



Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex) Inclusão

 **Atena**
Editora

Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro
(Organizadora)

Ações e Implicações para a (Ex)Inclusão

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Chefe: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof^a Dr^a Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof^a Dr^a Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Prof^a Dr^a Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof^a Dr^a Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof^a Dr^a Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
A185	<p>Ações e implicações para a (ex) inclusão [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: Word Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-709-3 DOI 10.22533/at.ed.093191510</p> <p>1. Brasil – Política social. 2. Cidadania – Brasil. 3. Exclusão social – Brasil. 4. Pobres – Estudo de casos. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza.</p> <p style="text-align: right;">CDD 305.560981</p>
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

“A rua de acesso à inclusão não tem um fim porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino”. Peter Mittler

O exercício de ouvir tanto professores quanto alunos para entender as situações de exclusão e de inclusão em sala de aula foi um marco para a construção de identidades docentes. A busca por olhar para a sala de aula como um espaço social, que abriga diferentes grupos que se entrelaçam e se descontroem na busca pelo direito a conquistar conhecimentos, sejam formais ou sejam informais, é uma caminhada prazerosa, entender o outro é um instrumento de crescimento próprio, é um exercício de incluir.

Há juízes da normalidade em toda parte. Estamos na sociedade do professor-juiz, do médico-juiz, do “assistente social”-juiz; todos fazem reinar a universidade do normativo; e cada um no ponto em que se encontra, ai submete o corpo, os gestos, os comportamentos, as condutas, as aptidões, os desempenhos (FOUCAULT, 2007,p.251).

Foucault (2009. p.50) já dizia que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova”. Entendo que cada época produz determinadas verdades que se estabelecem mediante práticas, discursos, modo de ser e de viver. Com essa atmosfera não é possível dizer qualquer coisa sobre algum assunto: o que é dito está regulado pelo que é possível e permitido ser dito. Assim, dizer o novo é difícil, pois envolve o que pode ser dito em determinado momento.

Pode dizer o novo está inscrito também na possibilidade de pensar, discutir e tensionar o que já foi dito. Mesmo sabendo que há todo um contexto que regula o que se diz, a novidade está em perceber nas recorrências e nas diferenças o que ainda pode ser dito sobre a inclusão escolar.

A preocupação de (Foucault, 2000) não residia na busca de uma verdade preexistente, e sim no modo como determinados discursos passam a ser considerados verdadeiros, ou melhor, como são autorizados, aceitos, validados os diferentes discursos nos espaços sociais e como eles circulam nesses espaços. Assim para Foucault “ a verdade é uma invenção, uma criação. Não existe a ‘verdade’, mas sim ‘regimes de verdade’, isto é, discursos que funcionam na sociedade com verdadeiros.

Segundo Bourdieu (2002, p.47): A escola teria, assim, um papel ativo – ao definir seu currículo, seus métodos de ensino e suas formas de avaliação – no processo social de reprodução das desigualdades sociais. Mais do que isso, ela cumpriria o papel fundamental de legitimação dessas desigualdades, ao dissimular as bases sociais destas, convertendo-as em diferenças acadêmicas e cognitivas, relacionadas aos méritos e dons individuais. Os professores ajudam a construir a situação de invisibilidade do aluno quando deixam de enxergar suas necessidades de uma atenção mais individualizada.

A escola não é mais a mesma, aquele espaço homogeneizado, em que se via e/

ou atendia apenas crianças tidas como normais. Com o crescimento do discurso da inclusão e diversidade, cada vez mais se vê surgir na sociedade uma nova escola, mais aberta, diversa e integral, tornando o espaço escolar mais colorido e rico em aprendizagem. A entrada das crianças com necessidades educativas especiais na escola, verdadeiramente representou um marco social, fruto de uma enorme conquista histórica, como se verá adiante, todavia ainda há muito a fazer para a construção de uma escola efetivamente inclusiva e comprometida com a diversidade. Assim, as reflexões a respeito de como fugir e/ou contribuir para uma prática não segregacionista e preconceituosa, que costumam fazer parte dos espaços educacionais, constitui imperativo no presente, tanto para profissionais ligados a educação como à agentes de pesquisas de cunho teóricas sobre esse setor da educação. Deste modo, o presente trabalho aborda o tema da diversidade e inclusão escolar, assim como as questões ligadas ao currículo e formação de professores para o exercício dessa prática inclusiva e aberta a diversidade.

De um modo geral, cabe aos envolvidos nessa prática inclusiva voltada para atender a diversidade, promover ações de aceitação, respeito, diálogo, cooperação, flexibilização tanto na adaptação curricular quanto na formação docente, ampla e contínua. Além disso, deve-se investir na construção de uma escola com ambientes, ferramentas e recursos educacionais que rompam com a prática homogeneizadora de ensino e aprendizagem, produtoras de exclusões. Concluindo, a expectativa é que o presente trabalho possa contribuir para o debate e discussão do tema inclusão e diversidade na escola. Ressalva-se que os assuntos nele tratado não esgotam as possibilidades de desenvolvimento e caminhos possíveis para o tratamento do problema e/ou assuntos aqui evocados, todavia apresenta-se como um ponto de vista sobre o tema, exigindo mais aprofundamento em outras áreas.

A questão dos direitos humanos envolve valores ou direitos agregados à natureza intrínseca da pessoa humana, e sua conquista está ligada às lutas e movimentos sociais que marcaram a história da humanidade. São direitos inatos e imanentes a sua própria natureza, a sua própria essência; por isso são considerados atemporais, inalienáveis e imprescritíveis

Solange Aparecida de Souza Monteiro

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Carlos Simão Coury Corrêa	
Andreza de Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
DOI 10.22533/at.ed.0931915101	
CAPÍTULO 2	15
A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL	
Isabela Meirelles Martins Vasconcellos	
Flávia Barbosa da Silva Dutra	
DOI 10.22533/at.ed.0931915102	
CAPÍTULO 3	26
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS	
Ezer Wellington Gomes Lima	
Ester Vitória Basílio Anchieta	
DOI 10.22533/at.ed.0931915103	
CAPÍTULO 4	38
PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS	
Eliamar Godoi	
Kássio Silva Cunha	
Pedro Henrique de Macedo Silva	
DOI 10.22533/at.ed.0931915104	
CAPÍTULO 5	48
NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento	
Michelle de Castro Lima	
Marco Antônio Franco do Amaral	
DOI 10.22533/at.ed.0931915105	
CAPÍTULO 6	54
INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Letícia Jovelina Storto	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
Fernando Sabchuk Moreira	
Vanessa Cristina Scaringi	
Andreza De Souza Fernandes	
Isabel Cristina Correa Cruz	

CAPÍTULO 7 68

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida
Cândida Leci Alves Braga
Célia Amorim Santos Torres
Elieue Guimarães da Silva
Eliton Dias Moreira
Gilda Alves Santos
Hilda Barbosa Santos
Marcia Muniz de Jesus
Maria Sônia Jesus Santos
Railene da Silva Reis
Rosita Clementina Souza dos Santos
Solange Bitencourt Santos

DOI 10.22533/at.ed.0931915107

CAPÍTULO 8 74

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros
Monique Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.0931915108

CAPÍTULO 9 86

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos
Sabrina Araujo de Almeida
Luiz Tadeu Paes de Almeida
Pedro Humberto Faria Campos

DOI 10.22533/at.ed.0931915109

CAPÍTULO 10 98

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

DOI 10.22533/at.ed.09319151010

CAPÍTULO 11 104

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH-EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra
Fernando Batigalia
Ulisses A. Croti
Claudia B Cesarino
Rita de Cassia H. M. Ribeiro
Camilla C. Rodrigues

DOI 10.22533/at.ed.09319151011

CAPÍTULO 12 112

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Mara Coelho da Silva

Marcelo Marques de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.09319151012

CAPÍTULO 13 125

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

DOI 10.22533/at.ed.09319151013

SOBRE A ORGANIZADORA..... 143

ÍNDICE REMISSIVO 144

TRILHAS, CAMINHOS E DESCAMINHOS: DA DIVERSIDADE À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Carlos Simão Coury Corrêa
Andreza de Souza Fernandes
Isabel Cristina Correa Cruz
Fernando Sabchuk Moreira
Vanessa Cristina Scaringi

O que mata um jardim não é mesmo alguma ausência, nem o abandono... O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente (Mario Quintana, 1989).

Este artigo não pretende esgotar todas as discussões sobre a transição da educação inclusiva para as relações de gênero, mas fornecer luzes sobre as dimensões históricas que têm sido o debate sobre a educação inclusiva em nosso país, bem como sua implementação com base nas principais diretrizes internacionais e nacionais. A educação inclusiva há muito se baseia na educação especial baseada na omissão de direitos e, conseqüentemente, na segregação de pessoas com deficiência. O modelo médico de atendimento a alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais. O termo “necessidades educacionais especiais” é amplo e abrange tanto as características

individuais do aluno quanto o contexto histórico e cultural em que está inserido. Necessidades educacionais especiais não são causadas apenas por condições orgânicas, mas podem resultar de problemas psicológicos, sociais e culturais, entre outros. Esse modelo alivia a sociedade de toda responsabilidade, pois as pessoas com deficiência precisam se adaptar aos contextos.

Historicamente, a Educação Especial correspondia a um sistema educacional paralelo, com instituições e classes especiais, formadas por estudantes com o mesmo tipo de deficiência e com docência especializada (GLAT; PLETSCHE, 2012). Acreditamos necessário tornar visível o significado que atribuímos à deficiência quando tomamos tal condição alvo de discussão. Concordamos com Meletti (2013, p. 14) quando a autora afirma que: A deficiência é concebida como um fenômeno constituído por meio de múltiplas determinações que não se restringem a manifestações orgânicas, mas que também e com igual força é determinado pelas dimensões sociais, históricas e culturais da vida humana. É concebida como uma condição de ser no mundo, vivida, experienciada, em permanente relação dos sujeitos com os outros. Assim, tão determinante quanto as características corporais, com suas

limitações, incapacidades, funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído. Para pensar sobre a pessoa com deficiência na sociedade contemporânea, entendemos que o lugar que ocupam vai sendo construído numa relação de espaço/tempo, pois desde a Grécia Antiga há relatos e estudos de que essas pessoas eram segregadas.

Segundo Florenzano (1996), a Grécia procurou pedagogicamente treinar homens como um todo, *paideia* (παιδεία), termo usado para treinamento pedagógico, que permeia a aprendizagem da música, o processo de aprendizagem do aluno e que requer atenção diferenciada. (GLAT & BLANCO, 2011) Teatro, gramática, retórica, matemática, ciências naturais, entre outras, e não dizia respeito a toda a sociedade, mas apenas às classes mais ricas. As mulheres estavam preparadas para o trabalho doméstico e as pessoas com deficiência geralmente tinham uma vida infeliz ao nascer.

Otto Silva (1987) aborda que as pessoas com deficiência neste período histórico podiam ser rejeitadas e/ou eliminadas, ou até mesmo, receber algum tipo de proteção por piedade. Entretanto, benefícios ou malefícios ficavam no âmbito da desigualdade. Em Esparta, cidade-estado da Grécia Antiga, principalmente no período clássico, havia a preocupação de criar apenas crianças fortes, que seriam os futuros guerreiros e cumpririam seus deveres como cidadãos. Assim, era comum que, ao nascerem, as crianças fossem mergulhadas no vinho para testar sua resistência e, passando por este ritual, os meninos poderiam ser entregues ao Estado por volta dos sete anos para formação educacional (FLORENZANO, 1996). Esta prática da exposição de recém-nascidos era comum entre os gregos. Se o pai decidia não criar o bebê, ele era colocado em um pote de argila e posto no campo, para morrer de inanição, ou até mesmo, devorado por animais. Tais atos eram mais recorrentes com bebês deficientes ou filhos fora do casamento (FLORENZANO, 1996). Isto quando não eram jogadas do alto do monte Taigeto, a mais de 2.400 metros de altura pelos mesmos motivos expostos acima (SULLIVAN, 2001). Tais atitudes não constituíam um fato criminoso para as sociedades gregas, porque a criança para ser incorporada na sociedade tinha que primeiro ser aceita pelo pai e depois passar pelo ritual de reconhecimento e pertencente aquela sociedade (FLORENZANO, 1996). Em Roma se o pai não quisesse o filho poderia matá-lo por afogamento. Os que sobreviviam tornavam-se pedintes ou circenses.

O avanço da ciência possibilitou esta desmitificação que: mudaria a vida do homem menos privilegiado, ou seja, a imensa legião de pobres, dos enfermos, enfim, dos marginalizados. E dentre eles, sempre e sem sombra de dúvidas, os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais (p. 226). No século XVII, em virtude de trabalhos científicos que começaram a explicar as causas orgânicas da deficiência, foi despertada a atenção de médicos e anatomistas pela questão. A partir desse interesse, a deficiência intelectual foi deixando de ser vista pelo viés sobrenatural, passando a ser considerada um problema médico. Em 1770, na cidade de Paris, foi fundada a primeira instituição especializada na educação de pessoas com deficiência

pelo abade Charles M. Eppée, para educar surdos-mudos (MAZZOTTA, 1996). Quatorze anos depois, na mesma cidade, foi fundado o Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Na Alemanha os deficientes físicos começaram a receber atendimento em 1832. A primeira iniciativa educacional para pessoas com deficiência intelectual ocorreu somente por volta do século XIX, a partir do trabalho de um médico francês chamado Jean Itard. Todavia, o direito à escolarização das pessoas com deficiência vem tomando forma dentro do movimento de universalização do Ensino desde a última década do século XX (KASSAR, 2012). Entender o percurso da Educação Especial em nosso país é pensar na marca da desigualdade e da diversidade de um Brasil que teve sua formação econômica e social marcada pela negação de direitos para a maioria da população, que desde o fim da escravidão e início da República, não absorveu a grande massa de pessoas que não tinham instrução. Cabe lembrar que no Brasil colonial e imperial a grande massa de trabalhadores vivia na zona rural e a economia era extrativista ou da monocultura produzida em latifúndios. Para trabalhar no campo não precisava ter instrução e a maioria da população era escrava, o que posteriormente deu origem à marginalidade das camadas mais pobres, que, muitas vezes, sofria coerção policial por não ter bons modos e não apresentar boa aparência, certamente os deficientes intelectuais estavam incluídos, por serem considerados desviantes da ordem estabelecida (LODOÑO, 1991). Neste mesmo século, em 1854 a Educação Especial chegou ao Brasil, vinda da Europa, influenciando a educação dos deficientes. O modelo de subsistência é uma forma de atendimento a populações segregadas, tendo como filosofia o assistencialismo e o isolamento social.

Para MANTOAN, (1997) são cuidadas somente as necessidades básicas de sobrevivência, as deficiências mais graves, até porque os recursos para esta oferta vinham de instituições especializadas (KASSAR, 2004), aborda que o pensamento que prevalecia na sociedade brasileira desde o final desse século estava entrelaçado na tríade da ciência moderna que se preocupava em observar, descrever e classificar, tais pressupostos influenciaram diversas áreas do conhecimento e a sociedade se curvou sobre o cientificismo do século XIX, que por sua vez permeou a prática educacional, tendo se tornado marcante ao longo do século XX. No início do século XX com a criação do parque industrial brasileiro era necessário um trabalhador que produzisse na lógica do sistema capitalista, para isso precisava ter uma boa saúde física e mental. Assim, o higienismo brasileiro tinha por objetivo elaborar normas e hábitos para cuidar da saúde coletiva e individual da população impedindo também epidemias (LIMA; HOCHMAN, 1996). Na cidade do Rio de Janeiro tivemos a Revolta da Vacina como ação do movimento higienista também chamado de sanitarista. A ideia de modernidade e racionalização que acompanhava a industrialização do nosso país também fazia parte dos ideais da Escola Nova, onde a psicologia exerceu papel fundamental nas propostas educacionais. Para isso era necessário “um homem novo, esculpido para suas necessidades, sendo que tal tarefa deveria ser tomada pela educação” Cientificismo é uma doutrina que adota o método científico como modelo

para investigar os eventos naturais, sociais ou conceituais. Valorização da ciência no desenvolvimento social (WEHLING,1994). A Escola Nova foi um movimento educacional que tinha o objetivo de modernizar o ensino, trazendo para a escola a influência da psicologia e da biologia, entre outras ciências, influenciando o campo do ensino e da aprendizagem. Defendiam a democratização e laicização do ensino. Mergulhados nesse ideário o Brasil recebeu diversos profissionais que contribuíram, sobretudo, para a educação dos deficientes intelectuais, como Decroly e Montessori , que desenvolveram um trabalho educacional junto aos deficientes mentais, o que influenciou a produção científica (MENDES, E. 1995). Em 1970, a Educação Especial é institucionalizada em nosso país, quando o poder público assume a integração dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino, as escolas são influenciadas pela política de normalização . Nessa época foram inauguradas as primeiras classes especiais para alunos com deficiência em escolas públicas, embora ainda de forma segregada. Cabe dizer que a Lei nº 5.692/1971, que altera a LDB de 1961, mostrava uma preocupação com o acesso das pessoas com deficiência à escola, mas reforça o encaminhamento de alunos com deficiências físicas e mentais para escolas e classes especiais. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). O Termo que era utilizado para designar a pessoa com deficiência intelectual na época. A ideia era de que pessoas com deficiência deveriam dispor de condições de vida o mais próximo possível das de pessoas comuns (MANTOAN, 1997). Políticas públicas, com a criação de subsistemas de Educação Especial nas redes públicas de ensino e com a criação de escolas e classes especiais . Cabe ressaltar que no início da década de 1970, Médice era o presidente da República e o discurso sobre a educação era pautado na Teoria do Capital Humano, investindo-se na educação estaria contribuindo para o desenvolvimento do Brasil. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma a servir às demandas do capital (KASSAR, 2004). Assim, a escola mantinha uma postura conservadora em relação às necessidades educacionais especiais dos alunos. Estes, deveriam se adequar à escola. Em 1986, este órgão transformou-se na Secretaria de Educação Especial. Nas escolas não se buscavam as razões para um baixo rendimento escolar e o aluno com deficiência intelectual era responsabilizado por não aprender devido às suas condições orgânicas, ou problemas emocionais e sociais. A integração só absorvia aqueles que se enquadravam no modelo de “aluno ideal” e os demais, que não aprendiam, eram encaminhados para a classe especial ou escolas especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012). Carmo (1998) nos alerta que, a questão da integração extrapola os muros da escola porque não se refere apenas aos aspectos educacionais, englobando questões que permeiam a qualidade de vida como o acesso à saúde, à alimentação e à cultura. Os alunos com deficiência não ingressavam no sistema de ensino porque a Educação Especial não estava em consonância com a escola comum, mantendo nas classes especiais uma lógica própria, com currículo diferenciado. Classes segregadas não contemplavam a diversidade, ao contrário, eram destinadas ao convívio daqueles que apresentavam diferenças significativas no

desenvolvimento, com prejuízos ao processo de aprendizagem. De acordo com Glat e Blanco (2011) esse tipo de atendimento acabou se transformando em um mecanismo de exclusão dentro das escolas comuns, sendo assim as classes especiais, que deveriam ser um meio para o aluno alcançar o ensino comum, tornaram-se um fim em si mesmas. E, mais grave ainda, acabaram virando depósito de alunos que apresentavam problemas de aprendizagem. Em outras palavras, eram “exilados” para as classes especiais alunos com dificuldades de adaptação às exigências de uma escola cujas práticas eram desvinculadas da realidade social na qual estava inserida (GLAT; BLANCO, 2011, p. 22). Ao ser apartado nas classes especiais, o aluno com deficiência tinha como objetivo ser preparado para ingressar no ensino comum, mas na prática escondia o “desviante”, aquele que escapava dos padrões de normalidade. Enquanto a pessoa está adequada às normas, no anonimato, ela é socialmente aceita. Basta, no entanto, que ela cometa qualquer infração ou adquira qualquer traço de anormalidade para que seja denunciada como desviante (MANTOAN, 1997, p. 20). Na década de 1980, surgiram muitas pesquisas atreladas à institucionalização da Educação Especial. Pesquisas como a de Emília Ferreiro, investigaram a repetência dos alunos da América Latina e constataram que era entre as populações marginalizadas da área urbana ou rural que se encontravam os maiores índices de fracasso escolar. Ferreiro observou que as testagens psicológicas usadas para analisar os distúrbios de aprendizagem baseiam-se somente nos aspectos formais e motores de maneira descontextualizada. Muitos alunos avaliados como “imaturos” eram encaminhados para as classes especiais de deficiência intelectual que, com menor sorte, evadiam do sistema escolar (FERNANDES; CORRÊA, 2008). Apesar do modelo de integração ter representado um significativo avanço na perspectiva educacional para os alunos com deficiência, não conseguiu alcançar o objetivo de integrar esses alunos no sistema comum de ensino com efetiva escolarização. Muitas vezes, a integração acontecia quando os alunos com deficiência, em particular os com deficiência intelectual, eram integrados fisicamente na turma comum. Eles não participavam dos acontecimentos do cotidiano escolar e, dessa maneira, não tinham acessibilidade ao currículo. O Brasil, na década de 1980, após vinte anos de ditadura civil-militar estava se redemocratizando sob a presidência de Sarney (1985-1990). Embora não tenha sido eleito democraticamente, tinha como propaganda “tudo pelo social” e implantou algumas tentativas para melhorar a qualidade de vida da população, no plano econômico, a implantação da moeda cruzado I e II e as políticas de compensação nas áreas da saúde, educação, entre outras, porém não acabou com a exclusão das pessoas menos favorecidas dentro de um leque de favorecimento de alguns (JANNUZZI, 2004). A partir de então, houve maior participação da sociedade civil que se organizou em diversas formas de associações, como podemos ver na criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), em 1986, momento em que as pessoas com deficiência participaram, o que não acontecia antes. No mesmo ano foi criada a portaria CENESP/MEC nº 69 que estabeleceu diretrizes para a prestação

de apoio técnico e financeiro das instituições públicas e privadas. Kassir (2004) nos aponta que seu discurso era contraditório no momento em que a Educação Especial foi vista como um campo de reivindicações de direito, mas ainda pelo viés assistencialista, característica presente nas instituições ao longo dos tempos. Durante esta reestruturação foi aprovada a Constituição Federal em 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069/90, garantindo proteção e direitos a este público. Com relação a Educação Especial, a Constituição Federal de 1988 apontava para a preferência do Atendimento Educacional Especializado na rede comum de ensino e a municipalização do ensino fundamental obrigatório. Assim, apesar dos entraves pontuados, o cenário estava sendo preparado para a Educação Inclusiva, com a busca de alternativas menos segregativas de inserção escolar, que tivessem o objetivo de escolarizar o aluno com deficiência e aqueles com necessidades educacionais especiais, com promoção acadêmica.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA GARANTIA DOS DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

As políticas educacionais sobre a educação apresentaram avanços importantes no contexto da Educação Inclusiva. Cabe mencionar as três principais diretrizes internacionais que contemplam a questão: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, mais recentemente, a Declaração da Guatemala (UNESCO, 1999). Mediante a universalização da educação básica, a Educação Inclusiva, ganhou evidência no cenário internacional e nacional. Pelas influências que as referidas diretrizes internacionais tiveram na legislação nacional, consideramos esses documentos os marcos mais significativos sobre a matéria. Vale registrar que a consigna Educação para Todos nasceu no final do século XIX e início do século XX na Europa e foi cunhada aos moldes neoliberais. Ascendeu no cenário capitalista após as duas guerras mundiais, quando a luta em favor dos direitos sociais cresceu (SANTOS, 1995), tomando concretude com a Declaração dos Direitos Humanos (em 1948), documento assinado por todos os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU), que estabeleceu a seguinte premissa: o direito de todos à educação. A Declaração de Jomtiem (UNESCO, 1990), elaborada durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na cidade de Jomtiem, na Tailândia, em março de 1990, fornece novas definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem. O documento ressalta a importância da educação como instrumento de universalização do ensino e equidade de direitos, contemplando a diversidade e buscando a redução do preconceito.

A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (UNESCO, 1990, p. 2). Em seu artigo 4º, a Declaração faz menção

à importância da escolarização e não da presença física afirmada pela matrícula na escola. Atenta para a importância da aprendizagem significativa que explore a potencialidade dos alunos, em situações diversas, trabalhando habilidades, aptidões e valores. A tradução das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo - para o indivíduo ou para a sociedade - dependerá, em última instância, de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, apreenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores. Em consequência, a educação básica deve estar centrada na aquisição e nos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula. Frequência aos programas estabelecidos e preenchimento dos requisitos para a obtenção do diploma. Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades (UNESCO, 1990, p. 3). A diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos exigem que se amplie e se redefina continuamente o alcance da educação básica, que deve criar e desenvolver possibilidades de aprendizagem durante a vida. Nesse sentido, o artigo 5º da Declaração define que, “A aprendizagem não ocorre em situação de isolamento”, assim, os indivíduos deficientes devem aprender com seus pares não-deficientes e vice-versa. A aprendizagem deve, então, respeitar a diversidade. O compromisso firmado durante a Conferência Mundial sobre Educação nos remete a importância de uma escola de caráter universal, que contemple as necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos. Tais necessidades contemplam a resolução de problemas da vida diária, de modo que o indivíduo tenha autonomia em sua vida. Mas como desenvolver tais habilidades nos educandos e em especial nos alunos com deficiência intelectual se a escola está vez mais ofertando menos a este alunado? Os conceitos científicos que a escola deve ensinar são molas propulsoras para a compreensão da realidade que levará a uma educação para a autonomia. É preciso que eles tenham acesso à educação de qualidade que atendam às suas especificidades e, principalmente, é preciso tomar medidas que garantam a equidade de todas as pessoas, com ou sem qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do processo educativo. A satisfação das necessidades básicas de aprendizagem deve constituir-se numa responsabilidade comum e universal a todos os povos respeitando a singularidade de cada lugar e as reais necessidades educativas. A declaração final da consigna “Educação para Todos” estabelece: a) Universalizar o acesso à educação aos grupos historicamente excluídos, como os pobres, as minorias étnicas, as mulheres e as pessoas com deficiência; b) Promover as necessidades básicas de aprendizagem; c) Promover a equidade, considerando a qualidade de ensino; d) Priorizar a qualidade, garantido a aprendizagem efetiva; e) Ampliar os meios e raios de ação da Educação Básica, nesse caso incluindo a esfera familiar e os diversos sistemas disponíveis; f) Fortalecer alianças que possam contribuir significativamente para o planejamento, implementação, administração

e avaliação dos programas de Educação Básica (UNESCO, 1990, p. 3). Santiago (2006) alerta que esta declaração seguiu os padrões dos acordos internacionais firmados no pragmatismo da qualidade do ensino aos moldes da teoria do capital humano, ou seja, ao mesmo tempo que há investimento na educação para se chegar a equidade de oportunidades, reconhecendo os direitos particulares e individuais, não há menção sobre o meio social que determina as desigualdades sociais. No ano de 1994 temos a Declaração de Salamanca, documento oriundo da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha, que tinha o objetivo de conscientizar os países da necessidade de se discutir e lançar ações que concretizem os princípios da educação inclusiva. Reafirmou o direito de todas as pessoas à educação, conforme estabelecido na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948. Tendo como princípios norteadores a ideia de que: Escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 17-18). A Declaração de Salamanca aborda que a escola precisa se organizar para receber todos os alunos independente da sua condição humana quando enfatiza que: O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (UNESCO, 1994, p.18). O documento em questão discute a importância da equidade educacional, seja para os alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagens, seja para grupos minoritários, bem como o respeito à diversidade. Para Mantoan (2007) a inclusão escolar é a capacidade de compreender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio, de aceitar e conviver com pessoas diferentes, compartilhando experiências que possibilitem seu desenvolvimento social e educacional. A inclusão promove a dignidade humana e o exercício da cidadania, uma vez que, centra a aprendizagem no indivíduo e suas necessidades educacionais especiais, visando diminuir o fracasso e a evasão escolar. Para que a escolarização ocorra com promoção acadêmica, a escola deve ofertar um ensino que contemplem as necessidades específicas de cada aluno, na promoção da equidade educacional quer dizer dar oportunidade a todos, para que possam desenvolver nível de aprendizagem previsto na Declaração de Educação Mundial para Todos (UNESCO,1990).

. A adequação do ensino ao aluno com diferentes formas de interação pedagógica e/ou suportes adicionais: recursos pedagógicos, metodologias e currículos adaptados e tempo diferenciado que permita ao aluno aprender conteúdos e realizar avaliações. Portanto, mesmo que a escola ofereça as adaptações necessárias, grande parte dos alunos com necessidades especiais matriculados em classes comuns, bem como seus professores, precisarão de suporte pedagógico complementar. Outro documento importante é fruto da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as

Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência , realizada na Guatemala no ano de 1999 (UNESCO, 1999). Nele reafirma-se que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. Esses conceitos foram adotados no Brasil, na forma de Lei, pelo decreto 3.956 de 08 de outubro 2001 (BRASIL, 2001a). Nesta convenção o termo deficiência foi definido como uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social. O estigma gera na população um sentimento ambivalente de aversão e culpa, em que o indivíduo passa a se valorizar a partir do comprometimento orgânico que ele não tem. De acordo com Glat (1995) as pessoas consideradas “normais” se relacionam com os indivíduos com deficiência, a partir dos sentimentos e representações que os últimos despertam. Na maioria das vezes, tais sentimentos de repulsa e negação ao diferente causam o isolamento da pessoa com deficiência. É, portanto, de suma importância, que a sociedade seja conscientizada de que as pessoas com deficiência são “indivíduos além do rótulo” e precisam ser respeitadas e não isoladas dos seus pares desiguais. Deve-se lembrar também que suas limitações não são apenas oriundas de características intrínsecas, mas o resultado de um desajustamento entre as funcionalidades do indivíduo e as interações sociais. As Convenções internacionais de Jomtiem e da Guatemala ocorreram em um momento em que o Brasil buscou se enquadrar no mercado mundial globalizado, na crescente expansão do modelo capitalista de mercado. Ao molde “neoliberal”, nosso país aumentou a importação de bens, serviços e capitais, substituindo o privado pelo público, o que ocasionou problemas econômicos, tais como elevadas taxas de juros, desvalorização da moeda, ampliação da pobreza e problemas educacionais que marcaram o início da década de 1990 (MERCADANTE, 1998).

O governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) priorizou a modernização da economia e a valorização da iniciativa privada com um pacote de reformas de cunho econômico. A busca para ajustar o mercado brasileiro ao mercado mundial, afinando-se com os organismos internacionais nos projetos Brasil Novo, Reconstrução Nacional e o Plano Collor I e II, marcou tal governo pelo desajuste financeiro (LIMA, 2005). No campo da educação seu lema era equidade, eficiência e competitividade, aliando-se a perspectiva vigente. A partir de seu mandato anunciou-se uma educação: Do ponto de vista ético-político, a educação escolar teria, para os neoliberais, a finalidade de educar a classe trabalhadora para aceitar, como inevitável e até mesmo desejável, a perda da soberania nacional, a desindustrialização, o crescimento do desemprego, a flexibilização das relações de trabalho, a instabilidade social e a profissional, o agravamento do processo de exclusão social, a perda de direitos historicamente conquistados, e a recorrência à sua restrita participação política como estratégias de

convivência social. (NEVES, 1994, p. 212). Com Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), houve a implementação de uma reforma de Estado, redefinindo a estrutura política, econômica e administrativa do país, com novas formas de divisão de responsabilidades entre Estado e Sociedade (CARDOSO, 1998), em que o Estado deveria deixar de assumir a “[...] responsabilidade direta pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços, para se fortalecer na função de promotor e regulador desse movimento” (BRASIL, 1995, p.11). Em seu segundo mandato, Fernando Henrique estreitou as ligações com “o terceiro setor”, ou seja, com as instituições assistenciais, organismos ou organizações não governamentais, as ONGs. A complementariedade do serviço público e privado foi anunciada como fundamental para o desenvolvimento do nosso país. A esse respeito Dermeval Saviani nos alerta que: A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não governamentais (SAVIANI, 1995, p. 43). O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) anuncia um crescimento econômico, a redistribuição de renda e a redução da pobreza. Durante os primeiros anos de governo, oito milhões de pessoas teriam saído da extrema pobreza das classes D e E, o que justifica ter dirigido políticas sociais aos setores mais pobres da população (MARQUES; MENDES, 2007). Na educação o governo de Lula continuou com as ações para cumprir as metas de universalização do ensino básico e adotou uma política educacional que tem sido chamada de “Política de Educação Inclusiva” com a implementação de programas como: “Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial” e “Formação de Professores para o 21 Atendimento Educacional Especializado” que atentem a formação continuada de professores, principalmente na modalidade à distância; “Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social” (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas dos alunos beneficiários do programa, até 18 anos; “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”; “Escola Acessível”, para adaptação arquitetônica das instituições; “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”; “Programa Incluir”. Os programas possuem uma simbiose que tem como objetivo atingir cada unidade das redes escolares dos municípios do país (KASSAR, 2012). Não queremos discutir todos os programas citados, mas iremos apresentar os que consideramos os mais pertinentes e que foram implantados durante o governo de Lula. No primeiro ano de governo teve início o Programa Federal Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (BRASIL, 2003), criado com a finalidade de difundir a política de educação Inclusiva nos municípios brasileiros. Inicialmente teve a adesão de 144 municípios polos para atuarem como multiplicadores, mas no final do ano de 2010 o programa atingiu 100% dos municípios brasileiros, segundo dados do Ministério da Educação. Segundo Pletsch (2011), o que não garante a sua eficácia, porque a estratégia da multiplicação

utilizada não tem disseminado a política de educação inclusiva nos municípios de forma a apoiar a formação de gestores e educadores, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede comum de ensino. No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007, foram traçadas medidas e metas para o acesso e a permanência no ensino comum e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, corroborando com a inclusão educacional nas escolas públicas (BRASIL, 2007). Em 2008 foi divulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Neste documento a Educação Especial é definida como: [...] uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comum do ensino comum. (BRASIL, 2008, p.9-10) Dentre as principais medidas do documento podemos sinalizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com o objetivo de: [...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização (BRASIL, 2008, p. 10). O referido atendimento foi regulamentado em 2009 pela Resolução nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Que define, em seu artigo 1º: Os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino comum e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, n.p.) É preciso que haja a colaboração entre o ensino especial e comum, a fim de atender as demandas específicas de cada aluno. Esta articulação é possível quando há planejamento e reflexão sobre a prática pedagógica com investimento na especialização dos professores. Para Pletsch (2011, p. 49): A sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. A Política de Educação Inclusiva está em crescente expansão. Avançamos muito ao deixar de segregar este público que foi historicamente excluído, mas ainda temos muito o que caminhar para que os alunos com necessidades educacionais especiais aprendam com promoção e desenvolvimento acadêmico.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual já passou por diferentes nomenclaturas ao longo da história: Idiota, no século XIX; Debilidade mental e infradotação, no século XX; e Imbecilidade e retardo mental (com níveis de comprometimento: leve, moderado, severo e profundo) e Déficit intelectual e cognitivo, no final do desse século estava entrelaçado na tríade da ciência moderna que se preocupava em observar, descrever e classificar (KASSAR, 2004). Tais pressupostos influenciaram diversas áreas do conhecimento e a sociedade se curvou sobre o cientificismo⁶ do século XIX, que por sua vez permeou a prática educacional, tendo se tornado marcante ao longo do século XX. No início do século XX com a criação do parque industrial brasileiro era necessário um trabalhador que produzisse na lógica do sistema capitalista, para isso precisava ter uma boa saúde física e mental. Assim, o higienismo brasileiro tinha por objetivo elaborar normas e hábitos para cuidar da saúde coletiva e individual da população impedindo também epidemias (LIMA; HOCHMAN, 1996). Na cidade do Rio de Janeiro tivemos a Revolta da Vacina como ação do movimento higienista também chamado de sanitarista. A ideia de modernidade e racionalização que acompanhava a industrialização do nosso país também fazia parte dos ideais da Escola Nova, onde a psicologia exerceu papel fundamental nas propostas educacionais.

De acordo com Schultz (1964) o investimento em educação aumentaria a produtividade dos trabalhadores e o lucro do país. O modelo de integração, isolava o aluno com deficiência na classe especial, e o contato com seus pares não-deficientes acontecia em poucos momentos. A “promoção” para a classe comum era difícil, na medida em que o sucesso na escolarização dependia do aluno. Nas escolas não se buscavam as razões para um baixo rendimento escolar e o aluno com deficiência intelectual era responsabilizado por não aprender devido às suas condições orgânicas, ou problemas emocionais e sociais. A integração só absorvia aqueles que se enquadravam no modelo de “aluno ideal” e os demais, que não aprendiam, eram encaminhados para a classe especial ou escolas especiais (GLAT; PLETSCHE, 2012). Carmo (1998) nos alerta que, a questão da integração extrapola os muros da escola porque não se refere apenas aos aspectos educacionais, englobando questões que permeiam a qualidade de vida como o acesso à saúde, à alimentação e à cultura. Os alunos com deficiência não ingressavam no sistema de ensino porque a Educação Especial não estava em consonância com a escola comum, mantendo nas classes especiais uma lógica própria, com currículo diferenciado. Classes segregadas não contemplavam a diversidade, ao contrário, eram destinadas ao convívio daqueles que apresentavam diferenças significativas no desenvolvimento, com prejuízos ao processo de aprendizagem.

Este artigo se propôs a analisar a formação de conceitos em alunos com deficiência intelectual matriculados nas classes iniciais do ensino fundamental em escolas públicas da rede regular de ensino no município de Belford Roxo, localizado na região

metropolitana do estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento da nossa pesquisa construímos um guia para professores a partir dos pressupostos histórico-culturais. Os dados da pesquisa evidenciam, entre outros aspectos, as dificuldades enfrentadas pelos professores em sua prática cotidiana em fornecer subsídios para que os alunos com deficiência intelectual se apropriem dos conhecimentos científicos que a escola deve ofertar. As práticas pedagógicas a eles dirigidas muitas vezes são esvaziadas de sentidos, oportunizando menos experiências de aprendizagem e ofertando menos possibilidades de desenvolvimento. O envolvimento escasso com as atividades demonstra que as funções psicológicas superiores não estão sendo desenvolvidas de maneira satisfatória para que haja a elaboração do pensamento na sala de aula comum e no Atendimento Educacional Especializado. O acesso ao currículo e a construção de conceitos científicos passa pelo trabalho colaborativo entre o professor do ensino comum e o professor do AEE, que, juntos, organizam o currículo e, se preciso, com as adaptações necessárias para que os alunos com deficiência intelectual tenham acesso ao conhecimento. Nesse processo, de construção dos conceitos científicos, a mediação do professor é fundamental nesse processo, organizando o pensamento da criança e fornecendo pistas para o engajamento nas atividades escolares. Porém, evidenciamos que a falta de mediação corrobora para uma escolarização esvaziada de sentidos com escasso acesso à cultura. Os alunos com deficiência intelectual, hoje, estão na escola, mas a matrícula por si só não é garantia de aprendizagem. Sabemos que ainda é preciso garantir-lhes uma escola de qualidade, que seja equânime e que faça do outro peça fundamental na construção do ser social em sua subjetividade. Lemos o mundo por conceitos e quando não desenvolvemos a capacidade de pensar conceitualmente ficamos à margem de nós mesmos, restritos a compreensão da realidade. A escola, hoje inclusiva, deixa, então, uma sensação de vazio, para aqueles que de alguma forma, estão sendo excluídos dentro do sistema.

REFERÊNCIAS

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

CARDOSO, F.H. "Notas sobre a reforma do Estado." *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n° 50, p.5-12, 1998.

CARMO, A. A. *Deficiência Física: a sociedade cria, recupera e discrimina*. Brasília: Escopo, 1998.

FERNANDES, E. M. *Novos paradigmas de avaliação e acompanhamento de pessoas com deficiência mental/intelectual*. In MENDES, E & ALMEIDA, M.A (Org.). *Das Margens ao Centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva*. Araraquara, SP: Junqueira & Martins, 2010.

_____.; CORRÊA, M. Â. M.. *Processo Ensino-Aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais: o aluno com Deficiência Mental*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2008.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto da educação inclusiva. In: GLAT, R. (org). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2011.

HOCHMAN, G. (1998). A era do saneamento: As bases da política de Saúde Pública no Brasil. São Paulo: Hucitec/ Anpocs.

JANNUZZI, G.M. A luta pela educação do deficiente mental no Brasil. Campinas: Editores Associados, 1992.

_____. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Ciência e Senso comum no Cotidiano das Classes Especiais. Campinas, Papyrus, 2009.

LIMA, Nísia Trindade (org.). Louis Pasteur & Oswaldo Cruz. Rio de Janeiro: FIOCRUZ/Banco BNP Paribas Brasil S.A., 2005.

LODOÑO, F.T. A origem do conceito Menor. In: DEL PRIORI, M. (Org.). História da criança no Brasil. São Paulo: Contexto, 1991. p. 129-145.

MAZZOTTA, M.T. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. São Paulo; Cortez, 1996.
MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). O desafio das diferenças nas escolas. 3º ed. Petropolis: editora vozes, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. Universidade Federal de São Carlos: Revista Brasileira de Educação, V. 11 nº 33. P. 387-404, 2006.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. A escola de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. (Org.). Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. CEDAS, São Paulo: 1987.

SCHULTZ, T. W. O valor econômico da educação. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964.

SANTOS, Boaventura de Souza. A construção multicultural da igualdade e diferença. Oficina do CES, Nº 135, JAN. Coimbra: Centro de Estudos Sociais. · SILVA, Maria Odete Emygdio. Da exclusão a inclusão: concepções e práticas. Portugal: Revista Lusofonica de Educação. Nº 13. P. 135-153, 2009.

SANTOS, M. P. "Perspectiva histórica do movimento integracionista na Europa". Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.2, n. 3, p. 21-29, 1995.

UNESCO. Declaração de Salamanca e enquadramento da ação: necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994.

SULLIVAN, R. Deformity: A modern Western with ancient origins. Proceedings of the Royal College of Physicians of Edinburgh. 31:3, 262-266, 2001.

A INFLUÊNCIA DA ESTIMULAÇÃO PRECOCE EM CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS TURMAS DE BERÇÁRIO E MATERNAL

Isabela Meirelles Martins Vasconcellos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

Flávia Barbosa da Silva Dutra

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Educação
Rio de Janeiro – Rio de Janeiro

RESUMO: Esse trabalho tem por objetivo principal explicitar os sinais do transtorno do espectro autista na educação infantil, mais especificamente em turmas de berçário e maternal, ressaltando os benefícios obtidos no desenvolvimento das crianças com o diagnóstico e a estimulação precoce. Com esse propósito, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva, através de entrevistas com professores, auxiliares de turma, agentes de educação infantil, agentes de apoio à educação especial e mediadores escolares, resultando em uma análise qualitativa dos dados colhidos sobre o desenvolvimento de cada criança com autismo incluída em turmas de educação infantil. O estudo mostra a necessidade de uma estimulação e intervenção constante no ambiente escolar, tanto nas brincadeiras, quanto nas atividades direcionadas e de rotina.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do Espectro Autista; Berçário; Maternal; Estimulação

Precoce.

THE INFLUENCY OF EARLY STIMULATION IN CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER IN NURSERY AND KINDERGARTEN

ABSTRACT: The main objective of this work is to explain the signs of autistic spectrum disorder in early childhood education, more specifically in nursery and kindergarten classes, highlighting the benefits obtained in the development of children with diagnosed and early stimulation. For this purpose, a descriptive exploratory research was conducted, through interviews with teachers, class assistants, early child education agents, special education support agents and school mediators, resulting in a qualitative analysis of the data collected on the development of each child with autism included in early childhood classes. The study shows the need for constant stimulation and intervention in the school environment, both in the play, in activities directed and routine tasks.

KEYWORDS: Autism Spectrum Disorder; Nursery; Kindergarten; Early Stimulation.

1 | INTRODUÇÃO

A inclusão escolar é um tema que necessita

de estudo e empatia, pois, não há um modelo específico para a inclusão, cada criança é única, e demanda necessidades específicas para o seu desenvolvimento (DUTRA, 2018). Sendo assim, cabe aos profissionais que estão ao seu redor observarem os seus gostos, competências e dificuldades para que possam adaptar os conteúdos e ambientes, a fim de que a criança consiga se desenvolver plenamente.

Uma das principais propostas da inclusão escolar na educação infantil é de reduzir os efeitos do isolamento social, auxiliando no convívio com as demais crianças e possibilitando uma maior interação social.

Pensando na inclusão de fato, é necessário um trabalho em parceria envolvendo todos os profissionais que acompanham a criança dentro da instituição escolar, e para que isso aconteça em prol do desenvolvimento da criança com transtorno do espectro autista (TEA), esses profissionais precisam ser capacitados para tal. Reafirmando essa ideia, Redig; Mascaro e Dutra (2017) destacam que os profissionais necessitam ter consciência de que cada criança possui uma forma e um tempo para aprender, não há homogeneidade no processo de ensino-aprendizagem de uma turma. Diante disso se faz necessária uma formação que conscientize sobre a importância da individualização nesse processo de conhecimento.

O principal objetivo desse trabalho é abordar a respeito da influência que a estimulação e o diagnóstico precoce do transtorno do espectro autista proporcionam ao desenvolvimento da criança nas turmas do berçário e maternal, de forma que auxiliem em seu processo de ensino-aprendizagem, bem como em sua autonomia.

Dessa forma, aplicamos um questionário com profissionais da área em questão, realizando um levantamento de dados sobre as opiniões dos profissionais acerca da influência do diagnóstico e da estimulação precoce, além deles relatarem sobre o desenvolvimento da criança com autismo, as atividades, brincadeiras e estimulações que oportunizam para a criança.

2 | O BEBÊ E A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O DSM V (APA, 2013) explica que o transtorno do espectro autista é definido por uma desordem no comportamento, envolvendo dificuldade na comunicação, interação social e interesses restritos ou repetitivos. Também destaca que as características referentes ao autismo tendem a se manifestar até os 36 meses de idade, principalmente no período entre 12 e 24 meses, através de comportamentos demonstrados pelo bebê em sua rotina diária.

O diagnóstico de transtorno do espectro autista é realizado por uma equipe multidisciplinar que observa os comportamentos apresentados pela criança junto dos relatórios desenvolvidos pela equipe médica e pela creche ou escola que o acompanham.

A intervenção precoce tem por objetivo auxiliar no desenvolvimento dos bebês em aspectos físicos, emocionais e sociais, possibilitando ganhos significativos em seu desenvolvimento. Dessa forma, é de suma importância a detecção dos primeiros sinais do transtorno do espectro autista para a avaliação e supervisão de uma equipe multidisciplinar em busca do diagnóstico precoce (DUARTE, SCHWARTZAN, MATSUMOTO, BRUNONI, 2016).

No caso dos bebês, por ainda não possuírem a comunicação verbal, os comportamentos observados são relacionados a gestos e movimentação corporal e facial, ausência de contato visual e demonstração de interesses restritos.

Quem avalia um educando com autismo deve, desde o contato inicial, na sua chegada à escola transmitir-lhe a segurança de que ele estará conquistando um novo ambiente e que será bem recebido. Um ambiente para estímulos afetivos, sensoriais e cognitivos. Ainda que o espectro autístico demande cuidados por toda a vida, o derrotismo é o maior obstáculo para a aprendizagem. É fundamental, por conseguinte, que a concepção na educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não nas dificuldades (CUNHA, 2015, p. 52).

A fase da adaptação da criança ao novo ambiente, seja creche ou escola, pode ser um grande desafio. Algumas crianças com TEA se mostram indiferentes à essa mudança quando a adaptação é realizada junto de seus pais ou pessoa de confiança. Enquanto que para outras, mesmo junto dos seus pais a adaptação pode ser dolorosa, com muito choro e resistência. Para esse período é interessante que sejam utilizados estímulos do agrado da criança, como objetos coloridos e atrativos e atividades que sejam informadas anteriormente, por exemplo, uma rotina com fotos dos momentos diários.

Duarte, Schwartzman, Matsumoto, Brunoni (2016) destacam em seu estudo como a estimulação precoce pode auxiliar no desenvolvimento de bebês, quais após o início das intervenções aumentaram a frequência do olhar, a compreensão da atitude de compartilhar objetos, a imitação motora e a brincadeira com funcionalidade, os bebês passaram a entender como se expressar através de gestos corporais, apontando para o seu objeto de interesse.

Nas crianças pequenas, idade compreendida entre 02 e 04 anos, podem ser observados comportamentos disruptivos, ausência ou dificuldade da comunicação verbal e interesses restritos ou repetitivos. Cunha (2015) destaca que algumas crianças podem apresentar uma hipersensibilidade a estímulos, como sensibilidade auditiva ou tátil, diante disso, há a necessidade de adaptação do ambiente e do conteúdo a ser trabalhado em sala.

No maternal, é comum algumas crianças apresentarem comportamentos disruptivos quando contrariadas. Nesses episódios o profissional deverá tentar acalmá-la por meio diálogo, pois entregar o objeto de interesse nesse momento irá reforçar o comportamento inadequado, de forma que a criança pode entender que sempre que fizer uma birra será silenciada com o seu brinquedo favorito ou com o objeto de seu interesse (CUNHA, 2013).

3 | METODOLOGIA

Para a elaboração desse artigo foi realizada uma pesquisa exploratória com a finalidade de obter relatos dos profissionais da educação acerca das crianças que acompanham durante o processo de inclusão. Gil (2010) informa que a pesquisa exploratória é necessária para abordar um tema com pouca produção bibliográfica.

O trabalho está organizado em duas etapas, a primeira consiste em uma breve pesquisa acerca do transtorno do espectro autista na educação infantil, junto da aplicação de um questionário divulgado pela plataforma do *google docs* por cerca de uma semana, em diferentes grupos no *whatsapp* e no *facebook*, e em grupos específicos de professores, auxiliares de turma, agentes de apoio à educação especial, agentes de educação infantil e mediadores escolares. No entanto, mesmo com ampla divulgação do questionário, apenas 37 pessoas responderam. E, a segunda etapa foi uma análise qualitativa das respostas dos profissionais que acompanham as crianças com autismo. Minayo (2008) destaca essa última parte como uma das mais importantes para uma pesquisa, em virtude dos relatos minuciosos das pessoas entrevistadas.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Pensando no baixo quantitativo de pessoas que responderam ao questionário, surge uma reflexão se há poucas crianças com autismo matriculadas na educação infantil. Esse viés, nos faz questionar acerca da idade aproximada em que as crianças estão recebendo o diagnóstico, e a importância do médico observar os sinais precoces indicativos de autismo para a sinalização de uma avaliação em equipe.

A pesquisa foi respondida por 37 pessoas, dentre essas, 51,4% foi respondido por professores regentes, seguidos de agentes de educação infantil, depois agentes de apoio à educação especial, mediadores escolares, e por último, auxiliares de turma.

A incidência de matrículas de crianças com autismo apresentou-se maior em turmas de maternal II, correspondendo a 64,7% da respostas, após maternal I (20,6%) e a seguir berçário II (14,7%). Necessário destacar que na pesquisa realizada não se obteve nenhuma computação de resposta sobre crianças com autismo matriculadas em turmas de berçário I.

Os profissionais entrevistados relataram que há um maior número de crianças na educação infantil ainda em estudo de caso em razão da investigação do transtorno do espectro autista. Perante a este resultado, cabe destacar como a estimulação precoce pode beneficiá-las em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

O diagnóstico precoce é extremamente importante para que possa ser fornecido um auxílio para criança o quanto antes. Quanto mais intervenções, sejam terapêuticas ou pedagógicas, mais a criança conseguirá se desenvolver e obter a autonomia.

O transtorno do espectro autista manifesta-se nos primeiros anos de vida, proveniente de causas ainda desconhecidas, mas com grande contribuição de fatores genéticos. [...] Tem em seus sistemas incertezas que dificultam, muitas vezes, um diagnóstico precoce. Tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte das pessoas. Não há padrão fixo para sua manifestação, e os sintomas variam grandemente (CUNHA, 2015, p. 19).

Ao questionar aos profissionais sobre as suas opiniões acerca da influência do diagnóstico e da intervenção precoce, todos demonstraram ter consciência do quanto o laudo pode beneficiar o desenvolvimento da criança diante da estimulação precoce, como demonstram as respostas a seguir:

“A partir do diagnóstico precoce é possível pensar quais ações realizar para aumentar as possibilidades de comunicação da criança com o mundo” (Professora 01).

“A partir dessa intervenção precoce, os profissionais conseguirão nortear o trabalho desenvolvido de acordo com as necessidades da criança. E também possibilitará a estimulação de habilidades da mesma” (Agente de Apoio à Educação Especial 02).

“O diagnóstico é de suma importância para que a intervenção possa acontecer, pois, o diagnóstico respalda a escola à uma adaptação, e um atendimento diferenciado, junto da sala de recursos.” (Mediador escolar 02).

“O diagnóstico precoce é de extrema importância para a criança, para as famílias e para o profissional de educação. É importante a criança ter um laudo para que se assegure os direitos e as especificidades que lhes são garantidos. O diagnóstico também é importante para a família buscar as terapias necessárias para estimular o desenvolvimento da criança e até terapias para a própria família conseguir lidar com aquela deficiência da melhor forma possível. Já para o profissional de educação o diagnóstico é importante para que se estude a deficiência daquele aluno e busque as melhores estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do mesmo” (Professora 10).

Importante ressaltar que a estimulação precoce pode e deve acontecer até antes do diagnóstico de TEA, conforme o profissional percebe que a criança apresenta uma dificuldade em seu desenvolvimento, ele deve estimular para que ela consiga ter um processo evolutivo. O diagnóstico não deve ser visto como a solução dos problemas, mas sim como uma possível justificativa de prováveis comportamentos e dificuldades que a criança possa apresentar em seu desempenho. Não é o diagnóstico o fator principal para iniciar a estimulação da criança na escola, mas não podemos negar sua importância para o processo de uma forma em geral.

Gadia (2015) enfatiza que uma criança com autismo é capaz de aprender à sua maneira, para isso é necessário que se tenha um planejamento individualizado para ela, de acordo com seus interesses e dificuldades.

Nesse caso, para as crianças com autismo matriculadas em turmas de berçário é preciso inicialmente observar os comportamentos dessas crianças, ver quais brinquedos ou objetos despertam a sua atenção, se elas participam de momentos

em grupo ou se preferem se isolar, se correspondem ao serem chamadas e se apresentam algum comportamento repetitivo.

As crianças com autismo matriculadas em turmas de maternal, por serem um pouco maiores, podem apresentar alguns interesses restritos, seja por números, letras ou objetos. Algumas apresentam dificuldade ou ausência para triangular o olhar com o profissional que está próximo e o objeto de interesse, demonstram um maior isolamento social, por vezes até com dificuldade para o contato afetivo. Em alguns casos pode acontecer a ausência da comunicação verbal, ou a ecolalia, e movimentos repetitivos.

Em estudo anterior, Vasconcellos e Dutra (2018) esclarecem que, diante da atitude da criança com autismo utilizar o braço do profissional que o acompanha como ferramenta para sinalizar a finalidade do seu interesse, como algum brinquedo, demonstração de fome, sede ou necessidade fisiológica, é preciso que esse profissional oriente a criança uma forma de expressar o seu desejo, seja por meio de fala ou por comunicação alternativa.

Ao perguntar aos profissionais sobre as crianças que atendem em relação aos aspectos comportamentais, pedagógicos e sociais presentes no desenvolvimento da criança, as respostas obtidas foram:

“É um desenvolvimento que considero normal. Com um certo limite, o aluno se socializa e participa das atividades coletivas, embora ainda não expresse sinais de oralidade” (Professora 02).

“A criança frequenta sala de recursos duas vezes na semana (esporadicamente), possui acompanhamento terapêutico e do neuro. Na escola, conta com a presença de uma estagiária durante as 4h. Não verbaliza, não aceita regras e quando contrariado chuta, cospe e belisca. É extremamente agressivo. [...] Usa apenas medicamentos fitoterápicos” (Agente de Apoio à Educação Especial 01).

“Ele melhorou muito na parte comportamental, tinha dificuldades para ficar sentado em roda e para realizar as atividades. Na parte pedagógica, ele começou a falar esse ano, então tem identificado mais as cores e os animais. A parte social é a que mais trabalhamos com ele, pois há muita dificuldade para interagir com as demais crianças” (Mediadora Escolar 02).

“Ele tinha um bom comportamento, no entanto, de uns dois meses pra cá ele se tornou muito agressivo, agredindo as crianças e agora a mim, com tapas, chutes, e tentativas de enforcar. Acredito que algo esteja acontecendo fora da escola, e por isso essas atitudes aqui dentro. Na socialização ele regrediu muito, porque agora ao invés de brincar, ele quer bater. Ele reconhece algumas letras do alfabeto, reconhece os números, sabe muitas coisas em português e em inglês” (Agente de Apoio à Educação Especial 02).

“Vem apresentando avanços na linguagem oral, interage com outras crianças em alguns momentos, durante atividades coletivas prefere isolar-se, manipulando brinquedos de seu interesse. Quando contrariado faz birra e foge da sala, sempre

atentando para ver se alguém vai atrás dele. Há uma pitada de falta de limite, uma vez que deve estar acostumado a ter suas vontades atendidas devido à sua condição. Porém as regras são fundamentais neste processo. Certamente há uma flexibilidade maior e adaptação de atividades, mas os limites devem ser para todos, isso faz parte da inclusão” (Professora 06).

“A criança tem dificuldade em se localizar durante as atividades diárias, pois não se apropriou da rotina da turma. Não interage com as crianças durante atividades dirigidas ou brincadeiras livres. Ainda não verbaliza e só busca os adultos que a cercam para pedir água, colo, comida etc. Demonstra felicidade ao escutar músicas, mas chora compulsivamente ao escutar um barulho alto ou repetitivo” (Professora 10).

“Tem o desenvolvimento normal pela idade, mas ainda temos que auxiliar nas atividades. Brinca com as crianças quando entende a brincadeira, mas não tem a linguagem expressiva. Entende todos os comandos e pede o que necessita. É uma criança esperta e inteligente com dificuldade na fala” (Auxiliar de turma 01).

“Não se relaciona com outras crianças, apenas com alguns adultos! A parte pedagógica, participa de acordo com suas limitações. Tem tempo de concentração muito limitado e não se senta na rodinha” (Professora 14).

“Ele possui um pequeno atraso nos aspectos da fala e da coordenação motora fina, no aspecto social, é uma criança que prefere ficar sozinha, mas consegue brincar em grupo. Em algumas ocasiões, principalmente quando contrariado, fica agressivo com as crianças e alguns adultos” (Professora 17).

Perante esses relatos podemos observar como cada criança é única e possui um processo de aprendizagem diferente das demais, e para que a inclusão aconteça de fato, *é necessário interpretarmos as suas demandas e nos adequarmos às suas necessidades.*

Quando jogamos uma pedrinha em um lago de água parada, ela gera várias pequenas ondas que formam camada, mais próximas e mais distantes do ponto no qual a pedra caiu. O espectro autista é assim, possui várias camadas, mais ou menos próximas do autismo clássico (grave), que poderia ser considerado o centro das ondas, o ponto onde a pedra atingiu a água. Esse espectro pode se manifestar nas pessoas de diversas formas, mas elas terão alguns traços similares, afinal todas as ondulações derivam do mesmo ponto (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 30).

Duarte, Schwartzman, Matsumoto, Brunoni (2016) explicam que os sintomas do transtorno do espectro autista podem ser observados nos primeiros meses de nascimento do bebê, ou em outros casos, o bebê pode apresentar um desenvolvimento típico, e em determinado momento demonstrar atrasos em seu processo de desenvolvimento, sinalizando uma regressão na trajetória já adquirida.

A criança com autismo apresenta um enorme apego a rotina diária, para isso é preciso que também seja estabelecida uma rotina escolar, como por exemplo, fotos dos ambientes quais a criança irá transitar. Dessa forma, é possível que as crises de ansiedade sejam minimizadas em razão da criança ter consciência do que será

feito em cada espaço da creche/escola. E diante da presença de um comportamento inadequado, é imprescindível que o profissional converse com a criança com o intuito de que ela entenda que o que fez está errado, evitando assim o reforço do comportamento inadequado (CUNHA, 2013).

A socialização pode ser estruturada com o auxílio de outra criança da mesma turma, pedindo que ele ajude a criança com autismo a lavar as mãos, a fazer alguma atividade, a brincar junto, e dessa forma o repertório de brincadeiras será ampliado, assim como a aceitação de brincar com outras crianças da mesma sala.

Em casos de crianças que possuem dificuldade em ficar muito tempo sentadas na rodinha ou durante as atividades, pode ser estruturado um processo gradual de tempo, de forma que inicialmente ela fique dois minutos sentada, depois cinco, em seguida dez, e aumentando gradativamente. É interesse elogiar os avanços da criança, desde uma pequena conquista até uma importante vitória.

O processo comunicativo pode acontecer por meio da fala, ou da comunicação alternativa, quando a criança ainda não consegue verbalizar o profissional que a acompanha pode adaptar cartões ou fichas de comunicação para facilitar o processo de aprendizagem, como exemplo, um cartão sinalizando quando a criança quer água (com um copo de água), outro com o vaso sanitário, outro com um brinquedo da preferência da criança, de livros, do parquinho, de comida, e outros de acordo com a demanda de cada criança (VASCONCELLOS; DUTRA, 2018).

Gadia (2015) enfatiza que cada criança precisa de uma adaptação de materiais e conteúdos diferente de acordo com a sua especificidade. E o processo de ensino-aprendizagem é percorrido de maneira lúdica, por meio de brincadeiras, sensações e experimentações. Ao questionar aos profissionais quais as brincadeiras, estimulações e atividades que proporcionam para a criança com TEA, as principais respostas foram:

“Brincadeiras e atividades lúdicas, principalmente coletivas, com a finalidade de estimular a socialização e a oralidade” (Professora 02).

“Quebra-cabeça, jogo da memória, pintura livre, desenho livre, lego, massinha” (Agente de Apoio à Educação Especial 02).

“Buscávamos observar quais eram os pontos de interesse da aluna para que as atividades oferecidas fossem mais prazerosas, como músicas, personagens da Galinha Pintadinha e objetos com cores fortes. Durante o momento do parque ou brincadeiras, buscávamos incentivar a aluna a participar das brincadeiras com as outras crianças ou brincávamos com ela isoladamente quando percebíamos que a mesma estava demonstrando gostar daquele momento” (Professora 10).

“O estímulo à participação nas atividades da rotina é diário, porém realizado sem ferir a vontade da criança. Em algumas atividades, procuro incluir atrativos que sei que despertam seu interesse, buscando que ele participe voluntariamente da mesma (o que funciona algumas vezes). Tento utilizar todas as suas tentativas de comunicação como oportunidades de trabalhar o vocabulário e incentivar a fala” (Professora 14).

“Ele participa das mesmas atividades que as outras crianças (sempre respeitando

o tempo de concentração dele). Porém o que ele mais gosta é correr por todos os ambientes que disponibilizamos. E sempre pedimos sua ajuda nas tarefas do dia a dia, como pegar os copos, pegar a garrafa d'água, guardar os nomes da chamadinha, regar nossas plantas... Pois os momentos de ajuda é quando ele mais se acalma” (Agente de Educação Infantil 06).

A criança com autismo pode demonstrar interesse em manusear objetos de forma inadequada, sem exercer funcionalidade sobre o mesmo, ou com movimentos repetitivos, na presença dessa atitude, Cunha (2015) orienta que os profissionais modifiquem a atenção da criança para que observem o profissional manuseando o brinquedo com funcionalidade, e por meio da imitação atribuem atos significativos na brincadeira.

“Para quem tem autismo o detalhe chama mais atenção do que o todo. É comum, por exemplo, uma criança em vez de pegar o carrinho e brincar como se estivesse em uma rodovia, ficar apenas girando e olhando a rodinha do brinquedo. A pessoa com autismo sofre de um déficit da capacidade de unificar o mundo percebido. Ela não vê o mundo como um mundo, o carrinho como um carrinho, ou uma pessoa como a pessoa, vê o mundo em pedaços” (SILVA; GAIATO; REVELES, 2012, p. 20).

Existem várias possibilidades de brincadeiras que podem ser desenvolvidas com as crianças com TEA em turmas de berçário e maternal, como bolinha de sabão, bolinhas diversas para estimular a exploração do ambiente e classificação de cores, instrumentos musicais, bonecas, brinquedos de encaixe, pinturas, massinha e atividades com giz de cera. (DUARTE, SCHWARTZMAN, MATSUMOTO, BRUNONI, 2016).

As habilidades sociais é uma das dificuldades que abrangem o transtorno do espectro autista, por isso há sempre a necessidade de estimular que a criança brinque com o amigo, pois o desenvolvimento da interação social, é essencial para o processo de aprendizagem global das crianças com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno do espectro autista está em constante estudo para se descobrir a causa e exames específicos que sejam possíveis a detecção precoce. Até o momento são observados comportamentos específicos para que a equipe multidisciplinar possa avaliar o risco de autismo nas crianças, como prejuízos na interação social, comunicação e interesses específicos ou repetitivos.

A estimulação precoce pode proporcionar inúmeros benefícios para os bebês e crianças com autismo conforme são incentivados a realizarem determinadas brincadeiras ou atividades, de forma que após o estímulo se mostram mais engajados no que estão realizando. Os objetivos principais da intervenção precoce são de proporcionar significado em seu processo de ensino-aprendizagem e desencadear o desenvolvimento da autonomia nas atividades em grupo e individuais.

O laudo do autismo é importante para que a criança possa ser acompanhada por terapeutas e para garantir um atendimento especializado junto de um currículo adaptado na creche/escola, no entanto, independente de ter diagnóstico a estimulação precoce deve acontecer.

Para que a estimulação e a intervenção precoce aconteçam de forma proveitosa para a criança é preciso que todos os profissionais que a acompanham saibam interpretar os seus comportamentos, e além disso, que identifiquem os seus interesses e as suas competências.

As principais atividades que podem auxiliar no desenvolvimento das crianças com autismo matriculadas no berçário envolvem a estimulação sensorial, visual, gustativa, olfativa e motora.

Já no maternal, conforme as crianças já conseguem se locomover pela sala, a exploração do ambiente é mais predominante, seguido de atividades que exerçam um maior controle do corpo, como pintura a dedo, pintura no cavalete, massinha, quebra-cabeças, jogos de encaixe, e alinhavo.

Por fim, podemos concluir que em ambas as turmas é necessário um trabalho coletivo, envolvendo a interação social da criança com autismo com as demais crianças, estimulando que ela se expresse e brinque em grupo. Dessa forma também é possível observar as competências e as dificuldades apresentadas por ela, objetivando sempre o desenvolvimento global dessa criança.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2013.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

_____, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DUARTE, C. P.; SCHWARTZMAN, J. C.; MATSUMOTO, M. S.; BRUNONI, D. **Diagnóstico e intervenção precoce no transtorno do espectro do autismo: relato de um caso**. In: V.L.P.S. Caminha et al. (Eds.) *Autismo: vivências e caminhos*. São Paulo: Blucher, 2016.

DUTRA, F. B. S. **Formação de Professores para Educação Inclusiva**. Aperfeiçoamento em Educação Especial e Inclusiva para professores da Educação Básica. Módulo 1. Fundação Cecierj. Consórcio Cederj. 2018.

GADIA, C. **Aprendizagem e autismo**. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. (Org.). *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2015.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. **A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa.** Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial. V 04. N°01. 2017.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular: Entenda o autismo.** Rio de Janeiro. Editora Objetiva. 2012.

VASCONCELLOS, I. M. M.; DUTRA, F. B. S. **O papel do mediador escolar na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil.** In: V Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão: Saberes da didática e as vozes da escola. 2018, Rio de Janeiro. Anais. Rio de Janeiro. CEDUCE, 2018.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESVELANDO AS (IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS

Ezer Wellington Gomes Lima
Ester Vitória Basílio Anchieta

RESUMO: Este texto traz uma abordagem da relação complexa entre o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), as políticas educacionais para inclusão de surdos e a formação docente. Discute-se aqui os aspectos que, em trabalhos relevantes sobre o tema, emergem com recorrência, quais sejam: políticas públicas para o ensino de surdos; o sujeito surdo em seus desafios e possibilidades para um aprendizado escolar de qualidade e/ou resultados; o cenário educacional (professor e aluno surdo), assim como, a situação atual da formação de docentes, em diferentes cursos de licenciatura, para o ensino de alunos surdos. Com base nesses estudos e ensaios, percebe-se que muitas das propostas metodológicas de ensino para o aluno com surdez, principalmente no processo escolar inicial, ainda se baseiam no trabalho com ouvintes, priorizando, portanto, o aprendizado por meio de sons. Essa constatação revela total despreparo dos professores na busca de um ensino de qualidade. A escola inclusiva, decorrente da falta de suporte teórico-metodológico que priorize a escolarização destes alunos, é, então, questionável, haja

vista que, até o presente momento, não tem favorecido o crescimento e/ou desenvolvimento escolar do referido público. Na verdade, observa-se que o espaço escolar, de um modo geral, independente do ensino dito especial, vem apresentando pouco ou nenhum sucesso efetivo. Assim posto, os impasses encontrados clamam por novas posturas institucionais e políticas mais vigorosas, possíveis a partir de pesquisas científicas relacionadas à educação. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente. Libras. Surdez.

INTRODUÇÃO

No Brasil, o sistema oficial de ensino, por meio de leis específicas¹, garante a educação a todas as pessoas, no entanto, o atendimento especializado aos surdos é deficiente, seja pela carência de profissionais capacitados ou pela falta de estrutura e recursos nas escolas. Por consequência, é frequente a defasagem de conhecimento entre alunos surdos em comparação aos demais. Com efeito, os problemas de escolarização dos alunos com surdez são visíveis, em contrapartida as propostas metodológicas e obras que estejam direcionadas ao movimento de ensino e aprendizagem desses alunos são pouco

¹ Discute a questão dos direitos e garantias educacionais estabelecidos na Constituição brasileira (1988), e demais Leis (BRASIL, 1996), Diretrizes e parâmetros (BRASIL, 1997,1998) norteadores do ensino.

divulgadas.

De acordo com a atual Política Nacional de Educação vigente em nosso país, os processos educacionais inclusivos são entendidos como “uma ação política, cultural, social e pedagógica desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008, p. 1). Fundamentada nos direitos humanos, essa política busca conjugar igualdade e diferença como valores indissociáveis e constitutivos de nossa sociedade, por isso, apregoa que as ações educacionais devem superar a lógica da exclusão dentro e fora da escola.

Na prática, entretanto, percebe-se que a inclusão de pessoas com deficiência está longe de ser satisfatória, pois não atende às reais necessidades desses alunos. O resultado disso é a evasão escolar ou a repetência, que, por consequência, acabam por desmotivar esses sujeitos. Sobre a inclusão escolar, os parâmetros curriculares nacionais apontam:

[...] o movimento nacional para incluir todas as crianças na escola e o ideal de uma escola para todos vem dando novo rumo às expectativas educacionais para os alunos com necessidades especiais [...]. A inclusão escolar constitui, portanto, uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente educacional favorável. (BRASIL, 1997 p. 17).

No que se refere aos surdos, sujeitos de interesse deste estudo, nota-se que muitos encontram-se em classes/escolas especiais atuantes em uma perspectiva oralista, cujo objetivo é fazer com que o aluno surdo se comporte como um ouvinte, decodificando, por meio de leitura labial, aquilo que não pode escutar, bem como falando, lendo e escrevendo a língua portuguesa.

Também é possível encontrar alunos surdos em escolas regulares, inseridos em classes de ouvintes, nas quais, novamente, se espera que se comportem como ouvintes, acompanhando conteúdos preparados e pensados para esse público, sem qualquer condição especial favorável à sua aprendizagem.

No contexto exposto, emerge, pois, importante questão: como deve ocorrer o processo de formação de professores de modo que possam vir a incluir efetivamente os alunos com surdez em salas regulares de ensino?

O interesse pela formação dos professores para lidarem com pessoas com deficiências é recente, visto que, até o início da década de 1990, a proposta educacional para esses alunos, em sua maioria, privilegiava ambientes específicos, escolas ou classes especiais, com professores especializados na área. Com a proposta de educação inclusiva, todos os professores, até mesmo aqueles sem especialização adequada, receberam a incumbência de atender alunos com deficiência, fato que vem suscitando estudos sobre como favorecer a preparação desses profissionais para tal atividade.

Na atualidade, existe uma preocupação determinante para a melhoria da formação de professores acerca do ensino de pessoas com deficiência, com a

finalidade de que, verdadeiramente, esses alunos, sejam assistidos na escola e que, como qualquer outro aluno, independentemente de qualquer limitação, tenham acesso aos inúmeros saberes escolares, os quais são determinantes para seu progresso acadêmico. Ao tratar dessa questão, Vitaliano (2002, p. 290) afirma que é preciso:

[...] prover conhecimentos que venham a suprir as necessidades objetivas e subjetivas do professor. Os professores precisam ser formados com conhecimentos que os habilitem a lidar com as necessidades especiais de seus alunos, assim como a lidar com os sentimentos, crenças e expectativas que esses alunos despertam neles. Além disso, devem também aprender a lidar com os sentimentos e reações negativas que seus alunos ‘normais’ podem apresentar perante os especiais e aprender a conciliar as relações entre eles, para que desenvolvam aprendizagens sociais e acadêmicas.

Em relação às políticas públicas que regem direitos e deveres da pessoa com deficiência, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu capítulo II, artigo 22, inciso XIII (BRASIL, 1988, p. 36) assegura a cidadania a todos, sem distinção. Isso implica dizer que as pessoas surdas são sujeitos com direitos e deveres, como qualquer outro cidadão brasileiro. No mesmo capítulo, em seu artigo 24, inciso XIV, a Carta Magna também garante a proteção/integração social às pessoas com deficiência. Já no cap. III, artigo 208, inciso III, assegura o “atendimento educacional às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”, garantindo o direito à escolarização (BRASIL, 1988, p. 38, 142).

Para Mantoan (2003), a Constituição de 1988 representou um avanço significativo para a educação escolar de pessoas com deficiência, porque elege como fundamentos da República a cidadania e a dignidade humana, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer formas de discriminação (MANTOAN, 2003, p. 6). A autora ainda destaca que:

Quando garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos e, assim sendo, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência (MANTOAN, 2003, p. 36).

Também contempla os direitos igualitários a todos o Estatuto da Criança e do Adolescente. Em seu cap. I, art. 11, § 1º, o documento diz que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” (BRASIL, 2010, p.3) no que se refere ao Direito à vida e à saúde. No que se refere à educação, o Estatuto, no seu cap. IV, art. 53, inciso III, assim como a Constituição de 1988, determina a garantia do AEE, “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. (BRASIL, 2010, p. 10).

Na LDB-96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no cap. V, artigos 58 (§1º ao 3º), 59 (do I ao V inciso) e 60, no parágrafo único, estão declaradas leis que asseguram um espaço “ideal” aos portadores de deficiências (BRASIL, 2002, p.17 e 18). Tais leis garantem o acesso dessas pessoas a ambientes escolares, de modo que possam usufruir de todas as possibilidades que garantem um desenvolvimento pleno

em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao ser estabelecido por lei a abertura das portas das escolas para todos, até mesmo as pessoas com alguma deficiência - os excluídos -, formou-se a ideia de escola inclusiva. Essa determinação, entretanto, revelou que as escolas não estão preparadas para receber a todos os sujeitos, nem tampouco os professores têm o conhecimento suficiente para mediar e/ou conduzir os saberes que lhes é de direito. Além disso, observa-se que o material didático disponível nas escolas não é pensado para atender as diferenças.

Ao desenvolverem pesquisas que envolvem o sujeito surdo e a escola, Bueno (1999) e Góes (2002) observaram que esses sujeitos estão na escola, entretanto conquistando pouco ou nenhum progresso (BUENO, 1999; GÓES, 2002). Na ausência de voz, esses alunos não questionam, o que dificulta a construção de seu potencial intelectual e os leva a um aprendizado ineficaz e ao fracasso.

Importante destacar que os fatores mencionados podem provocar consequências negativas no desenvolvimento emocional dos alunos surdos inseridos em escolas regulares no país, haja vista que contribuem para o desencadear de sentimentos de inferioridade intelectual, estética, moral e de inadequação social, como medo, vergonha e raiva de sua própria condição de surdo. Todavia, a única “deficiência” existente, neste caso, é a diferença linguística em relação aos demais alunos.

Mais recentemente, a Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências assim estabelece em seu art. 4º:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, conforme legislação vigente. (BRASIL, 2002b).

A referida Lei propõe uma reorganização no sistema de ensino brasileiro, com diretrizes inclusivas e em consonância com os princípios da democratização. Deixa claro, portanto, a responsabilidade do Estado “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1). Este documento desafia as instituições educacionais a repensarem o processo pedagógico, a fim de atender as necessidades educacionais especiais dos alunos incluídos. Propõe mudanças nas concepções curriculares, métodos de ensino e avaliação flexibilizados, bem como o uso de recursos de acessibilidade (ZILIOTTO, 2015).

É necessário esclarecer que a educação das pessoas com surdez aponta não só questões referentes aos seus limites e possibilidades como também aos preconceitos existentes da sociedade para com elas. Com efeito, essas pessoas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar, seja por conta da perda da audição ou da forma como se estruturam as propostas educacionais das

escolas.

No tocante à educação destinada aos surdos em escolas regulares, conforme as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são estas:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola (BRASIL, 2008, p. 17)

Para que os alunos surdos tenham acesso a um ensino de qualidade e verdadeiramente inclusivo é necessário, independentemente de qualquer limitação, entender a dinâmica de formação para o ensino de surdos, a fim de garantir, tanto ao professor quanto ao aluno com surdez, possibilidades reais de ressignificarem a sua prática e de pensarem em ações contundentes. Isso implica em analisar as possibilidades e entraves para a concretização dessa política.

(IM)POSSIBILIDADES PARA O ENSINO DE SURDOS

Diante da formação inadequada dos professores para o ensino de surdos, sem que lhes permita conhecer outras metodologias de construção de conhecimento que não a tradicionalmente associada à cultura ouvinte, esses profissionais chegam à sala de aula com dificuldades de reconhecer alunos surdos como verdadeiros sujeitos cognoscentes, capazes de construir conhecimentos e/ou saberes de mundo a sua maneira, a partir de suas especificidades e possibilidades. Em outras palavras, é possível afirmar que esses professores desconhecem as inúmeras características e potenciais intrínsecos do aluno surdo e suas especificidades, tanto no âmbito da comunicação/expressão e aquisição de saberes.

De acordo com relatos obtidos por meio do documento “Direitos como cidadãos” (2003), entende-se que todas as pessoas, sem distinção, devem ter acesso à educação, à saúde e ao trabalho, elementos somados a uma intenção mínima de dignidade, que deve ser garantida a qualquer sujeito. A fim de ampliar esse entendimento, é necessário atentar para questões centralizadas na distinção do que é direito, evitando possíveis situações que privam a dignidade humana.

A existência de uma política social democrática, preocupada com a sociedade, principalmente com os sujeitos tratados e/ou apontados como “diferentes”, deve ter como eixo norteador a igualdade entre os sujeitos, de modo que todo ser humano, independente das possíveis diferenças, tenha os mesmos acessos e possibilidades. Conforme essa política, os sujeitos surdos necessitam de mais independência, menos assistencialismo e elevada autonomia.

Sob o ponto de vista da inclusão do surdo no espaço educacional, Rezende (2010, p.32) faz a seguinte declaração:

Quantas vezes saí da sala de aula chorando, batendo porta e assustando meus colegas, reitoria, coordenação e professores? Queria a atenção de todo mundo, mesmo que para isso muita gente construísse uma imagem deturpada de mim, considerando-me deficiente e revoltada. O que eu de fato queria era um ensino diferenciado, de acordo com as minhas peculiaridades linguísticas. Como eu poderia entender aulas que são inteiramente dependentes da audição? Eu perdia muito, pois não podia participar ativamente. Exigi o direito de ser atendida de acordo com minha peculiaridade linguística.

Desse modo, pode-se perceber que não é o aluno que tem de se adaptar para ter acesso ao conhecimento, mas a escola. De fato, as instituições de ensino precisam se adaptar e adequar seus espaços e conteúdos à diversidade. Nesse sentido, a formação de professores pode ser determinante para fazer aflorar um novo modelo docente, representado por um professor apto a dominar suas práticas, confrontando suas experiências junto ao contexto escolar em que está inserido.

Após o Decreto nº 5626, aprovado em 2002, uma nova responsabilidade foi imputada aos professores, a qual exigiu um novo processo de formação docente. Desde então, as faculdades, espaços onde ocorre esse processo, têm enfrentado o grande desafio de formar profissionais aptos a lidar com a diversidade em sala de aula.

De acordo com Veiga (2002, p. 26), “as propostas de formação devem visar à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos”. A autora considera que, como agentes sociais, os professores devem passar por um processo “formativo, orgânico e unitário” e que tal formação se desenvolve na perspectiva de uma educação “crítica e emancipadora”. Nesses moldes, a formação pode ser compreendida como aquela que se efetiva de modo linear e sistematicamente. Essa formação manifesta uma concepção de educação que se amplia pelas relações, a qual busca aprofundar e avaliar a prática do trabalho pedagógico.

Decerto, o professor é um profissional conhecido por transmitir saberes. O ‘saber’, por sua vez, é elemento que orienta a atividade docente a integrar-se à multiplicidade do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diversas teorias, metodologias e habilidades. Exemplo de situação a ser vivenciada por professores na atualidade é a inclusão de alunos com surdez, o que requer dos docentes, estratégias contundentes a fim de que ocorra de fato a aprendizagem. A primeira providência, nesse caso, é buscar conhecer e usar a Língua de Sinais, mas, deve-se considerar que a aquisição dessa língua não é suficiente para escolarizar o aluno surdo. Estes discentes precisam de ambientes educacionais estimuladores, que explorem suas habilidades.

De acordo com Anchieta (2017), o desafio na/para a educação de surdos tem sua gênese na formação docente. Não é mistério dizer que o professor, seja em contexto inclusivo ou contexto bilíngue, traz em si a responsabilidade de educar seu alunado, no entanto, é preciso atentar para o fato de que este profissional passou por um processo formativo, o qual, muitas vezes, é insuficiente. Segundo Freitas

(2006, p. 176)

Hoje um dos grandes desafios dos cursos que formam professores é a elaboração de um currículo que venha desenvolver nos acadêmicos competências, habilidades e conhecimentos para que possam atuar em uma escola realmente inclusiva, acessível a todos, independentemente das diferenças que apresentarem, dando-lhes as mesmas possibilidades de realização humana e social.

No atual cenário de formação de professores de surdos destaca-se o curso de Letras/Libras, modulado em Bacharelado e Licenciatura. O curso pode ser presencial ou a distância e surgiu para atender a demanda de formar profissionais qualificados e aptos a exercerem a atividade que lhe é proposta e não somente certificados pelo Prolibras². Nesse percurso, no entanto, é necessário mencionar certas (im) possibilidades reconhecidas na prática, dentre elas a formação do docente de ensino superior e a imersão dos alunos na cultura e comunidade surda.

No que se refere à Língua Brasileira de Sinais, foi legalmente reconhecida em 2006 e hoje é incentivada pelas Políticas Públicas, não só nas escolas como também na formação de profissionais. Uma vez legalizado o uso da LIBRAS, o Decreto nº 5.626, de 2005 explica que nos “próximos” 10 anos (com prazo até 2015), a partir da sua publicação, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Letras/Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, o Ministério da Educação e/ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras – Língua Portuguesa.

Importante frisar que as propostas educacionais em relação à língua de sinais começaram a ganhar forma a partir do Decreto 6623/2005, o qual regulamentou a Lei da LIBRAS. Por meio desse decreto, os surdos brasileiros conquistaram o direito ao conhecimento a partir da língua de sinais. Por conseguinte, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita, torna-se sua segunda língua.

Pelo fato de terem o principal meio de comunicação afetado, a fala, os surdos desenvolveram a linguagem de sinais, que é natural e possui estruturas próprias, porém diferentes das línguas orais.

Por serem naturais e de fácil acesso para os surdos, as Línguas de sinais são extremamente importantes para o preenchimento da função cognitiva e para o suporte do pensamento, função esta frequentemente ignorada por especialistas envolvidos na educação dos surdos e que consideram a língua apenas como meio de comunicação, desconhecendo sua importância. Com a finalidade de profissionalizar e organizar o trabalho com os surdos nas escolas brasileiras surgiu o Prolibras, programa com a finalidade de viabilizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino da Libras e de proficiência na tradução e interpretação

2 Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa. Para maiores informações cf: <http://portal.mec.gov.br/>

da Libras. A primeira edição do Prolibras foi em 2006. Hoje já somam sete edições do exame. O programa foi proposto pela UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina, que o conduziu até o ano de 2010. A partir daí o INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, assumiu a responsabilidade pela realização e elaboração da prova, que se encerrou no ano de 2015.

Em paralelo às aplicações do exame do Prolibras, algumas universidades deram início ao curso de graduação em Letras/Libras, ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua para surdos em todo o país. Dentre essas instituições está a UFSC, que no ano inaugural do curso, 2006, contava com nove polos de ensino e 495 alunos, a maioria surdos. A primeira oferta do curso na Letras/Libras nessa Universidade foi à distância. Em 2008, foi incluída no curso a habilitação de bacharel em tradução e interpretação de língua de sinais e um ano depois o curso passou a ser presencial.

Hoje, o curso de Letras-Libras já está difundido e entra na lista de desejos de muitos jovens surdos que almejam uma formação superior. É preciso destacar que ainda é um curso novo e que, antes de ele existir, muitos profissionais já estavam no mercado de trabalho atuando como professores de Libras. No entanto, com o decreto 5.626, muitos desses docentes passaram a buscar o título de pós-graduação em Libras, considerando que já tinham uma formação superior.

Vale ressaltar que os professores de Libras que atuam no ensino superior, formando profissionais na área, não são, em sua totalidade, graduados em Letras-Libras, curso no qual a metodologia de ensino da Libras é de fato estabelecida no currículo. No mercado atual, há pessoas que não cursaram sequer alguma licenciatura dando aulas de Libras. Daí a importância de se refletir sobre as metodologias e, sobretudo, a respeito das ações pedagógicas de ensino usadas para a formação de professores. Não se deve esquecer ainda que a qualidade da formação do professor que forma professores no ensino superior irá influenciar diretamente a qualidade das ações pedagógicas aplicadas pelo futuro docente em sala de aula. Sem dúvida, não é só o curso de licenciatura em Letras-Libras que forma profissionais de qualidade para o ensino da Língua de sinais, por isso é preciso repensar os currículos também das especializações (*Lato sensu*).

De acordo com o contexto atual, onde reina a visão inclusiva, um professor de Libras dentro da sala de aula no ensino superior deve, primeiramente, pensar em fazer com que os alunos compreendam a importância da língua de sinais de forma consciente. Por consequência, espera-se que os alunos apliquem seus saberes no dia-a-dia, considerando suas vivências, bem como a cultura individual, familiar, social e hábitos.

Na leitura de textos sobre “cultura surda”, é comum que os alunos questionem sobre tal cultura, sendo que a ideia de diferença que separa surdos e ouvintes já foi desconstruída. De acordo com Jung (2011, p.?, grifos do autor):

'Surdo ou ouvinte' Esta é uma das primeiras indagações estabelecidas no diálogo que se desenrola em uma conversa entre pessoas da comunidade surda, quando se encontram pela primeira vez. Um questionamento identificado por apenas dois sinais, apenas por poucas palavras, mas que demarca um território de vivências culturais diferentes, por alguns até descritas como antagônicas. Estas vivências constituem sujeitos surdos e sujeitos ouvintes, partindo de sentimentos, compreensões e significações da forma como surdos e ouvintes desenvolvem-se no mundo.

No intuito de enriquecer essa discussão, trazemos nossas experiências como professores ouvintes de alunos surdos em processo de formação. Destacamos nosso empenho em fazer um movimento para conscientizar o alunado de que a desigualdade é o que separa, mas que a diferença é o que nos identifica. Porém, a diferença cultural é vista pela maioria como algo único de um povo. Assim posto, cabe questionar: se os surdos brasileiros e os ouvintes brasileiros estão num mesmo espaço em que não devem ser separados, qual a diferença cultural entre eles? A cultura é, então, algo que separa? Fazer com que os alunos compreendam a cultura surda tem sido, portanto, uma (im)possibilidade. “Impossibilidade” no sentido de ser um desafio, mas que se torna uma porta de entrada para a imersão e inserção destes discentes na comunidade surda.

Enquanto professores ouvintes, buscamos discutir sobre como é possível falar dos aspectos culturais deste ‘outro’, o surdo, sem estar com ele, sem partilhar desta experiência visual, sem vivenciar aquilo que o constitui enquanto sujeito cultural e social dentro da comunidade surda. Será que isso é impossível?

Nessa missão, compactuamos com Perlin (2003, p. 58), quando diz que “formas de ser o outro são muitas. Estas formas podem e devem estar ligadas a uma noção experimental. Estas formas também podem e devem estar diretamente ligadas à imersão cultural.” Mediante as observações do autor, compreendemos a necessidade de partir do pressuposto de que não se pode ser o outro, mas que se pode aproximar do outro.

Como estratégia de aproximação da comunidade surda recentemente promovemos o encontro dos alunos ouvintes com pessoas surdos. Os levamos a espaços onde os surdos se constituem para que pudessem experienciar a vivência cultural. Optamos por esse encontro porque, assim como Freire (1996), entendemos que a atuação do educador não se limita à sala de aula e nem se restringe aos conteúdos de sua disciplina. Entendemos que:

Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não pode estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. (FREIRE, 1996, p.77).

Com efeito, para que se possa fornecer uma formação de qualidade aos futuros

profissionais que lidarão com surdos em sala de aula é necessário o reconhecimento de que na educação desses sujeitos a Libras é determinante para o seu desenvolvimento acadêmico. A exposição desses docentes em formação aos usuários da Libras, bem como a aprendizagem dessa Língua são imprescindíveis e isso implicam no reconhecimento do desenvolvimento das potencialidades da pessoa surda, como apontado por Carlos Skliar (1998):

Potencialidade como direito à aquisição e desenvolvimento da língua de sinais como primeira língua; potencialidade de identificação das crianças surdas com seus pares e com os adultos surdos; potencialidade do desenvolvimento de estruturas e funções cognitivas visuais; potencialidade para uma vida comunitária e de desenvolvimento de processos culturais específicos; e, por último, a potencialidade de participação dos surdos no debate lingüístico, educacional, escolar, de cidadania. (SKLIAR, 1998, p.26).

As potencialidades enfatizadas pelo autor sem dúvida podem, ser alçadas, a partir do comprometimento dos envolvidos na escolarização de surdos e do cumprimento da legislação. Confirma essa afirmação o momento atual, marcado pelo avanço da difusão da Libras e pelas experiências bem-sucedidas. A verdade é que todos os esforços com o objetivo de divulgar a Língua Brasileira de Sinais nos levarão ao encontro da educação dos surdos, campo fértil para reflexões sobre a prática para a promoção da real inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES

A educação das pessoas surdas, assim como de qualquer outro cidadão, tem como meta promover o desenvolvimento intelectual pleno. A apropriação dos saberes acumulados no decorrer de suas vidas contribui significativamente para que as crianças matriculadas em suas respectivas escolas tenham acesso ao aprendizado e à demonstração de suas habilidades, de forma que conquistem oportunidades relacionadas à integração na sociedade, ficando distantes da exclusão.

Evidentemente, o simples fato de o aluno frequentar a sala de aula não é o suficiente para sua inclusão. É necessário que este aluno seja atendido também nas suas necessidades. O estudo em tela salientou que tais necessidades implicam em escolas adequadas, professores competentes e comprometidos, os quais saibam trabalhar com o desenvolvimento da fala, da audição e, principalmente, com a língua de sinais, promovendo a aprendizagem do aluno surdo.

Diante dos fatos apresentados, referentes ao ensino de alunos surdos, constata-se a urgência na preparação de professores para atenderem de forma satisfatória todos os alunos e não só aqueles que apresentam algum tipo de atributo diferencial. As afirmações descritas no texto são enfáticas, quando afirma que a inclusão só terá efetivo sucesso quando os professores estiverem se sentindo confiantes e seguros para atuarem considerando a heterogeneidade da sala de aula.

É importante salientar que a prática pedagógica é interpelada por discursos

produzidos, produtores de significados. Assim, muito mais do que saber quem é o sujeito pedagógico, torna-se imprescindível discutir qual a correlação de forças que o constrói. Do mesmo modo, as representações gerais acerca da escolarização de crianças surdas perpassam a relação ensino e aprendizagem, atualmente disponível nos espaços escolares que recebem crianças surdas (SÁ, 2011). No entanto, tal escolarização apresenta algumas lacunas relacionadas sobretudo à progressão escolar dessas crianças, pois a maioria das instituições que trabalham com surdos no Brasil está, ainda, intrinsecamente imbricada a uma prática de ensino que, mesmo sem que se perceba, exclui.

Em síntese, a discussão aqui apresentada permite refletir sobre a importância de (re)pensar a formação de professores que atuarão diretamente com o aluno surdo em contexto inclusivo. Ressalta que cabe aos professores de Libras discutirem e agirem diante as (im)possibilidades, para que a potencialidade de uma real inclusão seja revelada através dos alunos. Uma potencialidade repleta de possibilidades. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que antigas práticas sejam revisitadas e reconfiguradas, sucedendo uma consistente compreensão das questões sobre surdos, surdez e da própria cultura surda, a partir de um olhar que parte de dentro deste contexto e que se corporifica em mãos e expressões vívidas, as quais antes não eram vistas nem reconhecidas na sociedade ouvinte brasileira.

REFERÊNCIAS

ANCHIETA. Ester Vitória Basílio. **Incorporação e partição do corpo**: o espaço sub-rogado no discurso narrativo de uma tradução de literatura infantil do português para a libras: centro de comunicação e expressão programa de pós-graduação em estudos da tradução. Dissertação (Mestrado em tradução). UFSC, Santa Catarina, 2017.

BRASIL. SEESP/ SEED/ MEC. **Atendimento educacional especializado**: Deficiência física. São Paulo, 2007

BRASIL. Constituição (1998). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Estatuto (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

_____. LDB (1996) **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasil. Brasília, DF, 2002.

_____. M. E. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. Brasília; MEC; SEESP, 2004.

_____. **Saberes e práticas da inclusão**: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2003.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. v.7. Brasília: MEC/SEF, 1997. 96 p.

BUENO, J. G. S. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

_____. A educação inclusiva e as novas exigências para a formação de professores: algumas considerações. In: BICUDO, M. A.; SILVA Jr., C. A. (Org.) **Formação de educadores e avaliação educacional**. São Paulo: UNESP, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Org.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. <http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=7&idart=148>

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

PERLIN, Gladis. **O ser e estar sendo surdos: alteridade, diferença e identidade**. 2003. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

REZENDE, P. L. F. **Implante coclear na constituição dos sujeitos surdos**. Tese (Doutorado em educação) - Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. UFSC. Florianópolis - SC, 2010.

SÁ, Nídia Regina Limeira. Escolas e classes de surdos: opção político-pedagógica legítima. **Surdos: qual escola**. p. 17-62, 2011.

SKLIAR, C. (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

AMARAL, Ana Lúcia; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores: Políticas e Debates**. São Paulo: Papyrus; 2002.

VITALIANO, C. R. (2002). **Concepções de professores universitários da área de Educação e do ensino regular sobre o processo de integração de alunos especiais e a formação de professores**. 308f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, SP, 2002.

PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: AÇÕES PROTETORAS E LINHA DE CUIDADO CONTRA A NEGLIGÊNCIA E MAUS-TRATOS

Eliamar Godoi

Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguísticas
Uberlândia, Minas Gerais

Kássio Silva Cunha

Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde da Faculdade de Medicina
Uberlândia, Minas Gerais

Pedro Henrique de Macedo Silva

Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguísticas
Uberlândia, Minas Gerais

Este estudo é fruto de uma pesquisa científica desenvolvida no ano de 2016 a 2017 na Universidade Federal de Uberlândia - UFU

RESUMO: A pesquisa teve por objetivo aludir teoricamente a participação dos profissionais da educação na proteção e prevenção da negligência contra as crianças e adolescentes com paralisia cerebral. Sabe-se que a paralisia cerebral (PC) é uma encefalopatia crônica não evolutiva e uma das causas mais comuns de deficiência física grave na infância. As crianças e adolescentes com PC precisam de que suas necessidades sejam atendidas para ter um

desenvolvimento biopsicossocial saudável e de que sua inserção social seja reforçada para favorecer sua progressão. Nesse caso, a negligência é um fator que pode acarretar um atraso neste desenvolvimento. Como garantia de segurança, a Inclusão Social é obrigatoriedade escolar que propende gerar um ambiente de convivência respeitosa e enriquecedora, com a ideia da diversidade como fator de respeito às necessidades e enriquecimento social. Por isso, a função da escola frente às violências é a de protetora e acolhedora, sendo um importante setor que atua na estratégia de prevenção e combate à violência. Ademais, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforça que o profissional de educação (especial ou não) que deixar de comunicar os casos de maus-tratos à autoridade competente é punido. A pesquisa evidencia a atenção, o acolhimento e a proteção que as crianças com PC precisam. O atendimento educacional especializado e o uso do plano educacional individualizado são formas que reforçam a proteção e contribuem para o combate da negligência intrafamiliar. Contudo, ainda sim necessita de estratégias que apoiem a rede de Educação Especial.

PALAVRAS-CHAVE: Paralisia cerebral; Maus-tratos infantis; Educação especial.

CEREBRAL PALSY PERSON AND SPECIAL EDUCATION: PROTECTIVE ACTIONS AND HEALTH CARE LINE AGAINST NEGLECT AND ABUSE

ABSTRACT: This study aimed to theoretically describe the participation of education professional in the protection and prevention of neglect and abuse cerebral palsy children and adolescents. Cerebral palsy (CP) is a non-evolving chronic encephalopathy and of the most common causes of severe physical disability in childhood. Cerebral palsy children and adolescents need to be met to have a healthy biopsychosocial development and to strengthen their social insertion to promote their progression. In these situations, neglect is a factor that may cause a delay in this development. For their safety, the Social Inclusion Acts (Brazil) is scholar responsibility that aims to create a respectful and enriching living environment. This is because diversity can be understood as factor of respect and social enrichment. For this reason, the school must protect and care for children and adolescents, which is an important prevention and combating maltreatment sector. Furthermore, the Child and Adolescent Statute (Brazil Act) determines the scholar professionals report the cases of abuse to the competent authority, otherwise they can be punished. This research explains about protections actions and healthcare that cerebral palsy children need. The special education and “individualized educational plan” (*PEI*, Brazilian acronym) contribute to safety and may to combat family neglect. However, there is a need for more strategies to support the special education sectors.

KEYWORDS: Cerebral palsy; Abuse child; Special education.

INTRODUÇÃO

É perceptível entender que a paralisia cerebral (PC) é uma afecção neurológica que eleva o risco da pessoa a sofrer negligência. Classificada como encefalopatia crônica não evolutiva, ela apresenta um quadro neurológico estável, não progressivo, isto é, não apresenta agravamento ou evolução do processo patológico (ROSEMBERG, 2010). Destaca-se que a PC é uma das causas mais comum de deficiência física grave na infância, o que afeta aproximadamente duas crianças a cada mil nascidas vivas em todo o mundo (O’SHEA, 2008; CANS et. al. 2007 *apud*. BRASIL, 2013).

Sob o ponto de vista clínico, salienta-se que a PC apresenta alterações predominantemente ligadas aos distúrbios das motricidades, podendo ou não haver comprometimento da atividade mental (ROSEMBERG, 2010). Suas complicações referem às dificuldades sensoriais e perceptivas (que podem ser a audição, visão, cognição, comportamento e comunicação), às crises convulsivas, dificuldades nutricionais, distúrbios psicomotores, às doenças respiratórias e ao padrão alterado do sono (BRASIL, 2013).

Mediante expostos, denota-se que, como todas as crianças, elas precisam

de um crescimento e desenvolvimento biopsicossocial saudável. Ao discutir sobre as que apresentam PC é reforçada sua inserção social, para que contribua com a progressão de desenvolvimento e não piora o quadro de dificuldades (BRASIL, 2013). Essas necessidades, segundo respaldo legal descrito no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA; Lei 8.069, de 13 de julho de 1990) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146, de 6 de julho de 2015), devem ser atendidas e cumpridas pela família, pelo Estado, pela equipe de saúde e educacional e, comunidade (BRASIL, 2012; 2015).

Nesta perspectiva, enfatiza-se que a negligência (tema deste capítulo), entendida pelo Ministério da Saúde (2010) como descaso, é uma natureza de violência que não garante crescimento e o desenvolvimento saudável da criança, o que impossibilita a garantia de seus direitos (BRASIL, 2010).

Sobre a estatística que concerne a negligência que envolve criança com Paralisia Cerebral no Brasil, Maio e Gugel (2009) relataram que não há dados que sustentam a prevalência ou incidência desta violência e nem sobre outros tipos de violências. Desta forma, eles fundamentaram em seu estudo com base nas informações dos países de “primeiro mundo”, alegando que em maior número de casos estão as situações de negligência (MAIO; GUGEL, 2009).

Ao entender que a educação é um direito de todas as crianças. De que a educação especial não é uma educação exclusiva para pessoas com deficiências, com intenção de corrigir algum déficit. De que a educação especial deve ser entendida como para as todas as pessoas, a fim de incluir todas independente de suas dificuldades (GODOI; CUNHA, 2018). A escola se torna um espaço inclusivo, recebedora de todas as pessoas que possuem esse direito, inclusive a criança com PC. A escola é entendida como um território protetor e assegurador dos direitos de todas as crianças. Neste aspecto, questionamos por meio da literatura: como o profissional da educação (especial ou não) pode atuar na proteção da criança com Paralisia Cerebral e no combate à negligência intrafamiliar?

O presente capítulo tem por objetivo contribuir teoricamente e criticamente com o papel fundamental das escolas que é atender a necessidade da criança ao que abarca o acolhimento, a garantia dos direitos, a proteção e o combate à negligência.

PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: ASPECTOS SOBRE A NEGLIGÊNCIA

A negligência é caracterizada pela omissão dos adultos, ao deixarem de prover as necessidades para o desenvolvimento físico, emocional e social da criança e do adolescente. Isto inclui a privação de medicamentos, descuido com a higiene, a falta do atendimento e a despreocupação dos pais com a saúde e a educação da criança e do adolescente, a falta de atenção necessária para o desenvolvimento físico, moral e espiritual; além do abandono, que é uma forma de negligência mais grave (BRASIL,

2010).

A negligência de fato é reconhecida como uma forma de agravamento do desenvolvimento biopsicossocial e do crescimento corroborando a não progressão da criança com Paralisia Cerebral. Ammerman, Van Hasselt e Hersen (1986 *apud*. WILLIAMS, 2003) afirmam haver consenso de disfunções cognitivas e acadêmicas, e que essas disfunções são presentes em crianças vítimas de abuso físico e negligência parental, bem como a ocorrência de transtornos de comportamentos, psicopatologia e prejuízo de competência social.

Ao pensar na criança com Paralisia Cerebral, as estatísticas norte-americanas clarificam que pessoas com deficiência mental são vítimas de abuso em maiores proporções do que pessoas da população em geral (STRICKLER, 2001; SOBSEY et. al., 1995; TICOLL, 1994; AMMERMAN, VAN HASSELT e HERSEN, 1988 *apud*. WILLIAMS, 2003). As razões de que isto ocorre são explicadas por Williams (2003): pelo aumento da dependência de outras pessoas a longo prazo; pela negação dos direitos humanos; pela percepção de menor risco dos sinais de abuso serem revelados por parte do agressor; pelas dificuldades da vítima em revelar a violência; pelo menor conhecimento da vítima sobre o que é adequado e inadequado em termos de cuidado e de sexualidade; pelo isolamento social; pelo potencial para desamparo e vulnerabilidade em locais públicos; pelos valores e atitudes mantidos por profissionais da educação especial, sem considerar a capacidade do indivíduo de autoproteção e; pela falta de independência econômica por parte da maioria de indivíduos abordados aqui.

Nesta premissa, ao pensar sobre como reduzir o risco de negligência e garantir os direitos, a proteção e o atendimento de suas necessidades, conforme já mencionados na Introdução, são reforçados às obrigações da família, dos prestadores de serviços de saúde e do estabelecimento educacional, do Estado e por fim da comunidade (BRASIL, 2012; 2015).

No âmbito familiar, K. Bobath e B. Bobath (1980) elucidam estas obrigações exemplificando “o manuseio da criança em casa”:

[...] Isto se aplica especialmente ao bebê ou à criança pequenina que passa a maior parte do tempo com sua mãe. O manuseio em casa, isto é, o modo da mãe lidar com a criança quando brinca com ela, quando a carrega, a alimenta, a veste, dá-lhe banho, leva--a ao vaso, pode significar muito no adiantamento ou no atraso da criança. Não se pode deixar a mãe sem recomendações detalhadas porque esta falta tem constituído obstáculo ao sucesso do tratamento (K. BOBATH, B. BOBATH, 1980, p. XV).

Apesar do trecho ressaltar o papel materno, não são excluídos de suas responsabilidades outros responsáveis familiares pelas crianças (pais, avós etc.). Contudo, implicitamente, o trecho clarifica que o descaso com o bem-estar da criança compromete seu desenvolvimento.

Sobre a responsabilidade da comunidade, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o Estatuto da Pessoa com Deficiência reforça a proteção, o que se pode citar o

papel de observadora e denunciadora de negligências à autoridade pertinente. Na situação em que a comunidade omite uma violência, a omissão pode ser interpretada como negligência comunitária, o que a comunidade pode ser entendida como “autora indireta” (BRASIL, 2010).

Nos casos que a negligência contra a criança com PC, a criança deve ser acolhida, atendida, protegida e tratada. Diante disto, o Ministério da Saúde (2010) apresenta como estratégia a “Linha de Cuidados para a Atenção Integral à Saúde de Crianças, Adolescentes e suas Famílias em Situação de Violências”, denominada de forma simples e resumida neste capítulo como “Linha de Cuidado” (BRASIL, 2010).

A ESCOLA E A LINHA DE CUIDADO: PRINCIPAIS ATORES DO ACOLHIMENTO À CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL QUE SOFREU NEGLIGÊNCIA

A Linha de Cuidados é uma estratégia que visa garantir e realizar o atendimento integral e humanizado às vítimas (com idade abaixo de 18 anos) da violência e a suas famílias. Godoi e Cunha (2018) explicam em seu estudo que o atendimento é realizado por quatro etapas. Do início ao fim, o processo possibilita preocupação, responsabilização e solidariedade com o sofrimento e a dor da vítima. São estas etapas (BRASIL, 2010 *apud*. GODOI; CUNHA, 2018):

- a. Acolhimento – momento que realiza a escuta ativa e competente para receber a vítima; esta escuta é realizada por meio da empatia do profissional pela vítima;
- b. Atendimento – visa contribuir para a confirmação da violência e sustentam o plano de condutas terapêuticas (clínico e psicológico) por intermédio dos exames de saúde;
- c. Notificação – tem por objetivo o registro da violência e a comunicação ao Conselho Tutelar ou à autoridade pertinente; esta etapa pode ser entendida como parte da etapa anterior ou ocorrer após ela;
- d. Encaminhamento à rede de cuidado e de proteção – o que são executados os tratamentos, o caso é julgado e as medidas protetivas à vítima são adotadas.

É importante frisar que a eficiência desta Linha de Cuidado depende fortemente do compromisso da rede intersetorial, o que direciona como se pode cumprir a responsabilidade da comunidade. O Ministério da Saúde (2010) explica que a rede intersetorial agrupa os serviços de saúde, instituições educacionais e protetoras, associações e órgãos que têm forte ligação com a comunidade e com a população infantil e juvenil. Uma vez que estes setores atuam de forma articulada contribui muito para efetividade da estratégia (BRASIL, 2010).

Ao que concerne à proteção das crianças com PC promovida pela escola,

a Secretaria Estadual da Educação de Paraná (2006) retrata sobre a inclusão social, o que a escola é entendida como um território de convivência respeitosa e enriquecedora. A diversidade, neste instante, deve ser entendida como um forte fator de enriquecimento social e de respeito às necessidades de todos os cidadãos (PARANÁ, 2006 *apud*. GODOI; CUNHA, 2018).

Mediante isto, é denotado que a Educação Especial incorpora uma nova identidade da escola. Ela passa ser compreendida como um território inclusivo e acolhedor em todas as instâncias da vida na sociedade (PARANÁ, 2006).

Além destas considerações, Elsen e colaboradores (2011) apresentam em seu estudo a escola como um ambiente propício para o desenvolvimento de atitudes e práticas saudáveis que garantem proteção, acolhimento e segurança das crianças e dos adolescentes. A escola fortalece a relação de proximidade, de afeto e de confiança entre alunos e professores, o que por isto favorece a identificação de qualquer violência e acolhimento (ELSEN et. al., 2011).

Ademais, legalmente, o profissional da educação (especial ou não) tem como responsabilidade denunciar quaisquer suspeitas de violência, o que o incorpora a identidade de protetor. Isto conforme dispõe o artigo 245 do Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 245. Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência (BRASIL, 2010, p. 90).

Ao partir dos pressupostos mencionados, o Conselho Nacional do Ministério Público (2014) prevê a escola como um ambiente que ocorre a “intervenção precoce”, isto por ser um espaço privilegiado de detecção de quaisquer situações de violências, inclusive a negligência, é inserida na rede protetiva. Compreender sobre a intervenção precoce explana melhor a proteção mediada pelo profissional educacional e o papel da escola na Linha de Cuidado (BRASIL, 2014).

A revelação das situações de negligência e de outras violências acarretam a realização de uma atenção imediata e encaminhamentos necessários, denominada de “intervenção precoce”, o que é aludida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente:

Art. 100. Na aplicação das medidas levar-se-ão em conta as necessidades pedagógicas, preferindo-se aquelas que visem ao fortalecimento dos vínculos familiares ou comunitários. Parágrafo único. São também princípios que regem a aplicação das medidas: [...] VI – intervenção precoce: a intervenção das autoridades competentes deve ser efetuada logo que a situação de perigo seja conhecida (BRASIL, 2012b, p. 45).

Neste sentido, denota-se que a escola é um importante ambiente protetor da criança, inclusive da com paralisia cerebral (PC). No contexto da Linha de Cuidado, a escola tem ação nas etapas “Acolhimento, Atendimento e Notificação”, o que o profissional da educação identifica os sinais ou facilita ao aluno a revelar a negligência,

acolhe-a ou comunica a autoridade competente (Conselho Tutelar ou outra) para maior investigação e estudo do caso e, por fim, realiza os encaminhamentos.

Nesses aspectos, ressalta-se a necessidade de uma articulação maior entre a educação, justiça, saúde e o Conselho Tutelar, o que os profissionais precisam de maiores orientações sobre os cuidados e a atenção que as crianças com paralisia cerebral necessitam para a garantia desta proteção. Como também precisam estar preparados para o reconhecimento dos sinais da negligência intrafamiliar e das condutas que devem ser tomadas, como orientar a família para os cuidados jurisdicionais e protetivos, além de acompanhar o caso e buscar atender as necessidades que a criança apresenta.

No âmbito do sistema educacional, a criança que apresenta a paralisia cerebral, apresenta dificuldades em sua progressão cognitiva, social e física, mas não significa que não possa ter o desenvolvimento. Geralmente, crianças que apresenta uma afecção classificada como encefalopatia crônica não evolutiva, que não seja de gravidade excepcional, elas têm a capacidade de fazer novas aquisições e progredir em seu desenvolvimento psicomotor (ROSEMBERG, 2010).

Sob essa situação e outras que abarcam a possibilidade da inclusão social e escolar, o direito ao acesso à educação das pessoas consideradas excluídas socialmente torna uma responsabilidade do Estado, o que por meio do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 reforça a garantia desse direito. O atendimento educacional especializado (AEE) é uma forma dessa garantia, o que é disposta a obrigação do Estado em ofertar os serviços de apoio especializado que eliminem as barreiras que obstruem o processo de escolarização dos estudantes com deficiência e transtornos (BRASIL, 2011).

Esse decreto explica que o AEE compreende em um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente. Tal atendimento deve estar integrado à proposta pedagógica da escola, envolver a participação familiar e a participação do estudante de modo a garantir o pleno acesso, como também deve atender as necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial e, articular com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

A Secretaria de Educação do Estado de Paraná (2006), em suas diretrizes, alude que o sintagma “necessidades” não pode ser sinônimo de “deficiência” e “limitações apresentada pela pessoa”. As necessidades compreendidas pelas políticas da educação especial compreendem uma série de situações ou condições pelas quais qualquer um pode estar submetido, oferecendo obstáculos à vida em sociedade. Desta forma, quando se diz atender às necessidades, significa buscar realizar as exigências de ampla acessibilidade que o oportunize condições necessárias à independência e à autonomia dos sujeitos.

Com o conhecimento das vulnerabilidades que uma criança com PC possui, a escola por meio do AAE deve buscar orientar a família em conjunto com as equipes de saúde: cuidados que estimulem a progressão do aluno e que estejam relacionados

à educação, à sua socialização, à sua saúde, de modo que fortaleça a inclusão. Ademais, deve buscar orientar a equipe escolar, que acolherá o aluno, medidas que garantem o acesso à escola, protege-o e facilita-o enfrentar as barreiras que impedem sua inclusão. Nesta premissa, a negligência intrafamiliar e também a comunitária pode ser controlada e até mesmo, erradicada.

Para tanto, mais uma vez, destaca a importância da rede intersetorial não apenas na Linha de Cuidado, mas também na política da educação especial.

PLANO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: INSTRUMENTO DIRECIONADOR DO ENSINO E DO ACOLHIMENTO

Ao abordar sobre a inclusão de alunos com microcefalia, Padial (2016) propõe o Plano Educacional Individualizado (PEI) que foi concebido após um diálogo dos profissionais da educação com a família sobre o histórico da saúde, laudos médicos e os hábitos em casa. Apesar, do diagnóstico ser microcefalia, saiba que esta condição neurológica pode sinalizar a paralisia cerebral. O documento formulado pela instituição – PEI – fomenta o AEE efetivar a atenção pedagógica às necessidades do aluno.

O Plano Educacional Individualizado é asseverado por Glat, Vianna e Redig (2012) como uma estratégia didática-pedagógica que se estrutura a partir da diferenciação, o que a individualização é o fundamento para o plano de ação pedagógica. Entende-se a individualização como uma ação contextualizada que abarca a proposta escolar para todos os alunos, mas propõe medidas de aprendizagem para aqueles que requerem especificidades no processo de ensino-aprendizagem.

O estudo feito por Glat, Vianna e Redig (2012) evidencia que o planejamento individualizado é periodicamente avaliado e revisado, o que entende o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e os objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos (GLAT, PLETSCHE, 2012; NASCIMENTO, 2011; PACHECO, 2007 *apud*. GLAT, VIANNA, REDIG, 2012).

A estruturação desse plano é constituída nas necessidades individuais do aluno, busca atender também as expectativas da família e do aluno. Seus conteúdos não são diferentes dos propostos pelo programa curricular institucional para o alunado em geral. E sua avaliação deve ser compreensível para o desenvolvimento e aprendizagem do aluno, apreciando o que ele já sabe para que levante possíveis necessidades específicas, com base nas quais será elaborado o plano. Esta avaliação pode partir da observação direta, entrevistas com os professores, profissionais de apoio, familiares e do próprio aluno (GLAT, PLETSCHE, 2012; NASCIMENTO, 2011; PACHECO, 2007 *apud*. GLAT, VIANNA, REDIG, 2012).

Com análise sobre o PEI, acredita-se que tal plano também possa ser um ótimo instrumento para o levantamento de medidas para o combate a negligência

intrafamiliar. Isto visto que o PEI visa fomentar a participação familiar no desenvolvimento da criança. Uma vez que a escola dialoga com a família a fim de propor medidas direcionadas a seu processo de ensino-aprendizagem e, logo, ao seu desenvolvimento, ela aproxima da realidade que a criança vivencia em seu convívio familiar. Desta forma, facilita a identificação da negligência, se ela existe e, também a sua relação com a família. Acredita-se que o plano possa estimular os profissionais a cobrar do Estado o atendimento necessário aos cuidados que a criança precisa, contribuindo com apoio à família, fortalecendo o papel da rede intersetorial e reforçando a garantia dos seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de que o estudo retrata sobre o acolhimento da criança com PC. Os pressupostos teóricos indicam que o compromisso do profissional de educação (especial ou não) é um principal fator que assegura o direito e à proteção de todas as crianças, independentes de suas necessidades. Contudo, é notável a importância do apoio da rede intersetorial com este papel, o que as responsabilidades não podem ser executadas de forma isolada e segregada e, sim articulada. Assim como a Linha de Cuidado depende de outros setores, para a revelação da violência e acolhimento da vítima, a Educação Especial depende do suporte protetor e orientador para então garantir de forma efetiva o desenvolvimento saudável da criança. O PEI é um instrumento que talvez consiga contribuir para que isto ocorra. Portanto, ainda é necessário elaborar estratégia que garante e direciona a participação dos outros setores com o papel escolar.

REFERÊNCIAS

ASSIS-MADEIRA, E. A.; CARVALHO, S. G. Paralisia cerebral e fatores de risco ao desenvolvimento motor: uma revisão teórica. **Cadernos de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 9, n. 1. São Paulo – SP, 2009. p. 142-163.

BOBATH, K; BOBATH, B. Prefácio 2ed. in: FINNIE, N. A. **O manuseio em casa da criança com paralisia cerebral**. – 2ed. – São Paulo: Manole, 1980. P. XV.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, n. 221, Brasília – DF, 18 de nov. de 2011. Seção 1. p. 12.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 1 ed. Brasília: Senado Federal, Edições: Secretaria de Editoração e Publicações – SEGRAF, 2015. 104 p.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 9 ed. Brasília: Câmara de Deputados, Edições: Câmara, 2012. 207 p.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes Brasileiras de Atenção à Pessoa com Paralisia Cerebral** – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. 76 p.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Linha de cuidado para atenção à saúde de crianças, adolescentes e suas famílias em situações de violências**: orientação para gestores e profissionais de saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. 102 p.

ELSEN, I. et. al. Escola: um espaço de revelação da violência doméstica contra crianças e adolescentes. **Rev. Psicol. Argum.** v. 29. n. 66. Curitiba – PR, jul.-set. 2011. p. 303-314.

GLAT, R; VIANNA, M. M.; REDIG, A. G. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ci. Huma. e Soc. em Rev. EDUR.** v. 34. n. 12. Rio de Janeiro – RJ, 2012. p. 79-100.

GODOI, E.; CUNHA, K. S. 4. Instituições educacionais e sua responsabilidade na acolhida do aluno com deficiência: rede de apoio na constituição do processo escolar inclusivo. In: SOUZA, C. E. S.; MELO, G. F. (org.). **Formação Inicial de Professores**: práticas pedagógicas, inclusão educacional e diversidade. 1. Edição. Jundiaí: Paco Editorial, 2018. p. 79-103.

MAIO, I. G; GUGEL, M. A. **Violência contra a Pessoa com Deficiência é o Averso dos Direitos Consagrados nas Leis e na Convenção da ONU**. Ministério Público do Estado de Goiás, 2009. Disponível em: <http://www.mpggo.mp.br/portaWeb/hp/41/docs/violencia_contra_a_pessoa_com_deficiencia.pdf>. Acesso no dia 14 jan. 2016.

PADIAL, K. Veio Marcos. Milhares virão. **Rev. Nova Escola.** a. 31. n. 294. São Paulo – SP. ago. 2016. p. 34-41.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação de Paraná – SEED/PR. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos**. Curitiba: MEMVAVMEM Editora, 2006. 58 p.

ROSEMBERG, S. **Neuropediatria**. 2ed. São Paulo: SARVIER, 2010. 424p.

WILLIAMS, L. C. A. Sobre deficiência e violência: reflexões para uma análise de revisão de área. **Rev. Bras. Ed. Esp.** v. 9. n. 2. Marília – SP, jul-dez, 2003. p. 141-154.

NOSSA ÁGUA, NOSSA VIDA: PROJETO DE INTERVENÇÃO DESENVOLVIDO NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Ana Lúcia Ribeiro do Nascimento

Universidade Federal de Uberlândia
Morrinhos - Goiás

Michelle de Castro Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos – GO
Morrinhos - Goiás

Marco Antônio Franco do Amaral

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Goiano – Campus Morrinhos – GO
Morrinhos - Goiás

RESUMO: Este estudo partiu da experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na ocasião foi desenvolvido um Projeto de Intervenção na disciplina de Ciências, com aluno do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no município de Morrinhos – Goiás. As metodologias utilizadas foram: leitura e interpretação de textos ligados ao tema: Consumo Consciente de Água; exposição de vídeos animados sobre o tema; aula passeio, na ocasião os alunos, em conjunto com a professora regente e membros do Instituto Federal Goiano – Campus Morrinhos, fizeram uma visita técnica à Companhia de Saneamento de Goiás – Saneago; e posteriormente a elaboração e apresentação de trabalhos em grupo na sala de aula. Com essa intervenção, foi possível

perceber que os alunos compreenderam como a água que é utilizada chega nas residências, como é tratada e além disso, a importância da preservação da mesma. Consideramos o PIBID uma importante programa no desenvolvimento da aprendizagem para os graduandos de cursos de licenciaturas, uma vez que o mesmo permite um contato direto com a realidade escolar e proporciona o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, estreitando as relações entre professor e aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Água. PIBID. Ensino Fundamental. Projeto de Intervenção.

OUR WATER, OUR LIFE: PROJECT OF INTERVENTION DEVELOPED IN THE 3RD YEAR OF FUNDAMENTAL EDUCATION

ABSTRACT: This study was based on the experience with the Institutional Scholarship Initiative Program (PIBID). At the time, a Project of Intervention was developed in the discipline of Sciences, with a student of the 3rd year of Elementary School of a public school in the municipality of Morrinhos - Goiás. The methodologies used were: reading and interpretation of texts related to Conscious Water Consumption ; exposure of animated videos on the theme; On the occasion the students, together with the teacher regent and

members of the Goiano Federal Institute - Campus Morrinhos, made a technical visit to the Sanitation Company of Goiás - Saneago; and later the preparation and presentation of group work in the classroom. With this intervention, it was possible to perceive that the students understood how the water that is used arrives in the residences, how it is treated and in addition, the importance of the preservation of the same. We consider PIBID an important program in the development of learning for graduates of undergraduate courses, since it allows a direct contact with the reality of the school and provides the development of teaching and learning, narrowing the relationship between teacher and student.

KEYWORDS: Water. PIBID. Elementary School. Intervention Project.

1 | INTRODUÇÃO

A experiência com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) é extremamente importante para a formação acadêmica, haja vista que o mesmo possibilita ao profissional (em formação) um contato direto com a realidade dos alunos e da escola, além disso, propicia possibilidades de verificar por intermédio da prática o conhecimento teórico adquirido ao longo da graduação, uma vez que o amálgama desses constitui o saber profissional. Neste caso específico, o PIBID possibilitou a observação do atual contexto no qual estávamos inseridos.

A partir da experiência com o PIBID, tivemos a oportunidade de presenciar como são desenvolvidas as atividades escolares, especificamente nas aulas de Ciências, bem como a rotina dos educandos e qual o tipo de educação lhes é oferecida. Através do programa foi possível desenvolver o projeto de intervenção, o qual nos possibilitou um pouco mais de experiência com as séries iniciais do ensino fundamental. O projeto foi desenvolvido na Escola Municipal José Cândido no município de Morrinhos, com os alunos do 3º Ano do Ensino Fundamental.

O processo de aprendizagem requer cuidado e atenção por parte dos professores e nesse sentido, o desenvolvimento do projeto veio colaborar para que os alunos possam compreender de maneira clara, objetiva e divertida as atividades propostas, que neste caso tratamos sobre a questão do uso consciente da água.

Para tal, consideramos projetos como:

[...] possibilidades metodológicas para cumprir as finalidades do estágio em relação aos alunos que estão em formação. O projeto, ao assumir essa condição pode gerar produção de conhecimento sobre o real (neste caso, será um projeto de pesquisa). Pode também responder às demandas da escola, ao levar conhecimento produzido, e também se nutrir destas para elaboração de propostas, estabelecendo um diálogo ente escola e universidade e configurando-se assim um projeto de intervenção. (PIMENTA e LIMA, 2014, p.219 e 220).

A pedido da professora regente e pensando nas consequências que a falta de água pode ocasionar a todos os seres que habitam nosso planeta, o projeto desenvolvido tratou sobre a água e seu uso consciente. Além disso, acreditamos que o mesmo foi extremamente importante, pois trabalhou um tema que se encontra em pauta nas

discussões mundiais.

Em 22 de março de 1992 a Organização das Nações Unidas (ONU) criou o dia Mundial da Água. Este dia é dedicado à reflexão, discussão e elaboração de medidas para acabar com a poluição e conscientização da humanidade quanto ao uso deste recurso em atividades cotidianas. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) definiu também o ano de 2013 como o Ano Internacional da Cooperação pela Água como forma de incentivar o uso racional dos recursos hídricos do planeta.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) “o âmbito social oferece, portanto, ocasiões únicas para elaborar estratégias de pensamento e de ação, possibilitando a ampliação das hipóteses infantis” (RCNEI, 2008 b, p. 31). Através de experiências já vividas pelos alunos, buscamos com o desenvolvimento do projeto, contribuir para a formação de cidadãos conscientes, vislumbrando que os mesmos possam atuar na realidade em que o mundo se encontra. Tencionamos também, a partir desse tema, levar aos alunos conhecimentos e informações sobre a água, elencando vários conceitos partindo da mesma, auxiliando no desenvolvimento do aprendizado com estratégias que despertem a atenção e o interesse dos alunos.

Acreditamos que de maneira construtiva a criança consegue atingir com mais facilidade os objetivos propostos pelo professor que, nesse sentido, age como um mediador do conhecimento. Ademais, o tema abordado compõe o currículo do 3º ano.

2 | O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM A PARTIR DO TRABALHO COM PROJETOS

O desenvolvimento de projetos em sala de aula propicia o uso de diferentes estratégias de ensino, favorecendo uma melhora significativa na aprendizagem. No entanto, o projeto desenvolvido necessita ter um propósito para que seus resultados sejam satisfatórios. Além disso, a escolha do tema deve partir do corpo docente da escola, pois conhece melhor a realidade de seus alunos.

Especificamente, esse projeto com o tema Água, foi desenvolvido a pedido da professora regente, uma vez que o tema fazia parte do currículo e a professora viu uma oportunidade para que seus alunos tivessem um momento para construir o conhecimento de um modo diferente, e que fizesse sentido para os mesmos.

No desenvolvimento do projeto, os alunos precisam se sentir livres para questionar e se posicionarem frente as questões levantadas por meio do mesmo, favorecendo assim a autonomia (BRASIL, 1998). E nesse sentido, é extremamente importante que o professor elabore situações para que o aluno possa agir de modo independente.

Hernandez (1998) aponta que o trabalho com projetos cria oportunidades de repensar o papel da educação, uma vez que faz uso de diferentes metodologias,

almejando sempre uma aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, os alunos conseguem relacionar os conteúdos com seu ambiente, com suas vivências podendo exercer sua criticidade.

3 | METODOLOGIA DESENVOLVIDA

O projeto “Nossa Água, Nossa Vida” foi desenvolvido em 03 etapas com atividades propostas aos alunos a fim de que os mesmos pudessem compreender o quão importante é a preservação deste bem tão precioso para a humanidade e verificar as interferências do homem neste processo. Além de Ciências e Química o projeto abrangeu outras áreas do conhecimento, como Português e Matemática. As atividades desenvolvidas foram:

- Apresentação de conceitos
- Visita técnica à Saneago.



Imagem 1: Visita técnica à Saneago.

Fonte: Os autores.

- Leitura e interpretação de textos / confecção de redações.
- Confecção de trabalhos e apresentações em grupo.

As etapas foram desenvolvidas com a leitura e interpretação de textos impressos, ilustrações, vídeos e músicas com uso do data – show.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme abordado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), é importante apresentar aos alunos, informações sobre a abundância de água doce no planeta, bem como a relevância da preservação e o quão prejudicial é a poluição da mesma além dos impactos sofridos com o uso exagerado e inconsciente.

O fato de que recursos como água doce, ar, solo, minerais e árvores podem ser reduzidos drasticamente pelo seu uso exagerado, inadvertido ou deliberado e que a atmosfera e o oceano têm capacidade limitada de absorver resíduos e reciclá-los naturalmente deve ser o pano de fundo das discussões. (BRASIL, 1998a, p.66).

Contudo é preciso que o professor leve o aluno a perceber sua solene participação neste processo de preservação deste bem tão relevante para a vida humana. Com o desenvolvimento deste projeto, pretendemos contribuir de maneira significativa na formação dos alunos, colaborando para que os mesmos descubram as causas pelas quais o mundo vem enfrentando a falta de água.

Ademais é mister promover a conscientização dos alunos para que possam perceber as interferências do homem neste processo, favorecendo a busca dos mesmos por melhor qualidade de vida.

Um dos objetivos do PCN é contribuir para o aluno “perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998a, p.7).

Ao término deste projeto, o esperado, de que as crianças compreendam todos os conhecimentos mediados pelo professor, foi alcançado. Para, além disso, foi esperados desses alunos, que os mesmos reconheçam seu papel enquanto indivíduo ativo que sabe a importância do uso da água, um uso consciente e que o façam sem poluí-la. Esperamos também que os alunos levem para o seu meio social todos os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

Após o desenvolvimento do projeto, os alunos redigiram um texto e apresentaram trabalhos em grupo, em que todos tiveram oportunidade de ler suas redações e falar sobre o que tinha aprendido. Foi gratificante ver que os alunos compreenderam a mensagem e poderão reproduzi-la.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais**/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

COSTA, Nelson Lage da. **A formação do professor de ciências para o ensino da química do 9º ano do Ensino Fundamental – A inserção de uma Metodologia Didática Adequada nos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas**. Universidade do Grande Rio, 2010. Dissertação. Disponível em: <http://www2.unigranrio.br/unidades_adm/pro_reitorias/propep/stricto_sensu.old/cursos/mestrado/ensino_ciencias/galleries/downloads/dissertacoes/dissertacao_nelson_lage.pdf>. Acesso em: 02/02/2015

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

MAGALHÃES JUNIOR; A. P. **Indicadores ambientais e recursos hídricos**. Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

RODON, M. C. (org.). **Água doce: abundância e escassez no século XXI**. Paraná: Amigos da natureza, 2009.

INCLUSÃO ESCOLAR E PROCESSOS COMUNICATIVOS PARA SURDOS: POLÍTICA EDUCACIONAL & PERCURSO HISTÓRICO

Solange Aparecida de Souza Monteiro
Letícia Jovelina Storto
Paulo Rennes Marçal Ribeiro
Fernando Sabchuk Moreira
Vanessa Cristina Scaringi
Andreza De Souza Fernandes
Isabel Cristina Correa Cruz
Valquiria Nicola Bandeira

RESUMO: A educação de surdos orienta-se de acordo com uma política educacional inclusiva. Contudo, a proposta de inclusão de surdos em sistemas regulares de ensino tem sido fortemente discutida pela comunidade surda, a qual luta pelo direito de os estudantes surdos estudarem em escolas ou classes específicas para surdos consoante com uma vertente fundamentada na Libras. Assim, percebem-se pontos de atrito entre esses dois campos (políticas educacionais vigentes e comunidade surda). Considerando tal contexto, este ensaio faz uma discussão teórico-bibliográfica do assunto, a fim de verificar o que as pesquisas científicas e documentos nacionais dizem a respeito do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino inclusivo. Educação de surdos. Escola. História. Políticas

Públicas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a educação de surdos é norteadada por uma política educacional inclusiva, buscando-se a inclusão de estudantes surdos em turmas regulares. Para isso, defende-se uma perspectiva bilíngue de ensino¹, fundamentada no ensino mediado pela Língua Brasileira de Sinais, a Libras², e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita, cuja inclusão discente seria a alicerce fundamental disso. Tal inclusão é defendida em documentos nacionais de educação, assim como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018), a qual afirma que

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à **inclusão de alunos da educação especial**³ (BRASIL, 2018, p.327 –

1 No próximo tópico, discutir-se-á mais profundamente sobre bilinguismo.

2 A Língua de Brasileira de Sinais (Libras) é originária da Língua Francesa de Sinais (LFS).

3 Apesar de a comunidade surda não concordar com a terminologia “deficiente” e/ou “deficiente auditivo”, os documentos nacionais de educação insistem em inserir o estudante surdo nessa categoria, como se pode verificar na terminologia “deficiência,

grifos nossos).

Segundo Ramos (2017), a maior visibilidade do sujeito surdo e de suas especificidades linguísticas e educacionais é iniciada, no Brasil, a partir da década de 1990, no interior do movimento social surdo, por meio do qual ocorre a expansão de ações em defesa dos direitos linguísticos e culturais da pessoa surda, os quais estimulam a formulação da *Lei 10.436, de 24 de abril de 2002* (BRASIL, 2002), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como direito à comunicação e expressão da pessoa surda, e o *Decreto n.5.626, de 22 de dezembro de 2005* (BRASIL, 2005), que regulamenta a citada lei e estabelece a organização de escolas e classes de educação bilíngue para surdos.

Conjuntamente, prosperam iniciativas oficiais de intensa manifestação de ação a organismos internacionais para universalização do direito e do acesso à educação de qualidade em sistemas regulares de ensino. O Governo brasileiro constituiu, por conseguinte, ações e programas com o objetivo de sancionar uma política educacional inclusiva no país, tal como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), que reconhece os direitos também assegurados na legislação e orienta a política educacional brasileira consoante uma perspectiva inclusiva.

Entretanto, há certa ausência de clareza no entendimento do que seria essa educação inclusiva, levando a uma polaridade conceitual, cuja consequência era: “de um lado, a surdez é narrada como uma diferença, e a educação de surdos é reconhecida como um campo específico do conhecimento [...]. De outro, a educação de surdos é vista como parte da Educação Especial, e a surdez localizada e produzida no discurso da deficiência [...]” (RAMOS, 2017, p.51). Tal aspecto, iniciado no século XX, permanece ainda hoje como um impasse para a efetiva inclusão do estudante surdo no ensino regular. Tanto que pesquisas (RAMOS; HAYASHI, 2018; RAMOS, 2017) apontam que muitos surdos preferem permanecer em escolas específicas para a educação de surdos a enfrentar os desafios e entraves do sistema regular de ensino. Mediante as línguas de sinais “criança surda poderá organizar-se como ser da linguagem e desenvolver-se cognitivamente, emocional e socialmente” (RAMOS, 2017, p.62).

Apesar disso, em contexto familiar/doméstico e escolar/acadêmico, ainda se percebe a prevalência das línguas orais, tal como o português, as quais são inacessíveis aos sujeitos surdos, o que dificulta sua interação sociodiscursiva com seus familiares, pessoas próximas à família e a comunidade escolar/acadêmica. Além disso, situações de avaliação e processos seletivos ainda não se mostram adequados ao atendimento de pessoas surdas, de modo que o surdo segue tendo seu conhecimento linguístico da língua portuguesa avaliado em par de igualdade com pessoas ouvintes, cuja língua natural/ materna é o português, especialmente na modalidade falado.

Retomando Lodi (2013), ao analisar documentos nacionais de educação relativo transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2013, s/p).

à educação da pessoa surda, afirma que às instituições de ensino são recomendadas classes bilíngues (Libras-lingua portuguesa), isso especialmente na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Todavia, ainda de acordo com a autora, isso é inconsistente com o que se tem realizado efetivamente no Brasil e com aquilo que, muitas vezes, é defendido pela comunidade surda: escolas especiais para esses alunos, nas quais eles aprendam Libras e interajam com seus pares, ou seja, outras crianças surdas (MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

No que tange à relação discursiva entre o *Decreto n. 5.626 de 2005* (BRASIL, 2005) e a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008), tais documentos “fundamentam-se em princípios político-ideológicos distintos, inviabilizando a interlocução entre as suas orientações e, por consequência, o planejamento e a implantação de uma educação verdadeiramente bilíngue para surdos” (RAMOS; HAYASHI, 2018, p.248).

A obscuridade e a polaridade entre I) o discurso oficial para o ensino de pessoas surdas, para sua inclusão escolar e social, II) o discurso da comunidade surda e III) as ações efetivadas para essa inclusão também são indicadas por Ramos (2017), Lodi (2013) e Moura (2011), “relacionando” essas três esferas de maneira paradoxal, incoerente e incongruente. A respeito disso, Moura (2011, p.166) salienta que, “mais do que um paradoxo, o que se coloca é um estado esquizofrênico”. Nesse contexto, infelizmente, a educação de surdos mostra-se permeada por conflitos e embates entre distintos grupos sociais, os quais representam diferentes perspectivas e interesses, cuja maior prejuízo fica, sem dúvida, para o aluno surdo, maior interessado nesse debate (RAMOS; HAYASHI, 2018).

A respeito da língua portuguesa escrita na educação de surdos, Lodi (2013, p.54) argumenta que isso se deve à organização pedagógica, já que “as atividades, os textos complementares à sala de aula e os livros didáticos indicados para leitura são escritos em português, o que lhe garante também status de língua de instrução”. Com isso,

O desenvolvimento de linguagem/apropriação da Libras pelos alunos surdos nos primeiros anos escolares é assegurado e, por conseguinte, garante-se uma sólida base educacional, uma vez que esta é desenvolvida em uma língua acessível aos alunos (LODI, 2013, p.54-55).

Os autores que trabalho com o ensino/aprendizagem na educação infantil enfatizam a importância da língua de sinais no desenvolvimento da criança surda, defendendo que ela tenha acesso à Libras desde tenra idade (RAMOS, 2017; LODI, 2013, 2008; MEIRELLES; SPINILLO, 2004). Assim, é necessário que a língua de sinais seja empregada no processo educacional da criança surda desde a educação infantil. Isso porque é na e pela linguagem que o ser humano se constitui como sujeito e participa de uma comunidade (RAMOS, 2017). Assim, o conhecimento da Libras por crianças surdas é imprescindível. Tanto que pesquisas mostram que a aprendizagem de sua língua natural (Libras) ainda durante a infância interfere de sobremaneira no modo como a pessoa se reconhece, reconhece o mundo e aprende a língua

portuguesa em sua modalidade escrita (MEIRELLES; SPINILLO, 2004).

Apesar disso, a maioria das crianças surdas tem pais ouvintes, os quais, muitas vezes, por não conhecerem as especificidades da surdez e da língua de sinais, preferem o primeiro ambiente sociocultural oral-auditivo à língua natural da criança (a Libras). O ambiente familiar torna-se, por conseguinte, inacessível à criança surda. A consequência disso é muitas crianças surdas, na escola, não possuem uma linguagem integrada que lhes permita entender e ser compreendido. A escola precisa assumir esse papel. No entanto, não se trata de ensinar a língua de sinais porque a aquisição da linguagem não é artificial; deve estar presente nos mais diversos contextos, circular entre diferentes interlocutores, de forma natural e em situações significativas, oferecendo uma contribuição linguística rica e diversificada.

Ainda sobre a hegemonia da língua portuguesa no ensino de pessoas surdas, deve-se compreender que isso decorre do fato de a Libras ensinada em cursos superiores de licenciatura não é suficiente para que o professor se torne proficiente na língua. Por isso, no processo de ensino/aprendizagem de sujeito surdos, os Tradutores e Intérpretes de Línguas de Sinais (TILS) são imprescindíveis para mediar o processo de ensino e de interação dos alunos surdos com o restante da comunidade escolar. Isso também é consequência da falta de políticas públicas para a aprendizagem da Libras por ouvintes já no ensino fundamental, de modo a os surdos terem em sala de aula colegas que conheçam sua língua natural/materna, a Libras, possibilitando maiores trocas sociais. O que se tem feito, efetivamente, no país, é reduzir a “educação bilíngue à presença de duas línguas no interior da escola sem propiciar que cada uma assuma seu lugar de pertinência para os grupos que as utilizam” (LODI, 2013, p.49). Com isso, delega-se a educação de discentes surdos a espaços de atendimento especializados. “Nessa perspectiva, a inclusão escolar, da forma como está, não propicia aos alunos surdos as condições necessárias para a sua escolarização e o seu desenvolvimento, limitando-se ao convívio social” (RAMOS; HAYASHI, 2018, p.250).

O fato de se estar em um contexto de maioria de pessoas ouvintes cuja língua natural/maternal é oral-auditiva leva à ocupação de um espaço privilegiado dessa língua em quase todos os contextos sócio-interacionais de que o surdo participa. Exemplo disso é a ausência de falantes de Libras em viagens aéreas, no comércio, em serviços públicos etc. Cumpre comentar que, em muitos desses espaços, a língua inglesa tem também lugar de privilégio, embora não seja a língua natural dos brasileiros nem seja língua oficial no país. Tal prevalência do inglês sobre a Libras deve-se ao processo de internacionalização pelo qual o Brasil tem passado. Enfim, o tema ainda precisa ser melhor debatido e esclarecido, o que começa por se entender, ainda que brevemente, a trajetória da comunicação dos surdos, assunto do tópico que segue.

Percurso histórico dos processos comunicativos para surdos

O surdo tem limitações na audição que é um dos sentidos mais necessários

para a aquisição de comunicação oral, pois é o sentido mais utilizado pela maioria das pessoas para consolidar o processo de comunicação humana. Na ausência da audição plena houve, no decorrer do tempo, o desenvolvimento de uma linguagem entre os surdos: a Língua de Sinais. O objetivo desta seção é descrever o percurso histórico da comunicação do surdo abordando o desenvolvimento da Língua de Sinais, as tentativas diferenciadas para desenvolver comunicação oral e a imposição de métodos utilizados na educação.

Breve histórico da língua dos surdos

É bastante comum ouvir falar sobre as conquistas da comunidade surda e do reconhecimento da Língua de Sinais como sua língua oficial, no entanto as lutas travadas pelos surdos para atingir esse contexto foram árduas, pois não tinham o direito de expressar opiniões e sentimentos com relação ao método de comunicação utilizado com eles. Os ouvintes são dominantes na sociedade. Dessa forma, a imposição ao oralismo como forma de comunicação com os surdos, além da crença de que os surdos poderiam se adaptar com facilidade e naturalidade à condição de ser surdo, indica compreender a surdez como uma condição orgânica com a possibilidade de ser curada e reabilitada no âmbito da “pedagogia corretiva, instalada nos princípios do século XX” (SKLIAR, 2013, p.7).

Assim, a imposição da fala, visando a cura para que o surdo seja capaz de ouvir e falar, tem persistido no decorrer do tempo. Na antiguidade, os surdos eram vistos como pessoas castigadas pelos deuses e, conseqüentemente, eram abandonados ou sacrificados. Até o século XV, os surdos eram vistos como pessoas primitivas, não educáveis e não tinham direito algum. Castilho (1998), entre vários outros linguistas, enfatiza que a concepção de linguagem que se tinha na Antiguidade era a representação do pensamento e, nesse sentido, só era possível pensar bem quem falasse bem. Essa concepção foi desmistificada por estudiosos no decorrer do tempo com teorias indicando que o processo de comunicação efetivamente consolidado na interação humana, seja qual for, é que parece ser o responsável pelo desenvolvimento do pensamento. Depois do século XV, quando se pensava que se o surdo não falasse não teria direito à herança e nem seria reconhecido como cidadão, as famílias ricas davam bons valores para que um educador, geralmente um médico ou religioso, ensinasse seus familiares surdos a falar.

As primeiras escolas para surdos foram criadas nos séculos XVI e XVII por educadores religiosos e leigos. Língua e linguagem, em contexto oralista, são compreendidas como instrumento da comunicação humana. A fala é, assim, considerada um ato monológico e individual, que não depende dos interlocutores e das circunstâncias em que ocorre. A eficiência da comunicação depende da capacidade de a pessoa organizar seus pensamentos⁴ (CASTILHO, 1998). Oralizar significa expressar

4 Há três grandes modelos de compreensão da linguagem verbal: língua como atividade mental (expressão de pensamento); língua como estrutura (instrumento de comunicação); língua como atividade social (meio/forma/

pensamentos por meio da fala; oralizar é pensar; logo, que, não oraliza, não pensa.

Na *Conferência Internacional de Educadores de Surdos*, ocorrida em Milão no ano de 1880, foi declarado que a educação oralista era superior à língua gestual e proibiu-se o uso das línguas gestuais nas escolas e ficou decidido que os surdos deveriam aprender a falar/oralizar (FRANCO, 2015). Entre as áreas do conhecimento relacionadas à surdez, sempre houve disputa para apontar a melhor solução para a comunicação dos surdos, o que tem duas bases: o **oralismo**, que se busca a “normalidade”⁵ para o surdo, por meio do emprego da oralização; e o **bilinguismo**, que defende a língua de sinais como sendo a língua natural dos surdos e a ideia de que há uma cultura surda específica. A partir dessas bases, têm sido estruturados métodos para desenvolver a comunicação de surdos, mantendo-se o objetivo básico de inseri-los à sociedade.

Historicização dos métodos para desenvolver a comunicação de/entre surdos

As lutas e conquistas da comunidade surda para o reconhecimento da Língua de Sinais passou por entraves e imposições com relação a qual método de comunicação pessoas com surdez deveriam utilizar. Os métodos que têm sido praticados serão descritos neste item para a compreensão do percurso realizado pela comunidade surda em busca da credibilidade da Língua de Sinais.

Método oralista

Em 1878, ocorreu em Paris o *I Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos*, nele foram defendidas duas frentes a respeito da comunicação dos surdos: a valorização de que a fala era melhor que utilizar gestos e a ideia de que os gestos também eram importantes para as crianças se comunicarem (FRANCO, 2015). Iniciou-se, também, a propagação da importância do papel da família na educação e integração social do surdo. Segundo Franco (2015, p.37), “o evento também acarretou alguns ganhos civis para os surdos, como o direito de assinar documentos”. Em 1880, em Milão, com o *II Congresso Internacional sobre a Instrução de Surdos*, houve muitas mudanças com relação à abordagem da educação de pessoas com surdez.

A preparação desse congresso aconteceu a partir de uma maioria ouvinte e de surdos oralizados com o intuito de dar forças no que dizia respeito à educação dos surdos. Assim, nele, ficou decidido que a linguagem oral era, de acordo com a concepção de seus participantes, superior às línguas de sinais e que, dessa forma, os surdos deveriam aprender a falar. Ficou proibido o uso de quaisquer gestos ou língua de sinais na comunicação com surdos, o que se convencionou chamar de “oralismo”. Segundo Goldfeld (1997), o oralismo, ou filosofia oralista, visa à integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a linguagem oral,

evento de interação) (CASTILHO, 1998).

5 Santana e Bergamo (2005) discorrem sobre “normalidade” e ‘anormalidade” relativo à existência, à legitimação e ao uso de uma língua.

no caso do Brasil, o português. A ideia de linguagem para a maioria dos profissionais dessa filosofia, restringe-se a linguagem oral e para eles, essa deve ser a única forma de comunicação para os surdos. “Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar” (GOLDFELD, 1997, p.35).

O oralismo é um método que percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela fala e essa se desenvolve por meio da estimulação auditiva. Essa estimulação possibilita a fala e assim faz com que a criança surda integre-se na comunidade ouvinte. Assim, é possível dizer que o objetivo do oralismo é fazer uma reabilitação auditiva na criança surda em direção à normalidade, à fala. O processo de reabilitação auditiva consiste em aproveitar os resíduos auditivos que quase a totalidade dos surdos possui e possibilitá-los a discriminar os sons que ouvem. Por meio da audição e com o uso de algumas metodologias como, por exemplo, as vibrações corporais e a leitura orofacial a criança surda deve chegar ao entendimento da fala do próximo e, por último, começar a oralizar (GOLDFELD, 1997).

É importante salientar que o trabalho de compreensão e oralização é direcionado para possibilitar que a criança surda domine, de forma gradativa, as regras gramaticas e, assim, atinja a um nível satisfatório de domínio da sua língua materna. O método oralista, segundo Franco (2015, p. 37), “busca reeducar auditivamente a criança surda pela amplificação dos sons junto às técnicas específicas de oralidades, aplicadas através de um fonoaudiólogo”. Para Skliar (2013, p.17), o oralismo não deveria ser pensado somente como um conjunto de ideias e práticas simplesmente destinadas a fazer com que as pessoas com surdez falem ou sejam como os ouvintes, é preciso pensar que convivem dentro dessas ideias os pressupostos “filosóficos, o oral como abstração, o gestual como sinônimo de obscuridade do pensamento; os religiosos, a importância da confissão oral; e os políticos, a necessidade da abolição dos dialetos, já dominantes no século XVIII e XIX”. Skliar (2013) ressalta que a questão do ouvintismo e do oralismo, como ideologia dominante, excede em grande escala o espaço escolar, pois seria uma ingenuidade pensar que a origem do oralismo decorre de um decreto escrito em um momento preciso da história. Ainda que seja uma tradição mencionar seu caráter decisivo, *O Congresso de Milão*, de 1880, no qual os diretores das escolas para surdos mais renomados da Europa propuseram acabar com o gestualismo e dar espaço à oralidade, à palavra falada, não foi a primeira oportunidade em que decidiram políticas públicas e práticas similares. Essa decisão já era aceita em grande parte do mundo inteiro.

Apesar de algumas oposições, individuais e isoladas, o referido congresso constitui não o começo do ouvintismo e do oralismo, mas sua legitimação oficial (SKLIAR, 2013). Em 1971, em Paris, aconteceu o *Congresso Mundial dos Surdos*, no qual o método oralista foi debatido em contraposto à retomada do valor das línguas de sinais. Segundo Franco (2015, p.36), “mesmo com esforço do método oralista, as habilidades de leitura e escrita tendiam a se limitarem”. Assim, a dificuldade na articulação das palavras gera obstáculos para pronunciá-las e que, de certa forma,

há uma limitação e não um desenvolvimento pleno do surdo com a utilização do método oralista. Nesse contexto, algumas discussões começaram a apontar para a possibilidade de miscigenação entre a Língua de Sinais e o método oralista para uma educação bilíngue, no entanto o modelo oralista tinha como princípio a não miscigenação, ou seja, não se podia misturar a língua de sinais com a língua oficial do grupo ouvinte. Dessa forma, o modelo de educação bilíngue se contrapõe ao modelo oralista (LACERDA, 1998).

Abordagem crítica ao método oralista

O oralismo tem por objetivo integrar o surdo à comunidade geral por meio da fala, ensinando-lhe a linguagem oral do seu país. No entanto, o ensino, ação de ensinar algo para alguém, como já é possível prever, não é algo natural. Para Goldfeld (1997), as crianças ouvintes adquirem espontaneamente a língua oral utilizando-a em diálogos contextualizados e em suas relações sociais e se estruturam cognitivamente, dessa forma, por meio da língua de sua sociedade. Todavia, a criança surda não tem possibilidade de adquirir a língua oral apenas por meio do diálogo, sendo necessária uma terapia fonoaudiológica constante, para que aconteça a estimulação sistematizada da língua oral. Por mais que se tente contextualizar o ensino da língua oral para crianças surdas, essa sempre será artificial, pois a criança surda não tem o principal sensor necessário à aquisição deste tipo de língua. Por isso, quando se diz que a criança surda deve aprender a língua oral de forma natural e contextualizada, deve-se compreender que este aprendizado será sempre artificial, sistemático, podendo, no entanto, procurar ser o mais natural e contextualizado possível, tanto na terapia, criando situações que provoquem a necessidade de um diálogo, quanto em casa, com a família dialogando o máximo possível com a criança utilizando os recursos do contexto que possa ajudá-la a compreender o que é dito (GOLDFELD, 1997). Goldfeld (1997) ressalta que o oralismo não garante o pleno desenvolvimento da criança surda nem a sua integração à comunidade ouvinte, uma vez que apenas o domínio dessa língua em hipótese alguma possibilita a equiparação entre pessoas surdas e pessoas ouvintes. A maior falha da filosofia oralista é considerar a utilização da língua de forma simplista, pois a língua, para o oralismo, é um conjunto de regras abstratas que têm como única função a comunicação.

A característica essencial de uma língua é o sistema conceitual hierárquico. Esse sistema se constitui aos poucos com a ocorrência de vários fatores que determinam a sua construção como, por exemplo, a realidade socioeconômica e cultural do indivíduo. Goldfeld (1997, p.87) afirma que “a única maneira da criança construir um sistema conceitual hierárquico é participando interativamente de uma sociedade, compartilhando seus conceitos, não apenas através da língua oral, que é a proposta do oralismo”. No dia a dia, a criança vivencia experiências interagindo com sua família e amigos em trocas socioafetivas importantes para seu desenvolvimento. É a partir

dessas trocas de experiência e afetividade que a criança se constitui como sujeito.

A grande diferença entre as crianças surdas e ouvintes é que as surdas não dominam uma língua que possa ser compartilhada com seus pais e, se os pais seguirem à risca os pressupostos do oralismo, eles não procurarão formas alternativas de comunicação com seus filhos surdos, restringindo-se à língua a que esses não têm acesso por meio do diálogo contextualizado (GOLDFELD, 1997). Assim, refletindo sobre os dados encontrados na literatura sobre o oralismo, entende-se que durante toda a infância os surdos, estimulados a usar a oralidade, na maioria das vezes, não possuem uma boa compreensão daquilo que lhes é dito. Em suma, o método oralista tem uma visão do surdo como alguém deficiente que necessita a qualquer custo aprender uma língua oral que possibilite sua cura para que aconteça sua aceitação na sociedade em geral. O método oralista apoia-se na linguagem oral que possui um conjunto de regras abstratas, não auxiliando o desenvolvimento pleno do indivíduo surdo. Enaltecer e priorizar a linguagem oral é pensar que a Língua de Sinais é inferior anulando sua relevância, aparentemente negando a surdez, pressupondo-se que o surdo será capaz de ouvir e falar. A aprendizagem da fala pode ocorrer quando a pessoa com surdez faz uso de amplificação sonora individual usando uma prótese auditiva, por exemplo, proporcionando assim a amplificação dos sons quando há resíduos auditivos e sob treinamento específico, e, de forma alguma, é possível ignorar a Língua de Sinais como um processo comunicativo relevante a ser aprendido como primeira língua do surdo.

A educação escolar dos surdos parece ter sido prejudicada com a opção exclusiva pelo oralismo e devido à importância que as interações sócias afetivas assumem para que o desenvolvimento humano ocorra, para tanto é necessária a utilização de uma língua partilhada por pares, o que não é garantido para a criança surda. A imposição da linguagem oral é o reflexo da sociedade que não respeita as pessoas com surdez em suas peculiaridades de forma a respeitar sua condição e fazer valer seu direito de escolha do tipo de comunicação a ser utilizada, ou seja, a imposição da linguagem oral é negar o direito à inclusão do surdo na sociedade.

Comunicação total

A Comunicação Total é uma filosofia que tem como principal preocupação os processos comunicativos entre surdos e surdos e entre surdos e ouvintes (GOLDFELD, 1997). É importante ressaltar que a Comunicação Total se preocupa com o aprendizado de uma língua pela criança surda, mas enfatiza também que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não podem ser deixados de lado em favor do aprendizado da língua.

Nesse sentido, a utilização de recursos espaço-visuais é reconhecida como facilitadora da comunicação. Os profissionais que seguem a Comunicação Total percebem os surdos de forma diferente dos oralistas: ele não é visto apenas como

um portador de uma patologia de ordem médica, que deveria ser eliminada, mas sim como uma pessoa, e a surdez como uma marca que repercute nas relações sociais e no desenvolvimento afetivo e cognitivo dessa pessoa (GOLDFELD, 1997). A filosofia da Comunicação Total defende o direito de a criança surda ser exposta a todas as pistas e fazer uso das que melhor se adequem às suas habilidades comunicativas e as do interlocutor (GOLDFELD, 1997). Na Comunicação Total a criança surda percebe a linguagem por meio da leitura orofacial, amplificação sonora, sinais e soletração manual. A comunicação oral exclusiva não é adequada para satisfazer as muitas necessidades das crianças surdas, pois, em um ambiente de comunicação total, sempre existe a segurança do que se está dizendo (GOLDFELD, 1997).

Os estudos desde 1960 claramente indicam que a criança que cresce em um ambiente de comunicação total demonstra mais habilidade para comunicar-se e tem maior êxito na escola. Não há estudos conclusivos que comprovem que uma criança surda não pode (deve) desenvolver suas habilidades orais. Contudo, segundo Goldfeld (1997), somente o aprendizado da língua oral não assegura o pleno desenvolvimento da criança surda, posicionamento que pode ser reforçado pelo fato de que muitas crianças surdas utilizam soletração manual como representação manual da ortografia da língua portuguesa (QUADROS; KARNOPP, 2004). Além do mais, crianças que foram expostas sistematicamente à modalidade oral de uma língua, antes dos três anos de idade, conseguiram aprender línguas orais de forma satisfatória, porém no desenvolvimento cognitivo, social e emocional não foram bem-sucedidas (CICCONE, 1990). Logo, para o melhor desenvolvimento da criança surda, ela deve ser exposta à sua língua natural desde cedo.

É importante ressaltar que o aprendizado de uma língua não é o objetivo maior da Comunicação Total. Essa filosofia valoriza bastante a família da criança surda, no sentido de acreditar que o papel de compartilhar valores e significados cabe à família, formando, em conjunto com a criança, por meio da comunicação, sua subjetividade.

Abordagem Crítica à Comunicação Total

A filosofia da Comunicação Total apresenta aspectos positivos e negativos. De certa forma, ela ampliou a visão de surdo e da surdez, tirando o foco da questão de que o surdo deve aprender a oralizar. No entanto, a Comunicação Total não valorizou de forma suficiente as línguas de sinais nem a cultura surda, possibilitando que surgissem códigos diferentes daqueles utilizados nessas línguas. Tais códigos não podem ser utilizados em substituição à língua de sinais, em razão de se assemelharem a gestos isolados e não seguirem a estrutura dos sinais.

Acerca do aprendizado linguístico na infância, para Goldfeld (1997), o contexto comunicativo é primordial para o desenvolvimento infantil. Quando um adulto dialoga com uma criança, chama sua atenção para fatos e objetos que são significativos naquele momento. É por meio da fala de uma pessoa adulta que a criança aprende a

se comportar de acordo com a necessidade da situação, além de focar sua atenção para fatos significativos. É importante para a criança estar envolvida em um contexto comunicativo, essa vivência interacional é diferente da aprendizagem formal de uma língua em ambiente escolar. À vista das considerações de Goldfeld (1997), a interação e a comunicação propostas pela Comunicação Total não pressupõem a utilização de uma língua em comum entre os interlocutores, trata-se de uma comunicação utilizando recursos facilitadores para a compreensão, o que não parece ser a melhor opção para contribuir com o desenvolvimento da criança surda.

Bilinguismo

A partir da década de 1980, surge uma nova visão relativa à comunicação do sujeito surdo: o bilinguismo, o qual está fundamentado em uma metodologia adotada mediante as reivindicações dos próprios surdos pela possibilidade de acesso a duas línguas dentro de um mesmo contexto: a língua de sinais e a língua oral do país (GOLDFELD, 1997).

A proposta do bilinguismo é a de que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como primeira língua a Língua de Sinais, pois é considerada a língua natural dos surdos e, como segunda língua, a língua oficial do seu país. Um forte conceito que essa proposta traz é o de que os surdos formam uma comunidade surda, com a cultura e a língua própria deles. As crianças surdas podem adquirir a Língua de Sinais, desde que participem das interações cotidianas da comunidade surda como acontece com qualquer outra criança na aquisição de uma língua natural. O termo “natural” não se refere a uma espontaneidade biológica e língua natural, nesse contexto, deve ser entendida como uma língua que foi criada e utilizada por uma comunidade específica de usuários, que será transmitida de geração para geração e transformada estruturalmente com o passar do tempo (SKILIAR, 2103). No entanto, ter como objetivo impor a aprendizagem da modalidade oral da língua oficial do seu país não é o objetivo do Bilinguismo que, tampouco, visa desvalorizar a surdez ou repudiar o uso da modalidade oral. “Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo aceitar e assumir sua surdez” (GOLDFELD, 1997, p.39).

Há duas formas distintas de definir a filosofia bilíngue. A primeira defende que a criança surda deve adquirir a Língua de Sinais e a modalidade oral de seu país e ser alfabetizada na língua oficial do seu país e a outra acredita ser necessário para o surdo aprender a Língua de Sinais e apenas a modalidade escrita da língua oficial do seu país. (GOLDFELD, 1997). Vale destacar que a proposta do Bilinguismo diz que a criança surda deve adquirir como língua materna a Língua de Sinais e considera importante que, quanto mais cedo a criança surda estiver inserida em uma comunidade surda, melhor será o desenvolvimento com relação à aquisição da Língua de Sinais. Nesse sentido, Lacerda (1998, p.73) endossa que os surdos devem interagir com

interlocutores usuários da Língua de Sinais “o mais precocemente possível identificada como uma língua passível de ser desenvolvida sem que sejam necessárias condições especiais de aprendizagens”, mas ressalta que a língua da comunidade ouvinte, na qual o surdo está 44 inserido, seja ela oral ou escrita deve ser ensinada tendo como referência os conhecimentos adquiridos por meio da Libras. A utilização da Língua de Sinais, como primeira língua do surdo, é a garantia do respeito à sua língua. Quando falamos em língua, não podemos esquecer que a língua não é apenas um conjunto de regras, pois a língua carrega em si a cultura das pessoas que a usam. O surdo, ao entrar em contato com a comunidade surda e passar a interagir de forma socioafetiva com seus pares por meio da Língua de Sinais, poderá perceber o mundo de forma mais autônoma.

Não basta apenas colocar o surdo em contato com a Língua de Sinais e com a Língua Portuguesa, seja na modalidade escrita ou oral, para que o bilinguismo ocorra. É preciso que as relações sociais aconteçam por meio dessas línguas para dar voz e autonomia ao surdo.

Abordagem crítica ao bilinguismo

O bilinguismo tem como ponto positivo a divulgação e o estímulo ao uso da Língua de Sinais, pois essa língua pode ser adquirida espontaneamente por sujeitos surdos e aprendida por ouvintes. No entanto, não se pode minimizar a Língua de Sinais, pois traz consigo a cultura da comunidade de surdos e facilita o desenvolvimento linguístico e cognitivo da criança surda (GOLDFELD, 1997).

Considerações finais

A Libras pode ser considerada a grande saída para evitar atrasos cognitivos, escolares e na linguagem das crianças surdas. Se a criança estiver participando de uma comunidade e interagindo com seus membros por meio de uma língua, utilizará a língua tanto para comunicação como para seu desenvolvimento cognitivo e passará a compreender o mundo, a perceber os outros e a si mesmo por meio de conceito e valores expressos pela língua (GOLDFELD, 1997). Embora haja diferenças culturais entre pais ouvintes e filhos surdos, segundo Goldfeld (1997), a solução mais apropriada para a educação de crianças surdas parece ser mesmo o bilinguismo. No entanto, para assegurar o desenvolvimento linguístico e cognitivo, é importante e necessário que crianças surdas também convivam com a comunidade surda por meio de diálogo contextualizado pelas línguas de sinais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/

decreto/d5626.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: ago. 2018.

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99492/lei-de-libras-10436-02>>; <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>. Acesso em: dez. 2018.

BRASIL. *Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: jun. 2018.

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555 de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948 de 2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: dez. 2018.

CASTILHO, Ataliba. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 1998.

CICCONE, Marta. *Comunicação total: introdução, estratégia, a pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura médica, 1990.

FRANCO, Lidiane Helena Reinaldo. *Língua Brasileira de Sinais: uma ponte de amor entre pais ouvintes e filhos surdos*. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2015.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista*. Ed. Plexus, São Paulo, 1997. 171p.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos Cedes*, Campinas, n.46, set. 1998.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Educação bilíngue para surdos e inclusão segundo a Política Nacional de Educação Especial e o Decreto n. 5.626/05. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v.39, n.1, p.49-63, jan./mar. 2013.

LODI, Ana Cláudia Balieiro. Ensino da língua portuguesa como segunda língua para surdos: impacto na Educação Básica. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2008, p.165-184.

MEIRELLES, Viviany; SPINILLO, Alina Galvão. Uma análise da coesão textual e da estrutura narrativa em textos escritos por adolescentes surdos. *Estud. Psicol. (Natal)*, Natal, v.9, n.1, p.131-144, abr. 2004 .

MOURA, Maria Cecília de. A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, Nídia Regina Limeira de (Org.). *Surdos: qual escola?* Manaus: Valer; Edua, 2011, p.155-168.

QUADROS, Ronice Muller de; KARNOPP, Lodenir Becker. *Língua de sinais brasileira: estudos lingüísticos*. Porto Alegre : Artmed, 2004.

RAMOS, Denise Marina. *Educação de surdos: estudo bibliométrico de teses e dissertações (2010-2014)*. Tese (Doutorado em em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2017.

RAMOS, Denise Marina; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. O lugar da educação de surdos nas dissertações e teses. *Rev. bras. educ. espec.*, Bauru, v.24, n.2, p.247-260, abr. 2018.

SANTANA, Ana Paula; BERGAMO, Alexandre. Cultura e identidade surdas: encruzilhadas de lutas sociais e teóricas. *Educ. Soc.*, Campinas, v.26, n.91, p.565-582, maio/ago. 2005.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. In: SKLIAR, Carlos (Org.). 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

A IMPORTÂNCIA DOS JOGOS LÚDICOS NO PROCESSO DE ENSINOAPRENDIZAGEM DOS EDUCANDOS

Antonio Roberto Santos Almeida

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Cândida Leci Alves Braga

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Célia Amorim Santos Torres

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Eliene Guimarães da Silva

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Eliton Dias Moreira

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Gilda Alves Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Hilda Barbosa Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Marcia Muniz de Jesus

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Maria Sônia Jesus Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Railene da Silva Reis

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Rosita Clementina Souza dos Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Solange Bitencourt Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

RESUMO: Os jogos lúdicos são fundamentais no processo de ensino e de aprendizagem do educando, pois o mesmo promove a construção da sua identidade, personalidade, desenvolvimento cognitivo e a se relacionar com os demais educandos, levando-o a reflexão sobre o processo de ensinar e aprender mediante as particularidades do ambiente escolar. Dessa maneira, o presente artigo tem como principal objetivo, descrever e relatar a importância dos jogos lúdicos no processo de ensinoaprendizagem, bem como, uma forma de tornar as aulas mais didática e participativa. Esse trabalho foi desenvolvido através de relatos de experiência dos discentes do curso superior de Geografia e Ciências Biológicas do Instituto Federal de Ciências e Tecnologia Baiano- Campus Santa Inês, que fizeram estágios nos municípios de Mutuípe e Jiquiriça.

THE IMPORTANCE OF PLAY GAMES IN THE EDUCATIONAL EDUCATION AND LEARNING PROCESS

ABSTRACT: The games are fundamental in the process of teaching and learning of the student, because it promotes the construction of their identity, personality, cognitive development and to relate with other students, leading them to reflect on the process of teaching and learning. by the particularities of the school environment. Thus, this article aims to describe and report the importance of playful games in the teaching-learning process, as well as a way to make classes more didactic and participative. This work was developed through experience reports of students from the Higher Course of Geography and Biological Sciences of the Federal Institute of Science and Technology Baiano-Campus Santa Inês, who did internships in the municipalities of Mutuípe and Jiquiriça.

1 | INTRODUÇÃO

O jogo lúdico está voltado diretamente ao termo pedagógico, já que se situa num adjacente de informações que busca, averiguar os alicerces, as hierarquias, estilos e a realização da forma do ensino, dessa maneira, ele é a ciência de ensinar, em contrapartida o docente, tem como papel essencial garantir uma analogia didática entre ensino e a aprendizagem, pois os dois fazem parte do mesmo processo.

O jogo para o educando é uma, brincadeira, entretenimento e prazer. É por meio de brincadeiras que o mesmo se instrui e aperfeiçoa os conhecimentos de forma expressiva através da interação os outros estudantes. Usando os jogos didáticos o docente atrai a atenção dos educando, proporcionando com que todos(as) participem deixando de lado a aula tradicional. Os jogos didáticos são essenciais no processo de ensinoaprendizagem do educando, na parte afetiva, além de promover a construção da sua identidade e personalidade. Desta maneira, é necessário que o professor utilize os recursos didáticos de forma que diminua a distância entre o conteúdo que é passado em sala de aula e a realidade do educando e compreender a educação em seu contexto mais amplo levando-o a reflexão sobre o processo de ensinar e aprender mediante as particularidades do ambiente escolar.

Considerando, há necessidade de apresentar os conteúdos de forma aos educandos das escolas do vale do jiquiriça de forma dinâmica fazendo com que os mesmos assimilem os conteúdos com o seu dia a dia, facilitando uma melhor contextualização e boa memorização, que na maioria das vezes é pouco compreendido o presente artigo tem por finalidade relatar as atividades lúdicas que foram desenvolvidas em algumas escolas da cidade de Mutuípe e Jiquiriça, localizadas no Recôncavo Baiano, a aproximadamente 250 km de Salvador.

2 | JOGOS LÚDICOS NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DOS EDUCANDOS

Segundo com Libâneo (1994), a metodologia de ensino através do lúdico, ao mesmo tempo em que realiza as tarefas da instrução de crianças e jovens, também é um processo educacional.

Aprender o conhecer, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas, finalmente, aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. (DELORS, 1998, p. 89-90 apud Oliveira)

Na atuação de sua profissão, o docente necessita ter em mente da importância de levar aos seus educandos formas de ensino que fuja do método tradicional, para que o mesmo desenvolva seu aspecto intelectual, como também nos aspectos morais, afetivos, físicos e vão formando principalmente o senso de observação, a competência de ter um olhar crítico sobre os fenômenos do meio natural, das relações sociais, desenvolvimentos de expressão verbal e escrita.

Para que esse processo de desenvolver o intelecto dos educandos, o docente deve criar situações que instigue o indivíduo a pensar, analisar e relacionar os aspectos estudados com o meio ao qual ele vive. Essa realização conscienciosa das tarefas de ensinoaprendizagem é uma fonte de convicções, princípios e ações que irão relacionar as práticas educativas dos educandos, propondo situações reais que faça com que os sujeitos pensem e avaliem sobre os assuntos que estão sendo passados em sala de aula.

É por meio desse ensino lúdico que os desenvolvimentos cognitivos são desenvolvidos, aperfeiçoando assim seu intelectual. Nesse sentido, os conteúdos deixam de ser exclusivamente matérias, e passam a ser prestados pelo docente aos seus educandos, formando assim um pensamento autônomo, para que esses indivíduos busquem resolver as dificuldades postas pela sociedade.

O lúdico gera uma ampla facilidade na aprendizagem do educando, permitindo uma maior assimilação dos conteúdos, bem como tornar as aulas mais didática e participativa, são através deles que o educando aprende a competir de maneira saudável, a interagir de forma mais proeminente, conseguindo dessa forma valorizar sua auto-estima. O lúdico tem o poder de despertar uma maior atenção do aluno como também torna mais fácil a compreensão dos assuntos abordados na disciplina.

Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL,2006 p.28)

Utilizar jogos como instrumento pedagógico não se restringe a trabalhar com jogos prontos, nos quais as regras e os procedimentos já estão determinados; mas, principalmente, estimular a criação, pelos alunos, de jogos relacionados com os temas discutidos no contexto da sala de aula.

Não basta só o docente levar os jogos lúdicos para a sala de aula, é necessário que os educandos também produzam os jogos, pois promove e instiga a criatividade e proporciona uma influência mútua entre os educandos e o professor.

A preparação das aulas é uma atividade na qual o professor precisa estar constantemente se redirecionando. Precisar retomar, sempre que necessário, o plano de ensino e até mesmo (ré) planejá-lo, principalmente no que respeito aos objetivos da disciplina e seus conteúdos (MOREIRA , APUD, IN STEFANELLO, 2009 p.64)

Desta forma, a autora aborda a importância do planejamento para que o professor esteja sempre preparado para eventuais problemas e também para adequar a realidade de cada turma e de cada educando. Assim, a aprendizagem só pode ocorrer a partir do momento em que o educando desperte entusiasmo pelo conteúdo.

3 | APLICAÇÃO DO JOGOS DIDATICOS

Os materiais didáticos são importantes ferramentas para os processos de ensinoaprendizagem, dentre elas destaca-se o jogo didático que proporciona aos estudantes maior participação em sala além de despertar nos alunos, o interesse, a curiosidade e a motivação. O jogo é uma alternativa que visa melhorar aprendizagem dos estudantes em sala de aula. Assim o trabalho desenvolvido teve como objetivo desenvolver uma proposta de atividade didática “o caça palavras”. Para tanto, o mesmo foi desenvolvido no Colégio Dr. Julival Rebouças localizado na cidade de Mutuípe-BA.

Através desta atividade os educandos tiveram uma compressão, sobre o assunto proposto pelo professor, memorizando e aprendendo através da mesma. O caça palavras (figura 1), foi pedido uma semana antes para que os educandos estudassem o conteúdo. Para a realização da atividade, a turma foi dividida em 5 equipes e cada uma delas ganhou um envelope com várias palavras que ficaram espalhadas em cima das mesas. Após eles se organizarem foram feitas perguntas e cada equipe deveria achar a resposta no tempo.



Figura 1: Atividade didática na turma do 6º ano "A"

Os resultados foram bastantes satisfatórios, pois, todos os educandos tiveram

que estudar para entender o assunto e participar da atividade. Ficou evidente que a maioria conseguiu compreender o assunto proposto através do jogo lúdico. Na Escola localizada no município de Jiquiriça-BA, também foi realizado um jogo didático voltado ao ensino de Ciências Biológicas (figura 2), com o intuito de fazerem com que os educandos apreendessem os conceitos através de jogos e palestras.



Figura 2 Atividade voltadas ao Ensino de Ciências Biológicas

Após o termino das atividades foi possível perceber que os educandos foram participativos e ficaram ainda mais interessados pelo conteúdo e conseguiram compreender o assunto proposto com facilidade.

Garcez (2014) diz que:

O jogo possui um caráter de fascinação que envolve totalmente o participante em sua execução. Essa intensidade do jogo e sua capacidade de envolvimento explica-se em sua própria essência, que pode ser expressa de uma maneira mais precisa e menos inadequada pela palavra divertimento.

O jogo por ter capacidade de inclusão, aprendizado e também de diversão, quando usado como meio para facilitar a aprendizagem provoca efeitos positivos na assimilação dos conhecimentos. Um exemplo é o jogo da memória, por ser um jogo que promove muita concentração pode ser usado como forma de ampliar o raciocínio e a percepção dos educandos.

4 | CONCLUSÃO

Conforme o que foi apresentado no artigo fica evidente que o uso do lúdico em aulas de é essencial no processo da aprendizagem dos educandos, além de ser uma forma de motivação e interação dos em sala. É simples entender o quão é imprescindível utilizar esse método nas disciplinas em geral nas escolas, a partir disso pode-se notar que as dificuldades dos educandos em entender os assuntos das disciplinas podem ser superadas. O lúdico ajuda na compreensão do tema abordado e em suas aplicações no dia a dia. Dessa forma, para que se alcance bons resultados na formação dos estudantes em cidadãos independentes, críticos e conscientes, é preciso que o docente sempre leve uma inovação para a sala de aula de forma,

proporcionando ao educando despertar a criatividade e a melhor forma de se conseguir interação e motivação na busca do aprendizado.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. *Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **A Didática e as exigências do processo de escolarização: formação cultural e científica e demandas das práticas socioculturais**. Disponível em:

_____, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. José Carlos. **O essencial da didática e o trabalho de professor em busca de novos caminhos**:Disponível em: http://www.ucg.br/site_docente/edu/libâneo;pdf.ensino.pdf. acesso em 23.11.2013.

MOREIRA, cláudia Regina Baukat Silveira. **Didática e Avaliação da Aprendizagem no Ensino de Geografia**. Editora Ibpex

OLIVEIRA, Marly Lopes. **A influência dos jogos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de química nas escolas estaduais do centro de Teresina**. UESPI.

SILVA, Robson Nunes de. **O uso do livro didático e sua relação com a realidade da escola do campo**. Trabalho de conclusão de curso- ajes - instituto superior de educação do vale do juruena, Juína, 2010. Disponível em http://www.biblioteca.ajes.edu.br/arquivos/monografia_20110916111423.pdf. Acessado em 30 de setembro de 2017.

PORTUGUÊS PARA MILITARES ESTRANGEIROS: AS CONTRIBUIÇÕES CULTURAIS NA AQUISIÇÃO DA LÍNGUA PORTUGUESA COMO SEGUNDA LÍNGUA

Janiara de Lima Medeiros

Universidade Federal Fluminense, UFF
Niterói, RJ

Monique Oliveira

Universidade Pontífica de Petrópolis, UCP
Petrópolis, RJ

RESUMO: À aprendizagem de uma língua estrangeira que objetive a interação social, faz-se necessário, além de conhecimentos linguísticos, conhecimentos pragmáticos da língua que se quer adquirir. Neste contexto, o ensino da língua portuguesa brasileira para militares estrangeiros possui relação mútua com as compreensões de culturas civil e militar do Brasil. As questões foram elaboradas com base na observação e na prática docente no Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME) oferecido pelo Centro de Idiomas do Exército (CIdEx). Este artigo visa despertar um novo olhar quanto à contribuição dos distintos padrões estéticos e de comunicação, como reflexo das diferentes culturas, facilitando o processo de aquisição do português como segunda língua para militares do Exército, Marinha e Aeronáutica oriundos das Nações Amigas.

PALAVRAS-CHAVE: Português para estrangeiros. Militares. Cultura e comunicação. Habilidades linguísticas.

ABSTRACT: Learning a foreign language that aims at social interaction requires, in addition to language skills, pragmatic knowledge of the language to be acquired. In this context, the teaching of the Brazilian Portuguese language to foreign military personnel is mutually related to Brazil's understanding of civil and military cultures. The questions were prepared based on observation and teaching practice in the Portuguese Course for Foreign Military (CPME) offered by the Army Language Center (CIdEx). This article aims to awaken a new look about the contribution of different aesthetic and communication patterns, as a reflection of different cultures, facilitating the process of acquiring Portuguese as a second language for Army, Navy and Air Force soldiers from the Friendly Nations.

KEYWORDS: Portuguese for foreigners. Military. Culture and communication. Language skills.

INTRODUÇÃO

O Centro de Idiomas do Exército (CIdEx) oferece, por meio, da Seção de Português, o Curso de Português para Militares Estrangeiros (CPME), com a duração de até 34 semanas, e o Estágio do Idioma Português e Ambientação

(EIPA), com a duração de 9 semanas. Estas atividades de desenvolvimento da capacidade linguística têm como objetivo promover o ensino da Língua Portuguesa para militares estrangeiros, designados para desempenhar funções no Brasil, aplicando as habilidades de compreensão auditiva, compreensão leitora, expressão oral e expressão escrita, com base na gramática da Língua Portuguesa, bem como propiciar uma ambientação à cultura brasileira e ao contexto militar das Forças Armadas do Brasil.

Neste cenário, há a necessidade de docentes com formação acadêmica em Letras (Língua Portuguesa Brasileira). Considerando as múltiplas culturas dos militares discentes (acompanhados das suas respectivas famílias) que estarão posteriormente em missões neste território nacional, torna-se necessária a ambientação nesta diversidade local, assim como a influência recebida de outras culturas, as expressões contemporâneas de comunicação formal, além de reconhecer e diferenciar os traços culturais do país de origem com os do Brasil.

Compreendendo Ramos (2009, p. 17), quando diz que “a formação docente deve se adequar ao novo tempo (...), privilegiando um processo de formação na qual as características sejam a reflexão, a conexão, compartilhamento e autonomização”, entende-se que observação, reflexão, planejamento, execução e avaliação devem fazer parte da rotina do professor. Através da experiência adquirida no ensino de português para militares estrangeiros, compreende-se que a capacitação docente deve conversar com a formação dos alunos, de forma a associar o ensino da língua portuguesa não só à valorização curricular, mas, principalmente, para viabilizar a comunicação dos militares discentes, no idioma português, como representante do país de origem no cumprimento de missões diplomáticas. Portanto, é fundamental que os conteúdos e atividades estejam o mais próximo da realidade militar (inclusive vocabulário e expressões militares).

A necessidade de reconhecimento e de adaptação também estão relacionados a comportamentos sociais, manifestações artísticas entre outras informações relevantes que contribuem para o cumprimento das atividades posteriores a que os alunos serão nomeados. Por isso, é necessária uma adaptação ao universo dos brasileiros nativos, existente nas cinco regiões do país, nos diversos aspectos também da vida civil no desenvolvimento da prática pedagógica (as expressões idiomáticas, além da gramática).

Sendo assim, é possível afirmar que o ensino da língua portuguesa brasileira para militares estrangeiros possui relação mútua com as compreensões de cultura civil e militar existentes nos cinco continentes. Trata-se de uma dimensão sem fronteiras na qual Exército, Marinha e Força Aérea sejam da América, Europa, África, Ásia, Oceania ou até Antártida, juntos, possuem diferentes olhares e necessidades.

Mediante o método dedutivo é possível constatar esta linha de raciocínio, em que o aprendizado da língua para o uso simultâneo sofre influências da cultura dos países envolvidos e interação com a cultura militar. Portanto, não se trata somente de

um desafio linguístico, mas em questões que envolvem as relações sociais, os distintos padrões estéticos e a comunicação - como reflexo das diferentes culturas - contribuem para facilitar este processo de aquisição do português como segunda língua.

Por outro olhar, também é oportuna a busca de dados e informações que contribuam com as pesquisas teóricas realizadas e sejam somadas à metodologia indutiva, sendo neste ponto a dialética um dos métodos auxiliares mais adequados para a busca dos objetivos propostos, visto que Prodanov (2013, p.35) “fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade”, associando-se à metodologia histórica, na qual “o foco está na investigação dos acontecimentos ou instituições do passado, para verificar sua influência na sociedade hoje” Prodanov (2013, p.36), agregando-se dados a serem coletados através de entrevistas, ou aplicação de questionários, a estudiosos do tema, docentes e discentes do Estágio de Idioma Português e Ambientação e Curso de Idioma Português para Militares Estrangeiros.

1 | O MULTICULTURALISMO E SUA CONTRIBUIÇÃO NA AQUISIÇÃO DA SEGUNDA LÍNGUA

Entende-se a existência de várias culturas no mesmo país, cidade ou região. Neste trabalho, o multiculturalismo não será abordado sob qualquer linha de pensamento filosófica ou sociológica em que o pluralismo cultural possa ser considerado nocivo às culturas nativas e, por isso, acarretar danos sociais ou não. Trataremos aqui do aspecto multicultural sob o ponto de vista de valoração linguística no mesmo ambiente social, ou mais especificamente, no mesmo curso e sala de aula.

Retomando o objetivo do ensino de Português para Militares estrangeiros no Brasil, compreende-se fundamentalmente que o foco deve se atentar na comunicação. Esta comunicação diária pode ocorrer de formas muito diversificadas desde os sons das palavras ou seus desenhos resumindo-se em oralidade e escrita respectivamente. Da mesma forma, também pode ocorrer a comunicação através de sinais ou outros códigos linguísticos. O fato é que só existirá comunicação se a mensagem transmitida for recebida e compreendida. Nesse sentido, é importante reconhecer conceitos que muitas vezes causam dúvidas e, por isso, há dificuldade na seleção de recursos e métodos porque não estão claras as suas funcionalidades.

Língua, linguagem e fala são conceitos que parecem os mesmos, mas agem de forma diferente no processo de comunicação. Enquanto a linguagem é uma capacidade específica do ser humano, pois intencionalmente ou não, ela pode ser utilizada de forma verbal ou escrita para transmitir informações, opiniões, sentimentos, quando se trata de um conjunto de códigos, vocabulário e regras de combinação previamente estabelecidas, que possibilitam a compreensão da mensagem, estamos nos referindo à língua específica de determinada região ou país. Não menos importante é a forma

de comunicação individual utilizando a linguagem verbal para expressar-se.

Os componentes da comunicação (linguagem, língua e fala) são marcados por aspectos culturais que devem ser considerados sob dois pontos: o primeiro é o impacto inicial com o encontro cultural ao reunir militares de países diferentes num mesmo espaço físico onde ali construirão um novo conhecimento linguístico e de mundo. Esse impacto é sentido por docentes, discentes e todos os envolvidos no processo de aprendizagem. Há, nesse ponto, não somente as questões dos diversos idiomas, como também as Forças Armadas de cada país que possuem regulamentos específicos. O segundo choque cultural é sentido pelos alunos quando identificam que o Português Brasileiro não é único, mas difere-se nas regiões do Brasil e nestas também há especificidades. Um exemplo mais marcante é a fala do carioca e do paulista, diferentes entre si, mesmo fazendo parte da região sudeste do mesmo país.

Portanto, quando falamos de cultura, vamos nos ater ao conceito antropológico destacado por Edward B. Tylor (1871) ao definir cultura como “todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade”.

De acordo com Porcher (1996, p. 4) “a comunicação em língua estrangeira não se prende só à aprendizagem da língua. Mais que isso, não existe nenhuma objetividade se o ensino não se associa às competências culturais e interculturais”.

Para se determinar uma condição socioeducacional com estudos linguísticos relevantes à época atual, há de se ter muito dos lexicais pilares atemporais. (CAGLIARI, 1990, p. 48). Pois as inadequações e a falta de atualização não devem ser repassadas nas escolas. Isso é um grande questionamento para os sociolinguísticos, que não apoiam as diferenças sem que elas sejam amplamente divulgadas e ambientadas na linguagem.

Então, se como produto cultural há a língua refletindo toda a simbologia através de características inerentes de determinada sociedade, considera-se que o estudo da cultura é relevante no ensino de línguas visto que o sistema lexical remete a significados e significantes deste acervo geolinguístico.

Não se trata do estudo de palavras e sua pronúncia posto que as palavras apresentam também sua história e, portanto, sua carga de valor. Em outras palavras, falamos aqui de uma carga de valor que muitas vezes exige um conhecimento interdisciplinar para a sua compreensão.

Logo, no processo de aquisição de uma nova língua não deve se dar isoladamente visto que caracteriza um momento cultural e social com consequentes resultados na construção da relação semântica ao discente.

É fundamental ratificar que o ensino da cultura brasileira e da cultura militar do Brasil não é meramente aula de uma história por si só. É necessário que seja um pano de fundo no qual os valores e as tradições agregam sentido às palavras e à construção de conhecimento.

O ensinar a ler, escrever, compreender e interpretar a Língua Portuguesa para

aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística local, não deixando de caracterizá-la como parte importante da Gramática Normativa.

Seguindo este entendimento sobre a necessidade de um olhar cultural no processo de aquisição da segunda língua, referenciamos Pacheco (2000, p. 49-59) com base em Halliday e Hasan (1989) e também em Kress (1989, p. 86-88), que ressalta “se o educador escolher ensinar só a língua, sua prática torna-se incompleta”. Por isso dentro da proposta de ensino há conteúdos de língua portuguesa com base na gramática normativa e na cultura brasileira. A mesma autora complementa a linha de pensamento afirmando que “... estudos atuais têm mostrado evidências de que língua e cultura não podem ser dissociadas, e que a língua depende do contexto situacional e cultural em que é produzida e do qual recebe influências...” Pacheco (2000, p. 49-59). Assim, como reflexo desta assertiva e o perfil do CPME e EIPA, a eles são incorporados além do ensino gramatical e cultural, o ensino da cultura militar do Brasil.

2 | DISTÚRBIOS NA COMUNICAÇÃO VERBAL

A compreensão da riqueza com a diversidade cultural no desenvolvimento das habilidades linguísticas de compreensão auditiva, expressão oral, compreensão leitora e expressão escrita é teoricamente abastada de beleza e resultados sólidos.

Contudo, há de se observar um ponto importante neste processo que dialoga diretamente com a questão multicultural. Trata-se dos possíveis ou inevitáveis distúrbios na comunicação verbal, verificando os distúrbios da comunicação e linguagem de acordo com a inferência na linguagem falada e escrita, desenvolvendo prioritariamente as competências linguísticas de compreensão auditiva e de expressão oral dos militares que cumprirão missões no Brasil. Dessa forma, promove a variação linguística e ambienta os alunos à cultura brasileira. O ensinar a ler, escrever, compreender e interpretar a Língua Portuguesa para um aluno estrangeiro ou nativo evidencia a importância do estudo da variedade linguística, não deixando de caracterizá-la como parte importante da Gramática Normativa.

No entanto, conforme Prêneron (2006, p. 63), os distúrbios da fala oriundos de disfunções do léxico também podem caracterizar alterações da linguagem. Essas alterações podem afetar a semântica e alterar significados, comprometendo a precisão da comunicação. Também os distúrbios morfossintáticos podem levar a variações de sequência gramatical previamente distinguida para um significado quando se modifica a sequência, prejudicando o resultado final da comunicação.

A primeira coisa que nos chama a atenção nessa organização são as suas solidariedades sintagmáticas: quase todas as unidades da língua dependem seja do que as rodeia na cadeia falada, seja das partes sucessivas, de que elas próprias se compõem. (SAUSSURE, 2006, p. 148).

A problemática deste tema resume-se nos distúrbios da linguagem que é uma

das maiores armas contra a precisão da comunicação. Portanto, torna-se fundamental buscar analisar os distúrbios da comunicação e linguagem, com o objetivo de separar itens que envidam as dificuldades de articulação da comunicação entre os indivíduos, especialmente os estrangeiros de nações diferentes e que em comum possuem a realidade militar.

Contudo, é possível afirmar que, quando as dificuldades vão sendo resolvidas, melhor se pode haver compreensão e comunicação, favorecendo ao bom diálogo e à capacidade de interpretar o que se ouve. Por isso, este artigo buscará desenvolver itens como: Distúrbios da Comunicação e Linguagem, Inferência na Linguagem Falada e Escrita, Cultura, Língua Estrangeira, Aprendizagem Intercultural, Cultura objetiva e subjetiva.

A Língua Portuguesa tem um vasto conteúdo de variação linguística, e isso contribui para que aconteçam distúrbios da comunicação e linguagem, visto que, para ser um bom produtor de texto, considerando precisão na comunicação, tem de ser um bom conhecedor da gramática textual e dominar as competências supracitadas. (MOITA LOPES, 1996, p. 22)

A escolarização é importante não só como um espaço para aprender a resolver problemas, mas também como um ambiente propício à demonstração dos conhecimentos de forma sistematizada e em contextos apropriados. É certo que há duas maneiras básicas de se adquirir conhecimento, através da experiência e através das linguagens. E o conhecimento que se adquire através das linguagens pode auxiliar ao desenvolvimento de novos conhecimentos sucessivamente. Mas será que há um nível de escolarização suficiente? (MOREIRA, 1999, p. 115).

Para Moreira (1999, p. 115), é preciso que o falante esteja modificado pela leitura para que as dificuldades no uso da Língua sejam minimizadas. Saber fazer um julgamento do que se lê, se escreve ou se fala. Além de acompanhar o desenvolvimento social do meio em que vive para se relacionar de forma precisa à contemporaneidade, pois, ao longo de algumas décadas, palavras tomam significados diferenciados e acordados entre grupos sociais ou toponímicos. Um exemplo disso são as gírias que estimulam diferenciados textos entre os diversos grupos sociais: alguns jovens começaram a usar a frase “fala sério!”, nos anos 80, para designar “não perturbe!” o que outrora se dizia “não enche!”. Atualmente, a frase “fala sério!” quer dizer “não acredito! Sério mesmo!”, praticamente não importando o grupo social contemporâneo.

Ou seja, para que não haja distúrbios de comunicação, é necessário antes de tudo estar atento à linguagem textual, falada e escrita, principalmente.

Esta variedade linguística é estudada pela Sociolinguística a partir de dois olhares. No primeiro pode haver um ponto de vista diacrônico (ou histórico), em que pesquisador identifica os variantes linguísticos que caíram em desuso com o desenvolvimento da língua. São os chamados arcaísmos. Pelo segundo ponto de vista, o sincrônico (ou temporal), o pesquisador identificará as variações de três maneiras: geográfica, estilística e social.

Ao compreendermos que o olhar sob o ponto de vista geográfico estuda a

linguagem das diferentes comunidades, distribuídas em espaços distintos, porém num mesmo tempo histórico, identificamos os regionalismos, em que haverá a presença de distintas linguagens como a urbana e a rural. Para os docentes de português como segunda língua, esta compreensão é fundamental ao apresentar, principalmente, as questões regionais que favorecem a ambientação. Ou seja, tão importante quanto identificar as diferentes formas de falar distribuídas nas cinco regiões brasileiras, é também essencial considerar que dentro de cada região haverá novas variações de acordo com a localização, seja cidade ou campo.

De forma comparada, na perspectiva social (sob ponto de vista verticalizado), estão os falares de grupos distintos locados numa mesma comunidade. Esta perspectiva se adequa aos cenários do CPME e/ou EIPA uma vez que, socialmente, os militares estão agrupados por nível socioeconômico, escolar, sexual, racial e/ou profissional. Por essa razão, nesta perspectiva, é observada e avaliada as diferenças entre a linguagem culta (gramática normativa) e a linguagem social (popular), diretamente ligada à linguagem verbal popular e às situações informais de comunicação. Logo, sob este olhar, torna-se fundamental identificar e contextualizar dentro desta perspectiva social as distinções entre linguagem padrão e coloquial em língua portuguesa. Além disso, traçar um outro viés que é o de comparação à vocábulos e expressões adequadas ao contexto da caserna.

Depois de observados e tratados os pontos de vista das perspectivas geográfica e social, há de se tratar da perspectiva estilística. Nesta sim, em que o pesquisador estuda a utilização da sua linguagem, onde o militar poderá realizar suas escolhas e tomadas de decisões em conformidade à sua época. Seu nível de formalidade ou informalidade com os outros interlocutores determinam nível da linguagem que será utilizado quanto à formalidade, verbal ou não verbal e empatia de acordo com o interlocutor e sua intimidade com ele.

Estes conceitos abordados pela Sociolinguística são importantes aos docentes, uma vez que deverão ser trabalhados durante as aulas, a fim de oferecer a maior clareza e possibilidades linguísticas em Língua Portuguesa.

Para uma aprendizagem e/ou aquisição de uma língua estrangeira que tenha como objetivo central a interação social entre os falantes (nativos e estrangeiros) são necessários, além de conhecimentos linguísticos e funcionais, conhecimentos pragmáticos relacionados ao entorno cultural e social da língua que se quer acessar.

Vários estudos demonstraram que cultura e língua são elementos indissociáveis, uma vez que para a aquisição real de uma determinada língua-alvo faz-se necessária uma especial atenção aos aspectos cotidianos da comunidade de falantes estudada.

Esta concepção de ensino/aprendizagem de língua pressupõe que o discente deve refletir sobre a realidade social e cultural em que se desenvolve o discurso, assim como as formas de interagir nas distintas situações comunicativas.

Assim, conforme o que foi visto neste trabalho, não desconsiderou que os distúrbios da comunicação irão interferir na análise do discurso. Os conteúdos

culturais devem ser trabalhados nas aulas, aos poucos, contextualizados em situações concretas sem desvincular-se dos conteúdos linguísticos, permitindo assim que os militares possam observar e, dessa forma, relativizar sobre as condutas que podem ser adotadas em cada uma das situações.

3 | A DIDÁTICA APLICADA

Compreendemos que a aprendizagem de uma nova língua é vivenciar novas experiências culturais, históricas e sociais, com isso, a aprendizagem reforça a contraindicação de memorização de conceitos ou de reprodução e repetição. Em diversos momentos durante as aulas, as atividades são direcionadas a conduta militar e aplicações contextualizadas.

Conforme Dias (2009), a aprendizagem deveria ser uma ação sociointeracional. Nesta ação, o discente deve ser apto a solucionar situações problemas que anteriormente ele não seria capaz de compreender sozinho.

Referenciando o conceito vygotskiano a respeito da mediação em pares, em que a aprendizagem desenvolve-se na Zona de Desenvolvimento Proximal, consideramos esta metodologia adequada ao nosso contexto no qual se desvela o espaço entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial. Ou seja, o que o aluno executa sozinho e o que o aluno realmente poderá realizar após a aprendizagem. Portanto, todos os envolvidos na aula podem auxiliar o militar aluno a passar pela zona de desenvolvimento potencial a fim de atingir um progressivo sucesso na aprendizagem.

Salientamos que a prática docente necessita priorizar situações reais de utilização da língua, visto que não temos a pretensão de formação dos alunos nas regras gramaticais, mas sim formar os alunos em ativos falantes que realizam ações do dia a dia.

Portanto, em todas as atividades dentro ou fora de sala de aula, incentivamos atividades em conjunto (sejam grupos ou pares ou trios,...), pois estas interações devem ser significativas e favorecer o processo de aquisição linguística.

Para se torna um usuário competente da língua alvo, o aprendiz deve desenvolver quatro habilidades, a saber: compreensão escrita, compreensão oral, produção escrita e produção oral, que devem ser exploradas por meio do conhecimento e uso de diversos gêneros discursivos, uma vez que nosso uso da língua/linguagem se dá sempre por meio de gêneros. (Schneuwly & Dolz, 2004).

Ao se falar em aprendizagem, principalmente na atualidade, não podemos deixar de pautar a questão da autonomia. Desta forma, a proposta de atividades deve direcionar para que os discentes assumam e desenvolvam a função de gerenciamento do próprio processo de conhecimento. Desta maneira, deve haver o incentivo de uso de estratégias como a de levar o aluno a pensar nas suas aptidões individuais e em se

autoconhecer enquanto militar na missão de aprender um novo idioma.

Por esta razão utilizamos notícias de jornais, revistas, catálogos de lojas, folhetos entre outros materiais que contenham textos reais. Ensinar a língua alvo ao indivíduo a partir de textos autênticos também é um fator que contribui para o desenvolvimento da autonomia, uma vez que prepara o aprendiz para situações reais de uso da linguagem (DIAS, 2009).

Concordamos com Diniz, Stradiotti e Scaramucci (2009, p. 283-284) quando explicitam que o trabalho com leitura deve ser mais que decodificação, é necessário interpretar, compreender, desenvolver entre os alunos diferentes estratégias de leitura, o que compreende inferir o sentido de palavras desconhecidas, identificar informações principais e secundárias, mobilizar conhecimentos prévios, relacionar informações dadas no texto com aquelas pressupostas no contexto, analisar a relação entre a linguagem verbal e não-verbal no processo de construção do sentido, identificar implícitos e pressupostos etc.

Esse é um ponto enfático, porque observamos que a compreensão leitora merece uma atenção especial em função de significados e sentidos, principalmente na esfera de expressões idiomáticas ou contextos culturais. Por esta razão, são fundamentais as atividades de quem tenham perguntas e deem ao discente a oportunidade de elaboração de resposta através das habilidades de expressão escrita e expressão oral.

Oportunamente chegando ao ponto da expressão oral em sintonia com compreensão leitora, ressaltamos a necessidade frequente de contextualização a assuntos referentes aos países de origem, ao Brasil, aos conteúdos militares e culturais dos envolvidos.

A questão cultural deve ser marcada pela neutralidade do docente impecavelmente e, diante da diversidade no mesmo espaço físico, enaltecer as diferenças como ponto de riqueza individual e legitimidade.

Uma vez reforçada a necessidade de se estruturar um ensino de culturas nacional (incluindo as diversidades regionais) e militar. Pedagogicamente, é importante que recursos, materiais e a didática desenvolvam o conhecimento afetivo além do cognitivo. Dentro desta função pedagógica de facilitar o processo educativo (no sentido de ensino-aprendizado) porquanto as teorias que envolvem o aprendizado sociocultural no campo do ensino de português como língua estrangeira deve considerar a identidade cultural e étnica dentro da ética profissional docente e preservação dos valores da caserna.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora existam pesquisas a respeito do estudo de idiomas estrangeiros na aquisição de segunda língua, não há ainda pesquisa relacionada ao estudo de língua portuguesa aplicada ao contexto militar no que se inserem o léxico e as expressões muitas vezes formuladas e reforçadas pelo senso comum daquela comunidade.

Além da capacitação docente em que a formação deve ser humanizada em seus aspectos de flexibilidade e sensibilidade às alterações comportamentais discentes e possíveis reflexos diplomáticos entre as Forças Armadas envolvidas, o instrutor (ou docente) deve inserir os militares estrangeiros nos contextos recomendados tais como: disciplina (se incluem desde o cumprimento de horários à necessidade de apoio institucional na mesma Organização Militar).

Contextualizar a cultura brasileira de forma prática e, por analogia realizar comparações às linguagens maternas dos militares estrangeiros é uma forma teoricamente simples, mas deve ser dotada de planejamento, avaliações e reconstruções contínuos. Afinal, cada aluno tem a sua identidade e suas necessidades pontuais.

Um ponto importante descrito é quanto à unificação de alunos de diferentes países e continentes na mesma classe. De posse do conceito que os árabes possuem escrita complexa e código linguístico em comparação aos latinos ou asiáticos, a característica de encontros e desencontros é presente contínuo nas aulas. O choque cultural inicialmente com o Brasil expande ao identificar a convivência de outras nacionalidades e culturas completamente distintas. Um desafio é a aceitação das diferenças para a aceitação do novo.

Esta breve reflexão sobre o ensino de Português do Brasil para os militares Oficiais de Nações Amigas (ONA) traz-nos a certeza de que a língua portuguesa brasileira ultrapassa a vastidão cultural do nosso país. Este fato é fundamental para a compreensão do discente quanto a maneira como foi construída a nossa língua e se mantém em indiscutível desenvolvimento. Portanto, através desta linha de raciocínio, trazemos um foco de maior independência linguística discente, os militares/alunos são eternos aprendizes comunicativos e sensivelmente culturais.

Compreendemos que o processo de ensino-aprendizagem é mútuo, onde o professor enriquece aprendendo com os alunos. Reconhecemos que a grandiosidade e importância do ensino da língua portuguesa brasileira para militares estrangeiros é evidenciada pelo Exército Brasileiro. Defendemos que a apropriação do conteúdo linguístico está relacionada também aos sentidos atribuídos à cultura daquele que ensina como daquele que aprende, sendo necessária uma adaptação ao universo dos brasileiros nativos, existente nas cinco regiões do país, nos diversos aspectos, também da vida civil no desenvolvimento da prática pedagógica (as expressões idiomáticas, além da gramática), como uma aproximação à cultura estrangeira. Parte-se do pressuposto que língua é cultura e cultura é língua.

Portanto, é notável que o rendimento prático dos militares estrangeiros que chegam ao Brasil sem falar absolutamente nada do nosso idioma e que, através do empenho individual discente, dedicação docente, preocupação da gestão desta Organização Militar, iniciam as primeiras formas de comunicação e em até noventa meses estão se comunicando.

REFERÊNCIAS

BENNETT, M. J. **Intercultural communication: a current perspective. Basic concepts of Intercultural Communication.** Yarmouth: Intercultural Press, 1991, p. 154.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens códigos e suas tecnologias.** Vol.1. Brasília: MEC/SEB, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística.** 2. ed. São Paulo: Scipione, 1990.

DIAS, R. Critérios para a avaliação do livro didático (LD) de língua estrangeira (LE). In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 239-240.

DINIZ, L. R. A.; STRADIOTTI, L. M.; SCARAMUCCI, M. V. R. Uma análise panorâmica de livros didáticos de português do Brasil para falantes de outras línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Orgs) **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 239-240.

KLEIN, Wolfgang. **L'acquisition de Langues Etrangères.** Paris: Armand Colin Editeur, 1989, p 86-88.

OLIVEIRA, Lúcia Pacheco de. **Escolhas pedagógicas do educador e identidade cultural dos aprendizes.** Linguagem & Ensino, vol.3, n. 2, 2000, p. 49-59.

TYLOR, Edward Burnett. A cultura primitiva, 1871.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

MEDEIROS, J. L. **Formação para o Trabalho x Formação para a Vida: Do princípio educativo do trabalho à educação emancipatória.** Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2019.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Oficina de Linguística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas: Mercado de Letras. 1996.

MOREIRA, A. F. **Um estudo sobre o caráter complexo das inovações educacionais.** 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Minas Gerais, 1999.

PORCHER, Louis. Cultures... culture. Le **Français dans le monde** – Recherches et applications. Paris: Hachette EDICEF, Janvier 1996, numéro spécial.

Portaria nº 110 – EME, de 12 JUN 13, que dispõe sobre a Diretriz Reguladora das Atividades de Ensino para Militares das Nações Amigas no Exército Brasileiro e revoga a Portaria no 225, de 13 de dezembro de 2006, do Estado-Maior do Exército.

Portaria nº 253 – EME, de 30 DEZ 13, que cria o Curso de Português para Militares Estrangeiros.

PRÉNERON, Chistiane. **Distúrbios da linguagem oral e da comunicação na criança.** São Paulo, 2006.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.** 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Paulo. **Como tornar-se um professor inesquecível na metadisciplinaridade.** 6. ed. Blumenau: Odorizzi, 2008.

Regulamento dos Preceitos Comuns aos Estabelecimentos de Ensino do Exército - R/126 (Port Min nº 549, de 6 OUT 00, do Cmt Ex).

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de Linguística Geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. (trad e org Roxane Rojo). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TARALLO, Fernando. **Sociolinguística**. São Paulo: Ática, 2000.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Bruno Viviani dos Santos

UNESA – Universidade Estácio de Sá/SEEDUC-RJ - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ.

Sabrina Araujo de Almeida

IFRJ - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia – campus Nilo Peçanha/ UNESA Universidade Estácio de Sá- Rio de Janeiro/RJ.

Luiz Tadeu Paes de Almeida

UFF – Universidade Federal Fluminense – Niterói/RJ.

Pedro Humberto Faria Campos

UNESA – Universidade Estácio de Sá - Rio de Janeiro/RJ.

RESUMO: O presente estudo objetivou analisar e conhecer as representações sociais da aula de Educação Física por alunos do Ensino Fundamental II, tendo como base a Teoria das Representações Sociais. O grupo pesquisado foi composto por 89 alunos do Ensino Fundamental II. Como instrumento, foi utilizado um questionário contendo uma questão de livre evocação, e o tratamento dos dados coletados foi realizado por meio do software EVOG. Os resultados dos elementos mais evocados foram “futebol”, “queimado”, “jogos” e “quadra” como constituintes do que seria um possível núcleo central. Esses elementos apontam uma associação da aula de Educação Física ligada como sendo uma aula realizada na quadra

fortemente influenciada pelo futebol, o queimado e os jogos. Posteriormente, verificamos nas justificativas dos alunos que a aula de Educação Física está relacionada à ludicidade, ou seja, as atividades apresentadas (futebol, queimado e os jogos) possuem uma dinâmica de interação que propicia o prazer em jogar com os colegas, desenvolvendo o espírito de equipe e os sentimentos positivos de confiança e autoestima. Contudo, parece-nos que a aula de Educação Física está restrita apenas a algumas atividades, não proporcionando uma ampliação dos conteúdos oriundos da cultura corporal de movimento. Concluímos que, os resultados nos dão indícios que as representações sociais da aula de Educação Física dos alunos do Ensino Fundamental II apontam para uma forte influência da aula de Educação Física na quadra e, que as atividades apresentadas, futebol, queimado e os jogos estão fortemente associadas nas práticas dos professores de Educação Física.

PALAVRAS-CHAVE: Aula de Educação Física; Educação Física Escolar; Representações Sociais.

SOCIAL REPRESENTATIONS OF PHYSICAL EDUCATION CLASS BY STUDENTS OF ELEMENTARY SCHOOL

ABSTRACT: The present study aimed to

analyze and know the social representations of the Physical Education class by elementary school II, based on the Theory of Social Representations. The group was composed of 89 students from elementary school II. As a tool, a questionnaire containing a free evocation question was used, and the treatment of the data collected was performed through EVOC software. The results of the most evoked elements were “soccer”, “queimado”, “games” and “court” as constituents of what would be a possible central core. These elements point to an association of the Physical Education class linked as being a class held in the court strongly influenced by football, queimado out and games. Later, we verified in the justifications of the students that the Physical Education class is related to playfulness, that is, the activities presented (football, queimado and games) have a dynamic of interaction that provides the pleasure in playing with colleagues, developing the spirit positive feelings of trust and self-esteem. We conclude that the results give us indications that the social representations of the Physical Education class of elementary school students point to a strong influence of the Physical Education class on the court and that the activities presented, football, queimado and games are strongly associated with the practices of Physical Education teachers.

KEYWORDS: Physical education class; Physical School Education; Social Representations.

1 | INTRODUÇÃO

A aula de Educação Física tem por objetivo desenvolver o ser humano por meio da reflexão sobre sua realidade e das práticas corporais ligadas à cultura corporal de movimento, entendido aqui, como o ensino dos esportes, dos jogos, das brincadeiras, da dança, das lutas, da ginástica, da capoeira (DARIDO, 2011). Diante dessas práticas, a aula de Educação Física tem por objetivo contribuir para o desenvolvimento psicomotor, desenvolvendo os aspectos afetivo cognitivo, motor e social do aluno.

Mais que a ênfase do gesto motor correto, a repetição exacerbada dos movimentos corporais e, ainda, a performance nas atividades físicas, cabe ao professor de Educação Física problematizar, relacionar, analisar com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal do movimento, de tal forma que estes compreendam os sentidos e significados empregados nas práticas corporais (DARIDO, 2011).

Darido (2011) aponta que a diferença entre a proposta da Educação Física hoje e o que se entende como compromisso educacional escolar só poderá ser resolvida quando a Educação Física conseguir transformar as suas especificidades práticas em tarefas pedagógicas desejáveis, ou seja, não excluir a prática do esporte, movimentos e jogos, mas, por meio deles, desenvolver a função social e política que são inerentes a toda a ação pedagógica.

Nesse sentido, com a promulgação da Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a disciplina Educação Física muda de status, tornando-se

componente curricular obrigatório, que aos olhos da lei possui objeto de estudo e conhecimentos próprios ligados aos elementos da cultura corporal (ginástica, capoeira, danças, lutas, jogos, conhecimento sobre o corpo e esportes). Com isso, ela passa a ser considerada um componente curricular como as demais disciplinas no currículo escolar (BRASIL, 1996).

Então, com a legitimação e a ampliação das atividades na prática da Educação Física Escolar, os professores puderam entrar em contato com outras formas de movimentos corporais, possibilitando, assim, novas experiências motoras para a exploração e o desenvolvimento corporal do aluno. Desse modo, as práticas que eram hegemônicas e se apresentavam como imutáveis, ganham um novo viés, uma nova forma de ser praticada.

A aula de Educação Física deve propiciar que o aluno conheça o corpo, as mudanças pelas quais passaram e passam os esportes, a relação entre atividade física e saúde, a vivência da variedade de exercícios e práticas corporais, bem como que valorize os jogos e brincadeiras populares, respeitando os colegas e os limites do corpo (TAFFAREL et. al., 1992; FREIRE, 1997; DARIDO, 2011).

Contudo, estudos apontam (BETTI; LIZ, 2003; GUIMARÃES et. al., 2008; PEREIRA; COSTA; DINIZ, 2009), na percepção dos alunos, que a aula de Educação Física ainda está alicerçada em práticas esportivas sem a devida diversificação dos conteúdos oriundos das novas abordagens pedagógicas do campo da Educação Física Escolar.

Betti e Liz (2003) tiveram como objetivo, em seu estudo, descrever a perspectiva que as alunas de 6º ao 9º ano (antiga 5ª e 8ª séries) possuem da disciplina Educação Física, sob o ponto de vista de suas atitudes, em duas escolas públicas e duas particulares no estado de São Paulo. De acordo com a análise dos dados coletados na referida pesquisa, o grupo pesquisado apresentou atitude favorável com relação à participação nas aulas de Educação Física mostrando que as mesmas estão fortemente associadas ao esporte, nas dimensões do lúdico e da competição. Os alunos ainda apontam que o esporte é, simultaneamente, o conteúdo de que mais gostam e menos gostam causando uma certa ambiguidade sobre a sua prática.

O estudo de Guimarães et. al. (2008) objetivou identificar a percepção de alunos do Ensino Fundamental e Médio acerca das aulas de Educação Física, onde foram pesquisados 2.100 sujeitos, entre crianças e adolescentes de uma instituição particular e 1700 de instituição pública. Eles identificaram que os alunos se motivam nas aulas de Educação Física pela saúde que a atividade física proporciona e pela diversão intrínseca às aulas, que os levam a acreditar que essas aulas são importantes na vida escolar. Os autores observaram também que, na percepção dos alunos, as aulas de Educação Física estão de acordo com as suas expectativas, contudo, sugerem ter a vivência prática de outros esportes e que gostariam de participar de atividades mais lúdicas. Eles acreditam que isso motivaria muito as aulas e integraria os alunos menos habilidosos e os mais resistentes à prática de atividade física.

Pereira, Costa e Diniz (2009) examinaram as atitudes de 198 alunos do 9º ano face à disciplina Educação Física. De um modo geral, os alunos têm uma atitude favorável em relação à aula de Educação Física apenas, devido ao fato de aproximadamente metade dos alunos afirmarem “concordar” que a Educação Física é importante para a sua formação global e que essa disciplina é tão importante quanto as outras disciplinas. Também os autores apontam que os alunos do sexo masculino manifestam, comparados aos do sexo feminino, uma atitude mais favorável à aula de Educação Física. Um outro ponto, a ser abordado no estudo, diz respeito aos alunos mais habilidosos e aos menos habilidosos. Os mais habilidosos possuem um maior interesse nas aulas de Educação Física, contudo, os menos habilidosos têm o interesse reduzido e pouco gosto pela prática das atividades desportivas.

Diante dos estudos apresentados sobre a aula de Educação Física, pode-se observar que na visão dos alunos ela possui um caráter lúdico, uma atitude positiva enquanto participação nas aulas, e que aula de Educação Física está ligada à prática esportiva. Porém, podemos notar que, mesmo com a ampliação das atividades na prática da Educação Física Escolar, como o ensino dos jogos, das brincadeiras, da dança, da capoeira, do atletismo (DARIDO; SOUZA JUNIOR, 2010), no intuito de possibilitar novas experiências motoras, no desenvolvimento corporal do aluno ainda percebemos certas práticas hegemônicas no campo da Educação Física Escolar.

2 | BASES TEÓRICAS

Para o presente estudo, foi utilizado como base a Teoria das Representações Sociais no intuito de compreender as construções de sentido, os comportamentos, as crenças, as opiniões que os alunos do Ensino Fundamental II elaboram sobre a aula de Educação Física.

Elaborada por Moscovici (2012), a Teoria das Representações Sociais possibilita a compreensão das construções de significados a respeito da realidade, em que por meio da fala, do gesto, ela vai circundando, se cruzando e cristalizando continuamente no espaço cotidiano. Nesse sentido, os alunos que participam das aulas de Educação Física reconstróem sua realidade, realidade essa construída socialmente, ou seja, devido às características individuais e compartilhadas pelo grupo de outros indivíduos que tenham as mesmas características (RATEAU et. al, 2012).

De acordo com Abric (2003), a organização de uma representação social é um conjunto organizado e estruturado de informações, crenças, opiniões e atitudes. Ela constitui um sistema sócio-cognitivo particular, composto de dois subsistemas: um sistema central (ou núcleo central) ligado às condições históricas, sociológicas e ideológicas, associadas aos valores e normas, definindo os princípios fundamentais em torno dos quais se constituem as representações; e outro sistema (periférico) que possui determinação mais individual e contextualizada associada às características individuais e ao contexto imediato e contingente, nos quais os indivíduos estão

inseridos.

Nesse sentido, utilizando a Teoria das Representações Sociais, seguindo as orientações da abordagem estrutural, o presente estudo objetiva identificar e analisar as representações sociais da aula de Educação Física por alunos do Ensino Fundamental II.

3 | METODOLOGIA

O grupo pesquisado foi composto por 89 alunos de escola pública, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental II, da Baixada Fluminense, no estado do Rio de Janeiro. Na tabela 1, serão apresentados o perfil dos sujeitos pesquisados.

Ano	Sujeitos	Gênero	Sujeitos	Idade	Sujeitos
8º ano	26	Feminino	49	14 anos	24
9º ano	22	Masculino	40	13 anos	22
6º ano	21			11 anos	10
7º ano	20			15 anos	10
				12 anos	14
				16 anos	8
				10 anos	1

Tabela 1: Apresentação do perfil dos alunos de Ensino Fundamental II em relação ao gênero.

Fonte: Elaboração própria (2019).

Pôde se observar que, dos 89 alunos pesquisados, a maior parte são meninas, com 49 participantes, seguido de 40 alunos do gênero masculino. Em relação ao ano escolar, participaram 26 alunos do 8º ano, 22 alunos do 9º ano, 21 alunos do 6º ano e 20 alunos do 7º ano. Já com relação à idade, a maior parte do grupo pesquisado, 24 sujeitos, possuía 14 anos, seguido de 22 sujeitos com 13 anos.

Estudamos o Ensino Fundamental II, pois nessa fase do desenvolvimento, as crianças apresentam grande interesse na realização de exercícios físicos e porque elas estão na fase de transição, ou seja, os aspectos motor, cognitivo, afetivo e social estão evoluindo para estruturas mais complexas do desenvolvimento humano (GALLAHUE; OZMUN, 2005).

Para a coleta de dados, aplicou-se um questionário aos alunos do Ensino Fundamental II, objetivando identificar e conhecer as representações sociais da aula de Educação Física. Para tanto, aplicou-se uma questão do tipo evocação com o intuito de introduzir uma palavra ou expressão indutora (objeto representado, no caso, “AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”) ao sujeito, onde o mesmo deve fazer uma associação livre a partir dessa expressão. O participante deveria dar no mínimo três e no máximo oito respostas. De acordo com Abric (2001), a técnica da análise de evocações proporcionará o levantamento do conteúdo, por um lado (informações e atitudes para usar os termos de Moscovici), sua organização, ou seja, sua estrutura

interna (o campo da representação para Moscovici), por outro lado. Não é, portanto, unicamente o conteúdo em si mesmo, mas a organização desse conteúdo que deve ser pesquisada. Abric (2001) ainda ressalta que essa organização repousa sobre uma hierarquia entre os elementos, designada de núcleo central.

O tratamento dos dados coletados nas questões de livre evocação foi realizado por meio do software EVOC (VERGÈS, 1994; FLAMENT, 1981) que permite a identificação de hipóteses estruturais, ou seja, permite levantar hipóteses sobre quais elementos são centrais e quais são periféricos. Esse programa oferece uma primeira visão exploratória da representação social a ser identificada. Em seguida, pediu-se aos sujeitos que, de acordo com as palavras ou expressões evocadas na questão anterior, selecionassem, dentre as suas respostas, em ordem de importância, indo da mais importante para a menos importante, quais seriam as duas mais importantes e que justificassem. Esse método tem como objetivo complementar a questão de evocação possibilitando que os participantes justifiquem a sua escolha, aumentando as chances de análise por parte do pesquisador das palavras ou expressões citadas quanto a sua frequência e ordem de aparecimento.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Serão apresentados na tabela 2, os resultados divididos por quadrantes de distribuição das evocações dos professores com relação ao termo indutor “AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA”, após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.

Frequência	Ordem média de evocações	
	Inferior a 2,6	Superior a 2,6
>16	61. Futebol (1,852) 36. Queimado (2,111) 19. Jogos (2,421) 16. Quadra (2,000)	18. Vôlei (2,944) 16. Basquete (3,118)
<15	13. Esporte (2,077) 12. Exercícios-físicos (2,5833) 10. Diversão (2,400)	11. Handebol (2,857) 8. Dança (3,750) 7. Correr (3,000)

Tabela 2: Quadrantes de distribuição das evocações dos alunos com relação ao termo indutor “aula de educação física”, após a análise dos dados com o auxílio do Programa EVOC.

Fonte: Elaboração própria (2019).

O “futebol” é o termo com maior ocorrência dentre todas as palavras evocadas pelos alunos do Ensino Fundamental II, sendo que dos 89 indivíduos que participaram da pesquisa 61 destes citaram esta como palavra que é lembrada quando se refere a aula de Educação Física, o que parece indicar o “futebol” como estruturante da aula de Educação Física. “Queimado”, “jogos” e “quadra” foram as palavras de segunda,

terceira e quarta maior ocorrência e em uma ordem média de aparecimento nas primeiras posições, portanto podem ser consideradas como uma forte evocação. A presença desses elementos aponta uma associação da aula de Educação Física como sendo uma aula realizada na quadra fortemente influenciada pelo futebol, o queimado e os jogos.

Na primeira periferia, presente no segundo quadrante está a palavra “vôlei” e “basquete”. Segundo Abric (2001), os elementos presentes nesse quadrante estão próximos do núcleo central, por apresentar maior média de evocação, nesse caso, pode se dizer que eles são relevantes para a organização e estruturação do núcleo central. O “vôlei” e o “basquete” são esportes que estimulam e desenvolvem a cooperação entre os participantes.

No quadrante inferior esquerdo, as palavras e expressões que se sobressaem são “esportes”, “exercícios-físicos” e “diversão” que são elementos também pertencentes ao sistema periférico, da chamada zona dos elementos contrastantes e, portanto, com baixa frequência e ordem média de aparecimento nas primeiras posições. Os elementos revelados nesse quadrante apresentam uma forte relação com os elementos do núcleo central, sugerindo que os alunos de Ensino Fundamental entendem que os esportes e os exercícios físicos realizados nas aulas de Educação Física possuem um carácter lúdico, o que favorece uma maior interação e prazer entre os seus participantes na hora da aula.

Os elementos mais frequentes que estão apresentados no quadrante inferior direito são: “handebol”, “dança” e “correr”, entretanto com ordem média de aparecimento alta, não sendo assim, nas primeiras posições. Os elementos apresentados nesse quadrante se constituem em torno do núcleo central de maneira mais ajustável e próximo a uma mudança da prática.

Os resultados dos elementos mais evocados: “futebol”, “queimado”, “jogos” e “quadra” como constituintes do que seria um possível núcleo central da representação social da aula de Educação Física apontam que a quadra possui forte influência na prática da Educação Física Escolar e que as atividades apresentadas, futebol, queimado e os jogos estão fortemente marcadas nas práticas dos professores de Educação Física, o que limita o grande acesso aos alunos do rol de atividades que o professor de Educação Física possui como conteúdo escolar.

5 | ANÁLISE DA SELEÇÃO DAS PALAVRAS PRINCIPAIS

Posteriormente à análise dos resultados da etapa anterior, pediu-se ao aluno nessa questão, que selecionasse (dentre as suas respostas), em ordem de importância, quais são as duas mais importantes e que justificasse. Na tabela 3 serão apresentados os resultados da seleção de palavras mais frequentes.

Palavras ou expressões mais evocadas	Frequência de seleção
Futebol	39
Queimado	20
Jogos	12
Basquete	10

Tabela 3: Seleção das palavras mais frequentes

Fonte: Elaboração própria (2019).

Podemos observar na tabela acima, que as palavras ou termos mais frequentes são: “futebol”, “queimado”, “jogos” e “basquete”. A presença desses elementos aponta uma associação da aula de Educação Física como sendo uma aula realizada na quadra fortemente influenciada pelo futebol, o queimado, os jogos e o basquete.

O “futebol” é relacionado nas justificativas dos alunos como um elemento visto de duas formas, primeiro, pelo prazer em jogar e segundo, pelos (possíveis) benefícios que o esporte traz para a saúde. Os alunos apontam o caráter lúdico de se jogar futebol, pois quando eles jogam, a diversão e o prazer em jogar com o colega são as principais características. Por outro lado, eles também indicam que jogar futebol faz bem à saúde, pois queima calorias, faz bem ao cérebro e aos músculos. O futebol é justificado da seguinte forma:

“[...] eu gosto de jogar com os meus amigos”.

“[...] eu acho que o futebol é importante porque nos divertimos e é bom para a saúde”.

“[...] porque queima calorias, faz bem ao cérebro e para os músculos”.

“[...] é muito bom para emagrecer”.

Nos discursos dos alunos, o termo “queimado” foi muito frequente, atribuindo como justificativas:

“[...] porque eu acho legal o trabalho em equipe na quadra”.

“[...] eu na educação física, prefiro queimado, não gosto de futebol”.

“[...] porque as meninas não jogam futebol, aí, elas vão e jogam queimado”.

O “queimado” foi justificado pelos alunos do Ensino Fundamental como atividade lúdica, que proporciona alegria e diversão aos seus praticantes. Também eles apontam para a importância do trabalho em equipe, pois é melhor brincar com o colega do que sozinho. Outro ponto que chamou a atenção nos resultados sobre o elemento “queimado” foi o fato de alguns alunos apresentarem como justificativa a questão de “se não gosta de queimado, joga-se futebol e vice-versa”. Ou seja, parece-nos que, quando a atividade é futebol, por exemplo, e um grupo não gosta (normalmente

as meninas), elas jogam queimado, ou quando a atividade é queimado, os meninos jogam futebol, o que deixa transparecer o caráter não-diretivo da aula.

A palavra “jogos” é apontada pelos alunos como um elemento que desenvolve o espírito de equipe, trabalha a coletividade, facilita a interação entre os alunos de forma divertida, ou seja, quem é mais tímido, inibido pode, por meio dos jogos e brincadeira, desenvolver a confiança e a solidariedade. As justificativas que evidenciam o discurso adotado pelos alunos para utilização da palavra “jogos” estão evidenciados da seguinte forma:

“[...] é divertido e todo mundo se enturma”.

“[...] pois os jogos nos ensina a ser enturmar com as outras pessoas”

“[...] porque fazemos em grupo e isso nos faz bem”.

A utilização do termo “basquete” não fica claro nas justificativas dos alunos, pois suas justificativas apresentam-se muito genéricas enquanto aplicação do esporte basquete nas aulas de Educação Física. Os sujeitos apontam que o “basquete” está relacionado com “o movimentar” o corpo, uma atividade que promove o prazer dos praticantes. Eles salientam que

“[...]é bom para a coordenação motora”.

“[...]é muito importante para o corpo”.

“[...]porque eu acho legal jogar”.

Diante das justificativas e dos elementos evocados pelos alunos, podemos observar que a aula de Educação Física está relacionada à ludicidade apresentada nos discursos dos alunos, ou seja, as atividades apresentadas (futebol, queimado e os jogos) possuem uma dinâmica de interação entre os alunos, o prazer em jogar com os colegas, desenvolve o espírito de equipe e os sentimentos positivos de confiança e solidariedade. Por outro lado, não ficou claro como o basquete participa dessa dinâmica nas aulas de Educação Física.

Essa percepção, por parte dos alunos, aponta que as aulas de Educação Física possuem uma relação restrita com aplicação de outras atividades que compõe o rol de conteúdos disponíveis para o professor de Educação Física.

Nesse sentido, para os alunos pesquisados, a quadra possui forte influência na prática da aula de Educação Física e as atividades apresentadas, futebol, queimado e os jogos estão fortemente marcadas nas práticas dos professores de Educação Física, indicando que eles não o fazem de maneira isolada, mas sim, através do contexto histórico construído ao longo de sua trajetória de vida, por meio das conversas no meio social, entre os grupos de pertença, estruturando assim, suas ações, seu comportamento e sua prática (ABRIC, 2001; ROQUETTE, 2003).

Cabe destacar que na periferia da representação social da aula de Educação

Física aparecem os elementos como vôlei, basquete, esporte, handebol, dança, dando indícios que esses elementos fazem parte do universo cotidiano dos alunos pesquisados.

Segundo Abric (2003), os elementos periféricos estão associados a determinantes individuais e contextualizados ligados às características individuais e ao contexto imediato e contingente nos quais os sujeitos estão inseridos. Nesse caso, parece-nos que os esportes tradicionais (vôlei, basquete) também fazem parte do cotidiano das aulas de Educação Física, deixando uma lacuna em aberto: com quais objetivos os professores de Educação Física Escolar trabalham essas modalidades esportivas?

Nos estudos de Betti e Liz (2003), Guimarães et. al. (2008) e Pereira, Costa e Diniz (2009), os alunos apontam que a aula de Educação Física está alicerçada em prática esportiva de forma lúdica, porém sem a devida diversificação dos conteúdos. Esses estudos se associam a nossa pesquisa, apontando os esportes (futebol, vôlei e basquete, principalmente) como principais atividades aplicadas nas aulas de Educação Física.

É importante lembrar que, a partir dos anos dos 80, com a criação de novas abordagens pedagógicas no campo da Educação Física Escolar e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Educação Física ligados ao desenvolvimento integral do aluno, ou seja, aos aspectos afetivo, cognitivo, motor e social, a aula de Educação Física ganha um novo viés, proporcionando a discussão da cidadania, o direito à igualdade e à pluralidade, nos quais as propostas fundamentais concentram-se na inserção e integração dos alunos à cultura corporal de movimento. Os principais elementos que compõem o conteúdo do ensino da Educação Física Escolar estão centrados nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Diante disto, a prática pedagógica da Educação Física ganhou força para uma discussão consistente e como contribuição para a reflexão da formação do aluno (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a aula de Educação Física tem por objetivo desenvolver o aluno, por meio do movimento corporal, favorecendo de maneira relevante a estruturação do conhecimento corporal, das futuras aquisições e aprimoramento cognitivo, vivência e controle das emoções, bem como, na construção e evolução dos princípios norteadores que envolvem o convívio social.

Então, podemos questionar como está sendo utilizada a prática esportiva nas aulas de Educação Física, visto que, no presente estudo e nas pesquisas apresentadas, ela se impõe prioritária na prática da aula de Educação Física.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo principal compreender e analisar o conteúdo e a estrutura da representação social da aula de Educação Física elaborada

por alunos do Ensino Fundamental II.

Os resultados nos dão indícios que as representações sociais da aula de Educação Física dos alunos do Ensino Fundamental II apontam para uma forte influência da aula de Educação Física na quadra e, que as atividades apresentadas, futebol, queimado e os jogos estão fortemente associadas nas práticas dos professores de Educação Física.

Podemos observar, na presente pesquisa, que os alunos apontam a aplicação dos esportes tradicionais (futebol, vôlei, basquete) e os jogos são praticados de forma lúdica, proporcionando a possibilidade de desenvolver a cooperação, a confiança e o espírito de equipe.

Deve-se considerar que os estudos no campo da Educação Física Escolar pós anos 80 proporcionaram o surgimento das novas abordagens teóricas oferecendo aos professores uma nova na visão acerca dos conteúdos, métodos, objetivos, avaliação nas aulas de Educação Física. Isto é, a aula de Educação Física deve priorizar não apenas os esportes tradicionais (futebol, vôlei, basquete e handebol), mas os conhecimentos próprios ligados aos elementos da cultura corporal, como a ginástica, a capoeira, as danças, as lutas, os jogos, os esportes e conhecimento sobre o corpo, com isso propiciar ao aluno, por meio do movimento corporal, a possibilidade de exploração do ambiente, propor atividades que envolvam a interação com o outro, de forma que o aluno possa externar e controlar melhor suas emoções (sentimentos). Ainda, diante da atividade proposta, fazer com que a criança possa compreender o grau de dificuldade que irá demandar essa tarefa, conhecer suas limitações frente ao objetivo proposto, ou seja, ao realizar as atividades, a criança tem a possibilidade de ação e expressão corporal, sendo estimulada a pensar criando novas conexões de movimentos e incorporando os já conhecidos.

Por fim, podemos indagar qual é o tempo de formado dos professores dos alunos pesquisados, pois o tempo de formação desses professores pode influenciar na restrição de algumas atividades em detrimento de outras. Também, outra questão se apresenta nesse cenário, quais objetivos estão inseridos na aplicação dos esportes nas aulas de Educação Física, o que proporcionaria uma discussão mais profunda dessas atividades na aula de Educação Física.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean Claude. Abordagem estrutural das representações sociais: desenvolvimentos recentes. In CAMPOS, P. H. F.; LOUREIRO, M. C. da S. (Org.). **Representações sociais e práticas educativas**. Goiânia: Ed. da UCG, 2003.

ABRIC, Jean Claude. **Práticas sociales y representaciones**. México: Presses Universitaires de France, 2001.

BETTI, Mauro; LIZ, Marlene Terezinha Facco. **Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental**. Motriz, Rio Claro, v.9, n.3, p.135-142, set./dez. 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília: MEC / SEF, 1998.

COLL, César. et. al. **Desenvolvimento psicológico e educação.** 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; SOUZA JUNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física: possibilidades de intervenção na escola.** Campinas, SP: Papirus, 2011.

FLAMENT, Claude. **L'analyse de similitude: une technique pour lês recherches sur lês représentations sociales.** Cahiers de Psychologie Cognitive, Marseille, v. I, p. 375-385, 1981.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física.** São Paulo, Scipione, 1997.

GALLAHUE, David L., OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3 ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GUIMARÃES, Adriana Coutinho de Azevedo et. al. **Avaliação das aulas de Educação Física na percepção dos alunos de escolas públicas e particulares.** Maringá, v. 19, n. 4, p. 489-499, 4. trim. 2008.

MOLINER, Pascal. **La dynamique des représentations sociales.** Grenoble: PUG, 2001.

MOSCOVICI, Serge. **A psicanálise, sua imagem e seu público.** Petrópolis: Vozes, 2012.

PEREIRA, Paulo; COSTA, Francisco Carreiro da; DINIZ, José Alves. **As atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: um estudo plurimetodológico.** Bol e t i m S P E F n.º 3 4, pp. 8 3 - 9 4, 2 0 0 9.

RATEAU, Patrick. et al. **Handbook of theories of social psychology.** London: SAGE, 2012.

SÁ, Celso Pereira de. **Núcleo central das representações sociais.** Petrópolis, RJ: Editora vozes. 1996.

SOUZA JUNIOR, Omar Moreira; DARIDO, Suraya Cristina. **Refletindo sobre a tematização do futebol na Educação Física escolar.** Motriz, Rio Claro, v.16 n.4 p.920-930, out./dez. 2010.

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke et. al. **Metodologia do ensino da Educação Física.** 2ª. Ed. São Paulo: Cortez, 1992.

VERGÈS Pierre. **Approche du noyau central: propriétés quantitatives et structurales.** In: Guimelli C, (Org.). Structures et transformation des representations sociales. Paris: Delachaux et Niestlé, 1994.

SALA DE RECURSOS: ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Maristela Pedrini

RESUMO: Este trabalho busca relatar os movimentos de uma escola na perspectiva da inclusão escolar enquanto alicerce da inclusão social, reconhecendo a diversidade e acolhendo às diferenças através da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino e da formação continuada de seus educadores na busca do aprofundamento epistemológico sobre o *ensinar* e o *aprender*, enquanto possibilidades de uma educação para todos. A Sala de Recursos da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante – Guaporé –RS é um espaço de aprendizagem que tem como objetivo oportunizar o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais para que, com suas limitações, potencialidades e interesses, possam construir saberes escolares, desenvolver valores e habilidades a partir de suas necessidades específicas, para o alcance de seu desenvolvimento harmônico dentro de seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente. A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais oportuniza seu desenvolvimento físico, cognitivo, moral e social, bem como sua inserção na sociedade, na aceitação do outro como legítimo outro, reconhecendo-se a sua capacidade para aprender. O trabalho

pedagógico fundamentado nos princípios da reconfiguração curricular à luz da diversidade auxilia na remoção de barreiras à aprendizagem, pensando no aluno como ser em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivencia as situações de ensino e de aprendizagem de maneiras diversas na realização de aprendizagens significativas para sua vida em sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão escolar — inclusão social – aprendizagem significativa - diferença

1 | CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com o Relatório da Unesco (2001), se faz necessário promover uma educação intercultural que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz. Para que isso ocorra, os sistemas educativos devem adotar políticas que venham a ressignificar o tempo e a lógica escolar que, ao longo da história da escola, se configuraram em mecanismos de marginalização e exclusão social mediante o não atendimento voltado às reais necessidades do educando tendo como conseqüência a exclusão escolar tanto dos alunos com necessidades especiais como daqueles que apresentam “*dificuldades de aprendizagem*”. Essa realidade perpetuada através dos tempos

vem exigindo uma mudança paradigmática em relação ao aprender e ao ensinar, bem como no que tange à reflexão sobre o papel social da escola:

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental que deve levar à proscricção de qualquer forma de ensino estandarizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. (UNESCO, 2001, p. 54-55)

Partindo desses pressupostos temos construído na Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante – Guaporé – RS uma proposta pedagógica diferenciada que tem como pano de fundo de seu Projeto Político Pedagógico a Educação para a Paz mediante o engajamento coletivo na promoção de ações pedagógicas transformadoras, voltadas ao resgate de valores em busca da humanização das relações e da justiça social temos como mote educar s alunos para a *FELICIDADANIA* na relação com o meio, com o outro e consigo mesmo.

Nesse sentido aponta Guimarães (2005, p. 329):

A escola, centro de promoção da paz, assume a paz como temática central e unificadora o que levanta a questão da reestruturação do currículo, assumindo explicitamente a educação para a paz e a não violência no coração do mesmo currículo, isto é, n pó conjunto das vivências praticadas na escola.

A mudança paradigmática e a reconstrução do currículo escolar em nossa escola têm como marco o ano 2001 quando se iniciou o Projeto de Educação para a Paz, com a realização de Cursos e Oficinas voltados à resolução não violenta dos conflitos e a busca de uma cultura de Educação para a Paz.

O entendimento de que é pela formação do educador que se mobilizam as mudanças mais substanciais no contexto educacional mobilizou a organização da Formação Continuada dos educadores da escola a partir das necessidades encontradas no cotidiano no trabalho docente. A Formação Continuada dos educadores, formalizada e aprovada no calendário escolar traz importantes mudanças na práxis pedagógica no que se refere ao engajamento coletivo dos educadores e na qualidade da convivência no interior da escola.

A partir do ano 2004 a escola demonstra que atinge sua autonomia em relação à formação pedagógica de seus educadores, pois, e organiza a formação continuada a partir dos desejos,m interesses e necessidades dos professores e sugestões de toda a comunidade escolar. Assim, é criada a proposta de formação pedagógica da escola com o título “*Curso de Aprimoramento Pedagógico*” que nasceu do desejo dos professores em trabalhar com as questões para as quais se faziam necessárias buscas e soluções de forma coletiva, a partir das vivências no interior da escola. No processo da gestão democrática muitos caminhos já foram trilhados em direção a

“*utopia possível*” de reconstrução da escola A comunidade escolar, de forma coletiva, busca tornar o espaço pedagógico um lugar para a formação humana a partir de uma cultura de Educação para a Paz.

A partir de encontros com os docentes, as temáticas a serem desenvolvidas a cada ano são discutidas, avaliadas e posteriormente selecionadas de acordo com a necessidade constatada. É importante destacar que na referida proposta de formação pedagógica já foram desenvolvidas as seguintes temáticas:

- No ano letivo 2004: I Curso de Aprofundamento Pedagógico – A prática Educativa: *encantos e exigências* com a abordagem da temática: “Dificuldades de Aprendizagem: novos olhares e possibilidades no espaço de sala de aula”, que contou com palestras para a sensibilização dos educadores sobre como o ser humano aprende numa visão epistemológica, psicológica e social;
- No ano letivo 2005: II Curso de Aprofundamento Pedagógico – A prática Educativa: *encantos e exigências* com a abordagem da temática: “Direitos Humanos”, que contou com estudos do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como Conferências, Seminários e Oficinas sobre o tema em foco;
- No ano letivo 2006: o III Curso de Aprofundamento Pedagógico – A prática Educativa: *encantos e exigências*, com foco em “Ressignificando a avaliação escolar” abordou a tema avaliação escolar à luz do novo paradigma educacional e contou com a assessoria de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Caxias do Sul, cujo aprofundamento contribuiu para melhor compreensão da avaliação enquanto processo.
- No ano letivo 2007: o IV Curso de Aprofundamento Pedagógico – A prática Educativa: *encantos e exigências*, tendo como foco “Transdisciplinaridade e educação: a arte de ser antes do saber”;
- Para este ano letivo 2008 estamos em fase de planejamento da proposta de formação que abordará a temática da saúde do educador numa perspectiva do professor como pessoa e que, como tal, necessita de cuidado e atenção.

Desta forma, a escola tem procurado investir na formação humana de seus profissionais e seus alunos contemplando os desafios da educação no novo milênio: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (UNESCO, 2001).

O presente relato tem a intencionalidade de socializar os movimentos de uma escola na busca da concretização de uma prática educativa de Educação para a Paz enquanto alicerce para uma Educação Inclusiva. A Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante – Guaporé – RS ousa na mobilização de uma proposta educacional alicerçada em um novo paradigma educacional que proporcione o desenvolvimento humano de forma ética contribuindo para a formação de seres humanos solidários e felizes, onde cada sujeito é co-autor do alcance da proposta político pedagógica da escola.

A implantação da Sala de Recursos no ano 2000 oportunizou a resignificação dos processos de aprender e ensinar à luz de uma nova lógica de escola, onde o

cuidado (Boff, 1999) com o ser humano e o planeta seja uma atitude consciente e, ao mesmo tempo, de encantamento pelo outro como legítimo outro (Maturana, 2004), buscando resgatar as emoções no viver humano, a fim de possibilitar a compreensão de que a escola é um espaço público, lugar de debate, reflexão, diálogo e de construção de identidade e autonomia e, por esse motivo, deve ser uma escola para todos. Foi com essa crença que, a partir da implantação da Sala de Recursos a escola abriu suas portas para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais.

A Sala de Recursos tem como objetivo geral oportunizar o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais que, com suas limitações, potencialidades e interesses, possam construir saberes escolares, valores, habilidades e atitudes de acordo com sua necessidade específica, pois cada indivíduo, com personalidade própria e especificidades de desempenho, é dotado de um potencial que, convenientemente orientado, pode permitir a sua auto-realização com um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente, acreditando na capacidade de uma aprendizagem rica e construtiva.

São objetivos específicos da Sala de Recursos: promover, aos educandos com necessidades educativas especiais, desenvolvimento físico, cognitivo, moral e social, bem como, facilitar-lhes a integração na sociedade como membros ativos, que sejam vistos como sujeitos eficientes, capazes, produtivos e, principalmente, aptos a aprender a aprender.

Remover barreiras à aprendizagem pensando no aluno como ser em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivencia o processo de ensino aprendizagem de maneiras diversas, conhecendo as características do processo de aprender e de aprendiz.

Possibilitar o andar junto, com todos os componentes curriculares da classe regular, para uma significativa ação e interação.

Os valores e atitudes que se pretende desenvolver com o trabalho diferenciado na Sala de Recursos são o de construir uma imagem positiva de si mesmo como indivíduo capaz, respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e adotar, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação, respeito pelas diferenças entre as pessoas fundamentadas numa Educação para uma cultura de Paz.

ESTRATÉGIA DE ENCAMINHAMENTO PARA O ATENDIMENTO NA SALA DE RECURSOS

O diagnóstico precoce do distúrbio da aprendizagem é um ponto fundamental para a sua superação. Assim, os distúrbios e ou dificuldades de aprendizagem dependem de causas múltiplas, cabendo um diagnóstico que evidencie a área comprometida e conseqüentemente, a abordagem pedagógica mais indicada para a

superação das dificuldades, já que os distúrbios de aprendizagem são um dos principais responsáveis pelos altos níveis de repetência e evasão escolar. Após o processo de avaliação e estudo de caso pela equipe pedagógica da escola, o aluno com distúrbios, transtornos e ou dificuldades de aprendizagem é encaminhado para atendimento na sala de recursos e ou apoio pedagógico específico no ensino regular. Esgotados os recursos educacionais disponíveis na sala de recursos durante um ano no máximo, e persistindo as dificuldades, deve o aluno ser submetido à diagnóstico diferencial, por equipe multidisciplinar para determinar o atendimento a ser seguido

O reconhecimento da complexidade e diversidade próprias do ser humano nos permite a compreensão de que em sala de aula nossos alunos são seres humanos em diferentes processos de construção de subjetividade, com possibilidades/limitações e habilidades/aprendizagens específicas sendo que a educação para uma cultura de Paz permite constatar que é possível a superação do fracasso escolar e a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular de ensino.

O trabalho aqui descrito é um recorte de uma prática que vem sendo desenvolvida com êxito a partir do ano 2000 em nossa escola. Uma proposta construída coletivamente com o engajamento de toda a comunidade escolar e que, por este motivo, vem tornando-se cada vez mais concreta e mostra resultados concretos no cotidiano escolar, tais como:

- aproximação da família à escola;
- a busca da Formação Continuada por parte dos educadores para o aprimoramento dos saberes docentes para lidar com a diversidade e com as ambigüidades do cotidiano escolar;
- compreensão da causa das dificuldades de aprendizagem por parte dos professores e da família;
- reconstrução dos conceitos *aprender e ensinar*;
- reconhecimento das propostas lúdicas como mobilizadoras de aprendizagens prazerosas e significativas;
- reconhecimento da importância do fazer pedagógico e sua função social para uma escola inclusiva;
- entendimento da necessidade de o professor ser um constante pesquisador - um contínuo *aprendente*, a fim de recriar os espaços pedagógicos que valorizem e respeitem a diversidade/pluralidade dos saberes dos educandos;
- o reconhecimento do “erro” como etapa de construção de um saber, da apropriação do conhecimento;
- ressignificação do processo avaliativo;
- disponibilidade para a troca de idéias, a partilha e a socialização de saberes e experiências entre os professores;
- melhora da auto-estima dos alunos, influenciando na socialização e avanços significativos dos mesmos;

- os alunos tornam-se mais felizes, auto-confiantes porque passam a se reconhecerem como capazes de aprender, desconstruindo rótulos no grupo do qual fazem parte.

Hoje educar significa realmente salvar vidas. Mas vale a pena salvar vidas para que se mantenham nos níveis mínimos da sobrevivência? A educação certamente pretende mais do que isso. Os sentidos e limites da educação se transformam em questão ético-política, que adquiriu ressonâncias imediatas para dentro da questão mais radical de nosso tempo: a virada imperiosa para uma civilização solidária que assegure não apenas a preservação da espécie humana do Planeta Terra, mas que amplie as possibilidades de uma vida feliz para todos os seres humanos.

(Assmann e Jun Mo Sung, 2000, p. 245)

REFERÊNCIAS

ASSMANN, H. **Reencantar a educação rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2000.

BRASIL. Lei (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. Estatuto (1990). **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Ministério Público Federal: Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Orgs.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2 .ed. ver e atualiz. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias: EDUCS, 2005, 364 p.

KERN, Elisa. **A inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Regular**. No prelo, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas em Educação Especial. Salamanca: ONU, 1994.

STRENGTHENING EMPOWERMENT IN HEALTH- EDUCATION AND SOCIAL ENVIRONMENTS

Adília M. P. Sciarra

Pós-Graduação Educação. Ciências da Saúde,
Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto
– FAMERP, SP, Brazil. adilia@famerp.br

Fernando Batigalia

Departamento de Anatomia, Faculdade de
Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP,
SP, Brasil. batigalia@famerp.br

Ulisses A. Croti

Serviço de Cirurgia Cardiovascular Pediátrica,
Fundação da Faculdade de Medicina de São
José do Rio Preto – FUNFARME, SP, Brasil.
ulissesacroti@gmail.com

Claudia B Cesarino

Departamento de Enfermagem Geral, Faculdade
de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP,
SP, Brasil. claudiacesarino@famerp.br

Rita de Cassia H. M. Ribeiro

Departamento de Enfermagem Geral, Faculdade
de Medicina de São José do Rio Preto – FAMERP,
SP, Brasil. ricardo.rita@terra.com.br

Camilla C. Rodrigues

Departamento de Enfermagem - Fundação
Faculdade Regional de Medicina de São José do
Rio Preto – FAMERP, SP, Brasil. ca.c.rodrigues@
hotmail.com

*“Ninguém educa ninguém, ninguém educa
a si mesmo, os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo”
(Paulo Freire, 1987)*

EMPODERAMENTO: O SEU USO COM PROPRIEDADE NAS ÁREAS DA SAÚDE- EDUCAÇÃO E CONTEXTO SOCIAL

ABSTRACT: In the last decades, health professionals, non-governmental agencies, multi-lateral and bilateral aid agencies, foundations, and governmental agencies have increasingly turned to empowerment of community participation as major strategies for alleviating poverty, social exclusion and reducing health disparities. Taking into account, empowerment as a process which can take place on different community levels in conjunction with other interventional process; outcomes should be expected within several domains and levels. **Objectives:** To approach the meaning of the word empowerment into different human environments and to point out how this has been ultimately changed from its origin. **Method:** A literature survey on articles was performed about the word empowerment on related contexts assuring the power of transformation in different human environments. **Results:** Empowerment, a noun derivate from the verb to empower in English, has its meaning changed from the dictionary origin, since the Brazilian educator, Paulo Freire, has given it another concept addressed to different environments such as health- education and social fields. Due

to the complexity of health-education and social promotion for empowerment, several international evaluation task forces have been convened to make recommendations, including the World Health Organization's Global Program on Health Promotion Effectiveness **Conclusion:** Nowadays, the concept of empowerment has been globally strengthening both individually or among minority groups of people to manage human rights before neglected mainly by policy authorities. Therefore, empowerment in this context is related to the power of transformation and changes that socially discriminated classes can achieve their rights through "empowerment".

KEYWORDS: Empowerment; Health; Education; Social Area; Environment; Human Rights.

"No one educates anyone, no one educates himself, men educate each other, mediated by the world"

(Paulo Freire, 1987)

1 | INTRODUCTION

Ultimately the term Empowerment has been used with great propriety in areas such as health-education and social environments. The word empowerment is used in many different contexts and by many different organizations. Empowerment was richly defined by the Brazilian educator Paulo Freire (1921-1997), although the word had already existed in the English language, meaning empowering someone to perform a task without the permission of other people. The concept of Empowerment in Paulo Freire follows a different logic. For the educator, the empowered person, group or institution are the ones that perform, by themselves, the changes and actions that lead them to development and strengthening (1)

Searching for the origin of the word *Empowerment*, it turns out that the Oxford dictionary has the following definition: "1. authorize, license. 2.give power to; to make able, empowerment to. In turn, the Merriam-Webster dictionary has the following definitions: "1. to give official authority or legal power to. 2. enable. 3. to promote the self-actualization or influence of. The American Heritage Dictionary presents this example for the use of the word, according to the definition adopted by it: "*We want to empower ordinary citizens*". Thus, it is observed that the English term betrays the original meaning of the expression: Empowerment implies conquest, advancement and overcoming by the one who empowers (active subject of the process), and not a simple donation or transference by benevolence, as the term denotes English empowerment, which transforms the subject into a passive object (2)

To sum up, a special meaning for the word Empowerment in the context of philosophy and education was created by Paulo Freire; that is, not a movement that occurs from the outside to the inside, like Empowerment originally, but internally, by conquest. It implies essentially obtaining adequate information, a process of reflection

and awareness about its present condition, a clear formulation of desired changes and the condition to be constructed (3).

To these variables, a change of attitude must be added, impelling the person, group or institution to the practical, methodical and systematic action, in the sense of the goals and objectives outlined, abandoning the old merely reactive or receptive posture. Empowerment can be seen as the notion of the conquest of liberty by people who have been subordinated to a position of economic or physical dependence or of any other nature. Empowerment differs from the simple construction of skills and competences, knowledge commonly associated with formal school. Empowerment education differs from formal knowledge both by its emphasis on groups (more than individuals) and its focus on cultural transformation rather than social adaptation (4.).

1.1 Health-Education Empowerment

Empowerment for Health is a process in Health Promotion through which people gain greater control over decisions and actions affecting their health. Empowerment may be a social, cultural, psychological or political process through which individuals and social groups are able to express their needs, present their concerns, devise strategies for involvement in decision-making, and achieve political, social and cultural action to meet those needs. Through such a process people see a closer correspondence between their goals in life and a sense of how to achieve them, and a relationship between their efforts and life outcomes.

Health promotion not only encompasses actions directed at strengthening the basic life skills and capacities of individuals, but also at influencing underlying social and economic conditions and physical environments which impact upon health. In this sense health promotion is directed at creating the conditions which offer a better chance of there being a relationship between the efforts of individuals and groups, and subsequent health outcomes in the way described above.

A distinction is made between individual and community empowerment. Individual empowerment refers primarily to the individuals' ability to make decisions and have control over their personal life. Community empowerment involves individuals acting collectively to gain greater influence and control over the determinants of health and the quality of life in their community, and this is an important goal in community action for health. (4)

Education Empowerment is also proposed as an effective health education and prevention model that promotes health in all personal and social arenas. Paulo Freire's social change theory could be integrated with a cognitive and behavior change theory to develop a comprehensive health education program directed at both individual- and community-level. The model suggests that participation of people in group action and dialogue efforts directed at community targets enhances control and beliefs in ability to change people's own lives. As an example of this applicability, The Alcohol and Substance Abuse Prevention (ASAP) Program in the University of New Mexico School

of Medicine, Emergency Center, and the community and school-based prevention project for adolescents were linked to health an exposition of the Brazilian educator Paulo Freire's empowering education theory with a comparison to traditional health education; and a case study of an empowering education substance abuse prevention project. Empowerment education with its emphasis on organizing is recommended to be integrated into other prevention strategies of health promotion, disease prevention, and health policy. (5)

From today's rapidly changing in healthcare environment, empowerment is very important for an organization. A good organization will empower their staffs to enhancing grow and effective practice at working to improve the quality of health care. While there is practicing structural empowerment in working environment, it will increase work engagement among colleagues and reduces burnout. Nursing management can be stood out to create workplaces that promote the health and well-being of both nurses and patients. Nurse and patient empowerment could be used as a guide for creating high-quality practice environments in Nursing workplaces that ensure positive outcomes for both nurses and their patients. (6)

As it should also be pointed out, Nursing staff empowerment has been stood out by the *"twinning programs"*, the pairing of two cardiac programs (one an established center of excellence, and the other an evolving program in the developing world) to establish a relationship of value to both organizations. The goal of this partnership is to improve access to cardiac care for children born with congenital heart disease. A model of this program can be found from the work of Children's Heart Link (CHL), a non-governmental, nonprofit organization, together with Boston Children's Hospital (BCH) to foster collaboration between programs of developed and developing countries (twinning programs). (7)

Such collaboration was mainly addressed by BCH team through the International Quality Improvement Collaborative Program (IQIC) to implement the assess of sustainability of a collaborative model for improvement on pediatric cardiac care quality. This program has provided knowledge by means of monthly Web seminars to facilitate dialogue and disseminate learning for quality knowledge. The webcasts were targeted to learning focused on improving team-based practice through Nursing staff empowerment . (8)

The Nursing staff has had a constant participation and has receive effective and continuous training on the main themes inserted on the "Drivers of Mortality". These were related to the improvement of care for children undergoing cardiac surgery. These global efforts in the dissemination of knowledge for the improvement of care provided to children with congenital heart disease took place as part of the service of the Pediatric Cardiac Surgery at the Children and Maternity Hospital in São José do Rio Preto, SP, Brazil. All Nursing empowerment based on this program (IQIC) has contributed to the growth and success of the pediatric cardiac service at the hospital. (9)

1.1.1 Patient's empowerment and health care:

WHO defines empowerment as “a process through which people gain greater control over decisions and actions affecting their health” and should be seen as both an individual and a community process. Four components have been reported as being fundamental to the process of patient empowerment: 1) understanding by the patient of his/her role; 2) acquisition by patients of sufficient knowledge to be able to engage with their healthcare provider; 3) patient skills; and 4) the presence of a facilitating environment. Based on these four components, empowerment can be defined as a process in which patients understand their role; acquiring knowledge and skills by their health-care provider to perform a task in an environment that recognizes community and cultural differences and encourages patient's participation. (10)

Empowered patients will better understand how to navigate between the many players in the healthcare system including family, physicians, health insurers, healthcare regulators, pharmacists. When unsure about where to go or what to do next, the empowered patient will feel confident to ask for the information they need. (11)

1.2 Women's Empowerment and Social Organizations

Since the 1970s, researchers and policymakers have examined the impact of development on women's strength in developing countries. Creation of women's organizations are empowering women in developing countries to play a more active role in the development process. Women are adopting strategies to confront discrimination and deprivation in the workplace, community, and society. Consequently, the question of how development policies affect women's control of resources and decision-making capacity has initiated great interest in empowerment studies.

Moreover, currently, female leaders are perceived to be more effective at taking initiative, demonstrating integrity and honesty and working for results than are their male counterparts, according to a survey from leadership consultancy Zenger Folkman. These leaders are taking risks and innovating; they're game-changers within their respective causes. And their entrepreneurial spirit is pushing them to not just ideate, but take action as well as tackle historic problems using new solutions. Under their leadership, some organizations are inciting significant changes such as the Movement Foundation, as Jenny Gaither, the leader, is changing the way women perceive their own bodies. After becoming a SoulCycle instructor in 2010, she faced the uncomfortable truth that she herself struggled with body-image issues. Her personal struggles inspired her to start the Movement Foundation, which empowers young women to feel confident in their bodies by equipping them with the tools to be active. The Keep A Breast Foundation (KAB), an organization that provides young people with breast cancer education and support. (12)

The Malala Fund is the organization that a young schoolgirl, Malala Yousafzai spoke out for female education. When she was shot in the head in 2012 by a Taliban

gunman and survived, her voice only became louder, and today she is a leading advocate of female rights and education. She is also the youngest person ever to receive the Nobel Peace prize. It provides girls with 12 years of education to achieve their potential and create positive change within their families and communities. The organization works with local leaders and partners to increase safe, quality education for girls and also advocates for policy changes and resources that prioritize girls' education.

Empowerment is manifested as a redistribution of power, whether between nations, classes, castes, races, genders, or individuals. The goals of women's empowerment are to challenge patriarchal ideology (male domination and women's subordination); to transform the structures and institutions that reinforce and perpetuate gender discrimination and social inequality (the family, caste, class, religion, educational processes and institutions, the media, health practices and systems, laws and civil codes, political processes, development models, and government institutions); and to enable poor women to gain access to, and control of, both material and informational resources. These components outline the inclusive elements of empowerment. In general, these elements work in a complex continuum, resulting in changes that ensure more power to women. (13)

Therefore, these agencies along with international laws and policies addressing issues of discrimination go a long way in empowering women. Grassroots movements and women's organizations also play an important part in the process. Women become conscious of their power relations and decision-making ability by actively participating in the process of development. Thus, empowerment constitutes women's feeling of empowerment as achieved through activism and grassroots movements.

Using this empirical, multidimensional perspective to understand empowerment; empowerment occurs most definitely when women mobilize themselves and take leadership positions in work settings and in the community. Indigenous groups, Nongovernmental Organizations (NGOs), and international intergovernmental organizations such as the United Nations have been at the forefront of evaluating the status of women and making recommendations to governments about the need to alleviate discrimination at all levels. This has empowered women and has had an impact on policymakers at each of these levels as well.(14)

Recently, in 23 January 2015, the United Nations entity launched the HeForShe IMPACT 10X10X10 pilot initiative in the World Economic Forum in Davos. UN Women, dedicated to achieving gender equality and women's empowerment unveiled to galvanize momentum in advancing gender equality and women's empowerment. The HeForShe campaign's IMPACT 10X10X10 initiative is a one-year pilot effort that aims to engage governments, corporations and universities as instruments of change positioned within some of the communities that most need to address deficiencies in women's empowerment and gender equality and that have the greatest capacity to make and influence those changes. (15)

CONCLUSION

Empowerment is a key concept used with propriety in the discourse on promoting individual as well as social engagement. Empowerment as an awareness concept, which is characterized by a move away from a deficit-oriented towards a more strength-oriented perception, can increasingly be found in management concepts, as well as in the areas of continuing education and individuals' self-help to achieve their rights.

REFERENCES

- Frazão D. Paulo Freire educador brasileiro, Biografia de Paulo Freire – eBiografia [Internet]. [cited 28 June 2017]. Available from: https://www.ebiografia.com/paulo_freire/.
- Valoura LC. Paulo Freire, o educador brasileiro autor do termo Empoderamento, em seu sentido transformador [Internet]. [cited 2013 May 19]. Available from: https://www.researchgate.net/publication/303912423_Paulo_Freire_o_educador_brasileiro_autor_do_termo_Empoderamento_em_seu_sentido_transformador.
- Lincoln N D, Travers C, Ackers P. The Meaning of empowerment: the interdisciplinary etymology of a new management concept. [Internet]. [cited 2002]. Available from https://researchrepository.griffith.edu.au/bitstream/handle/10072/16760/44333_1.pdf?sequence=1.
- Wallerstein N. Powerlessness, empowerment, and health: implications for health promotion programs. [Internet]. [cited 1992 January 1] Available from: <http://definitionofwellness.com/wellness-dictionary/empowerment-for-health/>.
- Wallerstein N, Bernstein E. Health education & Behavior: empowerment education: Freire's ideas adapted to health education. [Internet]. [cited Winter;15(4):379-94. 1988]. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3230016> .
- UK ESSAYS. The definition of empowerment nursing essay. [Internet]. [cited November 2013]. Available from: <https://www.ukessays.com/essays/nursing/the-definition-of-empowerment-nursing-essay.php>.
- Dearani JA , Neirotti R, Kohnke EJ, et al. Improving pediatric surgical care in developing countries: matching resources to needs. *pediatric surgery Annual*. 2010. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/20307859>.
- Sciarra AMP, Croti UA, Batigalia F. Information Technology Implementing Globalization on Strategies for Quality Care provided to Children submitted to Cardiac Surgery: International Quality Improvement Collaborative Program-IQIC. *Rev Bras Cir Cardiovasc*. 2014 Jan-Mar;29(1):89. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24896168>.
- Sciarra AMP, Croti UA, Batigalia F. Nursing Empowerment Based on the IQIC International Collaboration Program for the Care of Children with Congenital Heart Disease. *Journal of Nursing. UFPE On Line* <https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/11702>.
- WHO Guidelines on Hand Hygiene in Health Care. Contents. V. Patient Involvement in Hand Hygiene Promotion .Overview and Terminology. Patient empowerment and health care. Components of the empowerment process. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK144013/>.
- About Patient Empowerment. The Danish Committee for Health Education. <http://www.enope.eu/patient-empowerment.aspx>.

PCI (Project Concern International). Women's Empowerment Transforms the World. Available from: | <https://www.pciglobal.org/empowering-women/>.

Chung Elizabeth. 10 Incredible Nonprofits and the Women Behind Them. Available from: <https://www.entrepreneur.com/article/252925>.

Datta, R., Kornberg J. Women in Developing Countries: Assessing Strategies for Empowerment. Available from: <https://www.questia.com/read/119173015/women-in-developing-countries-assessing-strategies>.

UN WOMEN. UN Women launches HeForShe IMPACT 10x10x10 Initiative. Available from: <http://www.unwomen.org/en/news/stories/2015/01/emma-watson-launches-10-by-10-by-10>.

A ABORDAGEM DOS NÚMEROS EM PESQUISAS VOLTADAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Ana Mara Coelho da Silva

UFPA- maracoelho17@yahoo.com.br

Marcelo Marques de Araújo

UFPA- marcelomarkes@uol.com.br

RESUMO: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa em andamento, que teve por objetivo fazer um levantamento bibliográfico acerca das produções nacionais, com a temática dos números voltadas para alunos com deficiência visual. O interesse estava em analisar de que forma se processavam em pesquisas, a construção dos números pelas crianças com o olhar direcionado para os pressupostos teóricos de Piaget. Para isto, realizou-se um levantamento no banco de Teses e Dissertações da Capes, das produções que envolviam a questão requerida, compreendidas a partir de 1994, ano da publicação da Declaração de Salamanca. Foram encontradas três pesquisas dentro da perspectiva inclusiva e que se aproximam do interesse em estudo. Embora nenhuma delas se concentre na abordagem teórica citada, elas apontam elementos cruciais para a construção dos números defendidos por Piaget.

PALAVRAS-CHAVE: Números; Deficiência visual; Piaget.

1 | INTRODUÇÃO

A presença e a utilidade do número, nos parece tão próximos que “chegamos quase a considerá-lo como uma aptidão inata do ser humano, como algo que lhe aconteceria do mesmo modo que andar ou falar” (IFRAH, 1992, p. 09). Entretanto, o percurso histórico do conhecimento e sua representação numérica levaram muitos anos para se efetivar e chegar à compreensão que temos hoje. Por esse motivo, podemos supor que há uma lacuna na construção dos números remetidas às crianças, por vezes deixada de lado, a tal ponto que algumas práticas elaboradas por docentes seguem acompanhadas de repetições e memorizações, as quais vem prevalecendo no ensino dos números.

Em se tratando do contexto cujas abordagens envolvem a educação inclusiva, mais precisamente os alunos com deficiência visual, a abordagem dos números requer uma atenção e um cuidado ainda maior por parte dos professores. Em virtude disso, alguns questionamentos para esta pesquisa foram feitos: de que forma esses alunos compreendem os números? Como constroem esse conhecimento primordial e que é a base para o desenvolvimento de outros conteúdos matemáticos? E de que maneira vem se dando

o tratamento dos números em pesquisas cujo foco seja a deficiência visual?

Assim, este trabalho tem por objetivo analisar as pesquisas, no âmbito acadêmico nacional, voltadas para o tratamento dos números inseridas no contexto inclusivo de alunos com deficiência visual. Para esta pesquisa, procurou-se seguir as orientações a partir dos pressupostos teóricos de Piaget e Szeminska (1975) e Kamii (1994), os quais relacionam que os números são construídos pela criança etapa por etapa, a partir das relações que estabelecem com os objetos.

Após o detalhamento do processo investigativo, os dados levantados serão analisados por meio de reflexões acerca do tratamento que é dado ao ensino dos números junto ao público em questão.

2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Tem-se percebido que a abordagem dos números, realizada na educação infantil, vem se dando a partir de um ensino centrado no professor, o qual de maneira tímida, faz um direcionamento voltado para as questões cotidianas, o que privilegia a escrita numérica, leitura e memorização de sequências e contagens dos números. Um ensino assim, vem de encontro com as propostas educacionais preconizadas por Kamii (1994, p. 15), a qual estabelece que “o número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo”, de modo que emerge a partir da atividade de colocar todos os tipos de objetos e eventos em todos os tipos de relações, as quais permitam à criança estar alerta e se sinta encorajada para a construção desse conhecimento.

No espaço escolar, voltado para a inclusão de alunos com deficiência visual, Fernandes *et al* (2006) salientam que construção do conceito de número depende de sua interação com o mundo concreto, o que permite construir conceitos e se apropriar das informações mais elementares para embasar todo o conhecimento matemático. Dessa maneira, o direcionamento dado a essas crianças deve pautar-se de recursos metodológicos construídos e adaptados que levem em consideração suas peculiaridades, ao se buscar a autonomia e sua aprendizagem.

Piaget e Szeminska (1975) estabelecem que, para a existência do número, é imprescindível levar em consideração os aspectos necessários à construção: *a conservação das quantidades, a correspondência termo a termo, a determinação do valor cardinal e ordinal* (de maneira indissociável). Essas evidências estão presentes a partir do momento em que a criança consegue estabelecer relações com os objetos, intermediados por experiências, que favoreçam o desenvolvimento das estruturas lógicas, imprescindíveis ao conhecimento.

Não basta, de modo algum, à criança pequena saber contar verbalmente “um, dois, três etc.” para achar-se na posse do número. Um sujeito de cinco anos pode muito bem, por exemplo, ser capaz de enumerar os elementos de uma fileira de cinco fichas e pensar que, se se repartir as cinco fichas em dois subconjuntos de 2 e 3 elementos, essas subcoleções não equivalem, em sua reunião, à coleção total inicial (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 15).

Seguindo este mesmo pensamento, Goulart (2005) reitera que o fato de ter aprendido a contar verbalmente não significa o domínio do conceito de número. No período intuitivo, a avaliação numérica permanece ligada à disposição espacial dos elementos de um conjunto, de tal forma que basta alterar a distância entre os objetos dispostos numa série, para que a criança considere que houve alteração deste número. Enfim, a criança só se desprenderá da organização espacial dos elementos, a partir do momento em que tenha atingido o primeiro aspecto relacionado à construção do número, ou seja, a conservação das quantidades.

Com os testes relacionados à conservação das quantidades, Piaget provou que “o número não é alguma coisa conhecida inatamente, por intuição ou empiricamente, pela observação” (KAMII, 1994, p. 26). Ou seja, para Piaget, a criança precisa ter condição mental denominada *reversibilidade*, na qual o indivíduo consegue fazer ações mentalmente, e desta forma, perceber que a quantidade de objetos não se altera quando suas posições espaciais se modificam.

Na análise da correspondência termo a termo entre elementos de dois ou mais conjuntos, cujo objetivo era verificar se a correspondência, operada pela própria criança ou efetuada com ela, acarretaria a ideia de uma equivalência durável entre os conjuntos, Piaget e Szeminska (1975) também confirmaram, que no nível da primeira fase, a correspondência não conduz de modo algum a uma equivalência, o que leva a criança ainda não perceber que o número de elementos/objetos é a mesma, independente das mudanças ocorridas em suas configurações. Ou seja, embora a criança já tenha o domínio da contagem, os seus resultados apontaram que a correspondência nem mesmo entra em conflito com as aparências contrárias e se subordina à percepção espacial.

Não somente a correspondência termo a termo, mas a própria enumeração aparecem, assim, à criança da primeira fase, como processos de quantificação muito menos seguros que a avaliação direta, devida às relações perceptivas globais (quantidades brutas). Com efeito, a numeração falada que o meio social impõe, às vezes, à criança, deste nível, permanece inteiramente verbal e sem significação operatória (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 56).

De fato, as experiências de Piaget nos faz perceber que a criança leva um certo tempo para ter o real conhecimento do significado numérico e utilizá-lo de maneira confiável, sem que qualquer alteração possibilite mudanças naquilo que já é concebido por elas, pois o que tem-se notado é que “ora a contagem é um instrumento confiável, ora este recurso deixa de ser utilizado e os dados perceptivos voltam a ser mais fortes” (RANGEL, 1992, p. 127).

Entretanto, Piaget e Szeminska (1975) reiteram que, embora a numeração falada não desempenhe qualquer papel no próprio progresso da correspondência, ela desempenha um papel essencial no processo de evolução da numeração, a partir do momento que a correspondência se torna quantificante e seja estabelecida a equivalência necessária entre os elementos equivalência.

Quando a criança se liberta da equivalência qualitativa e atinge o nível da

equivalência numérica, verificadas tanto no caso da correspondência como nas relações inerentes à conservação das quantidades, é possível perceber que houve a igualização das diferenças (Figura 1), ou seja, o que antes a criança julgava ser a quantidade de elementos entre dois conjuntos diferentes, passa a ser notado que houve transformações/composições dos elementos em unidades permutáveis entre si, e que nada mudou em seu número total. Sobre esse aspecto, Goulart (2005, p. 76) remete à formação da noção de unidade, de tal maneira que “abstraídas as qualidades diferenciais, cada elemento individual se torne equivalente a cada um dos outros: $1=1=1$, etc.”

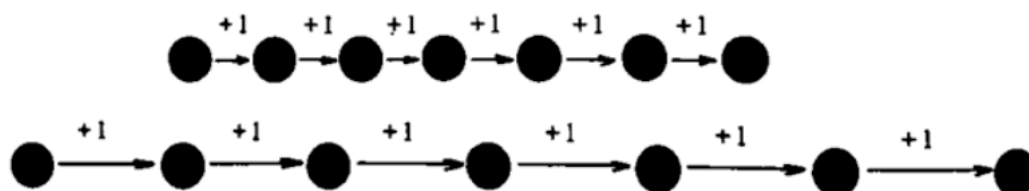


Figura 1 – Igualização das diferenças

Dessa forma, conforme coloca Piaget e Szeminska (1975), a descoberta da correspondência “qualquer” ou propriamente aritmética, supõe sempre uma operação nova em relação à simples lógica qualitativa, sendo, portanto, a igualização das diferenças, ou mais concretamente, a colocação em séries de unidades consideradas como iguais em tudo, salvo precisamente, a posição relativa e momentânea que cada uma ocupa na série. “Assim, todos os elementos, apesar de serem distintos, por serem seriados, são também equivalentes uns aos outros; equivalem-se, pois, por serem cada um, um elemento novo” (RANGEL, 1992, p. 130).

É fácil perceber em que condições se opera a aritmetização da correspondência termo a termo: a correspondência deixa de ser qualitativa e se torna numérica assim que os elementos são concebidos como iguais (= equivalentes sob todos os pontos de vista) entre si e que os caracteres diferenciais que os opunham uns aos outros no seio de uma mesma coleção são substituídos pela única diferença compatível com a sua igualdade, ou seja, por sua posição relativa na ordem da colocação em correspondência. Mais uma vez, é portanto a igualização das diferenças que é fonte da unidade e, por isso mesmo, do número (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 142-143).

Esta nova operação, aplicada sobre os elementos até então apenas individualizados, torna-os unidades simultaneamente iguais entre si, mas ao mesmo tempo distintas, o que remete a outro aspecto do número, relacionado com a determinação do valor cardinal e ordinal (de maneira indissociável).

Segundo Nogueira (2007, p. 199), “o número é um sistema de classes e séries fundidas num todo operatório e que, embora tendo suas fontes na lógica, é irreduzível a ela.” Desse modo, o número cardinal é uma classe cujo elementos são concebidos como “unidades” equivalentes umas às outras e, no entanto, distintas, com suas diferenças consistindo no fato de que pode seriá-las e, portanto, ordená-las. Em tese, “os cardinais resultam de uma abstração da relação e essa abstração não altera a

natureza de suas operações, pois todas as ordens possíveis que se possam atribuir a n termos vem dar na mesma soma cardinal n ” (PIAGET; SZEMINSKA, 1975, p. 219).

Em termos práticos, isso quer dizer que a relação de ordem é adquirida quando a criança consegue contar sem repetir ou pular objetos, ou seja, a ordem refere-se a disposição física dos objetos, não necessariamente em uma ordem espacial, mas ordenados mentalmente para realizar a contagem. Mas, se a ordem fosse a única relação estabelecida entre os objetos pela criança, eles não poderiam ser quantificáveis, pois seriam considerados apenas uma vez cada uma deles, em vez de considerar o grupo os quais pertencem. Sendo assim, para quantificar os objetos como um grupo, a criança tem que colocá-los numa relação de inclusão hierárquica, ou seja, perceber que “o um está incluído no dois, o dois está incluído no três, o três no quatro” (RANGEL, 1992, p. 131).

Isso significa mais do que apenas lembrar a ordem das palavras numéricas; significa entender que essa ordem obedece à regra que se 3 é maior que 2 e 2 maior do que 1, então, devido a isso, 3 é necessariamente maior do que 1. É razoável concluir que, as crianças que não entendem este sistemas de relações, ($A > B$, $B > C$, portanto, $A > C$) terão um entendimento terrivelmente incompleto do número, mesmo se disserem os nomes dos números em uma sequência perfeita (NUNES; BRYANT, 1997, p. 20).

Em suma, pelo que foi exposto acerca da construção do número pela criança, depreende-se que sua gênese, já se encontram imbricadas desde o princípio em que foram abordadas a conservação das quantidades, de onde o sujeito não desconfia de sua existência até o momento de procurar refletir sobre ela. Assim, o número surge como síntese da classe e da relação assimétrica, ou o que vem a dar no mesmo, da relação simétrica (igualdade) e das diferenças (relações assimétricas). Assim, o número emerge da igualdade e da diferença, num imbricamento constante, solidário e sincrônico, mas não construído de forma linear.

A seguir, serão delineados os procedimentos metodológicos que culminaram a análise das pesquisas, que foram encontradas e direcionadas para o nosso foco investigativo.

3 | ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o levantamento de informações pertinentes à temática da pesquisa, fez-se referência à análise documental, proposta por Lüdke e André (1986) como uma fonte de onde podem ser retiradas evidências, que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador e representam uma fonte natural de informação. Com isso, buscou-se obter informações quanto às produções acadêmicas, a nível nacional, dos programas vinculados à CAPES, que busquem contribuir para o ensino da matemática para alunos com deficiência visual.

O levantamento das pesquisas foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a partir de 1994, marco legal do documento da Declaração de Salamanca em

que permitiu trazer para o debate os conceitos iniciais de uma escola inclusiva. Desse modo, recorreu-se às palavras Ensino da Matemática e Deficiência Visual, Matemática e Deficiência Visual, Matemática e Cegos para facilitar a busca das produções. Entretanto, para que o levantamento bibliográfico não ficasse limitado aos programas que tratam exclusivamente do contexto da Educação Matemática, adentrou-se nos Programas de Pós-Graduação, nos âmbitos acadêmicos e profissional, em Educação em Ciências e Matemáticas, Ensino de Matemática, Educação Matemática, PROFMAT e os Programas de Educação, os quais deram ênfase à matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Ensino de Ciências, Matemáticas e Tecnologias, Ensino de Ciências na Educação Básica, Ensino de Física e de Matemática e em Ensino e Tecnologia.

A etapa seguinte consistiu na leitura minuciosa das produções, para que desse modo pudessem ser exploradas à luz da teoria piagetiana.

4 | DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Com base no levantamento das pesquisas, observou-se que apenas 3 (três) delas estiveram preocupadas em investigar a questão dos *Números*. Entretanto, é válido frisar que os trabalhos precisaram ser lidos em sua íntegra, pois nenhum deles direcionou-se para a questão da construção do número pela criança, conforme o aporte teórico de Piaget, mas apontaram elementos essenciais de como essa temática poderia ser tratada, segundo as concepções dos autores.

O primeiro trabalho, cuja pesquisa foi desenvolvida na região Sul do Brasil é de Sganzerla (2014). Ela procurou investigar quais as potencialidades e limitações de uma Tecnologia Assistiva (TA), desenvolvida para o ensino de conceitos básicos de Matemática, considerando a deficiência visual. A Tecnologia Assistiva, denominada Contátil (contar + tátil), vem ser uma (re)adaptação do Material Dourado. Ela é constituída de blocos, formando os cubos (unidades), as barras (dezenas) e as placas (centenas). Diferente do Material Dourado, a Contátil é fixa, com movimentos realizados através de motores de passos, acionados através de pulsos elétricos. Para a transferência de movimento, acoplou-se ao eixo de cada motor uma barra roscada que, encaixada internamente nas peças, permite a movimentação para cima ou para baixo, possibilitando a demonstração das *quantidades*; tudo isso controlado por microprocessadores (Figura 2).

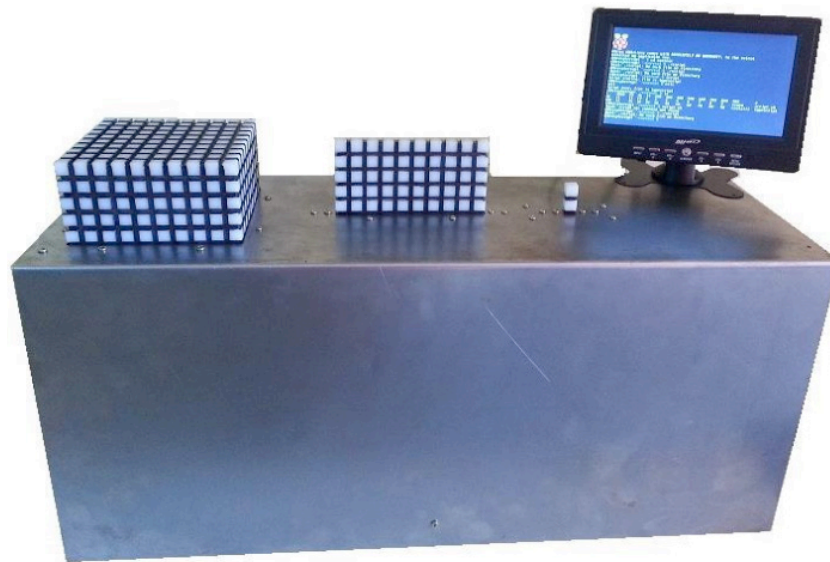


Figura 2- Tecnologia Assistiva Contátil e representação do valor 552

A Contátil apresenta quatro opções de uso, acionadas por seus correspondentes *números*: 1 – Aprendizado dos Números; 2 – Calculadora Tátil; 3 – Calculadora Interativa Tátil e 4 – Atividades.

No que diz respeito à correspondente “Aprendizado dos Números”, a Contátil tem limitação de aprendizado dos números até 999; e a aplicabilidade das operações de adição e subtração. Em relação à percepção dos números, o aluno e/ou o professor devem inserir valores numéricos de 0 a 999 através do teclado do computador. Ao digitar um número automaticamente será falado seu valor e apresentada a quantidade referente com o auxílio das peças (unidades, dezenas e centenas), fazendo com que o usuário possa tatear o valor, da mesma forma que no Material Dourado.

A pesquisa de Sganzerla (2014) chamou-nos a atenção pelo fato de que foram apontadas, pelos professores que participaram da pesquisa, possibilidades de ensino de matemática, dentre os quais, a determinação da quantidade, a compreensão do valor posicional, o sistema de numeração decimal, os quais estão intrinsecamente relacionados com a construção dos números, como a determinação do valor cardinal e ordinal, por exemplo.

O item “Aprendizado dos Números” foi o que nos remeteu à leitura e a inclusão nesta pesquisa enquanto um trabalho que, segundo os sujeitos/professores da pesquisa relatam a importância para a aprendizagem dos números. Ainda que o número não possa ser ensinado, conforme a abordagem Piagetiana, o instrumento criado por ela nos faz supor como uma possibilidade de obter respostas corretas diante de uma colocação de registros numéricos, por exemplo.

Nunes *et al.* (2009, p. 24) enfatizam, contudo, que as professoras das séries iniciais necessitam fazer uma avaliação da compreensão que os alunos possuem sobre a natureza dos números para que futuramente possam continuar a elaborar conhecimentos numéricos em que a memorização e a repetição não prevaleça no ensino, pois a formação do conceito de número não ocorre por meio da repetição

mecânica dos numerais. Tal construção vai ocorrendo progressivamente por meio dos estágios cognitivos vivenciada no dia-a-dia.

O trabalho de Drummond (2016), desenvolvido no âmbito da Universidade Federal de Ouro Preto, Região Sudeste do Brasil, objetivou investigar e analisar a utilização do material adaptado das barras de Cuisenaire¹ como um instrumento mediador no processo de ensino e aprendizagem das operações de adição e subtração para um aluno cego matriculado no 2º ano do sistema regular de ensino. Um dado importante em sua pesquisa foi justamente a necessidade que a pesquisadora sentiu, durante o desenvolvimento das tarefas sobre as operações, de conceitos importantes e necessários para o entendimento do número.

Drummond (2016), a fim de atingir seus objetivos, adaptou as barras de Cuisenaire, procurando sempre respeitar a determinação da intencionalidade na correspondência entre os números representados por essas barras e as suas respectivas cores. Assim, para adaptar as barras de Cuisenaire às necessidades do participante desse estudo, as cores foram substituídas por texturas, com a preocupação de que não se desprezassem as correspondências existentes entre as cores de mesma nuance, que são representadas no material adaptado de Cuisenaire com texturas iguais (Figura 3).



Figura 3 - Barras de Cuisenaire x Barras Adaptadas de Cuisenaire

O trabalho dessa pesquisadora nos chamou atenção, pois, dentre as estratégias de atividades desenvolvidas para o ensino e a aprendizagem das operações de adição

¹ As barras de Cuisenaire são materiais manipulativos, concretos e estruturados com 10 tamanhos diferenciados, em formatos de prismas quadrangulares e confeccionados em madeira e com cores padronizadas. Os comprimentos das barras variam de 1 a 10 centímetros e possibilitam uma gama de possibilidades de trabalhos para ensinar os conteúdos matemáticos.

e subtração, foram articuladas duas tarefas, segundo a autora, que envolviam a apropriação do conceito de número: classificação e seriação/ordenação (organização em ordem crescente e decrescente das barras).

Em relação as atividades de seriação/ordenação, Piaget e Szeminska (1975, p. 186) determinam que para “haver seriação é necessário que cada elemento seja escolhido como sendo ao mesmo tempo o menor dos que restam e maior do que os que precedem”, ou seja, deve haver, por um lado, relacionamento de cada termo com todos os outros e, por outro, uma direção constante a ser seguida nesta coordenação.

A tarefa do trabalho envolvendo números buscou atribuir significação numérica para cada uma das barras adaptadas de Cuisenaire. A pesquisadora organizou as barras adaptadas de Cuisenaire em potes coloridos, que continham em braille e em E.V.A, o número correspondente a essas barras, que estavam disponibilizadas em cada pote. Para o desenvolvimento dessa atividade, a pesquisadora explicou ao participante que cada uma das barras adaptadas correspondiam, respectivamente, aos números de 1 a 10, para cada pote. O participante realizou com facilidade as atividades de associação entre as barras adaptadas com os números que representavam, bem como a comparação entre as barras com a mesma textura, uma vez que conseguiu preencher as quantidades propostas de maneira correta.

Assim, é preciso, pois, que a criança compreenda que um número cardinal qualquer, represente o conjunto de elementos que o pote nomeado, independente da ordem estabelecida. Ou seja, que a criança torna-se capaz de chegar ao entendimento de que o cardinal de uma coleção é, por exemplo, “sete” quando correspondendo biunívoca e reciprocamente cada objeto ordenado de uma coleção a um nome da sucessão verbal, faz a abstração de que “sete” se refere a todos os objetos contados e não apenas ao sétimo elemento da série, segundo Rangel (1992).

Do mesmo modo, a atividade também possibilitou a correspondência entre as barras adaptadas e os números que as representam. Assim, ele conseguiu determinar quantas barras de tamanho 1 preencheriam cada um dos tamanhos das barras de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10. Também houve comparação das barras de tamanhos de 2, 4 e 8. Nesse contexto, a professora-pesquisadora auxiliou o participante deste estudo na associação das ranhuras com as quantidades correspondentes, bem como na identificação da proporção entre essas barras.

Piaget e Szeminska (1975) chamam a atenção para este tipo de atividade, pois, caso o aluno tenha necessidade e não se desprenda das medições do tamanho de barra 1 para determinar quantas dessas preencheriam as demais barras, a correspondência não se acha, ainda, constituída.

Ainda nessa mesma atividade deste encontro, as noções de sequências crescentes e decrescentes também foram discutidas, bem como foi observado que as barras com texturas iguais podiam ter tamanhos diferentes. Então, a professora-pesquisadora discutiu esses conceitos com o participante por meio da colocação das barras adaptadas umas ao lado das outras para a construção de uma escada,

exemplos também elaborados por Piaget durante a construção dos números.

Em um outro encontro, a pesquisadora propôs a atividade relacionada à associação das quantidades, para trabalhar os conceitos de quantidade e capacidade. É válido ressaltar que este conceito está relacionado com o nível de reversibilidade, pois proporciona às crianças a compreensão das operações contrárias, como, por exemplo, adição/subtração ou multiplicação/divisão. Piaget argumenta que as crianças somente conseguem conservar quantidades quando são capazes de conceituar número (KAMII, 1994). Dessa maneira, a professora-pesquisadora percebeu a necessidade de trabalhar com as questões relacionadas com capacidade/quantidade para que o participante desse estudo pudesse associar e relacionar o tamanho das barras com os números que representam, bem como associar as quantidades que a barras representam com os seus tamanhos.

Encontramos também na literatura, na Universidade de Brasília, o trabalho de Moraes (2008), da Região Centro-Oeste do Brasil, cujo objetivo foi analisar as implicações e possibilidades do sorobã no desenvolvimento lógico matemático do aluno com deficiência visual, na construção dos números naturais, monetários e do processo operatório do sistema de numeração decimal. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Especializado voltado para o atendimento de alunos com deficiência visual, com a participação de três alunos adultos inseridos no quadro da deficiência visual (acometidos de baixa visão, cegueira congênita e cegueira adquirida). Todos eles encontravam-se em processo de alfabetização matemática. A pesquisa foi desenvolvida desde quando o aluno não possuía conhecimentos necessários ao manuseio do Sorobã até a aquisição desses, fase que é chamada de Pré-Sorobã.

Moraes (2008) enfatiza que ao utilizar o Sorobã como recurso auxiliar das operações, e partindo do princípio que este instrumento é simbólico com estrutura física concreta e baseia-se no sistema de numeração decimal, onde os números têm sentido de acordo com o valor posicional formando assim o Quadro de Valor de Lugar – QVL, faz-se necessário, para sua operação, o conhecimento prévio do número. Nesse aspecto, ela compreende que para desenvolver o conhecimento sobre o número é necessário verificar o nível de compreensão do aluno, pois para desenvolver os conteúdos relacionados com este objeto da matemática, devemos nos atentar que muitas vezes necessita-se uma construção, que antecede as suas particularidades quanto à ordem, classe, valor relativo e valor absoluto. Assim, Moraes (2008, p. 61) estabelece que sua pesquisa “se delineou em torno da construção do número realizada pelo próprio aluno, em que se evitou usar a técnica pela técnica, mas sim um sistema menos rígido voltado para a aquisição de conceitos matemáticos”.

Para a realização de situações-problema, ela utilizou valores, compras, vendas e trocas que possuem alto significado na vida do aluno, propiciando a ele reviver ações cotidianas, colocando-o à prova conhecimentos acerca dos números. Dessa forma, a pesquisadora separou três grupos de extratos para que se pudesse estabelecer as diferentes relações no manuseio do Sorobã, evidenciando sua implicação e

possibilidade no desenvolvimento lógico-matemático do aluno com deficiência visual durante a construção dos números naturais, monetário do sistema de numeração decimal e no início do processo operatório de adição e subtração. Portanto, a complexidade da diversidade das interações possibilitou a formação das seguintes categorias: a) Quando o Sorobã não está temporariamente viável; b) Quando o aluno domina parcialmente o Sorobã; c) Quando o Sorobã é viável.

Nas duas primeiras categorias encontram-se extratos em que ela identificou a fase do Pré-Sorobã, onde os alunos deviam desenvolver desde a construção do conceito de número até o processo operatório, mesmo necessitando de outros recursos para concretizar o seu algoritmo. A última categoria é a fase em que o aluno já realiza registros de números de acordo com o valor posicional e realiza as operações sem nenhum recurso auxiliar.

Para a primeira categoria, ela utilizou como recurso metodológico os jogos, em que procurou trabalhar com o aluno conceitos matemáticos, relacionados com o conceito de número, como a comparação, contagem e quantidade. Essas intervenções foram utilizadas durante todo o período da pesquisa e serviu de apoio para o aluno utilizar o sorobã para realizar os registros numéricos.

Na segunda categoria, a pesquisadora notou que um outro sujeito registrou mecanicamente o número dado nesse instrumento, sem compreender a sua construção. Ela procurou trabalhar os conceitos de agrupamento, reagrupamento e desagrupamento dos números naturais, utilizando outros recursos didáticos-pedagógicos para manusear o sorobã, incluindo os dedos das mãos, os jogos, a introdução do sistema monetário e adaptação dos sorobãs com dez contas. Foi possível perceber que o aluno não compreendia toda a articulação, que envolve a construção do número no sistema de numeração decimal.

Na última categoria, que se trabalhou o sorobã em sua viabilidade, a intervenção veio no sentido de verificar o raciocínio utilizado pelo aluno. Ela procurou retratar se o aluno já conseguia estabelecer o registro das ordens corretas. O aluno demonstrou domínio ao retirar e registrar, principalmente nos processos de desagrupamentos, que executou com agilidade e precisão, registrando o resultado dos números calculados mentalmente.

Diante dos resultados, Morais (2008) reitera que a utilização do sorobã, enquanto instrumento necessário para a realização de cálculos matemáticos, não é simples, mesmo diante de alunos que já tenham iniciado o seu manuseio ou esteja próximo de ser considerado numeralizado, necessitou de outros recursos para compreender sobre os números, como valor posicional, agrupamento, desagrupamento etc. Com este trabalho, a pesquisadora chamou atenção para o fato de se trabalhar o pré-sorobã, pois “é crucial para que o aluno compreenda a formação do número para então iniciar o processo operatório.” (MORAIS, 2008, p. 102), de onde deve ser viabilizada uma metodologia rica em dinâmicas para que possa chegar à sua utilização. Reitera, que a construção do número é um processo gradativo e se faz necessário oportunizar

um ambiente matematizador ao aluno, como a criação de um espaço lúdico para o desenvolvimento do trabalho, que é ainda pouco explorado diante das técnicas do instrumento.

Apoiando-se nessas ideias, salienta-se novamente, a lacuna existente nos trabalhos dos pesquisadores que se remeteram aos estudos envolvendo, parcialmente, o propósito de ensino dos números, mas não trataram os aspectos essenciais, necessários ao entendimento de número pelas crianças.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados expostos, verificou-se que apenas três trabalhos, indiretamente, fizeram algumas ponderações importantes sobre a construção do número pela criança com deficiência visual, dado este que se mostrou essencial e foi percebido durante o desenvolvimento das atividades/propostas de pesquisas das autoras.

Conjecturamos que a pesquisa de Sganzerla (2014) tem um potencial de utilidade diante dos alunos com deficiência visual, ainda que precisam ser estudadas formas de abordagens com o instrumento, em conjunto ou anteriores à construção dos números, ao envolver aspectos da conservação, seriação e ordem, elementos essenciais na construção dos números segundo Piaget e Szeminska (1975). Caso contrário, o instrumento estaria sendo útil apenas para conferir os resultados.

É preciso, pois, lembrar que a criança cega precisa, ser estimulada para que a construção da estrutura do número e o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático possa ser realizado desde os primeiros anos iniciais e, cabe ao professor selecionar atividades e explorá-las diariamente a fim de agrupar e desagrupar elementos, comparar quantidades, estabelecer critérios para classificar, seriar e criar soluções para a resolução de situações-problema. Por isso, percebemos a necessidade e até mesmo a carência de pesquisas que se voltem aos problemas dos números, de como ele está sendo abordado nas salas de aulas, com alunos que apresentam deficiência visual e, primordialmente, como esses conceitos estão sendo explorados e contextualizados em Unidades Especializadas, que trabalham com estes alunos.

O que podemos perceber, diante dos trabalhos expostos, que o conteúdo dos números, nas diferentes abordagens empregadas nas pesquisas, ainda que o foco não esteja no “ensino do número”, são feitas de formas arbitrárias, como se este conceito estivesse completo e compreendido pelo aluno, bastando somente representá-lo numericamente, seja na Contátil, nas barras de Cuisenaire e inclusive no sorobã.

REFERÊNCIAS

DRUMMOND, M. F. L. A. O. **As barras adaptadas de cuisenaire como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem das operações matemáticas de adição e subtração de um aluno cego**. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) – Universidade

Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

FERNANDES, C. T. et al. **Educação inclusiva**: a construção do conceito de número e o Pré-Soroban. 1ª. ed. Brasília: MEC, 2006.

GOULART, I. B. **Piaget**: experiências básicas para utilização pelo professor. 23ª ed.rev. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

IFRAH, G. **Os números**: a história de uma grande invenção. Tradução Stella M. de Freitas Senra. 4ª ed. São Paulo: Globo, 1992.

KAMII, C. **A criança e o número**: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação junto a escolares de 4 a 6 anos. Trad. Regina A. de Assis. 18ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORAIS, I. M. S. **Sorobã**: suas implicações e possibilidades na construção do número e no processo operatório do aluno com deficiência visual. 2008. 160f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação de Brasília, Brasília, 2008.

NOGUEIRA, C. M. I. **Classificação, seriação e contagem no ensino do número**: um estudo de epistemologia genética. Marília: Oficina Universitária Unesp, 2007.

NUNES, T. et al. **Educação matemática**: Números e operações matemáticas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NUNES, T.; BRYANT, P. **Crianças fazendo matemática**. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

PIAGET, J.; SZEMINSKA, A. **A gênese do número na criança**. Tradução Cristiano Monteiro Oiticica. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

RANGEL, A. C. S. **Educação matemática e a construção do número pela criança**: uma experiência em diferentes contextos socioeconômicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SGANZERLA, M. A. R. **Contátil**: potencialidades de uma tecnologia assistiva para o ensino de conceitos básicos de Matemática. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2014.

O MOVIMENTO DE INCLUSÃO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA PSICOPEDAGÓGICA

Glaé Corrêa Machado

PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação
Montenegro-RS

RESUMO: Tendo como referência um olhar psicopedagógico e a possibilidade de circular pelos vários contextos educacionais, o objetivo desta reflexão se dá na importância e na contribuição dos agentes educacionais sobre o movimento de inclusão, ou seja, como podemos transformar escolas regulares e escolas especiais em espaços verdadeiramente inclusivos, a fim de que as pessoas com necessidades educacionais especiais sejam atendidas com qualidade, não só para elas, mas para todos os envolvidos nesse processo. Partiremos do movimento pela inclusão no panorama educacional, onde abordamos os principais eventos e documentos, assim como seus reflexos, a trajetória do movimento inclusivo, com seus três principais momentos: segregação, percepção de certas capacidades e reconhecimento do valor humano destes indivíduos e seus direitos. Circularremos por contextos educacionais, como a escola regular e a escola especial, onde refletiremos sobre o papel dos agentes educacionais (legislação, políticas públicas, sociedade, escolas, professores, alunos, equipes de apoio e

escolas de formação) envolvidos no movimento pela inclusão, abordando sua importância, contribuições, omissões, contratempos e projeções, sempre sob a perspectiva psicopedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva. Educação Regular. Perspectiva Psicopedagógica.

THE MOVEMENT OF SCHOOL

INCLUSION ON A PSYCHOPEDAGOGICAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: Taking as a reference a psychopedagogical look and the possibility of circulating through the various educational contexts, the purpose of this reflection is the importance and contribution of educational agents on the inclusion movement, that is, how can we transform regular schools and special schools into truly inclusive spaces, so that people with special educational needs are met with quality not only for themselves but for everyone involved in the process. We will start from the movement for inclusion in the educational panorama, where we address the main events and documents, as well as their reflexes, the trajectory of the inclusive movement, with its three main moments: segregation, perception of certain capacities and recognition of the

human value of these individuals and their rights. We will circulate through educational contexts, such as regular school and special school, where we will reflect on the role of educational agents (legislation, public policy, society, schools, teachers, students, support teams and training schools) involved in the inclusion movement, addressing its importance, contributions, omissions, setbacks and projections, always from the psycho-pedagogical perspective.

KEYWORDS: Inclusive Education. Regular Education Psychopedagogical Perspective.

1 | A INCLUSÃO NO PANORAMA EDUCACIONAL

Numa breve análise sobre o que tem sido o movimento pela inclusão até a década de 90, discute-se em termos dos reflexos provocados por dois eventos e documentos mundialmente significativos: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos - provendo serviços às necessidades básicas de educação, em Jomtiem, Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial sobre Educação Especial – acesso e qualidade, em Salamanca, Espanha, em 1994. No movimento pela inclusão anterior a Declaração de Salamanca, a educação especial na maioria dos países seguiu um padrão semelhante de evolução. Num primeiro momento, caracterizado pela segregação e exclusão, a “clientela” é simplesmente ignorada, evitada, abandonada ou encarcerada, quando não exterminada.

Num segundo momento, há uma modificação no olhar sobre a referida “clientela”, que passa a ser percebida como possuidora de certas capacidades, ainda que limitadas, como por exemplo, a de aprendizagem. Em função desta modificação ocorre o que poderíamos chamar de primeiro momento do movimento pela inclusão, ou “velha integração”, como propõem Mason & Rieser (sem data). Ou seja, os excluídos começam a ser integrados a certos setores sociais, mas ainda predomina um olhar de tutela, e a prática correspondente, no que lhes diz respeito, muito embora já não seja mais a de rejeição e medo, ainda seria excludente, na medida em que se propõe a “protegê-los”, utilizando-se, para tanto, de asilos e abrigos, dos quais estas pessoas raramente saíam, e nos quais seriam submetidas a tratamentos e práticas, no mínimo, alienantes.

Ocorre então um terceiro momento, marcado pelo reconhecimento do valor humano destes indivíduos, e como tal, o reconhecimento de seus direitos. Aqui poderíamos caracterizar o segundo momento do movimento pela inclusão como denominado de “nova integração” (Mason & Rieser, sem data), ou inclusão propriamente dita. Na maioria dos países, este momento tem se intensificado principalmente a partir da década de 60.

Após a Declaração de Salamanca, o movimento pela inclusão teve a predominância dos seguintes aspectos: uma consequência imediatamente visível à educação especial, resultante dos objetivos expostos acima, reside na ampliação

da clientela potencialmente nomeada como possuindo necessidades educacionais especiais. Outra se verifica na necessidade de inclusão da própria educação especial dentro desta estrutura de “educação para todos”, oficializada em Jomtiem. Entre outras coisas, o aspecto inovador da Declaração de Salamanca consiste exatamente na retomada de discussões sobre estas conseqüências e no encaminhamento de diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais. “A escola não pode ignorar o que se passa no mundo.” (PERRENOUD, 2000).

Em termos objetivos, a inclusão, implica na reformulação de políticas educacionais e na implementação de projetos educacionais do sentido excludente ao sentido inclusivo, onde a definição “necessidades educacionais especiais” provoca uma aproximação entre os dois tipos de ensino, o regular e o especial, na medida em que esta nova definição implica que, potencialmente, todos nós possuímos ou podemos possuir, temporária ou permanentemente, “necessidades educacionais especiais”. E, se assim o é, então não há porque haver dois sistemas paralelos de ensino, mas sim um sistema único, que seja capaz de prover educação para todos, por mais especial que este possa ser ou estar.

Muitas são as razões que explicam a impermeabilidade entre ambas; uma delas, sem dúvida, é a rigidez dos sistemas de ensino escolares, que se mantêm fechados, esclerosando-se pouco a pouco, pelo entupimento de seus canais de comunicação com o mundo exterior. (MANTOAN, 1997).

Não se trata, portanto, nem de acabar com um, nem de acabar com o outro sistema de ensino, mas sim de juntá-los, unificá-los num sistema que parta do mesmo princípio (de que todos os seres humanos possuem o mesmo valor, e os mesmos direitos), otimizando seus esforços e se utilizando de práticas diferenciadas, sempre que necessário, para que tais direitos sejam garantidos. É isto o que significa, na prática, incluir a educação especial na estrutura de “educação para todos”, conforme mencionado na Declaração de Salamanca.

Assim como não há razão para dicotomizar a educação escolar em comum e especial, fracionando-a e rotulando-a em tantos ramos quantos forem os supostos tipos diferentes de alunos, também não se justifica separar radicalmente as condições e possibilidades da escola das condições sociais e políticas gerais. (MAZZOTTA, 1987).

A Educação Inclusiva é responsabilidade de todos os envolvidos com o processo educacional e desenvolvimento do aluno, incluindo aluno, família, professor, escola, apoio técnico, sociedade, governo, etc. A importância de pensar e refletir no cotidiano o que se pode fazer mediante as necessidades dos alunos e que estas têm que ser consideradas e trabalhadas a partir da observação de todos os aspectos do desenvolvimento do aluno. A importância de se trabalhar com grupos heterogêneos, na diversidade, aproveitando e valorizando as potencialidades de cada um, lembra que a Educação Inclusiva é para todos e não se restringe a inclusão de alunos com deficiência. A exclusão não cabe na inclusão, se existe um excluído é porque não existe inclusão.

2 | A CONTRIBUIÇÃO DOS AGENTES EDUCACIONAIS NO MOVIMENTO PELA INCLUSÃO

2.1 Legislação

A Organização das Nações Unidas (ONU), consciente dos compromissos que os Estados Membros assumiram, em virtude da Carta das Nações Unidas, de obter meios em conjunto ou separadamente, a fim de promover níveis de vida mais elevados, trabalho permanente para todos, condições de progresso, desenvolvimento econômico e social, em Assembleia Geral proclama a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências, Resolução ONU 2.542/75, onde solicita que se adotem medidas em planos nacionais e internacionais para que esta sirva de base e referência comuns, para o apoio e proteção destes direitos.

Em nossa Constituição Federal de 1.988, temos alíneas e parágrafos pertinentes à legislação relativa aos direitos sociais, trabalho, seguridade social e educação de pessoas portadoras de deficiência.

No Brasil conceituou-se a deficiência através do Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1.999, na tentativa de regulamentar a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1.989, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Esta norma jurídica, assim conceituava a deficiência: “considera-se pessoa portadora de deficiência aquela que apresenta, em caráter permanente, perdas ou anomalias de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano.”

Este mesmo dispositivo legal, no seu artigo 3º e 4º tomou sua forma atual:

Art. 3º - Para efeitos deste Decreto, considera-se:

I - deficiência – toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano;

II - deficiência permanente – aquela que ocorreu ou se estabilizou durante um período de tempo suficiente para não permitir recuperação ou ter probabilidade de que se altere, apesar de novos tratamentos; e

III - incapacidade – uma redução efetiva e acentuada da capacidade de integração social, com necessidade de equipamentos, adaptações, meios ou recursos especiais para que a pessoa portadora de deficiência possa receber ou transmitir informações necessárias ao seu bem-estar pessoal e ao desempenho de função ou atividade a ser exercida.

Art. 4º - É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias: I - deficiência física; II - deficiência auditiva; III - deficiência visual; IV - deficiência mental e V - deficiência múltipla [...].

No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1.996) incorpora esses princípios como sugestão, mas não os convoca como

obrigatórios. Esse espírito prevaleceu por quase 05 anos, até a promulgação das novas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2.001, com orientação e normatização sobre a inclusão na educação básica. Quais são as mudanças produzidas por esse documento? Muitos direcionamentos agora têm força de lei: garantia de acesso à escola regular para todos os alunos; responsabilidade da escola regular em atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns; definição de educandos com necessidades educacionais especiais; obrigatoriedade da escola disponibilizar professores especializados em educação especial em seu corpo docente; necessidade de flexibilizar e realizar adaptações curriculares; organização de serviços de apoio pedagógico especializado; flexibilização da temporalidade do ano letivo, em determinados casos; transitoriedade e excepcionalidade do atendimento em classes ou escolas especiais; garantia da acessibilidade física à escola; participação da família nas decisões; formação continuada dos professores.

O conhecimento das práticas existentes sobre a educação inclusiva ocorre de forma desorganizada, improvisada, fragmentada e por ensaio e erro, com pouca produção teórica. Há necessidade que essas práticas se conheçam e conversem entre si, que haja alianças entre gestão pedagógica e vontade política. Há indivíduos, diz Foucault, que estão excluídos em todos os sistemas, são os resíduos de todos os resíduos, estão marginalizados da sociedade. Estes indivíduos são os loucos; excluídos, do trabalho, da família, da linguagem e do discurso, do jogo.

2.2 Políticas Públicas

Os desacertos no sistema educacional brasileiro, a despeito de tantas reformas constituem a raiz central de muitos de nossos problemas sociais: o baixo nível de escolaridade, a defasagem na profissionalização, o desrespeito às Leis, a não politização, a politização equivocada, a corrupção de grandes e pequenos, o tráfico das drogas, a violência, a impunidade do crime... As Políticas Públicas devem ser orientadas ao desenvolvimento de um sistema educacional mais inclusivo para todas as crianças, jovens e adultos brasileiros que enfrentam barreiras para aprender.

No âmbito deste contexto educacional, nosso foco está voltado para as Políticas Públicas que promovam a melhoria da qualidade de ensino com vistas ao combate das disparidades existentes no sistema educacional - falta de acesso à escola, fracasso escolar, evasão e distorção idade-série das crianças, jovens e adultos com deficiência. Em todas estas leis há algo em comum, o privilegiamento de ambientes menos restritivos, pois a crença é que o ambiente determina os rumos dos processos do sujeito. Um ambiente restrito conduz uma pessoa deficiente a uma vivência estigmatizadora ou excludente. O que já havia sido constatado de longa data, pelos psicólogos e psiquiatras que trabalhavam no movimento antimanicomial. “Para curar as pessoas não é possível manter em pé instituições dedicadas à exclusão, à

marginalização, à violência e ao abandono.” (ANAIS DO II CONPSIC, 1992).

Mas, há um aspecto que retorna continuamente em todas as leis, fazendo explicitamente referência ao princípio do ambiente menos restritivo. Por ambiente menos restritivo se entende que: os deficientes deverão ser educados junto com os não-deficientes; as classes especiais, a escolarização separada ou a remoção dos alunos deficientes no ensino regular só serão utilizadas se for absolutamente incompatível a permanência do aluno no ensino regular.

A opinião geral do grupo é que as políticas nacionais adotadas em matéria de educação especial devem orientar-se a assegurar a igualdade de acesso à educação e a integrar a todos os cidadãos na vida econômica e social da comunidade. Os objetivos da educação especial destinada às crianças com deficiências mentais, sensoriais, motoras ou afetivas são muito similares aos da educação geral, quer dizer: possibilitar ao máximo o desenvolvimento individual das aptidões intelectuais, escolares e sociais. Os membros do grupo apontaram que o ideal seria poder estabelecer um plano de educação para cada criança desde a mais tenra idade, dotando aos programas da flexibilidade conveniente para cada caso. (DELORS, 1998).

Algumas ações são sugeridas no âmbito dos sistemas de ensino:

a) Os sistemas de ensino devem construir instrumentos que possam identificar e caracterizar com clareza e precisão sua população escolar, bem como aquela que ainda não teve acesso à escola, de tal forma que essas informações possam evidenciar suas reais necessidades educacionais especiais, permitindo elaborar planejamento educacional capaz de atendê-las.

b) O planejamento de ações para atender às necessidades educacionais da população deve partir do levantamento de dados sobre a estrutura e as condições de funcionamento da rede escolar: o número, o tamanho e a localização das escolas públicas, conhecer suas condições físicas e materiais; o número e a composição das turmas. É preciso mapear os recursos educacionais especiais existentes na localidade, identificando e caracterizando a natureza de seu atendimento e procedendo a avaliação dos mesmos.

c) As ações dos sistemas públicos de ensino deverão pautar-se em conhecimento sobre: a situação funcional dos seus profissionais; sua formação acadêmica e se tiveram alguma formação em educação especial; as concepções de ensino e aprendizagem que adotam; as representações sociais que têm sobre alunos com necessidades educacionais especiais.

Tal conjunto de informações deve ser base para a organização de propostas de intervenção, que devem prever formação continuada para todos os profissionais ligados direta ou indiretamente a atividades de ensino, que garantam a construção de conhecimentos sobre características do desenvolvimento e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais, métodos e adaptações curriculares, possíveis ou necessárias, bem como a utilização de materiais e equipamentos específicos, dentre outros.

Considerando as necessidades dos alunos, dos profissionais, das escolas,

das redes de ensino e da comunidade, é preciso garantir a provisão de recursos educacionais especiais, bem como de equipamentos, materiais e profissionais para atuarem nesses espaços de ensino. O aprimoramento das Políticas Públicas no campo social depende de que elas sejam submetidas a acompanhamento e avaliação sistemáticas, caso contrário, a atuação poderá ficar restrita ao terreno de suposições que sujeitam as políticas à fragilidade e descontinuidade. É preciso responder as seguintes questões: as ações dos sistemas de ensino se configuram como uma política de atendimento ou uma mera prestação de serviços? O atendimento proposto tem garantido a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais ou tem somente propiciado seu convívio social?

O poder das Políticas Públicas poderá contribuir para criar espaços, assegurar direitos e deveres, promover projetos mais eficientes, mas não dá garantia nenhuma sobre uma verdadeira inclusão entre pessoas se de fato não nos envolvermos. Envolver dá trabalho, necessita responsabilidade e compromisso, é caminhar a passos curtos.

2.3 Sociedade

A psicanálise, através das contribuições de Sigmund Freud e Jacques Lacan, trouxe uma nova forma de se conceber os seres humanos, ela revelou a importância da linguagem, do inconsciente e da sexualidade nos processos de constituição dos sujeitos. Através dos ensinamentos de Freud e Lacan foi possível identificar que havia em relação à sociedade e aos sujeitos uma leitura ingênua do mundo. Uma crença na intencionalidade direta e linear das ações dos sujeitos e da sociedade. Freud revelou que o sujeito e a sociedade podem ir contra si mesmo. Os sujeitos não criam apenas através das suas ações. Eles podem também se destruir ou destruir ao outro, um processo bastante sofisticado que Freud denominou pulsão de morte.

Com isto foi tornando-se cada vez mais evidente que a sexualidade, a inteligência e a afetividade dos seres humanos não eram apenas produtos já dados, mas construções sociais e individuais. Para Freud e Lacan a ênfase estava nas relações e não em processos biológicos previamente concebidos e estruturados.

Uma das autoras que trouxe as maiores reformulações à maneira tradicional de se conceber a criança com deficiência mental foi a psicanalista francesa Maud Mannoni. Trabalhando como psicanalista, desde 1949, com crianças deficientes, autistas e psicóticas, ela revelou o quanto à criança deficiente tem sido apreendida de uma forma estigmatizada pela nossa cultura. Juntamente com os trabalhos de Jacques Lacan ela questionou, sobretudo a aplicação do modelo médico à criança com deficiência. Um modelo que a compara constantemente à chamada criança normal. Maud Mannoni revelou a importância da linguagem nas relações humanas. Ela ressaltou que a linguagem tece a criança com deficiência mental de uma maneira determinada, pois, quando nós olhamos alguém como deficiente, dificilmente o sujeito consegue escapar deste olhar, passando a se ver e referenciar por este olhar.

A Educação Inclusiva, pelas considerações acima, é um dos temas relevantes da atualidade. Com ele temos o desafio de pensar e organizar o contexto educacional (em particular a escola) objetivando a construção de uma sociedade mais justa, que respeite e valorize as diferenças das condições físicas, psíquicas, mentais, culturais e econômicas de todas as pessoas, oferecendo assim, concretas possibilidades de participação social com qualidade de vida. Como Freud pôde mostrar, o medo frente ao desconhecido, ao diferente, é menos produto daquilo que não conhecemos, do que aquilo que não queremos e não podemos re-conhecer em nós mesmos através dos outros.

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidade para todos. (SASSAKI, 1997).

A Educação Inclusiva, por outro lado, implica que não se espera mais que o deficiente se adapte aos alunos normais. O que é visado é que ele atinja o máximo da sua potencialidade junto com os seus colegas “normais”. Com isto fica garantido o direito à singularidade da sua atuação. Pois, para o paradigma da inclusão não são os deficientes que tem que se adaptar aos normais, mas os normais que tem que aprender a conviver com os deficientes.

O princípio de normalização leva implícito, como referente, o conceito de normalidade. A normalidade é um conceito relativo sujeito a critérios de tipo estatístico. O que hoje é normal pode não ser o ter sido ontem e não sabemos como será amanhã; o que aqui é normal pode ser anormal noutro lugar ou vice-versa. De tal maneira que o normal e o anormal não se encontram dentro da pessoa mas fora dela; é aquilo que os outros percebem nessa pessoa. Por isso é fundamental mudar a atitude da sociedade perante o indivíduo mais ou menos diferente, e não mudar a pessoa, o que, por outro lado, não é muitas vezes possível. (BAUTISTA, 1997).

O paradigma da inclusão reconhece em primeiro lugar a especificidade do sujeito e não a sua deficiência. Além disso, ele dá um passo a mais ao perceber que não se encontra no sujeito os rumos do seu processo de desenvolvimento, mas no contexto social onde ele é colocado. Isto porque a inclusão, segundo Mrech (1999) não é um movimento natural dos sujeitos, como se acreditou durante muito tempo. Se os sujeitos não forem continuamente trabalhados em relação aos seus preconceitos e estereótipos, eles tenderão a voltar, resgatando os conteúdos estigmatizadores originalmente previstos.

Como, durante séculos, a organização familiar e escolar foi determinada pela classe, o desafio de uma educação inclusiva consiste em romper com o preconceito, ao conviver com pessoas que, em nossa fantasia, não são como nós, não têm nossas propriedades ou características. Essa atitude permanece até que um acidente, uma morte, uma doença em família nos lembre que essa é uma circunstância de todos nós,

em algum momento de nossa vida. Alguns têm essa circunstância permanentemente, para outros, ela se torna permanente e, para outros ainda, ela é momentânea, ou seja, vem e vai.

A sociedade naturalmente exclui, em vez de incluir. Para que isto não aconteça, é preciso um trabalho árduo de construção da rede de relações sociais de inclusão de todas as crianças na escola. Em síntese, a Educação Inclusiva implica em uma mudança de paradigma. Da doença para a saúde. Da deficiência e do distúrbio para as necessidades educacionais especiais. Isto porque, para a Educação Inclusiva não é o sujeito que tem que se incluir na escola, mas a escola que precisa se modificar para incluí-lo, trabalhando os seus processos “naturais” de exclusão social.

2.4 Escolas

As escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implicam esforços de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes.

A escola inclusiva é aquela que acomoda todos os alunos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, sendo o principal desafio desenvolver uma pedagogia centrada no aluno, uma pedagogia capaz de educar e incluir além dos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, aqueles que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes na escola, os que estejam repetindo anos escolares, os que sejam forçadas a trabalhar, os que vivem nas ruas, os que vivem em extrema pobreza, os que são vítimas de abusos, os que estão fora da escola, os que apresentam altas habilidades/superdotação, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam alguma deficiência.

As escolas inclusivas propõem um modo de se constituir o sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. A inclusão causa uma mudança na perspectiva educacional, pois não se limita a ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apóia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (MANTOAN, 1997).

Uma das principais tarefas das unidades escolares é a construção de espaços para a participação de todos os segmentos envolvidos direta ou indiretamente nas atividades de ensino. Entre outras tarefas, esta participação deve garantir a elaboração, execução e avaliação do projeto pedagógico da escola em consonância com princípios e objetivos maiores da educação, previstos em legislação nacional. Neste projeto, a

educação para todos deve prever o atendimento à diversidade de necessidades e características da demanda escolar. Corroborando tal premissa, para Sousa e Prieto (2002):

O princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes do processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos.

Por fim, o que se espera conquistar é uma educação de qualidade, que garanta a permanência de todos na escola com a apropriação/produção de conhecimento, que possibilite sua participação na sociedade.

2.5 Professores

A Educação Inclusiva implica na formação de um professor que saiba trabalhar com classes heterogêneas, com conteúdos curriculares diferenciados e adaptados, utilizando estratégias de ensino que melhor se adaptem às necessidades específicas de cada aluno.

Na escola, este processo de biologização geralmente se manifesta colocando como causas do fracasso escolar quaisquer doenças das crianças. Desloca-se o eixo de uma discussão político-pedagógica para causas e soluções pretensamente médicas, portanto inacessíveis à Educação. A isso, temos chamado medicalização do processo de ensino-aprendizagem. Recentemente, por uma ampliação da variedade de profissionais da saúde envolvidos com o processo (não apenas o médico, mas também o enfermeiro, o psicólogo, o fonoaudiólogo, o psicopedagogo), temos usado a expressão patologização do processo de ensino-aprendizagem. (COLLARES E MOYSÉS, 1992).

Na educação comum acabou emergindo um novo personagem – “o aluno-problema”, que vem atrapalhando a vida tanto do aluno com deficiência quanto do chamado aluno normal. O “aluno-problema” é uma forma prévia do professor conceber o aluno que apresenta algum tipo de dificuldade na sala de aula.

No Brasil, de longa data, os professores têm sido invalidados na construção do seu desejo. Aos professores são dados, por um sistema altamente pervertido, condições mínimas de trabalho. Da mesma forma como eles foram tratados como objetos pelo sistema educacional, eles passaram a se tratar. A dificuldade de lidar com a construção do seu saber (passou) a ser um conteúdo projetado no aluno. O professor não consegue lidar com aquilo que ele não sabe. Assim como não consegue lidar com os problemas de construção do saber dos alunos. O que acaba levando o professor a atribuir as suas dificuldades ao outro: aos alunos, supervisores, direção, equipe técnica, etc. São os outros que não sabem. São os outros que deveriam saber para ensiná-lo a trabalhar melhor.

O que o professor não consegue perceber é que nenhum supervisor, psicopedagogo, psicanalista, professor universitário, etc., pode dar conta de atendê-lo em relação às suas necessidades específicas, se ele não tiver o desejo de saber. Pois, só ele tem a chave para decodificar o que acontece com a sua vida, só ele pode dar a

resposta de qual seria a melhor forma de trabalho. Depende do desejo do professor, assim como do desejo do aluno fazer ou não esta mudança. O poder das Políticas Públicas encontra o seu limite maior no desejo dos sujeitos. Se eles não quiserem mudar as suas práticas estigmatizadoras, eles não mudarão.

Sabemos que, no geral o professor é resistente às inovações educacionais, como a inclusão. A tendência é se refugiar no impossível, considerando que a proposta de uma educação para todos é válida, porém utópica, impossível de ser concretizada com muitos alunos e nas circunstâncias em que se trabalha, hoje, nas escolas, principalmente nas redes públicas de ensino.

A maioria dos professores tem uma visão funcional do ensino e tudo o que ameaça romper o esquema de trabalho prático que aprenderam a aplicar em suas salas de aula é rejeitado. Também reconhecemos que as inovações educacionais abalam a identidade profissional, e o lugar conquistado pelos professores em uma dada estrutura ou sistema de ensino, atentando contra a experiência, os conhecimentos e o esforço que fizeram para adquirí-los.

O professor, como qualquer ser humano, tende a adaptar uma situação nova às anteriores. E o que é habitual, no caso dos cursos de formação inicial e na educação continuada, é a separação entre teoria e prática. Essa visão dicotômica do ensino dificulta a nossa atuação, como formadores.

De um modo geral, o professor, o aluno, o supervisor, o coordenador pedagógico, o diretor, etc., internalizaram que, no caso de alunos deficientes ou com dificuldade de aprendizagem, o processo ensino-aprendizagem é de natureza patológica e que, portanto, há muito pouco a se fazer. “Em decorrência, na prática pedagógica do professor, surge nele a crença que ou ele ensina o aluno em um processo contínuo, ou então, ele se encontra frente a um aluno que apresenta algum tipo de distúrbio de aprendizagem ou deficiência mental. (...) Ao se privilegiar na educação a existência de um modelo prévio de ensino fundado na normalidade, acabou-se também por criar o seu oposto: a patologização do processo de ensino-aprendizagem. Pois, não se trata apenas do processo de ensino aprendizagem ser “diferente” ou “deficiente” ou “insuficiente”, quando comparado ao processo de ensino-aprendizagem da chamada criança normal. A diferença e as insuficiências têm sido transformadas em patologias ou doenças do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, privilegiou-se um olhar médico a respeito dos alunos, em vez de se enfatizar um olhar pedagógico. (MRECH, 1999).

Existe ainda uma baixa expectativa dos professores quanto à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes de grupos estigmatizados, como por exemplo, os vindos das camadas populares, cujas causas são atribuídas principalmente a fatores extra-escolares como famílias desagregadas, desnutrição, falta de cultura e incentivo dentro de casa. A capacidade de indignar-se diante da pobreza está subjugada por um modelo em que inclui pela exclusão e que culpabiliza o indivíduo fazendo uma leitura individual de um processo sócio-histórico. A inclusão efetiva supera a concepção de que a preocupação do pobre é unicamente de sobrevivência e que não há justificativa para trabalhar-se a emoção quando se passa fome. A inclusão vista como sofrimento de diferentes qualidades recupera o indivíduo, sem tirar a responsabilidade do Estado.

É o indivíduo que sofre, mas a gênese deste sofrimento está nas intersubjetividades delineadas socialmente.

Temos como objetivo principal desestabilizar algumas certezas que impedem os educadores de estabelecerem novas relações com seus alunos, com os colegas, e com os outros agentes educacionais (entre eles psicopedagogos) discutindo estas imagens e preconceitos. É este desequilíbrio que pode gerar condições para que haja uma reinvenção do cotidiano das práticas escolares. O lugar estratégico que a escola ocupa na discussão e articulação de um novo modelo social e político que tem como base a inclusão e não a exclusão passa pela ruptura dos antigos modelos de ação.

2.6 Alunos

Alunos e escolas são assim identificados por seus papéis sociais e não, propriamente, por sua configuração individual separada ou isolada de uma contextualização social e cultural. Hoje, e provavelmente ainda por muitos anos do século XXI, as expressões alunos especiais e escolas especiais são empregadas com sentido genérico, via de regra, equivocado. Ignora-se, nestes casos, que todo aluno é especial e toda escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social. Por outro lado, apresentam necessidades e respostas comuns e especiais ou diferenciadas na defrontação dessas duas dimensões, no meio físico e social.

Focalizando a educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que, da mesma maneira que os demais alunos em uma determinada realidade escolar, esses educandos apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola. Portanto, somente nas situações concretas em que se encontram os alunos nas escolas é que poderemos chegar a interpretar as necessidades educacionais escolares como comuns ou especiais.

Na discussão das necessidades educacionais é fundamental não desconsiderar sua interdependência com as demais necessidades humanas, tais como aquelas apontadas nos clássicos estudos de Maslow (2001), ainda que as mesmas não sejam interpretadas de forma hierarquizada. Assim, necessidades fisiológicas, de segurança, de participação social, de estima ou reconhecimento e as de autorrealização estão intrincadas nas necessidades educacionais comuns e especiais cuja satisfação inclui a atuação competente das escolas.

Nesse mesmo sentido, é oportuno reiterar que, segundo Mazzotta (1993) educação especial e excepcionalidade são condições necessariamente mediadas pela educação comum, ou seja, sem a mediação da educação comum não há excepcionalidade e nem educação especial. Precisamos nos atentar para o fato do aluno com necessidades especiais estar incluso não o transforma em “normal” no sentido de que suas peculiaridades estejam superadas, pelo contrário ele continua

com suas limitações que deverão ser respeitadas e atendidas. Neste momento entra a capacidade afetiva e pedagógica do educador de perceber estas sutilezas. Para uma inclusão bem sucedida tanto depende do desejo do professor, dos pais assim como do desejo do aluno em querer fazer ou não esta mudança.

2.7 Equipes de Apoio

Valorizamos, por parte da equipe de apoio, uma atitude de escuta e acolhimento das dúvidas, angústias, temores e questionamentos dos professores e dirigentes. Ouvir, observar e analisar é fundamental para validar as necessidades do professor, bem como possibilitam oferecer informações, conhecimentos, orientações e encaminhamentos para que, pouco a pouco, “situações problemáticas” sejam organizadas como “situações-problema”, desafiando os professores a aprenderem com os desafios enfrentados em seu trabalho. Estamos chamando de situações problemáticas, àquelas que se configuram como queixas, dificuldades e obstáculos, que interrompem e paralisam a ação pedagógica. E situações-problema, aquelas formuladas para que o sujeito mobilize seus recursos ou esquemas para tomada de decisão, na visão de Macedo (1999).

Segundo Freud (1913) a Pedagogia, a Política e a Psicanálise são profissões do impossível, porque precisamos nos deparar com as limitações com o “desejo do outro”, justamente quando isto não acontece, as formas de massificação e autoritarismo são instauradas, para impor o saber pela força, então encontramos uma ilusão de saberes.

A Psicologia Social vem nos ajudar a compreender a identidade dos seres humanos como sendo atribuições de predicados e adjetivos atribuídos pelo grupo social. No caso da pessoa com necessidades educacionais especiais, ela carrega um estigma social, bem como tantos outros grupos marginalizados pela sociedade. Entretanto, é importante lembrar que o indivíduo não é apenas algo que lhe atribuem, mas também o que faz e como faz.

Como toda a construção, a educação inclusiva é gradativa porque é preciso analisar todas as crenças que envolvem o sistema educacional brasileiro e que têm resultado nos altos índices de repetência e evasão. Neste projeto social, o papel do psicólogo, psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicanalista, médico e outros profissionais na escola deve mudar, pois a força estigmatizadora dos seus laudos tem contribuído para configurar este quadro que deve ser alterado. O laudo como rótulo imposto à criança, limitando seu acesso educacional, sem considerar a situação em que a mesma se encontra, coloca-a num lugar preestabelecido do qual ela não terá chance de sair. Em nome da suposta neutralidade destes pareceres, muitos conceitos científicos tem culpabilizado o sujeito por sua situação social e legitimado as relações de poder, fragmentando a apreensão do fenômeno social. A vergonha e a culpa são internalizadas pelos grupos subjugados e aparecem como sentimentos morais ideologizados com a função de manter a ordem excludente, de forma que a vergonha das pessoas e a exploração social constituem as duas faces de uma mesma

questão. Por serem sociais, as emoções são fenômenos históricos, cujo conteúdo está em permanente constituição. Não há entidades absolutas do nosso psiquismo, mas significados construídos no cotidiano, que afetam o sistema psicológico pela mediação das intersubjetividades. Os processos psicológicos, as relações exteriores e o organismo biológico, segundo Vygotsky, se conectam através das mediações semióticas, configurando motivos, que são estados portadores de um valor emocional estável, desencadeadores da ação e do pensamento. O significado assim, penetra na comunicação neurobiológica levando o homem a agir em resposta a uma ideia. A força de um laudo que afirma que uma criança tem uma certa patologia ou dificuldade pode impor limites a ela e levá-la a reagir em resposta a este lugar que lhe é dado.

Neste sentido, algumas das crenças que envolvem o sistema educacional atualmente, como por exemplo, a baixa expectativa dos professores em relação à capacidade de aprendizagem dos alunos provenientes de grupos estigmatizados, como aqueles das camadas populares, tem possibilitado uma leitura que se revela semelhante ao tratamento dispensado aos alunos com necessidades educacionais especiais. Em ambos os casos, o aluno em questão não é aquele aluno ideal para o qual a formação do professor foi dirigida. Não aprende no tempo certo e nem da forma esperada, não se comporta segundo os padrões corretos, enfim não é o aluno para o qual o professor sente-se preparado. Esta diferença entre o ideal e o real faz com que algumas respostas sejam também estereotipadas para justificar o fracasso iminente destes alunos (ainda as profecias autorrealizadoras das quais fala Patto e a culpabilização dos pais). Concluímos, portanto, que não podemos falar de educação inclusiva partindo de grupos específicos. A inclusão deve ser vista como um processo social que envolve todos.

2.8 Escolas de Formação de Professores

A necessidade de se construir um sistema educacional de qualidade para todos impõe uma forma de atuação diferenciada por parte daqueles que trabalham no campo da educação. A quebra de estereótipos e preconceitos, ponto de partida para a implantação de uma escola inclusiva, faz-se necessária para que o modelo que aí está se rompa. A colaboração e a cooperação entre todos os participantes do processo educacional (pais, professores, alunos, coordenadores pedagógicos, diretores, comunidade, etc.) na tentativa de mudar papéis e responsabilidades tornando o ambiente educacional mais flexível são alguns dos objetivos a serem alcançados neste processo.

A formação dos professores, por outro lado, reforça a existência de um modelo de aluno ideal, que respeita as regras e que consegue aprender, mas que na prática inexistente o que reforça o modelo excludente que está configurado. Parece-nos que os cursos superiores não estão suficientemente preparados para as mudanças que a Educação Inclusiva exige. Por isto, acreditamos que, neste momento, o mais importante

seja passar por uma etapa de formação dos formadores. É a óptica de Educação Inclusiva que acreditamos faltar hoje nos cursos de formação de professores. Um olhar que privilegia os processos sociais de aprendizagem da criança. Um olhar que privilegia a zona de desenvolvimento potencial, em vez da zona de desenvolvimento real da criança. É urgente também a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, principalmente a Internet, como uma forma mais rápida, barata e imediata de se atingir os professores. Sem falarmos, é claro, nos cursos de Educação à Distância.

Ao professor da sala de aula regular é imprescindível, além da capacitação e de apoio, que ele esteja preparado para receber o “novo aluno”, para que a inclusão não seja somente física, mas que haja uma aprendizagem significativa para todos os alunos. Para que se dê essa significativa aprendizagem é necessário saber o que o professor pensa, suas expectativas, suas ansiedades em relação ao diferente. É preciso saber, também, o que esse professor necessita e o que ele almeja. As crianças já nascem em um mundo estruturado pelas representações sociais, e é com estas representações que elas se desenvolverão. Assim, uma criança especial, que já ‘vem rotulada’ pela sociedade, ao entrar na escola terá que conviver com as representações que seu professor faz da sua diferença/deficiência, seja ela qual for. Nesse sentido, é que a representação que o professor faz de seu aluno é importante, ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas.

Como, educação inclusiva é o processo de inserção de pessoas com necessidades especiais, ou distúrbio de aprendizagem na rede regular de ensino, em todos os seus níveis, onde a escola é quem deve adequar-se aos seus alunos, visando, sempre, a inserção na sociedade. Nas escolas regulares, para trabalhar com os alunos com necessidades educacionais especiais, em seu ensino comum, os professores necessitam de formação adequada. A capacitação efetiva de docentes para atuar nessa perspectiva inclusiva, que vise o desenvolvimento do sujeito autônomo, tem como finalidade levar esses profissionais a uma constante reflexão sobre sua prática pedagógica, onde a avaliação e re-avaliação, bem como os questionamentos, são permanentes, a fim de que possam rever esta prática e compartilhar experiências e novas ideias com seus colegas, pondo fim na prática individualista da formação e do exercício profissional.

Compartilhar experiências é fundamental para a formação continuada em educação, pois os conhecimentos teóricos somente não bastam, é necessário a participação nas mudanças sociais, como agente de formação e não apenas transmissor de conhecimentos, cabendo-lhe aprimorar-se pessoal e profissionalmente. Os educadores devem estar dispostos às mudanças e estar constantemente revisando seus conceitos, ideologias e valores, para atuar como elemento facilitador no processo de conscientização da construção de sua cidadania. Esse processo de construção deve partir da sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita. Os professores devem ser “colocados em um contexto de aprendizagem e aprender a

fazer fazendo: errando, acertando, tendo problemas a resolver, discutindo, construindo hipóteses, observando, revendo, argumentando, tomando decisões, pesquisando”, de acordo com Leite (1999).

Nessa perspectiva de transformação e atualização, não basta só o professor buscar alterar suas práticas, mas a escola, o contexto onde este professor está inserido deve sofrer alterações. Os professores não podem mudar sem uma transformação nas instituições em que trabalham, nem as escolas podem fazer mudanças sem o empenho, especial, dos professores. Deve haver uma articulação entre a escola, seus projetos e seus professores, pois um depende do outro. O investimento que a escola faz em seu professor, converte-se para o futuro da própria instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cabe ressaltar que a inclusão não é uma ameaça, tão pouco uma mera questão de terminologia, ela é uma expressão linguística e física de um processo histórico que não se iniciou e nem terminará hoje. Na verdade, a inclusão não tem fim, se entendida dentro deste enfoque dinâmico, processual e sistêmico que procuramos levantar neste artigo. Até porque, na medida em que o mundo se move em seu curso histórico e as regras e convenções vão sendo revistas e modificadas, novos tipos de excluídos poderão sempre aparecer. Portanto, aos que possuem consciência a este respeito, convém manter este estado constante de vigília, para que a luta por um mundo cada vez mais justo e democrático jamais esmoreça.

A Educação Inclusiva exige dos envolvidos com ela uma mudança de postura, no sentido de redefinir nosso papel, que é fundamental no desenvolvimento de nossos alunos. Nós educadores devemos aprender a respeitar nossos alunos, seus interesses, e desenvolver nossas atividades a partir disto, ouvindo, formulando desafios e situações novas, acompanhando seu processo de desenvolvimento, não os direcionando aos nossos interesses (de adulto).

REFERÊNCIAS

ANAIS DO II CONPSIC - CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6a. Região. São Paulo, Oboré Editora, 1992.

BAUTISTA, Rafael (Coord.). **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1.988. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1.989. **Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE**.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1.996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.

BRASIL. Decreto 3.298, de 20 de dezembro de 1.999. **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.**

BRASIL. Resolução CNE/CEB N° 2, de 11 de setembro de 2.001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.**

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **Diagnóstico da Medicalização do Processo de Ensino-Aprendizagem na 1ª Série do 1º Grau do Município de Campinas.** Em ABERTO, Brasília, ano 11, nº. 53, Jan/Mar, 1992.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA – UNESCO – **Conferência Mundial sobre Educação Especial.** Salamanca, Espanha, 1994.

DECLARAÇÃO SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS – **Conferência Mundial sobre Educação para Todos.** Jomtiem, Tailândia, 1990.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação - Um Tesouro a Descobrir** - Relatório para a Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: Cortez, MEC/UNESCO, 1998.

FOUCAULT, M. O Sujeito e o Poder. In: RABINOW, P; DREYFUS, H. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FREUD, Sigmund (1913). **Totem e Tabu.** Rio de Janeiro: Imago, Vol. XII, 1977.

LEITE, R. S. **Formação de professores: Aquisição de conceitos ou competências?** MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Revista Criança do professor de educação infantil. N° 30, 1999.

MACEDO, L. de. **Competência relacional e situação-problema:** elementos para uma reflexão pedagógica. Manuscrito não publicado. São Paulo: Instituto de Psicologia, USP, 1999, 35 p.

MANNONI, Maud. **A Criança Atrasada e a Mãe.** Lisboa: Moraes Editores, 1977.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar:** eis a questão. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.

MASLOW, Abraham H. **Maslow no Gerenciamento.** Rio de Janeiro: Qualitmark, 2001.

MASON, M. & RIESER, R. **Altogether Better:** from “Special Needs” to Equality in Education. London: Comic Relief, [19--].

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Escolar:** comum ou especial? São Paulo: Pioneira, 1987.

_____. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial.** São Paulo: E.R.U., 1993.

MRECH, Leny Magalhães. **Psicanálise e Educação:** Novos Operadores de Leitura. São Paulo: Editora Pioneira, 1999.

PATTO, M.S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz Editora, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

Resolução ONU 2.542/75. **Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiências.**

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian; PRIETO, Rosângela Gavioli. A educação especial. IN: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). **Organização do ensino no Brasil.** São Paulo: Xamã, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

SOBRE A ORGANIZADORA

SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO Doutoranda em Educação Escolar. Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos. Membro desde 2018 do Grupo de pesquisa “Núcleo de Estudos da Sexualidade - NUSEX”.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Ações protetoras 38

Água 21, 22, 23, 48, 49, 50, 51, 52, 53

Aquisição da língua portuguesa 74

C

Contribuições culturais 74

D

Deficiência visual 112, 113, 116, 117, 121, 122, 123, 124, 128

Diversidade à educação inclusiva 1

E

Educação e contexto social 104

Educação especial 1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25, 29, 30, 36, 37, 38, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 54, 55, 56, 66, 67, 103, 117, 126, 127, 129, 130, 136, 141, 142

Empoderamento 104, 110

Ensino de surdos 26, 30

Ensino fundamental 6, 12, 43, 48, 49, 53, 56, 57, 86, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 96

Espaço de aprendizagem 98

F

Formação de professores 10, 24, 26, 27, 31, 32, 33, 36, 37, 138, 139, 141

I

Inclusão escolar 8, 14, 15, 16, 27, 35, 37, 54, 56, 57, 98, 125

J

Jogos lúdicos 68, 70

L

Linha de cuidado 38, 42, 43, 45, 46, 47

M

Maus-tratos 38, 43

Militares estrangeiros 74, 75, 76, 83, 84

N

Negligência 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46

P

Paralisia cerebral 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47

Percurso histórico 54, 57, 58, 112

Política educacional 10, 54, 55

Português 20, 36, 51, 55, 56, 60, 66, 74, 75, 76, 77, 80, 82, 83, 84

Processo de ensino aprendizagem 101, 135

Processos comunicativos 54, 57, 62

Projeto de intervenção 48, 49

Psicopedagógica 125

S

Sala de recursos 11, 19, 20, 98, 100, 101, 102

Saúde 3, 4, 5, 12, 14, 28, 30, 38, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 54, 88, 93, 100, 104, 133, 134

Segunda língua 30, 32, 33, 64, 66, 74, 76, 78, 80, 82

Surdos 3, 26, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 64, 65, 66, 67

V

Vida 1, 2, 4, 5, 7, 9, 12, 17, 19, 28, 35, 37, 43, 44, 48, 51, 52, 64, 75, 83, 84, 88, 94, 98, 101, 103, 121, 128, 130, 132, 133, 134

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-709-3



9 788572 477093