento da criança.

Conforme Pellegrine (2007, p. 17) a relação entre o jogo e a aprendizagem na concepção de Vigotsky é muito importante. O autor destaca o papel fundamental do desenvolvimento cognitivo que é “o resultado da interação entre a criança e as pessoas com quem mantêm contatos regulares,” e a Zona de Desenvolvimento Proximal definida por “a diferença entre o desenvolvimento atual da criança e o nível que atinge quando resolve problemas com auxílio”, o que leva a consequência de que as crianças podem fazer mais do que conseguiriam fazer por si sós.

Rocha (2014, p.12), aponta que, para Vygotsky, a brincadeira pode ter papel fundamental no desenvolvimento da criança. “O jogo da criança não é uma recordação simples do vivido, mas sim a transformação criadora das impressões para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações dela mesma”. Ao trazer essas informações para o ensino da Educação Infantil, percebe-se que o aluno

terá mais possibilidades de trabalhar essa Zona de Desenvolvimento Proximal, possibilitando mais vivências com a criação e a imaginação.

De Almeida (2010, p.3), em se tratando de Wallon (1981), o jogo, para a criança, é concebido a partir de como ele foi assimilado pelo adulto, pois é “através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é seguido por fases distintas”. Para o autor De Almeida (2010), são quatro as fases que devem ser levadas em consideração para o aprendizado por meio dos jogos: Os jogos funcionais, os jogos de ficção, os jogos de aquisição e os jogos de fabricação.

Os jogos funcionais acontecem da forma mais simples e natural, quando a criança descobre o prazer de produzir som, executar as funções que a evolução da motricidade lhe possibilita - sentir a necessidade de pôr em ação as novas aquisições, do tipo: gritar, explorar os objetos, entre outros. Os jogos de ficção são atividades em que o faz-de-conta, a imitação estão presentes, ou seja, a criança usa um brinquedo assumindo papéis de pessoas que estão presentes no seu dia-a-dia (por exemplo, brincar de imitar os pais, o professor ou até mesmo um animal). Nos jogos de aquisição a criança começa por compreender, conhecer, imitar músicas, gestos, imagens. Por último, os jogos de fabricação, nos quais a criança se entretém com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Através destes jogos a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

Assim sendo, a concepção de jogo defendida por Wallon (1981) é muito pertinente, pois contribui para a conscientização de como ocorre à aquisição de jogos e brincadeiras que trabalham os sistemas motor, psicológico, intelectual e social da criança na Educação Infantil, sendo de fundamental importância para o seu desenvolvimento.

Portanto, no espaço escolar, o jogo pode ser um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual dos alunos. A inserção da brincadeira pelo professor da Educação Infantil deve ter objetivos claros do que deseja alcançar, para que esse momento seja, de fato, significativo e promova o aprendizado. O professor pode ensinar brincando, mediando ações, na zona de desenvolvimento proximal, promovendo o crescimento de seu aluno.

#### **4. A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE JOGOS EDUCATIVOS NO PLANEJAMENTO ESCOLAR**

O uso do lúdico através de jogos na Educação Infantil deve ser visto como uma ferramenta didática para o/a educador/a, como forma de tornar a aprendizagem mais prazerosa, agradável e eficaz. Porém, não deve ser considerado apenas como uma atividade recreativa de distração, mas como algo que faça parte do desenvolvimento das crianças.

Certamente, os jogos e brincadeiras devem ser devidamente planejados, com objetivos bem definidos a serem alcançados, visto que a finalidade principal é o desenvolvimento e a aprendizagem da criança aliada ao lazer e ao trabalho em equipe. A importância do planejamento se dá para que haja a obtenção de resultados positivos, pois, embora os jogos infantis caracterizam-se pela simplicidade de organização e pela pouca ou nenhuma necessidade de materiais extra-classe, é preciso definir os objetivos de cada atividade para adequá-la à faixa etária, à motivação e ao significado do jogo dentro do planejamento. Aprender “brincando” pode auxiliar a criança a obter melhor desempenho em sua aprendizagem de maneira espontânea e progressiva.

O planejamento incluindo jogos educativos deve ter a intenção de melhorar a capacidade cognitiva da criança; potencializando a sua capacidade psicomotora, bem como a sua capacidade de relacionar-se com seus colegas.

Soares (2010, p.4) afirma que:

[...] desde muito cedo o jogo na vida da criança é de fundamental importância, pois quando ela brinca, explora e manuseia tudo aquilo que está a sua volta, através de esforços físicos e mentais e sem se sentir coagida pelo adulto, começa a ter sentimentos de liberdade, portanto, real valor e atenção às atividades vivenciadas naquele instante.

O educador é peça fundamental desse processo, já que a sua orientação e ensino não são apenas para repassar informações ou mostrar um caminho, mas ajudar a criança a tomar consciência de si mesma, e da sociedade em que vive. Nesse sentido, é crucial mostrar várias formas ou ferramentas para os/as estudantes, a fim de que eles vivenciem múltiplas experiências até conseguirem maturidade para escolher seus caminhos, certamente, em um futuro não distante, onde os mesmos

terão a liberdade para descobrir seus valores, sua visão de mundo e as circunstâncias adversas que encontrarão.

Planejar um ensino lúdico é posicionar-se como professor mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento. Conforme o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998), nessa perspectiva o professor atua:

[...] organizando e propiciando espaços e situações de aprendizagens que articulem os recursos e capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. (BRASIL, 1998, p. 30).

Em outras palavras, jamais se brinca sem aprender. O planejamento que envolve responder as simples questões: “o quê”, “por quê”, “como”, “quando” e “para quem” conduz o professor reflexivo e crítico a organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras que permitam a aprendizagem de maneira espontânea e efetiva, pois é “no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado” (Antunes, 2004 p.31).

Assim, as atividades lúdicas podem propiciar uma vivência plena, integrando a ação, o pensamento e o sentimento. Pode ser um jogo, uma brincadeira ou alguma outra atividade coletiva envolvendo recortes, colagem, teatros dramáticos, exercícios de relaxamento e respiração, movimentos significativos, atividades rítmicas, entre outras tantas possibilidades. As relações cognitivas e afetivas, consequentes da interação lúdica, propiciam amadurecimento emocional e vão, pouco a pouco, construindo a sociedade infantil. Especialmente nos jogos grupais, a interação acontece de maneira mais fácil, pois é estimulada pela necessidade que os elementos de grupo têm de alcançar determinadas metas.

Para extrair resultados mais ricos dessa interação, Da Cunha (2005, p. 13) sugere mudar sempre os elementos dentro de cada grupo. As crianças devem ser bem orientadas na execução das atividades e sempre que necessário, deve-se fazer reajustes. O grau de dificuldade conforme a faixa-etária e o desenvolvimento da criança precisam ser considerados de maneira a encorajá-la a enfrentar novos desafios. No planejamento deve-se incluir ensinar os(as) estudantes a respeitar regras, trabalhar em equipe, ter consciência entre o certo e o errado no jogo, para que tornem-se adultos conscientes de seus direitos e deveres.

Dentro de um ambiente lúdico, o professor que planeja bem as suas aulas, media e induz a criança a construir e adquirir diferentes saberes, contemplando a diversidade cultural de cada educando(a), fazendo ajustes ou alterações necessárias para que todos sejam incluídos com as suas peculiaridades, seus limites, apontando caminhos que os faça experienciar o mundo ao seu redor, desenvolvendo diversas habilidades enquanto brinca.

## **5. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Trabalhar com o brincar na Educação Infantil é uma chance de explorar campos do conhecimento. Crianças aprendem melhor enquanto brincam. Dessa forma, o professor, enquanto mediador do conhecimento pode contemplar no seu planejamento atividades recreativas que conduzam a criança a aprender enquanto se diverte e interage com o saber e com o outro

O planejamento é o lugar propício para refletir os objetivos acerca do brincar. Além de enaltecer o letramento, o resgate e/ou a valorização cultural é, uma escolha razoável para delimitar a atividade que será desenvolvida no ambiente escolar/familiar, seja através do jogo e/ou brincadeiras que contemplem a cultura regional.

Portanto, como o brincar é próprio da cultura da infância, para que seja assegurada a qualidade, é indispensável que o ensino seja pautado na intencionalidade pedagógica considerando o uso do lúdico como elemento fundamental para o desenvolvimento do educando. É importante que o/a professor/a sempre planeje as situações das atividades lúdicas a serem desenvolvidas em sala de aula, atentando-se para o(s) objetivo(s) que deseja alcançar, para o tempo de cada atividade, para as concepções culturais que envolvem a diversidade em sala de aula na interação com os(as) colegas, a fim de que o brincar seja um caminho prazeroso para o desenvolvimento cognitivo da criança. Aliar o conhecimento ao lúdico é uma forma de garantir o direito à educação e ao lazer no espaço educativo para que, desde a infância, promova-se a autonomia e a emancipação do educando.

Este estudo é introdutório e abre caminhos para pesquisas mais aprofundadas sobre o uso de jogos e brincadeiras na Educação Infantil, partindo, por exemplo, de pesquisas de campo em creches para obtenção de resultados de estudos específicos.

Cabe ressaltar ainda, que esse estudo perpassa a Educação Infantil e acompanha a criança em todo o período escolar, sendo imprescindível a sua continuidade no Ensino Fundamental e Médio, levando em consideração as orientações de continuidade apontada pela BNCC.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, C. Uma nova concepção sobre o papel do brincar. **Páginas abertas**, ano 29, n.21. P.34-5, 2004.

BORBA, Angela Meyer. A brincadeira como experiência de cultura. In: **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\_vol1.pdf> Acesso em: 20 out. 2021

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB); BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (CEB). **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, p. 18-18, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: <basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

DA CUNHA, Susana Rangel Vieira. Cenários da educação infantil. **Educação & Realidade**, v. 30, n. 2, p. 165-185, 2005.

DA SILVA LUNARDO, Evandro; DE SOUZA CAMPOS, Paulo Isaac. A renovação das práticas educativas lúdicas na pré-escola. **Revista Brasileira de Educação Básica**. 2018. Disponível em: <pensaraeducacao.com.br/wp-content/uploads/sites/5/2018/10/Evandro-da-Silva-Lunardo-A-renovação-das-práticas-educativas-lúdicas.pdf>. Acesso em 20 de junho, 2021.

DE ALMEIDA, Rozeli Maria; et al. **O jogo segundo a teoria do desenvolvimento humano de Wallon**. Disponível em: <

[www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/Pedagogia/jogo\\_teoriam\\_do\\_desenvolvimento.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia/jogo_teoriam_do_desenvolvimento.pdf)>. Acesso em 18 de julho de 2021.

FRIEDMANN, A. **O direito de brincar: a brinquedoteca**. 4ª ed. São Paulo: Abruin, 1996.

SANTIAGO, Daniela Emilena; MARTINS, Aline Manfio; LUCENA, Paola Camila. A importância da brincadeira nas práticas pedagógicas da educação infantil: um estudo teórico. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia da FAEF**. vol 1, nº 36, 2021. Disponível em:

<[faef.revista.inf.br/imagens\\_arquivos/arquivos\\_destaque/SDgZiiar2TOQbFs\\_2021-10-17-0-31-8.pdf](http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SDgZiiar2TOQbFs_2021-10-17-0-31-8.pdf)>. Acesso em: 29 Set. 2021.

PELLEGRINE, Marina Joaquim et al. **A importância dos jogos e das brincadeiras na educação infantil**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação, 2007. Disponível em: <[tede.pucsp.br/bitstream/handle/18593/2/Marina%20Joaquim%20Pellegrine.pdf](http://tede.pucsp.br/bitstream/handle/18593/2/Marina%20Joaquim%20Pellegrine.pdf)>. Acesso em 29 de julho de 2021.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: <<https://br1lib.org/book/5542346/b5ff10>>. Acesso em 30 de Agosto de 2021.

\_\_\_\_\_. **Brincar e suas teorias**. Cengage Learning Editores, 1998.

\_\_\_\_\_. O jogo e a educação infantil. **Proposições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

\_\_\_\_\_. **Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da república. **Cadernos de Pesquisas**. São Paulo (64): 57-60, fev. 1988. <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n64/n64a06.pdf>> Acessado em 30 de Agosto de 2021.

LUIZ, Jéssica MM et al. As concepções de jogos para Piaget, Wallon e Vygotski. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 19, p. 1-1, 2014. Disponível em:

<[colegiojohnkenedy.com.br/downloads/2015/AnaLucia-03-10/JOGO.pdf](http://colegiojohnkenedy.com.br/downloads/2015/AnaLucia-03-10/JOGO.pdf)>. Acesso em 20 de junho de 2021.

PRINTES, Jocicleia Souza et al. **A linguagem oral e escrita na pré-escola: contribuições das narrativas com lendas amazônicas**. 2010. Disponível: <[https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6083/5/Dissertação\\_Jocicléia%20Souza%20Printes.pdf](https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6083/5/Dissertação_Jocicléia%20Souza%20Printes.pdf)> Acesso em: 11 out. 2021.

MOREIRA, M. A. O que é afinal aprendizagem significativa? **Revista cultural La Laguna Espanha**, 2010. Disponível em: <<http://moreira.if.ufrgs.br/oqueeafinal.pdf>> Acesso em: 01 out. 2021

MOURA, A. R. L. A Medida e a Criança Pré-Escolar. Campinas, SP, 1995. **Tese de Doutorado**. Faculdade de Educação, UNICAMP. Disponível em: <[repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253867](http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253867)>. Acesso em: 08 de Setembro, 2021.

ROCHA, Antônia Valnice Oliveira; CARVALHO, Maria de Nazaré Rodrigues de. **Ensino fundamental: Representação do mundo infantil e brincadeiras tradicionais. Construindo valores e sociabilidade em um contexto escolar**. 2014. Disponível: <[bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1078/3/Ensino%20fundamental%20Representação%20do%20mundo%20infantil%20e%20brincadeiras%20tradicionais.%20Construindo%20valores%20e%20sociabilidade%20em%20um%20contexto%20escolar.pdf](http://bdta.ufra.edu.br/jspui/bitstream/123456789/1078/3/Ensino%20fundamental%20Representação%20do%20mundo%20infantil%20e%20brincadeiras%20tradicionais.%20Construindo%20valores%20e%20sociabilidade%20em%20um%20contexto%20escolar.pdf)>. Acesso em: 20 de set. 2021.

ROMERO, M. et al. **Gamificação como Estratégia Educativa. Aprendizagem Pelo Jogo: Da gamificação das Aprendizagens aos Jogos Sérios**. Brasília: Link Comunicação e Design, 2015, p. 63-75.

SOARES, Jiane Martins. **A importância do lúdico na alfabetização infantil**. São José dos Campos- SP: Planeta educação, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

\_\_\_\_\_. **Imaginacion y el arte em la infância**. Mexico: Hispanicas, 1987.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y creación en la edad infantil**. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. 1999.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Estampa, 1981.