

ANAIS DOS TRABALHADOS



APRESENTADOS NA II JAAPEL-FAD

2016

Comissão Acadêmica:

Dr. Ewerton Mauro Visotto Faria

Msc Regina Loreto

Dra. Gilda Sabas de Souza

Msc Herbert Schutzer

Msc Janderson Lacerda



SUMÁRIO

ARTIGOS.....	03
Educação ambiental, formação de professores e mapas conceituais: discussões sobre mudanças climáticas.....	04
Brincando com surdo nos anos iniciais do ensino fundamental.....	23
A história contemporânea pelos super-heróis dos quadrinhos.....	58
Marcas da oralidade na escrita: uma análise das produções textuais dos alunos do 9º Ano.....	69
O plano de texto: contribuições para interpretação da produção literária.....	81
Espaço Olavo Setúbal: Coleção Brasileira Itaú.....	91
As contribuições dos espaços não formais de educação – pinacoteca do estado de São Paulo - no processo de formação do indivíduo.....	102
O <i>ethos</i> e o sujeito gramatical das orações: o eu, o nós e o eles na construção do <i>ethos</i>.....	110
RESUMOS.....	123
Futebol americano adaptado para cadeirantes como propostas de inclusão nas aulas de educação física.....	124
A influência da capoeira nas aulas de educação física para crianças com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade.....	125
Exercício físico como tratamento não medicamentoso do alcoolismo..	126
Educação Física e inclusão.....	128
O trabalho docente e a saúde mental: possíveis relações.....	129
A importância da natureza na educação.....	131
Reflexões acadêmicas sobre histórias e memórias de formação na EJA.....	133





ARTIGOS

II JAAPEL-FAD



EDUCAÇÃO AMBIENTAL, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E MAPAS CONCEITUAIS: DISCUSSÕES SOBRE MUDANÇAS CLIMÁTICAS

ENVIRONMENTAL EDUCATION, TEACHER'S FORMATION AND CONCEPT MAPS:
DISCUSSIONS ON CLIMATE CHANGE

Rômulo Pinheiro Souza¹

Luiz Alberto de Souza²

Everton Viesba-Garcia³

Marilena Rosalen⁴

Contato: evertonviesba@uol.com.br

RESUMO

Embora tenha grande capacidade de resiliência, o planeta Terra também tem seus limites que vêm sendo amplamente testados pelo ser humano, por meio das Mudanças Climáticas Globais (MCGs). A Educação Ambiental (EA) tem se tornado um dos pilares ao combate das alterações climáticas por meio de medidas educativas e preventivas. A escola é um ambiente onde devem ser discutidas as causas e efeitos das MCGs não somente de forma macro, mas tratando também das consequências locais, como a crise hídrica vivenciada pelos paulistas, por exemplo. Nesse contexto, o Projeto Escolas Sustentáveis, atua como multiplicador das práticas sustentáveis. Criar um curso de formação para

¹ Graduando em Licenciatura em Ciências, Universidade Federal de São Paulo, *campus* Diadema.

² Graduando em Licenciatura em Ciências, Universidade Federal de São Paulo, *campus* Diadema.

³ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, Universidade Federal de São Paulo.

⁴ Professora Doutora na Universidade Federal de São Paulo

professores foi uma das soluções encontradas para promover a EA de forma que os cursistas também se tornassem multiplicadores em EA. Um dos temas tratados no curso foram MCGs, com atividades relacionadas à Pegada Ecológica e Mapas Conceituais. O uso dos mapas conceituais permitiu aos cursistas correlacionar suas experiências e conhecimentos adquiridos, favorecendo a reflexão-ação. Este recurso, se utilizado de modo eficaz, pode gerar uma aprendizagem significativa e de maior efetividade com relação às práticas de EA, objeto de estudo deste trabalho.

Palavras-chave: Mapas Conceituais. Formação de Professores. Mudanças Climáticas.

ABSTRACT

Although it has great capacity for resilience, the Earth also has your limits that have been tested by the human being, promoting Global Climatic Changes (GCC). Environmental Education (EE) has become one of the pillars to combat climate change through educational and preventive measures. The school is an environment where should be discussed the causes and effects of GCC not only macro-form, but also dealing with the consequences, as the local water crisis experienced by the State of São Paulo, for example. In this context, the Sustainable Schools Project, acts as a multiplier of the sustainable practices. Create a training course for teachers was one of the solutions found to promote EE so that course participants also become multipliers in EE. One of the topics covered in the course were GCC, with ecological footprint-related activities and concept maps. The use of conceptual maps allowed the participants to correlate their experiences and knowledge, fostering reflection-action. This feature, if used effectively, can generate a significant learning and greater effectiveness with respect to EE practices, object of study of this work.

Keywords: Concept Maps, Teacher's Formation. Climate Changes.



INTRODUÇÃO

A Escala de Tempo Geológico classifica a linha do tempo desde o presente até o início da formação da Terra, o tempo geológico dividido em Era, Período, Época, entre outras divisões, classifica que vivemos na Era Cenozoica, dividida nos Períodos Paleogeno, Neogeno e Quaternário, sendo este último dividido nas Épocas Pleistoceno que teve como principais eventos o início da era do gelo e a evolução dos humanos e Holoceno, que teve como principal evento o fim da era do gelo e a expansão da civilização humana (INTERNATIONAL COMMISSION ON STRATIGRAPHY, 2008; PRESS *et al.* 2006).

Nos primórdios da existência do Ser Humano (SH), o nomadismo era prática comum entre as pequenas associações, onde o SH buscava recursos essenciais para sua sobrevivência. Ao esgotar os recursos de determinada área, os nômades partiam em busca de outras áreas, embora a prática pudesse parecer indômita, permitia que a área se reconstituísse, ação que denominamos resiliência. Com o decorrer dos anos, o SH passou a buscar sua perpetuação, criando meios de aumentar a exploração das áreas em que habitava e a controlar os ambientes naturais de modo que o nomadismo não fosse mais necessário, práticas essas que deram origem à agricultura e agropecuária.

A evolução do SH e sua necessidade abrupta de perpetuação, fez com que ambientes naturais, dessem espaço a comunidades, que tão logo evoluíram para cidades, metrópoles e megalópoles. Embora tenha grande capacidade de resiliência, o planeta Terra também tem seus limites que vêm sendo amplamente testados pelo SH, promovendo as Mudanças Climáticas Globais (MCGs). Existe um consenso de que as atividades humanas exercem forte influência sobre as alterações climáticas, desde a origem da agricultura e agropecuária, o SH contamina os solos, desmata as áreas para criação de gado e uso da madeira, destrói a biodiversidade, já com o advento da revolução industrial e a globalização, aumentou exponencialmente a emissão de poluentes para a atmosfera, além das inúmeras intervenções em ambientes naturais e ecossistemas para obtenção de matéria-prima.

Nas últimas décadas, os cientistas vêm intensificando os alertas sobre a elevação da temperatura na Terra, entretanto, a tecnologia e o desenvolvimento acelerado contribuem para que o SH cause cada vez mais impacto ao meio ambiente e em menor



tempo. Entre os inúmeros impactos causados, há a emissão de poluentes atmosféricos como CO₂, SO₂, RCHO, NO₂, HC e MP (dióxido de carbono, dióxido de enxofre, aldeídos, dióxido de nitrogênio, hidrocarbonetos e material particulado, respectivamente) causadas principalmente pela queima de combustíveis fósseis, atividades de geração de energia, processos industriais e veículos automotores que tem sofrido um aumento exponencial em relação a anos anteriores. Diversos estudos apontam que o pior deles é o CO₂, que associado a todos os outros, tornam-se responsáveis por inúmeros impactos como: o aquecimento dos oceanos, elevação do nível do mar, desertificação em determinadas áreas e maior incidência de fenômenos ambientais como furacões, tsunamis, fortes chuvas que são algumas das consequências previstas e que já estão ocorrendo em algumas regiões, (GLECKLER *et al.*, 2012; IPCC AR5, 2013; BRASIL, 2016).

Os impactos causados pelo SH são inúmeros e extremamente acelerados. Em 2000, o Nobel de Química, Paul Crutzen, defendeu que o planeta está em um novo momento geológico, a "Idade do Homem", denominada como Antropoceno. O climatologista Carlos Nobre considera que:

A humanidade, uma espécie como nunca outra houve, num curtíssimo espaço de tempo na escala de evolução da Terra, alterou profundamente os ciclos naturais e deixou uma marca tão notável que está visível no registro de camadas de rochas e o estará pela eternidade deste planeta (OBSERVATÓRIO DO CLIMA, 2016, p. 1).

A Época Antropoceno, se aceita pela Academia, irá suceder o Holoceno, assumindo para toda a humanidade que a influência do SH sobre o planeta impactou/a permanentemente a Terra, justificando a adoção de uma nova época geológica que caracterize esse momento histórico.

Educação Ambiental e as Mudanças Climáticas no Brasil

Assim como está ocorrendo em todo o mundo, o Brasil também está sofrendo diversos problemas provindos das MCGs. Nos últimos anos as alterações climáticas têm acentuado as características climáticas das regiões brasileiras. No Estado do Amazonas as chuvas intensas são características, no entanto tem sido cada vez mais torrenciais, causando cheias de rios, alagamento de áreas de cultivo e afetando inúmeras comunidades ribeirinhas. O mesmo se repete em outros estados da região Norte do país, como em



Rondônia que em 2015 e 2016 teve a maior cheia do Rio Madeira dos últimos 20 anos, deixando inúmeros desabrigados e causando desmoronamentos em diversas estradas do Estado. No Nordeste, os períodos de secas característicos da região também tem se acentuado, acrescido de falta de água em algumas regiões. Na região Centro, nos estados que circulam o Distrito Federal, os períodos de estiagem e o calor intenso tem contribuído para aumento de queimadas. No Sul e Sudeste do país, nos últimos anos a população sofreu com o esvaziamento dos reservatórios de água e a má gestão do Estado; ocorreram intensos períodos de falta d'água e em algumas cidades o abastecimento chegou a ser interrompido por dois dias, prejudicando ainda mais a parcela da população que não tem acesso a caixas d'água (OLIVEIRA; ALVES, 2012).

Considerando que o homem vive atrelado ao meio ambiente, principalmente, por meio da necessidade de matéria prima, os problemas relacionados ao meio ambiente acompanham inúmeras consequências para a sociedade e quando atrelados às questões sociais, se agravam. Exemplos disso são a falta de água no Sudeste que prejudica ainda mais quem não tem acesso a caixas d'água, a seca no Nordeste que é ainda mais árdua para quem não tem condições de comprar/construir cisternas e para a região Centro, que não tem muitas opções para combater a poluição causada pelas queimadas e o ar seco. Para trabalhar esses temas, a EA se torna o melhor canal, por considerar que todos esses problemas são problemas socioambientais, ou seja, estão atrelados, são problemas que afetam o ambiente e a sociedade, que se encontram, se relacionam, e muitas vezes devem ser remediados a partir dessa perspectiva.

Em tempos de crise e desastres ambientais, as escolas têm se tornado um importante refúgio para a sociedade, é comum observarmos que nas regiões acometidas por desastres naturais, muitas vezes são para as escolas que as organizações públicas e sociais levam a população, tornando-as um refúgio temporário, onde recebem alimento, água e abrigo. No entanto, as instituições de ensino de modo geral, devem desempenhar um papel muito mais importante na atual conjuntura. As escolas podem contribuir muito mais para as questões que envolvem as MCGs, não só servindo de abrigo e mediadora de discussões sobre o assunto, mas também sendo um espaço transformador, que permite e incentiva o estudante, o morador do bairro, os professores e os funcionários a refletir sobre



seus papéis individuais e coletivos face as MCGs. A Declaração de Dakar (UNESCO, 2001) nos mostra que, entre outros motivos, a educação:

...enquanto um direito humano fundamental é a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro e entre países e, portanto, um meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.

Ao passar dos anos, a EA tem assumido um importante papel no combate às MCGs, principalmente em medidas preventivas e ações sensibilizadoras. A escola é um ambiente onde podem ser discutidas as causas e efeitos das MCGs e os impactos socioambientais causadas por elas, é também um espaço dialógico para aproximar os estudantes, professores e pais do tema, muitas vezes mostrado como extremamente complexo pela mídia e indústria cinematográfica. Viesba *et al.*, (2014) concorda que a EA desenvolvida em uma escola é uma importante ferramenta para favorecer a interação do indivíduo com o coletivo, principalmente na tomada de decisões e planejamento de ações. A EA proporciona a reflexão sobre os comportamentos sociais mais adequados, do ponto de vista da sustentabilidade e do consumo consciente (MOREIRA, 1997).

Formação de Professores e Mapas Conceituais

O Projeto Escolas Sustentáveis atua como multiplicador das práticas sustentáveis, desenvolvido por estudantes da graduação da Universidade Federal de São Paulo, *campus* Diadema, é um projeto extensionista e tem seu foco de atuação nas escolas estaduais e municipais de Diadema - SP. Originou-se de projetos de EA desenvolvidos no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)-Didática em 2012 e suas áreas de atuação são voltadas à: Ensino/Currículo, Espaço/Estrutura e Gestão/A3P, cada área dá origem a diversos eixos que se interligam, e sua totalidade de ações visa à consolidação de uma Escola Sustentável.

Foi baseado na área Ensino e Currículo que o Curso de extensão Educação Ambiental para a Sustentabilidade foi desenvolvido e criado por uma equipe multidisciplinar composta por doutores, mestrados, graduandos (de ciências ambientais, biológicas e licenciatura) e professores da educação básica, o Curso foi estruturado em módulos, sendo



um deles voltado a Educação para a Sustentabilidade, onde foi abordado o tema Mudanças Climáticas Globais, objeto de estudo deste trabalho. O curso teve como objetivo central promover a EA de forma que os participantes não fossem apenas coadjuvantes no processo, e sim, protagonistas das atividades práticas, das discussões propostas, e ao final do curso, se tornassem multiplicadores em EA, levando o conhecimento, metodologias, práticas e o incentivo a criatividade para as suas escolas e comunidades.

Para que o curso ficasse mais interativo e houvesse o incentivo de participação dos inscritos, foi proposta pelos organizadores a utilização de mapas conceituais durante a realização de uma dinâmica onde os participantes teriam a possibilidade de aplicar o conhecimento das discussões da aula e também compartilhar com os outros participantes suas reflexões, proporcionando a troca de conhecimento. Assim, a aprendizagem deixaria de ser mecânica, com a utilização apenas de métodos tradicionais de aprendizagem, onde a própria estrutura da sala de aula remete ao ensino clássico, centralizado na figura do professor. A estratégia era estimular os participantes a exteriorizar seu conhecimento prévio relacionando-o com as novas informações adquiridas (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Ao levar para a escola ou para a sala de aula um tema aparentemente complexo como MCGs, o professor pode se sentir intimidado pela falta de domínio sobre o assunto, o que provavelmente o levará a não abordar o tema em suas aulas, ou a fazê-lo de forma errônea. Para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem-sucedido, é necessário possuir certas táticas para lidar com o tema, e o professor precisa compreender a importância de relacionar os assuntos e como fazê-lo, para que o tema não seja visto pelo estudante como extremista ou fantasioso. Uma estratégia interessante, que facilita tratar sobre MCGs, é o uso de Mapas Conceituais.

Os mapas conceituais são diagramas que, prioritariamente, indicam relações entre uma ou mais informações de uma mesma temática, buscando de forma clara e direta, hierarquizar tais informações e relacioná-las. Estas informações podem ser dispostas das mais diversas formas com os mais variados estilos de formatação, mas costumeiramente, o mapa é construído a partir de um conceito extremamente abrangente, que se ramifica para conceitos de menor amplitude, ligados por frases pequenas que indicam diretamente suas relações. Esta formatação fica inteiramente a disposição do criador do mapa, como se verá posteriormente.



Tais mapas, como apontado por Moreira (1997), são de grande utilidade para o ensino de diversas temáticas presentes quando executados visando a aprendizagem significativa - aprendizagem esta que se refere à relação direta com a relação de conceitos aprendidos com as características do cotidiano do estudante (MOREIRA, 1997). No presente artigo, busca-se mostrar a contribuição da utilização de mapas conceituais para ações de EA, principalmente em discussões sobre MCGs, mas antes de expor a metodologia e resultados obtidos, é preciso situar como tais mapas podem auxiliar na construção de aprendizagem.

Os mapas conceituais, quando aplicados em ensino, podem ser propostos para serem construídos por estudantes, e é de grande importância salientar que não são únicos e não possuem uma fórmula única para a sua construção, o que impossibilita uma avaliação mecânica de sua execução por um professor, pois mapas conceituais também acarretam na relação cognitiva do estudante e sua adoção aos conceitos a se aprender com suas experiências anteriores. Logo, a avaliação do professor referente a mapas conceituais apresentados por seus estudantes deve ser pela observação do fato do estudante aprender tal temática ou não, observando se as relações feitas em seu mapa conceitual fazem sentido (MOREIRA, 1997; SOUZA, 2010).

Para Novak, discípulo de Ausubel, o modelo de aprendizagem hegemônico nas escolas do século XX, e que ainda predomina neste século, contribuiu muito mais para inibir a criatividade do que para desenvolvê-la. Na escola convencional, a função do professor é apresentar a informação a qual se deve aprender, além de realizar provas e exames que garantam tal aprendizado. Esses métodos de ensino contribuem para um aprendizado mnemônico e dificultam o desenvolvimento de estruturas cognitivas amplas e criativas. A partir de suas conclusões e somando-se a teoria de Ausubel, Novak desenvolveu métodos e recursos didáticos, como os mapas conceituais, que favorecem uma pedagogia que amplia as possibilidades de aprendizagem reflexiva, criativa e significativa, levando em consideração que a criatividade cada vez mais está se tornando imprescindível na vida do SH, quer seja na escolaridade, em seu cotidiano ou em favorecimento do desenvolvimento sustentável (MOREIRA, 2013).



Para Moreira (2006) e Santos (2008), os mapas conceituais são estruturas capazes de integrar a nova informação com o cérebro humano e que é altamente organizado e detentor de uma hierarquia conceitual que armazena experiências prévias do aprendiz. De acordo com Ausubel (2000), os mapas conceituais reforçam a organização de conceitos no cérebro humano, contribuindo para a aprendizagem significativa do estudante.

Desta forma, reconhecendo as dificuldades de trabalhar o tema MCGs em sala de aula e partindo da oportunidade de desenvolver um módulo de aula em um curso de EA voltado para professores, foi desenvolvido o conjunto de atividades que são apresentadas neste trabalho.

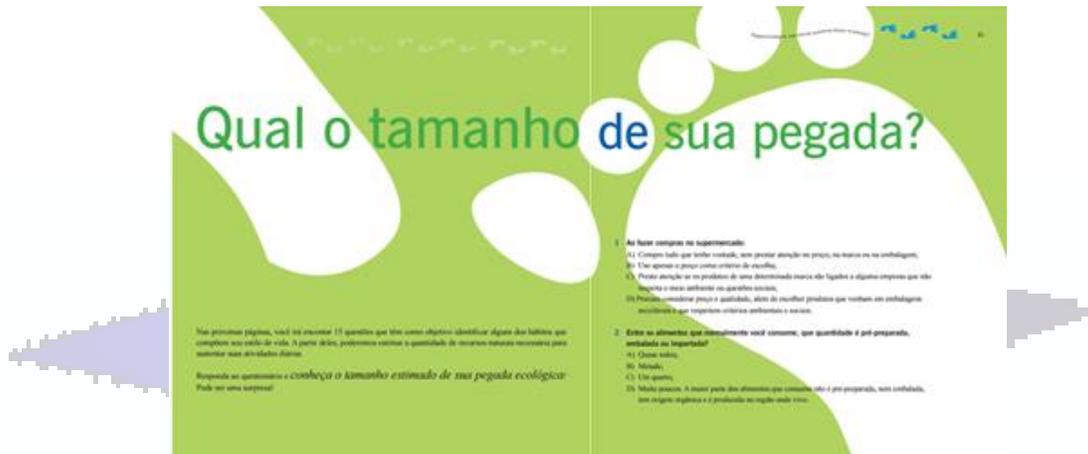
DESENVOLVIMENTO

A aula que teve como tema MCGs teve a seguinte sequência: atividade “Qual é a sua pegada?”; aula expositiva sobre MCGs; exibição de três vídeos; ciclo de discussões; e construção de mapas conceituais.

A atividade “Qual é a sua pegada?” foi desenvolvida tendo como principal referência à obra *Our Ecological Footprint* (WACKERNAGEL e REES, 1996). A Pegada Ecológica é um indicador de sustentabilidade e mede quanto o SH impacta sobre o meio ambiente e quanto nosso estilo de vida afeta a Terra, normalmente é medida em hectares, mas em casos mais didáticos utiliza-se a medida “terra”. Foi utilizado como base o questionário elaborado pela WWF Brasil (BORBAS, 2007), contendo 15 perguntas (figura 1) com alternativas. O formulário foi disponibilizado para os cursistas que responderam as perguntas, em seguida checaram no quadro o peso de cada resposta, fizeram a soma e chegaram ao valor da pegada.



Figura 1. Questionário utilizado como metodologia para cálculo da pegada



Fonte: Retirado da obra Pegada Ecológica (BORBAS, 2007)

Guimarães (1995) afirma que com o passar dos anos, o SH cada vez mais toma para si uma consciência individual, esquecendo que faz parte da natureza e não respeitando os equilíbrios necessários para a existência da vida na Terra, desta forma, para incentivar os cursistas a aceitarem suas pegadas, a entenderem que os impactos gerados por eles estão expressos naqueles números, foi proposto que todos retirassem seus calçados, ficassem descalços e desenhassem em uma folha de sulfite A4 o formato de seus pés, contornando-os e valorizando cada detalhe. Em seguida, escreveram na folha seus nomes completos, data de nascimento e o número da sua pegada. O objetivo era identificar os hábitos e o estilo de vida do cursista e assim estimar a quantidade de recursos necessários (terras) para mantê-lo. As perguntas abrangiam aspectos sobre hábitos de compras, consumo de alimentos, tratamento de resíduos gerados, uso de aparelhos domésticos e eletrônicos, tempo de banho, uso de transporte público e quantidade de pessoas que residem na mesma casa, entre outros.

A aula expositiva foi desenvolvida utilizando referências atuais de estudos do clima e também livros didáticos, de fácil acesso dos professores (MENDONÇA e DANNI-



OLIVEIRA, 2007; NOVAIS, 1998; LYNAS, 1973; FERREIRA e FREITAS, 2012; PELIZZOLI, 1999 e IPCC AR5, 2013). Esta atividade objetivou apresentar aos cursistas um viés técnico-científico, com fundamentação e embasamento teórico sobre as causas e efeitos das MCGs. Foram utilizados conhecimentos científicos para uma ação educativa para que o tema fosse compreendido de forma bastante clara e possibilitasse a relação direta com o cotidiano, favorecendo a divulgação científica e desmistificando o tema como algo complexo e intempestivo. Para a apresentação (figura 2) foi pensada uma abordagem interativa, onde o professor estabelecia um diálogo com o estudante. A estratégia era estimular as interações para o progresso contínuo onde o professor atua como um facilitador da aprendizagem (SANTOS, 2008).

Figura 2. Fotomontagem dos professores durante a aula sobre MCGs.



Fonte: Arquivo do Projeto Escolas Sustentáveis

Foram utilizados como complemento, três animações em vídeo, de caráter técnico-científico: E se não conseguirmos chegar até o final do século? (BOTICÁRIO, 2016); Mudanças climáticas (INPE, 2011) e Adaptações às mudanças do clima (GIZ, 2015).

As discussões foram propostas para um amplo debate, o professor responsável pela aula lançou alguns questionamentos, por exemplo, sobre como contribuimos para as MCGs em nosso dia a dia, o que podemos fazer para reverter o quadro, possíveis formas de se adaptar à atual realidade. Os demais professores presentes também incentivavam as discussões, sempre fazendo relação às aulas e as referências citadas, anteriormente, os cursistas participaram das discussões (figura 3), pautando as ações possíveis e a necessidade de ampliar o debate para a sociedade. Inagaki e Hatano (1983), afirmam que a integração do conhecimento é mais eficaz quando os estudantes são instigados a

defender seus pontos de vista, forçando-os a desenvolver sua capacidade argumentativa e os tornando mais críticos.

Figura 3. Participantes do curso discutindo em aula sobre MCGs



Fonte: Arquivo do Projeto Escolas Sustentáveis

Por fim, a atividade que encerrou o ciclo sobre MCGs foi sobre os mapas conceituais, os cursistas foram organizados em quatro grupos, variando de 6 a 10 participantes cada grupo, em seguida foram até um espaço aberto, cada grupo recebeu um conjunto de blocos, cada bloco tinha uma palavra/frase que representou um impacto, uma situação, uma causa ou consequência sobre as MCGs, cada conjunto tinha, em média, 20 palavras/frases, conforme a tabela 1.

Os cursistas se reuniram e discutiram sobre como montar um mapa conceitual a partir daqueles conjuntos de palavras. Após realizar a montagem no chão e fazendo as conexões com giz, formando setas, apresentaram para os demais participantes os mapas criados e discutiram sobre a lógica utilizada.



Tabela 1. Lista de palavras que compuseram o quadro de atividade sobre mapas conceituais

Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3	Bloco 4
Desmatamento	Migração da fauna	Mudanças climáticas	Abastecimento de água
Desertificação	Migração de pessoas	Combustíveis fósseis	Danos à mata ciliar
Extinção de espécies	Perda de alimentos	Queimadas	Extinção de espécies
Migração de espécies	Perda de PIB agrícola	Ações antrópicas	Migração de espécies
Redução da reserva d'água	Elevação do nível do mar	Elevada emissão de GEEs	Vazamentos em tubulações
Afeta o regime de chuvas	Perdas de zonas costeiras	Elevação do nível do mar	Planos municipais de gestão
Interferências no clima	Extinção de espécies	Desertificação	Poluição de rios
Infertilidade do solo	Danos ao turismo	Extinção de espécies	Crise hídrica
Mudanças na cobertura vegetal	Perdas de zonas úmidas	Aumento na temperatura	Redução nas áreas de várzea
Queima de florestas	Danos a recifes	Disponibilidade d'água	Lixo
Emissão de CO ₂	Destruição de ecossistemas	Acidificação dos oceanos	Saneamento básico
Expansão agrícola	Danos a recursos pesqueiros	Branqueamento de corais	Esgoto doméstico
Expansão pecuária	Prejuízos para a economia	Desequilíbrio populacional	Esgoto industrial
Construção de cidades		Incidência de doenças	Água de qualidade
Indústria madeireira		Desastres naturais	Canalização de rios
Impactos nas terras indígenas	Diminuição da produção agrícola	Degelo das calotas polares	Enchentes
Afeta cultura indígena		Oferta de alimentos	Controle de doenças
Fornecimento de água		Perda de costa	Gestão ineficiente
Erosão do solo		Assoreamento de rios	
Perda de alimentos		Erosão	
		Desertificação	

Fonte: Desenvolvido pelos autores.

Ao final da atividade, os professores responsáveis pelo tema sintetizaram os temas discutidos e fizeram comentários sobre os mapas conceituais construídos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cálculo da pegada dos cursistas ficou entre 45 e 66, onde segundo Borbas (2007, p. 25):

Se todos no planeta tivessem um estilo de vida como o seu, seriam necessárias três Terras. Neste ritmo o planeta não vai aguentar! Que tal fazer uma reavaliação dos seus hábitos cotidianos hoje mesmo? Dê uma olhada nas sugestões de como diminuir sua pegada e mobilizar mais pessoas!

Conforme os conteúdos discutidos, os participantes compreenderam a importância de rever seus atos e repensar o atual modelo de consumo, como o curso foi realizado em 5 dias (4 sábados e 1 domingo), e esta aula foi no segundo dia, foi possível perceber já no decorrer do curso que alguns atos estavam sendo revistos, como a troca de copos descartáveis por canecas.

A aula interativa foi muito importante para “preencher” a lacuna existente entre os participantes, pois a grande maioria já conhecia o tema MCGs, mas pelo senso comum, atrelando-o diretamente ao aquecimento do planeta sem pensar e fazer relação com as demais causas e efeitos. O embasamento teórico da aula e a apresentação do material utilizado favoreceu a integração da Ciência com a Sociedade por meio da divulgação científica, os professores participantes não sabiam que os livros utilizados como referência para o curso podem ser encontrados nas bibliotecas das escolas e muitas vezes em bibliotecas municipais, também se impressionaram pela forma como a aula se deu, com uma linguagem acessível, adaptando termos complexos de forma a facilitar o entendimento.

Os vídeos utilizados, embora de curta duração, também tiveram grandes efeitos nos cursistas. Um dos vídeos exemplificou um grupo de pessoas em uma sala de cinema aguardando o início do filme, enquanto isso a temperatura do ar condicionado subia progressivamente. Aos poucos as pessoas iam se incomodando e para promover uma reflexão, era exibido na tela causas e efeitos das MCGs. Os cursistas viram na ação exposta no vídeo uma forma de sensibilizar as pessoas, prender a atenção e mostrar que 2º ou 4º Celsius fazem sim diferença.

Do ponto de vista da psicologia:

O significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inevitavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento (VIGOTSKY, 1996, p.104).

A teoria de Vigotsky (1996, p. 50) também contribuiu para o entendimento conceitual, assim “a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte”, sendo um processo que exige uma correlação com a palavra, pois “um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica” (VIGOTSKY, 1996, p. 70). Para o autor, “o sentido de uma palavra é a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluído e dinâmico” (VIGOTSKY, 1996, p. 125) que estabelece relações consigo e com os outros. Palavras e conceitos são uma construção em rede, são significados que representam, nesse artigo, as conclusões e entendimentos dos cursistas sobre as MCGs.

A figura 4 nos mostra os momentos em que os cursistas discutiam e planejavam a construção dos mapas.

Figura 4. Cursistas discutindo sobre os mapas conceituais.



Fonte: Arquivo do Projeto Escolas Sustentáveis

A figura 5 nos mostra dois dos mapas construídos, as discussões a cerca de ambos foi promovida pelos seus respectivos grupos, mas com a participação e intervenções de todo os cursistas.



Figura 5. Mapas Conceituais construídos pelos cursistas.



Fonte: Arquivo do Projeto Escolas Sustentáveis

Ao todo foram construídos 4 mapas conceituais, a atividade total levou cerca de 3 horas, contando entre “Qual é a sua pegada?”, aula interativa, vídeos e mapas conceituais. Percebemos o quão a atividade foi interessante quando os cursistas propuseram uma troca dos mapas entre os grupos, tanto para que o outro grupo explicasse o mapa trocado, quanto para remontar de acordo com sua linha de pensamento. Infelizmente não houve tempo hábil para seguir a sugestão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como base tudo mencionado no presente artigo, mostra-se notório que, a partir da utilização dos mapas conceituais somados com o auxílio de uma abordagem interativa, as ações de EA podem ser introduzidas para estudantes de forma direta e eficaz. Esta forma de ensino utilizando mapas conceituais, embasada também nos princípios da aprendizagem significativa, se mostra como grande aliada de uma informação útil para a vida do estudante (o que contrasta com métodos mecanizados que, como já vistos, são apresentados de uma maneira distante da realidade do estudante).

O mundo moderno, tal como se encontra hoje em uma preocupante situação socioambiental, necessita de mudanças nos seus atuais quadros. Estas mudanças só se

tornam possíveis quando os grandes agentes causadores desses quadros alteram suas atitudes de um modo favorável para a diminuição de problemas. Daí se faz necessária a EA para presentes e futuros professores, agentes que são diretamente responsáveis pelo posicionamento crítico das gerações. Apenas com uma preocupação de se discutir as questões socioambientais e promover a sensibilização e conscientização no presente, é possível reverter quadros que preocupam o futuro da sociedade moderna.

Nossa proposta nesse artigo foi relatar e compreender como o uso de mapas conceituais dentro da EA sobre as MCGs podem contribuir para a formação de professores. Os mapas conceituais podem auxiliar na estrutura e organização curricular de possíveis cursos de formação, bem como auxiliar o professor em temas que são complexos para os estudantes. Por meio do artigo fica evidente que os mapas são excelentes modelos de representação visual sobre o conhecimento, aprendizado e vivências dos sujeitos, os quais precisam ser interpretados e analisados como elementos fundantes da formação inicial e continuada de professores. Do ponto de vista pedagógico, construir o conhecimento com os cursistas sobre a atual situação climática é dar a eles a condição de protagonistas e assim se tornar agentes de transformação de suas realidades.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P. **A aquisição e retenção do conhecimento: Uma visão cognitiva.** Dordrecht; Boston: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BOTICÁRIO. **E se não conseguirmos chegar até o final do século?.** Curitiba: Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza, 2016. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=WVmKzNu5z1M>>. Acesso em: 08 out. 2016.

BORBA, M.P.; **Pegada ecológica: Que marcas queremos deixar no planeta?** Brasília – WWF Brasil, 2007

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Poluentes Atmosféricos.** 2016. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/cidades-sustentaveis/qualidade-do-ar/poluentes-atmosfericos>>. Acesso em: 07 out. 2016.

FREITAS, E. S. M.; FERREIRA, A. A. **Meio ambiente em cena.** Belo Horizonte: RHJ, 2012



GIZ. Adaptação à mudança do clima: é hora de decidir!. Brasília: Gizonlinetv, 2015. P&B. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VW5R_rpDjm0>. Acesso em: 06 out. 2016.

GLECKLER, P. J. et al. **Human-induced global ocean warming on multidecadal timescales.** *Nature Climate Change*, [s.l.], p.524-529, 10 jun. 2012. Nature Publishing Group.

GUIMARÃES, M. A dimensão ambiental na educação. Campinas: Papirus, 1995.

INTERNATIONAL COMMISSION ON STRATIGRAPHY. INTERNATIONAL STRATIGRAPHIC CHART. 2008. Disponível em: <http://www.samsamwater.com/library/cheu_2008.pdf>. Acesso em: 07 out. 2016.

INAGAKI, K.; HATANO, G. Collective Scientific Discovery by Young Children. The Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition, January, v. 5, 1983.

INPE. Mudanças Climáticas. 2011. P&B. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ssvFqYSIMho>>. Acesso em: 5 out. 2016.

IPCC (2013): **Intergovernmental Panel on Climate Change: Working Group I Contribution to the Fifth Assessment Report, Climate change 2013—the physical science basis.**

LYNAS, M. **Seis graus: o aquecimento global e o que você pode fazer para evitar uma catástrofe.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

MENDONÇA, F.; DANNI-OLIVEIRA, I. M. **Climatologia: noções básicas e climas do Brasil.** São Paulo: Oficina de Textos, 2007

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 2013.

_____. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2006.

_____. **Mapas Conceituais e aprendizagem significativa.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, 1997

NOVAIS, V. L. D. **Ozônio: aliado e inimigo.** São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, R. F.; ALVES, J. W. S. **Mudanças Climáticas Globais no Estado de São Paulo.** São Paulo: SMA, 2011

OBSERVATÓRIO DO CLIMA (Brasil). **Geólogos querem oficializar 'Idade do Homem'.** 2016. Disponível em: <<http://www.observatoriodoclima.eco.br/geologos-querem-oficializar-idade-do-homem/>>. Acesso em: 5 set. 2016.



OLIVEIRA, G. S.; SILVA, N. F.; HENRIQUES, R. **Mudanças Climáticas: Ensinos Fundamental E Médio**, Brasília, 2009. Coleção Explorando o ensino. V. 13.

PELIZZOLI, M. L. **A emergência do paradigma ecológico: reflexões ético-filosóficas para o século XXI**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999

PRESS, F.; SIEVER, R.; GROTZINGER, J. e JORDAN, T.H. Trad. Rualdo Menegat (coord.) et al. Para Entender a Terra. **Capítulo 10. "O Registro das Rochas e a Escala do Tempo Geológico"** (em português) Porto Alegre: Bookman, 2006.

SANTOS, J. C. **Aprendizagem significativa: modalidades de aprendizagem e o papel do professor**. 2a ed. Porto Alegre: Mediação. 2008.

SOUZA, N.A.; BORUCHOVITCH, E. **Mapas Conceituais: Estratégia de Ensino / Aprendizagem e ferramenta avaliativa**. Educação em Revista v. 26 n. 03, Belo Horizonte, 2010

UNESCO. **Educação para Todos: o Compromisso de Dakar**. Brasília. UNESCO, 2001.

VIESBA, E. et al., 2014. Environmental education: a tool for critical and social environmental formation of a certain public school of Diadema-SP. In: **Proceedings of the 6th International Conference on Environmental Education and Sustainability "The Best of Both Worlds"**, Bertioga-SP. Sesc 2014

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

WACKERNAGEL, M.; REES, W. **Our ecological footprint: reducing human impact on the earth**. Philadelphia: New Society Publishers, 1996. 160 p

II JAAPEL-FAD



BRINCANDO COM SURDO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Angélica da Silva Bispo¹

RESUMO

A Lei 10.436/02 que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, esbarra na prática como de fato está sendo difundida na sala de aula para que o aluno surdo interaja com a turma. Através de uma pesquisa bibliográfica com uma abordagem qualitativa, estruturada por etapas, e com o levantamento de referencial teórico sobre o tema, onde se podem apontar meios para aprimorar as práticas pedagógicas adaptando para língua de sinais jogos educativos fazendo com que os alunos ouvintes venham a aprender se comunicar com os surdos não só para a sala de aula mas para a sociedade. A prática através de jogos faz com que a interação e aprendizagem se tornem mais prazerosas e faz com que se aprenda a respeitar as diferenças.

Palavras Chave: Surdo, Jogos, Aprendizagem.

ABSTRACT

Law 10.436/02 which recognizes the Brazilian Sing Language as a legal means of communication and expression, coming up in practice as in fact is being widespread in the classroom so that the deaf student to interact with the class. Through a bibliographia research with a qualitative approach, structured in stages and theoretical reference survey on the topic, where you can point out ways to improve the pedagogical practices adapting to language educational games sings causing the listener students will learn to communicate with the deaf not only to the classroom but for society. The practice through games makes the interaction and learning become enjoyable and makes you learn the differences respetar.

Key Word: Deaf, Games, Learning

¹ Graduada em História pelo Centro Universitário Estácio Radial São Paulo- 2015, Graduada em Pedagogia pela Faculdade Associada Brasil – 2016 e Membro do Grupo de Estudo da África Subsaariana- Centro Universitário Estácio Radial São Paulo

INTRODUÇÃO

As questões de ensino e aprendizagem vão além das esferas educacionais e ultrapassam as paredes das instituições, essas questões muitas vezes são enfrentadas por famílias que recebem uma criança com deficiência e tem que aprender e aceitar o diferente.

Durante toda vida o ser humano aprende com o outro através da linguagem e dos comportamentos. Em uma sociedade que todos compartilham a mesma língua o entendimento oral faz com que esse grupo interaja da melhor maneira possível.

Já o caso de uma criança surda que nasce no seio de uma família de ouvintes e como se um estrangeiro chegasse sem que os moradores soubessem falar sua língua e para compartilharem esse mesmo ambiente todos precisam se entender e dar ao surdo a oportunidade de se sentir aceito e respeitado como ser humano dentro das suas limitações.

E através da LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e da leitura labial o surdo passa a interagir e aprender primeiramente com seus familiares e depois na escola tudo que precisa para sobreviver em sociedade. Querer que um surdo passe a ouvir através de cirurgia coclear não tira do surdo sua real identidade e cultura surda.

A condição de ser surdo acontece por diversos fatores onde pode ocorrer no nascimento ou quando o indivíduo é acometido por doenças, a partir deste momento a pessoa precisa encontrar meios para se comunicar e se expressar. Quando uma criança nasce surda a família pode optar pela cirurgia coclear, porém, essa criança também vai fazer o uso da língua de sinais, mesmo ouvindo e oralizado ele se identifica como surdo e terá a Libras com sua língua materna e o idioma do país onde nasceu passa a ser sua segunda língua.



Os avanços na tecnologia e nas leis facilitaram de fato a vida dos surdos mas, muito ainda precisa ser feito para que esse grupo seja compreendido com suas especificidades em todos os setores da sociedade.

Em escola de Educação Especial o aluno surdo não encontra obstáculos para ser alfabetizado tanto em Libras como em português, o problema começa quando esse aluno é inserido em classe comum com alunos ouvintes e um professor que não tem habilidades com a língua de sinais, já que é obrigatório por lei a matrícula e permanência de alunos com deficiência em classe comum das escolas regulares.

Buscando facilitar a comunicação entre o grupo a professora pode através de jogos educativos adaptar para língua de sinais e fazer com que a turma interaja e aprenda uns com os outros.

A luta dos surdos para ser respeitados e ter sua língua reconhecida ultrapassa os séculos, muitos são os estudos voltados para o tema com uma grande importância acadêmica. Aprofundar os conhecimentos e contribuir para que outros alunos possam se apropriar da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Como afirmava Paulo Freire “ A leitura do mundo precede a leitura da palavra”.

O Surdo da Antiguidade até Século XX

Mazzota (1996), relata que na Antiguidade os Surdos não eram considerados humanos, os gregos e romanos consideravam que a fala era o resultado do pensamento como o surdo não falava então não era capaz de pensar, eles não tinham o direito a testamentos, a escolarização e eram proibidos de frequentarem os lugares que os ouvintes frequentavam, eram privados até de se casarem.

Como Aristóteles considerava o ouvido um órgão importante para que a pessoa recebesse educação, o Surdo era visto como incapaz de ser instruído.



A igreja Católica durante a Idade Média teve papel fundamental para a discriminação das pessoas com deficiência já que acreditava que o homem seria a “imagem e semelhança de Deus” e quem não se encaixava neste padrão era colocado á margem. Nesta época, a sociedade era dividida em feudos e para não dividir suas heranças, nos castelos, os nobres se casavam entre eles o que gerou um número considerado de Surdos. Os Surdos não se confessavam por não saber falar e suas almas passaram a ser consideradas mortais.

A comunicação com os surdos começou a ser criadas através dos monges que tinham feitos votos de silêncio para não passar os conhecimentos adquiridos pelo contato com os livros sagrados. Eles se comunicavam por gestos estes monges foram convidados pela Igreja Católica para serem preceptores dos Surdos.

Com a grande influência da Igreja Católica na sociedade ela passou a se preocupar em instruir os Surdos de famílias nobres e assim não perder a contribuição financeira que essas famílias doavam para a igreja, sendo instruído os Surdos podiam participar dos ritos, dizer os sacramentos e consequentemente suas almas tornariam imortais.

A integração da criança Surda na sociedade acontece no final da Idade Média, onde a preocupação em educa-los aumenta.

Já no século XV os Surdos e todos os deficientes passam a serem alvos da medicina que quer avançar nas pesquisas e a Igreja Católica que vê a deficiência como uma doença que representa a punição.

A partir do século XVI (Idade Moderna) começa a surgir os primeiros educadores de Surdos, um deles foi o médico e matemático Gerolamo Cardono (1501-1576) que tinha um filho Surdo, Cardono afirmava que a surdez não impedia os Surdos de receberem instrução, ele chegou a essa conclusão baseado em pesquisas onde a escrita representava os sons da fala ou das ideais do pensamento.



O monge Pedro Ponce de Leon foi reconhecido em toda Europa por provar que a teoria de Aristóteles estava errada e um Surdo podia sim ser instruído, muitos de seus alunos Surdos dominavam a Filosofia, História, Matemática e outras ciências.

Ainda no século XVI a grande revolução foi a conclusão de que a compreensão da ideia não dependia da audição de palavras.

O padre espanhol Juan Pablo Bonet em 1620 foi o primeiro a criar método de ensino de surdo mudo idealizando o desenho no alfabeto manual, ele acreditava que seria mais fácil o Surdo aprender a ler se cada som da fala fosse substituído por uma forma visível.

Outros estudiosos também se dedicaram ao ensino dos Surdos o holandês Van Helmont acreditava que a língua hebraica indicava a posição da laringe e da língua ao reproduzir cada som, com essa teoria ele propunha a oralização do surdo, Helmont foi quem descreveu a leitura labial e o uso do espelho para perceber a vibração da laringe este método é usado até hoje nas terapias fonoaudiológicas. O método foi aperfeiçoado, anos depois por Johann Conrad Amman médico e educador Suíço.

Amman defendia a oralização por acreditar que o Surdo era pouco diferente dos animais, ele dizia “na voz reside o sopro da vida, o espírito de Deus”, era contra a língua de sinais por acreditar que esse método atrofiava a mente e incapacitava o Surdo de desenvolver a fala por meio de pensamento. Seu método para trabalhar a oralização era através do paladar, algo só descoberto após sua morte.

No século XVII, o interesse na educação de Surdo de famílias abastada cresce entre os educadores que viam grandes possibilidades de ganhos financeiros, essas famílias pagavam fortunas para que seus filhos Surdos aprendessem a falar e escrever.

A primeira escola para Surdo foi fundada em 1760 por Thomas Braidwood na Grã-Bretanha. Em 1786 mudou para Londres e recomendou o uso do alfabeto



utilizando as duas mãos, método que é utilizado até hoje na Inglaterra. Braidwood ensinava seus alunos através da escrita, seu significado, sua pronuncia, a leitura orofacial e o alfabeto digital, esse método era mantido em segredo que só revelava para as escolas que eram organizadas por seus familiares assim mantinha o monopólio.

O educador americano Thomas Gallaudet pediu permissão para levar esse método para os Estados Unidos, mas não obteve permissão.

Charles-Michel de L'Épée (1712-1789) educador filantrópico francês é conhecido como “Pai dos Surdos”, ele defendia a Língua de Sinais e reconheceu que a língua existia, desenvolvia-se e seria para a comunicação entre os Surdos, ele também foi o primeiro a criar escola pública para educação de Surdos em Paris “Instituto Nacional para Surdos-Mudos”.

Com os avanços da Língua de Sinais os Surdos podiam apreender e dominar diversos assuntos e exercer diversas funções, sendo visto como ser humano pela sociedade da época.

Até o século XVIII só eram preceptores dos Surdos os médicos, os religiosos e os gramáticos. Os Surdos nascidos antes de 1750 na sua maioria não eram alfabetizados ou instruídos.

L'Épée foi diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos até 1790 a partir deste ano quem ficou a frente do Instituto foi Abbé Sicard, muito interessado com a questão da surdez ele publicou dois livros, um de gramática geral e outro era um relato detalhado de como havia treinado Jean Massieu (Surdo) um dos primeiros professores surdo do mundo, que depois da morte de Sicard foi nomeado diretor do Instituto, outros dois estudiosos de Surdo Itard e Gérondo não aceitaram a nomeação de Massieu e o afastou da direção do Instituto.

Jean-Marc Itard era médico cirurgião francês, ele havia estudado com o que era conhecido como pai da Psiquiatria Philippe Pinel, que defendia a erradicação ou a diminuição da surdez para que o Surdo tivesse acesso as sensações que para

Pinel era a base para o conhecimento humano que só assim os Surdos teriam acesso a conhecimento.

Em 1799 Itard iniciou um trabalho com um garoto selvagem, encontrado nos bosques de Aveyron quando tinha aproximadamente 12 anos de idade a criança andava de quatro, levava uma vida semelhante aos animais. Quando foi levado para Paris em 1800 o garoto selvagem despertou o interesse dos estudiosos que queria saber como ele pensava, se era capaz de ser instruído, Itard acompanhou o garoto por cinco anos e constatou que ele nunca adquiriu linguagem só falava porque tinha sido forçado.

A história do garoto selvagem (Victor) despertou o interesse da Disney que fez o filme Mogly o "Menino Lobo".

Como um bom estudioso das causas da surdez Itard obteve sua primeira constatação que a surdez não tinha causas visíveis, interessado em saber as causas ele dissecava cadáveres dava descarga elétrica em seus ouvidos, até seus alunos foram alvos de suas pesquisas como colocar sanguessuga para provocar sangramento e furar as membranas timpânicas, Itard chegou a levar um aluno a morte com suas experiências e outros a ter fraturas cranianas e graves infecções.

Ele nunca aprendeu a Língua de Sinais era totalmente contra o método, ele criou o curso de articulação para surdos-mudos, mas não obteve sucesso e chega a conclusão que um Surdo só pode ser educado por meio de Língua de Sinais.

O outro que também foi contra a posse de Massieu como diretor do Instituto foi o barão de Gérondo ele era filósofo, administrador, historiador e filantropo. Se tornou diretor do Instituto depois do afastamento de Massieu, Gérondo acreditava na superioridade do povo europeu e tinha os Surdos como selvagens onde sua língua de sinais era muito pobre comparada a língua oral e não deveria ser usada na educação.

Sobre a direção de Gérondo no Instituto todos os professores Surdos foram substituídos por professores ouvintes e a educação para Surdos passou a ser pela



oralização banindo assim a Língua de Sinais. Como o desempenho dos alunos não surtiu efeito pela oralização, Gérondo reconhece a importância do uso da Língua de Sinais para a educação para Surdos.

Todo esse processo aconteceu na Kinniburgh (Escócia) quanto aos Estados Unidos o país ficou com 50 anos de atraso no que diz respeito a educação de Surdo, quando Thomas Gallaudet foi a Europa pedir para Thomas Braidwood para levar seu método para os Estados Unidos este foi negado.

Somente depois quando foi visitar o Instituto Nacional para Surdos-Mudos em Paris Gallaudet foi convidado a estagiar e conheceu Laurent Clear, um professor Surdo da escola.

Gallaudet retorna para os Estados Unidos levando com ele Clerc o professor Surdo em 1816 e fundam a primeira escola pública para Surdos em 1817 (Hartford School), inicialmente a Língua de Sinais usada pela escola era francesa mas com decorrer dos anos e gradualmente foi se modificando na Língua Americana de Sinais.

Em 1864 a primeira faculdade para Surdos é fundada em Washington pelo filho de Gallaudet, Edward Gallaudet.

Para saber se seu método de educação para Surdos estava adequados Edward viaja visitando outros países e instituições e volta das viagens apoiando o Oralismo e adota o método só para alunos que pudessem se beneficiar do treinamento em leitura orofacil.

Atualmente a Universidade Gallaudet é a única escola superior de artes liberais para estudantes Surdos do mundo e tem a Língua de Sinais como a primeira língua utilizada nas aulas da universidade.

Graham Bell (1847-1922), cientista e inventor do telefone foi defensor do Oralismo, filho de mãe surda e casado com uma mulher que perdera audição quando jovem, ela era oralizada e não gostava de estar na presença de Surdo.



Bell acreditava que a surdez um desvio e que o Surdo deveria se encaixar no mundo dos ouvintes e com isso se passar por ouvinte. Até o casamento Bell era contra o Surdo casar com Surdo, para ele os Surdos iriam se unir e criar congregações isso seria um perigo para sociedade.

Bell inventou o telefone em 1876 tentando criar um acessório para os Surdos. Ele foi considerado por Veditz, ex-presidente da Associação Nacional dos Surdos como “O mais temido inimigo dos Surdos americanos”.

No ano de 1878 acontece o I Congresso Internacional de Surdos-Mudos em Paris onde fica instituído que o melhor método de educação para os Surdos consistia na articulação com leitura labial e no uso dos gestos para séries iniciais, essa decisão durou dois anos.

Dois anos depois acontece em Milão o II Congresso Mundial de Surdos-Mudos, onde o único Surdo que participava da votação foi convidado a se retirar e fica decidido que o melhor método seria o oral puro, estava banido oficialmente o uso da Língua de Sinais na educação para Surdos.

Segundo a Wikipédia durante no final do século XIX e boa parte do século XX o oralismo foi o método preferido para educação de Surdos, como a surdez era encarada como algo que tinha cura, mas com o fracasso ficou evidente porque os Surdos não conseguiam se comunicar com desconhecido e manter uma conversa que fluísse bem e não conseguiam emprego.

Depois de anos de estudos e pesquisas a partir do II Congresso os Surdos são colocados em uma posição submissa, onde são proibidos de usarem a Língua de Sinais que de direito lhes pertenciam e lhes dava autonomia.

Os Reflexos de mais de dois séculos ainda hoje se percebem, os Surdos na sua maioria se reúnem em “comunidade”, preferem se casar entre si e estudar com outros Surdos, muitos desconfiam quando um ouvinte se aproxima por se considerar incompreendidos.



Todas essas ações do passado foram necessárias para que pudessem alcançar e constatar que o surdo mesmo oralizado tenha a Língua de Sinais como sua primeira língua e que a educação do Surdo seja pautada na língua materna. (MAZZOTA, 1996)

O Surdo no Brasil

Albres (2005), afirma que a Língua de Sinais veio para o Brasil em 1857 trazido por um Ernesto Huet cidadão Surdo francês, veio a convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos Surdos no Brasil.

Sobre a Lei 839 de 26 de Setembro é criado o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos na cidade do Rio de Janeiro, que atualmente é o INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos), Ernesto Huet trouxe com ele a Língua de Sinais francesa e foi professor do Instituto que atendia meninos na idade 7 a 14 anos e tinha o ensino voltado para o profissionalizante e literário. A partir de 1911 o Instituto seguia a tendência mundial e estabelece o oralismo puro para a educação dos surdos mas a Língua de Sinais sobrevive nas salas de aula, pátio e corredores da escola, quando é severamente proibido em 1957.

Na cidade de Campinas em São Paulo é fundado em 1929 o Instituto Santa Terezinha que atendia somente meninas e funcionava como internato, foi criado através do trabalho de duas freiras que tinham passado quatro anos no Instituto Bourg-la-Reine em Paris para se especializar no ensino de crianças Surdas.

As escolas para surdo no Brasil era muito escasso e as famílias que a tinham filhos surdos mandava eles para estudarem em grandes centros como foi o caso de uma família em Campo Grande com dois filhos surdo o pai encaminha o mais velho José Ipiranga de Aquino para estudar no Instituto Nacional de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro ele aprende a Língua de Sinais e volta formado em tipógrafo e trabalha no primeiro jornal mato-grossense até se aposentar. Com todo sucesso no



seu retorno o pai envia o filhos mais jovem para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos e com ele segue várias crianças Surdas da região.

Somente em 1967foi fundada a APAE de Campo Grande em 1979 Pestalozzi esses centros não eram especializados no atendimento para Surdos mas atendia as crianças com deficiência.

Com o aumento dos estudos sobre surdez e a preocupação em atender esse público de deficientes em geral que dificilmente eram compreendidos em 1981 foi fundado a Diretoria de Educação Especial para atender pessoas com necessidades educacionais. Foram criados Centro Regional de Assistência Médico Psicopedagógica e Social – CRAMPS.

E pelo decreto nº 3546 em 17 de Abril de 1986 foi criado o Centro de Atendimento ao Deficiente Audio comunicação – CEADA, funcionava em regime de externato para atender pessoas com surdez severa e profunda a partir dos primeiros meses de idade.

No Mato Grosso do Sul a luta dos surdos para preservar a Língua de Sinais e para ser vistos pela sociedade como ser humano capaz foi constituída de organização entre eles quando no dia 6 de Março de 1982 eles fundam a Associação de Surdos com o nome de ADMS - Associação dos Deficientes Auditivos de Mato Grosso do Sul com sede em Campo Grande e tinha como presidente Joel Faraco e vice -presidente José Ipiranga de Aquino, como não queria ser visto como deficientes e sim como pessoas que tinham uma língua diferenciada, eles trocam o nome da Associação para ASSUMS- Associação dos Surdos de Mato Grosso do Sul.

Assim, na sociedade capitalista, o surdo para ser civilizado deve falar, comportar-se como o esperado para todas as crianças. Mas, em Campo Grande, no dia 10 de novembro de 1993, e “reconhecida oficialmente pelo município a linguagem gestual codificada na Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS- e outros recursos de expressão a ela associados, como meio de comunicação objetiva e de uso corrente”. (Lei 2997 de 10/11/1993, Juvêncio César da Fonseca). Neste mesmo documento vislumbra o treinamento de funcionários das repartições públicas para atuarem como intérprete da Língua de Sinais. (ALBRES, 2005, p.07)

As conquistas das comunidades Surda foram tomando proporções pelo país e no Estado do Mato Grosso do Sul no dia 12 de setembro de 1996 a Língua de Sinais foi reconhecida oficialmente como meio de comunicação da comunidade surda.

E na rede estadual de ensino abre a possibilidade de ensinar a Língua de Sinais para o magistério e fica estabelecido que as aulas ministradas no curso de Língua de Sinais e tem como prioridade um professor Surdo.

Em 1995 foi implantado o projeto para garantir a presença de um intérprete de LIBRAS para alunos surdos nas escolas de ensino comum.

Albres (2005), afirma que as Línguas de Sinais são cientificamente reconhecidas como língua por apresentar aspectos fonológicos, morfológicos, sintático e semântico-pragmático mas, são atingidas pelo preconceito linguístico e estereotipo por ser utilizadas por pessoas consideradas “anormais”.

Esse modo de investigação propiciou a verificação da construção de uma comunidade utente de uma língua espaço-visual, recentemente regulamentada pela Lei 10.436 de 20/04/2002 (ALBRES, 2005, p.08).

Por fim os Surdos conquistaram em todo Brasil o direito de se comunicar e se expressar através da Língua de Sinais mas um grande caminho ainda será percorrido para que essa comunidade seja compreendida.

As escolas do país precisavam se estruturar para oferecer a pessoa surda uma educação bilíngue onde ela deve ser educada em sua primeira língua e na modalidade escrita na língua portuguesa (ALBRES 2005).

Inclusão no mundo

Segue um breve relato sobre a trajetória dos Portadores de Necessidades Especiais (PNEs) no mundo. O presente estudo histórico foi fundamentado com a pesquisa de Silva (1998). Para o autor a discriminação, a marginalização e o pouco



caso com os deficientes vêm de épocas muito remotas como nos mostra a história da humanidade, deixando-os de fora da vida social, política, econômica e cultural.

Os hebreus abominavam qualquer tipo de deficiência tanto nas pessoas como nos animais, pois associavam com a imagem e semelhança de Deus, marginalizando e segregando os que não se identificassem com a perfeição do criador.

Para os povos espartanos, só tinha direito à vida a criança que nascessem em perfeitas condições de saúde, merecendo os cuidados do Estado. Todos recém-nascidos eram submetidos a uma rigorosa vistoria por membros do governo. Se a criança fosse doente ou apresentasse alguma deficiência física ou mental, podia ser morta imediatamente. Era então comum a prática de jogar crianças com deficiência em um precipício.

Na cultura judaica os deficientes eram vistos como pecadores ou impuros que carregavam um grande mal podendo contaminar os outros, e por isto eram postos a margem do convívio social, ou seja, do sagrado. A causa da deficiência era uma punição divina.

Os índios peruanos trancavam seus deficientes em jaulas para serem humilhados e os índios brasileiros por sua vez eliminavam os seus filhos ao nascer e se viessem a adquirir algum tipo de deficiência física ou sensorial eram excluídos ou abandonados, esses costumes não são diferentes daqueles observados em outros povos da História Antiga e Medieval, não sendo a deficiência vista com bons olhos, mas sim como um mau sinal, castigo ou punição dos deuses ou de forças superiores.

Na Grécia antiga as crianças com deficiência ao nascer passavam por um conselho que decidiam se elas deveriam morrer ou viver. Elas eram sacrificadas ou escondidas. A deficiência era vista como afronta ao povo, pois o corpo perfeito era idolatrado e com isso conseguia a aceitação em todos os aspectos da sociedade



grega. Porém, os deficientes visuais eram considerados oráculos escolhidos e enviados pelos deuses com o objetivo de orientar os habitantes.

Na Roma antiga as crianças que nasciam com deficiência ou má formação eram abandonadas em cestos às margens do rio Tibre ou atiradas em esgotos. Ela foi comandada por alguns imperadores que apresentavam algum tipo de deficiência, devido ao poder que os mesmos tinham suas deficiências eram escondidas e ignoradas pelo povo.

Na idade Média os deficientes eram abrigados nas igrejas tendo a função de bobo da corte. A população sem informação encarava o nascimento de pessoas com deficiência como castigo de Deus. Os supersticiosos viam os com poderes especiais de feiticeiros ou bruxos. As crianças que sobreviviam eram afastadas de suas famílias e ridicularizadas.

No período medieval onde a igreja católica buscava o domínio governamental e religioso o deficiente era julgado como demônio ou resultado de pecado e que merecia castigo para ser purificado.

Com toda essa trajetória de sofrimento, da eliminação na idade média, passando pela tolerância cristã, começaram a surgir movimentos a favor dos deficientes que eram excluídos da sociedade em geral, sem direitos a participação ativa.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) sugeriu a inclusão em 1968, entretanto pesquisando como foi o processo de inclusão da pessoa deficiente na sociedade desde outrora até os dias de hoje, pode-se vê a luta para avanços a essa população tão importante da sociedade.

Conferência mundial sobre educação para todos, em Jomtiem (Tailândia), em 1990, em defesa da equidade social nos países mais pobres e populosos.

Declarando que a necessidade de educação para todos é um instrumento que pode ajudar a realizar um mundo mais justo para todos e que a Educação tem



um papel importante para o bem pessoal e social. Ao decorrer busca-se o entendimento que o acesso a Educação tem que ser universalizado e irrestrito a todos os indivíduos com cuidados com ambiente sendo assim garantindo a igualdade e buscando que todos fazem parte integrante do sistema educativo.

Declaração de Nova Delhi, em 1993, em defesa do atendimento à demanda de universalização do ensino básico. Os países participantes afirmam o compromisso de acesso a todos ao sistema educacional e a melhoria da Educação para o acesso e sucesso na formação básica educacional, sendo assim garantindo a inclusão também dos Deficientes.

A Declaração de Salamanca trata de uma Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada na cidade de Salamanca, Espanha. Entre 07 e 10 de Junho de 1994 trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Tem como tema central a inclusão de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Na introdução, a Declaração levanta em questão os Direitos humanos e a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos e apresenta os princípios de uma educação especial de uma pedagogia voltada diretamente a criança. Em seguida introduz propostas, direções e recomendações da Estrutura de Ação em Educação Especial, uma nova forma de pensar em educação especial, com orientações para ações em nível nacional e em níveis regionais e internacionais. A Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais foi promovida pelo governo espanhol em colaboração com a UNESCO, repercutindo de forma significativa, sendo incorporada às políticas educacionais brasileiras.

A inclusão no Brasil

Inspirados nas experiências norte-americanas e europeias, no século XIX inicia o desenvolvimento da educação especial no Brasil, com a organização e implementações de ações isoladas e particulares para atender os deficientes.

A inclusão da educação especial ocorreu na política educacional brasileira, somente no século XX, no final dos anos 50 e início da década de 60, embora o atendimento educacional a cegos, surdos, deficientes intelectuais e físicos tenha se iniciado no Brasil por volta do século XIX.

De acordo com Mazzotta (2005), podemos dividir dois períodos na evolução da educação especial no Brasil:

a) Período de 1854 a 1956: iniciativas oficiais e particulares isoladas

No primeiro período enfatizou-se o atendimento clínico especializado, mas incluindo a educação escolar e nesse tempo foram fundadas as instituições mais tradicionais de assistência às pessoas com deficiências mental, físicas e sensoriais que seguiram o exemplo e o pioneirismo do Instituto dos Meninos Cegos.

Entre a fundação desse Instituto e os dias de hoje, a história da educação especial no Brasil foi se estruturando, seguindo quase sempre modelos que primam pelo assistencialismo, pela visão segregativa e por uma segmentação das deficiências, fato que contribui ainda mais para que a formação escolar e a vida social das crianças e jovens com deficiência aconteçam em um mundo à parte.

12 de setembro de 1854: Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sendo a primeira iniciativa de atendimento escolar especial concretizada por D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428 na cidade do Rio de Janeiro.

26 de setembro de 1857: Lei nº 839, também fundado por D. Pedro II no Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos surdos-mudos.

Dezembro de 1883: 1º Congresso de Instrução Pública, convocado pelo Imperador D. Pedro II, onde foi discutida a organização de currículo e a formação de professores para cegos e surdos, entre outros temas.

b) Período de 1957 a 1993: iniciativas oficiais de âmbito nacional

A Educação Especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências. Nesse mesmo ano, instituiu-se a Campanha para a Educação do

Surdo Brasileiro – CESB, seguida da instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que até agora existe, no Rio de Janeiro/RJ. Outras Campanhas similares foram criadas posteriormente, para atender à outras deficiências.

Em 1972 foi constituído pelo Ministério de Educação e Cultura – MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial e juntamente com o especialista James Gallagher, que veio ao Brasil a convite desse Grupo, foi apresentada a primeira proposta de estruturação da educação especial brasileira, tendo sido criado um órgão central para geri-la, sediado no próprio Ministério e denominado Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Esse Centro, hoje, é a Secretaria de Educação Especial – SEESP, que manteve basicamente as mesmas competências e estrutura organizacional de seu antecessor, no MEC.

A condução das políticas brasileira de educação especial esteve por muito tempo nas mesmas mãos, ou seja, foram mantidas por um grupo que se envolveu a fundo com essa tarefa. Essas pessoas, entre outras, estavam ligadas a movimentos particulares e beneficentes de assistência aos deficientes que até hoje têm muito poder sobre a orientação das grandes linhas da educação especial. Na época do regime militar eram generais e coronéis que lideravam as instituições especializadas de maior porte e, atualmente, alguns deles se elegeram deputados, após assumirem a coordenação geral de associações e continuam pressionando a opinião pública e o próprio governo na direção de suas conveniências.

Não podemos, pois, desconsiderar as iniciativas de caráter privado e beneficente lideradas pelos pais no atendimento clínico e escolar de pessoas com deficiência assim como na formação para o trabalho (protegido), apesar de suas intenções serem na maioria das vezes, respaldadas pela discriminação e pelo forte protecionismo.

Temos de destacar o grupo de pais de crianças com deficiência mental, que são os mais numerosos e que fundaram mais de 1000 Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) em todo o Brasil.



A tendência do movimento de pais é ainda a de se organizarem em associações especializadas, gerenciadas por eles próprios, que buscam parcerias com a sociedade civil e o governo para atingir suas metas, sendo basicamente financiados pelos poderes públicos municipal, estadual e federal.

Contrariamente a outros países, os pais brasileiros, na sua maioria, ainda não se posicionaram em favor da inclusão escolar de seus filhos. Apesar de figurar essa preferência na nossa Constituição Federal, observa-se uma tendência dos pais se organizarem em associações especializadas para garantir o direito à educação de seus filhos com deficiência.

Só muito recentemente, a partir da última década de 80 e início dos anos 90 as pessoas com deficiência, elas mesmas, têm se organizado, participando de Comissões, de Coordenações, Fóruns e movimentos, visando assegurar, de alguma forma os direitos que conquistaram de serem reconhecidos e respeitados em suas necessidades básicas de convívio com as demais pessoas. Esses movimentos estão se infiltrando em todos os ambientes relacionados ao trabalho, transporte, arquitetura, urbanismo, segurança previdência social, acessibilidade em geral. As pessoas buscam afirmação e querem ser ouvidos, como outras vozes das minorias, que precisam ser consideradas em uma sociedade democrática, como a que hoje vivemos neste país.

Mas, infelizmente, apesar de estarem presentes e terem mostrado suas atuações em vários aspectos da vida social, os referidos movimentos não são ainda fortes no que diz respeito às prerrogativas educacionais, aos processos escolares, notadamente os inclusivos.

No ano de 2007, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reafirmado pela Agenda Social, tendo como eixos a formação de professores para a educação especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das



pessoas com deficiência na educação superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BPC).

No documento do MEC, Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, são reafirmados a visão que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

A Educação Inclusiva atenta à diversidade inerente aos seres humanos, buscando perceber e atender às necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aulas comuns, em um sistema de ensino regular, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. A prática pedagógica coletiva, multifacetada, dinâmica e flexível requer mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das unidades escolares, na formação humana dos professores e nas relações das famílias com a escola. Com força transformadora, a educação inclusiva aponta para uma sociedade inclusiva.

O ensino inclusivo não deve ser confundido com educação especial embora o contemple. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, assegura acesso ao ensino regular a alunos com deficiência (mental, física, surdos e cegos), com transtornos globais do desenvolvimento e a alunos com altas habilidades/superdotação, desde a educação infantil até à educação superior. O ensino especial foi, na sua origem, um sistema separado de educação das crianças com deficiência, fora do ensino regular, baseado na crença de que as necessidades das crianças com deficiência não podem ser supridas nas escolas regulares. (MAZZOTA, 2005)

A legislação e as concepções escolares

Segundo Mantoan (1997), a lei é um instrumento importante para garantir a inclusão, pois, ela delinea a educação brasileira apresentando um capítulo especialmente dedicado à educação especial. Estando na política educacional

brasileira desde o final da década de 50 e sua situação atual decorre de todo um percurso estabelecido por diversos planos nacionais de educação geral, marcando os rumos traçados para o atendimento escolar de alunos com deficiência.

Há muitos educadores, pais e profissionais que a confundem como uma forma de assistência prestada por abnegados a crianças, jovens e adultos com deficiências e mesmo quando concebida adequadamente, a educação especial no Brasil é entendida também como um conjunto de métodos, técnicas e recursos especiais de ensino e de formas de atendimento escolar de apoio que se destinam a alunos que não conseguem atender às expectativas e exigências da educação regular.

Ainda hoje, fica evidente a dificuldade de se diferenciar o modelo médico/pedagógico do modelo educacional/escolar da educação especial, retrocedendo a educação especial brasileira, impedindo-a de rumos inovadores, como é o caso da inserção de alunos com deficiência em escolas inclusivas. Sendo que o principal objetivo é a inserção total e incondicional dos alunos nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças.

No entanto, apesar das definições e demais maneiras de se diferenciar a clientela da educação especial, ainda não existem instrumentos legais e respostas conclusivas sobre qual é o verdadeiro alunado da educação especial, ou seja, qual é a sua clientela específica.

No discurso oficial, nos planos educacionais e nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino de pessoas com deficiência a clientela é bem delimitada, e os alunos que lotam as classes especiais ainda hoje não são, na grande parte dos casos, aqueles a quem essas modalidades se dirige e pela ausência de laudos periciais competentes e de queixas escolares bem fundamentadas, correm o risco de serem todos considerados como alunos com deficiência. Tratando-se de alunos que não estão conseguindo “acompanhar” seus colegas de classe ou que são

indisciplinados, filhos de lares pobres, negros entre alguns poucos que são realmente deficientes.

Estas questões justificam todos os desmandos e transgressões do direito à educação e à não discriminação que algumas redes de ensino estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da justiça em geral.

É considerado que neste momento haja à existência de ações que buscam garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas legais de estudar em escolas regulares. Para tanto se tem mobilizado os procuradores e promotores de justiça responsáveis pela infância e juventude, pessoas idosas e deficientes. As Recomendações dessas autoridades têm tirado dúvidas e resolvido com sucesso os casos de inadequação e de exclusão escolar, em escolas do governo e particular.

Estas situações implicam em desconhecimento dos preceitos da Constituição Federal e interpretações tendenciosas da legislação educacional, confundido o sentido da inclusão escolar e prejudicado os que lutam por implementá-la nas escolas brasileiras.

A mudança da nomenclatura “alunos excepcionais”, para “alunos com necessidades educacionais especiais”, aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69. Contudo, essa troca de nomes nada significou na interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas. O MEC adota até hoje o termo “portadores de necessidades educacionais especiais” (PNEE), referindo-se a alunos que necessitam de “educação especial”. E mesmo incluindo entre esses alunos os que apresentam dificuldades de aprendizagem, os que têm problemas de conduta e de altas habilidades, a clientela da educação especial não fica ainda bem caracterizada, pois, ainda se mantém a relação direta e linear entre o fato de uma pessoa ser deficiente e frequentar, o ensino especial, na compreensão da maioria das pessoas.



Segundo Mantoan (1997), há de serem consideradas três direções possíveis aos encaminhamentos dos alunos às escolas: A primeira direção implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial; a segunda que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial e a terceira direção que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com deficiência, altas habilidades e outros mais, como refere a educação especial.

O debate atual está centrado nas duas primeiras direções citadas acima, isto é, entre integração escolar e inclusão escolar. Este assunto cria muitas dúvidas e polêmicas entre professores, profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência, entre paramédicos e outros que tratam clinicamente de crianças e jovens com problemas escolares e de adaptação social e também com as associações de pais que adotam paradigmas tradicionais de assistência.

Afetando também, os professores da educação especial que se sentem receosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino. Os professores do ensino regular consideram-se sem competência para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência nas suas salas de aulas, pois seus colegas especializados sempre realizaram unicamente esse atendimento e exageraram essa capacidade de fazê-lo aos olhos de todos. Há também um movimento contrário de pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem de receber esses novos alunos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) definiu finalmente o espaço da educação especial na educação escolar, mas não mencionou os aspectos avaliativos em nenhum item gerando assim preocupação, pois não se sabe o que fazer a respeito, podendo tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos.

Sobre a “terminalidade específica” dos níveis de ensino, o texto da lei fica também muito em aberto, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis, preocupando-se que a idade venha a ser o indicador adotado.

A qualificação do professor para assegurar a operacionalização do ensino de alunos com deficiência levanta muitas questões, devidas igualmente à imprecisão do texto legal. Considera-se mais urgente que a especialização é a formação inicial e continuada de professores para tender às necessidades educacionais de todos os alunos, no ensino regular, como proposto pela inclusão escolar. (MANTOAN, 2005)

Da Constituição Federal de 1998 à Lei de Sinais (2002)

Atualmente onde o indivíduo com deficiência tem direito assegurado nas leis, mesmo com tantos avanços, na prática as mudanças ainda são bastante lentas.

A criação de leis, as determinações de normas para a implantação de políticas mais democráticas e inclusivas, demonstram a busca pela igualdade e a democratização com grande avanço social. Por ser um tema recente, a inclusão está em constante debate, para que seja assegurado na prática as reais condições para que ela ocorra, tendo consciência das inúmeras dificuldades encontradas.

De acordo com o MEC, o documento elaborado pelo MEC/CNE Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, seguem as seguintes leis:



No ano de 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa a ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº 5.692/71 altera a LDBEN de 1961, ao definir “tratamento especial” para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontram em atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, sendo responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, porém, ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado.

A Constituição Federal de 1988 tem como um dos seus objetivos fundamentais “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” como um dos princípios para o ensino e garante como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei nº 8.069/90, no artigo 55, reforça os dispositivos legais ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.



A Lei nº 9.394/96, atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; assegurando também aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Definindo, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, dando ênfase a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001)”.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, mostra um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do

ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Tendo este Decreto importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais – Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, incluindo à disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Identidade Surda

Santana e Bergamo (2005) relatam que mesmo após muitas lutas e conquistas os Surdos já não são mais classificados com deficientes, mas como pessoas diferentes que compartilham dos mesmos desejos e da mesma língua.



Estar reunidos em grupos que falam a mesma língua e compartilham a mesma vida social faz com que o ser humano se identifique e passe a pertencer aquele grupo, com os Surdos ocorre da mesma maneira.

A identidade Surda é a partir do momento que o sujeito adquire a linguagem seja pelo oralismo ou Língua de Sinais, através da comunicação entre pessoas Surdas elas passam a se informar de assuntos que muitas vezes não consegue entre seus familiares por não dominar a Língua de Sinais.

O reconhecimento oficial da Língua de Sinais trouxe para os Surdos um reconhecimento social e não apenas linguístico onde eles podem contar com tudo que a língua representa (comunicação, pensamento e aprendizagem). Em contato com outro Surdo surgiram outras possibilidades de compreensão de diálogo e aprendizagem.

Ter uma identidade Surda está relacionado as interações sociais do grupo de forma significativa buscando sempre manter uma união fortalecida em luta pelos mesmos ideais.

Depoimento de uma pessoa surda!
Quero entender o que dizem. Estou enjoada de ser prisioneira desse silêncio que eles não procuram romper. Esforço – me o tempo todo, eles não muito. Os ouvintes não se esforçam. Queria que se esforçassem”
(LABOURIT, 1994, p.34 apud SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 566)

Para uma criança surda o convívio com um adulto Surdo faz com que ela se reconheça já nos primeiros anos de vida e comece a construir sua identidade se aceitando como Surda e saber que no mundo existem outras pessoas com as mesmas dificuldades que ela.

Construir uma identidade Surda está em reconhecer-se pertencente de um grupo, diferenciando-se de outro grupo que estabeleça uma relação negativa que no caso aqui citado o sujeito ouvinte. (SANTANA; BERGAMO, 2005)



Cultura Surda

Sabemos que a definição de cultura pode ser um conjunto de práticas simbólicas de um grupo como (língua, artes, religião, sentimentos, modo de se vestir e de agir).

Santana e Bergamo (2005), relatam quando se fala em surdez o termo cultura vem relacionado com a Língua de Sinais e os objetos apropriados para o indivíduo Surdo, como despertar que vibra, campanha que aciona luz, entre outros.

Depoimento de um Surdo sobre cultura surda!

José: Sabe o que é cultura surda? A cultura surda é ... tipo assim, o aparelho TDD é um telefone digital. O uso já faz parte da cultura surda. Porque, se um cara é surdo... Como surdo vai se comunicar por telefone? Não tem como. O telefone digital, o e-mail, a internet, chat, ICQ... No esporte, por exemplo, a cultura surda no esporte...O juiz se ele for apitar, ele não ouve. Como é que faz? Tira a camisa e faz assim // balança a mão para cima//. É a cultura surda. Eu sou a favor plenamente. (...) A língua de sinais é a cultura do surdo. (SANTANA; BERGAMO, 2005, p. 576).

Questões são levantada em relação a cultura surda visto que só por terem uma língua diferenciada dos ouvintes não faz do surdo pertencente de uma outra cultura, porque só a língua não determina uma cultura.

Os Surdos nascem e crescem inseridos na cultura dos ouvintes compartilhando crenças e valores, cultura surda seria uma maneira de estabelecer uma separação entre surdos e ouvintes travando uma batalha entre semelhantes de opiniões contrarias, colocando em evidencia o que eles têm de diferente e nunca o que eles têm em comum.

Santana e Bergamo (2005) afirma existir para o surdo o bi culturalismo já que o Surdo compartilha dos símbolos vinculados a sua cultura e a cultura dos ouvintes.

Vivendo em uma cultura de adaptações são muitas vezes criticados porque muitos aspectos da cultura surda são derivados da cultura dos ouvintes.

Para os Surdos a cultura surda é o conjunto de mecanismo utilizado para se adaptarem aos costumes e língua já existente na cultura feita para os ouvintes (SANTANA E BERGAMO, 2005).



Comunidade Surda

Segundo Bigogno (2010), comunidade surda está na interação e no espaço que os Surdos se reúnem para conversarem em Língua de Sinais os ouvintes que sabem Língua de Sinais também são aceitos como membro desta comunidade.

Os preconceitos e barreiras enfrentadas pelas comunidades surdas segrega o grupo estimulando o isolamento espontâneo.

Por nascer surda a pessoa não se desenvolve da mesma maneira que o ouvinte sua aprendizagem requer estratégias e esses fatores deixa o Surdo recluso do convívio social, e quando ele tem a possibilidade de encontrar os seus iguais o grupo se reserva no direito de só permitir participar da comunidade quem compartilha da Língua de Sinais.

Por muito tempo os Surdos foram visto como incapazes e se unir para se desenvolverem e mostrar para a sociedade que são capazes de entender o mundo através da visão e da comunicação gestual faz dos Surdos humanos como qualquer ouvinte independente da sua língua.

A Língua de Sinais não é universal mesmo dentro do Brasil a Língua de Sinais sofre variações de região para região, um Surdo de uma determinada região não entende as “gírias” das comunidades de outras regiões a menos que algum Surdo daquela comunidade ensine a ele.

A criação de novos sinais ou “gírias” dentro de uma comunidade surda é comum para manterem uma comunicação com características particulares.

Todos os membros desta comunidade tanto Surdo como ouvinte que saiba a Língua de Sinais, recebem um sinal particular vinculado a uma característica física ou social, esses sinais só pode ser trocados se um membro mais antigo desta comunidade já utiliza (BIGOGNO 2010).



Jogo/ Brinquedo e a Brincadeira

Conforme Kishimoto (1997), a definição de jogo não é tarefa fácil. Cada tipo de jogo traz suas especificidades, no faz de conta temos uma grande presença do imaginário e no xadrez temos as regras padronizadas. O jogo tem o significado de ação, divertimento.

No Romantismo o jogo aparece como algo sério e destinado a educar a criança e em tempos passados era visto como inútil, não sério, por sua ligação ao jogo do azar.

O jogo inclui sempre uma intenção lúdica do jogador. A sua escolha tem que ser livre e espontânea pelas crianças caso contrário é trabalho ou ensino. O jogo infantil recebe essa designação quando o objetivo da criança é brincar e o jogo educativo prioriza o produto, à aprendizagem de noções e habilidades.

O brinquedo é qualquer objeto que venha a divertir uma criança. Kishimoto (1997), nos relata que a boneca é brinquedo para uma criança que brinca de filhinha, mas para certas tribos indígenas é símbolo de divindade, objeto de adoração. O brinquedo proporciona a criança criar e se envolver em um mundo imaginário colocando-a na presença de reproduções de tudo que existe no cotidiano, a natureza e as construções humanas, é ele o estímulo material que faz fluir o imaginário infantil.

Kishimoto (1997), acredita que o brinquedo estimula a inteligência, fazendo com que a criança solte sua imaginação e desenvolva a criatividade diminuindo o sentimento de impotência da criança, pois ela cria situações novas, compara, reconhece outras, experimentam, desenvolve sua imaginação e habilidades.

Na educação infantil o brinquedo educativo conquistou espaço definitivo ao utilizar a forma lúdica para estimular a construção do conhecimento.

A brincadeira é o divertimento é a ação de brincar e de acordo com Kishimoto (1997), pode-se dizer que é o lúdico em ação. Dessa forma, brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança e não se confundem com o jogo. Todo



jogo acontece em um tempo e espaço com uma sequência própria da brincadeira. Ao brincar livremente sem pressão cria um clima propício para observar e buscar soluções. Como uma conduta livre que favorece o desenvolvimento da inteligência e facilita o estudo, a brincadeira é vista no Renascimento (KISHIMOTO 1997).

Muitas brincadeiras preservam sua estrutura inicial, outras modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais brincadeiras explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação livre e espontânea da cultura popular, a brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar. Por pertencer a categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, a brincadeira tradicional infantil garante a presença do lúdico, da situação imaginária (KISHIMOTO, 1997, p.38/39).

Nesse sentido, pode-se utilizar o lúdico como elemento integrador e de aprendizagem para incluir o aluno com deficiência auditiva de uma forma mais efetiva.

Brinquedo e Brincadeiras

Com base em Kishimoto (1997), está presente na educação algumas modalidades de brincadeiras, como o brinquedo educativo ou jogo educativo que ganhou força com a expansão da educação infantil. O seu uso com fins pedagógicos mostra a importância deste instrumento para situações de ensino aprendizagem e do desenvolvimento infantil, o brinquedo desempenha um importante papel para desenvolvê-la.

A dimensão educativa surge quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com o objetivo de estimular a aprendizagem. O brinquedo educativo tem a função lúdica quando propicia diversão, prazer e até desprazer e a função educativa quando ensina alguma coisa completando o indivíduo.

A função lúdica e educativa pode andar lado a lado nos jogos e brincadeiras, sejam eles espontâneos ou dirigidos como, por exemplo, se a criança está



diferenciando cores, ao manipular um quebra-cabeça, ela se diverte ao mesmo tempo em que está sendo estimulado o seu desenvolvimento.

Kishimoto (1997), ainda relata as modalidades de brincadeiras como as brincadeiras tradicionais infantis e brincadeiras de faz de conta.

As brincadeiras tradicionais são aquelas relacionadas ao folclore, considerada como parte da cultura popular. Brincadeiras como amarelinha, pião, parlendas tem suas origens desconhecidas e foram transmitidas de geração em geração e permanecem na memória infantil. A brincadeira tradicional tem a função de perpetuar a cultura infantil, desenvolver formas de convivência social e permitir o prazer de brincar, garante ainda a presença do lúdico e da situação imaginária.

Brincadeiras de faz de conta ou simbólica é a que deixa em mais evidencia o imaginário da criança, onde ela é livre para escolher papéis, onde pode definir suas próprias regras, tendo prazer em brincar. Surge em torno dos 2 e 3 anos com o aparecimento da representação e da linguagem. Kishimoto (1997), afirma que ao brincar de faz de conta a criança está aprendendo a criar símbolos.

Brincadeiras ou jogos de construção enriquece a experiência sensorial, estimula a criatividade e desenvolve habilidades na criança por isso são considerados de grande importância. O jogo de construção tem uma estreita relação com os jogos de faz de conta, pois ao fazer desfazer, construir, transformar e destruir a criança expressa o seu imaginário, e ao construir a criança está expressando suas representações mentais, além de manipular objetos. As construções se transformam em temas de brincadeiras (KISHIMOTO 1997).

Considerações Finais

No início da pesquisa foi enumerado o tempo histórico de como a educação para Surdo era pautada e a luta dos Surdos para se expressarem e se comunicarem através de gestos da maneira mais natural possível.



Durante muitos anos os Surdos sofreram atrocidades nas mãos dos médicos que buscavam resposta para causa da surdez, sem encontrar causa aparente.

Depois de anos de estudos e de tentar oralizar um Surdo todos os estudiosos chegam a conclusão que a melhor maneira de educar um Surdo e através da Língua de Sinais.

É através da Língua de Sinais um Surdo consegue se desenvolver e desempenhar várias funções na sociedade e ser aceito como um ser humano completo com poder de pensar, se comunicar e aprender, criando assim uma identidade, uma cultura e uma comunidade surda para se mostrar capaz diante de qualquer ouvinte.

Mesmo depois de conquistar o direito de usar os gestos para se comunicar os Surdos são impossibilitados por ouvinte que insiste em oraliza-los. Na Contemporaneidade os Surdos conquistam novamente o direito a Língua de Sinais e novas lutas são travadas, agora para o direito de ser incluso em todas as esferas da sociedade como um ser humano diferente e não deficiente.

O próximo passo da pesquisa e investigar o significado do fenômeno da inclusão que é aceitar a todos respeitando suas diferenças e também esclarecer os conceitos de integração, segregação e exclusão. Ao pesquisar sobre a história do deficiente no mundo, constatou-se o horror vivido por todos aqueles que eram diferentes do padrão exigido pela sociedade e ainda confirma que hoje ainda há muito preconceito embora camuflado.

Ao analisar os movimentos internacionais pode-se verificar que a luta para os direitos dos deficientes tem sido deste muito tempo na nossa humanidade, mas os incentivos feitos pelas organizações conferências e acordos dos países iniciaram pela UNESCO.

Após a sugestão da UNESCO os países e seus habitantes conheceram muitas mudanças que todos deveriam como fazer e não realizarão em favor dos cidadãos deficientes. Essas declarações esclarecem os direitos de um mundo mais



justo para todos assim como uma educação universalizada, inclusiva garantindo o acesso e sucesso a todos.

A atual legislação assegura o direito da criança portadora de deficiência a educação e o desenvolvimento pleno. Contudo mesmo com tantos avanços, na prática as mudanças são lentas estando em constante debate. Além disso, a garantia da lei não é suficiente para que os direitos se transformem em realidade.

Garantindo que a criança Surda seja incluída na escola, na sociedade e na vida como qualquer outra criança.

A atitude dos professores com um aluno que não consegue acompanhar o rendimento dos demais alunos acaba excluindo-os e abandonando-os como o aluno Surdo se comunicam através da Língua de Sinais cabe a professoras criar prática pedagógica para a interação do grupo e a inserção desse aluno nas atividades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, Neiva de Aquino. **História da Língua Brasileira de Sinais em Campo Grande**, Arara Azul, Mato Grosso do Sul, 2005.

BIGOGNO, Paula Guedes. **Cultura Comunidade e Identidade Surda**. Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, portaria nº 948 de 09/10/2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> acesso em: 20/jul/2015

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **A integração de pessoas com deficiência: Contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Editora Senac, 1997

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas- 5.ed.-** São Paulo: Cortez, 2005

KISHIMOTO, T.M. **“Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez 1997.



SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem Aspectos e implicações neurolinguísticas**, São Paulo: Plexus, 2007.

SANTANA, Ana Paula e BERGAMO, Alexandre. **Cultura e Identidade Surdas Encruzilhada de Lutas Sociais**, Universidade Estadual Paulista, São Paulo 2005.

SILVA, Otto Marques da. *A Epopeia Ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e hoje*. São Paulo: Dedas, 1998.

SME/DOT, **Narrativas infantis no jogo de faz de conta- A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil/ secretaria Municipal de Educação - São Paulo: 2010.**

VYGOTSKY, L. – **A formação Social da mente**. 7.ed, São Paulo: Martins Fontes, 2007



A HISTÓRIA CONTEMPORANEA PELOS SUPER-HERÓIS DOS QUADRINHOS

Alexandre Tokuzo Cancian⁵

RESUMO

Este artigo traz por tema a exemplificação através de super-heróis dos quadrinhos ensinar a história contemporânea, de maneira que possam entender a relação entre o momento histórico e a origem destes personagens no contexto político, social, econômico e ideológico. A utilização destes para a compreensão dos alunos sem sair do assunto abordado pelo professor e ao mesmo tempo, trazendo esse aluno a uma participação mais efetiva e participativa.

Palavras Chave: História, Histórias em Quadrinhos, Herói

ABSTRACT

This paper presents the theme of exemplification by superhero comics teach contemporary history, so they can understand the relationship between the historical moment and the origin of these characters in the context of political, social, economic and ideological. Use these to understand the students without leaving the subject matter by the teacher and at the same time bringing that student to a more effective and participatory participation.

Keywords: History, Comics, hero

⁵ Graduado em História pela Estácio/Uniradial e Pós-Graduado no curso de Filosofia e Filosofia da Educação pelo CEUCLAR, e escrevendo um artigo sobre a utilização dos heróis em quadrinhos em sala de aula, para ensinar história, filosofia, sociologia entre outras disciplinas.

Levando em consideração as palavras de Durkheim (2007, p.47), “toda espécie de realidade, pode ser estudada a partir de dois diferentes pontos de vista. Pode-se buscar conhecê-la e compreendê-la: ou antes, pode-se propor julgá-la”.

O intuito deste artigo é demonstrar que a história contemporânea pode ser analisada sob a ótica dos super-heróis dos quadrinhos, como esses personagens são retratados a partir de eventos que estão ocorrendo e como consequência, a representação ideológica, política e social. Ao trazer informações e fazer menções específicas para que o aluno possa refletir, analisar, aprender sobre as mudanças do mundo pelos olhos de seus personagens.

Utilizando o conceito básico da história, que é a linha do tempo, a datação é extremamente importante em decorrência da origem desses personagens, que simultaneamente "coincide" com o momento histórico.

As referências utilizadas aqui serão os quadrinhos e filmes norte-americanos da editora DC Comics e Marvel Comics, que são as detentoras dos direitos dos personagens que iremos analisar. Mostraremos através de vários personagens como, em que período esses personagens foram criados e com qual intenção, seja ela política, ideológica ou social.

Os quadrinhos sempre foram uma maneira de trazer informações, ideologias e mudanças que estavam acontecendo no mundo e em decorrência de uma massificação poder levar aos seus leitores valores e crenças em um momento específico de sua história, e inserir seus personagens em um exato momento, o exemplo disso é a criação do personagem Capitão América lutando na Segunda Guerra Mundial contra Hitler, ou a Mulher Maravilha a inserido no mesmo momento de guerra, onde as mulheres se tornaram a força e a manutenção bélica nas indústrias americanas, ela se tornou a representante desta força, sendo sexista, independente, ou no momento posterior a Segunda Grande Guerra, em uma disputa

sobre capitalismo e socialismo e a ameaça de um conflito nuclear trazendo o Hulk demonstrando todo o medo e terror que as armas nucleares podem fazer. Apesar de ser uma mídia para as crianças, seus assuntos sempre foram muito mais para um público adulto, entendedor e crítico de sua própria situação.

Os roteiristas equilibraram bem esses dois conceitos, de ser divertido, a ideia de super-heróis que instigavam a imaginação das crianças e ao mesmo tempo os mesmos inseridos em sua sociedade, cuja discussões sobre certos aspectos de nossa história como supracitados anteriormente, ficava claro os interesses de quem os escrevia ou criava esses personagens.

Em 1987 os quadrinhos sofreram uma enorme transformação, mostrando a violência, a política e idealismo de forma explicita e quem quebrou esse tabu foi Frank Miller escrevendo “*O Cavaleiro das Trevas*”. Apesar dos quadrinhos sempre trazer à tona censuras e críticas que ao longo dos anos têm criado debates sobre o tema heróis, vilões, super-heróis, supervilões, ideologias, política, economia, sociedade, mas sempre de maneira branda sobre esses assuntos mudando a forma de encararmos esses assuntos.

A história é a única disciplina que tudo registra, não importando se é biologia ou física quântica, ela é a mantenedora da informação e ela pode ser analisada por vários pontos de vistas diferentes. Quadrinhos e filmes de super-heróis também podem.

O DOCENTE

Antes de analisarmos os super-heróis e seus significados, vamos entender por qual razão a utilização destes personagens pode proporcionar uma aula mais interessante e de fácil assimilação. Uma das dificuldades do professor é fazer com que os alunos se interessem pela aula, levando em consideração vários aspectos da grade curricular (assuntos e tempo, por exemplo) imposta pelas instituições



educacionais seja ela qual for. Iremos perceber que muitos pedagogos partem do mesmo princípio, que se utilizar dos saberes anteriores do aluno pode fazer com que essa atenção possa ser maior, já que o entendimento ficará mais próximo de sua realidade e, portanto, assimilará mais facilmente esses conteúdos.

A questão educacional parte de que o aluno é um indivíduo que já vem com conhecimentos e vivências anteriores e que essas questões devem ser consideradas, pois esse aluno já é realizado de alguma forma. "Devem ser considerados dois componentes importantes: o que a criança pensa sobre o mundo que ela conhece, ou seja, o mundo que a cerca" (LIPMAN, 2010, p.79).

Paulo Freire deixa claro que como professores, utilizar maneiras diferentes de levar a informação ao aluno e de maneira que possa ser mais acessível, neste caso o uso dos super-heróis, não compromete com o atendimento deste professor ao aluno.

"A natureza formadora da docência, que não poderia reduzir-se a puro processo técnico e mecânico de transferir conhecimentos enfatiza a exigência ético-democrática do respeito ao pensamento, aos gostos, aos receios, aos desejos, à curiosidade dos educandos." (FREIRE, 2001, s/p.)

Desta maneira se podemos entender que, se ao utilizar elementos do imaginário que ao mesmo tempo se apresenta em diversas formas como: quadrinhos, animações e filmes e que já fora consolidado à muito tempo se tornando cultura de massa, a absorção de informações ligadas a essas imagens, pode propiciar uma facilidade maior dos alunos e os torná-los críticos.

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação - reflexão, come também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir (FREIRE, s/d, s/p)



SUPERMAN

Superman o maior herói de todos, toda sua história é envolta de uma maneira religiosa comparando a de Jesus Cristo. Quando analisamos o personagem Superman podemos verificar vários aspectos da história do mundo, seus desmembramentos e como essas mudanças refletem na sociedade atual. A origem de Superman que foi criado sob a ideologia norte-americana expansionista do Destino Manifesto desde 1840 até os dias atuais, seja ela por meios territoriais, culturais, econômicos e ou políticos, podemos verificar que em decorrência dessa ideologia o território aumentou consideravelmente comprando essas terras da França e da Rússia por exemplo. Com o crescimento territorial que garante aos EUA uma posição superior as demais nações do continente americano, garante também um poder político e econômico mundial. Sua cultura é comercializada em filmes, música, *fast foods*, etc.

Desta forma pode-se aprender sobre o expansionismo, sobre a industrialização e suas implicações na Primeira Guerra Mundial, sobre a Grande Depressão e suas consequências. Em várias histórias como a mini série *Superman entre a Foice e o Martelo* (2004), *Paz na Terra* (1999), na animação *Superman contra a Elite* (2012) e *Batman e Superman Inimigos Públicos* (2009), nestes quatro temas podemos tratar de regimes ditatoriais. Em *Batman e Superman Inimigos Públicos* e *Superman entre a Foice e o Martelo*, além deste último podemos aprender sobre o socialismo, por consequência a Revolução Russa, sobre A República de Platão e sobre o anarquismo. Nessa história podemos entender a visão dos anarquistas com relação ao socialismo/comunismo e que abomina a ideia do Estado controlador e que tira o direito à liberdade aos seus cidadãos.



Em *Paz na Terra* o tema se desenrola na questão da fome, da desigualdade social, da violência, faz uma crítica aos países de primeiro mundo que produz mais do que gasta e desperdiça sem oferecer a quem precisa, deixando claro que sozinhos não é possível resolver essas questões. Na animação *Superman contra a Elite* (2012), surgem novos heróis que matam eles acreditam que na violência pode se chegar à paz e Superman tem que mostrar outro caminho é melhor, que as leis existem e devem ser cumpridas a qualquer custo.

CAPITÃO AMÉRICA

Capitão América personagem criado por Joe Simon e Jack Kirby em 1941, meses antes dos EUA entrarem na Segunda Guerra, foi um dos principais ícones da ideologia norte-americana, o símbolo de liberdade. Personagem caricato com as cores da bandeira e as listas da bandeira nacional em seu uniforme, com um senso patriótico exacerbado. Neste contexto de Segunda Guerra pode-se explicar as razões por ter começado fazendo-se primeiramente da Primeira Guerra o prefácio para exemplificar e esclarecer questões sociais, econômicas, políticas e as causas que levaram à outra guerra. No filme do Capitão América 2 - O Soldado Invernal, faz referência a um personagem chamado de soldado invernal, soldado americano que fora utilizado pelo governo soviético no período da Guerra Fria. No arco entre 332 a 350 dos quadrinhos do Capitão América que chega a devolver o escudo e seu uniforme por causa dos governantes e da política insatisfatória. A minissérie "Guerra Civil", que também é o terceiro filme do Capitão, o tema desta história são os direitos civis de liberdade, enquanto Capitão América defende, Homem de Ferro acredita na intervenção do governo sobre essas questões.

Capitão América definitivamente é um personagem que dá possibilidades de expandir e abordar diversas questões sociológicas, políticas e históricas.



A Mulher Maravilha é um personagem bastante peculiar, ela também surge também durante a Segunda Guerra Mundial. Enquanto de um lado tem um herói que está lutando contra o malfeitor do mundo, a heroína representa a nova realidade da sociedade norte-americana, as mulheres propriamente ditas. Enquanto os homens estavam nas trincheiras, as esposas desses soldados trabalhavam nas indústrias bélicas fabricando armas para abastecer. A Mulher Maravilha é forte, sexista, independente, era a reprodução da mulher daquele momento e que posteriormente se fez dos mesmos direitos dos homens. Sua origem vem da mitologia grega, que se explica a origem da filosofia e a sociedade grega que influenciou todo o ocidente. Esse personagem nos quadrinhos não se faz muito presente, nem mesmo tem histórias que se tornaram referências como de outros super-heróis, mas entender a Mulher Maravilha é entender todo o desenvolvimento social e as mudanças que a mulher fez ao longo dos anos.

HULK

Hulk é outro personagem bastante diferente da maioria dos super-heróis, ele é um monstro e todos têm medo dele, inclusive os super-heróis, isso pode ser visto no filme os Vingadores (2012). Analisar Hulk na história implica em explicar a divisão territorial da Alemanha no pós-guerra, explicar o socialismo e a Guerra Fria. Com esse personagem pode-se explorar e analisar a questão dos armamentos bélicos e quão poderosos são os países que detém armamentos nucleares, é exatamente isso que o Hulk é a representação da destruição de uma bomba nuclear.

BATMAN



A utilização do personagem Batman pode ser usada de maneira comparativa com Hitler, em como a nossa percepção sobre bem e mal, certo e errado, muitas vezes são errôneas.

Batman é um herói que é perseguido pela polícia, Hitler é um ditador genocida que ajudou a "reerguer" a Alemanha entre a 1ª e 2ª Guerra Mundial, acabou com a fome e acabou com a crise econômica que assolava a Alemanha em decorrência dos custos da 1ª Guerra Mundial.

X-MEN

X-Men podemos explicar a segregação da Grécia em sua sociedade que permitia o "uso" de escravos, ou as segregações religiosas de católicos e muçumanos, explicar sobre as cruzadas na Idade Média, sobre o evolucionismo de Charles Darwin.

Além dos períodos supracitados, neste período contemporâneo podemos analisar esses personagens sob a ótica dos Direitos Humanos, ou das experiências feitas na Alemanha durante a Segunda Guerra ou mesmo sobre a discriminação.

OUTROS PERSONAGENS

Como citado anteriormente a história pode ser vista por vários pontos de vista, os quadrinhos conforme "os novos tempos" e as novas gerações de leitores, adequam desses personagens por necessidade, para que fiquem atraentes a esses novos leitores. Personagens que muitas vezes são secundários, mas exercem um papel importante junto aos heróis e ao longo do tempo foram "transformados" para a adequação a qual me referia. O conceito de ética está bem entranhado neste novo século, a mudança de etnia de alguns personagens é de extrema importância para a opinião pública. O exemplo é Nick Fury diretor da S.H.I.E.L.D (agência mundial de



espionagem) originalmente desenhado branco e loiro, atualmente negro como podemos verificar nos filmes Os Vingadores (2012), Capitão América (2012) e Homem de Ferro (2011), Pete Ross amigo do Superman fora mudado sua etnia de branco/ruivo para negro no seriado Smallville, o Tocha Humana que também originalmente era loiro de olhos azuis mudaram sua etnia no filme Quarteto Fantástico (2015)

Poucos heróis são negros nos quadrinhos, mas não tinham tanta evidencia como atualmente. Super-heróis foram criados com o mesmo intuito Lanterna Verde, Luke Cage, Tempestade e Ciborgue já são negros, o Homem-Aranha agora é negro. O homossexualismo também deixou de ser um tabu e já aparecem alguns personagens gays, Colossus e Estrela Polar dos X-Men, e o primeiro Lanterna Verde Alan Scott se tornou gay.

Essas situações podem ser trazidas pelos movimentos de Malcolm X e Apartheid por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os quadrinhos e animações de super-heróis podem servir e seguramente para explicar vários períodos da história e podem facilitar muito a "vida do professor", pois são algo que a maioria conhece e relacioná-los com a disciplina história apontando os desmembramentos ocorridos, juntamente com as questões ideológicas que cada personagem apresenta, desta forma pode fazer com que o aluno não o veja com tanta dificuldade. Cabe ao professor fazer com que esses personagens caibam no contexto, no momento em que explica o conteúdo anteriormente estabelecido em seu plano de aula.

Como citado anteriormente, utilizar esses conhecimentos que o aluno traz é uma forma prática, rápida e eficiente de ensiná-los, tornando-os mais participativos e principalmente mais receptivos.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLACKBURN, Simon, **A República de Platão**: uma biografia / Simon Blackburn; tradução, Roberto Franco Valente; revisão técnica, Danilo Marcondes. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008. (Livros que mudaram o mundo)

DURKHEIM, Émile - **Sociologia e Filosofia**. Tradução de Fernando Dias Andrade. 2.ed. São Paulo: Ícone, 2007.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**., 2001, Arquivo em PDF: Disponível em <http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_politica_e_educacao.pdf> Acesso em: 15 de Mar.2015.

FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Autonomia**, 1996, Arquivo em PDF: Disponível em <http://www.letras.ufmg.br/espanhol/pdf%5Cpedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf> Acesso em: 12 de Nov.2014

LIPMAN, Matthew: **Educação para o Pensar Filosófico na Infância**. Tradução Claudio Roberto Brocanelli, Petropolis, RJ: Vozes 2010

REVISTA MUNDO DOS SUPER HEROIS, São Paulo: Europa, Ed. Nº 18, periodicidade mensal, p. 22 a 47.

O Cavaleiro das Trevas. São Paulo, Panini Comics, 2004.

O Reino do Amanhã. São Paulo, Panini Comics, 2006.

Super-Homem, Paz na Terra. São Paulo, Abril, 1999.

Action Comics, #900, Estados Unidos,2011.

Superman.São Paulo, Abril, 1987.

A morte do Superman, São Paulo, Abril, 1992.



MARCAS DA ORALIDADE NA ESCRITA:

Uma análise das produções textuais dos alunos do 9º Ano

Soraia Salim da Silva¹

RESUMO

Entendemos que a linguagem oral e a linguagem escrita se completam, porém nota-se que muitos alunos, em suas produções textuais, não conseguem discernir uma da outra e desta forma, transcrevem quase que instintivamente sua fala para a forma escrita sem se atentar ao contexto em que está inserido. Tal artigo acadêmico tem como objetivo verificar a influência da oralidade na escrita e os fatores que contribuem para que esse evento aconteça. A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal do município de Caraguatatuba/SP, com os alunos do 9º ano do período diurno do ensino fundamental nas aulas de Língua Portuguesa, no ano de 2016. Neste artigo, serão abordadas somente marcas de oralidade encontradas nas redações e questionários pessoais realizados pelos alunos. Entendemos que esse trabalho permite uma reflexão a respeito do desenvolvimento da oralidade em sala de aula. Vem mostrar que oralidade ocupa um lugar próprio na escrita, desta forma, tal estudo vem contribuir para o esclarecimento e entendimento de profissionais da educação quanto às dificuldades apresentadas por alunos nas diversas faixas etárias em suas produções de texto. A análise deste trabalho terá como suporte teórico autores que trazem discussões relevantes sobre o assunto, como: Marcuschi (2003), Cagliari (1993) e Sacconi (2001).

Palavras-chave: Pesquisa. Ensino. Escrita. Oralidade

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar por meio de redações e questionários escritos por alunos do nono ano, como a linguagem oral influencia na linguagem escrita. Este problema quando não sanado nas séries iniciais do ensino fundamental, pode acompanhar o aluno para o resto de suas vidas.

¹Graduada em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Integrada Módulo em 2005. Mestranda em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul – UNICSUL (2015/2016)

Nossos alunos trazem consigo uma linguagem própria do seu grupo social, porém o grande problema está em muito de nossos alunos não entenderem a diferença entre a linguagem oral e a linguagem escrita e, desta forma, transcreverem quase que instintivamente sua fala para a forma escrita sem se atentar ao contexto em que está inserido e muito menos ao gênero textual pretendido.

Sabemos que a fala antecede muito à escrita. Todos os povos possuem uma tradição oral como meio de comunicação, que evoluiu com o passar dos anos. Desde a invenção do alfabeto e a evolução da escrita sabe-se que foi dada maior importância a escrita, desta forma ela foi ganhando importância superior a fala por se caracterizar como um bem social indispensável, símbolo de educação, desenvolvimento e poder das grandes nações sobre os povos dominados, pois assim impunham sua língua e cultura, proibindo-os de falar sua língua materna.

Devido a essa herança cultural, nosso sistema de ensino é tão voltado para a linguagem escrita, não dando tanta importância à linguagem oral.

Foi pensando nas diferenças de tratamento dadas a essas duas modalidades que nos propusemos a estudar sobre o tema, com o objetivo de oferecer informações que auxiliem as escolas/professores a identificarem tais problemas e minimizar as dificuldades dos alunos.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal, localizada no município de Caraguatatuba/SP, com os alunos do 9º Ano, na disciplina de Língua Portuguesa, no ano de 2016.

LINGUAGEM



Desde o início dos tempos o homem tenta comunicar-se com os seus semelhantes, ainda que a forma tenha se modificado com o tempo, a linguagem sempre foi de suma importância para a vida do ser humano, pois é a partir dela que o homem constrói sua vida cultural, política e social, expressa e compartilha seus pensamentos, ideias e opiniões e absorve conhecimentos e experiências. Segundo Vygotsky, a linguagem é um conjunto de símbolos com caráter histórico e social, que enfatizam a importância da informação e da interação linguística para a construção do conhecimento.

Sendo assim, entendemos que para o ser humano a linguagem faz parte de suas necessidades básicas, pois se faz presente na fala, escrita e na leitura. Segundo Cagliari (1993, p.30)

A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado um significante, como dizem os linguistas. Essa unidade dupla face é o signo linguístico. Ele está presente na fala, na escrita e na leitura como princípio da própria linguagem, mas se atualiza em cada um desses casos de maneira diferente. Essa procura das relações entre significado e significante é em outras palavras saber como uma língua funciona e quais os usos tem.

Desta forma não há como falarmos em linguagem sem falarmos da fala e da escrita.

Antes do surgimento da escrita o homem se comunicava por meio de sinais, gestos, ruídos. Após o surgimento da escrita houve um grande avanço para a humanidade. Segundo Cagliari (1993, p.10), a invenção da escrita foi o momento mais importante da humanidade, pois somente através dos registros, o saber acumulado pôde ser controlado pelos indivíduos”.

Sabe-se que hoje, na sociedade, a linguagem oral e a linguagem escrita caminham juntas ao lado de outras linguagens no processo da comunicação. Porém, o mesmo raramente acontece dentro do ensino escolar, uma vez que se



observa uma maior preocupação com certo e o errado do que o real sentido da escrita.

ORALIDADE E ESCRITA

A escrita e a oralidade são essenciais para a comunicação humana e a partir delas que o homem expressa seus pensamentos, opiniões e sentimentos. Porém, tratam se de formas diferentes de linguagem e sendo assim, possuem características distintas.

Entendemos que ainda que sejam modalidades específicas, a modalidade escrita caminha para o distanciamento entre o escritor e o interlocutor, enquanto a oral ocorre um envolvimento maior entre os falantes. No entanto, o ideal é que o ser humano saiba distinguir o valor que as duas possuem (tanto a oral quanto a escrita) e além de tudo, saiba dominá-las para assim utilizá-las na sua necessidade.

Segundo os PCNs (2001, p.15):

“O domínio da língua, oral e escrita, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento”.

De acordo com Marcuschi (2003), a fala é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia-a-dia da maioria das pessoas. Contudo, as instituições Escolares dão à fala atenção quase inversa à sua centralidade na relação com a escrita. Neste caso, o autor se refere à diferentes de abordagens de textos orais e escritos em sala de aula, o que vem sendo muito questionada ultimamente, devido ao professor ainda continuar sem saber o que fazer para desenvolver a oralidade durante as aulas.

Por outro lado, a escrita, segundo Marcuschi (2003, p.25-26), seria um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também



recursos de ordem pictórica e outros(...) Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar da fala.

Percebemos então que a prática da oralidade tem sua característica própria para a produção da interação, pois nessa modalidade o indivíduo já sabe uma língua, então, não se trata de aprendê-la, mas em saber usá-la. Enquanto que com a escrita, é importante uma atenção a mais, pois o português compõe-se de duas modalidades; o português escrito e o português falado e, nesse aspecto, distingue-se pelas formas, gramática e recursos expressivos. Cada uma possui sua função, importância e características próprias.

Com relação a essas duas modalidades, Perini (2004) declara que, ao escrever, utilizamos estruturas gramaticais e construções textuais diferentes da fala, a qual, por sua vez, assume um caráter mais espontâneo, menos rígido do que a escrita.

Ainda, Perini (2004, p. 60) considera:

Importante observar como a língua falada tem regras tão complexas e tão estritas quanto as da língua escrita; apenas, são diferentes. Mas por que é que nos parecem tão fáceis? Ah, é porque são as regras da nossa língua nativa – as outras são de uma língua que aprendemos na escola.

Sendo assim, podemos afirmar que falamos de um jeito e escrevemos de outro. De acordo com Cagliari (1993, p.31):

Uma criança que escreve dissi não está cometendo um erro de distração, mas transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua percepção da fala. Isto é, a criança escreveu a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela pronuncia. Em outras palavras, fez uma transcrição fonética. Por outro lado, uma criança que leia a palavra disse dizendo duas sílabas de duração igual, está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou que faz lembrar a fala artificial da professora...). Se o aluno passar pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence a fala e o que pertence a escrita e por que as coisas são como são, ele terá dificuldade imensas em seguir seus estudos de português, por que o absurdo está presente a todo momento.

Uma vez que existem a linguagem “oral” e a linguagem “escrita”, e as duas tem suas características específicas, ambas devem ser respeitadas nas suas especificidades. Sacconi (2001, p.20), afirma que nenhuma se sobrepõe a outra em importância nas escolas, ainda que a língua falada tenha como base a língua escrita, considerada superior. Desta forma, a visão que se tem de quem escreve errado fala errado é equivocada. Segundo Botelho (2005), as pessoas não escrevem do mesmo modo que falam. Podemos dizer, que a questão não é falar certo, ou errado, mas saber qual forma de falar em determinadas situações, adequando a fala às diferentes formas de comunicação.

Em relação à escrita, é importante que o aluno compreenda a utilidade da escrita e o seu poder e que por meio dela é possível se expressar de forma concreta, crítica e reflexiva. Pois, segundo Piaget, “Um ensino que seja mais integrado, que não considere o aluno o ser zerado de conhecimento e vivência, propondo um ensino a partir do que o aluno já sabe, acrescentando novos conceitos aos conceitos já existentes e propondo uma nova forma de vê-los. Assim acredita-se que teremos cidadãos pensantes e críticos”

Sabemos que a tendência da criança é escrever exatamente como fala, cabe ao professor procurar mostrar a ela que a escrita representa a fala, mas que ambas possuem características próprias. As regras da linguagem oral não são as mesmas da linguagem escrita. Essas características devem ser observadas e trabalhadas na escola, haja vista que as crianças trazem experiências da linguagem oral e precisam descobrir que ao escrever, deverão atender outras características.

A PESQUISA

Mesmo sabendo que a oralidade e a escrita são duas modalidades diferentes, acreditamos que uma pode deixar suas “marcas” na outra. Ainda

acreditamos que a fala influencia mais na escrita do que vice-versa, por ser mais frequente no dia-a-dia dos alunos e das pessoas de um modo geral.

Para a realização do trabalho foi solicitado aos alunos do nono ano que produzissem uma redação e que respondessem a um questionário.

Recolhemos os trabalhos e para que houvesse uma melhor análise foi retirada apenas uma amostragem das produções. Dos vinte e cinco textos produzidos, foram escolhidos apenas dez para estudarmos as marcas da oralidade na escrita. Tal escolha foi reduzida também, pois muitas das marcas de oralidade foram repetidas nas demais produções, não havendo necessidade de analisar na íntegra todas elas.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES TEXTUAIS

No 9º ano, espera-se que o aluno tenha conhecimento da escrita pois, nesse nível escolar já é esperado que os alunos respeitem às normas cultas da língua, de modo que saibam diferenciar certos aspectos que correspondem à oralidade dos que correspondem à escrita, porém, os alunos ainda possuem dificuldades ao diferenciar a fala da escrita e, desta forma, ocorre com frequência, a escrita da mesma forma que se fala. Nessa série, também, por se tratar de adolescentes, geralmente ocorre o uso de gírias como forma de expressarem seus sentimentos.

Ao analisarmos as produções textuais observamos que grande parte delas possuem coerência e respeitam a sequência quanto à sua estrutura (Introdução, Desenvolvimento e Conclusão). Contudo, nota-se que o aluno (autor) continua a utilizar em suas produções a mesma linguagem utilizada em sua casa, mesmo apresentando condições de produzir textos com melhor qualidade.

Observamos também que muitos textos apresentam “erros” ortográficos, de acentuação e concordância. Como a proposta desse trabalho é estudar somente



as marcas da oralidade, esses elementos citados não influenciam tanto para a análise .

A tabela abaixo mostra alguns tipos de marcas (com exemplos) que os alunos da 9º ano usaram em seus textos escritos:

Tipos de marcas	Exemplos
Subjetividade	(...) eu sai da minha escola (...) eu tenho um carinho (...) meu primeiro dia na escola (...) eu fiz muitos amigos (...) veio me ajudar (...) meus amigos mudaram de sala (...) fui várias vezes para direção (...) teve brigas entre eu e minhas amigas (...) o que eu mais gostei (...) eu fiquei triste (...) fiz mais que amigos (...) fiquei com muita vergonha
Gírias, expressões orais e clichês	(...) estou causando (...) briga louca com as meninas (...) caso de polícia baixar (...) estamos em pé de guerra (...) quando entrei e abalei (...) é apanhando que aprendemos (...) caímos na briga (...) a música estava estralando (...) nos enturmamos e pah (...) continuou a zueira
Diálogo com o leitor	(...) não estava fazendo nada na escola e sabe o que minha mãe fez?



Inadequação morfo-sintática

- (...) os professores **ele** ensinavam bem
- (...) comecei a **se** enturmar
- (...) as meninas **começou** a fazer provocações
- (...) eu **se** perdi na escola
- (...) **era um certo dia eu fui** para a escola
- (...) a família da Bruna **voltaram** para São Paulo
- (...) perdi matérias que **dava** para recuperar as notas

Uso de marcadores conversacionais

- (...) começou a me olhar **aí** bateu o sinal
- (...) novo ciclo e **tamos aí**
- (...) agora o nono ano **tá** muito legal
- (...) **aí** me magoei
- (...) ai fui para o oitavo ano
- (...) todos meus amigos **tava lá**
- (...) sentou do meu lado e ficou **lá**
- (...) **aí** comecei a conhecer novos amigo
- (...) pensava que eu **ia** repetir
- (...) voltei para a escola e **tá** tudo igual
- (...) **daí** eu cai no nono G
- (...) e agora **tô** aqui **neh**

Repetição

- (...) **eu** era um pouco tímido mais **eu** se apeguei
- (...) **me dava bem** com todo mundo **me dava bem** com os professores

Escrita fonética

- (...) **então** ela voltou para a sala de aula
- (...) novo ciclo e **tamos** aí
- (...) **tava** tudo bem
- (...) separaram **agente** de sala
- (...) agora eu **to** com a minha amiga
- (...) elas falaram **pra** gente
- (...) não conhecia **quaze** ninguém
- (...) era a mais **baguncera** do oitavo ano
- (...) **fis** as pazes e passei de ano

5- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, a partir desse estudo, compreender os fatores que levam os alunos a produzirem seus textos da mesma forma que falam.

Por meio das análises dos textos produzidos pelos alunos observamos a presença de marcas de oralidade na escrita, sendo assim, os alunos escrevem da mesma forma que falam.

Observamos que muitos alunos são nascidos em famílias humildes, cujo os pais têm poucas instruções, que possuem pouca ou nenhuma escolaridade, o que de certa forma pode contribuir para que o aluno faça essa relação de fala e escrita.

Com base nas observações feitas em sala e os resultados das análises, entendemos que uma das dificuldades dos alunos pode ser a de não saber diferenciar a linguagem falada da linguagem escrita, ou seja, não sabe adequar a linguagem de acordo com o contexto.

Notamos que pelo fato dos alunos terem pouco domínio da norma culta da língua portuguesa isso pode influenciar para que haja as marcas da oralidade na escrita, pois o que eles trazem consigo é a linguagem utilizada em casa e essa muitas vezes é insuficiente para a escrita de um bom texto e sendo assim, é necessário a intervenção da escola fazendo com que aluno aprenda e compreenda a norma culta, oportunizando situações em que o ponha em contato com gêneros textuais diversificados.

Podemos dizer que tal pesquisa foi satisfatória, pois observamos que mesmo com as dificuldades, alguns alunos demonstram criatividade e prazer em suas produções textuais, ainda que relacionassem a fala com a escrita.

O objetivo desta pesquisa era o de estudar algumas marcas da oralidade presentes na escrita, porém, sabemos que além destas marcas (erros ortográficos, concordância) existem outras que também interferem no processo de elaboração de um bom texto, cabe a nós profissionais da educação, procurar formas de sanar



tais dificuldades para que tal problema não continue a ser visto como erro e sim como o uso inadequado para o contexto.

BRANDS OF ORALITY IN WRITING:

A reflective analysis of the textual productions of the students of the 9th Year



This academic article aims to investigate the influence of orality in writing and the factors that contribute to this event happen. The survey was conducted in a municipal school in the city of Caraguatatuba / SP, with students of the 9th year of daytime elementary school in Portuguese classes in the year 2016. In this article, only be addressed orality marks found in essays and personal questionnaires by the students. We understand that this work provides a reflection on the development of oral communication in the classroom. Come show that orality occupies a proper place in writing in this way, this study will contribute to the clarification and understanding of education professionals as the difficulties presented by students in different age groups in their text productions.

Keywords: Search . Teaching. Writing. Orality

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico**: o que é, como se faz. São Paulo: Edição Loyola, 1999.

BOTELHO, José Mario. A natureza das modalidades oral e escrita. In: **Filologia, linguística e ensino**. Tomo 2, V. IX, n. 03. CiFEFIL: Rio de Janeiro, 2005, p. 30-42



BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & linguística.** 6. ed. São Paulo: Scipione, 1993.

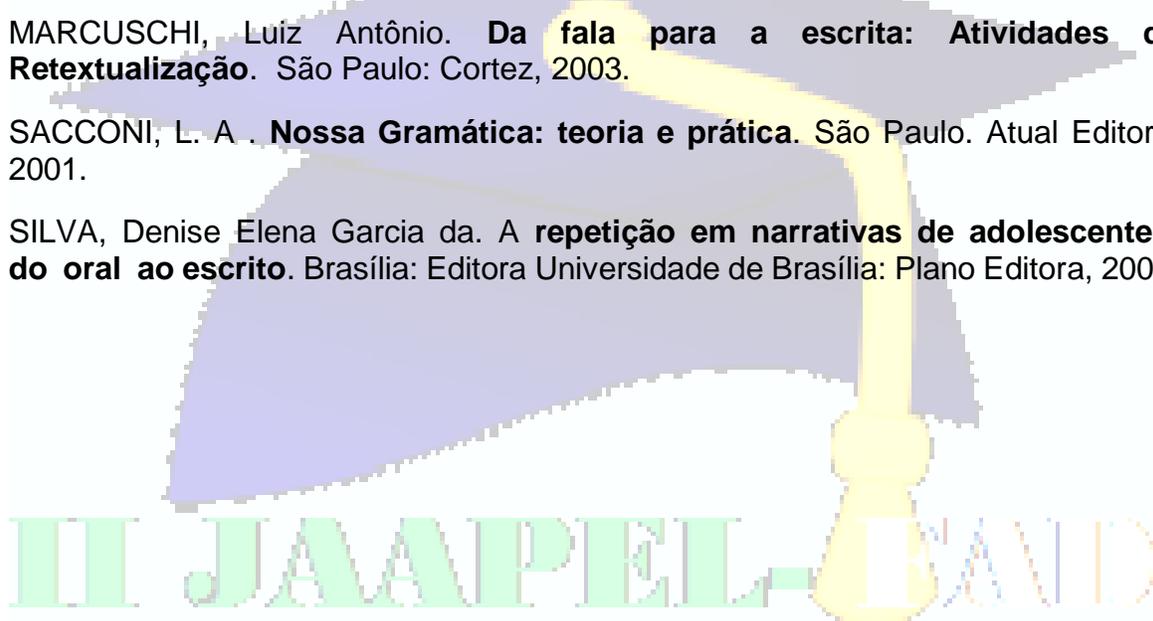
FÁVERO, Leonor Lopes. **Oralidade e escrita perspectiva para o ensino de língua materna.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERINI, M. A. Os dois mundos da expressão lingüística. In: _____. **A língua do Brasil amanhã e outros mistérios.** São Paulo: Parábola Editorial, 2004..

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: Atividades de Retextualização.** São Paulo: Cortez, 2003.

SACCONI, L. A . **Nossa Gramática: teoria e prática.** São Paulo. Atual Editora, 2001.

SILVA, Denise Elena Garcia da. **A repetição em narrativas de adolescentes: do oral ao escrito.** Brasília: Editora Universidade de Brasília: Plano Editora, 2001.



II JAAPPEL-FAD



O PLANO DE TEXTO: CONTRIBUIÇÕES PARA INTERPRETAÇÃO DA PRODUÇÃO LITERÁRIA

Solange Cristina FERREIRA⁶

RESUMO

No presente artigo, propomo-nos a apresentar um estudo a respeito de que maneira a Linguística Textual se apresenta como uma forte aliada no sentido de colaborar para a compreensão e interpretação de textos, neste caso, especificamente, o literário. Partindo dos postulados teóricos de Michel Adam (2008), com foco sobre a noção de sequenciação de planos de texto, já que estes “desempenham um papel fundamental na composição macrotextual do sentido” (ADAM, 2011, p. 257), e dessa forma, entendê-los como princípios organizacionais capazes de fazer emergir as intenções do escritor na materialidade linguística do texto. Para isso, selecionamos, como corpus, o conto *Sonhos*, de Moacyr Scliar (1988), por trazer, em sua estrutura, sequências que exploram, em sua macroestrutura, estruturas organizacionais que nos permitem observar a permanência e a transformação dos elementos de significação.

Palavras-chave: linguística textual, plano de texto, conto, Jean-Michel Adam

ABSTRACT

In this article we propose to submit a study about Textual Linguistics represents a big way ally in order to contribute for the understanding and interpretation of texts, in this case, specifically the literary text. Starting from the theoretical postulates of Michel Adam (2008), with a focus on the notion of sequencing of text plans, as they "have a fundamental part in the composition of the macrotextual sense" (ADAM, 2011, p. 257), and this way understand them as organizational principles capable of emerging writer's intentions on materiality of text linguistics. For this, we select, as corpus, the tale *Sonhos*, Moacyr Scliar (1988), for bringing in its structure, operating sequences, in your macrotecture organizational structures that allow us to observe the permanence and the transformation of the meaning.

Keywords: textual Linguistics, text plan, tale, Jean-Michel Adam

⁶ Mestranda em Linguística na Universidade Cruzeiro do Sul

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como professora de Literatura no Ensino Médio, sempre tive que estudar e buscar estratégias que levassem os alunos a uma gradativa aquisição de autonomia para aprimoramento da leitura a fim de criar condições para que se tornassem leitores competentes e assíduos.

O ato de ler é uma construção de sentidos, de conhecimento individual, de mundo, do outro. Para Wolfgang Iser (1999, v.2, p.12), “o leitor se move dentro do texto” e a leitura se configura como uma atividade dinâmica e de recomposição, já que faz com que o leitor vá além das informações do texto, reconstruindo seu significado.

Para tal, este artigo se apresenta como uma reflexão da utilização da linguística textual, particularmente da observação da organização do texto literário, a partir do seu plano de construção, como forma de leitura capaz de dar conta dos indicadores de sua polissemia.

O corpus escolhido para análise sob os aspectos da Linguística textual é o conto *Sonhos*, de Moacyr Scliar, presente numa coletânea de contos selecionados por Cassiano Ricardo (1988), cujo tema comum é o amor.

O conto de Moacyr Scliar, recupera, em uma estrutura moderna, o conto de fadas e traz como tema a idealização do casamento. Para isso, o autor lança mão de uma estrutura representada por sonhos que se repetem através de paralelismos sintáticos que garantem a evolução do projeto narrativo do autor, que merecem ser investigados do ponto de vista linguístico.

Dentro dessa perspectiva, nosso objetivo é refletir a respeito do plano textual que se pauta pela repetição e de que maneira esse construto pode servir de base para a produção de sentido dentro de uma intenção comunicativa.

Para proceder à análise do corpus, dentro do nível da análise textual semântica, será usada como fenômeno a repetição ou isotopia que, segundo



Greimas é “a interação sintagmática de membros significativos idênticos ou semelhantes que originam um plano homogêneo de leitura textual”.

A isotopia permite, numa análise da estrutura composicional, observar a permanência e a transformação dos elementos de significação e de que maneira eles contribuem para a recorrência de traços semânticos que garantem um modo de se ler o texto. Para isso, as categorias às quais recorreremos para efetuar tal estudo serão os conectores e organizadores usados pelo autor em seu plano textual.

O PLANO DE TEXTO E A REPETIÇÃO COMO RECURSO

Após o surgimento da Linguística textual, o texto passa a ser objeto de estudo e não mais a frase compartimentalizada, com um fim em si mesma, passando a leitura e a produção de texto a assumirem outro significado dentro da análise, já que se passa a refletir a respeito das diversas situações de comunicação e de como a língua entra em funcionamento nessas situações para observação da adequação dos textos em situações comunicativas.

Adam (2011, p. 43), define “ a linguística textual como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas”, apresentando o texto como o resultado de sua relação com o espaço social ao qual pertence seu elaborados, em diálogo, numa situação sócio discursiva com o outro.

A partir disso, ler e entender um texto pressupõe reconhecer, na sua materialidade linguística, os elementos que o formam, de que modo estão organizadas as sequências composicionais que formam o todo comunicativo, para se chegar à intencionalidade daquele que o produziu, respeitando as diferentes leituras já inscritas no texto.

Um primeiro passo é analisar a superficialidade do texto, reconhecer de que maneira foi elaborado para, a partir disso, aprofundar-se na análise. Para Adam (2011, p.256), “o reconhecimento do texto como um todo passa pela percepção de



um plano de texto, com suas partes constituídas, ou não, por sequências identificáveis.”

Entendendo que, ao construir seu texto, o autor possui intenções comunicativas, um primeiro passo para apreender tais intenções é reconhecer o plano de texto do qual se utilizou, pois ele “ ao explicitar a estrutura global do texto, a forma como os parágrafos se organizam, a ordem em que as palavras se apresentam no texto, pode fornecer os elementos necessários à compreensão” (CABRAL, 2013, p. 244).

Uma das formas de articulação do texto, levando em consideração seu plano de composição, é a repetição. Para Cabral e Marquesi (2008), a repetição como recurso de construção do texto é um jogo que permite estabelecer uma progressão textual, garantindo a manutenção do tema e a progressão semântica.

UMA ESTRUTURA PARALELÍSTICA COMO JOGO DE PERSUASÃO

O conto de Moacyr Scliar, em sua estrutura moderna, recupera o conto de fadas, no qual a personagem masculina, Gregório, representa o papel de herói e a personagem feminina, Berta, assume o papel da princesa que necessita ser salva pelo príncipe encantado.

A estrutura paralelística da estrutura textual aparece três vezes, com sonhos nos quais Gregório salva Berta de alguma maneira. Cada sonho traz uma informação diferente, agregando informações que se revestem de diferentes elementos, que acabam garantindo a evolução da narrativa.



Tabela 01

Primeiro sonho	Segundo sonho	Terceiro sonho
<p>_Berta, você está bem?</p> <p>_Sim, Gregório, por quê?</p> <p>_Tive um sonho horrível esta noite. Sonhei que você se afogava num mar revolto. Eu era o salva-vidas na praia.</p> <p>_E você me salvou, Gregório</p> <p>_Claro, Berta. Quem mais poderia te salvar?</p>	<p>_Berta, você está bem?</p> <p>_Sim Gregório, por quê?</p> <p>_Tive um sonho horrível esta noite. Sonhei que você estava com nefrite, e que eu era o médico a quem você consultava.</p> <p>_E você me salvou, Gregório?</p> <p>_Claro Berta. Quem mais poderia te salvar?</p>	<p>_Berta, você está bem?</p> <p>_Sim, Gregório. Por quê?</p> <p>_Tive um sonho horrível esta noite. Sonhei que você estava possuída pelos demônios. Eu era o sacerdote que te exorcizava.</p> <p>_E você me salvou, Gregório?</p> <p>_Claro, Berta. Quem mais poderia te salvar?</p>

O primeiro sonho representa o perigo à vida através de algo assustador: o mar. O adjetivo que caracteriza esse perigo, representado pelo mar, é “revolto”, o que torna Berta, no sonho, incapaz de se defender sozinha do perigo, necessitando de um salva-vidas que o faça, quem o faz é Gregório.

O segundo sonho representa o perigo à saúde da mulher, através da doença: nefrite. Neste momento Gregório se transforma em médico e garante a preservação material do corpo.

O terceiro sonho traz para o texto a dimensão espiritual, já que a mulher se encontra “possuída pelos demônios” e o herói se apresenta como o sacerdote, portanto a pessoa que tem autorização social para livrá-la dos espíritos maus, salvando-a mais uma vez dos perigos impostos.

Cada sonho termina com a mesma pergunta: “ Quem mais poderia te salvar?”, que curiosamente nunca tem resposta, pois a palavra “mais” reforça a ideia de que só ele, Gregório é a pessoa capaz de se transformar em tudo o que ela, Berta, necessita para ter uma vida livre das consequências de qualquer tipo de problema, seja de ordem física ou espiritual.

Dentro desse plano de texto, a estrutura paralelística garante a progressão textual através das diferentes situações impostas por “mar revoltado”, “nefrite” e “possuída pelos demônios”, à medida que são três planos que reforçam o caráter do herói, tornando-o um super-herói, na companhia de quem toda mulher indefesa dos contos de fadas tradicionais acaba ficando para ter o famoso “final feliz”.

O último parágrafo do conto começa com “ No quarto dia Berta aceita a proposta de Gregório”, embora, na materialidade do texto, a pergunta não tenha sido feita. Tal recurso deixa subentendido o pedido de casamento, através do verbo aceitar. Dentro da perspectiva do texto, pode-se inferir que, depois de tantas demonstrações de capacidade de cuidar do bem-estar da mulher, antecipando-se ou prevendo os perigos pelos quais poderia passar, tornou-se desnecessária a pergunta formal, uma vez que a mulher já se convencera de sua heroicidade e só poderia, então, casar-se com ele.

O final do último parágrafo é “ Casam-se. E desde então ela tem um único sonho: que Gregório está morto, morto, morto.” O verbo casar aparece único na oração, sem mais nada, sugerindo um ato sumário, finalizado com o ponto. Porém, o que poderia ser o final feliz, como o de todo conto de fadas que termina com o casamento do herói e da princesa, estranhamente, Berta é quem começa a sonhar com o marido “morto” três vezes, representando a morte de todas as três personagens nas quais ele se transforma para conquistá-la.

É importante pontuar que a única vez em que Moacyr Scliar retoma o substantivo próprio “ Berta” ao longo do conto é nesse último parágrafo, através do pronome “ela”. coincidentemente isso ocorre no momento da narrativa em que a



personagem se dá conta da realidade matrimonial em que se encontra. Isso nos leva a inferir que a construção da frágil identidade feminina que se encontrava no bojo do intento de Gregório acabou por ruir quando ela se depara com o ser real e não construído em sonhos.

Nas duas últimas linhas desmonta-se o conto de fadas moderno: antes quem sonhava era Gregório, na hora em que Berta teria que começar a viver o sonho, depara-se com o real e passa a desejá-lo morto.

Para Koch (2015, p. 111), “cabe lembrar, contudo, que, em textos escritos, a repetição é também um recurso de grande valor persuasivo”, desta forma, cada sonho faz parte do jogo persuasivo de Gregório para convencer Berta a se casar com ele. Nesse jogo, há a promessa de um mundo de sonhos, já que ele a salva de tudo.

Nesse jogo, Gregório quer persuadir Berta a se casar, pois ele tem interesse em conquistá-la e consegue. A assiduidade de quatro dias, já que todo o processo de persuasão exige persistência, sem alterações de comportamento ou de humor, garantidas, no texto, através de sua estrutura paralelística, sem maiores movimentações, e a representação do papel do herói, que vai se consolidando à medida com que ele se transforma nos diferentes salvadores, fez com que ela o aceitasse, sem maiores insistências ou mesmo sem um pedido formal, já que sequer aparece escrito no texto, embora venha implícito na palavra “proposta”.

Os sonhos vão exemplificando a potencialidade de transformação do herói, em função do desejo da manipulação de Berta, que aceita a proposta. Assim, Gregório consegue seu intento e Berta passa a representar a sanção de Gregório, do seu ponto de vista.

Ao se casar com Gregório, Berta o faz calcada nos sonhos que ele representava para ela, com a finalidade de obtê-la como prêmio, depois de tanto esforço. É válido notar que não houve uma convivência interpessoal, pois ela foi persuadida através dos telefonemas que veiculavam os sonhos.



Em contrapartida, o casamento foi uma realidade, porém ela se casou com um herói do plano mítico, e não com um ser real. Isso se comprova pela ausência do pedido de casamento na materialidade linguística do texto, assim como ocorre nos contos de fadas tradicionais, nos quais aparece “casaram-se e viveram felizes para sempre.”

Saliente-se também que, como eram promessas calcadas em sonhos e se apresentavam apenas enquanto palavras e não ações, através de “tive um sonho horrível esta noite”, Gregório realiza seu sonho/ atinge seu objetivo e para de sonhar.

Inversamente, depois de aceitar a proposta e realizar o desejo de Gregório, ela é quem passa a ter sonhos horríveis: sonha em se livrar do marido através da morte, mas no plano real ele existe e a vida cheia de perigos salta dos sonhos de Gregório e passam a habitar a vida real de Berta.

Outro ponto válido a se observar dentro do plano textual elaborado por Moacyr Scliar, que se pautou no paralelismo sintático, é a passagem “**-Você está bem, Berta?/ – Sim, Gregório, por quê?**”, que aparece nos três sonhos de Gregório. Note-se a preocupação inócua do suposto herói, já que a mulher sempre se apresentou sem problemas na vida real, pois estes só existiam nos sonhos de Gregório com a finalidade de atingir seus propósitos persuasivos.

Por outro lado, a incapacidade de Berta de resolver seus problemas no plano onírico, necessitando de um homem para tal tarefa, que fica claro na pergunta “Quem mais poderia te salvar?”, traz para a discussão do texto modelos de comportamento enraizados em função das estruturas impostas nos contos de fadas e questionados pelo autor através das figuras de Berta e Gregório.

Finalizando, na estrutura profunda do texto, o autor trabalha com o tema da idealização do casamento, através da dicotomia sonho x realidade: o sonho do casamento como o casamento se dá na vida real e os reais valores que devem ser levados em conta para a sustentação desse tipo de relação.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Iser (2002), existe uma interação entre texto e leitor quando este preenche os espaços vazios e exercita sua, atividade criadora num processo de leitura além do superficial, desvendando o que está entremeado no texto, o não-dito, escondido nas entrelinhas.

Dentro dessa perspectiva, objetivo deste estudo foi o de demonstrar de que maneira a Linguística Textual se tornou importante nos processos de leitura e interpretação de textos literários. Embora eles não se limitem somente ao conhecimento linguístico textual, mas também a um conhecimento prévio, tivemos com intento construir um possível caminho para que estratégias de leitura possam ser aproveitadas em sala de aula para que se fomente nos alunos o quão produtivo pode ser o ato da leitura para a reflexão da condição humana.

O caminho percorrido para atingir o objetivo, foi o de entender que o plano textual elaborado com estruturas paralelísticas faz parte do todo comunicativo do texto e que nos faz chegar à compreensão do modo que as sequências construídas pelo autor compõem o processo de persuasão empregado pelo personagem masculino a fim de convencer a personagem feminina a ser casar.

Assim, apresentamos aqui uma das formas para se chegar à interpretação de um texto literário. É claro que não pretendemos esgotar todas as possibilidades, já que uma das propriedades do texto literário é a polissemia, mas, sim, elaborar um possível caminho a ser seguido para se chegar à apreensão do significado do texto em sua materialidade linguística.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel, *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Trad. Maria das Graças Soares Rodrigues, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi, Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin. São Paulo: Cortez, 2011.



CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *O conceito de plano de texto: contribuições para o processo de planejamento da produção escrita*. Disponível em: www.revistas.usp.br/linhadagua/article/download/64266/71562 . Acesso em 23/05/2016.

GREIMAS, Algirdas Julien. *Semântica estrutural: pesquisa de método*. 2. ed. São Paulo: Cultrix/Ed. da Universidade de São Paulo, 1976.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora. 34, 1999, v.2.

KOCH, Ingedore Villaça. *Introdução à linguística textual: trajetórias e grandes temas*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

MARQUESI, Sueli Cristina & CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. *Enunciação e práticas discursivas na universidade: uma reflexão sobre dificuldades de escrita*. In: MICHELETTI, Guaraciaba (org.). *Enunciação e gêneros discursivos*. São Paulo: Cortez, 2008.

SCLIAR, Moacyr. *Sonhos*. In: RAMOS, Ricardo (org.). *A palavra é amor*. São Paulo: Scipione, 1988.

ANEXO

SONHOS

II JAAPPEL-FAD

Gregório telefona a Berta.

_Berta, você está bem?

_Sim, Gregório, por quê?

_Tive um sonho horrível esta noite. Sonhei que você se afogava num mar revolto. Eu era o salva-vidas na praia.

_E você me salvou, Gregório

_Claro, Berta. Quem mais poderia te salvar?

No dia seguinte telefona de novo.

_Berta, você está bem?



_ Sim Gregório, por quê?

_ Tive um sonho horrível esta noite. Sonhei que você estava com nefrite, e que eu era o médico a quem você consultava.

_ E você me salvou, Gregório?

_ Claro Berta. Quem mais poderia te salvar?

Terceiro dia:

_ Berta, você está bem?

_ Sim, Gregório. Por quê?

_ Tive um sonho horrível esta noite. Sonhei que você estava possuída pelos demônios. Eu era o sacerdote que te exorcizava.

_ E você me salvou, Gregório?

_ Claro, Berta. Quem mais poderia te salvar?

No quarto dia Berta aceita a proposta de Gregório. Casam-se. E desde então ela tem um único sonho: que Gregório está morto, morto, morto.

(SCLIAR, Moacyr. In: RAMOS, Ricardo. A palavra é amor. São Paulo: Scipione, 1988, p.88)

II JAAPPEL-FAD



Espaço Olavo Setubal: Coleção Brasileira Itaú

Franciele Amanda Aragão dos Anjos
Jucélia Alves Amaral
Marli Albuquerque dos Santos
Sheila Aparecida da Silva Oliveira
Thiago de Jesus
Zenaide Oliveira
Orientador: Herbert Schutzer⁷

RESUMO

O presente texto apresenta uma reflexão sobre a contribuição que a exposição traz para os visitantes, por meio desse trabalho de pesquisa de campo, iremos lhe apresentar um caminho para que todos possam conhecer mais sobre a história do nosso país. O trabalho segue uma linha de informações e conhecimentos ao qual será disponibilizado informações sobre o Brasil Holandês, o Brasil secreto, O Brasil naturalista e o Brasil escravidão. Por meio dessa pesquisa podemos notar que todas as imagens, desenhos, releituras e informações afixadas são de grande importância para a formação moral e intelectual dos visitantes. Para que isso ocorra de forma positiva é necessária a princípio uma análise do encarte de divulgação que trás informações para que a ordem cronológica da exposição seja seguida a risca, podendo facilitar os estudos.

Palavras-chaves Brasil, indígenas, escravidão.

ABSTRACT

This paper presents a reflection on the contribution that exposure back to the visitors through this field of research work, we will present you a way for everyone to learn more about the history of our country. The work follows a line of information and knowledge which will be made available information about the Dutch Brazil, the secret Brazil, the Brazil naturalist and Brazil slavery. Through this research we can see that all images, designs, reinterpretations and displayed information are of great importance to the moral and intellectual education of visitors. For this to happen in a positive way is necessary to first a booklet analysis disclosure that information back to the display of the chronological order is followed to the letter, and may facilitate the studies.

Keywords Brazil, indigenous, slavery.

⁷ Graduandas do Curso de Pedagogia da Faculdade Diadema.

INTRODUÇÃO

Este artigo é baseado num trabalho que foi movido pelo sonho de reunir registros artísticos e históricos do Brasil por Olavo Setúbal, um dos líderes do Banco Itaú, começou em 1969, a colecionar obras de artes, documentos, objetos e livros. Atualmente esse acervo possui mais de 12 mil itens e é considerado o maior de uma companhia privada da América Latina.

As peças expostas no espaço cultural revelam os cinco séculos da nossa história. O percurso por raros registros das artes e da ciência possibilita uma experiência inspiradora, didática e prazerosa, que revela nosso passado.

Esse trabalho segue uma linha de pensamento que permite que os leitores poderão conhecer a história do Brasil Holandês, o Brasil secreto, O Brasil naturalista e o Brasil escravidão.

JUSTIFICATIVA

Esse trabalho de pesquisa vem relatar alguns momentos históricos que marcaram a história do nosso Brasil. Através dos artefatos que compõe o acervo de Olavo Setúbal é que se pode visualizar as releituras feitas por Debret, Spix, Martius e Rugendas, das imagens vistas ou recriadas mediante cartas enviadas a eles pelos exploradores das novas terras.

Além disso em um caráter formativo e pode ajudar na formação social e intelectual dos leitores. Por meio dessa pesquisa pode-se concluir que muitas coisas foram perdidas e roubadas do Brasil, que toda riqueza e beleza foi levada. Restando apenas imagens retratadas por papel e tinta.

Essa pesquisa justifica a trajetória de fatos históricos que não aparecem nos livros didáticos.



OBJETIVO GERAL

Levar novas informações que os livros didáticos certamente não oferecem aos alunos no decorrer dos anos de formação. Formação social e intelectual. Fazer uma viagem cronológica por meio da história do Brasil.

OBJETIVO ESPECÍFICO

Capacitação dos visitantes para uma formação social e intelectual. Conhecer uma história numa perspectiva de formação diferente da apresentada pelo livro didático. Viajar pelos territórios da história do Brasil.

PROBLEMATIZAÇÃO

Qual tipo de formação essa exposição pode trazer para a sociedade? Quais benefícios esse acervo pode proporcionar aos visitantes?

METODOLOGIA

A exposição é mediada por um guia educador, que fala sobre as histórias de cada ciclo do acervo. Por meio de folheto de que nos permite saber um pequeno resumo de como a exposição foi feita, por quem é idealizada e exposta várias gravuras e releituras sobre o espaço físico.

Para nos ajudar na leitura e entendimento as fotografias e os textos expostos são numerados e de fácil acesso, no intuito que os visitantes possam entender e absorver o máximo de informação possível.



REVISÃO DA LITERATURA

O Brasil Holandês

Em 1637, ao chegar em Pernambuco, como chefe militar da invasão holandesa, João Maurício de Nassau, era o europeu mais culto e da mais alta linhagem a pisar no solo das américas até então. Nassau teve a ideia de trazer para o Brasil, cientistas e artistas para o que imaginava ser uma longa missão civilizatória, que durou quase oito anos. Voltou para Europa carregado de imagens e observações científicas sobre o nosso Brasil, informações preciosas e capazes de satisfazer a curiosidade do velho continente Europeu. Por causa dessa bem feitoria ele foi prestigiado pela corte real por várias décadas. Assim Nassau foi nomeado príncipe no ano de 1674, 30 anos depois de ter deixado no Novo Mundo.

Maurício Nassau trouxe para o Brasil dois jovens pintores de 24 e 27 anos, respectivamente Frans Post e Albert Eckhout, que se tornaram os primeiros artistas formados no Velho Mundo a pintar o Novo Mundo. Post era responsável por retratar as paisagens e as batalhas. Eckhout devia documentar visualmente as etnias, fauna e a flora. O Brasil foi o único país das Américas a ser pintado no século XVII por artistas da sólida formação europeia.

Hoje passados quase quatro séculos da ocupação holandesa, constata-se que o principal legado da presença de Nassau no Brasil são as obras que publicou na Europa. Os livros ilustrados e grandes telas em pintura óleo, todo esse trabalho foi reproduzido por meio da observação dos artistas que vieram para o País. A farta documentação escrita e visual que Nassau espalhou em vida pelas cortes europeias também permitiu preservar preciosos testemunhos do Brasil e do seu tempo.

O Brasil Secreto

Quando Portugal recuperou o Nordeste do Brasil depois das invasões holandesas, seus governantes convenceram-se de que o país deveria ser fechado a todos os estrangeiros, para proteger as riquezas da colônia. E assim permaneceu o Brasil por um século e meio até a chegada de D. João VI, em 1808. A dinastia de Bragança iniciada por D. João IV, em 1640 encarregou-se de ocultar o Brasil do resto do mundo. A obsessão pelo segredo aumentou muito no século XVIII, quando a partir de 1700, foram descobertas as primeiras riquíssimas minas de ouro e de diamantes na região de Minas Gerais. E assim graças as riquezas encontradas no Brasil o monarca D. João V se tornou o rei mais rico da Europa.

D. João V, foi o mais rico rei de Portugal. Seu reinado foi profundamente marcado pela descoberta de ouro no Brasil no fim do século XVII. O Rei mandou construir igrejas, palácios, mansões, manufaturas e navios em quantidades. Assim como nas ricas igrejas, o estilo barroco da época impunha uma decoração elaborada também nas moedas.

Apesar da vigilância das autoridades de portuguesas, alguns livros saíram com informações confidenciais sobre as riquezas do Brasil. As edições eram confiscadas e destruídas. O mais famoso foi “Cultura e Opulência do Brasil” do padre Antonil, esse foi impresso em 1711 e quase todos os exemplares foram queimados. Esse mesmo livro teve novas edições 126 anos depois. O primeiro livro impresso no Brasil foi “Relação da estrada” do Bispo no Rio de Janeiro que também foi apreendido em 1747. Até 1808 era proibido imprimir livros na colônia. Na Inglaterra, imagens da Baía e Rio de Janeiro foram pintadas de maneira a ser revelada apenas aos iniciados, como os volumes com aquarelas só visíveis quando o livro é dobrado.

O Brasil Naturalista



Em 1808, após mais de um século e meio que o Brasil permaneceu fechado aos estrangeiros, era enorme a curiosidade a respeito da flora e fauna brasileira entre cientistas e estudiosos europeus, finalmente autorizados a visitar o país com a chegada D. João VI. A densa e misteriosa floresta virgem exercia um fascínio intenso. O grande naturalista alemão Humboldt considerado um espião e impedido de entrar no Brasil dez anos antes, lançou um desafio aos artistas europeus que agora chegavam ao Brasil: eles deveriam retratar no papel a profusão de plantas, e árvores da selva milenar brasileira e conseguir manter-se fiel aos detalhes.

O primeiro foi o artista francês Clarac, que realizou em 1819 a mais famosa imagem da floresta virgem do Brasil. Posteriormente o francês Martius retratou o índio com arco e flecha, a clareira e o riacho. Martius é responsável por 9 notáveis gravuras que representam as palmeiras do Brasil, assim como os 18 estudos botânicos sobre as palmeiras. Além da floresta virgem e das infinidades de novas espécies de animais e vegetação, o principal foco de interesse dos naturalistas residiu nos povos indígenas, tratado nos estudos como parte da fauna e flora brasileira. Os naturalistas Spix e Martius chegaram a levar um casal de índios, sem imunidade alguma contra as doenças comuns da Europa, mesmo uma simples gripe o casal morreu após alguns meses no novo clima.

Os costumes, os adereços dos índios geravam grande curiosidade no Velho Mundo e, por isso, foram assuntos obrigatórios dos primeiros álbuns de gravuras publicados na Europa, por esses naturalistas e viajantes da época. Existem três retratos de grandes dimensões dos índios, Luri, Miranha e Muxuruna são geralmente considerados as mais belas gravuras de índios do período.

O Brasil Escravidão

A escravidão é um tema dominante na história do Brasil no século XIX e tem seu reflexo na arte do período. Toda a economia do país era baseada no trabalho dos escravos, que em cidades como Rio de Janeiro, chegavam a constituir metade



da população. É incalculável a contribuição que a sociedade brasileira obteve dos quase 5 milhões de africanos trazidos para o Brasil a força, cujo filhos e netos nasceram mais tarde em cativeiro e lutaram incansavelmente pela alforria. Negros, pardos ou brancos, somos todos hoje a resultante, do trágico capítulo histórico da escravidão, que os artistas estrangeiros atuantes no Brasil não puderam deixar de focalizar e registrar em detalhes.

No começo do século XIX, havia uma clara noção da diversidade das etnias dos cativos africanos, que continuaram a chegar em grandes quantidades até a extinção do tráfico em 1850. Os escravos eram cabindas, minas, benguelas, congos, monjolos, quiloas, rebolos, ou moçambiques e era assim que Rugendas os retrata. Assim com Rugendas Debret dedica parte boa parte do seu álbum de gravuras, publicado em Paris as cenas cujo protagonismo principal são os escravos. A escravidão movimentava intensamente a economia do império.

ESCLARECIMENTOS

O Itaú Cultural é um instituto voltado para a pesquisa e a produção de conteúdo e para o mapeamento, o incentivo e a difusão de manifestações artístico-intelectuais. Dessa maneira, contribui para a valorização da cultura de uma sociedade tão complexa e heterogênea como a brasileira. Ao considerar a cultura uma ferramenta essencial à construção da identidade do país e um meio eficaz na promoção da cidadania, o instituto busca democratizar e promover a participação social. Centro de referência cultural, promove e divulga a produção brasileira no país e no exterior desde 1987.

O Itaú Cultural fica na Avenida Paulista 149 São Paulo SP 01311 000, estação Brigadeiro do metrô.



O Itaú cultural é um espaço de cultura e informação, a instituição tem como objetivo, inspirar e ser inspirado pela sensibilidade e pela criatividade das pessoas para gerar experiências transformadoras no mundo da arte e da cultura brasileiras. O ambiente é descontraído e acolhedor, organizado e receptivo, os profissionais são pessoas de diversas áreas tais como: Comunicação e Relacionamento, Educação e Relacionamento, enciclopédias, Biblioteca, Tecnologia, Acervo de Obra de Arte, Artes Visuais, Artes Cênicas, Música, Audiovisual e Literatura, Inovação, Financeiro, Presidência, Jurídico, Produção de eventos e Produção de exposições. Os profissionais da Educação são responsáveis pela análise do material que será disponibilizado, organização das exposições, recepção das pessoas e guias de informações, existem funcionários formados em diversos seguimentos tais como: Língua Portuguesa, Pedagogia, Artes visuais e entre outros, a presença de um pedagogo também é importa para que o trabalho seja feito de forma correta e legal.

O Itaú é privado e tem patrocínio da lei Rouanet de incentivo a cultura, e O Itaú Cultural articula parcerias com instituições públicas, a iniciativa privada e a sociedade civil com o objetivo de democratizar o acesso à cultura, promover o intercâmbio entre agentes culturais e difundir conteúdos gerados pelo instituto, dentro e fora do país. Estão entre nossos parceiros secretarias estaduais e municipais de cultura e educação, museus, centros culturais, TVs educativas, comunitárias e universitárias, canais por assinatura, rádios comunitárias e organizações não governamentais, entre outros. As instituições listadas apoiam o Itaú Cultural de forma regular e constante. Instituições que atuam em parcerias pontuais são citadas na divulgação dos eventos de que participam. Os funcionários são contratados e também possui estagiários.

O agendamento de visita às exposições temporárias e ao Espaço Olavo Setúbal é feito pelo telefone (11) 2168-1876, de terça a sexta-feira, das 9h às 20h. Os grupos têm limite de 44 pessoas e o percurso, que conta com o acompanhamento de nossos educadores, tem duração de uma hora a uma hora e

quarenta. O Itaú Cultural fornece ônibus para ONGs, escolas do município ou do estado e instituições públicas. O instituto também está preparado para realizar as visitas em LIBRAS (língua brasileira de sinais).

Todas as atividades que o instituto promove são gratuitas e abertas a qualquer interessado. Em nossa programação, você encontra informações sobre os eventos para os quais é necessário retirar ingresso ou realizar inscrição. O instituto atende qualquer tipo de público que tenha interesse em sua programação. Os ingressos são gratuitos e distribuídos no mesmo dia do evento. Até 20% dos ingressos são reservados para público preferencial, imprensa e convidados do grupo que está se apresentando. Vale lembrar que sempre respeitamos a ordem da fila, que se forma de maneira espontânea. Em nossa programação, você encontra o horário exato da distribuição de ingressos e a classificação indicativa de cada evento. A visita às exposições é livre e gratuita. Pode ser realizada das 9h às 20h (terça a sexta-feira) e das 11h às 20h (sábado, domingo e feriado). Escolas e instituições podem agendar a visita de grupos.

Quantidade de peças por tipo no espaço Olavo Setúbal

Brasileira: Pinturas: 12, Tridimensionais: 16, Desenhos, aquarelas e temperas: 30, Gravuras: 693, Mapas/Cartografia: 16.

RESULTADOS E DESCRIÇÕES

Percebemos que a exposição Brasileira de Setúbal está disposta com várias informações logo na entrada do Centro Cultural Itaú, mediante a isso ela é distribuída em dois andares do prédio. A exposição é repleta de informações por



meio dos textos disponíveis e uma rica variedade de imagens que fazem parte desse acervo. Também é disponibilizado para os visitantes um folder que contém algumas informações cronológicas do trabalho em exposição. Dentro de cada andar existe um orientador ou guia para dar um direcionamento aos visitantes. A exposição é rica em informações e imagens ao qual se relaciona ao texto disposto nas paredes.

CONSIDERAÇÕES FORMAIS

Concluimos que essa pesquisa de campo nos permitiu perceber que existem lugares fora do ambiente tradicional escolar, onde os alunos podem adquirir conhecimento educacional de grande valor. A exposição Brasileira de Setúbal tem uma característica lúdica, porque além das informações despostas pelo ambiente, há uma variedade de gravuras retratadas pelos naturalistas, fazendo com que a visita seja agradável e alegre. Esse trabalho também nos permite ver a fauna, flora e os indígenas como realmente eram na época da invasão.

O trabalho do pedagogo e de outros educadores é de triagem dos materiais disponíveis, avaliação das exposições e quais quer outro trabalho que seja oferecido pelo centro cultural, acolhimento e guia durante a visita nas exposições. Por fim acreditamos que esse tipo de ambiente educativo, pode ajudar de forma grandiosa na formação intelectual e social dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, João Cipriano de. **Caminhos antigos e povoamento do Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

ABREU, Márcia. **Régiado**. Rio de Janeiro: Novas perspectivas.

ADONIAS, Isa. **As peças raras da mapoteca do ministério das relações exteriores**. Rio de Janeiro: MRE, 1956.



CAVALCANTI, Carlos. **Dicionário brasileiro de artistas plásticos**: Instituto Nacional do Livro, 1973.

CIRNE, Moacy. **Literatura em quadrinhos no Brasil**: Acervo da Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, Fundação Biblioteca Nacional, 2002.



AS CONTRIBUIÇÕES DOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS DE EDUCAÇÃO – PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO - NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Alessandra Renata Fonseca Reis
Cícera Oliveira Ferreira Rocha
Jeniffer Luise Santos Silva
Márcia Maria de Oliveira

Orientador: Herbert Schutzer⁸

RESUMO

O tema deste texto nos permite discutir, de maneira contextualizada, a importância da instituição cultural Pinacoteca de São Paulo na transmissão de informação e formação política e sócio cultural do indivíduo, falar sobre a criação e os desafios pedagógicos destas instituições e sua relação com o público.

Palavras-chave: Educação não formal, Museu, Formação do Indivíduo

ABSTRACT

The theme of this text allows us to discuss, in context, the importance of cultural institution Pinacoteca de São Paulo in the transmission of political information and education and cultural partner of the individual, talk about the creation and pedagogical challenges of these institutions and their relationship with the public.

Keywords: Non-formal education, Museum, Individual Training

⁸ Graduandas do 8º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade Diadema.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa foi realizada através do trabalho em conjunto com a mestre em museologia Telma Cristina Mösken⁹ e trata de espaços de educação não formal, existente na instituição museológica de grande relevância no histórico das artes da cidade de São Paulo a Pinacoteca do Estado (1905).

Nela, apresentaremos a instituição, suas fundações, e sua preocupação quanto à formação e atendimento do público.

ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

O espaço não-formal de educação é caracterizado por lugares diferentes da escola¹⁰, onde é possível desenvolver atividades educativas. São os Aquários, Centros de Ciências, Jardins Botânicos, Museus, Parques Ecológico, Parques Zoo Botânicos, Planetários, Zoológicos, dentre outros.

Nos ambientes naturais ou urbanos que não possuem estrutura institucional, também é possível adotar práticas educativas, neste, podem ser incluídos teatro, parque, casa, rua, praça, cinema, praia, caverna, rio, lagoa, campo de futebol, dentre outros inúmeros espaços importantes da sociedade que envolvem as atividades da Educação não formal e suas práticas educativas

A Educação não formal ultrapassa os muros da escola. Caracteriza-se como um novo campo da Educação que aborda processos educativos fora das escolas, em processos organizativos da sociedade, abrangendo organizações sociais e não

⁹ Graduada em Administração de Empresas pela Universidade Paulista, especialista em Museologia pelo MAE/USP e em Lazer e animação sócio cultural pelo SENAC. Mestre em Museologia pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa. Atua desde 2001 como educadora e analista de educação no Programa de Atendimento ao público escolar e em geral no Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo.

¹⁰ Está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

governamentais, movimentos sociais ou processos educacionais articulados com a escola e a comunidade.

Segundo Gohn (2006, p. 39):

[...] A educação não formal capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo, no mundo. Sua finalidade é abrir janelas de conhecimento sobre o mundo que circunda os indivíduos e suas relações sociais. Seus objetivos não são dados priori, eles se constroem no processo interativo, gerando um processo educativo. Um modo de educar surge como resultado do processo voltado para os interesses e as necessidades que dele participa. A construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social, quando presentes num dado grupo social, fortalece o exercício da cidadania. A transmissão de informação e formação política e sócio cultural é uma meta na educação não formal. Ela preparar os cidadãos, educa o ser humano para a civilidade, em oposição à barbárie, ao egoísmo, individualismo etc.

MUSEU - PINACOTECA DO ESTADO DE SÃO PAULO – ESPAÇO DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

O museu é o lugar em que sensações, ideias e imagens são irradiadas por objetos e referenciais ali reunidos. Um espaço fascinante onde se descobre e se aprende, nele se amplia o conhecimento e se aprofunda a consciência da identidade.

O trabalho desenvolvido pelo Museu, permite a criação de uma identidade cultural, assumindo ao património um significado especial. Os objetos contam histórias, revelam o cotidiano das pessoas, falam-nos das alegrias e preocupações de outros tempos.

Segundo o Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus:

“o museu é uma instituição permanente, sem fins lucrativos, a serviço da sociedade e do seu desenvolvimento, aberta ao público, que adquire, conserva, estuda, expõe e transmite o patrimônio material e imaterial da humanidade e do seu meio, com fins de estudo, educação e deleite da sociedade”.



Assim sendo, a Pinacoteca do Estado de São Paulo é um museu de artes visuais, com ênfase na produção brasileira do século XIX até a contemporaneidade, e gestão do Memorial da Resistência de São Paulo, ambas em interação com a política cultural da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo.

É o museu de artes mais antigo da cidade, fundado em 1905 pelo Governo do Estado de São Paulo, está instalado no antigo edifício do Liceu de Artes e Ofícios, projetado no final do século XIX pelo arquiteto Ramos de Azevedo, que sofreu uma ampla reforma com projeto do arquiteto Paulo Mendes da Rocha no final da década de 1990.

Em 2004 a Pinacoteca do Estado de São Paulo incorpora o edifício do Largo General Osório que, originalmente, abrigava armazéns e escritórios da Estrada de Ferro Sorocabana. O edifício é totalmente reformado pelo arquiteto Haron Cohen, passa a chamar-se Estação Pinacoteca para receber parte do extenso programa de exposições temporárias da Pinacoteca do Estado.

No térreo está instalado o Memorial da Resistência de São Paulo que surgiu com a musealização da parte do edifício que sediou o Departamento Estadual de Ordem Política e Social de São Paulo (Deops/SP)¹¹, entre os anos 1940 e 1983. A instituição se dedica a preservar as memórias da resistência e repressão política do Brasil republicano.

A Associação Pinacoteca Arte e Cultura é uma sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos. Qualificada no final de 2005 como Organização Social de Cultura, assumiu, a partir de 2006, a gestão do museu para execução da política cultural definida pelo Governo do Estado por meio da Secretaria de

Estado da Cultura, responsável pela gestão da Pinacoteca de São Paulo e Estação Pinacoteca, também do Memorial da Resistência.

A instituição tem como objetivos constituir, consolidar, ampliar, estudar, salvaguardar e comunicar um acervo museológico, arquivístico e bibliográfico de

¹¹ Livre acesso através do site <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/site/acervo/textual/deops>.

artes visuais, produzido por artistas brasileiros ou profundamente relacionado com a cultura brasileira, seus edifícios e memórias; visando o aprimoramento da experiência do público com as artes visuais, e o estímulo à produção e ao conhecimento artístico. Ser reconhecida como museu, espaço de produção e difusão de conhecimento, centro educacional e de inclusão social, referência de qualidade, consistência e dinamismo no cenário museológico brasileiro e internacional.

O papel do museu como espaço educativo e também as práticas desenvolvidas nestes espaços têm sido revistas de maneira significativa nas duas últimas décadas, conforme afirma Fronza-Martins (2006)

A questão da educação em museus possui um importante foco de interesse na atualidade, tanto no que diz respeito ao seu papel social, quanto no que se refere às práticas realizadas nesse espaço e suas possíveis reflexões. Percebe-se o interesse não apenas na organização e preservação de acervos, mas também na ênfase da compreensão, desenvolvimento e promoção da divulgação, bem como na formação de público como forma de disseminar conhecimentos por meio de uma ação educativa.

As visitas educativas que acontecem na Pinacoteca estão disponíveis a quaisquer grupos organizados sob agendamento prévio e, nos fins de semana, também para o público espontâneo.

A duração das visitas durante a semana é de 1h30 minutos incluindo a divisão de grupos, retirada de ingressos, passagem pelo detector de metais, atrasos e utilização de guarda volumes e banheiros. Nos fins de semana é de 01h10.

As escolas públicas e professores em geral têm entrada franca e as escolas particulares pagam meia entrada (maiores de 10 anos). É necessário realizar um agendamento por telefone e confirmar este atendimento por meio de um ofício.



O ingresso é válido para os edifícios da Pinacoteca e Estação Pinacoteca. O ingresso inteiro custa seis reais e a meia entrada é três reais. Aos sábados a entrada é franca para todo o público.

Disponibilizam um kit de material por escola que podem ser retirados gratuitamente no núcleo de ação educativa de terça a sexta entre 10:00 e 17:00 horas mediante comprovante (holerite).

O material é composto por duas imagens em tamanho A3, formato visível para uma sala de aula. O verso contém sugestões de leitura de imagens, oferecendo diversos meios de diálogo, seguidos por opções de atividades lúdico-educativas – denominadas *propostas poéticas* – a partir das discussões realizadas na etapa anterior, além de sugestões para processos inclusivos de educação em arte. O conjunto também conta com um encarte que descreve o objetivo do material, orienta os educadores sobre a metodologia empregada, apresenta os focos de interesse com a direção do percurso educativo, os contextos com informações do período de produção das obras e sobre o artista, uma cronologia comparativa de fatos relevantes no Brasil, no exterior e sobre o artista, além do glossário de termos técnicos e bibliografia.

Para o atendimento de visitas educativas para público escolar e diversificado nas exposições de longa duração, contam com sete educadores na Pinacoteca e dois na Estação Pinacoteca, todos com graduação completa na área de Humanas (formações diversas: História, Ciências Sociais, Pedagogia, Psicologia, Artes Visuais, etc.) com experiência mínima de seis meses em mediação em artes em instituições museais e/ou culturais.

O Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca tem objetivos voltados a desenvolver ações educativas a partir das obras do acervo, promover a qualidade da experiência do público no contato com as obras, garantir a ampla acessibilidade ao museu, além de incluir aquelas pessoas que habitualmente não são frequentadoras, e incentivá-las à visita.



Essa série de desafios educativos, em consonância com a relevância do acervo a ser tratado, impulsionou a organização de diferentes ações que, embora formuladas como programas autônomos, atuam em sinergia, trocando constantes experiências sob uma diretriz pedagógica comum.

A proposta dos programas educativos é atuar por meio de estímulos capazes de estabelecer diálogos com os visitantes, tendo como ponto de partida sua percepção, interpretação e compreensão das obras enfocadas, para a construção de significados possíveis.

O processo pedagógico está estruturado por leituras de imagens, (o educador conduz um diálogo com os alunos explorando os significados atribuídos às obras e os aspectos técnicos, formais e contextuais) e realizações de propostas poéticas (atividades lúdicas educativas que visam concretizar, tornando vivenciais, os conteúdos tratados nas leituras de imagem) que podem ser realizado no próprio espaço expositivo ou nos pátios do museu dependendo da disponibilidade de espaço, tempo e foco da visita.

Por privilegiar a construção de significado com os grupos não são trabalhadas todas as obras e nem visitadas todas as salas de exposição.

CONSIDERAÇÕES

As observações realizadas dentro da instituição museológica Pinacoteca do Estado de São Paulo, deixaram claro que a ação direta da escola faz diferença na construção do conhecimento, não o conhecimento formal ministrado pela professora, mas a iniciativa da escola em apresentar a seus alunos, outra perspectiva de aprendizagem diferente daquela já estabelecida pela sociedade.

Neste sentido, o museu, não pode ser considerado um produto pronto, acabado; ele é o resultado das ações das pessoas que o estão construindo e reconstruindo todos os dias.



Ao setor educativo, cabe compreender o objeto e a manifestação cultural como um ponto de partida para questionamentos, para comparações entre o velho e o novo, entre arte e ciência, entre uma cultura e outra, potencializando o patrimônio cultural como condutor na produção de conhecimento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRONZA-MARTINS, Aglay Sanches. **Da magia à sedução: a importância das atividades educativas não-formais realizadas em Museus de Arte.** Disponível em: http://fvcb.com.br/site/wp-content/uploads/2012/05/Canal-do-Educador_Texto_Da-magia-a-sedução.pdf. Acesso em 15/09/ 2016.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal na pedagogia social** - Congresso Internacional de Pedagogia Social, 2006. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em 14/09/2016.

DESVALLÉESE, André; MAIRESSE, François. **Conceitos-chave de museologia.** Disponível em: <http://icom.museum>. Acesso em 24/09/2016.

II JAAPPEL-FAD





O *ETHOS* E O SUJEITO GRAMATICAL DAS ORAÇÕES: O eu, o nós e o eles na construção do *ethos*.

Carla Candido Gomes de Andrade¹

Resumo: Este artigo, parte do projeto Discurso em Cenas, da linha de pesquisa Texto, discurso e ensino: processos de leitura e de produção do texto escrito e falado, do Programa de Mestrado em Linguística da UNICSUL, apresenta como objetivo destacar o processo de incorporação presente no discurso de posse proferido em janeiro de 2015, por Geraldo Alckmin, governador reeleito do Estado de São Paulo. Essa reflexão sobre o processo de incorporação é justificada, pois é por meio desse processo que os coenunciadores dos discursos políticos recebem e podem aderir, ou não, à imagem que os políticos almejam construir de si nos seus discursos. Nesse trabalho mostraremos, com o auxílio de gramáticas de nossa língua, como a busca pela adesão dos coenunciadores à essa imagem construída pelo discurso torna-se visível e destacável no discurso de posse de Alckmin por conta da alternância entre os sujeitos sintáticos da oração em um constante jogo entre “eu-nós-eles”. Propomo-nos mostrar em quatro trechos que compõem o discurso, de que modo o enunciador e os seus coenunciadores fundem-se na enunciação em um mesmo corpo enunciativo e, constroem juntos o *ethos* do político. Para realizar essa análise, apoiar-nos-emos em Maingueneau (1997, 2008 e 2010) para abordar a questão do *ethos*. Contaremos também com o auxílio de duas gramáticas normativas Bechara (2005) e Cunha (2008) e de uma gramática funcional Castilho (2012), que

¹ Mestranda em Linguística pela Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL), especialista em Leitura e Produção Textual pela Faculdades Integradas Coração de Jesus (FAINC) e em Educação a Distância pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). Professora de Língua Portuguesa da Rede Municipal de Caraguatatuba.



auxiliarão no entendimento do papel dos sujeitos sintáticos nas orações selecionadas.

Palavras Chaves: *Ethos*. Gramáticas e Sujeito sintático. Incorporação.

1. Considerações iniciais

Em um mundo midiaticizado e rápido, como o que vivemos hoje, no qual as pessoas são convencidas mais pela aparência do que pelo conteúdo, percebemos que a construção e a manutenção da imagem adequada são importantes, sendo para algumas instancias, como a política objeto dessa análise, essenciais.

A Análise do Discurso de Linha Francesa (AD), tem realizado muitas pesquisas que observam os processos de construção de imagem por meio do discurso. Mais do que apenas observar o processo de construção, esses estudos analisam e descrevem de que forma esse processo de construção de imagens acontece e como eles são utilizados pelos enunciadores, como estratégia de persuasão.

Essas pesquisas são importantes, pois nos auxiliam a não sermos facilmente logrados e, minimizam substancialmente os efeitos que os discursos (publicitários, religiosos e políticos) têm sobre nós coenunciadores desses enunciados. Nessa perspectiva, dentro da AD., os estudos do *ethos* têm recebido grande destaque, pois tratam da relação direta entre a enunciação e a imagem do enunciador construída por meio dela e, por isso iremos utilizá-la.

Tendo como corpus o discurso de posse proferido em primeiro de janeiro de 2015, pelo governador Geraldo Alckmin, propomo-nos mostrar, por meio de uma análise dos sujeitos sintáticos das orações de quatro trechos que compõe o discurso, como o locutor e os seus destinatários fundem-se dentro de um mesmo corpo enunciativo e constroem juntos o *ethos* do político.

O percurso que seguiremos para a reconstrução do *ethos* do governador se propõe pôr em ênfase o sujeito sintático e não o sujeito enunciador do



discurso, pois, buscaremos demonstrar que, linguisticamente falando, no corpus em questão, a tentativa do enunciador de construir uma imagem de si possuidora de virtudes semelhantes às que os seus coenunciadores aprovam e julgam-se possuidores é reforçada no discurso pelo jogo constante de “eu-nós-eles”.

Para realizar essa análise, apoiar-nos-emos em Maingueneau (1997, 2008 e 2010) para abordar a questão do *ethos* e contaremos também com o auxílio de duas gramáticas descritivas normativas da língua portuguesa (Bechara, 2005) e (Cunha e Cintra, 2008), e de uma gramática funcional do português brasileiro (Castilho 2012) que nos auxiliarão na apropriação e no entendimento do papel dos sujeitos sintáticos nos enunciados.

2. As teorias e a análise

A AD. entende que a linguagem não é um simples suporte para a transmissão de informações. Ela é quem permite que se construa e que se modifique as relações entre interlocutores, seus referentes e seus enunciados. Por isso, além das preocupações com a análise do discurso em si, o analista do discurso deve ter a preocupação de aprofundar os seus conhecimentos sobre os funcionamentos da língua e de sua gramática.

2.1 *Ethos*

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p.220) o significado do vocábulo *ethos* em grego é personagem. Esse termo, antes utilizado pela retórica antiga, hoje é empegado pela análise do discurso para definir a imagem que o enunciador constrói de si, por meio de seu discurso. Essa imagem construída pelo discurso presta-se a propiciar que o enunciador exerça algum tipo de influência sobre os seus coenunciadores.

A teoria do *ethos* proposta por Dominique Maingueneau (1997, 2008 e 2010) tem sua base no *ethos* retórico apresentado por Aristóteles em Retórica. Para Aristóteles o *ethos*, juntamente com o *pathos* e *logos*, constituíam os meios discursivos que influenciavam o auditório na aceitação do que estava sendo dito.

O coenunciador relaciona-se ao *ethos* do discurso através de um processo de incorporação. Maingueneau (2008, 64-65), declara que esse processo atua em três registros indissociáveis:

- a corporalidade e o corpo do fiador são conferidos pela enunciação;
- durante essa enunciação o coenunciador, percebe e assimila um conjunto de esquemas que equivalem a sua maneira própria de relacionar-se com o mundo;
- essas duas incorporações possibilitam a formação de um corpo, pertencente a uma comunidade imaginária na qual os membros são adeptos de um mesmo discurso.

Para Maingueneau (2008) essa incorporação é mais do que uma mera identificação do enunciador a uma personagem fiadora. Esse fiador é parte prenante de um 'mundo ético' ao qual ele dá acesso. A ativação desse mundo formado por estereótipos culturais é feita por meio da leitura. Nos trechos selecionados para análise no tópico 2.3 poderemos observar como a utilização dos sujeitos sintáticos funciona como uma forma de leitura do mundo ético apresentado no discurso.

2.2 O sujeito gramatical

Tradicionalmente, na sintaxe de nossa língua o sujeito assume junto ao predicado o papel de termo essencial da oração. Entretanto, a sua conceituação e principalmente os seus papéis dentro dos enunciados não podem ser limitados por essa definição.

A gramática descritiva normativa de Cunha e Cintra (2008, 136) apresenta-o inicialmente como: " Sujeito é o ser sobre o qual se faz uma declaração". Os pesquisadores explicam que esse sujeito nem sempre vem



materialmente expresso. Nessas situações, quando há o que eles chamam de uma elipse do sujeito, ele ainda pode ser identificado pela desinência verbal.

Já a gramática descritiva normativa de Bechara (2005, 409-411) em sua definição inicial, não se limita a essa definição que coloca o sujeito como sendo o ser sobre o qual se declara algo. Bechara (2005) explica que “ Chama-se sujeito à unidade ou sintagma nominal que estabelece uma relação predicativa para constituir uma oração”.

Essa relação predicativa pede uma concordância entre o sujeito gramatical e o núcleo verbal da oração. O que pode causar o que Bechara (2005) considera ser uma “explicitação lexical” do sujeito gramatical. Essa explicitação acontece quando o sujeito gramatical é formado pelos pronomes pessoais do caso reto. Isso porque, para estabelecer a relação entre essa unidade e o núcleo verbal da oração é necessário que os morfemas indicativos de número-pessoa atuem. Assim em orações como: “*Eu* amo festas de criança”, há claramente uma explicitação lexical, pois não seria necessária a presença do pronome “eu” para indicar o sujeito gramatical da oração, pois o morfema –o (amo) já o faz.

Com isso percebemos que Bechara (2005) não considera a elipse do sujeito da mesma maneira de Cunha e Cintra (2005), pois ele tem restrições quanto a elipse, já que considera que a falta dos pronomes pessoais não pode ser considerada uma ausência de sujeito, quando eles podem ser facilmente identificados pelas desinências verbais.

Diferente dessas duas formas de definição de sujeito dadas por Cunha e Cintra (2008) e por Bechara (2005), do qual falamos acima, a gramática funcional de Castilho (2012, 289) apresenta outras três. Segundo ele “o conceito de sujeito tem-se revestido de certa fluidez nas teorias gramaticais”, essa fluidez, ou dificuldade de conceituação do termo sujeito, surge por conta



da natureza tríplice do sujeito², que pode ser: semântico, discursivo ou sintático.

O sujeito analisado pelo critério semântico é aquele que define o sujeito como o ser que pratica a ação verbal expressa na oração. Esse critério encontra barreiras, pois nessa definição todos os sujeitos teriam que ser sujeitos agentes da ação verbal, o que não contemplaria as orações onde os verbos estivessem na voz passiva.

O sujeito analisado pelo critério discursivo é o sujeito apresentado inicialmente por Cunha e Cintra (2012), que é definido como aquele de que se declara algo. Esse critério também é problemático, pois nessa abordagem o sujeito acaba por se confundir com o tópico da oração, o que nem sempre corresponde a verdade. Assim, quando não há na oração a equivalência entre sujeito e tópico, podem haver dificuldades no momento da flexão do verbo.

Já o conceito de sujeito sintático é bastante similar ao sujeito gramatical apresentado por Bechara (2008). Nessa definição, é necessário haver uma relação de concordância entre o sujeito e o verbo da oração, sendo assim, nomeado por sujeito o termo que concorda com o verbo da oração. Essa explicação parece bastante prática, pois o papel de sujeito nessa definição pode ser ocupado por diversas classes de palavras que compõem a língua.

Em nossa língua é de uso corrente que as orações que apresentem sujeitos nas 1ª e 2ª pessoas do discurso, tanto no singular, quanto no plural, estejam marcadas apenas por pronomes pessoais “**Eu** preciso comprar leite”, “**Tu** foste à cidade”, já que não é usual que utilizemos os nomes nessas situações. Porém, quando o sujeito é equivalente às 3ª pessoas do discurso, ele pode ser representado por palavras substantivadas, pronomes, por orações subordinadas substantivas subjetivas e por substantivos como em “**Luiz** participou da corrida”.

² Essa diferenciação, ou exploração de outros aspectos do sujeito, somente foi encontrada na gramática de Ataliba T. de Castilho e não nas outras duas gramáticas analisadas.



Ampliando essa discussão sobre sujeitos em concordância com o verbo da oração, é necessário deixar claro que de acordo com sua função no colóquio, independentemente da categoria elencada como sujeito, ou como núcleo do sintagma nominal, o verbo da oração flexiona-se em três pessoas, que se relacionam diretamente com a pessoa gramatical que lhe serve de sujeito, e de acordo com a função assumida por ela no colóquio podem ser de:

- a) 1ª pessoa (eu/singular e nós/plural) indica quem fala;
- b) 2ª pessoa (tu/singular e vós/plural) indica com quem se fala;
- c) 3ª pessoa (ele ou ela/singular e eles ou elas/plural) indica de quem ou de que se fala.

Na análise que apresentaremos no tópico seguinte, discutiremos sobre como os sujeitos sintáticos podem ser utilizados na enunciação como auxiliares da construção do *ethos* do enunciador.

2.3 O *ethos* e os sujeitos em análise

O enxerto abaixo é composto pelo período inicial do discurso de posse do governador Geraldo Alckmin. No qual, começamos a notar parte da estratégia de construção do *ethos* do político.

[1] Desde 1995, **lutamos** para transformar o sonho dos paulistas realidade.

No enxerto 1, apesar de o morfema – **mos** - apontar que o sujeito gramatical é a 1ª pessoa do plural equivalente a nós, a identificação da(s) outra(s) pessoas envolvidas no processo de luta e transformação citados não está explicitada. Contudo, Maingueneau (2008, 64) explica que em *corpora* oriundos de gêneros “instituídos” como os da esfera política, os parceiros- no

caso governador e cidadãos paulistas- ocupam lugares preestabelecidos dentro do evento comunicativo. Dessa forma, ainda que o(s) outro(s) sujeito(s) da ação verbal não estejam explicitados, compreende-se que nessa parte ele não discursa somente como governador reeleito, mas sim como membro do PSDB, o que justifica a presença elíptica do pronome **nós**. Notamos, também, que ele busca construir para si, ainda que o sujeito desinencial fale pelo partido, uma imagem de lutador e persistente.

[2] *É um dia feliz em que **presto** homenagem a José Serra [...]*

No exemplo 2 acima, observamos um reforço da identidade de militante do PSDB assumida por Alckmin no primeiro parágrafo. Aqui o “eu” toma a voz e, ao prestar homenagem a seu antecessor mostra-se uma pessoa grata. A própria desinência verbal - **o-** não deixa dúvidas de que o sujeito gramatical equivale ao enunciador. Bechara (2005, 592) explica que não há necessidade de explicitação do sujeito gramatical dos pronomes de 1ª e 2ª pessoa, tanto no singular quanto no plural, quando no papel de sujeitos. Entretanto, essa certeza, quanto ao sujeito agente da oração, não encontramos no exemplo seguinte.

[3] ***Os paulistas** não veem o passado como uma fotografia estática. **Querem** que usemos a experiência acumulada para inovar[...]*

No enxerto 3 exposto acima, percebemos que os dois trechos em destaque representam a terceira pessoa gramatical. Na primeira oração, o sujeito representado pelo sintagma nominal, **os paulistas**, encontra-se claro e explicitado. Já na segunda oração, o sujeito não está explicitado, entretanto podemos reconhecê-lo facilmente por meio da desinência verbal – **querem** -,

assim como pelo contexto do parágrafo que relaciona a ação verbal apresentada ao adjetivo pátrio **os paulistas**.

Apesar da fácil identificação do sujeito sintático dessas orações, uma análise mais cuidadosa aponta que essa escolha do enunciador por apresentar os sujeitos na terceira pessoa, explicitada ou desinencial, pode mostrar que a identificação dos sujeitos não é algo tão simples quanto o discurso faz parecer.

Os sujeitos destacados, por indicarem a terceira pessoa do discurso, dão a impressão de não representarem a pessoa quem fala e nem a quem ouve o discurso, mas se analisarmos com atenção verificamos nessa parte que Geraldo Alckmin ao enunciar, torna-se o fiador que constrói com palavras como: experiência e inovação, uma imagem de paulistas experientes e inovadores. O fato de Alckmin no início desse parágrafo afirmar que os paulistas não veem o passado como uma fotografia estática, também auxilia na construção da imagem de um povo dinâmico e reflexivo, pois é capaz de enxergar o passado de modo diferente e atual.

É de se destacar que essa imagem pode ser facilmente reconhecida pelos coenunciadores, que se apoiam nos conjuntos de representações sociais que pertencem ao seu grupo para identificá-la e, assim com a mesma facilidade podem atribuí-la ao seu enunciador.

Partindo dessa premissa, de que as informações sobre as características do povo paulista apresentadas pelo discurso fazem parte do mundo ético dos coenunciadores e são, portanto, por eles reconhecidas, salientamos a importância do sintagma nominal **os paulistas** nesse contexto. Quando Alckmin o utiliza, fica destacada a sua tripla função:

[A] Os paulistas representam a 3ª pessoa do discurso- **eles**- já que em tese seriam os paulistas as pessoas de quem se fala nesse trecho do discurso;

[B] Os paulistas representam a 2ª pessoa do discurso - **vós**, ou informalmente **vocês**, pois a plateia alvo do discurso é predominantemente paulista;

[C] Os paulistas representam a 1ª pessoa do discurso - **eu / nós** - já que próprio enunciador, reconhecidamente, é paulista de nascimento.

Com essa última função fica enfatizado o porquê dos coenunciadores poderem (re)atribuir a imagem construída pelo discurso ao seu enunciador.

[4] **Os brasileiros de São Paulo** *querem, isso sim, contribuir, uma vez mais, para elevar o padrão da política brasileira, uma política alicerçada na ética. Temos o dever de dar exemplo[...]*

Nesse enxerto 4, na primeira oração, novamente observamos um aparente direcionamento do discurso para uma pessoa fora da relação comunicativa. O eles, **os brasileiros de São Paulo**, aqui entram como sujeitos da oração e ao mesmo tempo atuam como elemento de coesão referencial ao termo anterior, **os paulistas**.

Destacamos que ao acrescentar ao núcleo do sujeito **brasileiros** a locução adjetiva de **São Paulo**, constrói-se uma avaliação positiva de quem é de São Paulo e uma negativa de quem faz parte dos outros, no caso o resto dos brasileiros que não os paulistas.

Dito dessa forma, o discurso constrói a imagem de um povo ético, não corrupto e capaz de servir como exemplo ao resto do país. Essa construção é justificada pela escolha das palavras desse trecho do discurso. No primeiro período do trecho 4, Alckmin afirma que os brasileiros de São Paulos querem contribuir, uma vez mais, para elevar o padrão da política brasileira, que é segundo o político, uma política alicerçada na ética. Nesse trecho da enunciação, ele atribui à imagem de seus coenunciadores, explicitamente a ética e implicitamente a não corrupção. Destacamos ainda que quando o enunciador utiliza a locução adverbial **uma vez mais** ele traz uma continuidade de ação para o verbo **contribuir** o que agrega as características de povo participativo e/ou solidário à imagem dos brasileiros de São Paulo.

No trecho 4, no último período, ao utilizar o verbo na primeira pessoa do plural na oração –**temos** o dever de dar o exemplo- a colocação de Alckmin no grupo dos paulistas é explicitada, ainda que de modo mais discreto do que se



se apresentasse no singular como sujeito agente da oração. Maingueneau (2008) explica que para que o coenunciador identifique o *ethos* do enunciador, ele realiza uma incorporação que ultrapassa a simples identificação de uma personagem fiadora. Essa incorporação “implica um ‘mundo ético’ do qual o fiador é parte prenante e ao qual ele dá acesso”. Ao utilizar, a forma verbal na primeira pessoa do plural, Alckmin coloca-se explicitamente no discurso como parte desse ‘mundo ético’ dos seus coenunciadores acessível por meio de seu discurso.

No trecho 4, portanto, podemos observar o processo de incorporação acontecendo. No discurso, são **eles**, os brasileiros de São Paulo, coenunciadores do discurso, quem falam e que se veem através do mesmo. Assim como são eles que atribuem ao **eu** e aos **nós** presentes no discurso- que representam o enunciador- a imagem positiva do povo paulista que é construída durante a enunciação.

Dessa forma percebemos que apesar dos sujeitos sintáticos das orações não indicarem que Alckmin é quem pratica todas as ações verbais, ele como enunciador no papel de fiador, dá voz e tom a um mundo ético próprio do seu coenunciador, espaço no qual a enunciação acaba por incluí-lo.

Com esses exemplos, podemos afirmar que o jogo discursivo do “eu-nós-eles” permeia toda a enunciação. E que é esse jogo quem favorece a apropriação do *ethos* do político pelos coenunciadores do discurso.

3.Considerações finais

Acreditamos ter conseguido mostrar com a nossa análise o fenômeno de incorporação dentro do discurso. Não era objetivo desse trabalho apresentar um estudo complexo do *ethos*. Esse artigo foi construído para mostrar como o processo de incorporação pode ser auxiliado pela alternância dos sujeitos sintáticos nas três pessoas gramaticais. Destacamos que nos trechos do

discurso analisados, ao enunciar, construiu-se uma cena na qual, em momento algum o político diz que é isso, ou aquilo. Pelo contrário, ao invés de se auto atribuir virtudes de modo explícito, o enunciador faz uma adaptação dos esquemas coletivos que ele julga serem valorizados pelos seus coenunciadores e, traz para o discurso atributos como: garra, gratidão, dinamismo ética e experiência. Características essas que o jogo discursivo do “eu-nós-eles” - consolidando-o como fiador apto a falar por aquele grupo- devolve à sua própria pessoa, construindo assim, a imagem ou o *ethos* pelo qual ele espera ser identificado.

4.Referências

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática Portuguesa**. 37^a ed. rev. e ampl. 15^a reimpressão. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do português brasileiro**. 1^a ed. 2^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

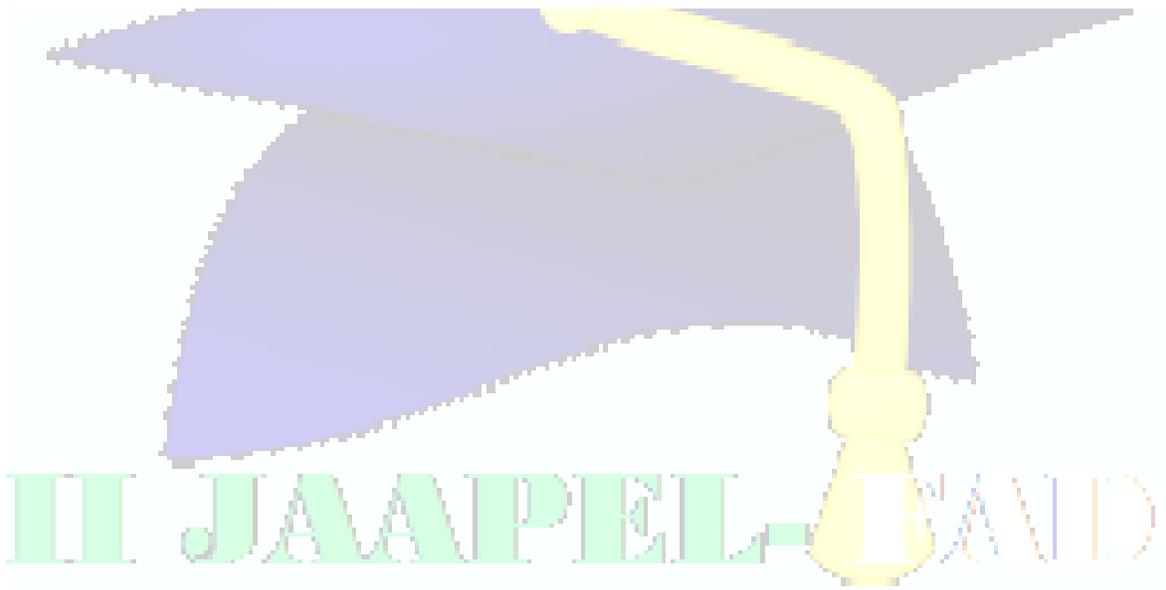
CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do discurso**. Coordenação de tradução Fabiana Komesu. 2 ed., 3^a reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz F. Lindleis. **Nova Gramática do Português Contemporâneo**. 5^a ed. Rio de Janeiro: Lexiton, 2008.

MAINGUENEAU, D . **Novas Tendências em Análise do Discurso**. Tradução Freda Indursky; Revisão dos originais de tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 3^a edição, 1997.

_____. **Cenas da enunciação.** Orgs. Sírio Possenti e Maria Cecília Pérez de Souza-e-Silva. São Paulo, Parábola Editorial, 2008.

_____. **Doze Conceitos em análise do discurso.** Org. Maria Cecília Souza-e-Silva; Sírio Possenti. Trad. Adail Sobral *et al.* São Paulo: Parábola Editorial, 2010.





FUTEBOL AMERICANO ADAPTADO PARA CADEIRANTES COMO PROPOSTAS DE INCLUSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Anderson Souza Sapateiro¹

Matheus Rodrigues da Silveira¹

Raphael Louzada Felipe¹

Luiz Teixeira²

RESUMO

Atualmente vivemos uma ascensão nas propostas pedagógicas escolares, principalmente no que se refere às aulas de educação física (AEF) (DAOLIO, 2006). Mas quando associamos o tema inclusão e exponencialmente impetuoso o contexto de adaptar as mesmas para atender uma população específica e suas reais necessidades para promover a inclusão. Por outro lado, professores de educação física (PEF) aplicam apenas os mesmos padrões de aulas esportivas, como o futebol, vôlei, basquete e handebol. Assim, esta temática de aula leva a indagações, como, por que os PEF não aplicam outras vertentes em suas aulas, sendo ela esportiva ou não? Neste sentido, o objetivo do presente estudo é discutir uma nova estratégia pedagógica adaptando as regras, táticas e técnicas do futebol americano (FA) para cadeirantes e demais alunos, para que haja uma integração social através do esporte. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Lilacs, PubMed e Scielo, sendo utilizado como critérios de inclusão, artigos originais, de revisão e livros. A prática FA para cadeirantes é pouco difundido e estimulado nas AEF. Ademais, quando associamos esta pratica como fator de inclusão a alunos cadeirantes a não aceitação é eminente. Isto porque as abordagens do FA no meio escolar são constituídas por desconhecimento do jogo, de regras, falta de materiais adequados, espaços reduzidos, pouca ou nenhuma vivência de PEF, desconhecimento das formas metodológicas de aplicação prática no processo de ensino e algo desajustado da realidade das nossas escolas (VAZ, 2005). Contudo, VILLEPREUX, (1993) advoga que o jogo deve estar presente em cada situação de iniciação ou de aprendizagem. Portanto o FA é um jogo rico em situações imprevistas, assim sendo, os alunos devem resolver situações de jogo que, dadas as mais diversas configurações, exigem uma elevada adaptabilidade e especificidade no que respeita à dimensão tático-cognitiva.

Palavras chaves: Inclusão, Cadeirantes, e Educação física

¹Alunos do curso de Educação Física da FAD-UNIESP- ² Docente do curso de Educação Física da FAD-UNIESP; Faculdade Flamingo e Faculdade Drummond.

A INFLUÊNCIA DA CAPOEIRA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA CRIANÇAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Elondark Alexandre do Nascimento¹

Luiz Teixeira²

RESUMO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é visto como a mais frequente desordem comportamental da infância. Apresentando três categorias principais de sintomas como: desatenção, impulsividade e hiperatividade, que podem se manifestarem em diferentes ambientes e causam comprometimento funcional (SUZUKI et al 2005). Por outro lado, esta realidade transportada às aulas de educação física na escola faz muitos educadores refletirem a respeito de suas metodologias ou estratégias em ministrar suas aulas a estas crianças, a fim de atender as necessidades específicas de cada criança. Contudo, existe uma força tarefa interdisciplinar para assegurar algumas possibilidades para a educação física no contexto escolar, como a: i) elaboração de propostas curriculares que considerem as necessidades da comunidade escolar e sua realidade; ii) a ampliação da compreensão de corpo humano para além da sua dimensão biológica; iii) a superação do entendimento da educação física atrelada a psicomotricidade e v) a compreensão de um eixo curricular da educação física pautado em pressupostos culturais e históricos, entre as mais significativas (VAGO, 1997). Ademais, alguns processos pedagógicos envolvendo a prática da capoeira, podem valorizar a psicomotricidade e desenvolver o processo maturacional de forma mais ampla. (CASTRO JR.; ABIB, 1999). Neste sentido, o objetivo desse estudo é analisar junto à literatura científica os efeitos da prática da capoeira nas aulas de educação física com crianças com TDHA.

Palavras chaves: TDHA, Capoeira e Educação física.

¹Aluno do curso de Educação Física da FAD-UNIESP

² Docente do curso de Educação Física da FAD-UNIESP e Faculdade Flamingo.

EXERCÍCIO FÍSICO COMO TRATAMENTO NÃO MEDICAMENTOSO DO ALCOOLISMO

¹ Antonio Claudio Gonçalves da Silva

² Luana Monteiro dos Santos Gonçalves

³ Luiz Teixeira

RESUMO

Estudos recentes (LARANJEIRA, 2003) revelam que o alcoolismo é uma doença prevalente, de alto custo social e que provoca prejuízos em diversas áreas da vida do indivíduo. O uso abusivo do álcool está associado à má qualidade de vida (GONÇALVES E VILARTA, 2004), porém não consegue pontuar até onde esta relação pode levar ao uso abusivo ou recaída do mesmo (OMS-ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2015). Assim, considera-se que a qualidade de vida provem da habilidade e da capacidade dos indivíduos de satisfazerem suas necessidades tanto as que são inerentes quanto aquelas que são aprendidas, ou seja, quando o indivíduo satisfaz suas necessidades (FLECK, 2008). Ademais, o tratamento do alcoolismo vem sendo realizado através da abstinência total da substância e medicamentos psicotrópicos, o que pode causar danos a saúde do paciente e um alto custo financeiro ao sistema de saúde. Por outro lado, (ROEDER, 1999) tem reportado o efeito benéfico da prática regular do exercício físico, na melhora da capacidade de resposta do organismo por um todo, ganhos na qualidade de vida e contribuição para o bem-estar mental. Neste sentido, este estudo tem como objetivo elucidar o efeito do exercício físico como uma alternativa de tratamento do alcoolismo. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Lilacs, PubMed e Scielo, sendo utilizado como critérios de inclusão, artigos originais, de revisão e livros. Os estudos demonstram que o alcoolismo é um dos maiores problemas de saúde pública em todo mundo, e por sua vez produz mudanças cerebrais, sociais e psicológicas que permanecem mesmo após a fase de desintoxicação (SILVA, 2007) por outro lado o exercício físico pode auxiliar de forma contundente no tratamento para a dependência do alcoolismo, pois sem as substâncias psicoativas no organismo, o dependente precisa suprir a falta desta, e nada melhor do que a prática do exercício físico que é uma ação que gera sensação de prazer, bem estar físico e mental, possibilitando ainda ao indivíduo reiniciar um ciclo de amizades saudáveis, tendo sempre em mente a manutenção de sua sobriedade. O sucesso desta mudança poderá ser observado no decorrer do tempo à medida que a pessoa estruturar um novo estilo de vida (FERREIRA, 2012). Assim podemos concluir que o exercício ganha espaço promovendo diversos benefícios de acordo com (BARBANTI, 2012) durante todo o processo de recuperação as transformações pelas quais passa o físico tem relação direta com a autoestima



melhorada, e a liberação de substâncias hormonais durante e após os exercícios responsáveis pela sensação de prazer.

Palavras chave: qualidade de vida, alcoolismo, exercício físico.

¹ ²ALUNOS do curso de Educação Física da FAD-UNIESP ³ Docente do curso de Educação Física da FAD-UNIESP; Faculdade Flamingo e Faculdade Drummond.



EDUCAÇÃO FÍSICA E INCLUSÃO

Sibeli Silva de Melo¹²

A disciplina de Educação Física hoje, consiste em múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos pela sociedade a respeito do corpo e do movimento motor; isso significa que todo mundo tem um potencial único e capaz de desenvolver aspectos físico e características motoras específicas, num determinado esporte ou atividade. Esta pesquisa tem o intuito de trazer para as aulas de Educação Física, praticas físicas adaptadas, focando a inclusão social e a integração de alunos deficientes e não deficientes, estimulando observação científica de conhecimentos interdisciplinares; classificação: Esportiva – B1, B2 e B3 e Educacional – Baixa visão ou Cego. Atividade desenvolvida num grupo de 22 pessoas, todos com algum grau de deficiência visual; acometido ou adquirido; e mais 12 estudantes e 4 monitores. Propomos uma trilha sensorial; onde cada “não vidente” acompanhado por alunos do ensino fundamental II e médio tiveram a oportunidade de aprender como orientar pessoas com deficiência visual. No decorrer da atividade cada indivíduo teve contato direto com a natureza, tocando em frutos, folhas e flores em diferentes solos (arenosos, basálticos, argilosos e terrenos). No final da trilha nos reunimos, e tivemos a conclusão que no decorrer da atividade existem além das árvores frutíferas, existe muitos animais que vivem soltos como, por exemplo: patos, galinhas, pavões, guinés e tucanos. Contemplamos nossas “virtualidades”, quanto a formação do cidadão consciente e responsável; trazidas pela inclusão social, tendo como metas, integração social, a prática do turismo pedagógico em suas diferentes modalidades. Objetivos dessa atividade para os alunos: Priorização do ensino dinâmico e criativo como instrumento de conhecimento ético de atitudes em relação ao meio ambiente. Valorização das iniciativas dos alunos; incentivar a disciplina e a importância da interatividade social, proporcionando momentos de lazer e cidadania ambiental preservacionista.

Palavras-Chave: Educação Física, inclusão

¹² Aluna da Faculdade da Aldeia de Carapicuíba - Educação Física e inclusão

O TRABALHO DOCENTE E A SAÚDE MENTAL: POSSÍVEIS RELAÇÕES

Luciene Franceschini¹³ – USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Marilda Capitulina Costa Salgado¹⁴ – (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Mércia Figueiredo Della¹⁵ – (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

Renata Fernandes Borrozzino Marques¹⁶ – (Universidade Municipal de São Caetano do Sul)

RESUMO

Embora a relação entre trabalho e saúde mental tenha sido há várias décadas objeto de estudo, a relação entre o trabalho do professor e a saúde mental ainda é pouco compreendida. O objetivo deste trabalho é estabelecer relações entre a saúde mental e o trabalho docente. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre o assunto e foram aplicadas entrevistas semiestruturadas junto às professoras da educação infantil de uma escola da rede pública municipal da prefeitura de São Caetano do Sul que visaram não somente coletar informações sobre a relação entre a saúde mental e o trabalho docente, na opinião de cada professora, mas também proporcionar uma maior compreensão do sofrimento psíquico implicado. Embora as entrevistas não tenham pretensões mensurativas, apresentaram resultados significativos, evidenciando que existem diversos estressores que, se persistentes, podem levar ao sofrimento psíquico e até mesmo à síndrome de *burnout*. Ressalta-se que as informações levantadas neste trabalho, tais como as queixas relacionadas ao sofrimento mental, mostram a necessidade de construir novas propostas pedagógicas e de incentivo ao trabalho dos (as) professores (as) a fim de melhorar a qualidade de vida docente. Neste sentido, é

¹³ Mestranda em Educação, USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) – São Caetano do Sul/SP. E-mail: franceschini.luciene@gmail.com

² Mestranda em Educação, USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) – São Caetano do Sul/SP. E-mail: mercia.della@gmail.com

³ Mestranda em Educação, USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) – São Caetano do Sul/SP. E-mail: mercia.della@gmail.com

⁴ Mestranda em Educação, USCS (Universidade Municipal de São Caetano do Sul) – São Caetano do Sul/SP. E-mail: renatalerborrozzino@hotmail.com



essencial a existência de uma equipe de liderança que atue diretamente com a motivação dos (as) professores (as), afinal mais do que apenas cobrar resultados, é necessário pensar na qualidade do trabalho e no cuidado com os docentes para que estes também possam ter condições adequadas para cuidar de seus alunos (as).

Palavras-Chave: Trabalho docente, Saúde Mental, Professor (a) de Educação Infantil.



A IMPORTANCIA DA NATUREZA NA EDUCAÇÃO

Eliane Oliveira
Gisele Gomes
Jessica Camila
Katy costa
Vanessa Aquino

Resumo

Buscaremos conhecer sobre a vida dos animais e a função que exercem na natureza, preservar a educação ambiental e conservar várias espécies que corre risco de extinção. O zoológico abriga nativos da mata, anfíbios, aves, invertebrados, reptéis e mamíferos. Ocupando 900 mil metros quadrados da área, lá é possível conhecer espécies que estão em extinção, onde possui exibição de mais de 3.200 animais, representando 95 espécies de mamíferos, 179 espécies de aves, 74 espécies de reptéis, 5 espécies de anfíbios e 2 espécies de invertebrados em ambientes semelhantes ao seu habitat natural.

Palavra-chave: Natureza, preservação animais.



REFLEXÕES ACADÊMICAS SOBRE HISTÓRIAS E MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO NA EJA

Sônia Maria dos Santos
FACED/UFU

soniaufu@gmail.com¹⁷

Vanessa Lepick FACED/UFU
vanessalepick@gmail.com¹⁸

Esta comunicação tem como objetivo apresentar parte da História e Memória sobre os modos de fazer a Formação dos professores alfabetizadores de Educação de Jovens e Adultos - EJA, em Minas Gerais e especificamente na região do Triângulo Mineiro. Este estudo faz parte de uma pesquisa maior que investiga os cursos de Formação Continuada para educadores da educação básica no período de 1996 a 2012 mapeando suas representações a partir da análise de fontes documentais, orais, iconográficas e bibliográficas como também interferir nessa realidade. Como se trata de uma pesquisa extensa, escolhemos uma parte dela, a que demonstra as diferentes facetas da formação de professores alfabetizadores. A metodologia que temos privilegiado nos nossos estudos é a história oral temática a qual temos colhido narrativas de professores da EJA que atuam em diferentes municípios da região do Triângulo Mineiro, principalmente em Uberlândia e Ituiutaba. A história oral temática foi escolhida, por ser considerada a melhor possibilidade no campo científico, por ser essa perspectiva entendida como um recurso metodológico da história contemporânea que permite estudar a vida de pessoas, de grupos ou de comunidades, com o auxílio das entrevistas. Portanto, será possível elucidar e compreender a realidade vivenciada pelos formadores e professores sobre às suas apropriações teóricas e práticas nos projetos e programas de Formação. Essa metodologia soma-se as pesquisas teóricas sobre formação de professores e alfabetizadores as quais nos apoiamos para fazermos as análises e descobertas. Assim estamos analisando em nossos estudos como os diversos pesquisadores, estudiosos, formadores e autores de livros, tem abordado as questões sobre formação de professores alfabetizadores no campo da Educação, da História e das

¹⁷ Doutora em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e Pós doc na UFMG. Atualmente é Professora de EJA-Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. É docente permanente do curso de Mestrado e Doutorado da FACED\UFU. soniaufu@gmail.com

¹⁸ Mestre e doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

vanessalepick@gmail.com. Agências Financiadoras da pesquisa: CAPES e FAPEMIG

Ciências Humanas em geral. Trata-se de uma reflexão que, longe de querer produzir um modelo de análise, aponta nuances, semelhanças, rupturas e permanências nas explicações, teses e conceitos no conjunto das obras analisadas, as quais tem nos auxiliado no desenvolvimento desta pesquisa.

Palavras Chave: História, Memória, Formação Continuada, EJA

