

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)**

DAIANY SANTOS SILVA

**A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE
DISCENTES CANHOTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma discussão no
contexto das escolas do Município de Guimarães/MA**

Imperatriz-MA

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

DAIANY SANTOS SILVA

**A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE
DISCENTES CANHOTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: uma discussão no
contexto das escolas do Município de Guimarães/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Linha de Pesquisa 1 – Linguagens, práticas pedagógicas e tecnologias na educação

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Morais da Silveira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

Imperatriz - MA

2024

DAIANY SANTOS SILVA

**A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE
DISCENTES CANHOTOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: : uma discussão no
contexto das escolas do Município de Guimarães/MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Formação Docente em Práticas Educativas do Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnologia da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para obtenção do título de Mestre em Formação Docente em Práticas Educativas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Morais da Silveira

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Francisca Morais da Silveira
Doutora em Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento
Universidade Federal do Maranhão

Co-orientadora: Prof.^a Dr.^a Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira
Doutora em Informática da Educação
Universidade Federal do Maranhão/Campus Bacanga

Membro Titular Externo: Prof. Dr. Carlos Santos Leal
Doutor em Educação, Arte e História da Cultura
Universidade Federal do Maranhão/Campus Bacanga

Titular Interno Prof.^a Dr.^a Ilma Maria de Oliveira Silva
Doutora em História
Universidade Federal do Maranhão/Campus Imperatriz

Suplente Membro Externo: Profa. Dra. Cândida Helena Lopes Alves
Doutora em Neuropsicologia
Universidade Federal do Maranhão/Campus Bacanga

Suplente Membro Externo: Prof. Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada
Doutor em Educação
Universidade Federal do Maranhão/Campus Imperatriz

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Silva, Daiany Santos.

A perspectiva da inclusão e construção de identidade de discentes canhotos no ensino fundamental: uma discussão no contexto das escolas do Município de Guimarães/MA / Daiany Santos Silva. - 2023.

80 f.

Orientador(a): Francisca Morais da silveira
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação
Formação Docente em Práticas Educativas,

Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

1. Canhotismo. 2. Lateralidade. 3. Inclusão
Educativa. I. Silveira, Francisca Morais da.

Meus fracassos são minhas vitórias. Eu detestaria estar no lugar de quem me venceu. (Darcy Ribeiro).

AGRADECIMENTOS

Agradeço profundamente a Deus, fonte inesgotável de inspiração e força, por guiar meus passos ao longo desta jornada. Sua graça e misericórdia foram a luz que iluminou os caminhos desafiadores, tornando possível a realização deste trabalho.

Aos meus familiares, à Iracema Nunes dos Santos (Mãe), à Ednaldo Silva (Pai), e Leandro Santos Silva (Irmão), Fernanda de Fátima Pereira Aguiar e Walber Silva Aguiar. À minha família e amigos, expresso eterna gratidão. Seu apoio incondicional, paciência e encorajamento foram a base sólida que sustentou e sustenta meu percurso acadêmico. Cada palavra de ânimo, cada gesto de carinho, foram tijolos essenciais na construção deste edifício de conhecimento.

Quero expressar minha profunda gratidão à minha orientadora, Francisca Morais da Silveira, cujo comprometimento incansável e orientação sábia foram fundamentais para o desenvolvimento desta dissertação. Sua paciência, incentivo e sugestões construtivas foram catalisadores para o aprimoramento constante do trabalho, transformando desafios em oportunidades de aprendizado. Sinto-me privilegiada por ter tido uma mentora tão dedicada e inspiradora ao meu lado, e este trabalho é, na maioria, um reflexo da luz que ela proporcionou ao meu caminho acadêmico.

Expresso minha profunda gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED). Cada aula torna-se uma fonte valiosa de aprendizado. Especial agradecimento aos dedicados profissionais, como Wellington dos Santos e a Coordenadora Betânia Oliveira Barroso, cujo apoio foi fundamental para meu crescimento acadêmico. Obrigado por tornarem essa jornada enriquecedora e inspiradora, incluindo todos os professores, colegas e doutores que compuseram as bancas ao longo desses dois anos de trajetória, que contribuíram para essa experiência única.

Aos meus colaboradores e colegas, que compartilharam seus talentos e insights, especialmente à Josiane Coelho da Costa, Raimunda Nonata Alves Sidreira (Nana), e a Marcony Márcio Silva Almeida, agradeço por enriquecerem este estudo com suas perspectivas únicas. Cada contribuição foi um fio valioso no tecido complexo desta pesquisa.

Agradeço aos professores e orientadores, Osvaldo Luís Gomes, Almerice de Lourdes Ferreira da Silva, Alice Maria Sá, Aldenir Cardoso Guimarães, e Heridan de Jesus Guterres Pavão Ferreira, cuja sabedoria e orientação moldaram não apenas o desenvolvimento deste trabalho, mas também minha jornada como aprendiz. Suas mentorias foram faróis, guiando-me através das águas turbulentas do aprendizado, ao longo dos anos do meu percurso acadêmico.

Agradeço, em especial, a todos os amigos acadêmicos e pessoas que influenciaram diretamente nessa escolha e trajetória. Vocês foram a minha força nos momentos difíceis, e não haveria linhas capazes de descrever toda força, resiliência e afeto que recebi de vocês: Iago Rafael Azevedo Sá, Marcus Vinicius de Oliveira, Rayanna Karina Ribeiro da Silva, Guiliana dos Santos Ferreira, Valterlino Silva Tavares, Josy Coelho, Nana Alves, Senilson Cardoso e Sandra Maria Cardoso Maia.

Quero expressar minha sincera gratidão ao Colégio Militar 2 de julho – Unidade XX – U. E. B Nossa Senhora da Assunção, aos professores, alunos e, em particular, à Gestora Joyce Anne Moreira dos Anjos Fournier, pela pesquisa excepcional realizada. O empenho e a colaboração de todos foram essenciais para o êxito desse projeto. Agradeço por proporcionarem um ambiente acadêmico tão enriquecedor, que contribuiu significativamente para o meu aprendizado e crescimento.

Gostaria de expressar minha profunda gratidão à Secretaria de Educação de Guimarães, representada pela Professora Marinilde de Deus Machado, pelo diálogo constante e apoio no local de trabalho, e a todos os colegas de trabalho envolvidos na pesquisa (Raquel Pereira, Rosiluce Martins, Lurdineia Garcia, Rousilani Abrantes e Joelilde Oliveira). A colaboração de vocês foi fundamental para o sucesso desse projeto.

Agradeço por proporcionarem um ambiente propício à aprendizagem e por contribuírem de maneira significativa para o avanço da pesquisa. Que este trabalho possa refletir a gratidão que sinto por cada pessoa que cruzou meu caminho nesta jornada acadêmica. Que nossas conexões e colaborações continuem a florescer, inspirando novas descobertas e conquistas.

Com sincera gratidão.

RESUMO

Perpetuou-se, durante muito tempo, algumas crenças em relação à pessoa canhota pertencer às forças do mal ou estar atrelada ao negativo. Houve época na qual os pais orientavam as crianças, logo cedo, a controlarem o uso da mão direita em vez da esquerda, tanto para uso de objetos, como para se alimentar. Em se tratando do ambiente escolar, o canhotismo tem ocasionado algumas dificuldades, seja no tocante ao desconforto ao sentar-se, dores na articulação do braço em função da postura inadequada e modificações no desenvolvimento da escrita, dificultando a concentração as aulas. Desse modo, objetivou-se neste trabalho analisar de que modo as escolas em Guimarães, em especial no nível de ensino fundamental, anos finais, tem possibilitado a inclusão e a construção da identidade de escolares canhotos, no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. A metodologia foi organizada por uma pesquisa de campo que, segundo Marconi e Lakatos (2017), permite ao investigador mais proximidades com os sujeitos da pesquisa. A abordagem escolhida foi a qualitativa, descrita por Gil (2010) como aquela que não foca em quantificar, mas toma como base interpretações da realidade social, sem se ater ao levantamento de números. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada que segundo Fonseca (2002) permite maior flexibilidade de respostas dos entrevistados e maior compreensão sobre a investigação proposta. Os resultados apontaram para ações tímidas sobre o canhotismo em Guimarães. Algumas docentes se mostram preocupadas, mas sem evidenciar, na prática, o que faz, como faz e o que agrega nesse cenário. As singulares atitudes tomadas pela gestão escolar nesse cenário evidenciam uma responsabilidade atribuída somente ao professor para lidar com a lateralidade. Os estudantes têm também seguido um processo no qual não entendem ainda, de forma completa a importância de a comunidade escolar os perceberem, para que possam assim dispor dos recursos que são necessários. Em muitos momentos relataram não ter problemas com o fato de serem canhotos, mas mostraram que ter carteiras ou algum material, poderia ser importante. As escolas ainda não possuem os materiais adaptados e as metodologias ainda não são alinhadas considerando essa especificidade, no entanto pode ser que no desenvolvimento completo da pesquisa outras perspectivas possam surgir.

PALAVRAS-CHAVE: Canhotismo. Lateralidade. Inclusão Educacional.

ABSTRACT

For a long time, some beliefs were perpetuated regarding left-handed people belonging to the forces of evil or being linked to the negative. There was a time when parents instructed children, early on, to control the use of their right hand instead of their left, both when using objects and when eating. When it comes to the school environment, left-handedness has caused some difficulties, whether in terms of comfort when sitting or the development of writing. Therefore, the objective of this work was to analyze how schools in Guimarães, especially at the elementary school level, final years, have enabled the inclusion and construction of the identity of left-handed students, in the context of the teaching and learning process. . The methodology was organized by field research which, according to Marconi and Lakatos (2017), allows the researcher to be closer to the research subjects. The chosen approach was qualitative, described by Gil (2010) as one that does not focus on quantifying, but is based on interpretations of social reality, without focusing on collecting numbers. As a data collection instrument, a semi-structured interview was used, which according to Fonseca (2002) allows greater flexibility in responses from interviewees and greater understanding of the proposed investigation. The results pointed to timid actions regarding left-handedness in Guimarães. Some teachers are concerned, but without showing, in practice, what they do, how they do it and what they add to this scenario. The unique attitudes taken by school management in this scenario highlight a responsibility attributed only to the teacher to deal with laterality. Students have also followed a process in which they still do not fully understand the importance of the school community understanding them, so that they can have the necessary resources. In many moments they reported having no problems with being left-handed, but they showed that having wallets or some material could be important. Schools do not yet have the adapted materials and the methodologies are not yet aligned considering this specificity, however it may be that in the complete development of the research other perspectives may emerge.

KEYWORDS: Left-handedness. Handedness. Education Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
- CF – Constituição Federal
- DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais
- FNDE - Fundo Nacional da Educação
- FUNDEB - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
- FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
- LDB - Lei de Diretrizes e Base da Educação
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE - Plano Nacional da Educação
- PPPs - Projetos Políticos Pedagógicos
- TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO: UM PERCURSO ATÉ A PRÁTICA LIBERTADORA	15
2.1 A Educação Básica no Brasil	21
2.2 A educação brasileira na perspectiva inclusiva.....	24
3 IDENTIDADE: O QUE É? COMO SE CONSTRÓI?	28
3.1 A construção da identidade na escola.....	31
3.2 A identidade e a prática docente: elementos precípuos na esfera escolar ..	34
4 METODOLOGIA.....	40
4.1 Tipo de pesquisa.....	41
5. RESULTADOS E DISCUSSÃO	42
5.1 O canhotismo.....	42
5.2 o canhotismo na concepção dos professores	46
5.3 A entrevista com os estudantes canhotos	57
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

A história envolvendo o canhotismo vem sendo traçada por muitos equívocos e preconceitos. Até três décadas atrás muitas nomenclaturas pejorativas e preconceituosas eram atribuídas aos canhotos, isto é, às pessoas que apresentavam uso hábil com mais frequência e/ou preferência pelo lado esquerdo do corpo eram vistas como estranhas para estar em sociedade. Esta preferência e/ou habilidade com o lado esquerdo não se limitava somente à dominância da mão para desenvolver as atividades de forma geral, mas se estendia aos membros inferiores e, até mesmo, à lateralidade ocular, segundo pontuam Costa e Sousa (2017).

Perpetuou-se, durante muito tempo, algumas crenças e medos em relação à pessoa canhota, pertencer às forças do mal ou estar atrelada ao negativo. Era um tabu ser canhoto, uma proibição em muitas famílias de décadas passadas. Nessa direção, Gomes *et al.*, (2015) discorrem que houve época na qual os pais orientavam as crianças, logo cedo, a controlarem o uso da mão direita em vez da esquerda, tanto para uso de objetos, como para se alimentar.

Atualmente, conforme afirmam Costa e Sousa (2017), estes pensamentos associados ao canhotismo e a elementos negativos, abriu espaço para aceitação e novas concepções acerca do uso esquerdo do corpo. Mas se por um lado a teoria de representação do canhoto foi sendo aceita com o passar dos tempos no seio familiar, em outros âmbitos a ausência de conhecimentos, cuidados e respeito com estas pessoas ainda deixam lacunas, a exemplo disso, o campo educacional.

Considerando-se que a sociedade, de modo geral, não aceita com facilidade nada que se mostre fora da homogeneidade, bem como é perceptível que até a indústria midiática reproduz padrões acerca do que é interessante fazer, ser ou seguir, as salas de aulas ainda se mantêm firmes em formatos unificados e favorecendo aquilo que é comum, rejeitando o diferente. Segundo pontuam Rangel, Souza e Nascimento (2015) as escolas têm demonstrado dificuldades em lidar com as situações nas quais demandam adequações às especificidades de grupos minoritários no contexto da sala de aula.

E, no tocante aos estudantes canhotos, estes se constituem minorias na sala, por vezes, são forçados ou estimulados a escreverem com a mão direita, em alguns

casos por desconhecimento de quem com eles atuam ou por objetos não adequados, tais como as carteiras, cadernos, tesouras, entre outros objetos. Nessa direção, é válido dizer com base em Contreras (2000), que as dificuldades com o manuseio de objetos pensados para uma sociedade, em sua maioria, de fato tem excluído pessoas canhotas numa proporção quase de invisibilidade, a exemplo os talheres, puxadores de portas, torneiras de pia, a marcha dos carros, entre outros.

Em uma breve busca no dicionário pela palavra, ainda se observa alguns resquícios da desinformação e concepções equivocadas nesse contexto, pois o termo canhoto é posto como sinônimo de sinistro, sombrio (Houaiss, 2009). Isto traduz uma perspectiva acerca da pessoa canhota como depreciativa, com conotação negativa.

Em face do exposto, algumas reflexões perpetuam, a saber: como o aluno canhoto se vê? Como se sente? Pensa-se que, em sala de aula, o sentimento, de pertencimento àquele grupo escolar pode ser de um não enquadramento, de não fazer parte de, tendo em vista a consideração negada às especificidades necessárias, para um melhor desempenho no ambiente escolar.

Normalmente, a dominância lateral é estabelecida por volta dos quatro ou cinco anos da criança. A preferência por uma determinada lateralidade também é pensada, tendo em vista, o processo de aprendizagem. Aprende-se a usar mais um lado do que o outro, conforme o meio no qual se está inserido, seja por imposição, por limitação, por questão afetiva, e outros fatores. A partir da faixa etária de quatro ou cinco anos, surge uma predominância caracterizada pelo desenvolvimento de maior força muscular, uma melhor precisão e maior velocidade nos movimentos dos membros dominantes, conforme Gomes *et al.*, (2015).

Com relação à influência familiar, os pais devem ter o cuidado para não direcionar a lateralidade. Sobre esta questão, Gomes *et al.*, (2015) enfoca o treino familiar em dar objetos para a criança segurar sempre de um lado, possivelmente, esta mão estimulada sempre será a utilizada e a repetição disso poderá fazer com que a habilidade de uma das mãos se aperfeiçoe.

Outro ponto que se coloca diz respeito à tentativa de imposição do uso das mãos. Logo, forçar a criança pela utilização da mão direita, ao perceber a preferência lateral esquerda, sobretudo, na escola, demanda cautela. É aconselhável que no período escolar, o professor ofereça atividades às crianças, com menor faixa etária de idade, que possibilite ter a liberdade para testar qualquer um dos lados, pois só assim ela irá desenvolver sua maturidade neurológica. Isto é, que por si só, escolha

por um lado a ser utilizado, pois, de acordo com Fonseca, (1995) a lateralização traduz a capacidade de integração sensorio motora. É importante enfatizar que não se trata de escolha para dominar a lateralidade direita ou esquerda. A dominância lateral é definida pela organização cerebral do indivíduo, não é uma escolha aleatória.

Dados estatísticos demonstram que entre a população, 10% a 30% é formada por pessoas canhotas, conforme pontua Silveira (2007), em detrimento aos destros, ou seja, ao grupo formado por pessoas que usam o lado direito do corpo. Dado este da qual é perceptível nos espaços escolares, onde até os objetos são pensados em uma sala homogênea. A título de exemplo, as carteiras inapropriadas, que possuem as pranchas posicionadas do lado direito do corpo do estudante.

Assim, para a minoria canhota será necessário dobrar a coluna e, muitas vezes, escrever invertidamente, com a ponta do lápis em direção ao corpo para se adaptar ao uso do objeto. O mesmo ocorre com os cadernos, quando não adaptados, dificultam o apoio da mão devido ao espiral ser posicionado do lado esquerdo, local onde o estudante canhoto posiciona seu braço. Em atividades nas quais seja necessário recortar, a tesoura deve ser adaptada para o canhoto, de forma que precisa ter apoio para o dedo mínimo da mão esquerda, tornando-se anatômica e confortável.

Estas são algumas observações que devem ser levadas em consideração pelo professor em sala de aula, para evitar desconfortos e dores musculares, devido a necessidade de se contorcer para atingir sucessos nas tarefas, fatos que prejudicam a atenção, inclusive, no que está sendo apresentado pelo professor em aula, reduzindo seu foco ao aprendizado (Silveira, 2011).

Geralmente, a escola não possui os equipamentos e materiais adequados para o desenvolvimento educacional de alunos canhotos. Tal ausência acaba por dificultar a realização de muitas atividades manuais. Tentar “corrigir” o estudante, o obrigando a usar a mão direita é contraindicado e inócuo, considerando-se que a dominância da lateralidade tem relação com a formação das funções hemisféricas, não é uma escolha do aluno (Silveira, 2011).

O domínio da mão direita ou esquerda é determinada pelo cérebro. Desta forma, um estudante que é canhoto, não pode ser obrigado a escrever com a mão direita, mesmo com esforços ele continuará tendo que usar sua mão esquerda para a realização de suas tarefas, pois não se trata de um hábito adquirido, mas de uma formação estrutural genética, segundo Silveira (2004). Neste caso, o ideal é buscar

alternativas confortáveis para que o aluno utilize a sua mão dominante esquerda para executar tarefas, no contexto das diferentes áreas, retirando o foco do desconforto e possibilitando maior atenção ao que está sendo ensinado na escola.

Nesta acepção, tendo em vista que a escola, exerce um papel fundamental na formação dos sujeitos, bem como, considerando que cada espaço social possui características próprias, assim como os sujeitos que nele vivem e interagem, alguns questionamentos norteiam esta pesquisa, inquietações estas que buscaram entender: de que modo as escolas de Guimarães trabalham, para que os estudantes canhotos, nos anos finais do ensino fundamental tenham um atendimento educacional que possibilite sua inclusão? e qual a garantia dos direitos de aprendizagem para não forçar posturas inadequadas a sua dominância no desempenho das atividades escolares? A resposta a essa indagação seria considerando a diversidade de posturas para escrever.

Emergem, ainda, as seguintes indagações: qual a perspectiva dos docentes no ensino fundamental, das escolas em Guimarães em relação aos escolares canhotos? Quais as dificuldades e potencialidades dos estudantes canhotos? O trabalho realizado pelos docentes possibilita a inclusão e aumento do senso de estima dos canhotos? Existe, nas escolas em Guimarães, algum recurso ou material diferenciado para alunos canhotos? Como estes estudantes se identificam e se sentem no cenário escolar?

Tais questionamentos surgiram pelas inquietações que se iniciaram no seio familiar. Ou seja, a justificativa em estudar essa temática se iniciou pela observação, durante anos, que está pesquisadora fez do irmão mais novo, no ensino fundamental, quando ele chegava em casa com fortes dores e dizia ser “dor de tanto estudar”. Com o passar do tempo o entendimento, acerca do canhotismo permitiu chegar à noção de que a ausência de objetos específicos para ele, em sala de aula, neste caso a carteira adequada, motivava as dores, pelas posições desconfortantes.

Outro ponto que se coloca é a importância em debater uma temática tão invisibilizada, especialmente, na sala de aula onde estas pessoas muitas vezes não são acolhidas pelos docentes. A temática se torna então essencial a ser estudada pelos aspectos identitários e de representatividade social. Muito se fala sobre a questão étnico-racial, sobre educação especial/inclusiva, mas segundo afirmam Gomes *et al.*, (2015) o assunto canhotismo ainda vem sendo pouco abordado e as reflexões destes estudos tem reverberado inexpressivamente em sociedade.

No que se refere à estrutura desta pesquisa traçou-se como objetivo geral analisar de que modo as escolas em Guimarães, em especial no nível de ensino fundamental, anos finais, tem possibilitado a inclusão e a construção da identidade de escolares canhotos, no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. Fora elencados os seguintes objetivos específicos: descrever as perspectivas dos docentes, no ensino fundamental das escolas de Guimarães, no tocante ao estudante canhoto; identificar potencialidades e dificuldades dos estudantes canhotos; examinar as estratégias utilizadas pelos docentes no tocante ao trabalho realizado junto ao estudante canhoto, a fim de que este produza novos saberes, tendo como premissa o sentimento de pertença e o fortalecimento da identidade canhota; compreender como se realiza o atendimento dos estudantes canhotos e a existência de materiais escolares próprios; e por fim, descrever as percepções, que estes estudantes têm acerca de si.

Para o alcance desses objetivos optou-se pela metodologia de pesquisa de campo que segundo Marconi e Lakatos (2017) permite ao investigador mais proximidades com os sujeitos da pesquisa. A abordagem é qualitativa, descrita por Gil (2010) como aquela que não foca em quantificar, mas toma como base interpretações da realidade social, sem se ater ao levantamento de números. Como instrumento de coleta de dados escolheu-se a entrevista semiestruturada que segundo Fonseca (2002) permite maior flexibilidade de respostas dos entrevistados e maior compreensão sobre a investigação proposta.

Sendo assim, foram entrevistados professores e alunos na cidade de Guimarães, pertencente a uma escola pública da educação básica, do ensino fundamental nos anos finais. Ainda sobre a metodologia do trabalho, a pesquisa é de natureza aplicada, que se encerra com a criação de um produto final, em complementação à elaboração da dissertação de mestrado. Este produto é uma cartilha digital, com orientações acerca do trabalho a ser realizado pela escola, no atendimento educacional de estudantes canhotas.

O desenvolvimento deste estudo foi baseado na teoria da psicopedagogia por ser uma área de conhecimento e práticas interdisciplinares, além de agregar correntes teóricas tais como Pedagogia, Psicologia, Neurologia, Educação Especial; áreas estas que, reunidas, compõem a episteme psicopedagógica visando entender o processo de aprendizagem, os problemas decorrentes no sentido de criar estratégias

para atender as dificuldades do educando, sendo a direção que se estabelece nessa área interdisciplinar a da aprendizagem.

A pesquisa de campo encontra-se finalizada nos lócus escolhidos. Sendo assim, fora organizada da seguinte forma: apresenta-se uma introdução para situar a temática central da qual é o canhotismo, sendo ramificados em capítulos detalhados e sinalizados, onde o primeiro capítulo traz a educação como campo amplo para melhor entender as questões relacionadas ao canhotismo em sala de aula; o segundo capítulo retrata a cidadania e a educação; bem como, o terceiro capítulo trata de aspectos identitários e logo após segue com a metodologia, resultado e discussão e, por último as considerações finais.

2 CIDADANIA E EDUCAÇÃO: UM PERCURSO ATÉ A PRÁTICA LIBERTADORA

Muito se fala em cidadania e em como a formação para exercê-la é importante. Desde a tenra idade já se pressupõe que o exercício da cidadania seja fundamental a toda e qualquer pessoa, isso inclui as pessoas canhotas. Sua carga semântica traz consigo sentidos que até mesmo aquele indivíduo com pouca, ou sem nenhuma instrução escolar saberia dizer que a terminologia se refere aos direitos e deveres. E, de fato, numa busca dicionarizada, a palavra remonta àquele que possui direitos e deveres civis e políticos (Houaiss, 2009).

Nota-se que, em suma, a humanidade se constitui pelas sociabilidades. Assim, cidadania, por sua vez, pode ser compreendida como a organização entre os sujeitos enquanto seres sociáveis. Para Pinsky (2013) a definição não é uma tarefa tão simples como parece, pois, cidadania se configura em um percurso histórico que esculpe personalidades, modos de conviver, a depender de qual espacialidade o indivíduo esteja inserido.

Ponto este corroborado por Bittar (2004) que descreve a diversidade do sentido da palavra tomando como exemplo as diferentes concepções. Logo, o que pode ser depreciativo na Índia, aqui no Brasil, poderá não ser e, com isso, os comportamentos podem ser diferenciados e validados de forma diferente, tornando distinto o exercício da cidadania, isto é, não se pode generalizar que existe uma única forma de ver o canhoto, essa percepção varia entre países e se adequa de acordo com a cultura. Outro ponto colocado por Marshal (1967), nos estudos sobre essa

questão, traz à baila uma discussão sobre a amplificação de cidadania, atrelando-se a uma perspectiva das discrepâncias sociais, nas quais muitos sujeitos cerceados de direitos básicos são posicionados por classes, em uma desigualdade evidente nas sociedades modernas, com isso, essas discrepâncias sociais interferiram na inclusão dos alunos e conseqüentemente a sua identidade.

Para entendermos a construção de identidade de discentes canhotos, será necessário explicitar a perspectiva histórica da cidadania da qual vem sendo narrada por diversos prismas. Filho e Neto (2001) discorrem que no século XIX era vislumbrada uma perspectiva política. Isto é, quem tem poder político é cidadão, em detrimento daquele que não possuía tal status, deixando à margem minorias, pouco influentes. Não muito diferente do que se vive hoje no século XXI, sua associação à política marca o percurso das sociedades humanas.

Luiz (2007) traz ainda a concepção atrelada à religiosidade, sobretudo, nos séculos XVI a XVIII. O clero era a cúpula da sociedade que determinava quem era cidadão e quem não era, perspectiva alicerçada em fortes concepções espirituais, conforme destaca Luiz (2007).

Nesse breve retrospecto, percebe-se a cidadania marcada pelas hierarquias: políticas, religiosas, econômicas. Tais relações de poder demarcam a percepção do “ser cidadão”, por séculos. Muito distante do que significa para as sociedades atuais? Nem tanto. Obviamente, que as transformações globais têm permitido mais acessos a direitos e com as grandes guerras, um clima de igualdade e liberdade atravessou o sentido da palavra, perpetuando até os dias atuais (Luiz, 2007).

Nessa nova ótica, sobre cidadania, os olhares do mundo se voltaram para debater o exercício da cidadania. A Declaração dos Direitos Humanos, nesse cenário, surge discorrendo sobre uma diversidade de direitos a serem propiciados para um mundo melhor. Um marco indiscutivelmente. Todavia, as movimentações sociais, as relações de poderio ainda determinam escalas estratosféricas de desigualdade que permitem uma cidadania com todos os benefícios a uns, enquanto outros a exercem com dificuldades, quase que numa invisibilidade.

Sob este aspecto, um dos elementos mais discutidos acerca de como se pode exercer cidadania, com melhores condições de vida tem sido a educação. Se em outras épocas a religião ou o *status* político era o que caracterizava o “ser cidadão”, nas sociedades contemporâneas, a educação tem sido um elemento primordial nesse

contexto, de acordo com Chalita (2001). Esta autora dispõe que as pessoas não nascem prontas para estarem em sociedade, para isso se preparam e a educação, nesse ponto é fundamental, conforme expressa:

O ser humano é social, mas não nasce preparado para viver em sociedade [...]. A educação é um processo lento de lapidação de uma pedra bruta de inestimável valor, que precisa ter um grande número de facetas [...] que realcem sua beleza (Chalita, 2001, p. 119).

Observa-se, então, a crescente busca por educação como uma saída para melhores posições sociais e atuações profissionais que lhes agreguem melhores condições de vida. Este elemento, que para estudiosos como Freire (2020) é transformador, tem sido concebido como um processo basilar para convivência mais harmônica e pacífica em sociedade, conforme Chalita (2001). A exemplo disso, a oferta por formações acadêmicas e profissionais apresentadas pelos empreendimentos de marketings como soluções para melhorar a vida, evidenciando frases como: “prepare-se para o mercado”, “não fique para trás” ou “cuide do seu futuro”, essa ideia era atrelada ao ser humano se adaptar ao sistema social e não a sociedade se adequar ao indivíduo. Aqui, cabe mencionar, que até hoje os estudantes canhotos seguem tendo que se adaptar ao sistema de ensino que prioriza a maioria “padrão” e invisibiliza o indivíduo que não seguem as características fenotípicas consideradas normais.

A educação, em seu sentido de formação instrucional, é tão relevante que a depender de como se fala pode-se deduzir se a pessoa tem um grau de escolaridade superior ou não. Num viés de desenvolvimento coletivo, Toscano (2010, p. 33) contempla que as sociedades na contemporaneidade compreendem que seu progresso depende desse processo formador e muitas nações concebem a educação “como um dos alicerces fundamentais de seu corpo social, ao lado da base econômica”.

Como pontua Sobral (2000), a educação no prisma de construção de conhecimentos, de aquisição de saberes que completam o homem pode ser ainda ampliada, é fator de organização social. Sobral (2000) também expressa a importância da educação para as sociabilidades na esfera do progresso científico, tecnológico e econômico, que colocam ao topo aqueles que melhor se preparam, visando uma perspectiva que se perpetua ao longo de décadas.

Nessa direção, o sistema educacional tem assumido função de recolocar os sujeitos em seus papéis de cidadãos e isso perpassa aquele a qual consideramos invisíveis, como o caso dos alunos canhotos, visto isso, os cidadãos junto à escola, que em sua função social, instrumentaliza esse processo e nem sempre atua numa concepção integradora. Tem sido assim desde a formação da sociedade brasileira quando os jesuítas aqui se instalaram com a chegada dos portugueses às terras brasileiras, habitadas pelos povos indígenas do país (Saviani, 2018).

Em uma tentativa de proporcionar conhecimentos escolares aos ameríndios, os jesuítas inseriram uma educação com características iniciais norteadas pela catequese e aos mais privilegiados socialmente, os filhos dos portugueses, eram disponibilizados uma educação baseada no modelo europeu *Ratio Studiorum*. Como observado, já naquela época, segundo Saviani (2018), uma perceptível separação de classes e de formatos educativos. Importa informar, que os canhotos, deficientes e pessoas considerados anormais não tinham o direito de ter uma educação de qualidade devido a régua moral da sociedade.

Seguia-se assim, na formação da sociedade brasileira, com uma educação tradicional, focada em princípios e dogmas anticríticos que segundo Saviani (2018) se apresentavam por aulas expositivas, com caráter decorativo e repetitivo, tendo o professor como agente principal. Era uma educação pautada numa base livresca, verbalista e sem muita participação reflexiva dos alunos, de acordo com Escobar (2020). Este autor destaca que por muito tempo essa influência da educação jesuíta permaneceu no país, sendo modificada, ainda que a passos lentos, somente com a expulsão destes e com a chegada de Marquês de Pombal.

A Constituição Federal (CF) de 1988 chegava em cenário nacional prevendo em seu artigo 205 que a educação era “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Explanando ainda a igualdade de condições de acesso, pluralismo de ideias, gratuidade do ensino público, valorização dos profissionais, gestão democrática, garantia de qualidade, entre outros (Brasil, 1988).

A partir desse passo importante, a década de 1990 fortifica ainda mais o cenário da educação. Nesse sentido, Cury (2005) descreve que a educação vista como bem público ganha notoriedade internacional, sendo discutida em importantes convenções e congressos, tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança

(1989), a Conferência em Jomtien (1990), que ficou conhecida como a Declaração Mundial de Educação para Todos, entre outras, mediadas pela Organização das Nações Unidas (ONU). Na visão deste autor, o mundo articulava-se para fomentar a universalização da educação.

Enquanto isso, no cenário brasileiro, direcionamentos em defesa da educação e garantias, nesse contexto, eram criados, tal como a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/1996. Muito mais que um documento que orienta a educação no Brasil, a LDB é um ordenamento jurídico, segundo Toscano (2010), que implanta uma estrutura no sistema educacional, evidenciando que um dos fatores para pleno exercício da cidadania e progresso nacional é legitimar a educação e reorganizá-la.

Com a promulgação da LDB, os direcionamentos da reorganização do sistema educacional brasileiro vão ganhando formas, assim, outro importante documento entra em cena: o Plano Nacional da Educação (PNE), que já era previsto na LDB. O PNE, na função de elaborar os objetivos educacionais, foi mantido como um dispositivo fundamental na esfera educacional do país, sendo reformulados a cada dez anos. Sua última alteração foi em 2014. Entre as muitas disposições, prevê a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, formação para o trabalho e para a cidadania, focalizando valores morais e éticos, promoção científica, cultural, entre outros (Brasil, 2014).

Conforme, segue-se aqui discorrendo, nesse breve percurso da educação e suas orientações vigentes, tem-se ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que foram criados para serem modelo de como os currículos escolares nas esferas municipais e estaduais deveriam ser construídos. Nessa mesma direção é imprescindível que se destaque as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Estas orientam a elaboração dos projetos políticos pedagógicos (PPPs) e dos currículos das escolas, tanto públicas, como privadas.

E, na atualidade, o documento mais utilizado como parâmetro no tocante ao direcionamento da educação no país é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que possui caráter normativo e dispõe de como devem ser construídos os currículos, discorre sobre princípios éticos, políticos para formação humana, acima de tudo. A BNCC direciona a educação básica e por isso é muito considerada quando se pensa em propostas curriculares que abrange a inclusão e equidade dos alunos, formação de professores, abordagens de temas plurais na sala de aula, aproximando-se ao que

propõe Moreira e Candau (2003) aos discorrerem sobre as relações escolares precisarem dessa diversidade.

Essa concepção da educação como um privilégio tem ainda deixado à margem muitos atores, que impedidos de acessá-la, desistem, ou dela não colhem os frutos esperados. Para Freire (2001) é necessário repensar as concepções que permeiam os espaços educacionais desde o momento em que estruturam esse cenário: currículos, formação de professores, conteúdos trabalhados, até a prática em sala de aula. Ponto este compartilhado por Apple (2006) a tratar da ideologia e currículos, quando evidencia que a escola é formada por uma cúpula elitista.

Apple (2006) contempla ainda que são nessas estruturas basilares que o sistema escolar pode se fragilizar, privilegiando uns em detrimento de outros. Com suas críticas às ideologias homogêneas que constroem a política escolar um padrão para todos a qual deixa à mercê os que estão em desigualdade se comparado com a grande massa, o autor, tem mostrado alguns pontos pelos quais se percebe como o sistema educacional permanece desigual.

Nessa mesma perspectiva, Freire (2001) discutia a questão da educação de qualidade ditada pelos presidentes dos Estados Unidos na época, Nixon e Reagan, evidenciando que pelos ideais de quem hierarquicamente atua sobre as políticas educativas esta poderá ser diferente. Qualidade, na visão de um elitista que impõe o que será melhor para uma classe social da qual desconhece, é no mínimo, restrição de conhecimentos. E mencionado pensadores como Apple (2006) expressa que a diversidade, política, cultural e social, na construção estrutural da escola é fundamental.

Ainda sobre a questão, Freire (2001, p. 52) destaca que “a compreensão crítica dos limites da prática tem que ver com o problema do poder, os quais são de classe e tem que ver, por isso mesmo, com a questão da luta e do conflito de classes”. Logo, há certa urgência em entender o nível em que se acha a luta de classes nas sociedades, a fim de demarcar espaços, conteúdos da educação e dimensionar os limites da prática político-educativa. Contemplando esse pensamento o autor acrescenta:

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua

prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária (Freire, 1987, p. 43).

Conforme explica, essa educação libertadora compreende um processo possibilitado pela práxis, ou seja, ação e reflexão. Os principais agentes em educação precisam despertar para a conscientização de uma educação problematizadora.

2.1 A Educação Básica no Brasil

A educação básica aqui no país, desde a Constituição Federal, tem tomado contornos bem complexos, em especial, segundo afirma Cury (2002), nas últimas três décadas. Fazer uma análise nesse cenário envolve muitas facetas, por haver uma variante enorme de fatores que têm influenciado seu desenvolvimento. No tocante ao seu delineamento tem sido objeto de estudo de políticas, leis e muitas pesquisas que abrangem a educação.

Neste tópico, será discutido algumas especificidades e características desse nível de ensino do sistema brasileiro de educação, pois como o foco da pesquisa envolve o ensino fundamental, torna-se pertinente situar o texto de forma que contextualize o objeto de pesquisa. Vale ressaltar que a pesquisa investiga a questão dos alunos canhotos na educação básica, então conhecer esse contexto, é fundamental para ampliar as discussões sobre a temática.

Pela Constituição Federal, em seu artigo 208, tem-se a educação básica como obrigatória e gratuita dos quatro aos dezessete anos, ofertada nessas circunstâncias também àqueles que não tiverem acesso na idade. Preconiza ainda atendimento em todas as etapas desse nível por meio de suporte com material escolar, transporte, alimentação e saúde (Brasil, 1988, art. 208). E no artigo 212, prevê a distribuição de recursos como responsabilidade do Distrito Federal e as demais esferas municipais e estaduais de cada região do país.

Nesse ponto aqui, chama-se atenção para elementos condicionantes no Brasil: a condição socioeconômica que não pode ser ignorada. Nos termos da lei o que se tem é admirável, podendo ser, inclusive, modelo a outras nações, todavia, conforme aponta Cury (2002, p. 169):

Sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola. Sabe-se também que o aumento da permanência de estudantes na escola depende da realização do direito ao saber, sob um padrão de qualidade possível de ser incrementado.

E, é neste ponto que as discussões ficam mais complexas, pois, para um desenvolvimento de uma educação básica conforme se delineou lá em 1988, requer, também, superar as políticas redistributivas, que, muitas vezes, estão em fragilidades antes mesmo de descer a escala hierárquica do espaço físico escolar.

Outro ponto colocado por Cury (2002) diz respeito ao próprio conceito de educação básica. Legalmente, pela LDB, define-se como um nível de educação nacional, que reúne, articuladamente, as três etapas: ensino infantil, ensino fundamental e o ensino médio, preconizando que estes estudantes possam nessas etapas obterem formação para a cidadania e condições para adentrarem em posteriores níveis de ensino.

Como se observa, é um conceito que acaba por ampliar a noção da educação básica e destaca a ideia de um conjunto orgânico, ou seja, defende que os estudantes possam ter uma formação para além da jornada escolar, posicionando a escola como instituição fundamental aos sujeitos, em distintas etapas. Contemplando essa ideia, Cury (2002) dispõe que a própria etimologia, *básis*, do grego que significa suporte, base, pôr em marcha, avançar, se relaciona à dimensão plural de seu sentido, a saber, que a educação básica é o início da formação pessoal e social, que sustenta e determina como serão as demais etapas.

Sobre essa questão de a educação básica determinar, ou pelo menos exercer forte influência às demais etapas escolares, pode-se tomar como exemplo o ingresso no ensino superior. Em geral, uma educação debilitada nos níveis de ensino fundamental e médio, impede bons resultados em vestibulares para universidades públicas, ao deixar *déficits* de leitura e escrita, entre muitas outras fragilidades, que, numa espécie de cadeia, dificultarão e por muitas vezes, impedirão que o indivíduo tenha sucesso em conjunturas acadêmicas.

Não se pode deixar de mencionar o Estado como órgão que, segundo Cury (2002, p. 171) precisa fazer andar essa engrenagem social, sendo a educação, sobretudo, concebendo-a não como mercadoria como um serviço público prestado, e mais ainda, como um direito social e um dever do Estado que por estar em um sistema federativo pressupõe o

compartilhamento das três esferas: federal, estadual e municipal. “Isso significa a necessidade de um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade”. Nesse aglomerado de responsabilidades há uma necessidade de cuidados para com a organização e distribuição de renda para efetivar o que se propõe nessa etapa da educação brasileira.

Para Cury (2002),

A Constituição fez escolha por um regime normativo e político, plural e descentralizado no qual se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo e recíproco que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões. Por isso mesmo a cooperação exige entendimento mútuo entre os entes federativos e a participação supõe a abertura de arenas públicas de decisão. O modelo de distribuição de competências objetiva conjugar as atribuições repartindo-as cooperativamente e, quando for o caso, impondo casos de limitação tais como os expostos no art. 34. Busca-se, pois uma finalidade comum, um sentido geral, com regras e normas de modo que se obtenha uma harmonia interna. Mas todas essas competências e limitações encontram seu fundamento de validade na mesma fonte, isto é, na Constituição Federal (Cury, 2002, p. 175).

O que implica a compreensão de uma certa harmonia entre as competências delegadas às diversas esferas para tornar exequível qualidade na educação básica. Para Dourado (2007)

[...], A gestão educacional tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados. Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício stricto sensu. Isto tem impacto direto no que se entende por planejamento e desenvolvimento da educação e da escola e, nessa perspectiva, implica aprofundamento sobre a natureza das instituições educativas e suas finalidades, bem como as prioridades institucionais, os processos de participação e decisão, em âmbito nacional, nos sistemas de ensino e nas escolas. Nessa perspectiva, a articulação e a rediscussão de diferentes ações e programas, direcionados à gestão educacional, devem ter por norte uma concepção ampla de gestão que considere a centralidade das políticas educacionais e dos projetos pedagógicos das escolas, bem como a implementação de processos de participação e decisão nessas instâncias[...] (Dourado, 2007, p. 924).

A educação básica tem sido fundamentada na suposição de um ensino equânime e em uma aprendizagem fortalecida pelas concepções de pluralidade e igualdade, mas ainda existem, nesse cenário, muitos entraves para assim efetivá-los, como exposto ao longo tópico. Não se pretende aqui desvalorizar todo o esforço

produzido para aprimorar essa etapa da educação, mas se chama atenção para o debate sobre a temática, enfatizando que as aplicações das leis e políticas precisam ser efetivadas, num viés fiscalizador, e acima de tudo, numa perspectiva ética.

Indo além, ainda existe muitas crianças que se encontram a margem do sistema escolar que buscam se adaptar ao ensino e isso impossibilita um ensino igual para todos, validando esse ponto, é possível apresentar as crianças canhotas que precisam se adaptar as cadeiras, ao caderno, ao lápis a tesoura de cortar papel e que por vezes interfere na aprendizagem da coordenação motora fina e também pode acarretar até mesmo uma doença física como problemas na coluna por permanecer por muito tempo com a postura errada por conta da carteira que fora feita apenas para destro.

2.2 A educação brasileira na perspectiva inclusiva

Como já discutido, até aqui, a educação é um princípio fundamental que corrobora diretamente no desenvolvimento individual dos sujeitos, assim como numa perspectiva mais ampla, influência no progresso do país, atribuindo à humanidade enriquecimento social e cultural. Sendo assim, é importante destacar que pelo delinear deste estudo, que discute o processo de ensino e de aprendizagem de estudantes canhotos, entendeu-se pertinente abordar a questão da educação num viés inclusivo, pois, mesmo não sendo, pelos dispositivos legais, concebido como deficiência, o canhotismo é passível de atenção e especificidades para efetivar um processo educativo eficiente e eficaz para estes sujeitos.

Pelo texto da LDB, nos termos em que trata da educação especial, define esta como uma modalidade de inclusão dos “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação” nas redes comuns de ensino (Brasil, 1996, art. 59). Essa definição foi, ao longo de décadas, sendo ampliada pela importância das garantias nela expostas, assim como pela necessidade de se inserir nesse conceito outras especificidades.

A título de exemplo é o que foi apresentado pela política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, nas quais novas perspectivas puderam ser vislumbradas. Isto é, como deveria ser prestado atenção aos estudantes com dislexia, discalculia, em vulnerabilidade social,

déficit de aprendizagem, ou aprendizagem lenta. Nessa mesma direção, Mazzotta (2017) debate a questão, entendendo haver uma pluralidade evidente e, em alguns casos, latente, pois a clientela da educação especial é bastante diversificada.

Para o autor essas necessidades especiais acabam sendo distintas, pois cada aluno tem sua especificidade a depender de suas dificuldades, assim, não seria a presença de uma deficiência, atestada e expressa em lei, que indicaria que ele precisa ou não de maiores atenções em sala de aula. Tal pensamento é corroborado, nesta pesquisa, pois os estudantes canhotos, como será discutido em capítulos mais adiante, também tem suas necessidades específicas no ambiente escolar.

Nesse sentido, é primordial que se discuta algumas concepções da educação na perspectiva inclusiva. Segundo Mantoan (2013) essa nova noção da educação ao alcance de todos e com qualidade é um movimento que defende a oferta de condições que beneficiem o desenvolvimento dos alunos com especificidades, na opinião de Omoti (2006) inclusão educacional se baseia nos serviços oferecidos e disponibilizados nos espaços escolares e que o caráter inclusivo ou excludente dependerá de como os recursos são oferecidos, a estes sujeitos.

Debatendo a questão, Ainscow (2009), define a inclusão no espaço escolar como um modelo de educação na qual se oportunize, com qualidade, um processo educativo objetivo, ou seja, que alcance os alunos com peculiaridades com igual efetividade, em relação aos demais.

Verifica-se, desse modo, que a educação inclusiva, em consonância com o direito à educação, extensivo a todos os estudantes, indistintamente, preconiza que tal direito deve ser estendido tanto aos alunos com deficiência, como àqueles sem deficiência alguma. Neste sentido, independentemente de sua condição, os estudantes constituem-se sujeitos de direitos. Nesse sentido, há que se considerar que os dispositivos legais, por si sós, não possibilitam oportunidades ao nível de igualdade, para todos, como preconizado na Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1988).

Reflete-se, portanto, que a educação nesse viés inclusivo perpassa dimensões variadas: humana, social, política e tem sido entendida como um elemento não apenas integrador, ou seja, apenas ter um aluno no espaço físico da escola, mas que seja a estes oportunizado recursos para desenvolvimento. Mantoan (2013) e vidência, nessa direção, que a educação inclusiva é um conjunto de práticas, envolvendo professores e demais agentes, suas metodologias, recursos e

conscientização para permitir ao aluno que aprenda, independentemente de sua especificidade.

Mas sobretudo, para entender a inclusão, conforme Rodrigues (2006) se faz necessário no âmbito educacional rejeitar o princípio de exclusão e isto diz respeito à acessibilidade não só física, mas intelectual. A forma como os professores escolhem abordar determinados conteúdos, ou como desconhecem características de determinados alunos e suas dificuldades. Longe de atribuir somente a responsabilidade ao público docente, mas é importante dizer que a exclusão se configura em um processo complexo e plural, possui dimensões materiais, políticas e subjetivas. Demanda sutileza e dialética, uma vez que, é possibilitado pela inclusão (Sawaia, 2018).

Os sistemas de exclusão às vezes são sutis, e podem vir acompanhados pela ausência de informação, como estudantes canhotos, pouco se sabe que a escrita pode ser dificultada pelo formato dos cadernos, produzidos para pessoas destras, ou que as carteiras escolares podem ser desconfortáveis, afetando o desenvolvimento educacional, de acordo com Costa (2014). Esta autora em uma de suas pesquisas que revisita a discussão da qual constatou alguns tratamentos por parte de professores com alunos canhotos que influenciaram negativamente.

Costa (2014) inferiu que no espaço escolar, alguns professores são indiferentes a essas especificidades e, em especial, os docentes da área esportiva em muito contribuem para o não sucesso de alguns alunos atletas que são canhotos, impedindo que desenvolvam algumas práticas esportivas. Evidencia-se que nenhum dispositivo atual dispõe sobre o canhotismo ser uma deficiência, mas segundo a perspectiva de que possuem especificidades e, segundo Mazzotta (2017), essa diversidade precisa ser acolhida, é importante conceber o canhotismo como um fenômeno relevante, com características próprias. Destarte, Sawaia (2001) afirma que existem diferentes maneiras de exclusão, mesmo no contexto de ações inclusivas, em sala de aula.

Enfatiza-se com base em Mantoan (2013) que a educação inclusiva é uma prática da inclusão de todos, que traduz uma aspiração defendida desde o século passado, quando o mundo voltava os olhares para questão em algumas convenções organizadas pela ONU, tais como a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Conferência em Jomtien (1990) e a Conferência de Salamanca em 1994 (UNESCO,

1994), a saber, que é preciso remover as barreiras que não deixa que as aprendizagens sejam equitativas.

E isso inclui pensar os espaços educacionais como uma esfera que torna exequível aquilo proposto nos aparatos legais, envolve atores, tais como, professores e demais profissionais em instituições educacionais, partindo da premissa de que estes estejam preparados para o processo de ensino e de aprendizagem de seus alunos.

Desse modo, segundo pontua Elias *et al.*, (2012, p. 50) “O ensino batizado na perspectiva inclusiva ressignifica o papel do professor enquanto educador, seja na escola, na educação e em práticas pedagógicas usuais no contexto excludente em diversos níveis de ensino”. A educação na perspectiva inclusiva evidencia o princípio de respeito e igualdade, assim como a garantia que as diferenças nos espaços institucionais de ensino não sejam motivos para fragilidades no processo educacional.

Nessa direção, Mantoan (2013, p. 11) “cada aluno é um sujeito, cuja complexidade não se mede de fora para dentro e que precisa de situações estimuladoras para que cresça e avance [...]”. Pensando junto a autora, a prática pedagógica não pode se disfarçar de “bem-intencionada”, atribuindo o fracasso ao aluno que não conseguiu assimilar um conteúdo, por exemplo.

Essa conscientização é um ponto concordante nos estudos de Mazzotta (2017), Rodrigues (2006) e Mantoan (2013) que juntos reafirmam a escola enquanto instrumento que poderá servir a uma ciência morta, classificando os alunos em capazes e incapazes, ou uma ciência viva que ensina sobre igualdade e capacidade intelectual. Nesse sentido, é perceptível que a educação inclusiva instiga as capacidades dos estudantes e aprimora as habilidades. Sabe-se que trazendo essa perspectiva para educação básica em sistema de rede de ensino pública, tudo fica ainda mais difícil, pela ausência de recursos materiais, à formação continuada, todavia, é preciso repensar a prática docente e reinventar a sala de aula perspectivando a inclusão.

Pois segundo afirma Nascimento (2014) para uma sociedade efetivamente democrática, na qual os indivíduos, no pleno exercício de sua cidadania, possam ter condições de vida com qualidade, a inclusão precisa ser uma realidade, pois pela formação democrática do país, o que se entende pelo termo não é priorizar parte da população, mas garantia de direitos a todos, indistintamente.

Essa noção de possibilidade já se entende ao campo escolar, prova disto são as políticas educativas que têm sido publicadas, ao longo de décadas, assim como é possível mencionar com base em Kassar (2009) muitos docentes já têm um olhar atencioso para a questão. Obviamente, não se pode afirmar que é o formato ideal, mas gradualmente, pelas discussões, pesquisas, e ação em sala de aula poderá ser possível ter um modelo de inclusão que inclua de verdade.

3 IDENTIDADE: O QUE É? COMO SE CONSTRÓI?

Para Hall (2011) identidade é uma das terminologias mais multifacetadas a ser explicada. Para este autor, as pessoas produzem significados de si e do mundo ao redor, a partir de suas experiências e relações com o outro e isso permite singularizar objetos, que passam a ser considerados numa perspectiva individual, mas também coletiva.

Conforme Bauman (2005) a identidade é fruto de intrincados processos conceituais, estabelecidos pelos indivíduos a depender de sua cultura, logo, a considerar a heterogeneidade inerente ao ser humano, esta é altamente contestável. Perpassa por variadas significações e interpretações.

Nessa direção, Eagleton (2011), destaca que o grande imperativo da modernidade é justamente essa busca por identidade. Este autor também concorda acerca da complexidade de sua definição. De modo mais simplificado um animal pode ser um símbolo identitário na Índia, mas aqui no Brasil essa percepção não ocorre. Identidade, portanto, é, por assim dizer, relativa.

Ações de carinhos mútuos entre casais no Brasil é comum. Os brasileiros, então, são identificados pelas suas atitudes calorosas e afetivas, mas em cenário oriental, pode não ser aceito, sendo, portanto, identificados como criminosos.

Nessa perspectiva, para Sousa Santos (2018) a identidade é “semifictícia”, mas extremamente necessária para quem as formula. Atua como elemento marcador, caracterizador. No mundo contemporâneo, ela é fundamental ao sentimento de pertencimento, e propõe sentido ao homem, permitindo sentir-se alguém em algum ponto de sua existência. Percebe-se, assim, que as identidades não são neutras, são vivas e expressam modos de perceber o mundo e nele viver. Mas também podem ser frágeis e incorporam paradoxos.

Estes significados, atrelados às ações, se configuram as identidades dos sujeitos em sociedade. Com base em Hall (2011) cada ação, cada forma de interpretar o mundo e de viver, ainda que cotidianamente, é a materialização da construção identitária e, em geral, é construída numa perspectiva coletiva.

Sousa Santos (2018) também debate a questão evidenciando que identidade se traduz numa espécie de síntese de identificações em processo não estático. Ou seja, para este autor, identidade só pode ser entendida como resultados transitórios. Percebe-se, portanto, que o conceito não pode ser visto com estático, definido, algo pronto, mas em construção, numa reformulação contínua.

Para Sousa Santos (2018) identidade pode ainda ser vislumbrada enquanto uma questão “semifictícia e semi-necessária”, porque é, antes de tudo, uma categoria política. Se mostra, em muitos momentos, uma necessidade fictícia, considerando-se a necessidade de defesa de um grupo ou uma coletividade, em especial, quando é uma minoria, que precisa ser visualizada, respeitada, em face de ameaça de outrem ou de negação de direitos.

De acordo com este mencionado autor, torna-se fictícia, pois a identidade, como uma marca de unidade sólida, não existe. É, nesse sentido, que Sousa Santos (2018) relaciona identidade com poder e política. Em se tratando dos participantes desta pesquisa, os estudantes canhotos, o respeito aos seus direitos em face do reconhecimento identitário, lhes garantem, entre outras coisas, uma educação digna, que será debatido mais adiante.

Percebe-se, assim, que a construção identitária possui uma marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, que, ao mesmo tempo em que é próprio, é alheio, pertence ao outro também. Identidade com base em Sousa Santos é um elemento que identifica, caracteriza o outro, a si próprio, aponta semelhanças de um grupo, destaca diferenças também. Desvela pessoas, grupos, nações. Mostra os pares, os divergentes, mas, sobretudo, funciona como uma espécie de escudo em defesa daquilo que lhe é estranho.

Seguindo essa linha de pensamento, Hall (2011), apresenta sua teoria para tentar definir identidade. O autor estabelece três perspectivas. A primeira, a identidade aliada ao sujeito do iluminismo, ou seja, uma identidade totalmente centrada e única. Logo, a pessoa nasce com uma identidade e morre com ela, em suma, seria essa explicação.

Na segunda perspectiva, este autor menciona a identidade do sujeito sociológico, isto é, quando há uma interação entre o “eu” e a sociedade e, ainda que sendo uma identidade “costurada”, o indivíduo possui certo controle nesse processo de construção. Por último, Hall (2011) destaca a identidade do sujeito pós-moderno. Nesta perspectiva não se possui apenas uma identidade, mas várias, sendo algumas contraditórias, outras não resolvidas e algumas até esquecidas em certo tempo.

Por fim, a última identidade foca na atualidade em como as identidades são fluidas e se mostram em evidência por um tempo e, posteriormente, se transformam. Quem imaginaria o mais sério dos médicos saindo de seus discretos consultórios para dançar em um aplicativo virtual para seus clientes? Ou quem poderia acreditar que haveria personalidades tão artificiais influenciando jovens com suas maquiagens, penteados e coreografias decoradas na internet?

Para Bauman (2005, p. 17) a identidade “[...] não tem a solidez de uma rocha, não são garantidas para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma, os caminhos que percorre, a maneira como age [...] são fatores cruciais para o pertencimento [...].

A identidade na pós-modernidade, descrita por Hall (2014) mostra-se, hoje, como supérflua e, por vezes, relevante. Sim, um paradoxo. Troca-se de identidade como se fosse uma peça no vestuário. Algumas estão em transformação, como que saindo de uma prisão, a saber, as questões voltadas à etnia, que tem se mostrado necessária à juventude do século XXI.

O autor intitula esse processo de “jogo de identidades”, mudanças rápidas, constantes, atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes (...) identidades” (Hall, 2011, p. 12). Significa também dizer que cada pessoa se posiciona com mais liberdade e traça uma vida com aquilo que lhe representa, de alguma forma, um valor.

Sintetizando o pensamento de Hall (2011) identidade, pode, então, ser: I) contraditória; II) tais contradições atuam de forma individual ou coletivo; III) não há identidade singular; IV) identificação não é automática, pode inclusive ser perdida e/ou ganhada. Woodward (2005) para tentar, também, definir, descreve identidade a partir de uma divisão em dimensões distintas, destacando sua relação com reivindicações essencialistas, elemento flexível.

Corroborando a Hall (2011) e Sousa Santos (2018) que também notam a questão de elemento de reivindicação. Ainda no cerne de defini-la, Woodward (2005,

p. 14) pontua: “a identidade é, na verdade, relacional, e a diferença é estabelecida por uma marcação simbólica relativamente a outras identidades. A identidade está vinculada também a condições sociais e materiais”.

Outra divisão da identidade se dá quando esta é conceituada a partir de um viés social e simbólico, isto é, o meio pelo qual as pessoas dão sentido às coisas, práticas e relações em sociedade. Por outros olhares e teorias, identidade sempre vai apresentar-se com conceitos que se aproximam e ampliam a explicação.

Por isso, importa dizer que a definição de identidade utilizada neste trabalho é essencial para descrever e discutir os dados, bem como, para construir o texto. Assim, será com base em Hall (2011) que a vê como um elemento em constante formulação, que se constrói no coletivo e toma significação também no individual.

Segue-se também harmonizando a Sousa Santos (2018) quando expressa identidade como um fator de reivindicação. Minorias, grupos invisibilizados, muitas vezes, a tomam como um poder que os legitimam, os propiciam direitos e permitem ser reconhecidos.

No campo da lateralidade, a identidade pode explicar sentimentos dos alunos, descrever suas experiências numa tentativa de debater suas vivências escolares, por exemplo. Por isso é importante mencionar o conceito, característica e como se dá essa construção identitária, pois segundo (Woodwods, 2005) é através da identidade e desses significados produzidos por ela que se dá sentido às experiências da vida.

Identidade, então, se interliga aos modos de viver, de ser, de escolher viver as experiências e delas fazer sentido ao que se vê em torno do mundo que o cerca. Trata-se de um elemento que dá significação ao sujeito. E se constrói pelas relações, pelo cotidiano, num prisma coletivo e individual. Obviamente que a amplitude de seu conceito e característica não param por aqui, mas nesse trabalho serão estes os sentidos utilizados.

3.1 A construção da identidade na escola

A família e a escola são duas instituições que à medida que educam influenciam na formação pessoal e cidadã dos indivíduos em geral. Estas são, portanto, responsáveis pela construção dos saberes, contribuindo assim para desencadear os processos evolutivos das pessoas, agindo como propulsoras ou

inibidoras do seu desenvolvimento físico, intelectual e social, como bem pontua Polonia (2005).

Em se tratando da instituição escolar, esta objetiva, entre outras coisas, preparar os indivíduos para a sociedade, estabelecendo normas e possibilidades de sociabilizar e se manter na continuidade da vida social. Portanto, é caracterizado como um ambiente que trata das pessoas no sentido físico, psicológico, social e cultural, oportunizando o pleno desenvolvimento das competências humanas (Polonia, 2015).

Com atividades programadas, organização dos saberes disponibilizados, profissionais habilitados e um significativo número de interações complexas, a escola é permeada de multiculturalidade, que inclui, entre outras coisas, a construção de laços afetivos e preparo para a inserção na sociedade. Se torna fundamental na constituição do sujeito, num viés mais individual e, para a evolução da sociedade, enquanto coletivo (Carvalho, 2012).

De fato, um microssistema que reflete as transformações da contemporaneidade, atuando na preparação do enfrentamento às demandas da globalização. E, nesse cenário, tratar das identidades em formação é assunto primordial, tendo em vista que mediante as mudanças das sociedades atuais não se tem uma única cultura, uma única identidade, exigindo que se respeite a diversidade e que se conviva com as divergências. Ponto essencial para a vida em grupo.

Sendo assim, pensa-se que a construção da identidade na esfera escolar é desenvolvida também pelas relações entre os atores e componentes que formam essa comunidade, o que implica dizer que é possível pelo coletivo, de acordo com Carvalho (2012). Este autor contempla ainda que a idade escolar, a fase da infância até a adolescência é uma etapa muito importante na aquisição de novos conhecimentos e de modulação da personalidade.

No espaço escolar é desenvolvida pelas relações entre todos os indivíduos que fazem parte do ambiente, constituindo um processo coletivo. Assim, a construção da identidade dos estudantes reflete diferentes relações sociais encontradas no espaço escolar, percorrendo conflitos, reconhecimentos, ações e participações dos estudantes no debate e discussão (Carvalho, 2012).

Este espaço de formação se configura ainda em ambiente de socialização, de debates, encontros e de processo de construção das identidades do público ali inserido, os estudantes. E isto envolve toda a comunidade e o próprio processo

educativo, segundo Bastos (2015), pois, ocorrem manifestações múltiplas: divergências, segregação, aproximação, identificação, pertencimento, entre outras.

Para Bastos (2015) a escola, por mais que seja vislumbrada enquanto local de aprendizagem, espaço de conhecimento, muitas vezes, converte-se em local de conflitos e exclusões a partir de práticas sociais cotidianas. E, por vezes, essa problemática pode afetar o desenvolvimento dos estudantes, tanto na escola quanto para além na vida social e familiar. Ressalta-se, então, a necessidade em aprimorar as relações entre alunos, professores e todos pertencentes à comunidade escolar.

Nessa direção, Mizael e Gonçalves (2015) demarcam que pensar a construção da identidade dos estudantes é algo bastante complexo, pois estarão submetidos a constantes interações sociais nesse ambiente e essas experiências, tomadas para si, será àquilo que terão como significação em suas vidas. Logo, aquele segregado, seja por sua etnia, gênero, sexualidade, estrato social, tomará como representação sentimentos excludentes, podendo inclusive tornar-se um adulto rude, ou algo nesse sentido.

Sobre a questão, Bastos (2015) expressa:

A escola é um lugar privilegiado no complexo devir da construção de identidades. Os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo desencadeado por instituições de ensino – professores, professoras, alunos, alunas e responsáveis – constroem diferentes identidades ao longo de sua história de vida, e a escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem grande importância nisso. [...] É na escola que ocorre um dos mais marcantes confrontos de pertencimentos, e é neste território, para além da família, que as identidades de gênero e raça são também construídas (Bastos, 2015, p. 616).

Percebe-se com base no excerto em destaque que os sentimentos, as emoções são fatores muito presentes na escola, pois as práticas socializadoras, tem a capacidade aguçá-los durante as relações, assim como é capaz de incluir e excluir minorias, estudantes com especificidade, entre outros. Nesse sentido, o espaço escolar tem grande relevância na construção dos debates e do reconhecimento das diferenças.

Para Souza e Gomes (2017) a esfera escolar exemplifica a construção dinâmica da identidade, considerando-se a presença de padrões de identificação e de atuação entre os sujeitos, demandando atenção com as particularidades existentes nela. Nesse sentido, Severino (2010) a descreve como uma organização cuja função propicia ao seu público a expansão de suas experiências, o aprofundamento dos

processos de aquisição de conhecimentos, não excluindo o respeito às questões culturais que cada um traz.

Um ponto importante a ser mencionado é que a identidade, como já mencionado anteriormente, é um conjunto de significações, de sentido e de pertencimentos, mas não se resume a isto. Segue um processo de interação com o “outro” em diversos espaços sociais, sobretudo (Polonia, 2015).

O ambiente no qual o indivíduo está inserido constrói traços, ou por vezes, até formam completamente a identidade de uma pessoa. E, é essa função das instituições sociais, que formam a produção de saberes, de experiências, de interrelações, de comunicações, de intenções e das operações de sentido – simbólicas. Nesse sentido, tem-se que:

Cada instituição social possui estrutura, modos e meios de funcionamento específicos. Nelas, as relações sociais são instituídas dentro de modelos culturais pré-estabelecidos, investidas de afetos e representações acerca do conjunto de relações e práticas que tem uma referência em comum, de tal forma que sejam acessíveis aos atores sociais. O desafio a ser enfrentado, neste trabalho, é o de levar a discussão da construção da identidade dos adolescentes para dentro da instituição escolar, por considerá-la um local privilegiado de transmissão cultural específica e de produção de sentido para as diversas práticas sociais (Carvalho, 2012, p. 210).

Concebe-se assim, com base no autor, que a escola é uma espécie de “condutor que une, orienta e exhibe todo um conjunto de referências acerca da construção da identidade dos adolescentes” (Carvalho, 2012, p. 211). Logo, além de se constituírem instituições sociais, as escolas se configuram em comunidades de trajetória de vida na qual os sociáveis neste grupo vivem numa conexão absoluta que os legitimam e os caracterizam.

3.2 A identidade e a prática docente: elementos precípuos na esfera escolar

A identidade do profissional docente é fundamental no processo educativo tanto na perspectiva pessoal, ou seja, em como estes atores se sentem e vivem, como na concepção social, isto é, de atuação e execução de suas tarefas em ambiente laboral. Segundo Garcia, Hypólito e Vieira (2005), a identidade docente pode ser entendida como uma construção social possibilitada por muitos fatores que se entrelaçam, reverberando em representações.

Para estes autores a existência da identidade docente aponta para uma responsabilidade do professor em sua função social, eclodindo assim a autonomia e o compromisso na execução de seu pleno exercício. Para tanto, é válido demarcar que como desempenham ou desempenharam seus papéis laborais dependem de alguns fatores, tais como, a formação inicial, experiências práticas, formações continuadas, entre outros.

A formação identitária docente, portanto, não é estática, movimenta-se a partir de influências diversas, seguindo o pensamento de Hall (2011) em sua descrição do sujeito pós-moderno. Outro ponto pertinente destacado por Mockler (2011) diz respeito à cultura deste profissional, pois o modo como agem em sala de aula, por exemplo, está interligado às concepções que têm do mundo e de suas vivências.

Para Mockler (2011) a identidade docente pode ser categorizada com base em três dinâmicas. A esfera externa da política, o ambiente laboral e a experiência pessoal. Pelo pensamento do autor, estas três categorias envolvem o aprimoramento do desempenho docente em sala de aula e a compreensão de si próprio.

Nóvoa (2010) corroborando dessa colocação, complementa que ao refletir sobre a dimensão da atuação docente precisa-se considerar não apenas o que é realizado no momento da ação, mas a contextualização do ato e daquilo que compõem sua experiência na jornada profissional. De fato, é um equilíbrio entre as características pessoais e os percursos profissionais construídos ao longo da história de vida.

Nessa acepção, compreende-se que a formação da identidade docente perpassa por questões diversas: suas experiências enquanto aluno, a formação inicial na universidade até o momento em que, finalmente, adentra o espaço da sala de aula para construir sua história, na prática, logo, é uma construção complexa e contínua (Nóvoa, 2010).

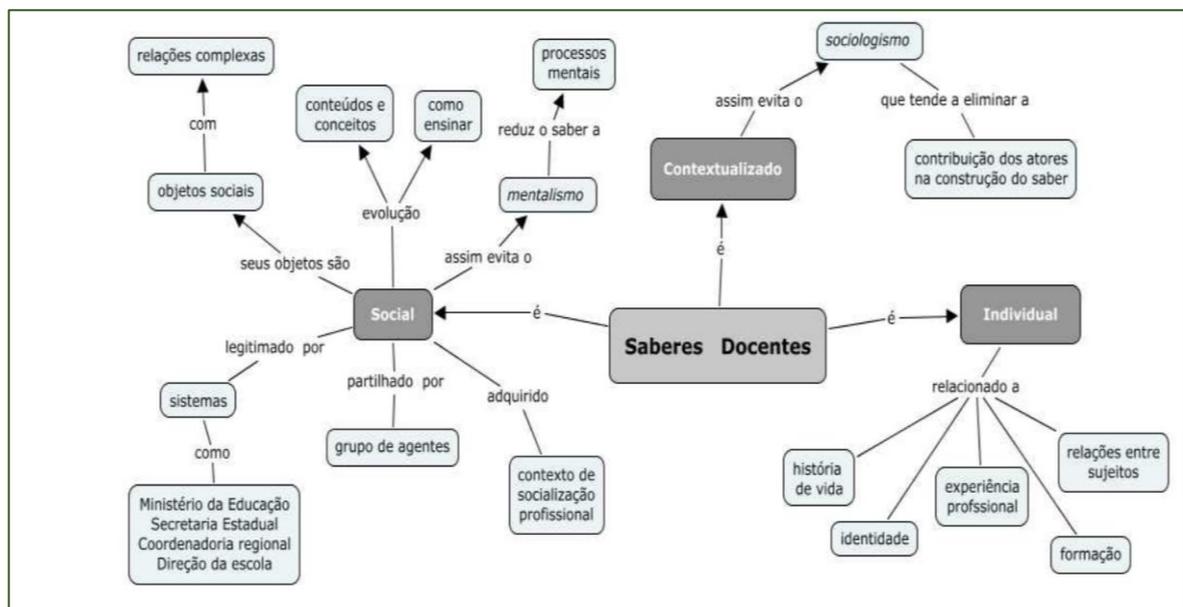
Esse desenvolvimento de sua prática, que desvela a identidade já estabelecida, mas que também a molda ao longo da jornada profissional, pode estar atrelado a alguns elementos, como competência e inteligência emocional, por exemplo, segundo Day (2003).

No entorno dessas questões, observa-se ainda três dimensões pelas quais este profissional pode visualizar sua prática e assim escolher atuar: pela obrigação moral; pelo compromisso com a comunidade e pela sua competência profissional. E todos estão atrelados à identidade (Day, 2003).

Nesse sentido nota-se a relevância da contínua reflexão docente e de sua autocrítica para resultados positivos no processo educativo e para a formação identitária dos escolares. Sobre a questão, Tardif (2011) expõe pontos cruciais que permitem compreender fluidamente. Para ele, existem duas vertentes construtoras da identidade profissional: o saber que adquirem em sua formação e aquele que adquirem na prática, exercendo a profissão.

Todavia, segundo Tardif (2011), não se pode investigar essa questão sem relacionar aos saberes anteriores à prática e aos que vivem no cotidiano, é, pois, assim, que passam a ter significados e formar a identidade docente. Para melhor visualizar, seguindo o pensamento do autor, ilustrou-se em figura 1, a seguir, um esquema de saberes necessários à formação identitária do professor.

Figura 1: saberes docentes



Fonte: Grützmann (2019), inspirado em Tardif (2011).

Como observado no esquema exposto em figura 1, os saberes que formam a identidade docente são de caráter social, contextualizados com os individuais. Destarte, ao longo da carreira é que o professor vai construindo, progressivamente, tais saberes, segundo Tardif (2011). Este autor dispõe ainda que estes saberes são definidos pelas vivências profissionais e pessoais.

Nesse ponto, contemplando identidade pelo olhar de Sousa Santos (2018), compreende-se que há uma negociação em momentos variados e com diferentes

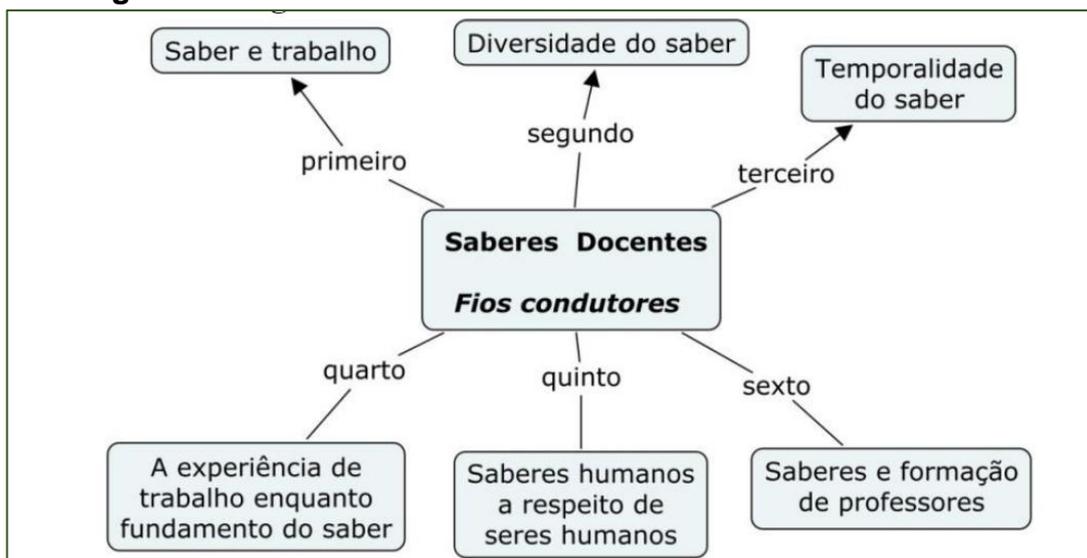
agentes que juntos formam as características do profissional. Harmonizando ao pensamento, tem-se que:

O que um professor deve saber ensinar, acima de tudo, é um conhecimento construído e valorizado socialmente, legitimado pelo grupo que o construiu, sendo função da escola perpetuá-lo. Os saberes docentes são sociais, pois os seus objetos de trabalho são objetos sociais que estão inter-relacionados mediante relações complexas (Grützmann, 2019, p. 10).

Nesse sentido, quando o professor atua em sala de aula, um dos seus objetivos é ensinar o aluno, não apenas conteúdo, mas como se relacionar com educação, respeito e civilidade com o outro. Para tanto, o docente age como um agente complexo, dono de uma sabedoria absoluta, mas que, na verdade, se interliga às condições que esteve exposto e que se encontra ainda, por muitas vezes.

Sendo assim, para Tardif (2011) às situações de atuação do professor possuem seis fios condutores que organizam como escolhem agir de posse desses saberes, como ilustra a figura 2:

Figura 2: fios condutores dos saberes docentes



Fonte: recorte retirado de Grützmann (2019), inspirado em Tardif (2011).

Como ilustrado, o primeiro fio condutor é o saber e o trabalho, pressupõem que o docente esteja imerso, de fato, em ambiente laboral, ou seja, a sala de aula, todavia, não é um saber desconexo, alia-se às condições que este ambiente ofereça e assim, resulte naquilo que pretenda alcançar.

No tocante ao segundo fio condutor, tem-se a diversidade do saber, trata-se do componente disciplinar: currículo, atividades pedagógicas, conhecimento de conteúdo. O terceiro traz a temporalidade do saber, sua história, experiências vividas. Ponto crucial para o desenvolvimento de suas atividades, uma vez que, segundo aponta Grutzmann (2019) ensinar exige saber ensinar e isso só é possível a partir da experiência docente.

O quarto fio condutor proposto por Tardif (2011) expõe que, nem todos os saberes podem ser considerados de uma única forma, na prática, profissional, pois, na prática, alguns são mais acentuados em relação a outros. No quinto fio condutor o autor destaca os saberes humanos, o trabalho focado na interatividade, ou seja, a ação docente é influenciada a partir do outro, ou seja, pelas regras e as interações no ambiente.

O sexto fio exhibe os saberes e formação de professores, aqui é colocada uma preocupação acerca da reflexão sobre a formação docente, propõe repensar os saberes produzidos durante a formação inicial e os desenvolvidos na escola.

E por que é importante mencionar essa questão aqui? A resposta de forma mais expansiva vai poder ser vista ao longo da pesquisa, mas num primeiro momento demarca-se que a identidade do professor é possível por estes aspectos. Em muitos momentos observa-se professores mais rígidos, enquanto outros são mais flexíveis e humorados, por exemplo. Tudo se relaciona a estes fios condutores que constroem suas identidades.

Para lidar com alunos que tenham especificidades educacionais, a identidade docente em muito influencia. Em se tratando de alunos canhotos, caberá ao professor ter conhecimento sobre a desmistificação de crenças populares e preconceituosas sobre a lateralidade. Cabe ainda estar preparado para auxiliá-los em suas especificidades - acolhimento, recurso, conforto-, entre muitas outras situações.

Como exemplo tem-se a pesquisa de Costa e Sousa (2017) que, buscando entender o cenário de estudantes canhotos nas escolas e a construção identitária destes sujeitos, aplicou um questionário com 17 alunos (entre 6 e 17 anos) e 7 professores de uma escola municipal de Santana de Parnaíba-SP, Brasil, podendo inferir que a maioria dos alunos se consideram canhotos e com capacidade de aprendizagem igual, ou melhor, aos demais. Alguns, relataram não se sentirem menos incapazes por usarem a lateral esquerda em vez da direita para escrever ou manusear objetos.

E, no que tange os professores, perceberam lacunas no sentido de que alguns nem tinham consciência da existência desses alunos na sala de aula. Costa e Sousa (2017) contam que os professores investigados na pesquisa nunca nem haviam notado as dificuldades dos alunos canhotos em sala de aula e desconheciam a existência de carteiras próprias e outros materiais.

Ponto este que chama atenção para saberes que são adquiridos no contexto escolar, quando o professor em meio às dificuldades produz conhecimentos que vão construindo a sua identidade. Nessa direção, Charlot (2007) destaca que a identidade docente está ligada a essas experiências e posições que estes agentes vão aprendendo a utilizar no exercício de suas funções. E no dia a dia, em campo, adquirem conhecimento, aprimoram suas habilidades e desempenham suas competências, em harmonia com um processo educativo eficiente.

Descrever a formação identitária docente se faz necessário, pela importância que estes profissionais apresentam em sociedade. Portanto, o professor, a sala de aula, e a escola enquanto comunidade fortalecem a aprendizagem, permitindo ou não um efetivo processo educativo. A identidade docente é a forma que os professores constroem, e faz parte do seu processo de construção profissional (Tardif, 2011).

Tardif (2011) contempla ainda que o docente em sua prática na sala de aula organiza seu mundo, produz, ensina, aprende, sobretudo, e participa das transformações possibilitadas pelo meio em que vive. Sendo assim, nota-se que os alunos aprendem dependendo do espaço e de quem compõe este espaço, das oportunidades propostas ali. Indiscutivelmente o professor é um ator mediador de saberes, que antes de transmitir, adquiriu e que segundo (Tardif, 2014, p. 36) é um saber plural, que se origina a partir de outros conhecimentos.

Através dessas experiências é que o profissional aprende na prática o “ser professor”, o “fazer pedagógico”. Ressalta-se que todo professor perpassa caminhos difíceis, atuam em cenários fragilizados e conflituosos, muitas vezes. A carreira nem é a desejada. Salários irrisórios, reconhecimento inexistente, lutas diárias, todavia, uma vez posicionado como o principal agente da educação, no cenário de sala de aula, cabe sempre uma autocrítica e o repensar a prática, a fim de permitir processos educativos mais satisfatórios, cabendo, inclusive, (re)construir sua identidade docente.

4 METODOLOGIA

Para fins de contextualização é pertinente explicar sobre a região na qual a pesquisa foi realizada. A cidade de Guimarães (imagem 1), é um dos municípios do Maranhão e possui um total de 12.086 habitantes, em uma área de 595 382 km² (IBGE, 2018).

O município de Guimarães localiza-se na Microrregião Geográfica do Litoral Ocidental Maranhense (Região da Costa Amazônica do Maranhão) e limita-se ao norte com o Município de Cedral, a oeste com os Municípios de Mirinzal e Central do Maranhão, ao sul com Central do Maranhão e Bequimão, a Leste com o Município de Alcântara e o Oceano Atlântico (IBGE, 2018).

Imagem 1: Mapa do município de Guimarães



Fonte: Reprodução Google, 2021.

Com base no “projeto educativo Guimarães cidade de educação”, o município tem como meta contribuir socialmente na gestão de recursos humanos e implementação de medidas desde a ação social até os apoios socioeducativos dos estudantes vimarenses, visando atenção na educação especial, na “formação ao longo da vida, no desenvolvimento do desporto escolar e na dinamização iniciativas

de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania” (PROJETO EDUCATIVO, GUIMARÃES, 2023).

Sendo assim, tem sido notório um esforço substancial em prover uma educação com qualidade no município e, para melhor entender, foi-se a campo, buscar compreender a situação da educação de estudantes canhotos.

4.1 Tipo de pesquisa

O primeiro momento desta pesquisa foi organizado por um levantamento das teorias que versam sobre educação, educação básica, identidade e canhotismo. Momento este primordial para ampliar as discussões das análises.

Este trabalho se realizou a partir de uma pesquisa de campo que segundo Marconi e Lakatos (2017) permite ao investigador mais proximidade com os participantes da pesquisa. Como instrumento de coleta de dados escolheu-se a entrevista semiestruturada que segundo Fonseca (2002) permite maior flexibilidade de respostas dos entrevistados e maior compreensão sobre a investigação proposta.

Sendo assim, entrevistou-se cinco professores e seis alunos na cidade de Guimarães, totalizando uma amostra de 11 pessoas, pertencentes a uma escola pública da educação básica, do ensino fundamental, anos finais. Disponibilizou-se um roteiro com perguntas abertas para que pudessem responder questões relacionadas ao canhotismo (Apêndice A).

Todos aceitaram participar da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice B). Mas ainda assim, não foram utilizados os nomes dos entrevistados, visando manter o sigilo de suas identidades. A abordagem é qualitativa, descrita por Gil (2010) como aquela que não foca em quantificar, mas toma como base interpretações da realidade social, sem se ater ao levantamento de números.

Ainda sobre a metodologia do trabalho, a pesquisa é de natureza aplicada, com produto final materializado a partir de uma cartilha com orientações acerca do trabalho a ser realizado pela escola, no atendimento educacional de pessoas canhotos, além de dicas e sugestões de atividades que acolham esses alunos. A cartilha é direcionada aos professores, visando aprimorar a prática do ensino e de aprendizagem. Ponto este detalhado no apêndice C desta pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, foram descritas as análises dos dados coletados, discussões e resultados. As entrevistas foram realizadas com cinco professores e seis estudantes canhotos da cidade de Guimarães. Considerando-se, as colocações de Tardif (2011) que a identidade docente é elemento determinante ao processo de ensino e aprendizagem, buscou-se saber, inicialmente, a formação das professoras entrevistadas, a área e o tempo de atuação. Todavia, se fez necessário, antes de discutir os dados descrever sobre o canhotismo, características, conceitos e sua relação com a aprendizagem.

5.1 O canhotismo

O termo lateralização, oriundo do latim, significa "lado". Um tema debatido, nas últimas décadas, por muitos estudiosos dedicados ao estudo da psicomotricidade, da linguagem e das dificuldades de aprendizagem. Segundo Costa (2014), é durante a fase do crescimento que o indivíduo desenvolve a lateralidade, definindo-se, pelo menos, em geral, naturalmente.

Conforme Gomes *et al.*, (2016), a lateralidade passa a ser evidenciada após um ano de vida da criança, todavia, só se pode falar em dominância propriamente dita entre os 5 e 7 anos. Os autores explicam que a lateralidade deve surgir naturalmente, da própria criança, e não deve ser imposta, a partir de suas preferências naturais pelo uso de uma das mãos.

Para Contreras (2000), a lateralidade encontra-se relacionada com a lateralização hemisférica, uma vez que esta é responsável pela manifestação de comportamentos motores e sensitivos, do lado direito ou esquerdo do corpo. Constitui-se um processo essencial às relações entre a motricidade e a organização psíquica intersensorial. Representa a conscientização integrada e simbolicamente interiorizada dos dois lados do corpo, lado esquerdo e lado direito, pressupondo a noção da linha média do corpo.

Desse radar vão decorrer, então, as relações de orientação face aos objetos, às imagens e aos símbolos, razão pela qual a lateralização interferirá nas aprendizagens escolares de uma maneira decisiva. Silveira (2011) ainda acrescenta

que a lateralização, além de ser uma característica da espécie humana em si, põe em jogo a especialização hemisférica do cérebro, reflete a organização funcional do sistema nervoso central.

A conscientização do corpo pressupõe a noção de esquerda e direita, sendo que a lateralidade com mais força, precisão, preferência, velocidade e coordenação participa no processo de maturação psicomotor da criança. De acordo com Oliveira (2001), por lateralidade entende-se, pois, o predomínio de um lado do corpo sobre o outro, em três níveis: mão, olho e pé. O lado dominante apresenta maior força muscular, mais precisão e mais rapidez, mas o outro lado é igualmente importante, pois ele auxilia esta ação, inclusive, os dois lados funcionam complementarmente.

A dominância ocular pode ser percebida quando se pede ao sujeito que, por exemplo, olhe por um caleidoscópio ou um buraco de fechadura. Segundo Contreras (2000), para observar a dominância dos membros inferiores, solicita-se à criança chutar uma bola em um determinado alvo e verifica-se qual o pé que teve mais facilidade, isto é, qual apresentou mais precisão, mais força, mais rapidez e mais equilíbrio. Assim, se uma pessoa tiver a mesma dominância nos três níveis - mão, olho e pé - do lado direito, diz-se que é destra homogenia, e sinistra homogenia, se for o lado esquerdo.

Aparentemente, quanto mais consistente e homogênea a lateralidade, mais facilmente as habilidades serão desenvolvidas. Vale ressaltar que a metade esquerda do corpo é controlada pelo hemisfério direito, ao passo que a outra metade é controlada pelo hemisfério esquerdo. Nesse sentido, o indivíduo é destro, quando há dominância do hemisfério esquerdo, quando o hemisfério direito é dominante, o indivíduo é considerado canhoto ou sinistro. Nesse contexto, o sinistro é o inverso do destro Contreras (2000).

A palavra sinistro vem do latim sinistro e significa esquerdo, funesto, ameaçador, também pode ser sinônimo de desastre, acidente, grande prejuízo, entre outros. Sua origem remete para o lado esquerdo, o sinistrismo é um sinônimo de mancinarismo ou canhotismo e consiste na utilização dos membros esquerdos para a realização de diferentes tarefas. A palavra destro também vem do latim e significa “O que fica a direita”, no entanto, autores como Le Bouch (1986) e Negrine (1986) afirmam que o destro não é aquele que utiliza somente a mão direita, pois, em vários atos motores, serve-se das duas mãos normalmente (Costa, 2014).

Faria (2004) seguindo a definição de lateralidade, classificou os indivíduos da seguinte forma: destro, quando existe um predomínio claro, estabelecido do lado direito na utilização dos membros e órgãos; sinistro ou canhoto, quando o referido predomínio se faz presente do lado esquerdo; cruzado, refere-se ao sinistro contrariado, ou seja, aquele que tem sua dominância discordante entre um ou outro órgão dos sentidos e entre um membro e outro e Indefinida, quando a dominância é discordante num mesmo órgão ou membro, ou seja, não há dominância estabelecida. Para Rosa Neto (2002), a preferência lateral, direita ou esquerda, dos seguimentos corporal, sensorial e neurológico (mão, pé, olho, ouvido e hemisfério cerebral) encontra-se ligada a maturação que ocorre durante o processo evolutivo do ser humano. Ela depende basicamente de fatores genéticos e ambientais onde, por volta de seis anos, a criança tem condição de manifestar sua preferência lateral com segurança.

Segundo Romero (1988, p.9), muitos estudiosos da temática vêm estabelecendo relações entre os transtornos de lateralidade e a aprendizagem. Como exemplo, Harris (1957) relacionou a confusão na dominância cerebral com inabilidades para leitura; Rebello (1967), comentou haver certa frequência de crianças com lateralidade cruzada ou mal estabelecida concomitantemente com disfunção cerebral mínima em clínica neuropediátrica, fez constatar em seu trabalho uma percentagem significativa de crianças com lateralidade cruzada e com dificuldades para a aprendizagem; Barreto (1971) encontrou relação entre a lateralidade cruzada e as dificuldades para a aprendizagem.

Negrine (1986) também escreveu sobre as dificuldades de aprendizagem e a lateralidade, segundo o autor as dificuldades de aprendizagem demonstradas pelas crianças de seis a sete anos, quando estas chegam à escola formal para a alfabetização, são resultantes de toda uma vivência com seu próprio corpo e não apenas de problemas exclusivos de aprendizagem da leitura e escrita.

Para Negrine (1986) as dificuldades de aprendizagem podem começar a se manifestar entre os três e os cinco anos, sendo que, após os cinco anos, a frequência dessas dificuldades aumenta consideravelmente. A lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem. Isso não quer dizer que todas as crianças que tenham dificuldades de aprendizagem também tenham alterações na lateralidade.

Romero (1988) completa fazendo as seguintes afirmações: os problemas de leitura e de escrita apresentam relação espacial entre o eu da criança e o seu meio na formação do seu universo, sendo que o fator lateralização, unido ao de orientação e de estruturação dos esquemas corporal e temporal, interage diretamente nesses problemas; a consciência da lateralidade e da discriminação direita/esquerda pode auxiliar a criança a perceber movimentos do corpo no espaço e no tempo, sendo através da educação do corpo que a mesma pode afirmar definitivamente a lateralidade; para o desenvolvimento adequado da criança é fundamental não forçá-la à lateralização esquerda ou direita, uma vez que muita criança tem a tendência à esquerda; o número de indivíduos sinistros diminui com a idade.

Segundo Faria (2004) é aconselhável não impor, mas sim favorecer a escolha feita pela criança, pois a lateralidade contrariada contribui para o surgimento de problemas na aprendizagem escolar. Para Oliveira (2001) a criança quando apresenta uma lateralidade cruzada ou é mal lateralizada apresenta as seguintes dificuldades: dificuldade em aprender a direção gráfica; dificuldade em aprender os conceitos esquerda e direita: uma criança toma seu corpo como referência no espaço e, se ela se confunde ou não conhece sua dominância, pode não perceber o eixo de seu corpo e conseqüentemente será difícil saber qual lado é o direito ou o esquerdo; comprometimento na leitura e escrita: ritmo lento na escrita e caligrafia ilegível, talvez não tenha força e precisão suficiente para imprimir velocidade; má postura: podendo resultar em um desestímulo decorrente do esforço; dificuldade de coordenação fina: pode haver imprecisão dos movimentos finos; dificuldade de discriminação visual: pode haver confusão nas letras de direções diferentes como d, b, p, q; 7. Perturbações afetivas que podem ocasionar reações de insucessos e baixa autoestima; aparecimento de maior número de sincinesias; dificuldades de estruturação espacial, pois esta faz parte integrante da Lateralidade (Oliveira, 2001, p. 71-74).

A proporção de pessoas com a lateralidade definida como direita, ou seja, os destros de destros, é, sem dúvida, muito maior do que a de canhotos. Existem muitos estudos que comprovam isto como, por exemplo, Guillarme e Holle apud Oliveira (2001). Para a autora o meio ambiente foi feito pelo e para o destro, desde objetos mais simples como tesoura, régua, algumas carteiras em sala de aula até a nossa escrita. Ela é realizada da esquerda para a direita e de cima para baixo e isto favorece o destro.

Nesse sentido, fisiologicamente, os canhotos escrevem de forma diferente dos destros e apresentam duas espécies de dificuldades: as motrizes, pois os movimentos centrípetos da mão são mais fáceis de realizar e ele tende a inclinar a mão ao escrever; e as visuais, pois, enquanto escreve, ele esconde com a mão o que acabou de realizar. Sua postura também é prejudicada com o tempo, pois canhoto pode pender a cabeça ou até deitar-se sobre a carteira para ler o que escreve (Xavier, 2011, p. 32).

Oliveira (2001) completa dizendo há ainda as dificuldades emocionais, tendo em vista que muitos canhotos se veem como diferentes e anormais, contrariando assim, a sua lateralidade. Principalmente quando imita uma pessoa que tenha lateralidade diferente da sua, tal como, imitar os gestos dos seus pais.

Não se pode deixar de falar da pressão social representada pelos pais e professores para a destalidade. Muitos pais tentam "forçar", "dirigir" a preferência pela mão direita dos filhos para que estes não encontrem dificuldades mais tarde, num mundo de destros. Dirigem a mão que segura a colher, que desenha, que escova os dentes. Ensinam a manusear os objetos do dia a dia com a mão direita, e as iniciativas com a esquerda são logo reprimidas (Ribeiro, 2005, p. 44). No entanto, deve-se dar à criança liberdade de experimentar os dois lados para poder se definir melhor.

5.2 o canhotismo na concepção dos professores

A PROFESSORA 1 possui formação em Letras-Inglês e não relatou seu tempo de atuação. A PROFESSORA 2 com doze anos de atuação é formada em História; a PROFESSORA 3 com formação inicial Letras-Espanhol e Serviço social, é pós-graduada em metodologia do ensino de língua portuguesa e espanhola e em planejamento, elaboração e planejamento de projetos sociais. Atua há 14 anos na docência. A PROFESSORA 4 formada em Educação Física, atua há seis anos; e por fim, o PROFESSOR 5 formado em Língua Portuguesa atua há 20 anos.

A primeira pergunta feita às docentes foi se na escola em que trabalham observam alguma metodologia, recurso ou atitude que trate sobre o canhotismo. Obtendo-se como respostas:

PROFESSORA 1: não.

PROFESSORA 2: Ainda não percebi, pois, as cadeiras não são adequadas.

PROFESSORA 3: Não há necessidade de que a escola apresente uma proposta voltada para o canhotismo, visto que, temos muitos alunos.

PROFESSORA 4: Bom, até o momento observei que não tem carteiras (cadeiras) para canhoto, nem recursos, porém foi tomado uma atitude por parte dos gestores, pedindo que os professores observassem alunos que fossem canhotos.

PROFESSOR 5: Não.

Nessa primeira resposta, expressa pela PROFESSORA 3, já se confirma as colocações Costa e Sousa (2017) ao exporem que os alunos canhotos, além de não serem considerados passíveis de atenção, muitas vezes têm suas necessidades subestimadas, mesmo com todos os agravamentos quando na ausência de recursos e acolhimento às suas necessidades. A PROFESSORA 3 ao dizer que não há necessidade em especificar recursos ou metodologias, posiciona o aluno canhoto com certa invisibilidade, limitando atitudes que poderiam contribuir para melhores desempenhos.

A colocação da PROFESSORA 4 evidencia uma tentativa de mudança, nesse cenário, pois, conforme relata, a gestão pediu que os docentes pudessem observar, ponto este que dependerá de cada profissional, a partir de sua prática. Nesse sentido, com base em Tardif (2011) o exercício do professor em conjunturas diversas, nesse caso, em salas com estudantes canhotos, será determinante para que detalhes sejam notados a fim de contribuir a este aluno.

Para melhor compreender a questão, perguntou-se se os docentes utilizam alguma estratégia diferenciada com estudantes canhotos para lhes permitirem mais conforto em sala de aula. Os professores responderam:

PROFESSORA 1: Não.

PROFESSORA 2: Nenhuma.

PROFESSORA 3: Geralmente, usamos posição invertida das cadeiras.

PROFESSORA 4: Até o momento não observei, e ainda não utilizei de nenhuma estratégia.

PROFESSOR 5: Não.

A PROFESSORA 3 disse: “*geralmente, usamos posição invertida das cadeiras*”. A resposta da professora se tornou um pouco confusa pelo fato de a escola não dispor de carteiras adaptadas aos estudantes canhotos, então pensa-se que, improvisadamente, há uma forma de sentar-se para diminuir a dificuldade do aluno no momento do estudo.

Nessa direção, Costa e Sousa (2017) discorrem que os improvisos, sobretudo em sala de aula, são importantes, no entanto, é uma forma de reafirmação do despreparo da escola enquanto instituição social responsável em receber alunos num viés heterogêneo.

Para além desse relato, nota-se que os demais não utilizam e até mesmo responderam não ter observado ainda. Aspecto este que Costa e Sousa (2017) criticam, uma vez que os estigmas nesse cenário têm promovido fragilidades no processo educacional desses estudantes.

Pensa-se ainda que temáticas tão evidenciadas pelas mídias como orientação sexual, respeito étnico-racial, religião, entre outras, têm ganhado visibilidade e ajudado substancialmente minorias também inseridas no âmbito escola, logo, o canhotismo, precisa ser entendido como passível de debate, uma vez que, os grupos que dele fazem parte perpassam dificuldades, mesmo que assim não sejam vistas.

O professor, como agente mais próximo dos alunos, considerando-se a atuação direta em sala de aula, precisa despertar-se para tais especificidades, pois, conforme aponta Mantoan (2013) cada aluno possui singularidades que demandam de ações estimuladoras na trajetória escolar. O canhotismo, como visto pelas colocações de Silveira (2011), não é uma escolha do aluno, sendo, portanto, uma condição que este deverá viver, mas para isso, as fragilidades precisarão ser sanadas.

Partindo, pois, dessa colocação, foi pertinente saber se os professores, em algum momento, ainda que na transversalidade, abordam/abordaram o tema da lateralidade em sala de aula. Como resposta, relataram:

PROFESSORA 1: Não.

PROFESSORA 2: Não.

PROFESSORA 3: Sim. Inclusive os próprios alunos conseguem se apropriar da fala e citar suas dificuldades e o quanto há necessidade de serem vistos com outros olhares para melhores dinâmicas

PROFESSORA 4: Não em sala de aula, mas nas aulas práticas sim.

PROFESSOR 5: Não.

A PROFESSORA 1 e PROFESSORA 2 foram monossilábica e disseram “não”. Enquanto a PROFESSORA 3 relatou: *“Sim, inclusive os próprios alunos conseguem se apropriar da fala e aceitar suas dificuldades e o quanto há necessidade de serem vistos com outros olhares para melhores dinâmicas”*. A PROFESSORA 4 respondeu que em sala de aula, não. Mas na aula prática, sim. Ponto este que remonta às atividades com colagens ou recortes, por exemplo, momento em que direciona os alunos no tocante aos manuseios. O PROFESSOR 5 também respondeu que não.

A fala da PROFESSORA 3 até expressa, timidamente, uma noção de entendimento sobre as dificuldades dos alunos, mas esperou-se que esta pudesse explanar mais detalhadamente como foi sua abordagem ou quais os aspectos debatidos sobre a questão da lateralidade. Para Alcântara (2013) há um belo discurso sobre a educação especial e os aspectos relacionados aos suportes escolares àqueles que precisam, mas as fragilidades se perpetuam por fatores relacionados a desconhecimento, sobretudo.

Sendo assim, o que se nota, diante da fala da professora, é que ao discursar a profissional consegue expor a importância do cuidado com os alunos canhotos, mas remetendo a uma fala inicial, quando ela diz não haver necessidade de a escola organizar metodologias e/ou ações para atender esses estudantes, pois a escola já possui muitos alunos, encontra-se uma fala que pode, num primeiro momento, evidenciar incoerência, mas também pode desvelar ausência de desconhecimentos sobre a lateralidade.

Pois, de acordo com Costa (2014) estes alunos ainda são tidos em sala de aula como um público que dispensa especificidades, uma vez que é mais fácil dispor de atenção a um aluno surdo, ou cego, isto é, com uma deficiência, do que acolhê-los pelas suas necessidades em consequência da lateralidade.

Freire (2020) chama atenção para a compreensão acerca dos limites das práticas pedagógicas, pois conforme discute, eis aí o problema do conflito entre classes, ou seja, a doutrinação para acomodar o estudante naquilo que se pressupõe ser o local dele. Trazendo o pensamento do autor para a discussão aqui proposta, entender as especificidades, repensar metodologias e permitir um processo educativo

menos doloroso, é ampliar as possibilidades de o estudante buscar seu lugar no mundo.

Outro questionamento feito foi sobre quais seriam as dificuldades dos alunos canhotos em sala de aula.

PROFESSORA 1: A maior dificuldade é a carteira, que na maioria das vezes a escola não oferece carteira adequada e, por isso, alguns alunos sentem muita dificuldade na hora de escrever.

PROFESSORA 2: A questão da cadeira.

PROFESSORA 3: A posição quando ao escrever e a necessidade de se ter canetas apropriadas.

PROFESSORA 4: Por experiência, a postura corporal, pois há uma certa dificuldade para escrever com carteiras inadequadas.

PROFESSOR 5: Carteiras inadequadas.

A PROFESSORA 1 respondeu: *“a maior dificuldade é a carteira, que na maioria das vezes a escola não oferece carteira adequada e, por isso, alguns alunos sentem muita dificuldade na hora de escrever”*. A PROFESSORA 2, 4 e o PROFESSOR 5, também concordaram que umas das maiores dificuldades são as carteiras apropriadas e a PROFESSORA 3, relatou que a posição ao escrever se constitui em um problema, bem como a ausência de canetas apropriadas.

As respostas das professoras para esta questão coadunam com as colocações de Costa (2014) sobre a relevância de tais recursos, pois em todas as falas a carteira e objetos adequados são mencionados como precisos. Corroborando à questão, Defontaine (1980) explica que a pessoa canhota possui dois tipos de dificuldades bem evidentes: as motrizes, quando os movimentos centrípetos da mão são mais fáceis de realizar do que os centrífugos (a pessoa acaba tendo que inclinar sua mão); e as visuais, isto é, à medida que escreve, ele esconde com sua mão o que acabou de realizar. E dependendo do material que use para escrever pode borrar o caderno, pois a mão passa por cima dos traços feitos.

Costa (2014) acrescenta ainda o fato de a posição corporal ocasionar dores, como em destaque na fala das PROFESSORAS 3 e 4. Sob este aspecto demarca-se que há, ainda que singelas, conscientização das docentes sobre a problemática e que pensar em formação continuada seria uma alternativa interessante para trazer à baila essa questão.

Além de debater um assunto relevante, a interação da comunidade escolar contribui no compartilhamento das responsabilidades desse ambiente que, conforme Nóvoa (2010) é local de construção de uma sociedade menos desigual e mais consciente das potencialidades de cada cidadão que por ali passa. Logo, se na formação inicial (graduação), o docente não acessa determinados conteúdos, ao longo de sua trajetória profissional pode aproximar-se destes, haja vista que as experiências cotidianas também constroem os saberes por eles adquiridos (TARDIF, 2011).

Voltando, pois, aos questionamentos sobre a realidade dos estudantes na sala de aula, perguntou-se o que achavam das potencialidades dos alunos canhotos. Os docentes relataram:

PROFESSORA 1: (Sem resposta)

PROFESSORA 2: Eles são bons, têm habilidades.

PROFESSORA 3: São alunos extremamente inteligentes, um potencial imenso e que devem ser assistidos.

PROFESSORA 4: Essa capacidade varia de um aluno para o outro. Esse destaque a princípio deve ser analisado.

PROFESSOR 5: Tem tanta potencialidade quanto aos demais alunos.

A ausência de resposta da PROFESSORA 1, pode pressupor que a docente não percebe excepcionalidade, uma vez que em perguntas anteriores expressou as dificuldades destes alunos. Esse ponto é passível de atenção, pois, visualizá-los apenas como sujeitos que escrevem com dificuldade ou que utilizam objetos diferenciadamente não impulsionará o processo de ensino e de aprendizagem desses estudantes. Defontaine (1980) defende que o aluno canhoto é tão hábil quanto o destro e enxergar-se nesse lugar é imprescindível para extinguir estigmas que envolvem a lateralidade. Ponto este confirmado pelo PROFESSOR 5, PROFESSORA 4 e PROFESSORA 3.

Esperou-se como resposta para esta indagação, mais detalhamento sobre o desempenho, potencial e habilidades, todavia, não foi explicitado. E a ausência de resposta da PROFESSORA 1 pode evidenciar que, ou não há um contato com estudantes canhotos nas salas em que atua, ou não há uma atenção disponibilizada

a este fato, todavia, pondera-se cunhar uma afirmativa, sem ter estado em campo observando em um certo espaço de tempo.

No entanto, é preciso discutir a invisibilidade desses estudantes e em decorrência disto, o debate passa a não ser considerado nos espaços sociais e escolares. Nessa direção, Silveira (2007) sublinha a importância de discutir a temática para que se possa pensar maneiras de oferecer mais qualidade de vida a essas pessoas.

Nesse sentido, foi pertinente saber se a escola dispõe ou não de materiais para canhotos, todas disseram não haver e o PROFESSOR 5 acrescentou que foi realizado um levantamento, mas a solicitação de materiais adequados aos estudantes canhotos não foi atendida. Sob este aspecto, chama-se atenção para o fato de, se e o espaço escolar é um ambiente que, pelo menos em tese, agrega valores e contribui na formação cidadã, como dispõe Toscano (2010), todo planejamento precisa ser feito pensando na heterogeneidade que é inerente aos espaços públicos, em especial, a escola, como esfera social integradora e formadora de cidadãos.

Como visto, anteriormente, autores como Bauman (2011) e Hall (2011) afirmam que a construção identitária dos indivíduos ocorre nas interações sociais, em especial, com o meio em que estão inseridos. Sendo assim, a escola, quando nega recursos ou não atende especificidades de grupos minoritários, corrobora à estagnação de um desenvolvimento, que no caso aqui desta pesquisa, diz respeito às habilidades da lateralidade esquerda dos estudantes no sentido dos atrasos escolares, mas principalmente no desenvolvimento da identidade destes atores.

Seguindo esse pensamento, foi perguntado se os professores observaram, em algum momento, os alunos demonstrando insatisfação ou vergonha por ser canhoto. Os docentes disseram não perceber nenhum aluno nessa situação. Sobre a questão, a PROFESSORA 3 explanou que ser canhoto não é uma escolha, pois, as pessoas nessa condição, já nascem com a lateralidade.

Sob este aspecto, não se pode afirmar, acertadamente, que há, por parte das docentes, quaisquer desatenções, pois em se tratando de escolas públicas o número de alunos em sala de aula é expressivo, todavia, a gestão, coordenação e outros setores no âmbito escolar, assim como preveem a presença de alunos com deficiência deveriam considerar especificidades educacionais diversas para melhor conduzir o processo de ensino e aprendizagem, pois no contexto da lateralidade, como visto por

Silveira (2011) há previsibilidade de desconforto em sala de aula e os alunos podem ser assistidos nesse sentido.

Logo, foi perguntado se os professores já presenciaram alguma situação na qual esses alunos tenham sofrido com brincadeiras sobre a lateralidade, mas as docentes disseram que nunca presenciaram. O nível de ensino fundamental, nos anos finais, configura-se com estudantes de 11 a 14 anos, conforme a LDB, logo, são pessoas com pouco conhecimento acerca ainda de suas características, o que podem impedi-los de reivindicar um assento adequado ou até exporem seus desconfortos, sendo assim, o olhar da escola para essas peculiaridades torna-se essencial.

Entretanto, é pertinente destacar que a construção identitária desses estudantes se molda também nessa fase da vida e a escola tem participação determinante. Nessa direção, Garcia, Hypólito e Vieira (2005) explicam que a identidade docente em muito influência nessa questão, pois, pode ser entendida como um processo de construção social que possibilita os estudantes a se enxergarem no mundo, a se sentirem representados.

Estes supracitados autores defendem que a existência da identidade docente aponta para uma responsabilidade do professor em sua função social, reverberando na autonomia dos estudantes, em consequência do compromisso na execução do pleno exercício da profissão. Pensa-se, assim, que identificar potencialidades, dificuldades e necessidades destes alunos em esfera escolar diz respeito às experiências que estes professores possuem para identificar o fenômeno e relaciona-se ainda com a forma que contribuirão aos seus alunos para desenvolverem suas competências cognitivas, intelectuais e sociais.

Portanto, assim como a identidade docente, não é estática, movimenta-se a partir de influências diversas e com base nas experiências vividas, conforme afirma Hall (2011) em sua descrição do sujeito pós-moderno, a identidade dos estudantes também se movimenta a partir do outro, do meio e dessas relações.

E, nesse ponto, foi preciso entender mais sobre sabendo, especificamente, sobre o canhotismo e como veem esses estudantes. Os docentes responderam:

PROFESSORA 1: conheço muito pouco sobre o assunto.

PROFESSORA 2: O que sei é que o canhotismo é algo genético e geralmente é mais comum entre homens, mas também é comum em mulher.

PROFESSORA 3: Acredito que o canhotismo é de extrema importância para o conhecimento de todos e que deve ser visto com muita responsabilidade e que venha a ser desenvolvidos projetos que beneficiem essa lateralidade

PROFESSORA 4: Sou canhota, o que poderia dizer é que sou normal, e com os alunos desta escola ainda não identifiquei um aluno canhoto.

PROFESSOR 5: Vejo como os demais, sem nenhuma visão diferenciada.

A PROFESSORA 1 evidenciou que conhece pouco. A PROFESSORA 2 relatou saber apenas que o canhotismo é algo genético e geralmente é mais comum entre homens, mas também é comum em mulher. A PROFESSORA 3 destacou: que o fenômeno é de extrema importância para o conhecimento de todos e que deve ser visto com muita responsabilidade, reafirmou ainda a necessidade de desenvolvimento de projetos que beneficiem esses alunos com a lateralidade esquerda mais aguçada.

A PROFESSORA 4 afirmou ser canhota e disse ser normal essa condição, acrescentando ainda que não identificou nenhum aluno canhoto. Aqui é importante dizer que a colocação “normal”, é o que tem se buscado ratificar, uma vez que as especificidades da lateralidade esquerda não interferem na personalidade da pessoa, como já visto por Costa (2014).

O ponto que se buscou entender era a negligência dos docentes quando percebia o que afetava ou não os alunos, muitos docentes, por vezes, não buscava alterar essa realidade. Aspecto este que evidenciou certa inquietação na resposta do PROFESSOR 5, pois disse que não vê os alunos com diferenciação, logo, se não são diferentes, as necessidades também não são, conforme a fala do professor, ocasionando o não acolhimento a estes estudantes canhotos que enfrentam dificuldades.

É preciso entender que os estigmas a serem quebrados são no sentido de serem “sinistros” “estranhos”, nesse ponto não se pode vê-los como diferentes, mas na sala de aula, em função de suas singularidades ao escrever, sentar-se ou manusear determinados objetos devem ser percebidos pelos professores, a fim de ajudá-los para melhor eficiência e efetivação do processo escolar.

Um trecho interessante é destacado na fala da PROFESSORA 1. A sinceridade em assumir conhecer tão pouco demonstra uma realidade debatida por Costa (2014), ou seja, há ainda pouco conhecimento sobre a questão. Aqui, chama-se atenção aos saberes docentes necessários ao desempenho de suas funções e em

como a busca por conhecer seu público é parte de uma prática exitosa. Como exemplo cita-se uma sala com alunos surdos, por exemplo, mesmo com o auxílio dos profissionais tradutores-intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras), instiga-se a procura por entender aquela realidade.

Com um aluno autista, por exemplo, as especificidades deverão ser compreendidas, as estratégias de ensino serão alvo de buscas para melhor desenvolvimento da prática, mas por que com o aluno canhoto também, não é assim? Costa (2014) debatendo essa inquietação dispõe haver uma latente e, muitas vezes, evidente falta de visibilidade desses indivíduos. E mesmo quando há uma tentativa de debate, as lacunas sobrepõem as soluções, conforme a fala da PROFESSORA 3, que reforça a urgência em atentar-se às peculiaridades da lateralidade, mas não propõe, de forma prática, uma ação.

Por fim, perguntou-se, se caso pudessem organizar alguma política nesse cenário de estudantes canhotos, o que fariam. As sugestões surgiram:

PROFESSORA 1: Cadeiras adequadas às suas necessidades.

PROFESSORA 2: Seria para que de fato a escola tivesse, no mínimo, as carteiras adequadas para os alunos canhotos.

PROFESSORA 3: Pensando em sua melhoria enquanto cidadão, estudante, desenvolveria projetos que os beneficiassem como um todo. Desde projetos voltados para lidar com as emoções, quanto materiais que precisam para desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais.

PROFESSORA 4: Primeiramente, no início das aulas identificar o aluno, certificar-se dos recursos necessários para o professor trabalhar a postura do aluno.

PROFESSOR 5: Na verdade, há um tempo falei sobre a inadequação da carteira para os canhotos.

A PROFESSORA 1 sugeriu cadeiras adequadas às necessidades dos estudantes canhotos. A PROFESSORA 2 também evidenciou as carteiras. A PROFESSORA 3 focou em projetos que os beneficiassem. A PROFESSORA 4 tocou um ponto interessante: a identificação no início do ano letivo sobre a presença de estudantes canhotos na sala de aula, evidenciando que assim seria possível pensar em recursos para ajudá-los na postura.

Aproximando a fala da professora ao pensamento de Elias *et al.*, (2012) enfatiza-se a relevância de ter um processo de ensino-aprendizagem pautado na perspectiva inclusiva, que ressignifica o papel do professor enquanto educador, seja na escola, na educação e em práticas pedagógicas usuais no contexto excludente em diversos níveis de ensino. O cenário da lateralidade também demanda pensar em ações inclusivas, haja vista a característica do público que necessita de respeito e igualdade, assim como a garantia que as diferenças nos espaços institucionais de ensino não sejam motivos para fragilidades no processo educacional.

Corroborando à assertiva, Mazzotta (2017) e Mantoan (2013) reafirmam a escola como ferramenta que impulsiona a capacidade intelectual, que constrói cidadãos atuantes em sociedade e aprimora as habilidades. Na realidade da educação básica em sistema de rede de ensino pública, a complexidade é ainda maior, tanto pela ausência de recursos materiais, como pela fragilidade da formação continuada.

Sobre esse questionamento, os professores, em maioria, evidenciaram a importância dos materiais adequados para os alunos canhotos, mas não demonstraram proximidade em sala ou num espaço em comum, da escola, onde atuam nesse contexto. Pois, como bem pontuam Costa e Sousa (2017) as relações entre professores, familiares e amigos desmistificam equívocos e trazem à tona esse debate sobre a dificuldade de uma pessoa canhota.

Um ponto importante o qual sentiu-se falta, nas falas das professoras, até aqui diz respeito à construção da identidade desses escolares, uma vez que, pela ausência de saberes das profissionais, a temática fica encoberta, sem discussão. Nesse sentido, os alunos podem não se perceber diferentes, passíveis de cuidados para que o processo educativo não seja doloroso. Bauman (2005) quando menciona a identidade, propõe que esta seja pautada em experiências vivenciadas, no entanto, não descarta que ela se movimenta.

Os professores atuam, portanto, como atores fundamentais, seja na quebra de paradigmas ou na construção de autoestima, por exemplo. E por isso foi tão pertinente discutir na seção três, deste trabalho a identidade e formação docente, pois, no contexto da lateralidade, o professor que adquire saberes sobre, consegue corroborar, positivamente, aos estudantes canhotos.

Para Tardif (2011) nem todos os saberes adquiridos podem ser considerados de uma única forma, na prática profissional, pois, na prática, alguns são mais

acentuados em relação a outros, todavia, partindo do pressuposto de que não se tem, pelo menos aqui no Brasil, salas de aula públicas homogêneas, é preciso atentar-se às peculiaridades inerentes à sala de aula.

Destarte, se em determinadas famílias, estudantes são ainda tidos como os “sinistros”, por usarem a lateralidade esquerda, a escola torna-se um local de redescobrimto, de modulação de uma personalidade nem sempre oportunizada nos lares dos alunos. Nessa acepção, buscou-se entender a partir da perspectiva dos estudantes como se dá essa questão do canhotismo, como discutido no tópico a seguir.

5.3 A entrevista com os estudantes canhotos

Os estudantes participantes da pesquisa, autorizados pelos pais e responsáveis, foram: **ESTUDANTE 1**, 8º ano (idade 14); **ESTUDANTE 2**, 6º ano (idade 11); **ESTUDANTE 3**, 7º ano (idade 12); **ESTUDANTE 4**, 6º ano (idade 11); **ESTUDANTE 5**, 8º ano (idade 13); e **ESTUDANTE 6**, 7º ano (idade 12). Ao serem indagados sobre a percepção de algum recurso, material ou atitude específica no processo ensino-aprendizagem, os estudantes responderam não observarem nada relacionado aos recursos para estudantes canhotos. Nessa acepção, pensa-se junto a Polonia (2015) quando expressa que a escola e os atores nela envolvidos são responsáveis por oportunizarem o desenvolvimento das habilidades físicas, psicológicas, sociais, culturais, entre outras.

Nesse sentido, direcionou-se o questionamento acerca das estratégias dos professores para dispor de conforto nas aulas. Nesta pergunta todos responderam não haver. Estas respostas destoaram da colocação de uma das professoras que disse usar carteira invertida com os alunos canhotos. O que chama atenção para o fato de, às vezes, algumas metodologias não se constituírem eficientes nesse cenário.

Para Gomes *et al.*, (2016) é preciso aos professores e demais profissionais observarem as especificidades dos alunos, a fim de se atentar à mão, que é utilizada ou preferências de uso da lateralidade, uma vez que adequação de materiais diminui algumas fragilidades até do próprio processo de ensino e aprendizagem.

Chama-se ainda atenção para o trabalho desenvolvido pelos docentes com base nos documentos oficiais da educação brasileira, como a BNCC, que preconiza

princípios éticos, políticos para formação humana, destacando ao longo de seu texto a abordagem de temas plurais na sala de aula. O canhotismo, muito embora não posicione, ou pelo menos, não deva posicionar o aluno em lugar de estranheza, ocasiona singularidades no processo educativo, logo, deveria ser trabalhado em sala de aula. Moreira e Candau (2003) concordam com a colocação e ressaltam que relações escolares precisam dessa diversidade.

Seguindo essa linha de pensamento, perguntou-se se o assunto lateralidade/canhotismo já foi abordado em sala, os estudantes responderam:

ESTUDANTE 1: Sim, uma professora falou.

ESTUDANTE 2: Não.

ESTUDANTE 3: Nunca que eu me lembre.

ESTUDANTE 4: Sim.

ESTUDANTE 5: Sim.

ESTUDANTE 6: Falaram vagamente.

Como observado, quatro estudantes disseram já ter sido abordado, e dois disseram que não. Por serem estudantes de salas diferentes, a possibilidade de professores distintos atuarem pode justificar a resposta, no entanto, chama-se atenção para a relevância da escola como um todo tratar o assunto como passível de atenção.

Buscando entender um pouco mais, foi perguntado sobre as dificuldades na sala de aula. Como resposta obteve-se:

ESTUDANTE 1: a minha maior dificuldade é na hora de escrever.

ESTUDANTE 2: Nenhuma.

ESTUDANTE 3: Copiar tabuada e minha letra é ridícula.

ESTUDANTE 4: Escrever no caderno.

ESTUDANTE 5: a cadeira para apoiar o caderno.

ESTUDANTE 6: Escrever.

Os ESTUDANTES 1, 4 e 6 relataram a escrita como principal dificuldade. O ESTUDANTE 2 relatou não ter nenhuma dificuldade. O ESTUDANTE 5 destacou a carteira para apoiar o caderno e o relato do ESTUDANTE 3, chamou atenção ao expressar que tem dificuldade em copiar tabuada, evidenciando que sua letra é “ridícula”. Observa-se que para além das dificuldades com as tarefas escolares, o olhar que o aluno canhoto tem de si pode ser negativo. O cuidado com essas situações pode ser efetivado a partir de debates, palestras, vídeos educativos e muitas outras atividades em sala.

Nesse raciocínio, Carvalho (2012) dispõe que o espaço escolar é local de orientação, direcionamentos e possui complexos processos de formação: cidadã, pessoal, social. Nesse ambiente, os professores e demais agentes da comunidade escolar, são para os alunos, parâmetros e, seguindo um modelo social ali exposto, os estudantes absorverão as perspectivas sobre o outro e sobre si.

A exemplo disso, segundo Oliveira (2001) as dificuldades emocionais os fazem se perceberem diferentes e anormais e acabam por contrariar sua lateralidade. Principalmente quando imita uma pessoa que tenha lateralidade diferente da sua, tal como, imitar os gestos dos seus pais, familiares e professores. Outro aspecto destacado por Gomes *et al.*, (2016) referem-se às dores no corpo, lentidão nas execuções das tarefas em sala de aula, entre outros.

No tocante às brincadeiras ou críticas sobre essas especificidades, os estudantes responderam:

ESTUDANTE 1: Não existe esse tipo de brincadeira.

ESTUDANTE 2: Não percebo.

ESTUDANTE 3: Não, esse tipo de brincadeira não tem. Me sinto normal.

ESTUDANTE 4: sim, eu já vi um amigo meu rindo por ser canhoto.

ESTUDANTE 5: Não

ESTUDANTE 6: algumas vezes, mas levo na brincadeira.

Apenas dois estudantes responderam observar brincadeira sobre a questão da lateralidade, todavia, é pertinente demarcar, por mais que não fosse registrado pela maioria dos estudantes e dos professores alguma situação de preconceito, não se

torna menos importante tratar a questão com a atenção devida, pois segundo Gomes *et al.*, (2016) nem mesmo as pessoas que vivem a situação de lateralidade não visualizarão suas dificuldades.

Trabalhar, ainda que transversalmente em sala de aula, contribui aos alunos nesse nível de ensino a não se sentir menos competente do que o aluno destro. Em situação de lentidão na escrita, como ocorre com alguns escolares canhotos, se constrói uma formação profissional, pessoal e cidadão pautada na consciência do diverso. A identidade, nesse sentido, como bem pontua Hall (2011) vai se moldando ao que os pares, ali, compartilham enquanto grupo.

Um dos estudos mais detalhados sobre a lateralidade foi organizado por Silveira (2007), no qual de forma mais estruturada buscou averiguar se a postura invertida estava associada a problemas físicos, complicações no parto, padrões diferentes de direção grafológica, desempenho caligráfico, entre outros. A autora conseguiu, de modo muito explícito e detalhado, mostrar que não havia relação. No entanto, ainda hoje, mais de 15 anos depois, os estudos ainda são escassos.

Silveira (2007) trouxe à baila uma questão importante e ainda assim, encontra-se pouco debate sobre a lateralidade, ponto este que reverbera na ausência de recursos e metodologia aos alunos que precisam ser assistidos, como mostrou a pergunta que tentava saber se na escola havia materiais próprios para estudantes canhotos e os entrevistados responderam que não.

Sobre vergonha ou insatisfação em ser canhoto, os estudantes responderam:

ESTUDANTE 1: Não.

ESTUDANTE 2: Não.

ESTUDANTE 3: Um pouco de vergonha.

ESTUDANTE 4: Não.

ESTUDANTE 5: Não.

ESTUDANTE 6: De vez em quando sinto insatisfação.

Quatro estudantes disseram não estarem insatisfeito ou sentir vergonha. Apenas ESTUDANTE 3 assumiu um pouco de vergonha; e o ESTUDANTE 6 que expressou sentir, às vezes, insatisfação. Muito embora a maioria tenha respondido que não estão insatisfeitos, na pergunta posterior conseguiram expressar

insatisfações ao serem indagados sobre a realização de tarefas na escola, se ocorria diferenciadamente aos demais alunos.

ESTUDANTE 1: Sim, pois não consigo escrever rápido.

ESTUDANTE 2: Não.

ESTUDANTE 3: Tem vezes que me atraso, porque a mão dói.

ESTUDANTE 4: Não.

ESTUDANTE 5: Com algum atraso.

ESTUDANTE 6: faço as atividades, mas realizo com atrasos, pois, as carteiras não são apropriadas para mim.

O ESTUDANTE 2 e 3 disseram que não, mas os demais demonstraram fragilidades em decorrência do uso da lateralidade esquerda. O destaque dos relatos foi o atraso na escrita. Conforme Gomes *et al.*, (2016) não se pode silenciar assuntos que são a realidade de algumas pessoas, haja vista que a ausência de debate sobre determinadas questões mascara problemáticas que precisam ser sanadas. Isso se mostra mais evidente ao responderem se o canhotismo os afeta de algum modo:

ESTUDANTE 1: Não.

ESTUDANTE 2: Não.

ESTUDANTE 3: Sim, pois, minha mão dói e começo a escrever devagar.

ESTUDANTE 4: Não.

ESTUDANTE 5: Não.

ESTUDANTE 6: Sim, pois, fica com dificuldade de escrever em até mesmo no modo de sentar-se.

Com base nessas respostas e coadunando junto a Negrine (1986) compreende-se que as dificuldades de aprendizagem podem começar a se manifestar entre os três e os cinco anos, sendo que, após os cinco anos, a frequência dessas dificuldades aumenta consideravelmente. Segundo este autor, a lateralidade é um dos aspectos mais importantes para o desenvolvimento das capacidades de aprendizagem.

Quando foi questionado se havia alguma mudança que gostariam que a escola fizesse para propiciar mais conforto nas aulas e qual, os estudantes explanaram que:

ESTUDANTE 1: Sim, quero que a escola consiga carteiras para alunos (as) canhotos (as).

ESTUDANTE 2: Não.

ESTUDANTE 3: Mudar as carteiras e um reforço para canhotos.

ESTUDANTE 4: A mesa e etc.

ESTUDANTE 5: Sim, cadeiras para canhotos.

ESTUDANTE 6: Sim, gostaria que arrumassem as carteiras, que os professores ensinassem mais esse negócio de direita e esquerda, pois, nas aulas eu fico sempre errando.

Por mais que não afirmem ainda, de forma mais acentuada, que sofrem sem apoio por serem canhotos, as respostas mostra haver uma necessidade de recursos materiais e recurso humano, pois a escola ainda trata superficialmente o canhotismo.

Observa-se que o ESTUDANTE 2 respondeu “não”, para todas as indagações, demonstrando uma ausência de conhecimento sobre sua própria condição. Se a escola enquanto espaço de construção de saberes se mostra alheia à questão, poderá ser mais difícil, por exemplo, agregar metodologias para estudantes canhotos, disponibilizar carteiras e materiais adequados.

Por ainda estarem em uma faixa etária na qual suas concepções e caráter crítico estão sendo construídos, por muitos momentos não externaram suas insatisfações, mas com algumas respostas inferiu-se a necessidade de melhorias na sala de aula/escola, para acolhê-los.

A fala dos professores e alunos em muitos momentos se complementam, todavia, percebeu-se pouca familiaridade dos docentes com a temática da lateralidade, gerando certa inquietação, haja vista que, o acesso às especificidades dessa condição poderia permitir ações inclusivas, estratégias que contemplassem os estudantes e, conseqüentemente, possibilitasse um processo educativo mais tranquilo, sem dores, desconforto ou quaisquer outras dificuldades.

O tempo de atuação dos docentes é razoavelmente significativo, o que demonstra que o contato com estudantes canhotos já não seria uma novidade, tanto

para o docente quanto para a escola, que a partir de sua função formadora poderia contribuir com formações e demais ações nesse sentido.

Em se tratando da personalidade desses alunos, ali em construção, pode-se dizer, junto a Sousa Santos (2018) que se evidencia características de poder e política, isto é, aquilo que é o considerado modelo social – o uso da mão direita -, é apoiada pelos recursos voltadas a ela: carteiras, cadernos, tesouras, enquanto o mais “estranho” e não habitual – o uso da mão esquerda – não ganha visibilidade e, portanto, não ganha recursos também.

Nessa acepção, Sousa, Santos (2018) dispõe uma colocação reflexiva sobre a construção identitária possuir uma marca da ambiguidade, da síntese inacabada de contrários, daquilo que é individual e coletivo, que ao mesmo tempo em que é próprio, é alheio, pertence ao outro também.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso do trabalho mostrou haver ações tímidas sobre o canhotismo em Guimarães. Algumas docentes se mostram preocupadas, mas sem evidenciar, na prática, o que faz, como faz e o que agrega nesse cenário. As singulares atitudes tomadas pela gestão escolar nesse cenário evidenciam uma responsabilidade atribuída somente ao professor para lidar com a lateralidade.

Os estudantes têm também seguido um processo no qual não entendem ainda, de forma completa, a importância de a comunidade escolar os perceberem, para poderem assim dispor dos recursos que são necessários. Em muitos momentos relataram não ter problemas com o fato de serem canhotos, mas mostraram que ter carteiras ou algum material, poderia ser bem-vindo.

Outro ponto bem interessante que ratifica a ausência de conhecimento sobre possíveis consequências da lateralidade é em respostas que os discentes dizem não ter problemas por ser canhoto, mas em outras respostas relatam suas dificuldades com o atraso da escrita e o desconforto com as carteiras.

As escolas ainda não possuem os materiais adaptados e as metodologias ainda não são alinhadas considerando essa especificidade. Os professores entrevistados também demonstraram pouca familiaridade com o assunto no sentido da prática, logo, não destacaram metodologias, recursos ou estratégias utilizadas nesse contexto.

Nessa perspectiva, demarca-se que no tocante ao objetivo principal desta pesquisa, que era analisar de que modo as escolas em Guimarães, em especial no nível de ensino fundamental, anos finais, possibilita a inclusão e a construção da identidade de escolares canhotos, no contexto do processo de ensino e de aprendizagem, foi inferido que há debilidades em acentuar a lateralidade como um elemento passível de atenção, logo alguns alunos não percebem a dimensão dessa problemática e convivem com desconforto nas aulas.

Quanto às perspectivas dos docentes, no ensino fundamental das escolas de Guimarães, no tocante ao estudante canhoto, notou-se que os vislumbram como iguais aos demais. Todavia, pondera-se dizer que posicioná-los nesse local, limita as soluções das dificuldades destes estudantes. Alguns docentes conseguem explicar, timidamente, sobre a temática, mas no geral, concordam que não é necessário articular estratégias nas aulas para atender esse público.

No que tange às potencialidades dos estudantes canhotos, verificou-se que na fala dos professores são considerados tão ágeis quanto aos demais, no entanto, a fala dos alunos mostra que essa não é a realidade, uma vez que relatam atrasos e desconforto em sala de aula. Em tratando das dificuldades, a escrita atrasada, a posição nas carteiras, letras consideradas feias foram destacadas entre os estudantes.

Não foi possível examinar as estratégias utilizadas pelos docentes no tocante ao trabalho realizado junto ao estudante canhoto, a fim de verificar o sentimento de pertença e o fortalecimento da identidade canhota, pois não houve relatos da existência destas. Apenas uma professora disse fazer a carteira invertida, mas sem destacar muitos detalhes.

Por fim, sobre as percepções, que os estudantes canhotos têm, acerca de si, notou-se que não se veem diferentes aos demais, ainda que em muitos momentos estes tenham relatado dificuldade e nesse ponto é que debater a questão se torna essencial. Em um momento bem marcante, um aluno, bem decepcionado consigo mesmo, disse que sua letra é “ridícula”, fato este que poderia ser trabalhado em sala, a considerar que a postura do canhoto corrobora para a caligrafia borrar e, alguns casos, ficar torta em relação às linhas do caderno.

O caminho da pesquisa permitiu aproximar-se de uma realidade nem sempre debatida, mas fundamental na esfera escolar. Os estudos que ampliaram o entendimento sobre a temática evidenciaram características, conceitos e ressaltaram uma problemática atrelada à identidade. Sob este aspecto pontua-se que a construção da personalidade dos estudantes ainda no ensino fundamental é, sobretudo, uma atribuição da escola enquanto espaço formador e repensar práticas e estratégias nesse cenário pode ser determinante para o futuro cidadão que ocupará a sociedade no futuro.

Por fim, a autora dessa pesquisa complementa que é necessário estudar as posturas de pessoas canhotas e as dificuldades de adaptação e problemas motores apresentados pela falta de materiais específicos que estimulem a coordenação motora fina para canhotos e o impacto na postura física devido as carteiras inapropriadas.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva. FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windy; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora. (Org.). **Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada?** Brasília: UNESCO, 2009

ALCÂNTARA, Ramon Luís de Santana. **A ordem do discurso na educação especial.** São Luís: EDUFMA, 2013.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BASTOS, P. C. “Eu nasci branquinha”: construção da identidade negra no espaço escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 615-636, 2015.

BAUMAN, Zygmunt. Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BITTAR, Eduardo. C. B. **Ética, educação, cidadania e direitos humanos.** São Paulo: Manole, 2004.

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.494 de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos profissionais de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Ministro da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022

BRASIL. **Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. BRASIL. Declaração de Salamanca e de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

CARVALHO, Mauro. A construção das identidades no espaço escolar. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 20, n.1, p.209-227, jan./jun.2012.

CHALITA, Gabriel. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Editora Gente, 2001.

Charlot, B. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pesquisa**, v.97, 100, pp. 47-63. 2007.

CHIZZOTTI, Antonio; CASALI, Alípio. Desigualdade, Pobreza e Diferença: Precariedade na Vida Escolar. **Educação e Filosofia, Uberlândia**, v.34, n.70, p.193-222, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/49541>. Acesso em: 25 jul. 2022.

CONTRERAS, O. C. El mundo delzurdo. **RevColombPsiquiatr** v. XXVIII, n. 2, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v28n2/v28n2a09.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

COSTA, P. Ser diferente: dificuldades e superação de pessoas canhotas em diferentes gerações. **Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação)**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

COSTA, Priscila Lambach Ferreira da Costa; SOUSA, Clarilza Prado de. Canhotos na escola: representações sociais sobre uma diferença invisível. **Políticas Públicas, Educação e Diversidade: Uma Compreensão Científica do Real**. V.1, N. 3, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Brasília: Escola de gestores, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação Básica no Brasil. **Revista Educação e Soc. Campinas**, v. 23, n. 80, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2022.

DAY, Christopher. O desenvolvimento profissional dos professores em tempos de mudanças e os desafios para as universidades. **Revista de Estudos Curriculares**, v.1, p.151-188, 2003.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Preâmbulo. UNIC / Rio / 005**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DEFONTAINE, J. **Manuel de Rééducation Psychomotrice**. 4 ed. Paris: Maloine; 1980.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Revista Educação e Soc. Campinas**, v.28, n. 100, 2007.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWr/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 24 jul. 2022.

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ESCOBAR, Oscar Edgardo Navarro. Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira: sobre a universidade, um estudo histórico II. IN: **Aspectos históricos, políticos e culturais da educação brasileira 1**. (Org.) Marcelo Máximo Purificação, Maria Teresa Ribeiro Pessoa, Elisângela Maura Catarino. Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

ELIAS, Cláudia de Souza Rodrigues et al. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar par alunos deficientes mentais.

Revista eletrônica saúde mental. N. 8, v. 1 Disponível em:

<https://www.redalyc.org/pdf/803/80323610008.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

FARIA, Alcídia Magalhães. **Lateralidade: implicações no desenvolvimento infantil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios / Paulo Freire**. – 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 64ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 52ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, Vitor da. Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. 1995.

GARCIA, Maria M. A.; HYPOLITO, Alvaro M.; VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.31 n.1, pp.45-56, jan./mar. 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Ciceli Gravito de Carvalho *et al.*, Vida canhota num mundo destro: vistas aos seguintes objetos cadeira e tesoura. **XIV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e X Encontro Latino Americano de Pós-Graduação** – Universidade do Vale do Paraíba, 2016.

GRUTZMANN, Saberes docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v, 28, n. 3, pp. 2-3, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/46972/28844>. Acesso em: 20 dez. 2022.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011.

HOUAISS, Antônio e Villar. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009. 1986p.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

LE BOULCH, Jean. **A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

LUIZ, Lindomar Teixeira. A origem e evolução da cidadania. **Revista Unioest**. Disponível em: [file:///C:/Users/USER/Downloads/226-Texto%20do%20artigo-2909-2-10-20120518%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/226-Texto%20do%20artigo-2909-2-10-20120518%20(3).pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. R. feitosaio de Janeiro: Zahar, 1967.

MIZAE, N. C. O.; GONÇALVES, L. R. D. Construção da identidade negra na sala de aula: passando por bruxa negra e preto fudido a pretinho no poder. **Itinerarius Reflections** - Revista Eletrônica da Pós-Graduação em Educação, v. 11, n. 2, p. 1-21, 2015.

MOCKLER, Nicole. Beyond 'what works': understanding teacher identity as a practical and political tool. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, v.17, n.5, p.517-528, oct. 2011.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 1, n. 23, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n23/n23a12.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

MAZZOTTA, M.J.S. **Educação especial no Brasil: história e política pública**. São Paulo: Cortez, 2017.

NASCIMENTO, L. B. P. A importância da inclusão escolar desde a educação infantil. **Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia)**. Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NEGRINE, Airton. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Palloti, 1986.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org). **Os professores e a sua formação**. 5. ed. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2010.

OMOTI, Sadao. Inclusão e a questão das diferenças na educação. **Perspectiva**. v. 24, n. 3. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10589/10117>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PINSKY, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 2013.

POLONIA, A. da C. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 20 dez. 2022.

PROJETO EDUCATIVO **Guimarães Cidade de Educação**. Disponível em: cm-guimaraes.pt/cmguimaraes/uploads/writer_file/document/6780/plano_de_educacao_municipal.pdf. Acesso em: 2º fev. 2023.

RANGEL, Ingrid Ribeiro da Gama; SOUZA, Carlos Henrique Medeiros de; NASCIMENTO, Eleonora Campos Teixeira e. Canhotos em terra de destros: as dificuldades escolares enfrentadas pelas pessoas que escrevem com a mão esquerda. **Nucleus**, v.12, n.2, out.2015.

REIS, Elisa P. As ciências sociais e o *Bug* do milênio. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. V.14, n. 39, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v14n39/1719.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

REZENDE FILHO, Cyro de Barros; CÂMARA NETO, Isnard de Albuquerque. A evolução do conceito de cidadania. **Revista de Ciência**. v. 1, n.2. Disponível em: <http://www.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/aevolucao-N2-2001.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos em superfície e fundo. **Revista educação e sociedade**. v.27 n.94 Campinas, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a09v27n94.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

RIBEIRO, Claudia Christina. **A importância e como se desenvolvem os Elementos básicos da psicomotricidade na Educação infantil**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2005.

RODRIGUES, D. **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

ROMERO, Eliane. Lateralidade e rendimento escolar. **Revista Sprint**, vol. 6,1988.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias da pedagogia no Brasil**. 5ª ed. São Paulo: Editora: autores associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **As Concepções pedagógicas na História da Educação Brasileira**. Apresentado na sessão de Comunicações em História da Educação do HISTEDBR, na Faculdade de Educação – UNICAMP, 2005.

SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

SEVERINO, R. A. **A formação da identidade da criança negra no contexto escolar**. 2010. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2010.

SILVEIRA, F. M. da. Desempenho na grafia e na direção grafológica em função da postura manual e dominância manual em destros e canhotos em famílias de renda baixa e média. **Tese de doutorado**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2007.

SILVEIRA, F.M. & MARTIN.W.L.B. Desempenho na escrita em destros e canhotos em relação ao sexo e à postura. *Interação em Psicologia*, 2004, 8(1), p. 25-33. Curitiba, 2004.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. Educação para a competitividade ou para a cidadania social? **Revista Perspectiva**. v.14, n. 1 São Paulo, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9797.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

SOUZA, A. K.; GOMES, C. O. B. A construção positiva e negativa da identidade da criança e do adolescente afrodescendente no contexto escolar. **Revista Brasileira de Psicologia**, n. 2, n. especial, p. 73-84, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

TOSCANO, Moema. **Introdução à sociologia educacional**. 14 ed. Petrópolis: RJ: Vozes: 2010.

WESTBROOK, Robert B. **John Dewey**. (org.). Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues. Recife: Fundação Joaquim Nabuc, Editora, Massan, 2010.

WOODDWORD, Katheryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. (Org.). Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

XAVIER, Regina Ferrazolli Camargo. **Caracterização do desempenho em leitura, escrita e Lateralidade em escolares do ensino fundamental**. Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A: ROTEIRO DAS ENTREVISTAS



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

Identificação do Participante: _____
Tempo de docência _____
Formação: _____
disciplina: _____

1ª No processo de ensino-aprendizagem, aqui na escola, você observa alguma metodologia, recurso ou atitude que trate sobre o canhotismo?

2ª você em sala de aula utiliza alguma estratégia diferenciada com o aluno canhoto para permitir a ele mais conforto? Qual?

3ª Em algum momento, durante sua aula, ainda que na transversalidade, você trouxe o assunto da lateralidade como debate?

4ª Quais as maiores dificuldades dos alunos canhotos na sua sala de aula?

5ª E sobre as potencialidades desses alunos, o que você destaca?

6ª A escola dispõe de materiais próprios para canhotos, como por exemplo, carteiras, tesouras ou outros objetos?

7ª Algum aluno seu canhoto demonstra insatisfação ou vergonha por ser canhoto?

8ª Você já presenciou em sala de aula alguma brincadeira dos alunos direcionadas ao fato de um aluno ser canhoto? Como lidou com isso?

9ª Sobre o canhotismo, o que você conhece e como vê esse aluno em sala de aula?

10ª Se pudesse organizar alguma política na sua escola, o que faria em relação aos alunos canhotos?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FORMAÇÃO DOCENTE EM PRÁTICAS
EDUCATIVAS (PPGFOPRED)

Identificação do Participante: _____
Série/Ano _____
Idade: _____

1ª No seu processo de ensino-aprendizagem, aqui na escola, você observa alguma metodologia, recurso ou atitude que ajude você enquanto aluno canhoto?

2ª Seus professores em sala de aula utilizam alguma estratégia diferenciada para lhe proporcionar mais conforto? Qual?

3ª Em algum momento, durante as aulas, seus professores já falaram sobre o canhotismo?

4ª Quais as suas maiores dificuldades na sala de aula?

5ª você percebe alguma brincadeira ou crítica vindo de seus colegas por ser canhoto? Como se sente?

6ª Sua escola dispõe de materiais próprios (carteira, tesoura) para você? Quais?

7ª Você sente insatisfação ou vergonha por ser canhoto?

8ª Você sente que realiza as tarefas escolares diferentes dos demais alunos, com algum atraso ou consegue no mesmo tempo de todos?

9ª Sobre o canhotismo, isso te afeta de algum modo?

10ª Existe alguma mudança que você gostaria que a escola fizesse para te propiciar mais conforto nas aulas? Qual?

APÊNDICE B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro (a) Senhor (a)

Estou realizando uma pesquisa de Mestrado intitulada **A perspectiva da inclusão e construção de identidade de discentes canhotos no ensino fundamental**: uma discussão no contexto das escolas vimarenses. Cujo objetivo geral é analisar de que modo as escolas em Guimarães, em especial no nível de ensino fundamental, tem possibilitado a inclusão e a construção da identidade de escolares canhotos, no contexto do processo de ensino e de aprendizagem. A Pesquisa conta com a orientação da Prof.^a Dr.^a Francisca Moraes, da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Sua participação nessa pesquisa é uma opção, você pode não aceitar participar ou desistir em qualquer fase da mesma, a qualquer momento, sob qualquer condição, sem nenhuma penalização ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora, com a UFMA ou com qualquer outra instituição envolvida.

Vale ressaltar, que não há compensação financeira relacionada à sua participação, pois esta pesquisa será desenvolvida sem nenhum orçamento lucrativo. O risco relacionado com sua participação na pesquisa poderá ser no âmbito emocional, como receio em responder alguma questão, mas, caso isso venha a ocorrer, você não será obrigado a responder e não precisará dar nenhuma explicação e/ou justificativa. Contudo, o desenvolvimento deste estudo ocorrerá de forma adequada, visando minimizar a ocorrência de tal desconforto, contando com a formação teórico-prática da pesquisadora na área.

Quanto aos riscos físicos, também não haverá possibilidade de ocorrer, visto que a coleta de dados ocorrerá de forma segura, sem identificação que permitam a identificação dos participantes da pesquisa nem a visualização de seus dados de contato (e-mail, telefone, etc) por terceiros.

O armazenamento dos dados coletados, eletronicamente, ocorrerá de forma adequada, assegurando o sigilo e a confidencialidade das informações. Uma vez concluída a coleta de dados, será realizado o download para um dispositivo eletrônico local e, será apagado todo e qualquer registro em plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". Os dados armazenados no dispositivo eletrônico local, da pesquisadora responsável, ficarão guardados por um período de cinco anos, após o referido período, serão deletados. Os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, como divulgação em revistas e congressos, em que sua identidade será preservada.

Você terá como benefício direto o recebimento de orientações, esclarecimentos e conhecimentos em relação ao processo de inclusão de alunos canhotos, bem como informações sobre levantamento das ações e programas viabilizados nos espaços pesquisados. Será garantido a você, caso seja necessário, o direito de ressarcimento, assistência e indenização.

Você receberá uma via deste termo, rubricada em todas as páginas e assinada por ambas as partes, onde consta o telefone e o endereço eletrônico da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Agradeço sua participação e me coloco à disposição para maiores esclarecimentos.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar voluntariamente.

Participante

Pesquisadora Responsável