



IV CINTEDI

# Congresso Internacional de Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Construindo Diálogos na Educação Inclusiva: Acessibilidade,  
Diversidade e Direitos Humanos

**TEMA:**

***Construindo diálogos na  
educação inclusiva: acessibilidade,  
diversidade e direitos humanos***

**ISBN: 978-65-86901-17-7**

**Organizadores:**

**EDUARDO GOMES ONOFRE (UEPB)**

**MARGARETH MARIA DE MELO (UEPB)**

**SANDRA MEZA FERNANDEZ (UCHILE)**



## CONSELHO EDITORIAL

Abigail Fregni Lins - UEPB  
Alex Bruno da Silva Farias Alex - UFCG  
Alexandre Cordeiro Soares - UEPB  
Alexandre de Oliveira Ferreira - UFPB  
Artur Torres de Araújo - UFTM  
Bruna Monielly Carvalho de Araujo - UFPB  
Bruna Tayane da Silva Lima - UEPB  
Carlos Ryan Silva de Araujo - UCAM  
Christiano Cordeiro Soares - UEPB / UFPB  
Cristiane Sousa de Assis - UFPB  
Diana Sampaio Braga - UEPB  
Eduardo Gomes Onofre - UEPB  
Eliana Verónica Romo López - Universidad Central De Chile  
Elisabete Carlos do Vale - UEPB  
Fábio Alexandre Santos - URCA  
Gilberto Rodrigues Carneiro - UEPB  
Gleydson Kleyton Moura Nery - INSA  
Glória Maria Leitão de Souza Melo - UEPB  
Janiele França Nery - INSA  
Jéssica Natacha Silva Barros - UEPB  
Johniere Alves Ribeiro - UEPB  
José Jorge Casimiro Dos Santos - UEPB  
José Jorge de Sousa - UEPB  
Jucilene Braz da Costa - Seec/PE  
Júlio Pereira da Silva - Seec/RN  
Juscelino Francisco do Nascimento - UFPI/UEPB/UFPR  
Karla Karina Abrantes Rêgo - UEPB  
Katia Fabiana Pereira de Ataíde - UEPB  
Katia Farias Antero - Uninassau  
Klaus Schlünzen Junior - Unesp  
Larissa Cavalcanti de Albuquerque - UFPB

Lenilda Cordeiro de Macêdo - UEPB  
Leonardo Lira de Brito - UFCG  
Ligiane Gomes Marinho Salvino - IFPB  
Lijecson Souza dos Santos - UEPB  
Liliana Fuentes Monsalves - Universidad De Chile  
Livania Beltrão Tavares - UEPB  
Luciana Maria de Souza Macêdo - URCA  
Margareth Maria de Melo - UEPB  
Maria Aparecida Marcelino Patrício - UEPB  
Maria Cezilene Araujo de Moraes - Ufsc  
Maria Das Graças de Lima - UFPB  
Maria Das Neves de Araújo Lisboa - UEPB  
Maria Do Rosário Gomes Germano - Uefpb  
Maria Do Socorro Moura Montengro - UEPB  
Maria Dolores Fortes Alves - UFAL  
Maria José Guerra - UEPB  
Maria Lucia Serafim - UEPB  
Marivânia Cavalcanti Ferreira - EE Rio Branco  
Marlene Barbosa de Freitas Reis - UEG  
Marta Lúcia de Souza Celino - UEPB  
Mary Delane Gomes de Santana - UFPB  
Mônica de Fátima Silva Cavalcante Pereira - UFPB  
Nívia Maria Rodrigues dos Santos - UEPB  
Otávio Paulino Lavor - UFERSA  
Paula Almeida de Castro - UEPB  
Rejane Maria da Silva Farias - UEPB  
Rodolfo Bächler Silva - Universidad Mayor  
Rômulo Tonyathy da Silva Mangueira – CEFET/RJ  
Rosely de Oliveira Macário - UEPB  
Rosemary Alves de Melo - UEPB  
Ruth Barbosa de Araújo Ribeiro - UEPB  
Sawana Araújo Lopes de Souza - UFPB  
Senyra Martins Cavalcanti - UEPB  
Sergio Moraes Cavalcante Filho - UEPB  
Simone Nobrega Catao - UEPB  
Soraya Maria Barros de Almeida Brandão - UEPB  
Tatiana Cristina Vasconcelos - UEPB



**realize**  
Editora

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha - UEPB

Valdecy Margarida da Silva - UEPB

Virgínia Eugênia da Silva - UEPB

Wanderléia Farias Santos - UFPB



**realize**  
Editora

Rua Aristides Lobo, 331, Bairro: São José,  
Campina Grande - PB, CEP 58400-384  
<http://www.editorarealize.com.br> | { \$sistema->get('email') }

Eduardo Gomes Onofre  
Margareth Maria de Melo  
Sandra Meza Fernandez  
(Organizadores)

**E-book: Construindo diálogos na  
educação inclusiva:  
acessibilidade, diversidade e  
direitos humanos**



**realize**  
Editora

2020

### Dados Internacionais da Catalogação na Publicação (CIP)

C758 Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos / organizadores, Eduardo Gomes Onofre, Margareth Maria de Melo, Sandra Meza Fernandez. – Campina Grande: Realize eventos, 2020.

1405 p. : il. color.

ISBN 978-65-86901-17-7

1. Educação inclusiva. 2. Práticas inclusivas. 3. Educação especial. 4. Prática docente. I. Título. II. Onofre, Eduardo Gomes. III. Melo, Margareth Maria de. IV. Fernandez, Sandra Meza.

21. ed. CDD 370.115

## SUMÁRIO

- 19** **A APROXIMAÇÃO DA FAMÍLIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO EDUCATIVA NO NAAH/S**  
GRAZIELA CRISTINA JARA, PAOLA GIANOTTO BRAGA
- 34** **A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR JUNTO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**  
ANA PAULA CAMILO CIANTELLI, LUCIA PEREIRA LEITE, JOSÉ TADEU ACUNA, MARIA HELENA MARTINS
- 54** **A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
KALINA DE FRANÇA OLIVEIRA
- 71** **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DOS ACESSOS Á MUSEUS VIRTUAIS**  
CLARYENNE NOVAIS SILVA PROTO, ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS
- 85** **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**  
TANIA NARA RODRIGUES OLIVEIRA, ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS
- 104** **A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DOS MÉTODOS ATIVOS COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**  
MARLENE BETZEL LUXINGER
- 122** **A ESPIRITUALIDADE COMO ELEMENTO INCLUSIVO: A BUSCA DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE**  
CARLOS ROBERTO SABBI
- 142** **A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**  
SUELEN TAVARES GODIM
- 162** **A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA**  
ADRIANA OLIVEIRA BERNARDES, ANNIE GOMES REDIG
- 177** **A PROPOSTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO SE APRESENTA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU**  
MARIA FLORÊNCIA DIAS BEZERRA, IONE OLIVEIRA JATOBA LEAL, SORAIA NOVAES SANTOS, ELAINE SILVA DE CARVALHO BAVOZA

193

**ABORDAGEM DA QUÍMICA VERDE (QV) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E SEU REFLEXO NO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO DE REVISÃO**

DARLEI GUTIERREZ DANTAS BERNARDO OLIVEIRA, ÂNGLIDIMOGEAN BARBOZA BIDÔ

209

**ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PERFIL DO FILÓSOFO SÓCRATES: A MAIÊUTICA COMO NOVO PARADIGMA DE CONHECIMENTO HUMANO**

VERA BORGES DE SÁ, AYSLLAN WELBER GONÇALVES GALVAO LINS, HERBERTH SILVA ACIOLI

227

**ALUNOS SURDOS DE ESCOLA BILINGUE: AVALIANDO A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS**

MICHELLE MÉLO GURJÃO ROLDÃO, JAMILLE SOUSA DUARTE

245

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA USADO POR SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

DANIELE SIQUEIRA VERAS, JULLIANA VITÓRIA COSTA SANTOS

260

**AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO AMAZONAS**

ELIZETE RIBEIRO DA SILVA, ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS

277

**BILINGUISMO E LETRAMENTOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO**

THAYANE NASCIMENTO FREITAS, NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO, TARCISIO WELVIS GOMES DE ARAUJO

293

**CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

FABIO COLINS DA SILVA, ÉRICA GONÇALVES COLINS DA SILVA

311

**CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

JOÃO ANDREI DANTAS

318

**DEFICIÊNCIA VISUAL REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

DANIELA SANTOS SILVA, DAYVID FERNANDO CARVALHO DE QUEIROZ, TATIANE DA SILVA LIMA

338

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS**

DÉBORA PIMENTEL PACHECO, AMELIA ROTA BORGES DE BASTOS

358

**DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS PARA O ESTUDO DO SISTEMA DIGESTÓRIO**

ELISANGELA LUZ DA COSTA, AMELIA ROTA BORGES DE BASTOS

373

**DESIGN PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: MATERIAIS DIDÁTICOS  
ACESSÍVEIS À CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

MÁRCIO JAMES SOARES GUIMARÃES

385

**DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: INDICADORES PRÁTICOS PARA A  
INCLUSÃO EM GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES**

ANA CAROLINA LOPES VENÂNCIO, PAULA MARIA FERREIRA DE FARIA, DENISE DE  
CAMARGO

404

**E-BOOK: UMA PROPOSTA PARA A CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO DE  
DIÁLOGO NO ENSINO INTEGRADO E SUA RELAÇÃO COM AS TEORIAS  
SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**

THAISA MARTINS PORTO DE SOUZA MELO, ANDRÉ SUÊLDO TAVARES DE LIMA

413

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E INCLUSÃO: PRESSUPOSTOS FREIRIANOS  
PARA UMA EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA QUE PROPORCIONA (RE)  
EXISTÊNCIAS DOCENTES**

SIMONE ANDREIA VIOLANTI, ANA CAROLINA LOPES VENÂNCIO

431

**EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA: UMA PROPOSTA PARA DOCENTES QUE ATUAM NA REDE  
PÚBLICA MUNICIPAL**

CRISTIANA BARCELOS DA SILVA

446

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE QUÍMICA: MEDIAÇÃO DE  
LEITURA DE LEDORES PARA ALUNOS CEGOS**

SIMONE NOBREGA CATAO

461

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE GRAMADO/RS:  
UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO PME (2014-2024)**

ANTONIO SOARES JUNIOR DA SILVA, JOAO CARLOS PEREIRA BRAGA, LUAN TALLES DE  
ARAÚJO BRITO, EFRAIM DE ALCÂNTARA MATOS

478

**EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19:  
INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE DEPOIMENTOS DA  
FAMÍLIA**

JACKELINE BARCELOS CORRÊA, CRISTIANA BARCELOS DA SILVA, ALINE PEIXOTO VILAÇA  
DIAS

493

**ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA SURDOS:  
UMA PROPOSTA USANDO MÍDIAS**

JAMILLE SOUSA DUARTE

509

**ENSINO DE CIÊNCIAS, ESTUDANTES SURDOS, PROFESSORES  
OUVINTES E A LIBRAS NAS VIVÊNCIAS DOS PROCESSOS DE  
APRENDIZAGENS**

TAMYRES GYSLANE FERREIRA SILVA, WANDERLEIA AZEVEDO MEDEIROS LEITÃO

- 521** **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O HORIZONTE DA ESCOLA UNITÁRIA DIANTE DA HISTÓRICA DUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**  
CLAUDIA MARIA BEZERRA DA SILVA
- 537** **ESTIGMATIZAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: PROCESSOS EXCLUDENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**  
JULIANE MARQUES SANTIAGO DE ABREU, KLEBER FERNANDO RODRIGUES
- 555** **ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NAS REDES SOCIAIS**  
NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO, JUSCELINO FRANCISCO DO NASCIMENTO
- 574** **EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CERES: RAÇA E GÊNERO COMO FATORES DETERMINANTES NO ABANDONO DO CURSO.**  
RONNY DIOGENES DE MENEZES
- 589** **EVENTOS DE LETRAMENTOS COM A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS**  
TARCISIO WELVIS GOMES DE ARAUJO, NÁDIA FERNANDA MARTINS DE ARAÚJO, THAYANE NASCIMENTO FREITAS
- 606** **EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS EM CONTEXTO DA PANDIMIA DO CORONAVÍRUS**  
AFONSO BARBOSA DE LIMA JÚNIOR, FABRICIO DE LIMA BEZERRA SILVA, MARIA ZILDA MEDEIROS DA SILVA
- 621** **EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO**  
FRANCILEIDE BATISTA DE ALMEIDA VIEIRA, HALYSON ALMEIDA DE OLIVEIRA
- 637** **GÊNERO E DEFICIÊNCIA: AS PERCEPÇÕES DOS/AS SURDOS/AS SOBRE SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**  
EDINALVA CLEMENTINO DE CARVALHO
- 655** **GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES LGBTI+ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**  
JOHANA DE ANGELIS CAVALCANTI DE MORAIS, KLEBER FERNANDO RODRIGUES
- 674** **INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDOCEGAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.**  
CINTHIA MARIA DE ABREU CLAUDINO, MARIA INGRIDY LACERDA DINIZ, THIAGO DE SÁ SENA , KEICY PRISCILA MACIEL VIEIRA
- 689** **INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETRO DA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA NAS BASES SCIELO CI E SCOPUS**  
TANISSE PAES BÓVIO BARCELOS CORTES, SERGIO RAFAEL CORTES DE OLIVEIRA

- 709** **INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS**  
PAULA LAMB QUILIÃO, NATÁLIA RAMPELOTTO SANTI
- 724** **INCLUSÃO DIGITAL: FIOS E NÓS QUE ENLAÇAM EXPERIÊNCIAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS**  
MARIA DO ROSÁRIO GOMES GERMANO
- 739** **INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR**  
ALINE PEIXOTO VILAÇA DIAS, CRISTIANA BARCELOS DA SILVA, JACKELINE BARCELOS CORRÊA, CARLOS HENRIQUE MEDEIROS DE SOUZA:
- 756** **INCLUSÃO E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA SURDA**  
LEILIANE PEREIRA FRAZÃO, ANABELA BÁRBARA DOMINGUES PAÑAO GÓIS RAMALHO
- 771** **INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONSENSOS E DISSENSOS DA LEGISLAÇÃO ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO**  
ROBÉRIA VIEIRA BARRETO GOMES , HELOISA FONSECA BARBOSA
- 786** **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA**  
JAISE DO NASCIMENTO SOUZA
- 799** **INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM FOCO**  
MARLENE BARBOSA DE FREITAS REIS, MARIANNE IVANA MARTINS ARTIAGA AQUINO, CARLA SALOMÉ MARGARIDA DE SOUZA
- 814** **INCLUSÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.**  
JANE MURIEL MORAIS VIANA CÂNDIDO
- 834** **INFLUÊNCIAS DE D. PEDRO II SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA VISÃO FOUCAULTIANA.**  
CARLOS ROBERTO DE OLIVEIRA LIMA
- 854** **IRMÃOS ZULUS: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA INCLUSÃO DA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**  
ELINALVA ROSENO DOS SANTOS SILVA DE ABREU
- 869** **JOGOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS LÚDICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**  
ACRECIANA DE SOUSA MELO

884

**LELÊ DE BOCA ABERTA: RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NO LIVRO INFANTIL A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO DESENHO UNIVERSAL E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM**

AMELIA ROTA BORGES DE BASTOS

895

**LINGUAGEM VISUAL E OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO COM ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS**

OLINDETE DE ARAUJO, ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS

904

**MATEMÁTICA E DEFICIÊNCIA VISUAL: LEITURA E INTERPRETAÇÕES DE SITUAÇÕES PROBLEMAS**

JORGE BRANDÃO

924

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

NILTON MUNHOZ GOMES, PATRÍCIA RODRIGUES ROSSINI

943

**O ESTUDO PRÁTICO DA ANATOMIA HUMANA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM EXERCÍCIO DE EMPATIA**

PAULA DANIELLE DE SOUZA VIEIRA, NEFERTITI ALVES DE SÁ, WENDELL MEDRADO TEÓFILO DA SILVA

954

**O FEEDBACK DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DO TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA MATERNA**

JOSIMAR SOARES DA SILVA

976

**O JOGO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS SURDOS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

ADRIANA FARIAS DO NASCIMENTO, FABIANO CUSTÓDIO DE OLIVEIRA

994

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PERÍODO ESCOLAR**

LEONIDAS LOPES DA SILVA

1010

**O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA INCLUSÃO**

ROBÉRIA GONÇALVES DOS SANTOS, JANILDA FERREIRA DA SILVA, ROSILENE FELIX MAMEDES, MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA AQUINO

1026

**O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA**

LAILA SUELLEN SANTANA CHAVES, JOSIANO CÉSAR DE SOUSA, IGOR PADILHA DE SOUZA

1041

**O SISTEMA SOLAR AO ALCANCE DAS MÃOS: UMA PROPOSTA DE MATERIAL INCLUSIVO**

PRISCILA ALVES MARQUES, AIRES DA CONCEIÇÃO SILVA, LAÍS BARCELOS DOS SANTOS, ANDREA ESPINOLA DE SIQUEIRA

1060

**O/A PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS: FORMAÇÃO, DISCURSOS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS SURDAS BILÍNGUES**

DANIEL NEVES DOS SANTOS NETO, JULIANA CRISTINA SALVADORI

1080

**ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA ÀS PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE**

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER, ADRIANA BERTO DA SILVA LIMA

1096

**OS DESAFIOS DA GESTÃO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

GERDA DE SOUZA HOLANDA, MARCELINO ARMÊNIO MARTINS PEREIRA

1102

**PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA – UMA ALTERNATIVA**

GERALDO ANTÔNIO DA ROSA, CARLOS ROBERTO SABBI

1121

**PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO ESSAS TEMÁTICAS REVELAM-SE NO COTIDIANO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO**

LUCIANE HELENA MENDES DE MIRANDA, CAMILA LIMA MIRANDA, VERA MARIA NIGRO DE SOUZA PLACCO

1136

**PLATAFORMA WHATSAPP: FERRAMENTA MOTIVADORA PARA APRIMORAR AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

MARIA DAS DORES DUTRA XAVIER, RITA DOS IMPOSSIVEIS DUTRA DE PAIVA

1151

**POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DAS TDICS ARTICULADAS À BNCC EM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS**

MARIA VALERIA SIQUEIRA MARQUES MARQUES

1166

**PROCESSO DE GESTÃO PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA-AM**

LUCIJANE NOGUEIRA, ELTON CASTRO RODRIGUES DOS SANTOS

1180

**PRODUÇÃO DE FOTONOVelas PARA DISCUSSÃO DE MITOS SOBRE A LIBRAS**

EGLÉ KATARINNE SOUZA DA SILVA, ADRIANA MOREIRA DE SOUZA CORRÊA, ALANNA GADELHA BATISTA

1197

**PRODUÇÃO DE MATERIAL ARTESANAL ASSISTIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DE UMA ALUNA CEGA**

LILIAN PEREIRA DA SILVA TEIXEIRA, DAYVID FERNANDO CARVALHO DE QUEIROZ, MARCELA ALVES MAGALHÃES

1216

**PRODUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: A EXEMPLIFICAÇÃO DO JOGO “QUEBRA-CABEÇA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DO SEMIÁRIDO”**

FABIANO CUSTÓDIO DE OLIVEIRA, TIAGO JOSÉ VASCONCELOS DE FARIAS , ROSICREIDE SOARES NOGUEIRA , ANTONIO CARLOS SOARES DE MOTA

1236

**PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISÃO SOBRE INTERVENÇÕES DO (A) PSICÓLOGO (A) COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL**

JOSÉ TADEU ACUNA

1256

**QUÍMICA AO ALCANCE DAS MÃOS: PRODUÇÃO DE UMA ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA BIDIMENSIONAL TÁTIL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

AIRES DA CONCEIÇÃO SILVA, VANESSA DE SOUZA NOGUEIRA PENCO, ANA PAULA SODRÉ DA SILVA ESTEVÃO, LARISSA SOUZA DOS SANTOS

1276

**RECURSOS ACESSÍVEIS AO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

FABIANA GOMES GUNTZEL, AMELIA ROTA BORGES DE BASTOS

1293

**REFLEXÕES DO PAPEL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS**

RENNAN ALBERTO DOS SANTOS BARROSO

1310

**RELATO DE EXPERIÊNCIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM/ PARA OS DIREITOS HUMANOS E O ECA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

LENILDA CORDEIRO DE MACÊDO, EVANDA HELENA BEZERRA SOBRAL, ADNA BERNARDO DA COSTA, EDVANIA SOARES POLICARPO

1327

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA COMUM INCLUSIVA**

SILVANIA MARIA DA SILVA GIL

1342

**SALA DE ESPERA COM GRUPO DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA**

GRACIELLE MALHEIRO DOS SANTOS, LEONÍDIA APARECIDA PEREIRA DA SILVA

1357

**TECNOLOGIA DIGITAL E ACESSIBILIDADE: UM ESTUDO SOBRE O APLICATIVO VLIBRAS**

JÉSSICA FERREIRA SOUZA DA SILVA, JOSEILDA ALVES DE OLIVEIRA, VILMA DE ASSIS FRANCELINO

1375

**TECNOLOGIA EDUCACIONAL ADAPTATIVA: ESTUDO DE CASO DA PLATAFORMA EDUCACIONAL SIMPLIX**

GEISSE MARTINS, MARIANA LAURA QUEIROZ RIBEIRO, DIANA DA SILVA DE OLIVEIRA, JEYSE ANNY BEZERRA

1389

**UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS  
DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES  
ESPECÍFICAS (NAPNE) DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**

TAIZA LIMA DA CUNHA, GÉSSIKA CECÍLIA CARVALHO DA SILVA

## PREFÁCIO

Apresentar este livro, intitulado “Construindo diálogos na educação inclusiva: acessibilidade, diversidade e direitos humanos” é uma missão honrosa: é comentar das 86 fecundas discussões que ele nos proporciona. Discussões realizadas por educadores e discentes de graduação e pós-graduação, ou seja, pesquisadores inquietos com as questões educacionais e socioculturais, tecidas ao longo do tempo, que ainda permeiam no imaginário das sociedades pós-modernas. Essas questões alicerçam barreiras que dificultam a fluidez do processo de inclusão escolar e, conseqüentemente social dos sujeitos com deficiência, dos afrodescendentes, dos povos originários, imigrantes, refugiados e do gênero feminino, mas, não estorvam o seu florescer em alguns pontos que desenham as sociedades pós-modernas. A exemplo dos artigos aqui presentes que procuram romper barreiras arquitetônicas e atitudinais, discutir práxis inclusiva, abordar habilidades presentes em sujeitos com ou sem deficiência. Esses artigos nos propiciam compreender os desafios ainda presente do processo de inclusão, mas, também, traz para a mesa de discussão, as possibilidades de desenvolver tal processo. Falamos em compreensão, porque no instante que compreendemos o mundo e os outros, podemos tecer possibilidades que construam sociedades mais igualitárias. Como diz Watier (2002) se os homens não se compreendessem e não compreendessem as instituições em que vivem, a sociedade não seria possível.

Construímos tecnologias que romperam fronteiras geográficas e imaginárias. O mundo

virtual aproximou comunidades com culturas distintas, mas o preconceito em relação ao outro que ainda se faz, fortemente, presente no seio das sociedades pós-modernas, produz barbarias, materializa o mal, alimentando, assim, os instantes turbulentos que estão sempre sendo vividos ou revividos. Precisamos retornar ao nosso relicário e refletir sobre nossos sentimentos. Como ilustra o romancista, poeta e ativista pelos direitos humanos francês, Victor Hugo (2020) “nunca devemos ter medo de ladrões ou assassinos. São perigos externos e os menores que existem. Temamos a nós mesmos. Os preconceitos é que são os ladrões; os vícios é que são os assassinos” (p.179).

Discutir os escritos que compõem a presente coletânea é também perceber a possibilidade que podemos ter de construir uma sociedade inclusiva. Para Vieille-Grosjean (2017, p.01):

Uma sociedade dita "inclusiva" é uma sociedade viva e aberta que se adapta às diferenças presentes no seu solo, ou às diferentes presenças que ocupam um território a partilhar, e permite a cada pessoa viver segundo as suas referências, seus marcos e suas necessidades. É também uma sociedade que vai ao encontro das expectativas as mais fundamentais das pessoas que a escolheram e que a compõem, para lhes dar todas as possibilidades de sucesso na vida.

É neste sentido de propiciar reflexões sobre as possibilidades de construir lugares sociais que possam favorecer a inclusão escolar e social que a presente obra aborda resultados frutíferos e desafiadores no processo de inclusão dos sujeitos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista – TEA ou altas habilidades, assim como, na educação matemática e no ensino de ciências, na literatura, nas Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, na educação formal e informal, na educação do campo e nas questões étnico-raciais e de gênero. Essas questões são discutidas perpassando pelos dois níveis do

sistema de ensino, do básica ao nível superior.

Enfim, este livro é parte do percurso histórico de uma ideia que surgiu em 2014 dando origem ao I Congresso de Educação Inclusiva – I CINTEDI, realizado nas instalações do Centro Integrado Acadêmico, da Universidade Estadual da Paraíba, campus I, Campina Grande, Paraíba, Brasil.

Boa Leitura !

#### Referências

HUGO, Victor. Os Miseráveis. Texto adaptado. Traduzido por Francisco F. S. Vieira. São Paulo: Principis, 2020.

VIEILLE-GROSJEAN, Henri. Inclusion sociale, entre courants d'air et enfermements ?. In: revista educação inclusiva, Campina Grande, PB, v.01, n.01, julho/dezembro-2017, pp.1-9.

WATIER, Patrick. Une introduction à la sociologie compréhensive. Paris: Circé, 2002.

XIBERRAS, Martine. Les théories de l'exclusion : pour une construction de l'imaginaire de la déviance. Paris: Armand Colin, 1998.

## A APROXIMAÇÃO DA FAMÍLIA COMO ESTRATÉGIA DE INCLUSÃO EDUCATIVA NO NAAH/S

Graziela Cristina Jara <sup>1</sup>  
Paola Gianotto Braga <sup>2</sup>

### RESUMO

O presente artigo procurou analisar a questão da importância da família para estudantes com altas habilidades/superdotação, a partir da unidade de atendimento à família vinculada ao Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação de Mato Grosso do Sul – NAAH/S-MS, contribuindo para a inclusão desse estudante. Partiu-se para um breve histórico do NAAH/S-MS, discorrendo sobre quem é esse estudante com altas habilidade/superdotação, como também procurou-se dimensionar a importância da família neste contexto e o núcleo de apoio às famílias do NAAH/S – MS. Conclui-se que com a intervenção familiar, por meio do referido núcleo foi possível perceber o envolvimento de todos para que se supere as dificuldades encontradas no ambiente doméstico, construindo uma relação de confiança e conhecimento, portanto, a família desempenha um papel importante no desenvolvimento emocional de seus filhos, indo ao encontro do desenvolvimento de suas potencialidades.

**Palavras-chave:** Inclusão educacional; Altas habilidade/superdotação; Família.

### INTRODUÇÃO

O ambiente familiar e a escola são espaços que permitem o desenvolvimento cognitivo, psicológico, cultural e social da criança. A família é vista como o suporte na construção dessas estruturas, sendo seu papel a transmissão de valores, normas, ideais, ética e crenças. Para Prado (1981) “A família, como toda instituição social, apesar dos conflitos, é a única que engloba o indivíduo em toda a sua história de vida pessoal” (PRADO, 1981, p. 9).

A instituição familiar e a educacional partilham de funções políticas, sociais e educacionais, sendo fundamentais para a construção dos processos evolutivos dos sujeitos, conforme favorecem e intervêm em sua formação (REGO, 2003).

A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) em seu Artigo 1º sinaliza que,

---

<sup>1</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, [grazijarasantos@gmail.com](mailto:grazijarasantos@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação – Mestrado e Doutorado, da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, [pgpsico@hotmail.com](mailto:pgpsico@hotmail.com).

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organização da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 01).

É no espaço familiar que se desenvolvem os primeiros relacionamentos, estendendo-se para a escola e, posteriormente, ou concomitantemente, à sociedade; daí a importância da participação da família na vida da criança.

A instituição familiar e a educacional partilham de funções políticas, sociais e educacionais, sendo fundamentais para a construção dos processos evolutivos dos sujeitos, conforme favorecem e intervêm em sua formação (REGO, 2003).

O Art. 205 da Constituição Federal de 1988 preconiza que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, p. 107).

Percebe-se, portanto, a educação como responsabilidade do Estado e da família, não isentando nenhuma das partes das responsabilidades e competências na construção do desenvolvimento de todos os alunos.

Com a universalização do ensino e o direito de todos à educação, as escolas foram induzidas a preparar para receber todas as crianças com igualdade de acesso, independentemente da origem, cor, raça, sexo, crença religiosa, convicção filosófica ou política, situação familiar, condição física sensorial e mental ou necessidade educacional especial (NEE).

No contexto das Diretrizes Nacionais de Educação Especial instituídas pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica nº 2, de 11 de setembro de 2001, o atendimento escolar para os alunos que apresentam necessidades especiais, está de acordo com o Art. 1º “[...] terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2001, p. 01).

No Art. 3º desse mesmo documento legal, menciona-se o entendimento da educação especial como:

[...] modalidade de educação especial definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 01).

Segundo Mazzotta (1989), a educação especial é

[...] um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens (MAZZOTTA, 1989, p. 39).

Dessa forma, a educação especial não pode ser estudada sem relacioná-la à educação inclusiva, uma vez que um direito somente se efetiva se as ações do Estado levarem em consideração os direitos humanos de todos, fortalecendo a ideia de igualdade, democracia e respeito às diferenças, bem como o contexto social, cultural e econômico de cada sujeito. Acredita-se que há espaço para a democracia em uma sociedade que não valoriza as diferenças, as atitudes democráticas e as solidárias, portanto, esse espaço precisa ser ocupado pela educação (BRAGA, 2020).

Entende-se que a educação inclusiva se relaciona com uma visão diferenciada da educação comum e está

[...] baseada na heterogeneidade e não na homogeneidade, considerando que cada aluno tem uma capacidade, interesse, motivações e experiência pessoal única, quer dizer, a diversidade está dentro do 'normal'. Dada essa concepção, a ênfase está em desenvolver uma educação que valorize e respeite às diferenças, vendo-as como uma oportunidade para otimizar o desenvolvimento pessoal e social e para enriquecer os processos de aprendizagem (GUIJARRO, 2005, p. 10).

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial (2008) os educandos com necessidades educacionais especiais são aqueles que apresentam deficiências, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, percebendo o grande papel que a família desempenha, este artigo busca analisar a unidade de atendimento às famílias dos estudantes com Altas Habilidade/Superdotação do Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação

(NAAH/S), no estado de Mato Grosso do Sul (MS), a partir de análise documental e dos relatórios que oferecem, a essas famílias, o acompanhamento, apoio, orientação e informações que possam colaborar para o desenvolvimento desses alunos, ratificando, dessa forma, uma abordagem inclusiva e de qualidade para a educação.

A família, segundo o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), deve ser percebida como uma unidade de atenção, em oposição à percepção histórica fragmentada, modificando uma lógica tradicionalmente enraizada na execução de ações cuja atenção ao indivíduo é desvinculada do seu grupo familiar. Independentemente de seu modelo ela se apresenta como mediadora nas relações sujeito coletividade, tendo em vista que “[...] caracteriza-se como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades, sendo a família a base fundamental no âmbito da proteção social” (BRASIL, 2018, p. 01).

Assim, este artigo busca sugerir a implantação de núcleo de atendimento às famílias dos estudantes com altas habilidades/superdotação e propor diretrizes para o Núcleo de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação (NAAH/S) de MS, órgão responsável pelo atendimento educacional desses alunos.

## **METODOLOGIA**

Em relação ao método de pesquisa, Fioreze (2002) entende que é preciso fazer a escolha de um para qualquer tipo de pesquisa que se proponha a desenvolver. Isso porque o método é um elemento crucial que servirá para validar o resultado final da pesquisa, de forma que o autor complementa dizendo que: “O método (metodologia) é o conjunto de processos pelos quais se torna possível desenvolver procedimento que permitam alcançar um determinado objetivo” (FIOREZE, 2002, p. 27).

Segundo Diehl (2006) a pesquisa qualitativa será aquela cujo objetivo é descrever a complexidade que envolve determinado problema, tornando necessário entendê-lo e classificar os processos dinâmicos na ordem em que são vivenciados pelos grupos. Devido à sua subjetividade, a pesquisa qualitativa busca contribuir em processos de mudança e transformação social, possibilitando o entendimento de especificidades de pessoas e objetos. Dadas suas características, elegeu-se a pesquisa qualitativa para orientar esse estudo.

Essa pesquisa se caracteriza como documental, que de acordo com Gil (2008), refere-se a um tipo de estudo que localiza fontes em papel ou digitais disponíveis.

Os textos dos documentos expressam mais do que simples palavras, pois revelam ação, ideias, opiniões, valores e concepções das políticas educacionais, comprovando os fatos, os acontecimentos e revelando as circunstâncias das atuações humanas, permitindo acrescentar a dimensão do tempo à compreensão social (BIGARELLA; LEWANDOWSKI, 2017, p. 124).

No que diz respeito a pesquisa bibliográfica, Boccato (2006) esclarece que esta

[...] busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (BOCCATO, 2006, p. 266).

## **O ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO**

Inicialmente, o termo superdotado era usado para indicar pessoas que estivessem acima da média de inteligência dos demais indivíduos, o que seria constatado depois da realização de um teste de inteligência - quociente de inteligência (QI).

Após anos de estudos, chegou-se à conclusão que a superdotação é muito mais abrangente do que um QI elevado. Para Renzulli e Reis (1986), a superdotação trata-se de um comportamento ou condição que pode ser desenvolvido em pessoas que apresentam alguma habilidade superior à média da população, podendo ser somente em alguns momentos da vida, na infância, em algumas séries escolares ou mesmo sob certas circunstâncias.

Os estudantes com altas habilidade/superdotação tem um potencial de desenvolvimento superior em uma ou mais áreas de interesse. Existem distintos tipos de inteligência que podem estar presentes, com maior destaque, em um estudante com altas habilidade/superdotação.

Conforme considera Gardner (1998), todas as pessoas têm inteligências múltiplas, mas cada ser humano apresenta algumas que formam sua personalidade. As pessoas com altas habilidades sobressaem das demais, pois demonstram algumas inteligências que se destacam, a exemplo da inteligência musical, inteligência corporal-sinestésica; inteligência lógico-matemática, inteligência linguística, inteligência espacial, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, e, mais recentemente, incluíram-se as inteligências espiritual e naturalista.

No Brasil, segundo Alencar e Fleith (2001), em 1995, a Secretaria da Educação Especial sugere que se utilize o termo “estudante portador de Altas Habilidades” e não estudantes superdotados. Portanto, são consideradas crianças com altas habilidades as que apresentam notável desempenho e/ou elevada potencialidade em qualquer dos seguintes aspectos, podendo ser isolados ou combinados entre si: capacidade intelectual superior; aptidão acadêmica

específica; pensamento criador ou produtivo; capacidade de liderança; talento especial para artes visuais, dramáticas e música; capacidade psicomotora.

As Diretrizes Gerais para o Atendimento Educacional aos Estudantes com Altas Habilidade/Superdotação e Talentos, da Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação (MEC/SEESP), define que

[...] altas habilidades referem-se a comportamentos observados e/ou relatados que confirmam a expressão de "traços consistentemente superiores" em relação a uma média [...] em qualquer campo do saber ou do fazer. Deve-se entender por "traços" as formas consistentes, ou seja, aquelas que permanecem com frequência e duração no repertório dos comportamentos da pessoa, de forma a poderem ser registrados em épocas diferentes em situações semelhantes (BRASIL, 1995, 13).

Esses estudantes apresentam envolvimento com a tarefa, traço que se refere a comportamentos observáveis na demonstração de expressivo interesse, motivação e empenho pessoal nas tarefas que realiza em diferentes áreas, e criatividade, traço que diz respeito a comportamentos criativos observáveis no fazer e no pensar, expressados em diferentes formas: gestual, plástica, teatral, matemática ou musical, entre outras (BRASIL, 1995, p. 13).

Segundo esse documento, as características de aprendizagem são mais frequentes e destacadas, tais como: rapidez e facilidade para aprender; facilidade para abstração, associações, análise e síntese, generalizações; flexibilidade de pensamento; produção criativa; capacidade de julgamento; habilidade para resolver problemas; memória e compreensão incomuns das situações vivenciadas; independência de pensamento; talentos específicos, como esportes, música, artes, dança, informática (BRASIL, 1995).

Com relação aos aspectos comportamentais e sociais, os estudantes portadores de altas habilidades/superdotação demonstram muita curiosidade; senso crítico exacerbado; senso de humor desenvolvido; sensibilidade; investimento nas atividades de sua área de interesse e descuido com as demais; comportamento cooperativo; habilidade no trato com as pessoas; liderança; capacidade de analisar e propor soluções para problemas sociais; aborrecimento com a rotina; conduta irrequieta (BRASIL, 1995).

Para Landau, conforme citado por Gama (2006, p. 41), "[...] o superdotado é uma criança como outra qualquer, contudo, com uma característica que o distingue dos outros: o talento". A autora também coloca que o talento não surge de um vazio, mas sim, de uma vontade que o estudante tem de aprender, conhecer, compreender e desenvolver suas habilidades.

A educação para os estudantes superdotados, conforme Sabatella (2005), não deve ser diferente da educação dos demais estudantes, porém, envolve ações que promovam uma manutenção e ampliação do talento dessa criança.

Assim, observa-se a necessidade de professores que se preocupem com as necessidades educacionais desses estudantes, colaborando com o desenvolvimento de seus talentos. De pais que recebam o devido apoio para conseguir encorajar seus filhos a conseguir explorar seus talentos e habilidades.

### **A FAMÍLIA DO ESTUDANTE COM ALTAS HABILIDADE/SUPERDOTAÇÃO**

Segundo Whaley e Wong (1989) a família é considerada “uma forma de organização ou disposição de um número de componentes que se inter-relacionam de maneira específica e recorrente” (WHALEY; WONG, 1989, p. 21).

Segundo o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF), entende-se que a família expressa um conjunto de relações sociais, com elos de sangue ou de adoção reconhecidos pela sociedade. Independentemente de seu formato, constitui-se como mediadora entre o sujeito e a coletividade.

Em consonância com o que Vara (1996) considera, conforme referenciado por Saraceno (1997, p. 08), “[...] a família constitui o primeiro, o mais fundante e o mais importante grupo social de toda a pessoa, bem como o seu quadro de referência, estabelecido através das relações e identificações que a criança criou durante o desenvolvimento”.

Portanto, a criança espera encontrar na família a proteção e o apoio emocional para a resolução de seus problemas e conflitos, este núcleo é que deverá defender a criança contra as agressões externas. À família cumpre, também, a tarefa de ajudar a manter a saúde física e mental da criança, como apoio e proteção.

Verifica-se ainda, na Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, concernente ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/1990), a importância de se reforçar o vínculo familiar como o primeiro e fundamental no desenvolvimento desses segmentos (BRASIL, 1990).

A tarefa mais importante dos pais, segundo Monbourquette (1996), é ajudar o filho a construir sua autoestima. A criança, na vontade que tem de crescer, busca certificar-se, junto à família, se está seguindo o caminho certo; busca perceber as reações e mensagens das pessoas com quem convive, julgando-as importantes e aprendendo a apreciar-se e crescer.

Na sociedade atual, na maioria das famílias, tanto os pais quanto as mães trabalham fora para sobreviver, com horários que comprometem a conciliação da vida familiar, escolar dos

filhos e trabalho. Essa situação tem produzido uma alteração na disciplina familiar, com efeitos negativos no amadurecimento emocional e social dos filhos e, como consequência, na adaptação escolar. Monbourquette (1996) menciona que dificilmente, nesse contexto, pode-se exigir dos pais um maior tempo para ensinar as crianças a ler, escrever e calcular. Entretanto, essa falta de tempo constitui uma imensa carência em relação ao apoio das crianças em seu aprendizado.

As crianças, nos dias de hoje, são bombardeadas por uma grande quantidade de informações escritas, visual e multimídia, que são processadas com mais rapidez, produzindo respostas mais avançadas do que as que recebiam, crianças de gerações passadas. Uma criança considerada sem altas habilidades já sente dificuldade de transitar por este novo mundo sem um maior apoio dos pais.

Já as crianças que apresentam um desenvolvimento acelerado de suas capacidades intelectuais têm uma forte inquietude interna que as estimula constantemente. Perguntam sem cessar sobre tudo que lhes chama a atenção, aprendem por imitação com grande eficácia, podem assimilar as técnicas de leitura e cálculos sem necessidade de métodos.

Essas crianças apresentam grande necessidade de aprender e demandam atenção e informações constantes de seus pais. A falta dessa colaboração e apoio no desenvolvimento delas pode criar conflitos e desânimo, uma visão negativa de aprendizagem. Portanto, torna-se de extrema importância que a família responda às demandas intelectuais das crianças com altas habilidade/superdotação, facilitando o caminho que têm para percorrer e encontrar as informações de que necessitam para o desenvolvimento de suas potencialidades.

Diante dessas abordagens, é imperativo que se criem estratégias de orientação das famílias de estudantes com altas habilidade/superdotação, que muitas vezes se sentem incapazes de conviver e auxiliar seus filhos. Assim, é de fundamental importância disponibilizar informações adequadas, apoio emocional, proporcionar contatos com outras famílias para troca de experiências, realizar seminários e cursos para preparar e orientar esta família da importância de seu apoio no desenvolvimento de seus filhos.

Segundo Alencar e Fleith (2001, p. 113), “É ingenuidade pensar que uma característica significativa como superdotação não produziria um impacto nos papéis dos pais e da criança na família, demandando algumas mudanças nas interações pais-crianças”. Esses autores ressaltam que as famílias de crianças excepcionais já recebem alguma atenção por parte da comunidade, enquanto os pais de estudantes com altas habilidades/superdotação ainda não recebem o apoio que necessitam. Nesse cenário, o apoio psicológico, um trabalho direcionado ajudará os pais a

desenvolverem seus pontos fortes para que possam solucionar os possíveis problemas que surgirão.

Assim, percebe-se que a família tem que estar emocionalmente preparada para proporcionar estabilidade, apoiar os interesses, saber ouvir, valorizar talentos, monitorar as atividades escolares, conversar com a criança a melhor forma de, em conjunto, desenvolver o potencial das mesmas. Não menos importante será propiciar locais para atendimento desses pais, disponibilizando uma equipe multidisciplinar apta ao atendimento dessas famílias.

## **HISTÓRICO DO NÚCLEO DE ATIVIDADES DE ALTAS HABILIDADES/ SUPERDOTAÇÃO EM MATO GROSSO DO SUL**

Com a educação inclusiva, políticas e programas foram criados para atender os alunos com Necessidades Educacionais Especiais. Para os alunos com Altas Habilidade/Superdotação, o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, em 2006, criou o Núcleo de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S).

O NAAH/S–MS, segundo material explicativo confeccionado pelos coordenadores e técnicos, tem como objetivo oportunizar a discussão sobre Altas Habilidade/Superdotação, buscando a conscientização da comunidade de Mato Grosso do Sul quanto à importância do tema e da necessidade de maior envolvimento dos segmentos responsáveis pelas políticas públicas, na proposição de projetos que visem ao desenvolvimento pelo potencial humano.

O Decreto nº 12.004, de 20 de dezembro de 2005, criou o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidade/Superdotação, com o objetivo de desenvolver ações interinstitucionais destinadas à realização de pesquisa científica e formação de profissionais, bem como a promoção, apoio e avaliação de serviços educacionais especializados, tendo como referência os educandos com necessidades educacionais especiais, caracterizado pela resolução CEB/CNE nº 02/2001 e a Deliberação Conselho Estadual de Educação de MS nº 7.828/2005, Art. 3º, alínea “b”, item III.

Com a criação do Programa, nesse mesmo mês, houve a primeira formação continuada de profissionais para atuação no Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidade/Superdotação em Mato Grosso do Sul.

Por meio do Decreto nº 12.169, de 23 de outubro de 2006, o estado de Mato Grosso do Sul criou o Núcleo de Atividades de Altas Habilidade/Superdotação – NAAH/S, executor do Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos Estudantes com Altas Habilidade/Superdotação, com sede à Rua Sebastião Lima, 293 – Centro, em Campo Grande,

capital do estado, vinculado pedagógica e administrativamente à Coordenadoria de Educação Especial, Superintendência de Políticas de Educação, da Secretaria de Educação.

A atuação do NAAH/S-MS é nas escolas, família e comunidade em geral. Na escola, na medida em que se precisam unir alternativas para identificar o potencial de todos os estudantes, é também fundamental que os educadores entendam as necessidades especiais dos estudantes com Altas Habilidade/Superdotação. Com essa intenção, o NAAH/S fornece subsídios pedagógicos aos professores por meio de palestras e orientações sobre o tema, buscando os meios mais favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, em especial nas áreas em que já apresentem alto desempenho.

Quanto à família, o Núcleo reconhece a importância de esta receber orientação, apoio e compreensão; desse modo, oferece informações sobre Altas Habilidade/Superdotação, presta orientação, suporte teórico e emocional, às famílias, com vistas à melhor compreensão do comportamento de seus filhos, favorecendo as relações interpessoais e incentivando o desenvolvimento global da criança.

Em relação à comunidade, quando sensibilizada e esclarecida, pode favorecer a convivência e o desenvolvimento dos estudantes. Quanto mais acolhidos, eles se tornarão cidadãos conscientes de suas capacidades e dos desafios que o esperam no futuro. Portanto, constitui tarefa do NAAH/S-MS, otimizar a integração social da pessoa com Altas Habilidade/Superdotação em sua comunidade.

Como já mencionado, seguindo orientação do MEC, o NAAHS/MS deve funcionar por meio de três Unidades de Atendimento: aos estudantes, aos familiares e aos professores. Além destas, no início de seu funcionamento, surgiu a necessidade de se estruturar uma quarta unidade, para cuidar especificamente das parcerias do Núcleo com instituições que pudessem atender aos interesses e necessidades dos estudantes com Altas Habilidades/Superdotação. Trata-se da Unidade de Captação de Parcerias, e tem como objetivo a busca de parcerias e cooperações técnicas com outras instituições e com a comunidade de modo geral, visando ao enriquecimento educacional do superdotado com atividades extracurriculares.

Foram feitas várias parcerias com locais de ensino e também locais que podem promover, ao estudante encaminhado pelo NAAH/S, espaço para um melhor desenvolvimento de suas potencialidades.

Em julho de 2017, por meio do Decreto nº 14.786, foi criado o Centro Estadual de Atendimento Multidisciplinar para Altas Habilidades/Superdotação (CEAM/AHS), quando o NAAH/S deixou de ser Núcleo e passou a ser um Centro, desempenhando as mesmas funções e vinculado aos mesmos setores da Secretaria de Educação.

## **A unidade de atendimento à família do estudante com altas habilidade/superdotação no NAAHS/MS**

A unidade de atendimento à família tem a função de prestar orientação e suporte psicológico e emocional aos familiares, tendo como principal objetivo a compreensão do comportamento dos seus filhos, a melhora das relações interpessoais. Ao compreenderem as diferenças de seus filhos, pais e familiares, com as devidas orientações, podem incentivar o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com altas habilidades.

Para o desenvolvimento dos trabalhos são organizados grupos de pais com a orientação de um psicólogo e um pedagogo, para discussão de assuntos referentes aos atendimentos realizados. Os pais são as peças chave do desenvolvimento educativo integral de seus filhos, são os protagonistas, porém, necessitam de ajuda para orientar um filho quando este apresenta habilidades superiores que os demais. Com muita frequência, esses pais se sentem desorientados e preocupados, quando descobrem que seu filho pode ter um talento excepcional.

Sem muitas informações, chegam a perceber esse talento como um problema, quando, na realidade, bem desenvolvida a criança terá a oportunidade de se sobressair extraordinariamente em uma determinada área. Certamente o sistema educativo da sociedade atual não está conseguindo ajudar os pais de modo adequado. A unidade de apoio à família possibilita que esses pais se informem e se formem para desempenhar a tarefa de auxiliar seus filhos no desenvolvimento de seus talentos.

A Unidade de Atendimento à Família oferece o atendimento sempre que o estudante com altas/habilidades/superdotação é identificado; então, encaminha a família por meio de formulário e cópia do diagnóstico das habilidades detectadas. A Unidade tem a seguinte estrutura de funcionamento: o ambiente possui uma sala para atendimento individualizado e uma para trabalho com grupos; uma mesa com quatro cadeiras, um computador com internet, um armário, um telefone, materiais de escritório em geral. A equipe técnica participa em conjunto com a unidade do estudante, desde o primeiro contato com a família do aluno avaliado.

Os técnicos da unidade da família trabalham em parceria constante com as demais unidades, com reuniões semanais para acompanhar o desenvolvimento das ações desenvolvidas, conforme demonstrado na Tabela 1 a seguir.

**Tabela 1 - A Equipe Técnica e suas Funções**

EQUIPE TÉCNICA		FUNÇÃO
02	Assistente Social	Visitas domiciliares, visitas às escolas, acompanhamentos, encaminhamentos a parceiros. Orientações sociais. Trabalho na formação de grupos, atendimentos individuais, relatórios.
02	Psicólogo	Orientação psicológica à família. Apoio aos trabalhos com grupo. Orientações sobre a convivência e desenvolvimento dos talentos dos filhos, relatórios.
01	Pedagogo	Apoio a trabalhos com grupos. Orientações de formas de enriquecimento escolar dos filhos.
01	Estagiário	Registros de controle das ações desenvolvidas, registro dos atendimentos prestados, frequência das famílias, tipos de trabalhos desenvolvidos, arquivos e demais atividades.

Fonte: Elaboração própria (2020)

As atividades têm como objetivo a orientação dos pais quanto à importância da participação e cooperação no processo de desenvolvimento de seus filhos. Confirmam-se essas atividades na descrição contida na Tabela 2.

**Tabela 2 - Atividades com as Família**

ATIVIDADES	
Atendimentos individualizados	O primeiro contato com a família é feito na escola, em parceria com a unidade do estudante, realizando uma anamnese. O segundo contato é realizado no NAAH/S, sendo feita a apresentação do Núcleo e suas diversas atividades. Os demais contatos são realizados semanalmente, para a entrega de materiais para leitura, orientações e devidos acompanhamentos dos casos.
Visitas domiciliares	São realizadas visitas periódicas, pelo Assistente Social, ao domicílio do estudante.
Reuniões com as demais unidades de atendimento.	São realizadas reuniões semanais com as unidades do estudante e do professor, para trocas de informações e verificar o desenvolvimento dos estudantes nas outras áreas.
Círculo de Palestras - Bimestral	Realização de círculo de palestras para a família, escolas e comunidade em geral com os temas: - A escola e o NAAH/S: seu papel no desenvolvimento de talentos; - Família, Sociedade e o desenvolvimento da Escola; - A motivação E o desenvolvimento do estudante: o papel da família, entre outros.
Seminários – Anuais	Realização de Seminário anual para famílias, equipe da educação especial estadual e municipal, escolas e comunidade em geral.

<small>V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA</small> Trabalhos com grupos - mensal	Mensalmente acontecem trabalhos com grupos de pais, para troca de experiências.
Informações sociais	Realiza informações sobre diversos serviços sociais disponíveis no Governo do Estado e no Município, tais como: registros de nascimento, casamentos, delegacias, carteira de passe para idoso, distribuição de cesta básica, entre outros.
Biblioteca	Criação de um espaço, para as famílias e comunidade em geral, com diversas matérias, livros, materiais de uma forma em geral sobre estudantes com Altas Habilidades/Superdotação.
Capacitações aos profissionais que trabalham na unidade da família	Mantém os profissionais em permanente atualização com capacitações semestrais.
Parceria	Busca de parceria com diversas empresas para atendimento às famílias.

Fonte: Elaboração própria (2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar é um grande desafio para os sistemas de educação. Requer um olhar mais eficaz e crítico sobre as políticas públicas, para repensar as estruturas vigentes, criando oportunidades mais efetivas para a inclusão dos estudantes com necessidades especiais.

Nesse contexto, encontra-se o estudante com altas habilidade/superdotação, que, por mais que esteja incluído nas escolas públicas e receba o atendimento da educação especial, pouco, ou quase nada, tem sido feito visando ao desenvolvimento de seu potencial, tanto na escola quanto nas famílias.

Este artigo oferece uma visão acerca da importância do Núcleo para Atendimento da Família dos estudantes com altas habilidades e superdotação, considerando-se primordial, para o desenvolvimento desses estudantes, que a família tenha conhecimento e habilidades para conviver e ajudar nas diferenças que eles apresentam em relação aos outros.

Com a intervenção familiar, por meio do referido núcleo, foi possível constatar o envolvimento de todos para que as dificuldades encontradas no ambiente doméstico fossem superadas, construindo uma relação de confiança e conhecimento, haja vista que essa unidade desempenha a função de prestar atendimento psicológico, emocional e orientar as famílias, fazendo com que as mesmas compreendam melhor o comportamento de seus filhos e contribuam para o desenvolvimento de suas potencialidades.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. S. **Superdotados: Determinantes, Educação e Ajustamento**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2001.

BIGARELLA, Nadia; LEWANDOWISK, Alessandro Gomes. **Os documentos como provas da história da sociedade, das suas contradições, conflitos e movimentos que influenciam as ações educacionais**. Revista Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación. N° 7. Santiago de Chile, julio 2017. p. 121-130. Disponível em:  
<<http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/25>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BRAGA, Paola Gianotto. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014/2024): análise da Meta 4 - no que diz respeito ao acesso e permanência**. Campo Grande, 2020. 136p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l8069.htm)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes gerais para o atendimento educacional dos alunos portadores de altas habilidades/superdotação e talentos**. Brasília: MEC/SEESP, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação**. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/altashabilidades.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. **CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2020.

BRASIL. PAIF. **Proteção e Atenção Integral à Família**. Disponível em:  
<<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/paif>>. Acesso em: 01 nov. 2020.

DIEHL, A. A. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas**. São Paulo: Pearson, 2006.

FIGUEIREDO, R. **Metodologia da pesquisa: como planejar, executar e escrever um trabalho científico**. João Pessoa: Ed. UFPB, 2002.

GAMA, M. C. S. **Educação de Superdotados: teoria e prática**. São Paulo: EPU, 2006.

GARDNER, H. **Inteligência: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Ed. ArtMed, 1998.

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

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC, SEESP, 2005.

LANDAU, E. **A Coragem de Ser Superdotado**. Trad. Sandra Miessa. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.004, de 21 de dezembro de 2005**. Cria o Programa Estadual de Formação de Profissionais e Atendimento aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação. Diário Oficial MS. nº 6631, p. 10.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 12.169, de 24 de outubro de 2006**. Cria o Núcleo de Atividade de Altas Habilidades/Superdotação- NAAH/S, Diário Oficial MS, nº 6834. p. 03.

MATO GROSSO DO SUL. NAAH/S. **Folheto explicativo das ações do NAAH/S/MS**. Campo Grande, 2006.

MAZZOTTA, M. J. S. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. 1989. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo (SP), 1989.

MONBOURQUETTE, J. **ABC da Comunicação Familiar: Livro dos pais que não têm tempo de ler**. Tradução Maria Cecília M Duprat. São Paulo: Paulus, 1996.

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades**. Petrópolis: Vozes, 2003.

RENZULLI, J. S.; REIS, S. M. The Enrichment Triad/ Revolving Door Model: A schoolwide plan for the development of creative productivity. In: RENZULLI, J. S. (Org.). **Systems and models for developing programs for the gifted and talented**. Mansfield Center, CT: Creative Learning Press, 1986.

SABATELLA, M. L. P. **Talento e Superdotação: problema ou solução**. Curitiba: Ed. Irapex, 2005.

SANTOS, C. **A influência do vínculo afetivo na prática pedagógica da Educação Especial**. 2014. 61 f. Monografia (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino). Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Medianeira, 2014.

SARACENO, C. **Sociologia da Família**. Lisboa: Estampa, 1997.

WHALEY, L. F.; WONG, D. Enfermagem pediátrica. In: WHALEY, L. F.; WONG, D. **As crianças, suas famílias e a enfermeira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan, 1989.

## A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA ESCOLAR JUNTO AO ESTUDANTE UNIVERSITÁRIO COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ana Paula Camilo Ciantelli<sup>1</sup>  
José Tadeu Acuna<sup>2</sup>  
Maria Helena Venâncio Martins<sup>3</sup>  
Lúcia Pereira Leite<sup>4</sup>

### RESUMO

O acesso de estudantes com deficiência no ensino superior, em especial, daquele com Transtorno do Espectro Autista (TEA), se torna cada vez mais atual e crescente em vários países. Todavia, apesar dos avanços nas políticas inclusivas sobre a defesa dos seus direitos, surgem diversos desafios que podem dificultar a participação e o sucesso acadêmico desses sujeitos. Assim, o presente trabalho, que trata da realidade do Brasil e de Portugal, objetiva apresentar uma análise sobre a participação de estudantes com TEA no ensino superior, considerando as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional como base teórica e prática para a promoção da Educação Inclusiva. A metodologia adotada é qualitativa, fundamentando-se em pesquisas bibliográficas sobre o tema abordado. Por ser um texto analítico e prescritivo, são indicadas recomendações/orientações de boas práticas no atendimento as demandas educacionais de estudantes com TEA (na esfera da gestão institucional na comunidade acadêmica de um modo geral), tendo como pano de fundo a atuação do Psicólogo Educacional e Escolar como promotora da igualdade de direitos e equidade de oportunidades no contexto universitário.

**Palavras-chave:** Inclusão, Ensino Superior, Transtorno do Espectro Autista, Psicologia Escolar e Educacional.

### INTRODUÇÃO

<sup>1</sup> Psicóloga, Doutora e Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. E-mail: [aninhaciantelli@gmail.com](mailto:aninhaciantelli@gmail.com)

<sup>2</sup> Psicólogo, Doutorando e Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru-SP. E-mail: [tadeuacuna@gmail.com](mailto:tadeuacuna@gmail.com)

<sup>3</sup> Professora Assistente da Universidade do Algarve, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Doutora em Psicologia da Educação pela Universidade do Algarve, Mestre em Educação Especial - Universidade Técnica de Lisboa e Coordenadora do Gabinete de Apoio ao Estudante com Necessidades Educativas Especiais da Universidade do Algarve, Centro de Investigação em Psicologia (CIP), Universidade Autónoma de Lisboa /Universidade do Algarve. Email: [mhmartin@ualg.pt](mailto:mhmartin@ualg.pt); Trabalho financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., âmbito do projeto CIP - Ref<sup>o</sup> UIDB/04345/2020.

<sup>4</sup> Professora Associada do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Faculdade de Ciências – UNESP -Bauru/SP. Livre-docente em Psicologia da Educação. Pós-doutorado em Educação Especial e Mestrado e Doutorado em Educação pela UNESP. Bolsista produtividade CNPq. E-mail: [lucia.leite@unesp.br](mailto:lucia.leite@unesp.br)

A Educação Inclusiva no ensino superior (ES) para as pessoas com deficiência constitui uma temática relevante e atual. Nas últimas décadas, decorrentes da consolidação de políticas globais resultantes da implementação de ações inclusivas (UNESCO 1994, 2017) e da crescente democratização deste nível de ensino, verificou-se uma crescente abertura das instituições a diversos públicos não tradicionais, provenientes dos mais diversos contextos sociais econômicos, dentre eles o grupo constituído de pessoas com deficiência, que têm vindo a aumentar significativamente em vários países (BISOL; VALENTIM, 2012; BORGES *et al.*, 2017; UNESCO, 2017; CARBALLO; MORGADO; CORTÉS-VEJA, 2019; YUSOF, *et al.*, 2019).

Tal mudança, ocorrida nas últimas décadas, é resultante de uma progressiva alteração na forma de conceptualizar a deficiência e, sobretudo, relacionada aos direitos humanos, que reconhece a igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, expressada em declarações mundiais e normativas, das quais se destaca:

- Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), adotada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 10 de dezembro de 1948, defendendo que todos os seres humanos nascem livres e são iguais em dignidade e direitos (artigo 1º);
- Resolução ONU 45/91, de 14 de dezembro de 1990, que oficializa o embrião do conceito de sociedade inclusiva, destacando o conceito “Uma sociedade para todos”;
- Resolução ONU 48/96, de 20 de dezembro de 1993, que estabelece as regras gerais de igualdade de oportunidades para pessoas com deficiências e solicita aos Estados Membros que apliquem estas regras nos seus programas nacionais;
- Declaração de Salamanca, de junho de 1994, que prescreve ações para a consolidação da Educação Inclusiva, através de princípios, políticas e práticas, defendendo que as escolas se devem ajustar às necessidades de “Todos os alunos”;
- Declaração de Madrid, de 23 de março de 2002, que indica parâmetros para a implementação de uma sociedade inclusiva e não-discriminatória, referindo as pessoas com deficiência como “cidadãos invisíveis”;
- Transformando o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015), em que os países signatários comprometeram-se a tomar medidas transformadoras para promover o desenvolvimento sustentável, nos próximos 15 anos, considerando todas as pessoas.

- Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco, que promulga a Declaração de Incheon – Coréia do Sul, de maio de 2015, estabelecendo com agenda até 2030, rumos para a educação inclusiva e equitativa, ao longo da vida para todos;
- Declaração de Lisboa sobre Equidade Educativa, de julho de 2015, reafirmando o compromisso em trabalhar para a promoção de sistemas educacionais equitativos e inclusivos, em todo o mundo, assegurando que a agenda “Educação para Todos” da ONU seja efetivamente para “Todos”.

Da assunção desses documentos normativos defende-se que uma sociedade Inclusiva é democrática, uma vez que se assenta no pressuposto que todos os Seres Humanos são livres e iguais no direito ao exercício da sua cidadania. Deverá ter como objetivo fundamental proporcionar equidade de oportunidades para que cada pessoa seja autônoma e autodeterminada, asseverando os valores do respeito pela diferença, da igualdade de oportunidades e da equidade (RUNSWICK-COLE, 2011).

Assinala-se, todavia, que a inclusão dos estudantes com deficiência no ensino superior, independente do cenário político, social e cultural de cada país, não tem sido nem consensual nem fácil, sendo diversos os estudos que referem que a sua participação e, sobretudo o seu sucesso acadêmico encontra diversos constrangimentos e barreiras. Dentre estas destacam-se as barreiras arquitetônicas/físicas (presentes nos edifícios e espaços públicos/privados das instituições), metodológicas/pedagógicas (presentes nos métodos e práticas de ensino e aprendizagem utilizados pelos docentes e técnicos) e as atitudinais (presentes nas atitudes ou comportamentos (preconceitos, estigmas, estereótipos) dos docentes, colegas e funcionários da instituição para com os estudantes com deficiência, prejudicando-os), programáticas (normas institucionais que desconsideram as especificidades do público) e comunicacionais (na falta de adequações nas comunicações efetivadas), tanto no acesso quanto na permanência no contexto universitário (SACHS; SCHREUE, 2011; AL-HMOUZ, 2014; BORGES, et al., 2017; MORIÑA.; MOLINA; CORTÉS-VEGA, 2018; MARTINS, S.E.S.O.; LEITE, L.P.; CIANTELLI, 2018).

Além destas, segundo uma revisão de estudos nacionais e internacionais sobre a permanência de estudantes com deficiência no ensino superior realizada por Ciantelli (2020) a falta de políticas institucionais mais efetivas, o desconhecimentos dos próprios estudantes com deficiência sobre seus direitos e serviços disponibilizados nas instituições e uma concepção de

deficiência ainda enraizada na concepção biomédica, são fatores que prejudicam ainda mais a permanência desse público

Contudo, apesar de muitas vezes as barreiras serem superiores aos apoios recebidos (MORIÑA-DIÉZ; RODRIGUÉZ, 2015), há avanços por parte de muitas universidades e institutos de ensino superior em prol da inclusão e permanência de estudantes com deficiência, como: oferta de programas e serviços de apoio aos estudantes com deficiência; apoio psicológico, apoio dos coordenadores de curso, docentes, colegas, funcionários e familiares, ações de acessibilidade instrumental, metodológica e física; contratação de intérpretes; auxílio e apoio de bolsistas, monitores, tutores e/ou voluntários para auxiliar esses estudantes em suas atividades acadêmicas, dentre outras (CIANTELLI, 2020).

Dentre o público com deficiência presente nas instituições de ensino superior (IES), destaca-se para fins de análise no presente estudo os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atendendo às suas particularidades e a sua presença recente neste contexto. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), o TEA é caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta de forma persistente a comunicação e a interação social do indivíduo, associado a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou de atividades. Por se caracterizar dentro de um espectro, suas manifestações são heterogêneas, podendo ser classificadas em grau leve, moderado e severo, de acordo com a gravidade e nível de desenvolvimento do sujeito.

Em termos epidemiológicos, o Center for Disease Control and Prevention refere uma prevalência do TEA de 1: 68 (CDC, 2010). Nos EUA e na Europa vários estudos apontam para uma prevalência de 1% na população em geral (CDC, 2015). Segundo a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS, 2017) no Brasil, a prevalência é de 1:160 crianças, enquanto que em Portugal, de acordo com a Federação Portuguesa de Autismo (2011), estima-se a prevalência de 1:1000 crianças em idade escolar.

Tais dados, segundo Olivati e Leite (2019), repercutem na busca de jovens com TEA para ingressarem na universidade. Todavia, amparadas em outras pesquisas, Sanford *et al* (2011) e Shattuck *et al* (2012) retratam que o número de matrículas de estudantes com TEA nas IES ainda é baixo. No Brasil, segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2018) há um crescimento da matrícula desses estudantes nos últimos seis anos (aumento de 503%), uma vez que no ano de 2012 havia um total de 186 e em 2018 a soma chegou a 1.122 matrículas. Todavia, se comparado a amostra total no ensino superior brasileiro, a matrícula de estudantes com TEA é pouco expressiva,

representando 0,01%. Em Portugal, o percentual é semelhante, em termos absolutos, no ano letivo de 2018/2019, assinala-se que, dos 646 estudantes que se autodeclararam com Necessidades Especiais de Educação, apenas 41 estudantes apresentavam TEA (DGEEC, 2018-2019).

Embora estes estudantes tenham potencial para uma boa realização acadêmica, estudos apontam que apresentam maior risco de insucesso acadêmico e pessoal durante os anos no ensino superior (KAPP *et al.*, 2011; PINDER-AMAKER, 2014). Em comparação com outras categorias de deficiência, pessoas com TEA apresentam uma diminuição nas porcentagens de graduação e emprego (SANFORD *et al.*, 2011; TAYLOR; SELTZER, 2011; SHATTUCK *et al.*, 2012) e estão mais propensos a desenvolver distúrbios psicopatológicos (SHATTUCK *et al.*, 2012; FRIEDMAN *et al.*, 2013; PINDER-AMAKER, 2014).

As principais características e os riscos a desordens psiquiátricas do estudante com TEA, decorrem muitas vezes do estresse e das exigências advindas da frequência no ensino superior (em função do aumento da necessidade de independência, mobilidade, conteúdos acadêmicos, entre muitos outros), representando desafios significativos (KAPP *et al.*, 2011; PINDER-AMAKER, 2014).

De acordo com a literatura, os principais desafios enfrentados pelos estudantes com TEA incluem aspectos acadêmicos e não acadêmicos, sendo que um dos principais está relacionado com o enfrentamento da transição para o contexto da universidade, com as novas situações e as mudanças inesperadas para gerir. Esta transição pode levar a que estes estudantes experimentem dificuldades acrescidas na gestão do tempo e estabelecimento de novas rotinas; a manifestar ansiedade e dificuldades ao saírem do ambiente familiar, das pessoas e estruturas que conhecem e lidar com as situações novas, que exigirão uma grande quantidade de escolhas a fazer. A falta de previsibilidade pode dificultar-lhes a organização do seu dia-a-dia, pois quanto mais nova a atividade, maior a necessidade de se organizarem e, consequentemente, maior a sobrecarga emocional, sobretudo se algo falhar. Outro dos grandes desafios consiste no estabelecimento de contatos sociais que, para a maior parte deste público, é gerador de grande ansiedade e frequentemente exaustivos. Embora muitos possam expressar uma clara necessidade de fazer amizades e relacionamentos, reconhecendo a importância de ter uma rede social e, muitas vezes, se esforçarem para "encaixar", eles têm consciência das dificuldades para o estabelecimento dos contatos sociais. De assinalar que, apesar dos esforços, a dificuldade e/ou incapacidade de ler as pistas sociais podem ainda causar-lhes dificuldades acrescidas. Muitos deles mencionam dificuldades em saber quando é

apropriado fazer perguntas, como abordar os professores sem dizer coisas erradas, como saber o que as outras pessoas esperam deles, como iniciar e sustentar conversas, entre outras. Apresentam muitas vezes dificuldades em compreender as regras sociais, não escritas, ao interagir com professores e colegas. (AUTISM & UNI, 2017; GELBAR, et al., 2014; OLIVATI; LEITE, 2019),.

Adicional dificuldade se dá pelo processamento das informações e tempo necessário, apresentando dificuldades em interpretar corretamente tarefas ou atividades solicitadas, falta de compreensão sobre a razão pela qual determinada tarefa tem que ser executada (exemplo da resolução de problemas), como responder às questões abertas nos testes, atendendo à maneira diferente de processarem as informações. Geralmente estudantes com TEA tendem a se concentrar em inúmeros detalhes – atenção focalizada - e, muitas vezes, precisam de mais tempo para ver ou aplicar com coerência as informações que perceberam. Isso afeta especialmente os estudos e exames, mas também a vida diária. A sua maior sensibilidade pode ainda estar relacionada com a dificuldade em tolerar a sobrecarga sensorial causada pelos diferentes estímulos como a iluminação, sons, vozes, multidões, etc. A hipersensibilização tem um forte impacto e causa frequentemente ansiedade e estresse (muitas vezes expresso pela dificuldade de se alimentar em espaços comuns ou de realizar estudos na biblioteca, ou ainda a desistirem de assistir à aula quando os lugares da frente já estão ocupados, por exemplo).

O receio da estigmatização por serem diferentes tem vindo a configurar-se uma dificuldade acrescida, pois um número significativo de estudantes manifestam resistência a divulgarem a sua problemática, por serem rotulados, pois existe ignorância e tendência para generalizações sobre o que realmente é o TEA, atrelada às dúvidas sobre a sua privacidade, a falta de políticas de apoio e o desejo de começar de novo. Assinale-se ainda que ao perceberem os desafios que têm que enfrentar e as dificuldades em ultrapassá-los, muitos estudantes sentem-se ansiosos, deprimidos e exaustos (FABRI, ANDREWS, & PUKKI, et al., 2016a, 2016b, 2016c; GELBAR, et al., 2014).

Nessa direção e, tendo em consideração que, como movimento educativo, a inclusão se fundamenta na necessidade de as instituições de ensino superior transformarem as suas culturas e as suas práticas, no sentido de garantir uma educação adequada a todos os estudantes, de modo a promover a participação e eliminar os processos que conduzem à exclusão social dos diversos grupos (GIBSON, 2015; MARTINS *et al.*, 2017), como é o caso

dos estudantes com TEA, a Psicologia Escolar e Educacional muito pode contribuir para auxiliar nesse processo.

Considerando que, muitas IES se encontram a desenvolver esforços bem sucedidos para a inclusão de estudantes com deficiência, e que o número de manuais e intervenções para estes estudantes começam a surgir, os desafios ainda são muito significativos (GELBAR *et al.*, 2014; PINDER-AMAKER, 2014; PUGLIESE; WHITE, 2014; ZAGER; ALPERN, 2010), especialmente para o acolhimento aos estudantes com TEA, devido principalmente à heterogeneidade e invisibilidade que os caracteriza (BARNHILL, 2014; PUGLIESE; BRANCO, 2014). Somado ao fato das lacunas ainda existentes na produção científica sobre modelos de atuação do profissional de psicologia no ensino superior que estejam orientados ao suporte da trajetória acadêmica da pessoa com TEA, defende-se a proposição de ações que contemplem tais vazios.

Neste sentido, fundamentando-se na realidade Brasileira e Portuguesa, objetiva-se apresentar uma análise sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, considerando as contribuições da Psicologia Escolar e Educacional como base teórica e prática para a promoção da Educação Inclusiva. Pretende-se ainda apresentar algumas orientações para auxiliar a trajetória educacional desse alunado, visando a igualdade e equidade de oportunidades para promover melhores condições de inclusão. A opção por estes dois países reside no fato de ambos partilharem da mesma língua, bem assim como pelas suas raízes histórico-culturais.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

O presente trabalho estrutura-se numa pesquisa qualitativa, exploratória de natureza bibliográfica sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino superior. Fundamentando-se nos preceitos da Psicologia Escolar e Educacional, procura-se elaborar e descrever intervenções e estratégias educacionais nesse contexto acadêmico, que possam contribuir para favorecer a sua permanência, a conclusão com sucesso dos seus estudos e a preparação para inserção no mercado de trabalho.

Desta forma, o presente trabalho, de caráter exploratório, configura-se como uma aproximação ao tema a partir da escolha de referenciais convenientes à temática e ao objetivo proposto.

Foram consultadas diversas bases de dados sem a discriminação de critérios exatos para a localização de obras que retratam a temática inclusão da pessoa com TEA no ensino superior dentre elas: Repositório Institucional de Teses e Dissertações da UNESP; Repositórios Científicos de Acesso Aberto de Portugal - RCAAP; periódicos científicos da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação; periódicos da Ordem dos Psicólogos Portugueses, além de outras matérias sobre a temática.

Para a elaboração das orientações apresentadas serão considerados o quadro sintomatológico do TEA, as exigências e desafios que o estudante nessa condição pode encontrar ao longo de sua trajetória acadêmica (FRAGOSO; VALADAS, 2018; MARTINS; BORGES; GONÇALVES, 2018), tendo como referencial a Psicologia Escolar e Educacional (CFP, 2007; MARINHO-ARAÚJO, 2016).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na leitura dos diferentes materiais encontrados, foram selecionadas considerações para a promoção do debate científico a respeito, uma vez que, na perspectiva inclusiva para proporcionar suporte à trajetória de formação acadêmica é preciso refletir sobre as condições humanas, pedagógicas, físicas e de serviços disponibilizados a todos que estão na instituição escolar e universitária, ou seja, ir além das salas de aula e considerar o contexto universitário em que as práticas sociais e culturais ocorrem, para que a partir daí seja possível promover ações que promovam a inclusão, equidade e igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

Neste sentido, buscou-se na abordagem psicossocial do desenvolvimento humano esteio teórico, pois de acordo com Góis (1991) o alvo das intervenções passa do sujeito dissociado de seu contexto sociocultural, para o indivíduo circunscrito pelas condições de sociabilidade vivenciadas.

Mediante essa perspectiva, determina-se que a qualidade e quantidade de recursos de acessibilidade impactam diretamente na trajetória acadêmica do estudante com TEA, observando as barreiras e propondo apoios (OLIVATI; LEITE, 2019).

Recorda-se que o TEA faz parte do grupo social denominando de pessoas com deficiência, que “são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua

participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (ONU, 2006).

Nesse sentido, a Psicologia Escolar e Educacional pode se constituir como substrato teórico à educação inclusiva no ensino superior, traçando recomendações/orientações que possam guiar ações do profissional de psicologia nesse contexto, ampliando e otimizando suportes materiais e humanos para o estudante com TEA.

### ***A Psicologia Escolar e Educacional no Ensino Superior***

Durante as últimas três décadas, segundo Farrell (2013), assinala-se um crescimento acentuado no desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional como campo de atuação profissional. No entanto, verifica-se a existência de variações consideráveis em relação ao papel e funções de psicólogo escolar nos diferentes países, no número de psicólogos empregados, na sua formação e nas suas condições de trabalho.

A Psicologia aplicada à Educação visa analisar os processos de ensino e aprendizagem e demais fenômenos correlatos, com o intuito de gerar conhecimentos que possam ser objetivados de forma a otimizar e potencializar o desenvolvimento humano (CFP, 2007; MARINHO-ARAÚJO, 2016). Neste sentido, envolve o exame das práticas sociais e culturais nos mais diferentes contextos em que acontecem o ensinar e aprender, a partir de um complexo conjunto de conhecimentos interdisciplinares que originam de outros campos do saber *psi*, como é o caso da Sociologia, Antropologia, Neurologia, etc.

Martín-Baró (1996) destaca que, independentemente do local de atuação, o profissional de psicologia deve assumir um compromisso ético e político com a promoção da dignidade humana pautado em uma postura crítica, de denúncia e combate de relações de aviltamento de direitos humanos. Assim, as suas ações devem estar comprometidas com a transformação social a partir da instrumentalização dos sujeitos das intervenções para garantir seus direitos e melhores condições de desenvolvimento. Inclusive, é papel do psicólogo atuar institucionalmente a favor de grupos que sofrem processos de marginalização e exclusão social, como os grupos minoritários que não se enquadram nos padrões normativos de uma cultura calcada no modo de produção social capitalista.

O psicólogo nas IES pode contribuir no desenvolvimento humano da comunidade acadêmica, tendo como vertentes fundamentais a promoção, a prevenção e a remediação, visando desenvolver o bem-estar e a saúde psicológica, as capacidades e competências dos

estudantes, do pessoal docente e não-docente, promovendo contextos facilitadores da aprendizagem e de competências pessoais, sociais e profissionais (OPP, 2018).

Especificamente, nas instituições universitárias em que a diversidade humana é presença constante, o profissional de psicologia se depara com um ambiente composto por sujeitos de diferentes culturas, condições socioeconômicas e estilos de aprendizagem, sendo assim, um contexto em que podem surgir diversas demandas oriundas do corpo discente, docente e/ou da própria instituição.

Todavia, segundo Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) e Silva e Silva (2019) tanto na literatura Brasileira como Portuguesa, as discussões sobre a atuação do psicólogo no ensino superior a partir de uma perspectiva psicossocial são recentes e encontram-se ainda em fase de consolidação, se fazendo frequente uma prática clínica e individualista, através da realização de terapias, adaptação comportamental e emocional dos estudantes, além da preocupação focal com o fracasso acadêmico e queixas de aprendizagem destes sujeitos (MARINHO-ARAÚJO, 2016).

A fim de contribuir com esses impasses, Bisinoto e Marinho-Araújo (2011) apontam algumas práticas que podem ser aplicáveis no ambiente acadêmico, nomeadamente propostas de cursos que envolvam a interação entre pares diferentes, análise e avaliação institucional para posterior intervenção, bem como mediar a relação entre coordenação (e demais gestores educacionais) com o corpo discente, facilitando a aproximação no entendimento e cumprimento das exigências institucionais e das decorrentes das práticas pedagógicas.

Em Portugal, apesar de se identificar o predomínio de serviços de orientação clínica por parte do psicólogo no ensino superior, evidencia-se também a presença de suporte educacional e psicossocial, os quais se desdobram em intervenções preventivas, institucionais e de desenvolvimento humano, como é o caso da Rede de Serviços de Apoio Psicológico no ensino superior (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2016).

Consubstanciando uma intervenção que deve fundamentar-se numa abordagem institucional, preventiva e de promoção do desenvolvimento humano, bem-estar e a saúde psicológica, o psicólogo deve neste sentido contribuir para a promoção do sucesso acadêmico e prevenção do insucesso, realizando diferentes ações, dentre elas:

- i) **Aconselhamento psicológico aos estudantes**, promovendo a saúde psicológica, a adaptação ao contexto acadêmico e às tarefas desenvolvimentais desta fase do ciclo vital;

- ii) **Desenvolvimento das competências cognitivas, acadêmicas e profissionais dos estudantes**, contribuindo para um melhor desempenho e sucesso acadêmico (ex.: promovendo estratégias para o autoconhecimento, de concentração, de metodologias de estudo, gestão do tempo, resolução de problemas e tomada de decisões);
- iii) **Desenvolvimento de competências sociais e de vida**, nomeadamente autonomia, responsabilidade e cidadania ativa (ex.: desenvolvendo a assertividade; autorregulação emocional);
- iv) **Facilitação da adaptação e integração social**, ajudando na transição e mudanças importantes advindas da entrada no ensino superior (ex.: desenvolvendo programas de transição, de monitoria a entre pares, ações de acolhimento e redes de aconselhamento e interajuda);
- iv) **Prevenção e promoção da Saúde Psicológica**, planejando ações que contribuam para as suas necessidades de Saúde Mental e superação de problemas relacionados com o estresse, ansiedade e depressão;
- v) **Aconselhamento vocacional e profissional, de gestão de carreira e na transição para o mundo de trabalho**, implementando estratégias de promoção de competências de autoconhecimento, definição do projeto pessoal e profissional, competências de empregabilidade e de tomada de decisão;
- vi) **Promoção da educação inclusiva e de qualidade para todos**, colaborando na implementação de modelos multinível de organização das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão;
- vii) **Avaliação, Prevenção e Intervenção nos contextos de Riscos Psicossociais**, analisando situações e fatores que possam contribuir para a existência de riscos psicossociais;
- viii) **Intervenção em situações de crise e emergência** (OPP, 2018).

Cabe ressaltar que os debates referenciados acima sobre atuação do psicólogo no ensino superior, não trouxeram contribuições particulares relacionadas às pessoas com deficiência ou TEA. Apesar de indicarem que as intervenções devam estar preocupadas com o suporte a todos da comunidade acadêmica, é preciso considerar as diferenças significativas daqueles que têm algum tipo de déficit sensorial ou na comunicação, como é o caso dos estudantes com TEA.

Para Olivati e Leite (2019), o psicólogo desempenha um papel importante no processo de inclusão educacional dos estudantes com TEA. Considerando os impactos da TEA sobre as

habilidades comunicacionais e linguagem, bem como outros fatores resultantes de sua possível trajetória de exclusão ao longo de sua educação básica, o psicólogo tem o desafio de analisar o contexto em que o estudante se encontra e definir estratégias para que ele possa participar mais ativamente.

Consubstanciando as recomendações gerais voltadas ao psicólogo no ensino superior, faz-se relevante para este estudo e para a atuação do Psicólogo Educacional e Escolar que orientações específicas sejam propostas para os estudantes com TEA e para a comunidade acadêmica que interage com esta população estudantil.

### ***Recomendações/Orientações de boas práticas a adotar para os estudantes com TEA***

*Aos docentes/coordenadores/gestores/tutores de curso*

1) Proposição de curso de formação continuada de caráter teórico-prático sobre o TEA. Sugere-se que se inicie pela ministração de conteúdos referentes à ciência do desenvolvimento humano numa perspectiva sócio-histórica, enfatizando a importância dos processos educacionais para o avanço das funções psicológicas; refletir sobre os preceitos que embasam a Educação Inclusiva; aspectos biopsicossociais que envolvem o TEA; oficinas de aprimoramento de habilidades sociais educativas, com o intuito de facilitar a relação professor-aluno;

2) Auxiliar a coordenação de curso no levantamento de informações sobre os estudantes com TEA matriculados, e, caso necessário, contato com a família. Realizar supervisão e estudo de caso em conjunto com a coordenação, com o intuito de organizar e implementar ações que atendam às necessidades educacionais dos discentes com esse transtorno;

3) Realizar acompanhamento e assessoramento da aprendizagem e integração dos estudantes com TEA, por meio de reuniões semanais ou quinzenais com gestores, professores e demais discentes. A abordagem deve ser personalizada, na qual a individualização, os planos de apoio e de avaliação sejam as palavras-chave;

4) Entendendo que novas situações causam incerteza, estresse e ansiedade, há que fornecer um ambiente seguro, bom planejamento, comunicação e informações claras, concisas e inequívocas, sem expressões ambíguas para o desenvolvimento de novas rotinas. Fornecer descrição detalhada das atividades, expectativas, regras e limites. É importante ainda

que não se focalize apenas no que podem ser os seus desafios, há que identificar os pontos positivos e fortes de cada estudante;

5) Efetuar um acompanhamento técnico-pedagógico ao processo de aprendizagem do estudante. Se possível devem ser fornecidos os materiais de apoio e/ou permitida a gravação das aulas (ajuda a minimizar a ansiedade). Devem ser apresentados os objetivos, procedimentos e prazos relacionados com as atividades curriculares, assinalando detalhadamente a matéria a estudar, datas e procedimentos a seguir;

6) Fornecer apoio para as interações, tentar iniciar e manter a conversa, sem contudo ser demasiado invasivo. É importante que sejam criadas condições para promover a participação do estudante nas aulas e nos trabalhos com os colegas, de forma a promover competências sociais e de desenvolvimento pessoal;

7) Sempre que o estudante adote uma postura menos adequada, deve-se falar com ele e corrigir a postura, sem se mostrar crítico em relação à sua atitude (fazê-lo individualmente). Em situações de agitação ou de agressividade esperar ou tentar acalmar o estudante. Não se deve confrontar diretamente o estudante mantendo sempre a calma e segurança. Deve ainda evitar-se ser condescendente ou protetor, ou manter uma relação demasiado paternal com o estudante;

8) Permitir que o estudante possa sair da sala ao se sentir demasiado ansioso ou oprimido, sem que seja criticado ou penalizado;

9) Verificar possíveis ambiguidades nos resumos, perguntas de trabalhos e exames atendendo a que estes estudantes podem encontrar maiores dificuldades. A linguagem deve ser clara e concisa;

10) Caso necessitem, é importante que lhes seja possibilitado mais tempo para a realização de testes e exames e uma sala diferente, sempre que for necessário, com menor estimulação sensorial;

11) A sobrecarga de estimulação sensorial pode ser um grande desafio para os estudantes com TEA, pelo que é importante que estes tenham à sua disponibilidade espaços tranquilos para momentos em que se sintam mais estressados e ansiosos (FABRI, 2016a, 2016b, 2016c).

*Ao pessoal não-docente, colegas e voluntários*

- 1) Realizar sensibilizações e conscientizações através de palestras, fóruns, rodas de conversa e campanhas abertas a toda comunidade acadêmica com o intuito de disseminar informações acerca do TEA e contribuir para a redução das barreiras atitudinais nesse espaço;
- 2) Realizar cursos de capacitação e orientações aos funcionários não docentes da instituição e aos voluntários acerca do TEA, visando o conhecimento, compreensão e melhores formas de lidar e atender esse público;
- 3) Criar cartilhas/guias sobre o TEA que possam expandir informações e práticas que promovam e auxiliem a participação desses estudantes na universidade;
- 4) Favorecer interações sociais e redes de apoio e suporte aos estudantes com TEA através da criação de grupos psicoeducativos que discutam sobre inclusão e acessibilidade no ensino superior com a participação de estudantes com TEA e colegas que se interessem pelo assunto.
- 5) Promover nos primeiros dias de aulas a realização de atividades (como dinâmicas, debates, jogos), em que participem os estudantes com TEA e os seus colegas como forma de compartilharem anseios, receios, expectativas dessa nova fase, como favorecer ainda o estabelecimento de vínculos, amizades e redes de apoio (FABRI, 2016a, 2016b, 2016c;).

#### *Aos estudantes com TEA*

É particularmente importante a forma como a comunidade acadêmica interage com os estudantes com TEA. Muitos podem sentir-se incomodados ou até insultados pela forma como são tratados. Assim, é preferível que se utilize os conceitos “desafio” em vez de “dificuldade”, “limitação” ou “diferença” em vez de “deficiência”, “apoio ou suporte” em vez de “tratamento” (FABRI, et al., 2016a).

Tendo como objetivo a maximização das suas potencialidades e de forma a ultrapassar os desafios com que se podem deparar sugere-se:

- 1) Realizar levantamento prévio das necessidades educacionais do estudante com TEA, por meio da escuta desse sujeito, e tomar providências para executá-las;
- 2) Promover acolhimento antes e durante o ingresso do estudante com TEA à universidade, apresentando os recursos e serviços disponíveis na instituição, seus professores, coordenador de curso e tutor, como esclarecendo dúvidas acerca do funcionamento da universidade e do curso;

3) Propor avaliação e reavaliação contínua das necessidades educacionais do estudante com TEA;

4) Promover suporte psicológico individual ou em grupo aos estudantes com TEA que apresentem dificuldade em se adaptarem e se manterem na instituição, por meio de intervenções psicoeducacionais visando a independência, autodeterminação, autonomia, autoestima positiva, aceitação da deficiência, consciência crítica e reflexiva, a criação de redes de apoio e amizade entre pares (compartilhando experiências e discutindo como podem resolver seus desafios/dificuldades) e ao empoderamento dos estudantes com TEA sobre seus direitos na universidade;

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este texto, de natureza analítica e prescritiva, buscou partilhar as análises realizadas com base na literatura científica e normativa que envolvem a atuação do profissional de psicologia da educação que atua no ensino superior, circunscritas a construção de suportes de acessibilidade à pessoa com TEA, com vistas a discussões que contribuam com uma universidade inclusiva, em que a diferença seja compreendida como fator inerente ao ser humano e promotora de desenvolvimento. Por outro lado, também procurou-se demonstrar o avanço na edificação de uma psicologia crítica e comprometida com um grupo de estudantes que podem sofrer estigmas e/ou preconceitos devido às suas características que não se enquadram aos padrões normativos de desempenho e apresentação social.

Assinale-se, que a presença do psicólogo ainda se faz recente e inexpressiva, quer no ensino superior brasileiro, bem como na realidade portuguesa e, quando presente, encontra-se ainda muito ligada ao setor da saúde ou de recursos humanos e não à educação (CIANTELLI; LEITE, 2020). Segundo as autoras, trata-se de uma atuação profissional repleta de lacunas e possibilidades e as mesmas orientam que o psicólogo escolar deve rever sua prática direcionada à pessoa com deficiência, analisando os múltiplos determinantes que inferem no acesso e na permanência desse grupo de estudantes nas IES, de modo a que possa constituir-se como mediador de processos educacionais junto aos diferentes personagens que fazem parte do contexto acadêmico, numa postura crítica, reflexiva e transformadora da realidade vigente.

Nessa direção, o papel do psicólogo escolar que atua no ensino superior volta-se para servidores (docentes e técnico-administrativos) e estudantes com ou sem TEA, ou ainda

extrapola a sua atuação na intenção de colaborar e incentivar a criação de políticas e práticas institucionais que garantam e defendam o acesso, a permanência, a criação de redes/suportes de apoio social, psicológico e educacional, assim como a eliminação de qualquer forma de preconceito e/ou discriminação no ambiente universitário.

## REFERÊNCIAS

ACUNA, J. T.; LEITE, L. P. Transtorno do espectro autista no ensino superior: contribuições da psicologia da educação. In: LEONARDO, N. S. T. L.; SILVA, M. C. da; LEAL, Z. F. de R. G; NEGREIROS, F. (Orgs.). *A queixa escolar na perspectiva histórico-cultural: da educação infantil ao ensino superior*. 1ed. Curitiba: CRV Ltda, 2020, v. 1, p. 187-20.

AL-HMOUZ, H. Experiences of students with disabilities in a public university in Jordan. *International Journal of Special Education*, v. 29, n.1, p. 25-32, 2014. Disponível em: <http://www.internationaljournalofspecialeducation.com>. Acesso em 10 set. 2020.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Artmed Editora, 2014.

BARNHILL, G. P. Outcomes in Adults With Asperger Syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 22, n.2, p.116-126, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/10883576070220020301>. Acesso em 10 set. 2020.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: Atuação no distrito Federal. *Psicologia Em Estudo*, v. 16, n.1, p. 111–122, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000100013>. Acesso em 10 set. 2020

BISINOTO, C; MARINHO-ARAÚJO, C.; ALMEIDA, L. Serviços de psicologia na educação superior: panorama no Brasil e em Portugal|| Psychological services in higher education: overview in Brazil and Portugal. *Revista de estudios e Investigación en psicología y educación*, v. 1, n. 1, p. 82-90, 2014.

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. Sinopse Estatística da Educação Superior 2018. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 10 set. 2020.

CIANTELLI, A. P. C. *Trajetória acadêmica de estudantes com deficiência no Ensino Superior do Brasil e de Portugal: contribuições da Psicologia*. 350f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

CIANTELLI, A. P. C. LEITE, L. P. Diálogo entre a Psicologia Escolar, Educação Especial e Ensino Superior. In: FACCI, M.G. D; ANACHE, A. A.(Org.). *PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: desenvolvimento humano, formação e atuação profissional*. 1ªed.Curitiba: EDITORA CRV, p. 237-260, 2020.

CFP. Resolução CFP nº 02/01. *Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos*

*Regionais*. p. 18. 2007. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001\\_2.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf). Acesso em: 10. abr. 2017.

FABRI, M., ANDREWS, P.C.S., PUKKI, H.K. *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum – for HEI managers and senior academics*. Autism&Uni, Widening access to Higher Education, 2016a. ISBN 978-1-907240-65-2

FABRI, M., ANDREWS, P.C.S., PUKKI, H.K *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum – for HE lecturers and tutors*. Autism&Uni, Widening access to Higher Education, 2016b ISBN 978-1-907240-66-9

FABRI, M., ANDREWS, P.C.S., PUKKI, H.K. *A guide to best practice in supporting higher education students on the autism spectrum – for professionals within and outside of HE*. Autism&Uni, Widening access to Higher Education, 2016c ISBN 978-1-907240-67-6

FARREL, P. El papel en el desarrollo de los psicólogos escolares y educativos en el apoyo a niños, escuelas y familias. *Papeles del Psicólogo*, v. 30, n.1, p. 74-85, 2009. Disponível em: <http://www.cop.es/papeles> Acesso em: 15 set. 2020.

FRIEDMAN, N. D.B. WARFIELD, M. E.,; PARISH, S. L. Transition to adulthood for individuals with autism spectrum disorder: current issues and future perspectives. *Neuropsychiatry*, v. 3, n. 2, p. 181–192, 2013. Disponível em: <https://heller.brandeis.edu/lurie/pdfs/policy-briefs/transition-to-adulthood-individuals-with-autism.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

GAENEE (Gabinete de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educativas Especiais) *Folheto Informativo sobre a Perturbação do Espectro do Autismo*. Universidade do Algarve, 2018. Disponível em: [https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/gcp/gaenee\\_perturbacoes\\_do\\_espectro\\_do\\_autismo.pdf](https://www.ualg.pt/sites/ualg.pt/files/gcp/gaenee_perturbacoes_do_espectro_do_autismo.pdf) Acesso em: 15 set. 2020.

GELBAR, N. W., SHEFCYK, A.; REICHOW., B. A Comprehensive Survey of Current and Former College Students with Autism Spectrum Disorders. *Yale Journal of Biology and Medicine*, v. 88, n., p. 45-68, 2014.. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4345538/>Acesso em: 15 set. 2020.

GIBSON, S. When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, v. 19, n.8, p. 1-12, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2015.1015177>.Acesso em: 15 set. 2020.

GÓES, M. C. A natureza social do desenvolvimento psicológico. *Cadernos CEDES*. n. 24, p. 17-24, 1991.

KAPP, S. K., GANTMAN, A. LAUGESON, E. A. *Transition to Adulthood for High-Functioning Individuals with Autism Spectrum Disorders*. 2011. Disponível em: <https://caatonline.com/wp-content/uploads/2013/06/Transition-to-Adulthood-for-High-Functioning-Individuals-with-Autism-Spectrum-Disorders-Kapp-et-al.-2011.pdf> Acesso em: 15 set. 2020.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Inovações em psicologia escolar: O contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, v. 33, n.2, p. 199–211. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200003>. Acesso em: 15 set. 2020.

MARTÍN-BARÓ, I. O papel do psicólogo. *Estudos de psicologia*, v. 2, n. 1. p. 7-27, 1996. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/epsic/v2n1/a02v2n1.pdf>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MARTINS, M. H., BORGES, M. L., & GONÇALVES, T. Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university, *International Journal of Inclusive Education*, v. 527-542, 2017. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2017.1377299?journalCode=tied20>. Acesso em: 01/09/2020.

MARTINS, M. H.; BORGES, M. L; GONÇALVES, T. Desafios da Inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior: para onde vamos? In: FRAGOSO, A.; VALADAS, S. T. (Orgs). *Estudantes não tradicionais no ensino superior*. Coleção estratégias de ensino e sucesso acadêmico: boas práticas no ensino superior. CINEP: Coimbra. 2018.

MARTINS, S. E. S. O.; LEITE, L. P.; CIANTELLI, A.P. C. Mapeamento e análise da matrícula de estudantes com deficiência em três Universidades públicas brasileiras. *Psicol. Esc. Educ.*, Maringá , v. 22, p. 15-23, 2018. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572018000400015&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 07 out. 2020.

MORIÑA-DIEZ, A. RORÍGUEZ, V. H. P. Educación inclusiva en la Enseñanza Superior?el caso del alumnado con discapacidad. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*. v. 10, n° extra 1, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7914>. Acesso em: 17 set. 2020.

MORIÑA, A.; MOLINA, V. M.; CORTÉS-VEGA, M. D. Voices from Spanish students with disabilities: willpower and effort to survive university, *European Journal of Special Needs Education*, v. 33, n.4, p.481-494, 2018. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08856257.2017.1361138>. Acesso em: 17 set. 2020.

ODAME, L., OPOKU, M., NKETSIA, N.; NANOR, B. University Experiences of Graduates with Visual Impairments in Ghana. *International Journal of Disability, Development and Education*. 2019. Disponível em: 10.1080/1034912X.2019.1681375. Acesso em: 15 set. 2020.

OLIVATI, A. G. et al. (Orgs) *Guia de orientações sobre Transtorno do Espectro Autista*. 1. ed. -Bauru, SP: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2020. ISBN 978-65-88287-04-0.

OLIVATI, A.G.; LEITE, L.P. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Rev. Bras. Ed. Esp*, v.25, n.4, p.729-746, 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382019000400729](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000400729). Acesso em: 15 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. *Doc. aprovada pela Assembléia Geral da ONU, A/61/611*, Nova Iorque, 13 dez. de 2006.

OPAS. Organização Pan-americana de Saúde. Folha informativa – Transtorno do Espectro Autista. 2017. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 10 set. 2020.

OPP. Ordem dos Psicólogos Portugueses. O Papel e a Importância dos Psicólogos no Ensino Superior. *Gabinete de Estudos OPP*: Lisboa. 2018. Disponível em: [http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/ensino\\_superior.pdf](http://recursos.ordemdospsicologos.pt/files/artigos/ensino_superior.pdf). Acesso em: 10 set. 2020.

PINDER-AMAKER, S. Identifying the unmet needs of college students on the autism spectrum. *Harvard Review Psychiatry*. v. 22, n. 2, p.125-137, 2014. Disponível em: 10.1097/HRP.0000000000000032. Acesso em: 20 set. 2020.

PUGLIESE, C.; WHITE, S. W. Problem-solving therapy in college students with autism spectrum disorders: Feasibility and preliminary efficacy. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v.44, p.719-729, 2014. Disponível em: 10.1007/s10803-013-1914-8. Acesso em: 20 set. 2020.

SACHS, D.; SCHREUER, N. Inclusion of students with disabilities in higher education: Performance and participation in student's experiences. *Disability Studies Quarterly*, v.31, n.2, p. 99-106, 2011. Disponível em: 10.1111/j.1467-8578.2011.00514.x. Acesso em: 20 set. 2020.

SANFORD, C.; NEWMAN, L.; WAGNER, M., CAMETO, R.; KNOKEY, A.-M.; SHAVER, D. *The Post-High School Outcomes of Young Adults with Disabilities up to 6 Years after High School Key Findings from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2)*. SRI International; Menlo Park, CA. 2011. Disponível em: <http://ies.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=NCSER20113005>. Acesso em: 20 set. 2020.

SHATTUCK, P. T, NARENDORF, S. C., COOPER, B., STERZING, P. R., WAGNER, M.; TAYLOR, J. L. Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, v.129, n.6, p.1042-1049, 2012. Disponível em:10.1542/peds.2011-2864. Acesso em: 20 set. 2020.

SILVA, A. de M.; SILVA, S. M. C. da. Psicologia Escolar na Assistência Estudantil: estudo de caso no Cefet - MG Araxá. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392019017708>. Acesso em: 10 set. 2020.

TAYLOR, J. L.; SELTZER, M. M. Employment and post-secondary educational activities for young adults with autism spectrum disorders during the transition to adulthood. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 41, n.5, p. 566-574, 2011. Disponível em: :10.1007/s10803-010-1070-3. Acesso em: 10 set. 2020.

UNIVERSIDAD DE SEVILLA. Vicerrectorado de Servicios Sociales y Comunitarios. Unidad de Atención a Estudiantes con Discapacidad Servicio de Asistencia a la Comunidad

Universitaria. Guía Orientativa para la Atención al Alumnado Universitario con Síndrome de Asperger. [Sevilla, AN, 2016]. 21 f. Disponível em: [https://sacu.us.es/sites/default/files/servicios/NE\\_Guia\\_Sindrome\\_Aasperger.pdf](https://sacu.us.es/sites/default/files/servicios/NE_Guia_Sindrome_Aasperger.pdf). Acesso em: 03 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (UFPA). Superintendência de Assistência Estudantil. Coordenadoria de Acessibilidade. Orientações pedagógicas e técnicas para o relacionamento com as pessoas com Transtorno do Espectro Autista - TEA. v. 4. [Belém, PA, 2018]. 21 f. Disponível em: <http://saest.ufpa.br/documentos/Vol.4.CARTILHA.TEA.pdf>. Acesso em: 03 set. 2020.

VANBERGEIJK, E., KLIN, A.; VOLKMAR, F. Supporting more able students on the autism spectrum: college and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. v. 38, n.7), p.1359-1370, 2008. Disponível em:10.1007/s10803-007-0524-8. Acesso em: 08 set. 2020.

VYGOTSKI, L.S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Rev. Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870. 2011. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022011000400012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022011000400012). Acesso em: 10. set. 2020.

ZAGER, D.; ALPERN, C. S. College-based inclusion programming for transition-age students with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, v. 25, n.3, p. 151-157, 2010. Disponível em:<https://doi.org/10.1177/1088357610371331>. Acesso em: 08 set. 2020.

## A CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO E A ADAPTAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kalina de França Oliveira <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo tem como objetivo investigar as concepções de avaliação de professores que atuam na educação infantil e suas implicações na viabilização de uma adaptação curricular. A metodologia utilizada foi a pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários semiestruturados a quatro docentes atuantes na educação infantil. A educação infantil é um período importante de formação e desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos e para acompanhar este desenvolvimento de forma integral é necessária uma avaliação que se distancie da simples mensuração e leve em consideração o aluno enquanto protagonista do processo, de forma individual e sistemática, tendo em vista que nesta etapa a avaliação não tem o caráter de promoção ou retenção. Diante deste panorama, questiona-se qual seria a concepção de avaliação dos professores da educação infantil e como esta concepção influencia em sua prática docente e na concretude de uma adaptação curricular. Conclui-se, assim, que as práticas avaliativas vivenciadas ainda estão distantes daquelas amplamente discutidas nos estudos recentes e nota-se que a formação docente anda concomitante às concepções e práticas, não havendo como dissociar uma da outra, ou seja, uma formação deficitária acarretará uma prática retrógrada ou desapropriada.

**Palavras-chave:** Adaptação curricular, Avaliação da aprendizagem, Formação docente.

### 1 INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, é um período importante para a formação e desenvolvimento da criança de zero a cinco anos. Com o intuito de acompanhar tal desenvolvimento de forma integral é necessária uma avaliação que ultrapasse a simples mensuração e leve em consideração o aluno enquanto protagonista do processo, inclusive as suas singularidades e especificidades, tendo em vista que se avalia para registrar seus avanços pessoais nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social e a adaptação do modelo avaliativo é crucial para que a criança seja incluída neste processo desde a tenra idade, levando em consideração suas limitações cognitivas, para que se desperte a estimulação precoce nas áreas afetadas o mais rápido possível.

O universo da criança deve ser levado em consideração na hora da escolha dos instrumentos avaliativos, pois os registros básicos de atividades não traduzem a dinamicidade

---

<sup>1</sup> Mestra pelo curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [kalina.ufpb.tae@gmail.com](mailto:kalina.ufpb.tae@gmail.com).

do espírito de uma criança na fase inicial, tampouco elevam suas potencialidades específicas, muito menos valorizam as individualidades de cada aluno. Para que haja uma avaliação satisfatória desde a base, o professor deve ser um investigador que se propõe a acompanhar sistematicamente todos os níveis do desenvolvimento e da obtenção de novos conhecimentos de cada aprendiz.

Diante deste cenário, a pergunta que desencadeia a nossa pesquisa é: quais as concepções de avaliação dos professores da educação infantil e como essa concepção influencia em sua prática docente e permeia para posturas de uma possível adaptação do modelo avaliativo para os alunos que assim necessitam?

Afim de indicar possíveis respostas a tal questionamento, adotamos como objetivo geral da pesquisa investigar a concepção de avaliação de professoras que atuam na educação infantil e suas implicações na viabilização de uma adaptação curricular. Dessa forma, elencaram-se os seguintes objetivos específicos, a saber: Identificar a concepção de avaliação dos professores da educação infantil; Discutir a relação entre a formação, adaptação curricular e a concepção de avaliação dos professores que atuam na educação infantil; Verificar quais instrumentos avaliativos são utilizados pelos professores no referido CREI e se há adaptação para os alunos que não atendem às expectativas típicas do processo.

Deve-se levar em consideração que os instrumentos avaliativos merecem ser observados, selecionados e aplicados cuidadosamente ao longo do ano letivo, com o intuito maior de subsidiarem a aprendizagem significativa do estudante. Somando-se a isto, a maturidade em saber alternar ou encontrar o instrumento adequado para o momento mais propício é de fundamental importância para uma atuação docente proficiente, sendo algo que também colabora, direta e indiretamente, para o desenvolvimento do educando. Dessa maneira, coloca-se como de relevância imprescindível perceber qual é a concepção dos professores sobre a avaliação e, igualmente, estudar o referido tema no âmbito da educação infantil, como processo fundamental para o entendimento de práticas desenvolvidas nesta etapa.

Destarte, não se deve apresentar um único tipo de aula sempre, como se percebe corriqueiramente no contexto atual, até porque não existe um único tipo de aluno e, paralelamente, não se pode avaliar toda a turma de uma única maneira, afinal, devem-se oportunizar diferentes formas de avaliação (adaptação levando em consideração o sujeito em voga), a fim de que não ocorram prejuízos no processo cumulativo de aquisição de conhecimentos e para que as atitudes sejam tomadas nos momentos oportunos e viáveis do percurso, e não tardiamente, como costumeiramente ocorre.

## 2 METODOLOGIA

Para a realização da presente pesquisa, houve a necessidade de buscar fundamentação teórica sobre o tema supracitado e, por isso, *a priori* foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica para subsidiar, inclusive, a análise dos dados coletados.

A pesquisa bibliográfica caracteriza-se pelo estudo de materiais publicados e acessíveis ao público, como livros, revistas, jornais e redes eletrônicas (MORESI, 2003). A partir de então, a pesquisa se caracteriza como de campo, de abordagem qualitativa, realizada por meio de aplicação de questionários a quatro professoras que atuam na mesma instituição educacional, pública, que oferece exclusivamente a educação infantil em tempo integral.

O questionário foi o instrumento de coleta de dados. Esses mesmos dados, em um segundo momento, foram analisados à luz dos referenciais teóricos abordados e que subsidiaram a discussão em torno das práticas avaliativas na contemporaneidade e que vigoram nas salas de aula.

Com a finalidade de coletar dados, são utilizados pelos pesquisadores diversos tipos de instrumentos, e dentre eles os mais comuns são as entrevistas, os questionários e as observações. Para a presente pesquisa foi elaborado um questionário misto (ou semiestruturado) como recurso para obtenção dos dados a serem posteriormente analisados. Conforme Assis (2008, p. 29), o questionário é um:

Instrumento ou programa de coleta de dados confeccionado pelo pesquisador, cujo preenchimento é realizado pelo informante. Deve apresentar linguagem simples e direta, para que o informante compreenda com clareza o que está sendo perguntado. [...]. Deve-se evitar a identificação do respondente. O questionário permite mais abrangência, menor esforço e maior uniformidade nas perguntas, além de favorecer a tabulação das respostas. Pode conter questões fechadas, abertas, e dos dois tipos.

O questionário deve ser preparado pelo pesquisador, constando de indagações claras e objetivas, com o intuito de não oferecer dificuldade de compreensão aos que porventura forem questionados. Para a coleta dos dados da presente pesquisa foi utilizado um questionário do tipo misto, por atender à expectativa da pesquisadora, ou seja, por apresentar subjetividade em dados momentos e objetividade em outros.

## 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) servem de subsídios legais

para a execução de práticas efetivas no contexto educacional. Tais documentos devem ser amplamente divulgados entre os profissionais da educação e discutidos nos espaços propícios para este fim, no intuito de que ações inovadoras surjam a partir deles, além de serem repensados e ressignificados, levando em consideração as realidades locais.

Vale salientar que as práticas executadas no âmbito escolar necessitam estar de acordo com os dispositivos legais, ou seja, devem andar em consonância com o que assevera a lei; por isso, as práticas avaliativas precisam ser norteadas por tais aparatos e não contradizê-los, como por vezes é perceptível, sendo que a maioria dos casos ocorre por mero desconhecimento.

### 3.1 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A NOVA LEI DE DIRETRIZES E BASES

Segundo a LDBEN/96, a educação escolar compõe-se de educação básica e superior. A educação básica subdivide-se em educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Neste estudo, o foco é a análise da LDBEN/96, levando-se em consideração a educação infantil e as práticas avaliativas.

É crucial frisar que a educação é uma tarefa coletiva do mundo contemporâneo, dever da família e do estado, conforme a lei supracitada, cabendo aos profissionais que atuam nesta área favorecer o desenvolvimento de cada educando de forma plena.

A educação infantil será oferecida em creches ou pré-escolas, de acordo com a faixa etária da criança. Até os três anos de idade, o atendimento será feito nas creches; de quatro a cinco anos, nas pré-escolas. Ainda conforme a referida lei, é necessário que haja a expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança que cursou a educação infantil, para que os responsáveis tenham em mãos um documento que respalde os avanços e os percursos da construção de conhecimento ao longo desta etapa.

Na letra da lei, percebe-se que é uma incumbência tanto da escola como dos docentes a promoção de subsídios para a recuperação dos alunos de menor rendimento escolar, estabelecendo estratégias para que o quadro seja revertido. Todavia, só há como detectar aqueles com menor rendimento se estes forem avaliados, para que em um segundo momento haja a tomada de decisões precisas e a elaboração dos métodos com o intuito de solucionar tal problemática. Sendo assim, a avaliação ocupa um espaço importante no curso do processo.

O ato de reflexão da prática deve ser diário. Nenhum profissional amadurece se não refletir acerca da sua *performance* e de sua ação docente, afinal, só adentramos na práxis

quando refletirmos à prática. Diante disso, é notório que não há atitude de qualidade diante dos obstáculos da ação docente que não perpassa a reflexão, ou ao menos, não deveria haver.

Na educação infantil, a avaliação é um ponto de divergência entre os educadores, já que a própria LBDEN/96, em seu artigo 31, estabelece que a “avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” é uma das regras comuns que norteiam este momento. Conforme Brennand e Silva (2012, p. 178):

Essa é uma questão crítica na educação infantil, pois a retenção ou a promoção do estudante é decorrente do seu alto ou baixo desempenho. Tal avaliação pauta-se em requisitos apontados na LDBEN/96, os quais indicam os requisitos necessários para que se permita ao estudante da educação infantil avançar ao ensino fundamental.

É por isso que justamente nesta etapa da educação básica a avaliação quantitativa – cujo intuito primordial e único é mensurar (atribuir nota) – deve ser posta de lado, e a avaliação qualitativa deve ganhar espaço no ambiente escolar, já que a “nota” meramente explícita não fará diferença e nem se adequará a este momento do processo educacional, tendo em vista que será acompanhado e registrado o progresso do aluno (individual e sistematicamente) e não simplesmente mensurado. Como é ressaltado na própria lei, tal acompanhamento não tem o objetivo de promover (aprovar) o aprendente à série seguinte, e nem será necessário que o faça para que ele ingresse no ensino fundamental.

### 3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE RESPINGA NAS PRÁTICAS AVALIATIVAS?

É pertinente analisar o próprio documento legal, a LDBEN/96, a partir da percepção da formação docente, que se entrelaça com a postura daquele que está em sala de aula, já que a prática necessita de algum respaldo, seja teórico ou empírico.

Dentre os princípios em que o ensino será ministrado, segundo a referida lei, está o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. É necessário refletir que as concepções pedagógicas que cada docente carrega estão intrinsecamente ligadas à sua formação, na verdade, são construídas a partir dos norteadores teóricos. Sendo assim, nossa formação alicerçará as nossas ações e, além disso, uma formação deficitária não solidificará práticas docentes significativas.

A partir disto é necessário refletir que uma formação de má qualidade acarretará também práticas avaliativas inadequadas, visto que o próprio docente não estará capacitado a desenvolver práticas inovadoras e que se encaixem com as perspectivas atuais de avaliação,

por carecer de conhecimento acerca dos fundamentos científicos e sociais que perpassam o contexto escolar.

Conforme a LDBEN/96, em seu art. 62, será “admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. Dessa forma, é notório encontrar profissionais atuando na fase inicial ainda com uma formação “incompleta”, tendo em vista que nem a graduação em Pedagogia possuem, entretanto, a própria lei admite que tais profissionais exerçam a docência. Será que estes docentes em exercício estão preparados para avaliarem dentro de uma nova perspectiva e adaptarem os recursos frente às limitações cognitivas encontradas ao longo do percurso? É o questionamento que ora vigora e que levanta inquietações entre os demais profissionais da área.

### 3.3 A IMPORTÂNCIA DA ESCOLHA DOS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS

No contexto atual, os docentes exercem papel fundamental na aprendizagem dos educandos. Eles não são os protagonistas do processo, entretanto, ocupam a posição de mediadores do conhecimento. O elo entre os educandos e o desconhecido tem sido construído de forma mais consistente. Percebe-se que:

Ensinar passou então a “significar”, a estimular os alunos a confrontar-se com informações relevantes no âmbito da relação que estes estabelecem com uma realidade, capacitando-os a (re)construir os significados atribuídos a essa realidade e a essa relação. Não se aprende sem o confronto entre os saberes e o conjunto de significados que cada um constrói. (ANTUNES, 2010, p. 21)

Segundo a LDBEN/96, em seu artigo 13, são atribuídas aos docentes seis incumbências. Entretanto, há duas de extrema relevância. Uma delas é zelar pela aprendizagem do aluno, e a outra é estabelecer estratégias de recuperação para os estudantes de menor rendimento. Ambas estão conectadas com o ato de avaliar e colocam o aprendente no centro do processo.

Mais adiante, na própria LDBEN/96, em seu art. 67, o qual trata da valorização dos profissionais da educação, em seu inciso V, estabelece-se que o período reservado à avaliação será incluído na carga horária do docente.

Ao longo do próprio texto da lei supracitada é possível encontrar dados que respaldam a ideia de que o ato de atribuir notas (mensurar) a partir de casos isolados ou momentos singulares deve ser reduzido, dando lugar a uma avaliação contínua e qualitativa, ou seja, que tais práticas excludentes precisam ser revistas e abandonadas do nosso sistema de ensino.

Os instrumentos de avaliação precisam ser analisados cuidadosamente e aplicados durante todo o ano letivo, tendo por objetivo avaliar o aluno de forma integral e, a partir desse pressuposto, tentar encontrar o equilíbrio na escolha dos critérios, levando em consideração o foco primordial, que é a aprendizagem significativa do estudante.

Saber alternar o instrumento ou encontrar aquele mais adequado para o momento mais propício é de fundamental importância para o sucesso do docente e, além disso, tal prática colabora direta e indiretamente para o sucesso do educando e isto nada mais é que adaptar o currículo e suas práticas. Dessa forma, verifica-se que aplicar o instrumento inadequado acarreta implicações negativas no processo avaliativo.

De acordo com o que fora discorrido, levando em consideração os respaldos legais, alguns instrumentos adequados à avaliação na educação infantil e sugeridos para esta etapa da educação básica são: observação do aluno de forma singular; anotações diárias de dados importantes; portfólios individuais contendo todas as atividades; realização de desafios variados; fichas de comportamento diárias, dentre outros.

Cabe aos educadores escolherem o instrumento mais adequado para avaliarem os alunos de forma satisfatória e, em contrapartida, este instrumento necessita estar de acordo com a finalidade pela qual o educando está sendo avaliado.

Entende-se que a avaliação não é feita em cima de casos ou situações isoladas, como já discutido anteriormente, mas de algo cumulativo e contínuo que demonstre o resultado de todo um conjunto. A verdadeira culminância de um processo é a resposta dada após todas as etapas vivenciadas e não apenas parte das etapas. Compreender, enquanto educador, que é possível errar em algum momento na escolha do instrumento avaliativo e que isso pode acarretar consequências negativas para o processo é um ato de reflexão. Ato como esses são dignos de profissionais comprometidos com o fazer docente.

### 3.4 ROMPENDO COM UM SISTEMA DE AVALIAÇÃO ARCAICO

Percebe-se que desde o movimento da Escola Nova, o educador vem rompendo com uma estrutura antiga e ressignificando sua própria prática, não apenas informando, mas produzindo conhecimento. Este movimento transformador registrou entre os séculos XIX e XX uma nova época no cenário educacional e indicou uma série de certezas. Atente-se, por oportuno, ao trecho a seguir:

A primeira dessas certezas é a de não mais se aceitar a criança como um adulto pequeno e que, portanto, necessitaria esperar o tempo para aprender, um estágio de

desenvolvimento humano diferente, mas não inferior na capacidade de aprendizagem adulta, além da demonstração de que crianças não nascem predestinadas e, quando se corrompem, apontam que falhou grotescamente o processo educacional. (ANTUNES, 2010, p. 19-20)

Agora a aula deixa de ter uma finalidade instrucional para produzir aprendizagem significativa, e o professor deixa de ser o centro do processo, assumindo, segundo Antunes (2010, p. 33), “uma nova visão sobre a aprendizagem, não apenas ajudam seus alunos a se perceberem percebendo os outros, mas, efetivamente, ao ensinar fatos, na verdade ensina seus alunos a aprenderem”.

Para romper com um sistema obsoleto, segundo Antunes (2010), o professor necessita assumir três posturas:

- Reconhecer o seu próprio aluno, sua história, suas diferenças, sua realidade fora das quatro paredes da sala de aula;
- Conhecer com profundidade o assunto que pretende transmitir, a ponto de estabelecer associações práticas com a vida das crianças e assim estabelecer a real importância desses novos conhecimentos;
- Avaliar o processo de associação de forma individual, tendo em vista que os alunos fazem associações dos novos conhecimentos. O educador deve saber se efetivamente isso aconteceu e o momento adequado para aferir tal situação.

Deve-se pensar na avaliação com os olhos antenados na aprendizagem significativa, pois quando é alcançada esta almejada aprendizagem, nosso objetivo enquanto docente foi cumprido, tendo em vista que a aprendizagem significativa é a bagagem de conhecimentos que cada ser humano carrega consigo ao longo da vida.

O sistema de avaliação arcaico valorizava apenas a nota, não enxergando o aluno, nem as suas dificuldades e, acima de tudo, não compreendendo e nem procurando saber o motivo que o levou a tal resultado. Avaliava-se não com vistas a promover meios e estabelecer novas metas para corrigir possíveis erros, e o pior, não se valorizava o processo que desencadeou tal resultado, mas se priorizava apenas o produto final, deixando de lado a vivência e as singularidades de cada aluno.

Observemos como se procedia o ensino no sistema arcaico e compreendamos a partir dele qual era o papel do aluno naquele sistema:

Nessa visão de ensino aplaudia-se o silêncio, e a imobilidade do aluno e a sapiência do mestre, além de pensar o conhecimento com informações pré-organizadas e concluídas que se passavam de uma pessoa para outra, portanto, se fora para dentro, do mestre para o estudante. Ensinar significava difundir o conhecimento, impondo normas e convenções para que os alunos o assimilassem. Estes levavam para a escola a boca – porque da mesma não podia se separar – mas toda a aprendizagem

dependência do ouvido, reforçado pela mão na tarefa de copiar. (ANTUNES, 2010, p. 17).

No atual contexto educacional, o ato de avaliar serve também para provar que houve, de fato, aprendizagem significativa e, para que isso aconteça, é importante centralizar todo o processo no aprendente. O professor deve compreender, de uma vez por todas, que ele é o coadjuvante e que o grande e inevitável protagonista é o aluno.

A teoria construtivista introduz a perspectiva da imagem positiva do erro cometido pelos alunos como mais fecundo e produtivo do que um acerto imediato. O indivíduo é entendido como um ser ativo que vai paulatinamente selecionando melhores estratégias de ação que o levam a alcançar êxito em alguma tarefa proposta, para algum desafio que se lhe apresente. (HOFFMANN, 2001, p. 76)

No novo sistema avaliativo, a avaliação é elemento construtor de conhecimento, e não adquire conotações pejorativas, antes, assume um papel indispensável, requerendo confiança tanto do professor quanto do aluno. Além disso, em um segundo momento há a valorização do que fora avaliado, afinal, avalia-se sempre com algum propósito, nunca por mera mensuração.

No sistema de avaliação arcaico, como sabiamente explicita Hoffman (2009), erro é visto como fracasso e dúvida como “burrice”. Então, o próprio aluno não demonstra suas inseguranças, com receio dos rótulos que porventura venha a carregar ao longo do percurso. Sendo assim, a avaliação não pode detectar erros porque automaticamente serão descobertos os fracassados. Conseqüentemente, por que avaliar se a própria avaliação não se encaixava em um viés diagnóstico, mas exclusivamente taxativo?

Os conteúdos transmitidos eram sempre inquestionáveis, assumindo a postura de verdades universais, e aos alunos cabia apenas a tarefa de acumular tais conteúdos. Hoje o aluno é um agente do processo, não é apenas um passivo receptor, pois ele elenca novas questões e traça também seus percursos na aprendizagem, já que não há nada pronto e tudo está sendo construído de forma coletiva por todos os agentes do processo (aluno, professor, comunidade escolar).

O professor deve se colocar hoje no lugar daquele que compreende o universo do aluno, seja ele uma criança, um jovem ou um adulto, mas para que isto ocorra, deve abrir caminhos para o diálogo. Não existem mais fórmulas prontas como outrora, já que a concepção de avaliação é carregada de graus extremos de complexidade, perpassando pelo viés da justiça, da consciência, do dever cumprido e do fazer bem feito.

Para a realização desta pesquisa, cópias do questionário foram distribuídas a quatro professoras que atuam na educação infantil. As questões propostas tiveram o intuito de verificar quais as concepções avaliativas que essas profissionais utilizam em sua prática docente. O questionário foi aplicado tendo como foco a percepção dos instrumentos avaliativos utilizados e o paralelo com a formação docente e a possível adaptação curricular, tendo em vista a alternância dos instrumentos, levando em consideração o grupo heterogêneo. A técnica utilizada para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, como veremos posteriormente.

Abaixo, apresentamos o primeiro Quadro-Síntese (Quadro 1), construído a partir das respostas ao questionário, seguido da legenda na qual se apresenta a numeração com sua respectiva correspondência.

Quadro 1 – Professoras de educação infantil e formação docente

	<b>1</b>	<b>2</b>
<b>Professora 1</b>	De 6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
<b>Professora 2</b>	Até 5 anos	Graduação em Pedagogia
<b>Professora 3</b>	De 6 a 10 anos	Graduação em Pedagogia
<b>Professora 4</b>	De 6 a 10 anos	Curso Normal

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

Legenda:

1 – Tempo de atuação na educação infantil.

2 – Maior titulação (formação docente).

Quando questionadas acerca do tempo de atuação na educação infantil, três das entrevistadas informaram que não são professoras iniciantes, já tendo um bom tempo de serviço nesta etapa (seis a dez anos) da educação básica. Dentre elas, apenas uma cita estar entre os cinco primeiros anos de experiência nesta fase.

Dentre as professoras de educação infantil que responderam ao questionário, uma delas, mesmo já tendo um bom tempo de atuação docente, apenas concluiu o curso normal. As demais cursaram até a graduação, não tendo ingressado posteriormente em nenhum curso de especialização, mesmo apresentando um tempo de atuação docente bastante significativo em sala de aula e diante de várias oportunidades na atual conjuntura das políticas de formação de professores. Percebe-se, a partir dessa constatação, a precária formação inicial das

profissionais, levando a um questionamento latente que ora vigora: será que elas não sentem a necessidade de atualização de seus conhecimentos teóricos para subsidiarem sua prática? Não se trata apenas de uma realidade local, mas é algo também perceptível em outras creches e pré-escolas, e por conta disso percebemos como ainda está enraizado no pensamento de muitos professores o caráter exclusivamente assistencialista estigmatizado e carregado por décadas, não se conseguindo trazer à educação infantil a roupagem educativa das atuais políticas educacionais. Corroborando com isso, tem-se a ideia de Hoffmann (2009, p. 19) acerca dos profissionais que atuam nesta etapa:

Desvendar o máximo possível os mistérios de uma criança exige, assim, estudo e investigação. E esta é uma questão em falso na educação infantil. Improvisam-se profissionais para essa área, e os profissionais dessa área improvisam muitas de suas ações. [...]. Ou seja, atrelada a uma histórica desqualificação e desvalorização de professores e atendentes, a instituição de educação infantil favorece a sua não participação nas atividades de planejar e avaliar, desmotivando-os, inclusive, ao estudo, à troca de experiências, à reflexão sistematizada do seu saber.

O segundo Quadro-Síntese (Quadro 2) traz o significado de avaliar a partir das concepções das professoras entrevistadas. Vejamos:

Quadro 2 – Professoras de educação infantil e o significado de avaliar

<b>Para você, o que significa avaliar?</b>	
<b>Professora 1</b>	“Significa fazer todo o apanhado do que aprendemos na sala de aula ou na nossa vida.”
<b>Professora 2</b>	“A avaliação é um referencial para aquela criança, através desse papel é que dizemos como é o desempenho de cada um.”
<b>Professora 3</b>	“São diagnósticos que usamos para saber como vai o andamento da criança. São avaliações, como observações, anotações, fichas, etc.”
<b>Professora 4</b>	“Observar os objetivos desejados nos temas estudados em sala de aula.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

Percebe-se então, a partir do segundo Quadro-Síntese, que a professora 1 compreende a avaliação enquanto processo, não levando em consideração momentos isolados, mas o conhecimento que a criança carrega, inclusive aqueles adquiridos informalmente no transcurso da sua vida.

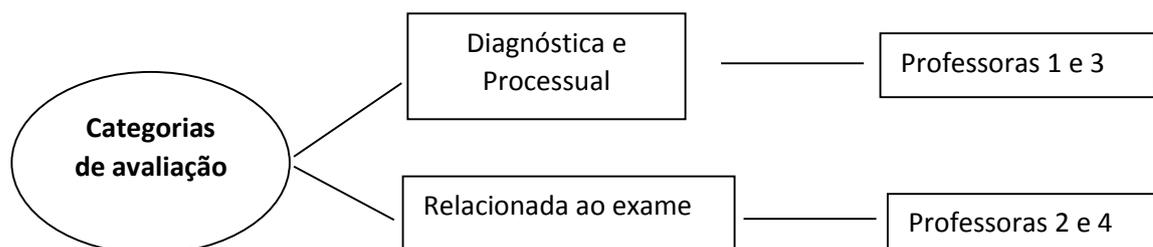
A professora 2 entende a avaliação a partir de um olhar tecnicista e formal, como um documento que assegurará o progresso ou não do aprendente, porque é “este papel” que fará o julgamento do desempenho.

A professora 3 enumera alguns instrumentos avaliativos em sua resposta, deixando claro estar confusa quanto ao que significa avaliar; entretanto, demonstra saber em linhas gerais que avaliar é acompanhar o “andamento da criança”, e para que este andamento seja registrado são necessários alguns instrumentos, como os por ela citados.

E, por fim, a professora 4 não compreende exatamente o que foi perguntado. Ainda assim, depende-se de sua afirmação que ela acredita que a avaliação se justifica com o intuito de verificar se os conteúdos trabalhados em sala de aula foram absorvidos pelos alunos e, dessa maneira, se os objetivos por ela traçados foram alcançados. Verifica-se que funciona de forma diagnóstica, refletindo se os alunos estão ou não acompanhando o currículo, ou seja, “os temas estudados”.

Pautando-se em autores como Luckesi (2011), Zabala (1998) e Hoffmann (2009), estabeleceram-se algumas categorias para análise das respostas, como podemos observar na imagem abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Categorias do conceito de avaliação elencadas das respostas das professoras



Fonte: Dados produzidos durante a pesquisa.

Dentro das categorias destacadas acima, percebe-se que as professoras 1 e 3 se encaixam na primeira delas, por apresentarem uma concepção mais aproximada com o que afirma Luckesi (2011) quando explicita que a característica da avaliação passa primeiramente por um diagnóstico inicial e não se coloca como terminalidade, mas parte de um longo processo educativo.

Já as professoras 2 e 4 se identificam mais com a segunda categoria, ou seja, da avaliação como exame, sendo assim, haveria aqui uma relação maior com o que Luckesi (2011) descreve como sendo a “pedagogia do exame”, por centrar-se nos objetivos e nos resultados, como focos centrais do processo de aprendizagem e não na aprendizagem em si do aluno; bem como se aproxima da característica do exame, que é ser pontual e seletivo. Brennan e Silva (2012, p. 179) complementam esta discussão trazendo o motivo pelo qual o exame (do tipo prova escrita) tem um lugar tão especial nas práticas atuais, a saber:

Há ponto pacífico entre aqueles que vivenciam a escola, que, no Brasil, há uma predominância do sistema avaliativo do tipo prova escrita, cuja finalidade é avaliar o nível de aprendizado do estudante, entendendo que a prova é um instrumento que “prova” o que o aluno aprendeu.

Isto se contrapõe às afirmações de Zabala (1998) e Hoffman (2009), pois estes entendem a avaliação como construção, na qual o eixo principal é a aprendizagem do aluno e que esta acontece enquanto processo e produto.

O próximo Quadro-Síntese (Quadro 3) apresenta os instrumentos avaliativos assinalados pelas professoras entrevistadas.

Quadro 3 – Professoras de educação infantil e os instrumentos avaliativos

	Observação do aluno de forma singular.	Anotações diárias de dados importantes, fazendo assim os registros de aula.	Portfólios individuais contendo todas as atividades.	Realização de desafios variados (testes, desenhos, atividades, painéis, etc.).	Análise dos cadernos de classe, de casa, e caderno de desenho.	Fichas de comportamentos diárias.
<b>Professora 1</b>	X	X			X	X
<b>Professora 2</b>		X				
<b>Professora 3</b>	X	X		X	X	
<b>Professora 4</b>	X	X		X	X	

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

É curioso perceber que nenhuma das quatro professoras entrevistadas assinalou os portfólios como instrumento avaliativo em sua *performance* docente. Entretanto, esta ferramenta resgata o trabalho metodológico e possibilita ao educador identificar os objetivos cruciais da aprendizagem, se eles foram efetivamente cumpridos e, em caso negativo, poderá servir de embasamento para que se revejam alguns pontos do percurso. Segundo Hernández (2000), o portfólio é:

[...] um continente de diferentes tipos de documento (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender e da disposição de quem o elabora para continuar aprendendo.

Compreende-se assim que no referido CREI o portfólio não assume uma posição estratégica na condução da aprendizagem. As educadoras entrevistadas não o entendem como um recurso indispensável nesta etapa, já que não fazem uso dele em sua prática avaliativa.

Dando continuidade, fora solicitada a justificativa para a utilização dos instrumentos assinalados. Vejamos o próximo Quadro-Síntese (Quadro 4) com as respectivas declarações.

Quadro 4 – Professoras de educação infantil e o motivo de utilizarem os instrumentos avaliativos

<b>Justifique o motivo de utilizar tais instrumentos.</b>	
<b>Professora 1</b>	“Porque esses instrumentos faz (sic) parte da prática pedagógica, ou seja, da nossa vivência em sala de aula.”
<b>Professora 2</b>	“O instrumento avaliativo que eu uso é o diário de classe.”
<b>Professora 3</b>	“Os instrumentos usados são fontes de referência onde podemos nos avaliar se as crianças estão aprendendo ou precisamos usar outros meios ou buscar ajuda para uma prática pedagógica.”
<b>Professora 4</b>	“Para obter objetivos almejados durante o planejamento anual.”

Fonte: Dados obtidos por meio de aplicação de questionário.

A partir das declarações das quatro professoras não é possível extrair os motivos pelos quais elas escolheram aqueles instrumentos avaliativos em específico. Mais agravante é a professora 2, que se contradiz e afirma utilizar o diário de classe como instrumento avaliativo, demonstrando não ter entendido a pergunta e não compreender o que sejam de fato instrumentos avaliativos, confirmando a ideia de que:

Quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes. (WEISZ, 1999, p. 55)

Assim, fica perceptível que as práticas docentes, apropriadas ou não em diversos contextos, estão arraigadas em alguma ideia que perdura o imaginário do docente. Neste caso, a professora traz o diário como instrumento porque, de alguma forma, sua concepção o carrega como tal, mesmo que ela nem tenha consciência disso e nem saiba teoricamente justificar os motivos de tal escolha.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pesquisar acerca da avaliação escolar, suas características e suas implicações, acaba-se por enxergar o papel importantíssimo do professor em todo o processo e, além disso,

as barreiras que se colocam aos docentes que atuam hoje nessa etapa. Eles, os docentes, precisam primeiramente compreender a existência dessas barreiras, sentir-se incomodados diante delas e assim encontrar meios para que sejam superadas. O problema se instaura quando os professores tacitamente as aceitam e aprendem a conviver harmoniosamente com elas.

Os educadores não devem cometer o erro de rotular os alunos entre bons e maus, inteligentes e não inteligentes, pois não é esta a tarefa do educador e nem há critérios que conduzam tais práticas. Se assim proceder, em todo o tempo a formação será prejudicada. Os profissionais devem compreender que cada criança é única em suas potencialidades, com ritmos de aprendizagem diferentes, áreas de interesse distintas e cada uma é proveniente de uma estrutura familiar específica. Assim sendo, serão aprendentes que caminharão por percursos diversos.

Percebe-se, ao término desta análise, que a concepção de avaliação se distancia do acompanhamento do desenvolvimento e do registro diário das evoluções de cada criança, como é estabelecido na LDBEN/96 e no próprio RCNEI; e as práticas não correspondem aos pressupostos básicos da avaliação, que giram em torno de uma ação investigativa e mediadora. Além disso, as intervenções adequadas e as diversas formas de favorecer o processo – inclusive algumas delas já suscitadas anteriormente neste trabalho – através de um planejamento eficaz do professor, não são mencionadas.

O intuito de construir subsídios para que as crianças superem as barreiras que porventura encontrem ao longo do percurso escolar também não entra em cena no discurso das professoras entrevistadas, ou seja, não vigora nenhum tipo de adaptação no processo avaliativo, não levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos envolvidos e as concepções avaliativas se distanciam da ideia de adaptação para os que não atendem às expectativas do sistema e não se desenvolvem de forma típica.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. **Professores e Professauros**: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSIS, Maria Cristina de. **Metodologia do trabalho científico**. [s.l.], 2008. Disponível em: <[http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub\\_1291081139.pdf](http://portal.virtual.ufpb.br/biblioteca-virtual/files/pub_1291081139.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

BARROS, Aídil Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 27833, 23 dez. 1996 (Publicação Original).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Introdução. v. 1. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRENNAND, Edna Gusmão de Góes; SILVA, Hércia Macedo de Carvalho Diniz e. Avaliação da Aprendizagem. In: ROSSI, Sílvio José (Org.). **Políticas, didática e avaliação na educação infantil**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. p. 169-218.

COSTA, Rosa. Avaliação na educação infantil: o portfólio. **Construir Notícias: Pedagogia. Espaço Pedagógico**, Recife, nov./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1534>>. Acesso em: 02 nov. 2014.

FERREIRA, Windyz B.; MARTINS, Regina C. B. **De docente para docente**. Práticas de Ensino e Diversidade na Educação Básica. São Paulo: Summus, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola**. Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre: Mediação, 2009. (Cadernos Educação Infantil, 15.)

\_\_\_\_\_. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 19. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da Pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.inf.ufes.br/~falbo/files/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2014.

WEISZ, Telma. As ideias, concepções e teorias que sustentam a prática de qualquer professor, mesmo quando ele não tem consciência delas. In: \_\_\_\_\_. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999. p. 55-63.

ZABALA, Antoni. A avaliação. In: \_\_\_\_\_. **A Prática educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.195-221.



# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR MEIO DOS ACESSOS Á MUSEUS VIRTUAIS – MINEIROS – GO

Claryenne Novais Silva Proto<sup>1</sup>  
Elton Castro Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

## Resumo

O texto aborda discussões sobre a interação social em redes na mediação de um sistema tecnológico sobre os recursos com a interação mediada por computador. Na interação mútua nos processos comunicacional por relações interdependentes dos agentes envolvidos. O presente artigo objetiva relacionar os movimentos para a formação de conhecimento ciberespaço no acesso à museus virtuais e as relações nos processos educacionais e as contribuições na educação inclusiva no ambiente virtual. O trabalho ora apresentado tem caráter bibliográfico, utiliza-se de fontes de pesquisas de autores e suas análises nos processos comunicacional das redes sociais como instrumentos para o estímulo na educação inclusiva. Nesse sentido, as relações sociais em seus conjuntos interacionais indicam a importância básica de socialização no contexto de mediação pelo computador que apresentam diferenças nos demais contextos no âmbito da internet, podendo ser mais variadas devido a troca de mensagens de diferentes tipos de informação nos mais variados sistemas, como a utilização de mecanismos de interação dado em suas redes sociais como fontes de trabalho, interações acadêmicas e pessoais entre agentes no mesmo ciclo ou a diversificação da composição da comunicação entre grupos e indivíduos na unidade do sistema em sua composição e as relações dos acessos virtuais à museus.

**Palavras-chaves:** Educação Inclusiva – Museu virtual - Interação social – Ciberespaço – Comunicacional – internet.

## Introdução

A utilização da internet para interação social se intensificou a partir da criação de redes sociais de relacionamento, tornando acontecimentos locais influenciados por eventos globais, visto que, num contexto de guerra fria onde os Estados Unidos e seu departamento de defesa em conjunto com a Agência de Pesquisa Avançada (ARPA) colocaram em funcionamento um primeiro sistema de troca de mensagens e informações, e começaram os movimentos para a formação conhecido Ciberespaço, e responsável pelas relações sociais da sociedade de informação atual. A partir da internet, a viabilização da população ambiental surge como um

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Pós-Graduação em Gestão do Trabalho Pedagógico: Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [claraprotomineiros@hotmail.com](mailto:claraprotomineiros@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [eltoncastr@gmail.com](mailto:eltoncastr@gmail.com)

campo para o direito digital que apesar de estabelecer uma configuração na sociedade informal, é totalmente inédita diante dos princípios configurados no direito de estarem a serviço da prestação dos direitos dos internautas.

Wiese e Becker (1975, p. 140) falam sobre a interação como “contato” social, salientando que “os contatos entre os seres humanos individuais são indiscutivelmente os únicos que afetam o comportamento inter-humano”. Para os autores tais contatos podem ser divididos em primários e secundários. Pois os primários são aqueles que estabelecidos diretamente por meio de sentidos, da aproximação relativa. Já os secundários envolveriam determinada separação física e contato indireto, portanto, compreendido a mediação pelos meios de comunicação, visto que, a interação pode ser direta e indireta, mediada pela técnica ou pelos sentidos apenas, a interação mediada compreenderia o contato social e secundário.

O compromisso com a Educação Inclusiva diversifica em seus processos de aprendizagem os recursos a serem utilizados e a disponibilidade para a organização no ensino na educação formal. Haja vista, que nos processos de aprendizagem os recursos como livro didático, apostilas, catálogos e enciclopédias não são suficientes nas contribuições no ensino da educação inclusiva. Porém, percebemos que a utilização de recursos midiáticos despertam nos alunos curiosidades de algo “novo”, contudo, desenvolver estratégias para buscar informações e proporciona-lhes condições de aprendizagem na relação entre educação e cultura nas diversidades globais.

A mediação inclusiva de um sistema tecnológico sobre os recursos da interação social, altera forma através da qual a interação se dá mediante a uma descontextualização da informação que transmite e recebe, dada consequência do processo podendo dificultar a comunicação, pois a mensagem atuante de modo a descontextualizar, no caso da internet é possível verificar como a uma interação em sua mediação inclusiva ou quase mediação pode descontextualizar pelos envolvidos no processo num dado espaço, unicamente secundário. Deste modo, verifica-se uma interação em sua inclusão social nas relações midiáticas dialógica e não dialógica, mas limitada, pois a construção de espaço e tempo devido ao contexto e formulação em sua mediação nos processos espaciais na formulação da inclusão. Isso quer dizer, por exemplo, que determinados sentidos não facilmente em suas transmissões pela comunicação mediada pelo computador, visto que, tais inflexões vocais podem conotar ironia ou riso. Portanto, muitas mensagens podem ser mal interpretadas em um grupo. Pois, a estas características é importante para que se possa entender como se dá a interação e sua inclusão mediada pelo computador, ou seja, objeto importante na formação mediada computador.

Primo (1998 e 2003) estabelece uma formalização da tipologia para tratar com a interação mediada por computador. Para o autor, existem unicamente duas formas de interação diante do contexto: a interação mútua e a interação reativa. A estas, distinguem-se pelo relacionamento mantido (2003, p. 61) entre os agentes envolvidos. Tais:

[...] interação mútua é aquela caracterizada por relações interdependentes e processos de negociação, em que cada integrante participa da construção inventada e cooperada da relação, afetando-se mutuamente; já a interação reativa é limitada por relações deterministas de estímulos e respostas [...]. (PRIMO, 2003, p. 62).

Contudo, para Primo, a interação reativa em sua formulação é sempre limitada para os agentes envolvidos no processo comunicacional. É o caso por exemplo, da relação de um interagente com um hiperlink na web. De um modo geral, ao agente é permitido apenas a decisão entre clicar ou não no link. Visto que, a ele não pode redefinir a URL para onde tal link aponta nem tão pouco poder escolher para onde deseja ir a partir daquele link. Pois, trata-se de um vetor unidirecional, criado por alguém, que irá permitir ao usuário ir ou não ao site apontado. Assim, já em outros sistemas como nos comentários de um blog por exemplo, é possível realizar um diálogo não apenas entre os que comentam, mas também com o autor do blog, tratando de uma interação construída configurada em uma negociada e criativa comunicação. Por se tratar de uma interação mútua (PRIMO e RECUERO, 2003). Enfatizando, que é possível observar em um blog que não é apenas a interação em um comentário, mas tais relações entre várias interações, percebendo que tipo de relação irá transpirar através daquelas trocas.

## **Metodologia**

A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir de fontes de pesquisas de autores nos processos comunicacional midiáticos e as relações sociais como estímulo para a educação inclusiva na utilização do ciberespaço para interações e acessos a museus virtuais.

A partir da tipologia criada por Primo, imagina-se que a interação social nas perspectivas educacionais inclusivas mediada por um computador será em sua composição comunicacional uma interação mútua formulada no diálogo. E na maioria das vezes, efetivamente, a composição da interação e a inclusão reativa dará apenas entre o agente e o sistema em relação comunicativa ao acesso do link, onde o processo de diálogo permitirá interagir com várias pessoas formulando

em seu espaço uma comunidade em ação deferida relativa à sua integração comunicacional. Do mesmo modo, ao entrar em uma comunidade, o agente tem dado reflexo sobre a mesma do perfil notada pelo aparecimento de sua foto e nome dentro do sistema do grupo sobre os demais agentes participantes da interação inclusiva reativa, onde os espectros de relações sociais possam gerar e conseqüentemente de laços sociais diante da interação mútua que permitirá a inventividade, como explica Primo, podendo gerar relações mais complexas do ponto de vista social e comunicacional em suas contribuições educacionais inclusivas.

Além disso, nas interações podem migrar entre diversas plataformas utilizadas pelos agentes ou grupos, como por exemplo os blogs, a interação entre pessoas que fazem parte de um determinado grupo podendo interagir em vias de acesso, até mesmo em sistemas diferentes como um canal de chat, uma rede de blogs e até mesmo mensagens instantâneas como MSN entre outros chats de interatividade comunicacional. Deste modo, a interação pode ser compreendida em sua formulação de conectar e os mecanismos observados na internet, visto que, muitos sistemas como facebook, os weblogs, instagram, whatsapp entre outros, gravam em seus proponentes, permitindo em um largo período de tempo que seja observado a referida busca presente na construção da estrutura social inclusiva e nas relações diversas da interação.

As relações sociais em seus conjuntos interacionais indicam a importância básicas de socialização no contexto de mediação pelo computador que apresentam diferenças nos demais contextos no âmbito da internet, podendo ser mais variadas devido a troca de mensagens de diferentes tipos de informação nos mais variados sistemas, como por exemplo, utilizar os mecanismos de interação dado em suas redes sociais como fontes de trabalho, interações acadêmicas e pessoais entre agentes no mesmo ciclo ou a diversificação da composição da comunicação entre grupos e indivíduos na unidade do sistema em sua composição educacional inclusiva.

Contudo, a ideia de relação social é independente do seu contexto nas várias interações, que auxilia e define os variados tipos de comunicação em rede, devido a trocas de mensagens nos conteúdos diversos. Neste caso, a relação poderá ser diferente em limitações face a face devido às limitações contextuais e da mediação nos aspectos que irá envolver a relação mútua. Tal distanciamento proporciona como por exemplo o anonimato sob variadas formas, já que a relação entre corpo físico e a personalidade do agente já não é imediatamente dado ao conhecer. Pois, a esta, é mais fácil iniciar e terminar relações, que por muitas vezes, eles não envolvem o “eu físico” do agente, proporcionando maior liberdade nas ações que podem reconstruir-se no espaço comunicacional, sendo que, a utilização como a linguagem não verbal pode influenciar nessas relações sociais.

Os laços sociais atuam na construção dos agentes envolvidos nas interações, diante da efetiva conexão das relações estabelecidas institucionalizadas e constituídas no tempo através da comunicação na educação inclusiva. Assim, os agentes participam de grupos diversos e complexos em suas operações múltiplas de comunicação em diversas redes. Pois, dada configuração da comunicação a transição social irá formular grupos aos quais os indivíduos têm acesso.

Zygmund Bauman configura diversas premissas sobre os centros de desenvolvimento dos conceitos de comunidade. Bauman resume a construção do conceito em que a palavra comunidade sugere uma agradável sensação relacionada a se inserir num dado grupo em sua interação. Ele (2003, p. 7) explica que o entendimento idealizado de comunidade apenas sobreviveria como um grupo pequeno, fechado e de agentes semelhantes. Pois a diferença do advento da ampliação dos meios de comunicação destrói a comunidade.

A partir do momento em que a informação passa a viajar independente de seus portadores, a numa velocidade muito além dos meios mais avançados de transporte, (como no tipo de sociedade que todos habitantes nos dias de hoje), a fronteira entre o ‘dentro’ e o ‘fora’ não pode mais ser estabelecido e muito menos, mantida. (BAUMAN, 2003, p. 18-19).

O autor elenca dentro do conceito de comunicação que, no entanto, veem o surgimento a sociedade como um processo histórico que gerou mudanças que ocasionaram o processo comunicacional no advento da modernidade e da industrialização nos lugares diversos em suas formulações sociais. Destaca também, o declínio dos grupos sociais mais primários de uma consequência do desenvolvimento das ações que compõem devido as mudanças históricas. De certa forma, traz argumentações da relação capital social e o fim das estruturas sociais tradicionais ligadas à comunidade e verificando como os grandes problemas da sociedade atual e nos movimentos pelas quais são evidenciados quanto as mudanças na educação inclusiva e pela própria mídia, que enfatiza a importância dos laços fortes na sociedade contemporânea.

Bauman destaca ainda, que a comunidade no sentido idealizador, tenha sido substituída pela “identidade” ou pelo fato de ser “diferente”, em sua formulação singular e não mais como comunidade, pois, a diferenciação do grupo social baseado na semelhança em sua idealização perdida. Portanto, essa busca, seria infrutífera graças ao surgimento do indivíduo, das influências da globalização pelo estilo moderno. O autor indica a persistência das duas tendências no capitalismo moderno. De um lado, o esforço societário, no sentido de “substituir o entendimento natural pelo ritmo regulado da natureza, tradição personificada nas rotinas

artificialmente projetadas e coercitivamente impostas e monitoradas” (p. 36). Visto que o sentido de comunidade e a busca dentro da contemporaneidade, seria uma consequência da busca pela segurança, para Bauman, o sentimento cálido há muito perdido, mesmo que a ideia de comunidade tenha sido desarticulada e perdida; o autor desta ainda, sobre o conceito substituto de comunidade para identidade como forma articuladora nos diversos tipos de relações sociais.

### **Comunidades interativas e suas contribuições nas ações Educacionais Inclusivas**

As comunidades virtuais em sua composição pela comunicação mediada por computadores nas relações sociais é a transformação da noção de localidade geográfica, embora a internet não tenha sido a primeira responsável por esta transformação comunicacional. Mas sim, o processo de expansão das interações sociais que começaram com o surgimento dos meios de transporte e de comunicação. Diante da globalização o início dos laços sociais, como por exemplo, o advento das cartas, do telefone e de outros meios de comunicação, que até então, eram trocas comunicacionais independentes da presença. Como observamos, várias pessoas de diferentes lugares do mundo, se comunicavam por cartas, interagindo-se umas com as outras, tal procedimento não fosse unicamente direcionado para grupos, mas diante de um contexto individual. No entanto, o aumento do uso de ferramentas de comunicação em sua intermediação por computador, poderia representar um esforço no sentido contrário, mas em direção ao social, este contexto representativo diante das causas do surgimento das comunidades virtuais, através do advento da comunicação e sua influência na sociedade e na vida cotidiana, as pessoas estariam buscando novas formas de conectar-se e estabelecer relações e formas de comunicação ao seu estilo de vida.

Assim, os elementos formadores da comunidade virtual seriam as discussões públicas e a relação de pessoas que se encontram e reencontram, no contexto através da internet em sua relativa configuração de tempo e os elementos combinatórios da diversidade social em sua formação de rede e relações sociais e constituindo-se comunidades interativas e suas contribuições nas ações educacionais inclusivas. Visto que, a intimidade e a confiança mútua seriam compreendidas como troca de informações mais pessoais dos agentes envolvidos no laço social, onde a troca de informações particulares é um indicativo de confiança e um elemento essencial no suporte e apoio emocional.

As comunidades virtuais emergentes, se caracteriza pela construção de grupos através da interação e sua inclusão como por exemplo nos comentários de um weblog, tipo de interação

que proporcionaria a criação de laços sociais dialógicos, na construção de relações mais íntimas e de confiança. Tais agrupamentos tem suas identificações baseadas nas relações de amizade, identificação, semelhanças entre outros na formulação afetiva.

As comunidades emergentes, seriam, portanto, constituídas de agrupamentos e baseados em laços dialógicos, emergentes, constituídos por interações sociais mútuas prioritariamente, gerando manutenção e necessidade de investimento dos agentes para que seja mantido. Tais comunidades teriam associadas formas de capital social dinâmicas diferenciadas como por exemplo um agente tem grande quantidade de seguidores nas redes sociais; logo, torna-se um viabilizador de marcas, e dadas visualizações nas postagens e like, fica evidenciado a composição da comunidade virtual.

Assim, as relações recíprocas serão consideradas como indícios de um laço social, uma vez que indicam laços mais dialógicos entre os agentes da rede virtual, considerando a presença e sua validação na parte de análise dos comentários, em suas considerações de que há um número significativo na rede e sua proporção relacionados nas comunicações sociais e construção de características da comunidade emergente. Visto que, as estruturas da formulação de grupos são formadas em suas conectividade e associações caracterizando dialógicos comunicacionais. No entanto, a interação indicada mediante comentários e comentaristas decorrem do grau de conexão em suas estruturas com o grau de aproximação na interação social, pois as variedades observadas em redes variam de acordo com o aumento das possibilidades de visibilidade dos grupos intermediários nas comunidades emergentes e nos processos formativos na educação inclusiva.

Os padrões de conexão correspondente a interação social e do capital são compreendidos na sistemática da estrutura a partir dos comentários trocados pelos agentes. A este, são viabilizados para a configuração de agrupamentos específicos que caracterizam as comunidades em rede, pois a principal forma de interação e inclusão social nas comunidades emergentes é a interação social mútua, essa interação é caracterizada pelas trocas sociais realizadas entre agentes que geram intimidade, confiança e laços sociais dialógicos para a construção da proposta em rede vistos em territorial e simbólico.

A principal forma de interação e inclusão social decorre na formulação nas comunidades associativas a interação social reativa, dada configuração a interação e suas características pela reação entre os agentes com reflexos sociais diante do seu vínculo formativo de maneira de pertencimento associativo no processo da interação social reativa. Visto que, nas comunidades emergentes, o capital parece existir fundamentado no próprio fazer do grupo, associado com receber suporte social e delimitado apoio sempre que solicitado. Haja vista, que o capital social

está implícito nas regras do grupo, como por exemplo, baseado nos comentários e formas das diversas normas relacionadas à adição de redes sociais que vinculam as trocas de link para se criar visualizações nos respectivos processos comunicacionais. Pois, a relação do capital social se corresponde nos valores direcionados nos relacionamentos com aqueles associados a fazer parte de um grupo, e conseqüentemente, ao receber e dar suporte.

Por outro lado, a confiança no ambiente virtual, em dado processo comunicacional, é perceptível, seja através da intimidade pública geradora nas redes sociais, e a exposição associada nos relacionamentos do pertencimento ao grupo que identifica sua finalidade observadas em seu acesso. Pois, as próprias estruturas virtuais dessas comunidades são decorrentes de um processo dinâmico através de comentários, ou seja, da interação mútua e inclusiva, e das características elementares nas comunidades virtuais.

Primo (2005) aponta as relações de competições e conflitos em redes sociais, podendo apresentar ataques e mostrar ações de comunidades ao mesmo tempo; pois tais conflitos, podem também desabilitar partes da estrutura e isolar o grupo comunicacional. Haja vista, que autores envolvidos param de interagir gerando desgaste e ruptura. Contudo, a adaptação e a auto-organização desses grupos, irá se configurar no processo de busca como por exemplo as solicitações de que o usuário retorne e conseqüentemente reativando laços sociais.

Para observarmos a dinâmica em termos de estrutura das comunidades em rede, as características nas agregações em suas conexões, decorrente das centralizações objetivadas no contexto social do agente na formulação da comunidade em sua dialógica interação e agregações no aumento de números e conectados em rede. Tal dinâmica, decorrente das comunidades em suas associações inclusivas, surgir as proporções das suas próprias características e estabilidade estrutural, pois estas comunidades tendem a aglomerar cada vez mais na composição temporal comunicacional, visto que, com o resultado de sua ampliação, as interações mútuas e cooperativas decorrerá nos variados processos da interação social em concordância de sua associação e visibilidade nas redes sociais.

Contudo, a exposição da vida íntima nas redes sociais, decorrente da prática do uso da internet, e a inserção com a comunidade inclusiva global e a intensificação comunicacional, tem seu cenário que estabelece as relações entre os indivíduos se mostrarem mais intensos, diante da procura de exteriorizar a vida privada e tornar público a vida íntima na expectativa de formular sua identidade no âmbito social.

[...]como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; nós na rede) e suas conexões (interações ou laços sociais). Uma rede, assim, é uma metáfora para observar os padrões de um grupo social, a partir das conexões estabelecidas entre diversos autores. A abordagem da rede tem

sim, assim, seu foco na estrutura social, onde não é possível isolar os autores sociais e nem suas conexões[...]. (RECUERO, 2009, p. 24).

Assim, a construção da identidade se configura a ideia de pertencimento ao mundo em suas relações no ambiente virtuais, fazendo com que as exteriorizações de acontecimentos da vida cotidiana sejam cada vez mais recorrentes diante do cenário na construção da identidade, e viabilização de pertencimento e sua condição social comunicacional. Visto que, apesar de algumas redes sociais formular limites para o usuário mediante regras que na maioria das vezes são burladas pelo internauta, seu acesso decorre mediante as consequências formulados do proposito pessoal e a necessidade de pertencer à determinado grupo comunicacional.

O acesso ao ambiente virtual por se caracterizar democrático, se configura nos processos de acessibilidade sendo liberatório e instantâneo na inserção de variados tipos sociais. Pois, é nesse momento que a ideia de socialização da comunicação em sua diversidade, dificilmente controla o acesso e acaba por disseminar informações que por sua vez, podendo não ser adequada a todo tipo de público, e conseqüentemente o ambiente virtual passa a ter seus conteúdos acessíveis pelos usuários em rede.

Para tal viabilização, configura-se a averiguação dos acessos dos conteúdos e sua amplitude nas buscas e nos registros dos usuários, para que o acesso a informação inadequada não aconteça e conseqüentemente não seja exposto aos problemas recorrentes a tais postagens e vulnerabilidade. É possível encontrar exemplos de relações interpessoais e até semelhantes aos conceitos definidos por “comunidade”; porém o advento da internet, a localidade espacial se tornou virtual. Visto que, a área territorial de contato é o ciberespaço, sendo uma rede de computadores que cria um ambiente virtual (LEMOS, 1996). Nesse espaço se manifesta palavras em suas relações humanas, diversificado e suas relações de riqueza e poder aos utilizadores da comunicação através da tecnologia.

O ciberespaço encoraja um estilo de relacionamento quase independente dos lugares geográficos e da coincidência dos tempos. Não chega a ser uma novidade absoluta, uma vez que o telefone já nos habituou a uma comunicação interativa. Com o correio (ou a escrita em geral), chegamos a ter uma tradição bastante antiga de comunicação recíproca, assíncrona e a distância. Contudo, apenas as particularidades técnicas do ciberespaço permitem que os membros de um grupo humano (que podem ser tantos quantos os membros) se coordenem, cooperem, alimentem e consultem uma memória comum, e isto quase em tempo real, apesar da distribuição geográfica e a diferença de horários. (LÉVY, 1999, p. 49).

As relações virtuais no ciberespaço possibilitam o surgimento e o crescimento dos encontros e relações pessoais, tendo em vista, a diminuição das possibilidades de encontros reais nas cidades. Haja vista, que nas comunidades virtuais, “podemos conhecer uma pessoa e decidir posteriormente encontrar-se com ela pessoalmente” (RHEINGOLD, 1996, p. 44), sendo diferentemente das relações em comunidades tradicionais, como o próprio Howard Rheingold define as comunidades virtuais como:

[...] agregados sociais surgidos na Rede, quando os intervenientes de um debate o levam por diante em número e sentimento suficientes para formarem teias de relações pessoais no ciberespaço [...] (RHEINGOLD, 1996, p. 18).

Contudo, a forma de exercitar a capacidade de inteligência coletiva, utilizando o computador como ferramenta correspondendo aos processos comunicacionais e viabilizando questões inovadoras quando utilizado em sua potencialização da diversidade coletiva em sua determinada dimensão, visto que, os computadores podem proporcionar maior rapidez na disseminação, no intercâmbio e na análise de informações em suas comunicações.

### **O Museu e o Ciberespaço**

Desde quando os museus em seus espaços passaram por transformações em suas formulações estéticas, diante dos modelos e perfis sociais, as experiências em novos ambientes viabilizaram acompanhar a evolução tecnológica e a enquadrar suas linhas de trabalhos e desenvolvimento sobre novas perspectivas. Haja vista, que dada experiência e o reconhecimento do ciberespaço em sua determinação espacial, foi marcante para o desenvolvimento de um caminho para uma nova arquitetura museística. Diante de uma diversidade existente entre museus, verifica-se a permanência dos tradicionais Museus-Casa e dos Museus-Jardim, em uma demonstração de continuidade em sua configuração estética e museística que compõem o campo arquitetônico em grande empreendimento de instituições museológicas consolidadas na proposta que objetiva a arte e os ambientes.

Nessa perspectiva, sua formulação museográfica envolve projetos e instituições filiais em vários lugares do mundo, como por exemplo a rede Guggenheim e Louve.

Os museus na década de 90 com o advento da internet, se tornam ciberespaço como um possível caminho para a divulgação de acervos e da própria instituição compondo sua marca e geografia, dada localidade e cultural no seu âmbito social. Com isso, surge o conceito de museu que decorre do nascimento de uma sociedade vinculadas aos acessos de informação e da cultura. A estas, se definem por mudanças contínuas que afetam as diversidades em seu contexto

histórico. Além disso, levando em conta as mudanças relacionadas aos processos sociais e comunicacionais, na “sociedade em rede é espaço, não mais físico, mas de fluxos de informação, que passa a organizar o tempo” (LEMOS, 2001, p.17).

A criação de sites de museus e seu acesso pela internet, possibilitou ao espectador vantagens decorrentes dos processos comunicacionais, muitas instituições divulga seu acervo com o objetivo único de apresentar sua oferta em composição ao museu enquanto espacial. Um museu digital (MD) é parte desse grande hipertexto eletrônico que até então é o ciberespaço. Pois, a extensão do ciberespaço acompanha uma virtualização geral e também agrega formas comportamentais quando se pensa em possibilidades na existente quebra de barreiras relacionadas ao tempo e espaço, ou seja, transmitindo através da acessibilidade visitas e informações socioculturais contribuindo para os processos educacionais na educação inclusiva.

Dada configuração histórica a composição comunicacional no ciberespaço, diminui o distanciamento para a diversidade cultural, visto que, as redes tele comunicacionais abriu aos museus grandes possibilidades em empreendimentos culturais principalmente quando se fala nos grandes museus na Europa, no Egito, Estados Unidos, no México e de alguns estados do Brasil, que além de atrair muitos turistas todos os anos, expõem a imagem de cada nação através da arte, sua história, sua etnologia e criação nas diversidades em seus acontecimentos de cada lugar, transmitindo sua identidade cultural do patrimônio.

Ao visitar museu digital tem-se a possibilidade de se transportar para outros lugares, diante de um percurso original, dado a investigar através de textos, sons e imagens. O visitante no site de MD é um espectador ativo que traça seu caminho sem se restringir a um roteiro, pois o visitante se organiza realizando seu próprio percurso dentro de seu interesse. Assim, o visitando terá acesso a visitar instituição e formular diante da diversidade conhecimentos históricos.

## **Resultados e Discussões**

Sem dúvidas o ciberespaço encurta tempo e espaço facilitando as relações comunicacionais, criando vínculos nos processos culturais através da própria visitação e pesquisas ligadas na percepção da observação. Com efeito, o uso dos computadores nos museus veio revolucionar em sua formulação de documentos e da exposição para a utilização dos recursos tecnológicos e apresentar através do patrimônio cultural suas finalidades na memória social. Visto que, atualmente um grande número de museus possuem sites institucionais que buscam levar ao grande público informações sobre o conteúdo do seu acervo e atividades

culturais desenvolvidas nos respectivos espaços. Assim, o uso da internet como meio de divulgação e formulação de comunicação, conseqüentemente possibilita aos museus uma interação maior com seus visitantes. Além da criação de sites com informações sobre os conteúdos do acervo, também como meios de comunicação tais como e-mails, boletins informativos entre outros recursos, para divulgar o trabalho desenvolvido.

O uso da internet pelos museus decorre mais que um veículo de comunicação, mas também permite uma interação maior com o público e o uso do marketing como uma de suas ferramentas comunicacionais, mencionada por Lévy (1999), a internet possibilita a montagem de redes em conexão entre variadas instituições afins e com objetivos que se convergem. Visto que, a sociedade tende a se modificar diante das novas estruturas nos conceitos tecnológicos, onde as cidades modificam nos seus espaços paisagistas como por exemplo os prédios, emissão de sinais, caixas eletrônicos entre outros, que formulam tais assistências e serviços de multimídia no espaço arquitetônico urbano. Tais influências tecnológicas diversifica os aspectos antropológicos do cotidiano das pessoas, em dado processo constitutivo das relações sociais nas potências em sua efetiva evolução tecnológica.

Para André Lemos, a tecnologia, “que foi o instrumento principal da alienação, do desencadeamento do mundo (Weber) e do individualismo burguês vê-se investida pelas potências da sociedade. A cibercultura que se forma sob os nossos olhos mostra, para o melhor ou para o pior, é bom que fique claro, como as novas tecnologias estão sendo, efetivamente, utilizadas como ferramentas de convivialidade e de formação comunitária, perspectivas essas, principalmente em se tratando da tecnologia, colocada à parte pela modernidade (ativistas, terroristas, pedófilos, anarquistas, Ongs...). A cibercultura é a sociedade que se apropria da técnica”. (LEMOS, 1999, p.00).

Isso significa que ao pensar na técnica diante dos recursos do meio tecnológico em dada extensão e comunicação da sociedade enquanto história e memória, certamente sua incorporação nos processos de linguagens, escritas, nos sons e produções que são variadas na rede mundial de computadores que possibilita o diálogo entre todos. A estas, Pierre Lévy destaca:

Os mundos virtuais para diversos participantes, os sistemas para ensino ou trabalho cooperativo, ou até mesmo, em uma escala gigante, a WWW, podem todos ser considerados sistemas de comunicação todos-todos. Mais uma vez, o dispositivo comunicacional independe dos sentidos implicados pela recepção, e também do modo de representação da informação. Insisto nesse ponto porque são novos dispositivos informacionais (mundos virtuais,

informação em fluxo e comunicacionais (comunicação todos-todos) que são melhores portadores de mutações culturais [...] (LÉVY, 1999, p. 63)

Assim, a questão da memória vai se formulando na cibercultura, pois, ao analisarmos a multiplicação de projetos de acervo local nas comunidades, viabilizando suas próprias histórias e dando importância as questões relacionadas a construção de vínculos pautada na abordagem significativa da troca de experiências. Visto que, a internet é um espaço fundamental para isso hoje, desde que possa em sua composição compartilhar na formalização em seu acesso democrático e a inclusão, pelo qual os meios se somam no que produz a informação e reconhecer a criação de vínculos diante das tecnologias, desde que a sociedade consiga se perceber ao ver sua história retratada, num dado conjunto configurativo das questões sociais e culturais de um povo.

### **Considerações Finais**

A análise de estratégias utilizadas através dos museus virtuais na educação inclusiva, levou a algumas considerações diante da perspectiva sobre os recursos museais, pode-se encontrar variados sites que mostram as mais diversas formas da composição de uma história; a exemplo o Museu da Pessoa. Net, que aborda em sua configuração acervos relacionados as questões sociais contadas através de uma narrativa constituída de um amplo universo bibliográfico.

Nesse sentido, abordar sobre o panorama nos processos comunicacionais da linguagem cultural e contemporânea na educação inclusiva, pressupõe em suas configurações aprofundar os conhecimentos sobre a utilização de ferramentas tecnológicas atualizadas para que possam auxiliar nas metodologias de planos museológicos e conseqüentemente fundamentar nas formulações de dadas propostas.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: A busca por segurança no mundo atual. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

LEMOS, André. **As estruturas antropológicas do ciberespaço**. Textos de Cultura e Comunicação, Salvador, 1996.

LEMOS, André. Cibercidades. In: LEMOS, André, PALÁCIOS, Marcos. (org.) **As janelas do ciberespaço**. Porto Alegre: Sulina, 2001.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

PRIMO, A.; RECUERO, R. **Hipertexto Cooperativo**: Uma análise da escrita coletiva a partir dos blogs e da wikipédia. Revista da FAMECOS, Porto Alegre, v. 22, p. 54-64, 2003, p. 62.

PRIMO, A; RECZECK, A. **Blogs como espaços de conversão**: Interações conversacionais na comunidade de blogs insanus. Trabalho na XVIII Intercom, UERJ: Rio de Janeiro, 2005.

RECUERO, Raquel. **Redes Sociais na Internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.24.

RHEINGOLD, Howard. **A Comunidade Virtual**. Lisboa: Editora Aberta Gradiva, 1996, p. 18.

WISE, L. V.; BECKER, H. **O Contato Social**. In: CARDOSO, F. H. e IANNI, O. (org.) **Homem e Sociedade: Leituras Básicas de Sociologia Geral**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975, p. 140

## A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

Tânia Nara Rodrigues Oliveira <sup>1</sup>  
Elton Castro Rodrigues dos Santos <sup>2</sup>

### RESUMO

Trata-se de reflexões feitas acerca da prestação de assistência educacional no âmbito do sistema prisional, com vistas a tratar especificamente da modalidade de ensino, educação de jovens e adultos (EJA). Busca-se compreender se, em âmbito prisional a prestação educacional atinge o seu objetivo que é assegurar a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento intelectual e social do indivíduo. As características ambientais do sistema prisional brasileiro prejudicam a efetivação dos princípios da educação e por esta razão, torna-se importante debater o assunto, levantando questões pouco tratadas, para que se possa de modo adequado buscar implementar no sistema prisional, a prestação de assistência educacional, de forma satisfatória. A educação de um modo geral é a ferramenta adequada para evitar e combater a criminalidade que decorre de vários fatores, mas dentre eles, ganha destaque a questão da desigualdade social. Sabendo de toda a problemática existente no sistema prisional brasileiro, torna-se evidente que a prestação educacional como um todo tem sido deficiente no país todo. O estudo evidenciou que no que se refere ao embasamento legal para prestação educacional, não se verificou grandes problemas. A problemática existe mesmo em relação à aplicação prática de uma educação de qualidade.

**Palavras-chave:** Assistência educacional, Educação de jovens e adultos, Sistema Prisional.

### INTRODUÇÃO

A educação permite a formação do pensamento crítico e o desenvolvimento intelectual e social, sendo primordial para o desenvolvimento do ser humano, e, portanto, assegurado a todos. Neste sentido, aqueles indivíduos que se encontram privados de sua liberdade, integrando a população carcerária do Brasil, embora estejam com parte de seus direitos restringidos, ainda assim devem ter o acesso à educação assegurado. No Brasil, a viabilização desse direito, ocorre por meio da modalidade de educação de jovens e adultos (EJA), a qual é adaptada para atender a realidade de cada localidade, passando a ser conhecida como EJA prisional.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Libras e Gestão e Docência do Ensino Superior. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, [taniapoli10@hotmail.com](mailto:taniapoli10@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [eltoncastr@gmail.com](mailto:eltoncastr@gmail.com)

Um dos precursores dessa modalidade educacional foi Paulo Freire, que contribuiu significativamente com a Educação como um todo, mas em especial com a EJA. Essa modalidade de ensino permite a conclusão dos estudos em tempo menor do que o método padrão. Essa foi uma alternativa encontrada para possibilitar que jovens e adultos que se encontravam fora da escola tivessem a oportunidade de obter formação e qualificação para melhor se adequarem ao mercado de trabalho.

No ambiente prisional, assegurar o acesso à educação é uma forma de possibilitar a reinserção do egresso na sociedade, na tentativa de evitar a reincidência criminal, que muitas vezes acontece em razão do indivíduo não conseguir se inserir no contexto social em decorrência da existência de antecedentes criminais. Oferecer o acesso à educação dentro das prisões fornece uma perspectiva para aqueles indivíduos que estão completamente segregados do convívio social. Desse modo, considerando que a educação é transformadora, nada melhor do que fazer uso da mesma para possibilitar que as pessoas privadas de liberdade possam utilizá-la para modificar sua situação.

Assim, o tema proposto para o desenvolvimento deste estudo, está voltado diretamente para a análise da Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade. O problema consubstancia-se na definição dos objetivos, percalços e perspectivas da Educação de Jovens e Adultos inseridos no ambiente prisional. O desenvolvimento humano através da educação possibilita que os jovens e adultos que se encontrem privados de sua liberdade, tenham uma alternativa para quando se tornarem egressos do sistema prisional.

Sabe-se que a ressocialização nessas circunstâncias representa um verdadeiro desafio, entretanto, para aqueles que utilizam o tempo de encarceramento para estudar, as oportunidades tendem a serem melhores, em razão das exigências do mercado de trabalho, em que a formação escolar e qualificação profissional são essenciais. Buscando assegurar um bom entendimento sobre o tema, o objetivo definido neste trabalho é compreender o contexto da inserção da prestação educacional em ambiente prisional, por meio da análise de sua evolução histórica, objetivos, percalços e perspectivas.

A proposta de se pesquisar sobre o tema partiu da uma realidade vivenciada por mim enquanto Coordenadora Pedagógica de uma unidade escolar estadual da cidade de Mineiros, Estado de Goiás, onde após ouvir o relato desesperador de uma mãe que teve o filho, menor de idade, aluno da Instituição, preso por se envolver em um ilícito penal, configurado como ato infracional. Após o recolhimento desse menor em instituição especializada, a mãe do aluno procurou a Escola com intuito de pegar a transferência do aluno para que o mesmo pudesse concluir os estudos no Centro de Internação (Estabelecimento educacional), para onde foi

levado. Assim, escolhi esse tema para escrever minha dissertação de Mestrado, e este artigo é fruto de um desdobramento da realização da minha dissertação.

A minha inquietação enquanto pesquisadora, com a problemática aqui exposta, tinha como base principal as ações do aluno que se encontrava internado em um estabelecimento na cidade de Goiânia-GO. Apesar de o referido aluno ter excesso de faltas devido ao trabalho que exerce durante o dia, na escola, sempre manteve condutas positivas em relação as normas estabelecidas, não se envolvendo em conflitos ou outras situações que mereçam punições, sendo que seu envolvimento em um ato infracional gerou espanto em toda a comunidade escolar a qual ele frequentava.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi desenvolvido através de pesquisa de pesquisa bibliográfica para embasar cientificamente o tema proposto. Pesquisa Bibliográfica é aquela baseada na análise das informações já publicadas na literatura. Assim, foram utilizados no desenvolvimento deste trabalho os documentos que regem a oferta da prestação educacional em ambiente prisional. Já em relação à bibliografia, optou-se pelo uso de informações mais atuais, tendo os dados quantitativos sido coletados junto ao Conselho Nacional do Ministério Público, que é o órgão responsável por coletar e unificar as informações relativas ao sistema prisional brasileiro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A História da Educação Prisional no Brasil**

No Brasil, o sistema educacional foi introduzido pelos jesuítas tão logo os colonizadores Portugueses chegaram no Brasil. Isso ocorreu em razão da necessidade de ‘educar’ os indígenas que habitavam o Brasil. Segundo Saviani (2010), os índios viviam em comunidades que viviam numa economia natural e subsistência. Naquela época, a educação não era dividida por classes, todos tinham acesso à educação, e a distribuição do que era ensinado era feito coma base no gênero dos indivíduos.

De acordo com Duarte e Sivieri-Pereira (2018) a primeira menção à formalização da educação em ambiente prisional ocorreu ainda no Período imperial chamado segundo reinado. Ressalta-se que, naquela época, a educação destinava também à formação da moral cristã dos

custodiados. Menciona-se também que a formação intelectual dos indivíduos em situação de privação de liberdade, era já naquela época uma estratégia de reinserção social.

Para compreender a evolução da educação prisional é necessário que se faça um breve passeio pela história da educação, de um modo geral. Assim, superados os períodos colonial e imperial, com a proclamação da República, o desenvolvimento da Educação de um modo geral teve como marco principal a implantação dos primeiros grupos escolares, que aconteceu no Estado de São Paulo, em 1890, no período chamado República Velha (LOPES, 2016).

Cada Estado passou então a implementar o modelo de escola adotado em São Paulo, de modo que cada localidade, instalava os grupos escolares de acordo com a situação financeira e buscando atender as demandas locais. Assim, a escola passou então a ser configuração espacial destinada ao ensino-aprendizagem.

O sistema educacional público, gratuito e obrigatório para os brasileiros de até 18 anos foi proposto em 1932, por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova o qual foi redigido por Fernando de Azevedo. Nessa época o Brasil estava se industrializando, e é possível assegurar que esse processo de industrialização fazia surgir a necessidade de se ter indivíduos mais instruídos para o exercício da atividade laboral.

A educação foi ressignificada com a promulgação da Constituição Federal de 1988, sendo a educação direito de todos e dever do estado e da família. Posterior à Constituição Federal houveram pactos, tratados e convenções internacionais, todos voltados para o desenvolvimento educacional do indivíduo. Nesse tocante, ao Ministério da Educação cabe prestar apoio técnico e financeiro para implementar a Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário.

Em 1994, o Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCCP) definiu regras mínimas para o tratamento de Presos no Brasil, por meio da resolução nº 14/1994, visando efetivar os princípios da Declaração Universal dos Direitos do Homem e daqueles inseridos nos Tratados, Convenções e regras internacionais de que o Brasil é signatário. Segundo o documento, “a assistência educacional compreenderá a instrução escolar e a formação profissional do preso” (BRASIL, 1994, p. 05).

Já em 1996, foi promulgada a atual Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). A LDB então passou a estabelecer normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena.

As Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais foram determinadas pela Resolução nº 03/2009 do Conselho Nacional de Política Criminal e

Penitenciária (CNPCCP). Essa resolução está em vigência até os dias atuais, e sua edição representou um grande avanço para o sistema educacional em ambiente carcerário. Já a Resolução CNE/CBE nº 2/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. E mais recentemente, em 2011, o Decreto nº 7.626/2011 instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, com a finalidade de promover a reintegração social da pessoa em privação de liberdade por meio da educação (BRASIL, 2010).

Um novo Plano Nacional de Educação foi aprovado em 2014, com diretrizes, metas e estratégias para a educação para o prazo de 10 anos. Em 2005 foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. E em 2017, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio, estabeleceu uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos.

De acordo com a atual Lei de Execução Penal, a assistência ao preso e ao internado é dever do Estado, objetivando prevenir a reincidência criminal e orientar o retorno à convivência em sociedade. Essa assistência mencionada inclui, dentre outros elementos, a prestação educacional, que faça com que o sistema prisional possa contribuir de forma eficaz na ressocialização do egresso.

## **O Sistema Prisional Brasileiro**

Tal como a educação, as prisões representam uma instituição muito antiga. É conveniente dizer que na história da humanidade os sistemas punitivos sempre estiveram presentes. Essas instituições, as prisões, foram sendo transformadas ao longo do tempo até chegar ao atual modelo de estabelecimentos de privação de liberdade, o qual decorre da adoção de um sistema punitivo que adota a punição coercitiva e regenerativa.

O cárcere no período da antiguidade tinha como finalidade manter o criminoso sob domínio físico, para se exercer a punição, que naquela época era, via de regra corpórea, ou seja, a pena era aplicada mediante castigos físicos. As prisões daquela época tinham características insalubres, sem iluminação, pouco ou nada arejadas, com péssimas condições de higiene. Já na idade média, às penas eram aplicadas como uma forma de espetáculo para a população, não se

concebia naquela época o caráter educativo da pena, a exposição dos castigos eram apenas uma forma de exibição pública.

Neste mesmo período também, temos o surgimento de dois tipos de encarceramento: o cárcere do Estado e o cárcere eclesiástico. O primeiro com o papel de cárcere-custódia, utilizado no caso em que o indivíduo privado de liberdade assim estava à espera de sua punição. O segundo, era destinado aos clérigos rebeldes, que ficavam trancados nos mosteiros, para que, por meio de penitência, se arrependessem do mal e obtivessem a correção. Neste momento surge o termo “penitenciária” que tem precedentes no Direito Penal Canônico, que é a fonte primária das prisões (BRASIL, 2018, p. 1).

Para compreender o sistema prisional atual, é necessário compreender antes a evolução do sistema punitivo, que é a base para ao sistema prisional. Neste sentido, o sistema de punições teve grande influência da Igreja Católica, tendo como base o sistema de inquisições, ordenados pela igreja, que formava tribunais que perseguiram, julgavam e puniam pessoas acusadas de se desviar das normas de conduta da igreja.

Com a chegada da idade moderna, o período das revoluções, em especial da Revolução Francesa, trouxe consigo a constituição do Estado Moderno, momento em que as organizações sociais superaram o sistema feudal, surgindo assim o capitalismo. O surgimento do Iluminismo no século XVIII e uma severa crise econômica, culminaram em grandes mudanças no que se refere às penas. Nessa época, o martírio, ou castigos físicos passaram a ser substituídos pela privação de liberdade, havia a crença de que a privação de liberdade seria o meio mais eficaz de controle social.

Teoricamente, a nova concepção das penas e das prisões construiria um método disciplinar eliminando a insalubridade e o caráter de humilhação moral e física, impostos pelas antigas penas. Assim, a pena assumiu uma função dúplice: prevenção do delito e readaptação do criminoso. Por consectário lógico, as prisões deviriam deixar de ser um lugar destinado a causar dor física e o objeto da punição deixou de ser o corpo. Isso cooperou também para que o Estado passasse a assumir um papel de vigilância e educação, buscando tornar as pessoas conscientes, para que estas não desobedeçam a ordem, as leis e nem ameacem o sistema de normalidade social. Privar o indivíduo de liberdade é uma forma de fazê-lo aprender através do isolamento, retirando-o da família, e de outras relações sociais, levando-o a refletir sobre seu ato criminoso.

No Brasil, a legislação Penal determina o cumprimento progressivo da pena por meio de 3 regimes distintos, podendo o cumprimento ter início em qualquer um deles. Atualmente, a

progressão de regime deve observar o cumprimento de um período mínimo, que depende de algumas características do crime.

Os estabelecimentos penais são os locais destinados a abrigar os condenados, os submetidos à medida de segurança, aos presos provisórios e aos egressos. Mulheres e idosos tem que ser recolhidos em estabelecimentos penais distintos, destinados às suas necessidades. No caso das mulheres por exemplo, é necessário que o estabelecimento tenha berçário, para que as presas gestantes, tenham a possibilidade de cuidar de seus filhos e amamentá-los, pelo menos até o sexto mês de idade.

São vários os tipos de estabelecimentos penais existentes no Brasil, conforme determina a Lei de Execução Penal, sendo que cada tipo de estabelecimento possui uma destinação diferente. A Lei de Execução Penal determina que a penitenciária é o local destinado à pessoa condenada à pena de reclusão a ser cumprido em regime fechado. Já o estabelecimento prisional denominado Colônia Agrícola, Industrial ou Similar destina-se ao cumprimento da pena em regime semi-aberto. A Casa do Albergado por sua vez, destina-se ao cumprimento de pena privativa de liberdade, em regime aberto, e da pena de limitação de fim de semana. Os Hospitais de Custódia e Tratamento Psiquiátrico destinam-se aos inimputáveis e semi-imputáveis, descrito no Código Penal como sendo os portadores de doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado, sendo que à essas pessoas, aplicam-se o que se chama de medida de segurança. Por fim a cadeia pública é o local que se destina ao recolhimento de presos provisórios (BRASIL, 1984).

Cada um desses estabelecimentos prisionais possui características próprias, especialmente em relação à sua estrutura física. A gestão dos estabelecimentos prisionais no Brasil é acompanhada pelo Departamento Penitenciário Nacional (DEPEN) que é o órgão executivo que controla e acompanha a Execução Penal, verificando se estão sendo seguidas as diretrizes fixadas pelo Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCC).

O Brasil possuía em 2019, cerca de 1.387 estabelecimentos prisionais no total, considerando todos os tipos de estabelecimento. Essa informação consta do relatório elaborado pelo Conselho Nacional do Ministério Público, publicado em 2019, referente ao 3º trimestre do ano. A fig. 1 apresenta o quantitativo de estabelecimentos prisionais no Brasil, diferenciando-os em relação ao gênero á que se destinam.

**Figura 1:**  
Sistema prisional em números: Quantidade de estabelecimentos penais

Sistema Prisional em Números: Quantidade Estabelecimentos Penais - 2019				
Tipo de Estabelecimento	Feminino	Masculino	Ambos	Total
Cadeia Pública	25	422	104	551
Casa do Albergado	4	28	4	36
Centro de Observação Criminológica/Remanejamento	0	18	0	18
Similar	12	76	5	93
Hospital de Custódia e Tratamento Psiquiátrico	0	12	18	30
Penitenciária	72	461	126	659
<b>Total</b>	<b>113</b>	<b>1017</b>	<b>257</b>	<b>1387</b>

Fonte: CNMP (2019).

As penitenciárias podem ser Estaduais ou Federais, estas últimas são os chamados presídios de segurança máxima, que são organizados para abrigar os presos de maior periculosidade, em especial os líderes de facções criminosas (BRASIL, 2019).

A grande diferença entre os estabelecimentos Estaduais e Federais diz respeito à estrutura física, regime disciplinar e ocupação. Enquanto que no sistema federal a ocupação está estimada em cerca de 70% da capacidade, o sistema Estadual opera acima de sua capacidade, com déficit de vagas de mais de 275.000, conforme se pode ver na fig. 2 que apresenta um relatório de capacidade, ocupação e déficit de vagas dos estabelecimentos penais no Brasil.

**Figura 2:**

Sistema prisional em números: Capacidade, Ocupação

Sistema Prisional em Números: Capacidade, Ocupação e Déficit de Vagas - 2019			
Região	Capacidade	Ocupação	Déficit de Vagas
Centro-Oeste	35.491	71.113	-35.622
Nordeste	70.066	121.955	-51.889
Norte	31.723	50.741	-19.018
Sudeste	241.825	389.686	-147.861
Sul	66.356	87.128	-20.772
<b>Total</b>	<b>445.461</b>	<b>720.623</b>	<b>-275.162</b>

Fonte: CNMP (2019).

A superlotação do sistema penitenciário brasileiro é um problema que se arrasta há anos. A superlotação traz consigo diversos problemas que interferem diretamente na finalidade da execução penal. A recuperação do preso é o principal aspecto que fica prejudicado, uma vez que não é incomum encontrar estabelecimentos penais insalubres, que colocam em risco à saúde das pessoas que lá se encontram recolhidas.

O sistema de Execução Penal brasileiro precisa com urgência passar por uma reforma, com a finalidade de fazer-se eficiente. É notório que constantemente ocorrem reformas na

legislação, com o endurecimento de penas e também endurecimento no processo de progressão no regime de cumprimento de pena, o que não contribui em nada com os problemas de superlotação do sistema prisional.

### **Privação de Liberdade e a Educação**

A educação é um direito social expresso na Constituição Federal de 1988, que determina que a educação é um direito de todos, sendo dever do Estado e da família prover esse direito, cujo objetivo é assegurar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 96). Tal direito foi implementado inicialmente pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948 que determinou que todos têm direito à instrução.

Para Freire (2005) a educação deve corresponder à formação plena do ser humano, como uma forma de preparação para a vida, com a formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Especificamente no tocante à educação prisional, Miranda, Vasconcelos e Justi (2019, p. 106) consideram que “a educação prisional é oriunda de um longo processo de conquistas advindas da constituição de movimentos em defesa dos Direitos Humanos no Brasil”. Ressalta-se que uma das primeiras leis a garantir a Educação no Sistema Prisional no Brasil foi a Lei de Execução Penal, Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984.

Desse modo, compreende-se que mesmo a pessoa que se encontra privada de liberdade tem o direito à educação mantido. Mesmo nas modalidades de penas restritivas de direitos, a educação é um dos direitos do qual ninguém poderá ser privado. A Lei de Execução Penal determina que a finalidade da execução das penas é buscar a reintegração social da pessoa condenada. Assim, a própria Lei de Execução Penal determina que ao Estado compete fornecer assistência material, a saúde, jurídica, educacional, social e religiosa aos apenados. A assistência educacional compreende a instrução escolar e a formação profissional (BRASIL, 1984).

Segundo Silva et al (2020) os presídios como local de cumprimento de penas, devem promover também a futura ressocialização daqueles que ali estão encarcerados. Assim, oferecer assistência educacional e profissional é o mínimo exigido, para que se cumpra a premissa de reinserção social. Entretanto, é imperativo que se compreenda que as políticas públicas devem não apenas oferecer a educação escolar nos presídios, mas formular ações de conscientização e incentivo ao estudo.

Em relação à instrução escolar, a Lei de Execução Penal assim determina:

Art. 18. O ensino de 1º grau será obrigatório, integrando-se no sistema escolar da Unidade Federativa.

Art. 18-A. O ensino médio, regular ou supletivo, com formação geral ou educação profissional de nível médio, será implantado nos presídios, em obediência ao preceito constitucional de sua universalização.

§ 1º O ensino ministrado aos presos e presas integrar-se-á ao sistema estadual e municipal de ensino e será mantido, administrativa e financeiramente, com o apoio da União, não só com os recursos destinados à educação, mas pelo sistema estadual de justiça ou administração penitenciária.

§ 2º Os sistemas de ensino oferecerão aos presos e às presas cursos supletivos de educação de jovens e adultos.

§ 3º A União, os Estados, os Municípios e o Distrito Federal incluirão em seus programas de educação à distância e de utilização de novas tecnologias de ensino, o atendimento aos presos e às presas. (BRASIL, 1984, p. 02).

Verifica-se que a prestação da assistência educacional deve ser feita de forma integrada entre união, estados e municípios. Embora a Lei nº 13.163/2015 tenha determinado a obrigatoriedade de oferta de cursos supletivos de educação e Jovens e adultos, é possível afirmar que, o modelo de Educação de Jovens e Adultos (EJA), passou a ser adotado nos estabelecimentos prisionais em meados de 2005, quando começaram a ser implementados os primeiros projetos de prestação educacional nos presídios. Em 2010 o Conselho Nacional de Educação (CNE) fixou as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, por meio da Resolução CNE/CBE nº 2/2010.

A Resolução CNE/CBE nº 2/2010 Determina em seu artigo 2º, que a prestação educacional em contexto de privação de liberdade devem estar legalmente prevista, e deve buscar “atender às especificidades dos diferentes níveis e modalidades de educação e ensino e são extensivas aos presos provisórios, condenados, egressos do sistema prisional e àqueles que cumprem medidas de segurança” (BRASIL, 2010, p. 02).

O Decreto nº 7.626/2011 instituiu o Plano Estadual de Educação do Sistema Prisional (PEESP), com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais. Para tanto definiu a necessidade de cooperação entre o Ministério da Justiça e o Ministério da Educação, sendo necessário a junção de esforços dos dois órgãos, cada um deles com suas obrigações determinadas, possibilitando-se assim, efetivar o objetivo do plano estratégico.

De um modo geral é possível afirmar que é muito recente no Brasil a introdução da prestação educacional dentro dos estabelecimentos prisionais. No início o foco dos projetos era apenas alfabetizar os condenados. Com o passar do tempo foram surgindo novas necessidades

e verificou-se que, só alfabetizar não era mais o suficiente, até que se chegou aos dias atuais, em que a prestação educacional não se limita á alfabetização, mas à prestação da educação básica em 1º e 2º grau e mais do que isso, atualmente é possível a realização de curso superior mesmo estando em fase de cumprimento de pena.

Considerando um total de 1.440 estabelecimentos, ressalta-se que apenas 5,97% deles fornecem acesso ao Ensino Superior, sendo que os demais, se destinam á oferta de educação em 1º e 2º grau e ensino profissionalizante (BRASIL, 2019).

Até 2018, conforme dados do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), do total de 1.440 estabelecimentos penais, apenas 58,40% (840) efetivam a assistência educacional para os condenados ou internos. Em 41,60% (599) não há prestação da assistência educacional prevista na Lei. Nos estabelecimentos em que existem a oferta de assistência educacional, somam-se cerca de 95.710 vagas no ensino, sendo que desse total, apenas 75.061 estão ocupadas, o que representa uma taxa de ocupação de algo em torno de 78,43% (BRASIL, 2019).

O trabalho e o estudo realizado em ambiente penal possuem o condão de reduzir parte da pena, é o que se chama remição. Com as alterações implementadas pelo Lei nº 12.433/2011, a Lei de Execução Penal passou a prever que a cada 12 (doze) horas de frequência escolar, tem-se a remição de 1 dia de pena. Considera-se essa frequência como atividade de ensino fundamental, médio, inclusive profissionalizante, ou superior, ou ainda de requalificação profissional - divididas, no mínimo, em 3 (três) dias. Assim, é possível considerar que a cada 3 dias de estudos é reduzido 1 dia na pena do condenado (BRASIL, 1984).

A prestação educacional não tem como finalidade apenas possibilitar a remição, pretende-se primeiramente, efetivar o direito o à educação como forma de dar autonomia ao indivíduo para que este busque recursos lícitos para prover seu sustento.

Freire (1996, p. 31) afirma que o “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Assim Freire (1996, p. 31) assevera que “o professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, se furta ao dever de ensinar”.

Esses são princípios propostos por Paulo Freire em sua obra Pedagogia da autonomia, em que ele sabiamente propõe que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p. 31). Pensar nesses princípios ao exercer a docência em estabelecimentos prisionais, parece um tanto quanto complicado. Isso porque, criar possibilidades para que um indivíduo que se encontra recluso do convívio social, construa seu próprio conhecimento é uma tarefa que exige uma grande capacidade criativa, não só do professor, mas também do aluno.

Por mais que se considere a educação como ferramenta essencial para a liberdade individual, conceber o pleno entendimento de sua importância como forma de efetivar sua autonomia quando se encontra enclausurado exige um grande esforço mental. É necessário que se pense além das grades, é necessário criar perspectiva em um ambiente que não provê esse pensamento. O cárcere limita não só a livre locomoção, ele limita também os bons pensamentos, ele frustra o futuro.

A prática docente em estabelecimento prisional é complexa, uma vez que, segundo Furini, Durand e Santos (2011) o sistema prisional prioriza a repressão, a vigilância, a violência e a punição ao passo que a educação formal prima por promover a liberdade, a comunicação e a promoção humana. Assim, Miranda, Vasconcelos e Justi (2020, p. 109) determinam que “a prática do professor que trabalha na educação prisional precisa ser pautada em valores éticos, humanos e solidários, buscando melhores condições para o desenvolvimento do reeducando”.

Em sua obra, *Pedagogia do Oprimido*, Freire (2011, p. 29) destaca que “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais”. Pensando no contexto prisional, é possível afirmar que o ambiente prisional é totalmente opressor, o que dificulta a capacidade do indivíduo de se reconhecer como homem.

Assim, trata-se de mais um desafio para os professores, os quais se dedicam ao exercício da docência para condenados. Ainda que as condições físicas sejam precárias, talvez o maior desafio para esses profissionais seja a motivação, ou melhor a falta de motivação dos seus alunos. O professor precisa fazer com que seus alunos compreendam a necessidade de aproveitar o tempo da melhor forma, fazendo daquele tempo de cumprimento de pena, uma oportunidade de adquirir conhecimento como forma de exercer sua cidadania e como forma de qualificação para o trabalho.

A reinserção social é complicada. O estigma social para um ex-presidiário é muito pesado, e quando se corrobora isso ao fato de o mesmo não possuir um mínimo de escolaridade, aí então suas chances de recolocação profissional ficam bem limitadas. Para Andrade et al (1990), é necessário que as instituições penitenciárias executem atividades que visem à reabilitação do apenado, criando condições para seu retorno ao convívio social.

Mais do que prestação educacional, é necessário apoio psicológico e seria de grande importância também que houvessem campanhas educativas voltadas para a sociedade, para que as pessoas de um modo geral desenvolvam o pensamento de ofertar oportunidades aos egressos do sistema prisional. Principalmente pelo fato de que, relegar oportunidades aos ex-presidiários é uma forma de incentivá-los a voltar para a criminalidade.

Neste sentido, Onofre (2007, p. 23) defende que a educação escolar no presídio significa, refletir sobre a contribuição desta “para a vida dos encarcerados e da sociedade em geral, por meio da aprendizagem participativa e da convivência fundamentada na valorização e no desenvolvimento do outro e de si mesmo”. A educação em ambiente prisional assume vários papéis, além é claro da função de formação escolar. Nesse contexto, a educação assume um papel de formação moral, em que se vislumbra a importância de contextualizar o ensino à vivência do aluno.

Assim, de um modo geral é possível considerar que a prestação de assistência educacional embora seja um direito previsto na legislação brasileira, ainda assim não se encontra plenamente efetivada, muito embora se busque com frequência, mecanismos para melhorar a prestação educacional como forma de reduzir os índices de criminalidade e reincidência.

### **Desafios e Perspectivas da Educação Prisional**

Quando se fala em perspectivas, é necessário inicialmente determinar exatamente o que se pretende apresentar, uma vez que, perspectiva pode representar tanto um ponto de vista quanto uma expectativa. Em relação ao ponto de vista, trata-se da forma sob a qual determinada coisa é representada. Trata-se aqui de uma certa ótica. Por exemplo, podemos apresentar as perspectivas sob a ótica do ordenamento jurídico, ou ainda a perspectiva sob a ótica da educação e de seus profissionais, bem como podemos apresentar a perspectiva sob a ótica do sistema penitenciário

Objetivando apresentar perspectivas mais amplas, o trabalho vai contemplar essas perspectivas apresentadas, de forma unificada. Essas perspectivas serão apresentadas tendo como base as pesquisas aplicadas ao caso. De um modo geral as perspectivas esperadas consistem na superação dos desafios apresentados.

Um desafio evidente em relação ao sistema prisional, diz respeito especificamente à questão de estrutura física e material para prestação educacional. É importante salientar que nem todos os estabelecimentos prisionais oferecem prestação educacional. Já em relação aos estabelecimentos que efetivam a prestação educacional, grande parte deles não assegura a prestação em todos os níveis. Embora existam dados recentes de 2019/2020 sobre o número de instituições carcerárias, no que se refere à prestação educacional, os dados mais recentes são de 2018, não tendo ocorrido ainda a divulgação dos dados referentes à 2019.

Assim, analisando os dados consolidados de 2018, fornecidos pelo Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), é possível considerar que cerca de 41% dos estabelecimentos prisionais não efetivavam a prestação educacional conforme determina a Lei. A fig. 3 abaixo, evidencia esses números.

**Figura 3.**

Assistência educacional nos estabelecimentos prisionais em 2018

Prestação Educacional no Brasil - 2018		
Nº. Estabelecimentos 2018	SIM	NÃO
1.441	840	601
100%	58,31%	41,69%

Fonte: CNMP (2018).

Percebe-se que, dos 1.441 estabelecimentos, 601 deles não efetivam a prestação educacional. Trata-se de um número bem expressivo, haja visto que, a prestação educacional é obrigatória e não facultativa. Essa deficiência na prestação do serviço público é um dos grandes desafios que se busca enfrentar nesse segmento. É importante considerar que se trata de um direito básico, previsto pelo poder legislativo, mas não respeitado pelos poderes executivo e judiciário.

Esses números apresentados, representaram naquele ano um total de 95.710 vagas disponíveis, das quais somente 75.061 foram ocupadas. Isso significa dizer que do total de vagas ofertadas, apenas 78,43% foram ocupadas, havendo assim 21,57% de vagas remanescentes, o que corresponde à cerca de 20.649 vagas desocupadas. Evidenciando assim, que o aproveitamento de vagas é muito inferior à capacidade de vagas disponíveis. Contrapondo esses números com os números de estabelecimentos que sequer dispõe de prestação educacional, verifica-se uma discrepância grande, com vagas sobrando onde existe a prestação e vagas inexistentes em tantos outros estabelecimentos. Observe os dados descrito, na fig. 4 e posteriormente representados no gráfico 1.

**Figura 4:**

Prestação educacional – oferta de vagas e taxa de ocupação dessas vagas 2018

Oferta de Vagas e Taxa de Ocupação das Vagas			
Região	vagas ofertadas	Vagas ocupadas	Vagas não aproveitadas
Sul	13.888	10.714	3.174
Sudeste	49.488	39.210	10.278
Centro Oeste	8.069	6.392	1.677
Norte	5.798	4.194	1.604
Nordeste	18.467	14.551	3.916
<b>Total</b>	<b>95.710</b>	<b>75.061</b>	<b>20.649</b>

Fonte: CNMP (2018).

O fato de ter havido em 2018, mais de 20.000 vagas ociosas, evidencia a necessidade de planejar a prestação educacional em ambiente prisional de forma mais adequada, visando atender a demanda de todo o sistema. Outro ponto relevante é, averiguar a razão de tantas vagas ociosas. O incentivo à educação deve ser ocorrer de forma a não permitir que, restem tantas vagas não ocupadas. Os indivíduos que tenham sua liberdade cerceada, devem ser informados sobre a oferta da educação dentro das instituições penitenciárias, bem como deve ser informado sobre os benefícios de estar inserido no contexto educacional.

No Brasil a prestação educacional é deficiente, mesmo quando um estabelecimento dispõe da prestação do serviço, é comum que ele ocorra apenas para alguns dos níveis, não contemplando todos os níveis de ensino. A fig. 5, abaixo, evidencia essa situação.

**Figura 5.**  
Tipos de ensino ofertado

Tipo de Ensino Ofertado						
Região	Qtd. Estabelecimentos	Alfabetização	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Ensino Profissionalizante	Ensino Superior
Centro Oeste	230	43,48	46,52	29,57	28,70	3,48
Nordeste	350	49,71	47,43	21,14	22,57	2,57
Norte	173	50,29	57,23	41,04	25,43	5,20
Sudeste	495	58,59	62,22	54,14	36,36	9,70
Sul	194	58,76	64,95	51,03	24,23	6,19
<b>Total</b>	<b>1442</b>	<b>Valores descritos em %</b>				

Fonte: CNMP (2018).

De acordo com a tabela apresentada, a alfabetização e o ensino fundamental são os tipos de ensino mais prestados dentro dos estabelecimentos prisionais, seguido pelo Ensino Médio, depois o Ensino Profissionalizante e por último, com menor taxa de incidência vem o Ensino Superior.

Essa diferença nos tipos de ensino prestados, tem algumas justificativas, dentre as quais se pode destacar o fato dos tipos de ensino se adequarem às necessidades dos presos, os quais de um modo geral, possuem baixa escolaridade. Em relação à baixa incidência do ensino superior, isso ocorre em razão da dificuldade de acesso, tendo em vista que a forma de ingresso por meio de vestibular, ou até mesmo pelo Enem, exige do candidato uma boa preparação, situação essa, incompatível com realidade dos estabelecimentos prisionais.

De acordo com dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias de 2016, determinam que, considerando as informações obtidas junto a cerca de 70% de toda a população carcerária, cerca de 17, 75% dessa população ainda não acessou o ensino médio, e cerca de 6% são analfabetos.

Dada a baixa escolaridade, muitos dos integrantes do sistema prisional não se interessam em dar continuidade aos estudos dentro dos estabelecimentos prisionais. Essa é uma das razões pelas quais existem vagas ociosas nos estabelecimentos que prestam assistência educacional. Incentivar o estudo dentro desses ambientes é também um grande desafio, especialmente em razão das limitações que o ambiente impõe. Mesmo matriculado, o acesso aos materiais ocorre e forma controlada, o que de certo modo pode desestimular o estudante.

Conforme já mencionado ao logo do texto, educar para a liberdade em um ambiente de privação de liberdade, torna a finalidade meio contraditória. Estimular a autonomia é necessário naquele ambiente, mas ao mesmo tempo é um exercício teórico, já que tudo naquele ambiente é condicionado à uma norma. Ambientes prisionais, por sua doutrina, limitam a criatividade e o exercício da autonomia. A finalidade daquele espaço, por sua doutrina rigorosa é colocar o indivíduo em posição de inferioridade, condicionando esse indivíduo a sobreviver às mazelas daqueles ambientes.

As perspectivas para o cenário atual não são as mais promissoras, infelizmente. Para a formação dessa opinião, leva-se em conta a forma como o sistema penitenciário tem sobrevivido ao longo de muitos anos. Os estabelecimentos penais, superlotados, em condições degradantes, que coloca em risco a integridade física e psíquica daqueles que lá se encontram, não parece ser o ambiente adequado para que se possa ver a educação como ferramenta de ressocialização.

É importante pensar sob a ótica dos Direitos Humanos. Neste sentido, a prisão deve ter como finalidade privar a liberdade do indivíduo, e não tirar dele a sua dignidade. É importante que o sistema prisional seja capaz de educar e ressocializar seus integrantes, para que estes tenham capacidade de voltar para a sociedade como pessoas melhores do que quando lá entraram. A pena deve cumprir o seu caráter punitivo bem como o seu caráter educativo. Constranger um indivíduo a viver em situação insalubre e violenta não faz despertar nele o senso de cidadania.

Em situações assim, o que se forma são pessoas desprovidas de qualquer senso de coletividade. O indivíduo não consegue ver o bem comum, como única forma de viver em sociedade, para ele, o que importa o seu próprio bem. Isso inviabiliza o processo de construção do ser social, da comunidade e bem estar coletivo. A educação tem como finalidade, resgatar todos esses fundamentos, porque somente assim a pessoa obterá sucesso vivendo em sociedade.

Quanto as expectativas, espera-se que se cumpra ao menos as determinações legais já existentes. O próprio processo legislativo no que concerne à educação em ambiente prisional precisa evoluir, mas isso em um momento posterior. De imediato o que se busca é assegurar

que os direitos previstos no ordenamento jurídico brasileiro sejam efetivados. Mas se busca uma efetivação maciça, buscando atender todos, indiscriminadamente.

A evolução somente ocorre de forma gradativa, portanto, é preciso que caminhe passo a passo, para que ao final o caminho percorrido tenha levado a novas possibilidades. A sociedade de um modo geral, tem grande responsabilidade sobre como o sistema carcerário se encontra atualmente. O papel do cidadão é cumprir suas obrigações e cuidar para que o Estado cumpra as obrigações decorrentes de sua investidura. Assegurar a efetivação dos direitos é uma tarefa que compete ao governo e ao cidadão, o qual é incumbido de fiscalizar a atividade governamental, já que todo poder emana do povo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao final do trabalho é possível concluir que os objetivos propostos foram alcançados tendo em vista que se buscou ao longo do trabalho, compreender o contexto da inserção da educação em ambiente prisional. Conforme exposto ao longo do trabalho a educação deve ser utilizada como ferramenta capaz de modificar a realidade local, devendo se adequar ao tempo e ao espaço em que é explorada.

Mais do que cumprir com o que diz a lei, assegurar a prestação educacional em ambiente prisional, evidencia o compromisso da sociedade e do governo em assegurar o cumprimento dos direitos humanos, bem como de zelar pelo desenvolvimento social, mediante a ressocialização para reinserção dos egressos na sociedade. Isso exige que as entidades governamentais e sociedade civil organizada colaborem de forma mais efetiva para assegurar que a prestação educacional não seja apenas com o objetivo de participar positivamente nas estatísticas, mas que seja feita como forma de efetivar o desenvolvimento pessoal e como forma de assegurar o sucesso do sistema prisional em sua vertente correccional.

O estudo possibilitou o entendimento de que a prestação educacional nesse tipo de ambiente é deficiente. Essa deficiência é nítida quando se procede uma análise dos índices de desenvolvimento educacional do Brasil. Tendo em vista que no Brasil o sistema educacional é repartido entre União, Estados e Municípios, sendo obrigatório a oferta gratuita da educação básica para alunos entre quatro e dezessete anos, e para aqueles que não tiveram acesso ao ensino na idade regular. Assim, verifica-se ser necessária a junção de esforços entre os entes federados para prestação de educação de qualidade com valorização dos profissionais da área da educação. No âmbito do sistema prisional, mais do que assegurar a formação educacional

do indivíduo, a educação colabora para que o reeducando seja reinserido na sociedade após o cumprimento de sua pena.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carla Coelho de et al. **O Desafio Da Reintegração Social Do Preso: Uma Pesquisa Em Estabelecimentos Prisionais**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 07/07/2020.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Lei nº 7.210/1984, de 11 de julho de 1984**. Institui a Lei de Execução Penal. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/17210.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17210.htm)>. Acesso em: 07/08/2020.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Conheça a história da educação brasileira**. 2018/2020. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/servico-de-informacao-ao-cidadao-sic/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 07/08/2020.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Conheça o Sistema Penitenciário Federal**. DEPEN, 2019. Disponível em: <<https://www.novo.justica.gov.br/news/conheca-o-sistema-penitenciario-federal>>. Acesso em: 07/08/2020.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Ministério Da Educação/Conselho Nacional De Educação/Câmara De Educação Básica. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category\\_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5142-rceb002-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07/08/2020.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº- 03, DE 11 DE MARÇO DE 2009**. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Oferta de Educação nos estabelecimentos penais. Ministério da Justiça Conselho Nacional De Política Criminal E Penitenciária – CNPCP. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10028-resolucao-3-2009-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07/08/2020.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. **RESOLUÇÃO Nº- 14, DE 11 DE NOVEMBRO DE 1994**. Resolve fixar as Regras Mínimas para o Tratamento do Preso no Brasil. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP). Disponível em: <<http://www.crsp.org.br/interjustica/pdfs/regras-minimas-para-tratamento-dos-presos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 07/08/2020.

DUARTE, Alisson José Oliveira; SIVIERI-PEREIRA, Helena de Ornellas. Aspectos históricos da educação escolar nas instituições prisionais brasileiras do período imperial ao século XXI. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 344-352, 2018.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**, v. 6, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. Ed. **Rio de Janeiro: Paz e Terra**, 2011.

FURINI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. **In: Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LOPES, Ivone Goulart. **História da educação no Brasil: desafios e perspectivas** / Ivone Goulart Lopes, (organizadora). – Curitiba, PR: Atena Editora, 2016.

MIRANDA, Melina Laís Farias; VASCONCELOS, Corina Fátima Costa; JUSTI, Jadson. Prática pedagógica docente na educação de jovens e adultos privados de liberdade pertencentes a uma unidade prisional. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, p. 103-124, 2019.

ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano. Escola na prisão: espaço de construção da identidade do homem aprisionado? **In: Educação escolar entre as grades**. São Carlos: EdUFSCar, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Lucas Lourenço et al. O sujeito encarcerado e a materialização do seu direito à Educação Básica/The incarcerated subject and the materialization of his right to Basic Education. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 2, p. 8559-8576, 2020.

## A EDUCAÇÃO MUSICAL POR MEIO DOS MÉTODOS ATIVOS COMO RECURSO PARA INCLUSÃO DE PESSOAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL<sup>1</sup>

Marlene Betzel Luxinger<sup>2</sup>  
Dr. Wesley McDaniel Ferreira de Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta reflexões sobre o ensino de música como um recurso para inclusão, cujo objetivo foi verificar se o ensino da música por meio dos Métodos Ativos de Educação Musical na Educação Básica se configura como um recurso de inclusão para alunos da Educação Especial, tendo em vista que a música se apresenta como uma forma de interação social que favorece as relações interpessoais e a convivência entre as diferenças. Metodologicamente foi feito um estudo de caso de natureza qualitativa com observação não participante e entrevistas com cinco professoras da educação básica e três pais/responsáveis de alunos da educação especial. A pesquisa realizada evidencia como acontece a inclusão de pessoas da educação especial, numa sala de aula de música, no que se refere á avanços como: interação social, aprendizagem, desenvolvimento da atenção, da fala, do ritmo e da audição.

**Palavras chave:** Educação Básica, Educação Inclusiva, Educação Musical por meio dos Métodos Ativos.

### INTRODUÇÃO

Ainda no século XXI, é possível observar o quanto a questão da inclusão de pessoas da Educação Especial, tem sido um elemento de debate na sociedade, sendo o binômio exclusão X inclusão, um tema complexo no contexto social contemporâneo.

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte da minha dissertação de mestrado em Ciências da Educação com o tema: **Uma proposta metodológica: reflexão dos métodos ativos em educação musical como recurso para inclusão de pessoas da educação especial.**

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela SAINT ALCUIN OF YORK ANGLICAN COLLEGE, linha de pesquisa: Educação Inclusiva. Pós-graduação em Artes na Educação e Psicopedagogia pela Faculdade de Educação em Vitória/ES (*Latu Sensu*). Licenciatura em Música com Habilitação em Educação Musical pela Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES – mbluxinger@hotmail.com.

<sup>3</sup> Doutor em Antropologia (Doctorate of Anthropology) FUUSA - Florida University, Miami, FL – Estados Unidos, 2015. Mestre em Antropologia (Master of Anthropology) FUUSA Florida University - USA, 2012. Bacharel em Teologia (Bachelor of theology), Assembly Of Good Church Manancial, Baca Raton, FL – Estados Unidos, 2010. Bacharel em Teologia (integralização: reconhecimento do curso de Teologia junto ao Ministério de Educação e Cultura do Brasil), Faculdade João Calvino – Barreiras, BA – Brasil, 2013. Bacharel em Psicologia (CRP – 16/4779), ESBAM – Escola Superior Batista do Amazonas, Manaus, AM – Brasil, 2016. Especialização em Psicopedagogia Institucional, FARJ – Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe, BA – Brasil, 2017. Especialização em Ciências da Religião FARJ, Riachão do Jacuípe, BA – Brasil, 2017. Especialização em Psicologia Hospitalar, IESMIG – Instituto de Ensino Superior em Minas Gerais, Sabinópolis, MG – Brasil, 2019 – dr.wesley@outlook.com.br.

Partindo dessa compreensão, a proposta deste artigo se constrói com base na importância de se pensar meios para garantir a inclusão de alunos da Educação Especial nas classes do ensino regular, entendendo essa inclusão como forma de promover a igualdade de condições e possibilidades de usufruir os direitos sociais.

Neste sentido, apresentamos aqui a educação musical por meio dos métodos ativos, como um recurso possível para a inclusão de pessoas da educação especial, nas salas de aula do ensino regular, partindo do pressuposto de que, por meio da música, as pessoas encontram liberdade para se expressar e manifestar a sua criatividade. A música se torna então, mais uma forma de comunicação e interação social, favorecendo as relações interpessoais e a convivência entre as diferenças, possibilitando assim, uma melhora na qualidade de vida desses sujeitos e a garantia de seus direitos.

O objetivo da pesquisa foi verificar se o ensino da música por meio dos métodos ativos de educação musical na Educação Básica se configura como um recurso de inclusão para alunos da Educação Especial. E, se justifica pela necessidade de se pensar meios para garantir a inclusão desses alunos no ensino regular.

Acredita-se ainda, que a mesma pode contribuir para a reflexão na formação de professores em escolas de ensino regular, como uma das possibilidades para inclusão. Também, a educação musical pode aqui, se constituir num importante espaço de experimentação das diferenças, possibilitando vivências singulares dos sentidos, do corpo, das emoções, das relações, do outro, e assim, a compreensão e a aceitação das diferenças como parte dos pares.

Para este trabalho, buscou-se identificar como acontece a inclusão de crianças da educação especial numa sala com aula de música e compreender como acontecem as práticas de ensino e aprendizagem por meio dos métodos ativos de educação musical, bem como se a formação dos professores/as é adequada. A partir dos dados coletados verificou-se a eficácia desses métodos na inclusão de crianças com algum déficit, bem como, o quanto os professores/as estão preparados para este trabalho.

A metodologia da pesquisa consiste em dois eixos. O primeiro é baseado numa pesquisa bibliográfica com o propósito de dar sustentação teórica focando o ensino de música como meio para inclusão de pessoas com deficiência, e o segundo foi feito um estudo de caso de natureza qualitativa, por meio de observação não participante, entrevista com três pais/responsáveis de alunos e cinco professoras de música da educação básica que tem em suas salas de aula crianças da educação especial.

Durante o século XVIII, ideias como: liberdade e Progresso, Tolerância e Fraternidade, separação da Igreja-Estado e um Governo Constitucional, fizeram com que, se iniciasse um período de pensamento voltado às práticas assistencialistas.

Nesta mesma época, durante o período Imperial no Brasil, começa-se a pensar no direito à educação para todos os brasileiros, menos para negros e escravos alforriados, como se pode constatar no artigo 179 parágrafo XXXII da Constituição de 1824, essas pessoas não estavam incluídas nesse “todos”, pois negros, escravos alforriados e deficientes não faziam parte desta população. Adotando o pensamento assistencialista, em 1854, Dom Pedro II instituiu o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que em 1891 passou a ser denominado de Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro, a partir de então, foram aparecendo de forma bastante tímida, outras escolas voltadas à assistência aos deficientes (BRASIL, 2010).

Conforme Valera (2015) dialogando com Jannuzzi (1985) e Mazzotta, (2005), no ano de 1874 o Hospital Estadual de Salvador, na Bahia, hoje chamado Hospital Juliano Moreira, iniciou-se a assistência aos deficientes mentais e é considerado uma das primeiras instituições voltadas ao atendimento médico-pedagógico. Em 1887, foi fundada a Escola México, na cidade do Rio de Janeiro, que atendia também pessoas com deficiência visual e física.

A partir desse momento, percebe-se o início da influência médica no contexto educacional voltado às pessoas com deficiência. As escolas especiais estavam baseadas em ações clínicas, fundamentada no pensamento de que as deficiências deveriam ser tratadas como doenças. Surgindo assim duas vertentes: uma médico-pedagógica e outra psicopedagógica (JANNUZZI, 2004).

Com este mesmo pensamento, Loureiro (2006), corroborando com Jannuzzi (1985), diz que surgem espaços para que essas pessoas tivessem um melhor atendimento pedagógico, como: em 1925, a Escola Estadual São Rafael (MG), dedicada à educação escolar dos deficientes visuais, em 1935, a Escola Estadual Instituto Pestalozzi (MG) especializada no ensino direcionado ao deficiente mental e auditivo e em 1954, passou a fazer parte da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, APAE.

Em 1961 a inserção desses alunos em sala de aula aparece pela primeira vez na LDB 4024, que diz que a educação é direito de todos e aos “excepcionais”, porém, garante acesso escolar, apenas aos que for possível se encaixar no sistema geral de ensino, dizendo que: “A educação é um direito de todos, e será dada no lar e na escola (Artigo 2º); [...] A educação dos

excepcionais deve, no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação a fim de integrá-lo a comunidade” (Artigo 88).

Nos anos seguintes, no que se refere ao processo de efetivação da inclusão de educandos com deficiências, vários acordos internacionais e as políticas públicas adotadas no Brasil, trouxeram um aumento considerável ao acesso à educação regular para esse público.

Nesse interim várias leis nacionais e internacionais contribuíram para estabelecer os direitos das pessoas com deficiência no Brasil, entre elas destacamos a Constituição Federal do Brasil de 1988, Art. 205 que diz, “A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 99). Afirma ainda, que o ensino deve ser fornecido, preferencialmente, na rede regular de ensino, com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988).

Mais adiante, um marco internacional no que diz respeito aos direitos dessas pessoas, foi a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, assinada em 2007 e ratificada pelo Brasil no ano de 2008, que tem como propósito, conforme afirma em seu artigo 1º, “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (BRASIL, 2010, p. 21).

Outro documento importante para a inclusão foi Declaração de Salamanca (1994), que diz que as “[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...]” (UNESCO, 1994, n/p).

A Lei 9394/1996, em seu Art. 58, defende a participação e o direito de todas as pessoas com alguma deficiência ou déficit no sistema regular de ensino.

Não menos importante para a inclusão nas instituições de ensino brasileiras foi a lei 13.146/2015, a qual enfatiza que todas as escolas deveriam se adequar, para receber todas as pessoas dentro de suas salas de aula, sem custos a mais para seus familiares, bem como, as práticas pedagógicas atender a todos.

Percebe-se um bom respaldo legal com as leis brasileiras, onde se verifica grandes avanços no tema inclusão, embora no cotidiano as escolas ainda enfrentem numerosos desafios, como: falta de acessibilidade, de adequação do currículo e do material didático centrado no aluno, turmas com muitos alunos e o professor/a não dá conta de atender a todos, falta de preparo dos professores/as, entre outros, para garantir o direito ao ensino dos alunos da Educação Especial.

Para que a inclusão possa se concretizar é imperativo encontrar elementos eficazes e apropriados para conduzir esta ação, de forma que não ocorra apenas uma mera "inserção" de alunos no contexto escolar, sem saber o que deve ser feito ou acreditando que o sujeito sozinho se adapte às condições da escola e da forma como ela está constituída. Então, como as escolas de ensino regular poderiam tornar real a inclusão de todos os alunos, considerando as diferenças, respeitando e acolhendo a todos?

Neste sentido, a pesquisa pretende apresentar a música sob a proposta dos métodos ativos como um elemento facilitador ao processo de inclusão e o ensino da música como estratégia para promover experiências inclusivas produtivas, no contexto da Educação Básica.

### **A educação musical como recurso para a inclusão**

Partindo de pesquisas dos referidos métodos ativos de educação musical e a prática dos mesmos, em sala de aula. Constatamos que a educação musical por meio dessas propostas pode proporcionar experiências de interação eficaz, aumentando a contribuição e a colaboração de cada aluno participante.

Esses são métodos recomendados para a prática coletiva de ensino e aprendizagem musical, pelo fato de dar ênfase na cooperação criativa e ativa de cada aluno, sem cobrar-lhe "talento", aqui todos podem participar. Conforme Kebach e Duarte (2012, p. 106), "[...] A experiência do fazer, interpretar e apreciar enriquece o mundo do aluno com necessidades educativas especiais em termos lúdicos e estéticos [...]". Por meio da educação musical, da apreensão das informações musicais, podem-se trabalhar os pontos da percepção auditiva e rítmica, da psicomotricidade, lateralidade, noção espacial, entre outros.

Ao dar à oportunidade a criança de brincar, explorar, pesquisar e conhecer de forma lúdica e prazerosa o conteúdo musical, proporcionamos-lhes possibilidades variadas de ampliar os seus horizontes de socialização, autonomia, conhecimento e aprendizagem, cooperando com os colegas, dando sugestões e sentindo-se parte do grupo no qual está inserido, de forma efetiva e no mesmo nível dos colegas. Nesses momentos acontecem trocas e manifestações de carinho, cuidado por parte dos colegas, ditos "normais", além de equilíbrio psicomotor, melhora da linguagem, da atenção e percepção.

Kebach e Duarte (2012, p. 107) argumentam que os indivíduos da educação especial, vivenciam essas trocas que são fundamentais para a sua inclusão nos grupos em que convivem, assim, "[...] numa classe inclusiva deve-se propiciar uma educação voltada para a cooperação, para a autonomia intelectual, social e aprendizagem ativa [...]", pois estas práticas

favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. As autoras continuam dizendo que a prática ativa no ensino deve estar em todas as classes e disciplinas, onde se encontra pessoas da educação especial, pois há certas deficiências em que a “expressão verbal”, não será totalmente desenvolvida, “[...] E, vamos mais além ainda: nem todos gostam de falar. Algumas crianças se expressam muito melhor desenhando, dançando, fazendo poemas ou cantando [...]”.

Nesse sentido, a aula de musicalização sugerida pelos métodos ativos contribui para o desenvolvimento de forma efetiva de alunos da educação especial, pois oferece atividades que oportunizam aos indivíduos, além do prazer, percepção rítmica e auditiva, coordenação motora e equilíbrio. O Método Willems de Educação Musical, foca a sua proposta no desenvolvimento auditivo, com muita exploração sonora de instrumentos musicais e objetos sonoros em geral, a discriminação desses sons, leva o indivíduo a uma percepção auditiva muito boa. A audição é a pérola do método Willems e é o elemento que o diferencia dos outros pedagogos.

Conforme ele mesmo dizia, o desenvolvimento da audição é elemento indispensável ao aperfeiçoamento musical do aluno. “A música, arte sonora que é, se direciona ao ouvido, a audição interior, necessitando por isso da atenção; o constante exercício e aperfeiçoamento do ouvido musical, contribui cada vez mais para a aquisição da atenção e o hábito da concentração”. (ROCHA, 1990, p.36).

Moreira (2005, p.105) diz ainda, que esta proposta tem muitas características de Dalcroze, pois, ressalta a importância do movimento na aprendizagem e, que “[...] O método Willems também foi planejado para atender alunos deficientes ou considerados de desenvolvimento lento, isto é, com a aprendizagem defasada em relação a outros alunos da mesma faixa etária”.

Já o Método Kodaly de Educação Musical chama a atenção para a canção, e a nossa experiência na Pestalozzi, nos fez perceber que pequenas canções podem melhorar a articulação da fala, tendo uma melhora significativa com a prática do canto. Kodály também destacou que o canto é ferramenta importante como base inicial da formação musical, desde a mais tenra idade e que a cultura musical têm raízes na escola e que esta é quem deveria proporcionar tal cultura (SZÖNYI, 1996). Em 1941, Kodály fez a seguinte afirmação: "A verdadeira base da cultura musical não consiste de modo algum no aprendizado obrigatório de um instrumento, mas na prática do canto" (SZÖNYI, 1996, p. 17).

Kodály disse ainda, que a participação ativa é o melhor caminho para se conhecer a música verdadeiramente e que as músicas tradicionais da cultura nacional, é que deveriam ser

utilizadas prioritariamente no ensino musical, respeitando a faixa etária e a capacidade intelectual dos alunos. Além disso, ele orientou que a canção e o movimento devem estar juntos nos jogos tradicionais (SZÖNYI, 1996).

No Método Dalcroze a prioridade é o ritmo e o movimento, para Dalcroze o corpo é o instrumento natural para o estudo do ritmo. E, os ritmos naturais do corpo (batimentos cardíacos, respiração, caminhar, etc.) precisam se conectar ao ritmo da música. Baseado no princípio, evidente por si mesmo, de que a música e movimento são inseparáveis, e também, nas observações das dificuldades apresentadas por seus alunos. Ele elaborou o método denominado Eurritimia, este pode ser assim resumido: educação do corpo para lidar com problemas rítmicos apresentados pela música.

Em suas observações e pesquisas, identificou alguns problemas aos quais ele denominou de *arritmia musical*, que são:

- incapacidade de manter um movimento durante todo o tempo necessário para sua execução normal;
- não conseguir executar um movimento que exija alteração de andamento;
- falta de controle dos movimentos;
- não conseguir perceber onde se inicia e termina um movimento;
- não saber realizar mudança de movimentos; etc., (RODRIGUES, s/d.).

Segundo Dalcroze, é de ordem física a causa da arritmia musical e se relaciona com a neurofisiologia. Ele menciona três problemas dessa ordem:

1) falta de capacidade cerebral para ordenar, de forma rápida, aos músculos responsáveis pela execução do movimento. Essa perturbação se situa em nível de emissão. Pois esta se relaciona com a incapacidade dos indivíduos de executar ordens, dentro do tempo que têm à sua disposição;

2) ausência de capacidade do sistema nervoso para transmitir ordens sem se confundir quanto à direção. Essa perturbação se situa no nível da *transmissão*: nestes indivíduos, o cérebro concebe normalmente o ritmo, mas os membros, que seriam capazes de executá-lo, não o conseguem, porque o sistema está perturbado;

3) falha na capacidade dos músculos para executar o movimento conscientemente. Nestes indivíduos, os membros são capazes de executar as ordens cerebrais, mas por ansiedade ou falta de treinamento, não conseguem cumpri-las satisfatoriamente.

Independente da causa, para Dalcroze, a arritmia musical é fruto da falta de harmonia e coordenação entre a concepção e a execução do movimento. Ele propõe cinco tipos de exercícios para ajudar a superar o problema da arritmia musical:

1) exercícios que exigam dos músculos execução precisa das ordens do cérebro, como ordens de iniciar e interromper o movimento;

2) exercícios que buscam a automatização de séries de movimentos e seus múltiplos encadeamentos;

3) exercícios que ensinam a união de movimentos automáticos com movimentos voluntários diferentes;

4) exercícios que orientam a eliminação de gestos inúteis ou excedentes em toda a ação motora;

5) exercícios que tendem a individualizar as sensações musculares e a aperfeiçoar o sentido das atitudes (RODRIGUES, s/d).

Todas as práticas propostas visam à utilização ativa dos sentidos para responder imediatamente aos estímulos, ou seja, reagir espontânea e rapidamente ao ritmo, sentindo, pensando, vendo e ouvindo ao mesmo tempo. Por esse motivo, o *ouvir* é a chave para que o aluno possa experimentar o ritmo corporal. A sensibilidade ao som determina a sensibilidade à resposta física, sobre esse assunto Dalcroze (1926) disse:

No meu modo de ver, a educação musical deveria basear-se por completo na audição, ou em todo caso na percepção do fenômeno musical - mediante o ouvido que se acostuma a captar as relações entre notas, tonalidades e os acordes e o corpo inteiro, por meio de exercícios especiais, iniciando-se na apreciação da rítmica, a dinâmica e os coloridos agógicos da música (apud RODRIGUES, s/d, p. 2).

Dalcroze diz ainda, o ritmo musical precisa de três elementos para sua plena realização: tempo, energia e espaço. E, o aluno precisa tomar consciência desses três elementos e aprender a utilizá-los na proporção correta, o que resultará em prazer e satisfação (RODRIGUES, s/d).

Em relação à escola e aos professores/as Dalcroze diz, “A pedagogia é uma arte e a arte é o mais ativo dos educadores [...]” (RODRIGUES, s/d, p.4). Ele orienta que o docente deve criar um espírito de classe e procurar penetrar nas mais diversas personalidades de seus alunos. Desse modo, enfatiza que é obrigação do educador/a contribuir para o desenvolvimento do temperamento musical e do sentido estético dos estudantes. Dalcroze enfatiza que toda sensação deve gerar um pensamento. Outro princípio é: a educação não consiste em criar no aluno qualidades que ele não possui, mas ajudá-lo a tirar proveito das que possui.

E ainda sobre processo de ensino o educador/a deve compreender a distinção entre instrução e educação. A instrução é passiva, e diz respeito ao acúmulo de conhecimento; a educação é ativa e opera sobre a vontade coordenando funções vitais. Quanto aos alunos,

Dalcroze entende que seus temperamentos variados devem ser levados em conta pelo professor/a, ao elaborar os exercícios e que os mesmos não devem ser escolhidos ao acaso. Além disso, as atividades devem conter os princípios musicais a serem ensinados (RODRIGUES, s/d).

De acordo com Moreira (2005), o compositor alemão Carl Orff em sua proposta de educação musical desenvolveu com seus amigos Curt Sachs e Karl Maendler, instrumentos para a prática musical, que se chama hoje de “instrumental Orff”. Esse conjunto é composto por instrumentos de percussão, como: tambores, maracas, pandeiros, pratos, chocalhos, platinelas e instrumentos de placas, que são os xilofones e metalofones, entre outros instrumentos como: violas da gamba e flautas doces.

Orff contribuiu com o seu método abrindo cursos para o ensino de crianças, o qual conceituou como “música elemental”, um trabalho que priorizava música arranjada sobre elementos simples, que as crianças poderiam executar. Assim como os pedagogos Dalcroze, Willems e Kodály, o ponto de partida da sua prática era o movimento, o desenvolvimento rítmico e da fala, que englobava as palavras, rimas, provérbios, parlendas, elementos estes, que estruturavam a base melódica de suas canções.

Outra prática de Orff eram as atividades musicais proposta por meio de jogos e improvisações, de forma lúdica e prazerosa, antes que qualquer forma de teoria da música e que envolvessem outras linguagens artísticas, como a dança e artes plásticas, etc., estimulando assim, a criança a expressar-se, por meio de repetição e imitação, adicionando a essa prática a criatividade e a improvisação. Entre os anos de 1930 e 1933, Orff compôs os cinco volumes da *Schulwerk*,<sup>4</sup> uma coletânea de peças especialmente escritas para os educandos, onde o conteúdo de cada volume visava a atender os alunos de forma gradativa.

Os quatro pedagogos citados, defendem que as atividades aplicadas numa aula de música devem ter como objetivo, a sensibilização musical coletiva, por meio de parlendas, canto coral, brincadeiras sonoras, exercícios de ritmo e movimento, audição, apreciação musical, criação e expressões melódicas e rítmicas, jogos variados, prática de instrumentos de percussão, entre outros. Sem deixar de observar o interesse, a forma como cada aluno aprende e o nível de dificuldade do exercício que será aplicado, para que todos possam participar de forma confortável.

Ainda, não se pode esquecer que na metodologia ativa de educação musical a ação precede a compreensão. O professor/a deve ser um observador e levar em consideração que,

---

<sup>4</sup> “Trabalho escolar”, em alemão. A obra que foi revisada entre 1950 e 1954.

“[...] mais importante do que impor a aprendizagem de um conteúdo sem sentido, é o fato de o aluno ter a oportunidade de se expressar musicalmente e se sentir autorizado a fazê-lo [...]”, (KEBACH e DUARTE, 2012, p. 108). As autoras continuam afirmando, que é exatamente o fazer do ser humano que o induz a construir a compreensão de um conteúdo, logo, é natural que “[...] todos os envolvidos em um processo de musicalização coletiva, [...], terão a oportunidade de se desenvolver musicalmente e utilizar a música como forma de expressão, já que há espaço para a ação de todos, sem exceção”.

Kebach e Duarte (2012, p. 108) dizem ainda, para que a educação inclusiva aconteça de fato, as escolas precisam transformar esses espaços, em ambientes vivos e de acolhimento verdadeiramente inclusivos “[...] onde todos os sujeitos são acolhidos, indiscriminadamente, e seus desejos e interesses sejam levados em conta [...]”. Assim, é fundamental que a música seja incluída nos currículos escolares, pois pode ser um recurso a mais para se promover cultura, várias formas de expressão, além de incluir pessoas da educação especial, em suas mais variadas formas de manifestação e patologias.

## **METODOLOGIA**

A metodologia desenvolvida foi um estudo de caso, que para Gil (2002, p. 55) os objetivos “[...] não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”. Assim, os procedimentos metodológicos abordados foram, além de levantamento bibliográfico, entrevistas em forma de questionário fechado, entrevista de forma semiaberta, observação não participante com visitas na instituição pesquisada.

O local de estudo visitado e observado foram turmas do curso de musicalização da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES. A população pesquisada foram alunos da Educação Especial (entre seis a doze anos de idade), que frequentam esse curso.

Já a amostra da pesquisa contou com a participação de cinco professoras da Educação Básica, sendo duas professoras de uma escola privada do Município de Vitória/ES, que atuam na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino fundamental, duas da rede Municipal de Vitória/ES, sendo que uma atua na Educação Infantil e a outra nas Séries Iniciais do Ensino fundamental, uma professora da rede Municipal de Fundão/ES, que leciona no Ensino Médio.

Dois dessas professoras da rede Municipal de Vitória/ES e uma da rede privada de educação, também são professoras do Curso de musicalização da FAMES (instituição estadual).

Com intuito de atingir os objetivos propostos optou-se pelo viés de abordagem qualitativa, pois, segundo Lakatos & Marconi (2004, p. 269), ela “[...] Fornece análise mais detalhada sobre as investigações [...]”.

Quanto ao fim, a pesquisa foi de caráter exploratório. Sobre o mesmo, Gil (2002, p. 42), diz que tem “[...] como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito [...]”, na fase exploratória acontece um contato maior entre pesquisador e o objeto pesquisado. Desse modo, podendo também determinar uma visão generalizada dos fatos, pois o tema escolhido incluindo música como recurso de inclusão, tem sido pouco estudado no meio acadêmico. Ainda tem como pretensão, se familiarizar melhor com o tema, além, de contribuir para fomentar futuras pesquisas sobre o assunto.

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados na pesquisa, a observação não participante, questionário via e-mail para as professoras que participaram da pesquisa e entrevistas com três pais de alunos da Educação Especial.

As observações foram feitas de acordo com a necessidade no decorrer da pesquisa, em especial para elucidar questões do questionário. Para Lakatos & Marconi (2004, p. 275), “A observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações utilizando os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade [...]”. Diz ainda, que não é somente ver e ouvir, mas, analisar lances ou elementos do universo da pesquisa.

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, foi enviada a instituição pesquisada na pessoa do seu diretor geral uma carta pedindo autorização para observar as aulas de musicalização e os processos de ensino envolvendo alunos da educação especial. Além da observação foram entrevistados as professoras e alguns responsáveis pelos alunos.

Os pais e as professoras que participaram das entrevistas as fizeram livremente, sem a assinatura do Termo de consentimento livre e esclarecido, pois acharam desnecessário, foi assegurado aos mesmos que não teriam seus nomes publicados na pesquisa.

Quanto aos procedimentos, no primeiro momento foi realizada uma pesquisa bibliográfica em livros, artigos, dissertações de mestrado e documentos relacionados à políticas públicas de inclusão, de acordo com Gil (2002, p. 44) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos [...]”.

No segundo momento para coleta de dados, a pesquisa se deu no campo empírico onde aconteceu a observação não participante, conforme Lakatos & Marconi (2004, p. 276-277),

“O pesquisador entra em contato com a comunidade, grupo ou realidade estudada, sem integrar-se a ela. [...] Age como espectador”. Também foram distribuídos questionários via e-mail para cinco professoras que atuam na Educação Básica e entrevista com três pais de alunos da educação especial, além das observações feitas em salas de aula, ensaios e concertos apresentados pelos alunos do curso de musicalização da FAMES.

A análise dos dados foi alcançada com base no método fenomenológico, fazendo-se uma comparação entre os dados do fenômeno e a fundamentação teórica relacionada aos Métodos Ativos de Educação Musical e a Educação Especial. Segundo Heerdt (2007), analisar é sumariar as observações, de modo que se permita responder à problemática com o objetivo de interpretação, que é a procura do sentido mais amplo para as respostas, fazendo uma relação com os conhecimentos previamente verificados.

Percebe-se então, que a análise de dados foi de suma importância, pois é por meio dela que a pesquisa tornou-se uma investigação alicerçada, uma vez que na verificação, os dados tornaram-se fatos e apontamentos revelados para concretizar os objetivos da pesquisa. A análise de dados teve como norteadores o referencial teórico, o questionário, a entrevista e as observações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Aqui foi exposto parte do material coletado, por meio de entrevistas e observação não participante, bem como a análise desses resultados, fazendo comparação com a revisão bibliográfica, no que se refere música e inclusão. Três das professoras participantes da pesquisa além de trabalhar na rede regular de ensino, atuam também como professoras do curso de musicalização da Faculdade de Música do Espírito Santo “Maurício de Oliveira” – FAMES.

Todas as professoras são licenciadas em música e atuam a mais de 10 anos como professoras da educação Básica. Os alunos observados no curso de musicalização da FAMES estão na faixa etária entre seis a doze anos de idade. Para garantir o anonimato dos alunos em questão, optamos por substituir seus nomes por letras do alfabeto.

### **Parecer dos Pais/Responsáveis**

Quando abordamos a questão, sobre se haviam percebido alguma mudança depois que seus filhos começaram a estudar música, ambos responderam que sim, e qual seria essa mudança, o pai do aluno A disse que melhorou a socialização e a coordenação motora, a mãe

do aluno B e o pai do aluno C disseram que melhorou a socialização, a coordenação motora, o rendimento escolar e a fala.

Corroborando com os pais entrevistados, Louro (2006 p. 27) diz que se pode observar que além da aprendizagem musical, os alunos da Educação Especial podem melhorar a sua vida em vários aspectos, e diz ainda, que quando a educação musical é ministrada por profissionais informados e cumpridores da sua função “[...] educa e reabilita a todo o momento, uma vez que afeta o indivíduo em seus aspectos principais: físico, mental, emocional e social [...]”.

Ao serem questionados sobre o que eles achavam da música se configurar em mais um recurso para inclusão de pessoas da educação especial. Ambos foram unânimes em dizer que sim, que a mesma deve ser mais um recurso para inclusão. Para Louro (2016, p. 9) “[...] a inclusão deve perpassar todos os segmentos sociais; sendo assim, a área da educação musical não pode ficar à margem da discussão [...]”.

Também foi questionado se a Educação Musical deveria constar na grade curricular das Escolas Públicas e Privadas do ensino regular, todos os pais disseram que sim e que seria muito bom para os alunos. Para Louro (2006, p.18) nesse âmbito entende a importância de se pensar “[...] sobre outras possibilidades educacionais, tais como a música, por exemplo, pois certamente as manifestações artísticas integram a educação e trazem benefícios imensuráveis para a formação de todo indivíduo”.

Sobre a questão de os professores/as estarem preparados para trabalhar com o público alvo da educação especial, houve unanimidade dos pais em dizer que parcialmente. Em relação à preparação de professores/as, Louro (2006, p. 42) argumenta sobre o “[...] mau planejamento, erro na utilização dos métodos, formas inadequadas de motivação, falta de informação, entre outros [...]”, diante do exposto, ressaltamos o quão é importante para o professor/a, estar sempre buscando informações e qualificação na sua área de atuação, para uma abordagem mais eficiente, tanto para alunos com algum déficit, quanto para os alunos ditos “normais”, pois todos temos alguma deficiência em alguma área.

Pedi aos pais que falassem mais sobre educação musical e inclusão, formação de professores/as e etc. O pai do aluno A disse: *“quando os professores são motivados pelo amor ao que fazem, ensinam de forma mais leve, (não é um peso). Quando se torna um peso o ensinar é um fardo para todos. Muitas vezes machucam a família inteira”*. A respeito dessa questão, Louro (2006, p. 38) diz que o professor/a além de conhecer bem o aluno, deve ter bom senso ao “[...] traçar um modo de alcançar seus objetivos da maneira mais eficiente

possível. Isto requer paciência, dedicação e amor aos seus alunos [...]", ou seja, o professor/a precisa gostar do que faz, para que a sua profissão não seja um fardo.

### **Parecer das professoras**

Ao serem questionadas sobre a importância dos métodos ativos de educação musical se configurarem como mais ferramenta para inclusão de pessoas da educação especial. Todas as professoras foram unânimes em responder que sim, pois a música se configura num importante recurso para inclusão dessas pessoas. Morais (2012, p. 55) corroborando com Arce (2002a), diz que "A ação e a atividade viabilizam os processos de exteriorização e interiorização, em lugar das palavras ou dos conceitos [...]", teoria esta, que defende os pedagogos da educação musical ativa. Diante do exposto, conclui-se que é mais um tema para debate na comunidade escolar visando à inclusão desse público alvo.

Ainda perguntamos se são importantes. Por quê? Observou-se que dentre as entrevistadas, três professoras responderam que os Métodos Ativos de educação musical, visam o desenvolvimento cognitivo, motor, atenção, memória, concentração e consciência corporal na criança. Apenas uma respondeu que os mesmos, potencializam a aprendizagem do aluno e outra que desperta o desenvolvimento psicológico, afetividade e autocontrole na criança.

Janasson e Louro (2016, p.221) falando sobre a função da educação musical no trabalho psicomotor da criança, dizem que o educando "[...] além de aprender música, tem a chance de trabalhar questões relacionadas ao seu desenvolvimento, o que pode contribuir para a diminuição das estereotípias e melhora da tonificação do corpo, e ainda se obter mais capacidade de atenção [...]". Com esses dados percebe-se que, o que as professoras disseram corroboram com os autores do referencial teórico quando se referem ao aprendizado musical como ferramenta para o desenvolvimento integral das pessoas.

Ainda foram inquiridas sobre o que elas têm observado sobre a realidade da inclusão escolar na atualidade. Sobre essa questão, quatro entrevistadas dizem, que as escolas estão no caminho certo, mas ainda há muito a ser conquistado, apenas uma diz que o discurso é contrário à prática. Louro (2016, p. 37), diz que, "[...] a realidade inclusiva está distante, em algum lugar do futuro. A prática ainda não consolidou a teoria. Mas o primeiro passo já foi dado no longo caminho que temos a percorrer [...]". Percebe-se então, que estamos na direção certa, mas há muito o que se fazer, para que a inclusão aconteça de fato e esse ideal só existirá quando não precisarmos mais usar esta expressão "inclusão" no nosso cotidiano.

Em relação a formação de professores/as, quatro entrevistadas acham que os professores/as, estão parcialmente preparados, somente uma, disse que não estão nenhum pouco preparados. Estar preparado para o trabalho com inclusão, no meu entendimento é uma busca constante, porque cada aluno da educação especial que vem para nós, é um ser único, com suas características próprias. Enquanto educadora, penso que há uma necessidade de se conhecer cada caso, cada aluno nas suas peculiaridades e buscar estratégias de inclusão e aprendizagem para cada um especificamente.

Outro fator importante é o professor/a acreditar na inclusão de fato, porque se ele não acredita, dificilmente irá conseguir fazer um bom trabalho. Cunha (2012, p.139) corroborando com a nossa fala, diz que o professor/a precisa acreditar “[...] no indivíduo, no seu potencial humano e na sua capacidade de construir o seu futuro [...]”. Pois incluindo o aluno na sua prática docente conseguirá dar início ao seu processo de emancipação.

Essa lacuna em relação a formação de professores/as, que as entrevistadas colocam, ao meu ver os cursos de licenciaturas precisam verificar no que podem melhorar em sua grade curricular, em relação a disciplina Educação Inclusiva. Nesse sentido, as escolas precisam repensar a formação continuada dos professores/as, a fim de instrumentalizar melhor esses profissionais, e muito mais, o professor/a que tem esta tarefa deve gostar do que faz. Cunha (2011, p.99-100) diz ainda, que quando amamos o que fazemos, parece que tudo fica mais fácil, “[...] Quando direcionamos nossos afetos em temas que nos fascinam, não economizamos forças até conhecermos os caminhos que nos levam a respostas [...]”, e o afeto motiva o professor/a a buscar e aprimorar os seus conhecimentos a cada dia, de acordo com sua demanda.

Também questionamos qual a gestão mais importante para que se desenvolva as práticas pedagógicas, o currículo e os processos inclusivos na escola. Observou-se que todas as entrevistadas concordam que a gestão participativa<sup>5</sup> é a melhor, para que se desenvolvam as práticas pedagógicas, o currículo e os processos de inclusão na escola. Percebe-se aqui a importância da gestão participante, para dar suporte aos professores/as em suas práticas inclusivas dentro da sala de aula. Conclui-se então, para que haja uma inclusão mais efetiva das pessoas da educação especial nas escolas, além de uma formação contínua regularmente dos professores/as, toda a comunidade escolar deve estar engajada neste processo.

---

<sup>5</sup> Gestão participativa – é quando todos se engajam no processo de educação: família, alunos, professores e colaboradores dão sua opinião diretamente nos processos de gestão da escola, de maneira inclusiva e democrática. Este é um processo em que todos têm voz e visam o mesmo objetivo: a formação cidadã dos alunos. <https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/gestao-escolar-participativa/11044>. Acesso em 29/03/2020.

Entender o acesso à educação para todos os indivíduos indistintamente, é o primeiro passo a enfrentar nesse desafio de promover a inclusão. A educação como direito tem nas escolas espaço privilegiado de debate sobre as práticas de ensino, visando criar espaços de convivência com as diferenças e construir territórios possíveis de diálogo entre elas. Apesar desse espaço privilegiado, o que foi constatado é que isso acontece de forma bem tímida nas escolas.

É neste sentido que entendemos que os métodos de educação musical ativa, podem ser um importante tema de debate, visando mais um recurso para a inclusão de pessoas da educação especial. Dadas às possibilidades que os mesmos oferecem e os benefícios que proporciona, já que se acredita que o aprendizado musical pode contribuir tanto na inserção cultural dos alunos como no desenvolvimento do aprendizado dos conteúdos básicos e na própria interação social. Isto significa na prática, que a música vem somar esforços no sentido de promover a participação efetiva desses alunos no cotidiano das escolas, incluindo-os no processo educacional.

Todas as entrevistadas concordam que os métodos ativos de educação musical podem auxiliar o professor/a no seu planejamento didático, bem como, pode ser uma ferramenta para promover a inclusão de alunos da educação especial de forma leve e prazerosa no sistema regular de ensino. Já que esses métodos têm como objetivo promover o desenvolvimento integral do ser humano, preparando-o para uma vida mais autônoma e auxiliando no processo de aprendizagem de música e de outras disciplinas. Também, foi verificado nas respostas das entrevistadas, que a formação do professor/a é deficiente, precisando de uma formação contínua dos mesmos e o envolvimento de toda a comunidade escolar, em rodas de conversa e o engajamento da gestão, na busca de melhoria na inclusão das pessoas da educação especial na escola.

Por fim, a educação musical, quando aliada aos métodos ativos, pode ser um caminho para se trabalhar com pessoas da educação especial. Muito importante é, ao professor/a de música, estar sempre atento ao desenvolvimento de novas técnicas e metodologias comprovadas, para que estas sejam aplicadas na busca pela melhoria da aprendizagem e inclusão de todos na sala de aula.

Espera-se que esta temática não se esgote com esta pesquisa, visto que foi encontrado pouco material publicado sobre o assunto, mas, que possa contribuir para o conhecimento de outros profissionais da educação que tenham interesse pela música e inclusão. Enfim,

entende-se que, a partir deste estudo possam surgir mais pesquisadores interessados em pesquisar este tema, para que este recurso possa ser implantado nas instituições de ensino e que estas inserções alcancem o público alvo da educação especial, a fim de, se beneficiar com o ensino da música por meio dessas propostas de ensino.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição brasileira de 1824.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). - acesso em 23 de maio de 2019.

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

BRASIL. **Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência**: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 3ª Ed., rev. e atual. \_ Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 64p.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Brasília, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases de 1961 - **Lei 4024/61** | Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61#comments> – acesso em 23 de jan. 2020.

BRASIL. **Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Brasília, 2015. [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. – Brasília, 2010.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para a inclusão e diversidade**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

HEERDT, Mauri Luiz. **Metodologia científica e da pesquisa**: livro didático. Design instrucional Luciano Gamez, [Carmen Maria Cipriani Pandini]. – 5. ed. rev. e atual. – Palhoça; UnisulVirtual, 2007.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Brasileira de Ciências Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004.

JANASSON, Rodolfo; LOURO, Viviane. Contribuições da psicopedagogia e da psicomotricidade. In \_\_\_\_\_ **Música e inclusão: múltiplos olhares** / Viviane Louro, (Org.). – São Paulo: Editora Som, 2016.

KEBACH, Patrícia; DUARTE, Rosangela. **Educação Musical e Educação Especial: processos de inclusão no sistema regular de ensino**. UFRGS, 2012.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Metodologia científica. – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2004.

LOUREIRO, Cybelle Maria Veiga. **Musicoterapia na Educação Musical Especial de Portadores de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado na Rede Regular de Ensino**, MG: UFMG 2006. Disponível em <

<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/GMMA-7Y4GZJ>> acessado em 22 de maio de 2019.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de.

**Educação Musical e Deficiência: propostas pedagógicas**. São Carlos: Ed do Autor, 2006.

LOURO, Viviane. **Música e inclusão: múltiplos olhares**. São Paulo. – Editora Som, 2016.

MORAIS, Daniela Vilela de. **Educação musical: materiais concretos e prática docente**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2012.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. Iniciação ao piano para crianças: um olhar sobre a prática pedagógica em conservatórios da cidade de São Paulo. São Paulo, 2005. **Dissertação** (Mestrado em Música) - Instituto de Artes – Universidade Estadual Paulista - UNESP, 2005.

ROCHA, Carmen Maria Mettig. **Educação Musical "Método Willens"**; minha experiência pessoal. Salvador, Faculdade de Educação da Bahia, 1990.

RODRIGUES, Iramar. **A Rítmica de Emile Jaques Dalcroze: Uma Educação por e para a Música**. Genebra, Instituto Jaques Dalcroze, s/d.

SZÖNYI, Erzsébet. **A Educação Musical Na Hungria Através Do Método Kodály**. São Paulo, Sociedade Kodály do Brasil, 1996.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994.

VALERA, Juliessa Ricce **Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações**. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Ciências e Letras. Araraquara - SP– 2015.

## A ESPIRITUALIDADE COMO ELEMENTO INCLUSIVO: A BUSCA DE UM ESTADO MAIS CONSCIENTE

Carlos Roberto Sabbi<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo deste trabalho foi no sentido de se avaliar se este elemento – espiritualidade –, representa um componente condutor para a emancipação tendo como justificativa o cerne da pesquisa que foi o da busca de um estado mais consciente, situada na tese de doutoramento deste autor. Portanto, através da metodologia da hermenêutica reconstrutiva a investigação seguiu esses passos, passando por importantes autores que fundamentaram o trabalho. O que se constatou é que mesmo tradicionalmente se tratando de um tema mais afeto à religiosidade do que à ciência, ele tem um significado e um papel importante na constituição do sujeito ao moldar, situar e ligar o metafísico com o transcendental. Concluiu-se que se trata de um dos elementos primordiais na composição estrutural e cognitiva, sendo imprescindível para a estruturação e inclusão do cidadão como elemento dotado de uma razoável autonomia no contexto em que vive.

**Palavras-chave:** Autonomia, Cidadania, Consciência, Espiritualidade, Inclusão.

### INTRODUÇÃO

*“Quem olha para fora sonha; quem olha para dentro desperta.”*

**Carl Jung**

De início, parece importante trazer uma breve contextualização sobre o tema que passar-se-á a pesquisar e analisar – espiritualidade – a partir deste momento, porque este é um assunto pouco comum dentro da academia, ao menos desprovido daqueles momentos em que é associado a religiosidade. Em síntese, não é contumaz a espiritualidade ser tratada cientificamente, porém, ao menos a Filosofia não a descarta. O que esta pesquisa pretende é

---

<sup>1</sup> Bacharel em Administração de Empresas (UCS). Especialista em Gestão de Pessoas (UCS). Especialista em Formação Holística de Base (UNIPAZ). Aperfeiçoamento em Consultoria Empresarial (UnB). Aperfeiçoamento em Gestão Pública (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). [crsabbi@gmail.com](mailto:crsabbi@gmail.com)

ficar rigorosamente dentro desses limites, no sentido de trazer ao cenário este importante vetor de humanização.

O objetivo é no sentido de se avaliar se este elemento – espiritualidade – de fato, representa um elemento condutor para a emancipação e a justificativa está no cerne da pesquisa que é o da busca de um estado mais consciente, situada na tese de doutoramento deste autor.<sup>2</sup> Portanto, através da metodologia da hermenêutica reconstrutiva a investigação seguiu esses passos e, tendo constatado sua significância, é o objetivo de sua narração neste artigo.

O que é realmente a espiritualidade? Para que serve? Qual o sentido de cientificidade se pode aplicar, se é que pode, à espiritualidade? Não seria mais uma das dispersões lógicas pensar na espiritualidade? Enfim, de todos os elementos que estão sendo analisados nesta pesquisa, possivelmente a espiritualidade seja o mais controverso, talvez porque seja inadequadamente misturada com religião. O próprio dicionário da Apple no Mac a define como sendo uma “característica ou qualidade do que tem ou revela intensa atividade religiosa ou mística; religiosidade, misticismo.”

Abbagnano (2007, p. 27) define a alma como sendo “o princípio da vida, da sensibilidade e das atividades espirituais (como quer que sejam entendidas e classificadas), enquanto constitui uma entidade em si, ou substância”.

A partir desse quadro inicial, veremos o que a pesquisa encontrou sobre o tema, com suas devidas fundamentações, para embasar a investigação que se seguiu.

## **METODOLOGIA<sup>3</sup>**

O método utilizado neste trabalho foi o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da busca de um estado mais consciente, o qual compôs a investigação da tese de doutoramento deste mesmo autor. A propósito, sobre metodologia, Trevisan e Deveschi citam que

(...) se, em Kant, os conhecimentos deviam passar pelo crivo da crítica da razão pura, para Habermas trata-se de buscar sua validação pelo exercício da crítica da razão prática, isto é, de uma razão comprometida com o exercício hermenêutico do diálogo, não como opção metodológica exclusivamente, ou

<sup>2</sup> Tese de doutoramento deste autor, a qual contou com o apoio da CAPES para a pesquisa no Brasil e na Espanha. Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5970>>. Acesso em 28 out. 2020.

<sup>3</sup> Em virtude de o texto ser originário da mesma pesquisa – tese de doutoramento deste autor – a metodologia é a mesma constante de outro artigo apresentado ao CINTEDI com o título “A virtude como elemento inclusivo: a busca de um estado mais consciente”.

seja, como mais um método posto à disposição dos educadores, mas como polo do entendimento possível. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 423).

Particularmente sobre a hermenêutica reconstrutiva Trevisan e Devechi trazem uma explicação pontual, invocando Habermas e Honneth:

A hermenêutica reconstrutiva busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque busca não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos. Ainda segundo Habermas (idem, p. 94), “compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita”. É nesse caminho que segue também a reflexão de Honneth, na medida em que tenta retomar as contribuições da teoria do reconhecimento, de Hegel, no contexto de predomínio do pensamento científico. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 154-155).

Assim, é possível observar e concluir, através das palavras dos autores, que a proposta de uma hermenêutica-reconstrutiva tem a intenção de ir além da hermenêutica tradicional, além de procurar o entendimento, apresenta-se para edificar uma validação das ações linguísticas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Aristóteles, em sua obra “Sobre a alma”, abordando a questão da alma como objeto de investigação, tratou-a da seguinte forma:

Partindo do princípio de que o saber é uma das coisas belas e estimáveis, e que alguns saberes são superiores a outros quer pelo seu rigor, quer por tratarem de objectos mais nobres e admiráveis, por estes dois motivos poderemos com boa razão colocar a investigação sobre a alma entre os mais importantes. Ora o conhecimento sobre a alma parece contribuir também largamente para o da verdade no seu todo, e em especial para o da natureza, pois a alma é, por assim dizer, o princípio dos animais. (ARISTÓTELES, 2010, p. 31).

O filósofo categoriza o assunto como um dos mais nobres e admiráveis, o que dá uma perspectiva de como ele valorizava esse assunto. Além disso, nessa sua obra, ele desenvolveu uma ampla pesquisa, buscando em outros filósofos suas opiniões a respeito do que cada um entendia ser esse fascinante elemento.

E, se referindo a alma e movimento, disse:

A alma é, acima de tudo e em primeiro lugar, afirmam alguns, aquilo que move. Pensando estes, então, que o que não se move não é capaz de mover outra coisa, supuseram que a alma é um dos seres que se movem. Por isso Demócrito disse que a alma é uma espécie de fogo e que é uma coisa quente. (ARISTÓTELES, 2010, p. 36).

Como se percebe, Aristóteles começa a pesquisa nos fundamentos mais elementares sobre o tema e, já no princípio, encontra essas duas definições, em que uma aponta para o movimento e a outra, através de Demócrito, que se trata de algo quente, semelhante ao fogo. Já na página seguinte, Aristóteles (2010, p. 37), define que “a doutrina dos Pitagóricos parece apresentar o mesmo raciocínio: a alma é as poeiras que estão no ar, segundo uns, ou é, julgaram outros, o que as move”. O filósofo conclui que “afirmaram isto a respeito daquelas poeiras porque parecem mover-se continuamente, mesmo quando não há qualquer movimento do ar.” Dessa forma, o filósofo inicia a montagem da sua proposta de se aprofundar no tema, na tentativa de decifrar o “quebra-cabeça”.

Em Aristóteles (2010, p. 37-38), ele se refere a Anaxágoras, que por vez sua entende que “de modo semelhante, diz ser a alma que move, ele e ainda todos os que disseram que o entendimento pôs o universo em movimento”. Observa, porém que não é exatamente esta a perspectiva de Demócrito, já que ele disse: “que a alma e o entendimento são o mesmo, – tal como são o mesmo – o que é verdadeiro e aquilo que aparece.” Com base nesses depoimentos, Aristóteles conclui:

Por isso, – na sua opinião –, correctamente cantou Homero que ‘Heitor jaz de sentidos perdidos’. Ele não emprega ‘entendimento’ como uma faculdade relativa à verdade; antes diz que alma e entendimento são o mesmo. Anaxágoras, por sua vez, é menos claro a este respeito. Em vários locais afirma ele que a causa do belo e da ordem é o entendimento, enquanto em outros passos diz que ele é a alma – por exemplo, quando diz que existe em todos os animais, pequenos e grandes, nobres e menos nobres. O entendimento, todavia, tido por sensatez, não parece pertencer de um modo semelhante a todos os animais, nem sequer a todos os homens. (ARISTÓTELES, 2010, p. 37-38).

Pelo enunciado de Demócrito, constata-se que é sempre mais incisivo e categórico em suas definições, talvez revelando um modo de se expressar, mas por outro, não deixa dúvidas de suas convicções. Anaxágoras se apresenta mais comedido, mas ao declarar que entende que a alma se faz presente em qualquer animal, demonstra também, uma humildade não tão comum em seres humanos, pois, quando se faz esse tipo de comparação com os animais, as pessoas tendem a se ofender.

Aristóteles (2010, p. 38) conta que Empédocles disse que a alma é híbrida, formada por todos os elementos, sendo que cada um deles é alma, ao determinar que: “vemos, pois, a terra pela terra, e pela água a água, pelo ar o divino ar; já pelo fogo, o fogo destruidor, e pelo amor o amor, e ainda o ódio pelo triste ódio. Ao considerar essas afirmações de Empédocles, retomase o ponto que talvez nunca o ser humano tomará conhecimento, que é entender o porquê a vida tem essa conotação, inserindo-se aí o sofrimento humano.

Se o ser humano sobreviver a ele próprio, conseguir não destruir a Terra, mesmo assim, daqui 1,5 bilhão de anos não existirá mais vida no planeta.<sup>4</sup> Seria tempo suficiente para as pesquisas avançarem a tal ponto de encontrar os fatos e a realidade para compreender todo o complexo da vida, do universo e alcançar a plena consciência do todo? Por outro lado, terá esse ser humano condições cognitivas para elaborar um conhecimento de tal grandeza, mesmo que demorasse 1 bilhão de anos? A biologia que envolve o cérebro e mente comportaria tal façanha ou isso só depende do espírito – ou alma? Enfim, as perguntas iriam se multiplicando na medida que se focasse essa perspectiva sob os mais diversos ângulos, vertentes ou sentidos.

Aristóteles (2010, p. 38) se refere a Platão, o qual constrói do mesmo modo, quando na obra “Timeu” diz que a alma é elaborada a partir dos elementos: “o semelhante é conhecido pelo semelhante, afirma ele, e as coisas são compostas dos princípios”. Já Ross, diz Aristóteles, entende que “a alma se refere a um seu diálogo Sobre a Filosofia”. O entendimento do reconhecimento dos semelhantes e de que as coisas são compostas por princípios revela uma lógica dedução, pois o que poderia ser mais óbvio do que a existência de princípios, presentes em todos os cantos da vida?

Aristóteles (2010, p. 38-39) diz que considera não ser seguro que este tratado seja aquele a que alma alude. “Esta perspectiva foi ainda apresentada de outro modo: o entendimento é o Uno, ao passo que a ciência é a Díade (pois avança numa direção única até uma coisa)”. (Observa, ainda, que “os números são, com efeito, as próprias formas e os princípios, e que derivam dos elementos” (ARISTÓTELES, 2010, p. 38-39). Portanto, tem-se nessa afirmativa uma junção da matemática com a espiritualidade, o que é uma colocação muito interessante do autor. Ele diz ainda, complementando: “e ainda que certas coisas são apreendidas pelo entendimento, outras pela ciência, outras pela opinião e ainda outras pela percepção sensorial; e estes números são as formas das coisas (ARISTÓTELES, 2010, p. 38-39).”

Aristóteles (2010, p. 40) analisa que foi Demócrito quem exprimiu com maior profundidade o que motiva cada uma destas características: “a alma e o entendimento são o

---

<sup>4</sup> VENTUROLI, 2016.

mesmo e são um dos corpos primários e indivisíveis e capaz de imprimir movimento devido à pequenez das suas partículas e à sua Figura”. Em relação a essa última – a Figura – diz Demócrito: “que a de maior mobilidade é a esférica, e que essa é a forma quer do entendimento, quer do fogo” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40). De fato, não é preciso refletir muito sobre a constituição esférica e seus simbolismos, os quais retratam uma profundidade da sua existência pela sua própria forma, que enseja a imaginação por todos os espaços do universo. Aristóteles comenta também sobre Anaxágoras o qual “parece dizer que a alma e o entendimento são coisas diferentes (...). Mas ele usa ambos, na verdade, como ‘se fossem’ uma única natureza, ainda que coloque especificamente o entendimento como princípio de todas as coisas” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40). Diz, ainda, com base em Anaxágoras que

(...) de qualquer modo, que o entendimento é, de entre os entes, o único simples, sem mistura e puro; atribui, todavia, ao mesmo princípio ambas as características, o conhecer e o mover, ao dizer que o entendimento pôs o todo em movimento” (ARISTÓTELES, 2010, p. 40).

Esse posicionamento sobre o entendimento, como um fator distinto da alma e responsável pelas ações descritas por Anaxágoras, é algo muito próprio do filósofo. Aristóteles também comenta sobre Tales, dizendo que ele parece ter observado, do mesmo modo, “a alma como algo capaz de mover – a avaliar pelo que se recorda das suas perspectivas –, se de fato afirmou que o ímã possui alma por mover o ferro (ARISTÓTELES, 2010, p. 40).” Ora, essa é uma dedução lógica, mesmo com toda sua simplicidade, mas que por si só não carrega fundamentos totalmente convincentes.

Já Diógenes, observou Aristóteles (2010, p. 40), dizendo: “como outros, afirmou que a alma é ar, por acreditar que o ar é, de todos os elementos, o mais sutil, e por ser também princípio”.

Outrossim, há uma característica dedutiva lógica, mas até que ponto o ar é um princípio? Aristóteles (2010, p. 40) complementa relatando a conclusão de Diógenes, que diz: “Por isso a alma conhece e move: conhece, enquanto elemento primordial e de que tudo o resto deriva; e é capaz de mover por ser o mais sutil”. Heraclito, por sua vez, conta Aristóteles (2010, p. 40), “disse que o princípio é alma, por ser a exalação de que se compõe tudo o resto” Esta definição de Heraclito parece se fundir com o pensamento de muitos outros filósofos, se não diretamente, de forma indireta, até porque, por si só, aparenta consistência lógica. O filósofo, através de Aristóteles (2010, p. 40), ainda complementa dizendo: “além disso, que se trata do elemento mais incorpóreo e que flui perpetuamente; mais, que apenas por aquilo que se move é conhecido

aquilo que se move”. A óbvia afirmativa de sua natureza incorpórea ganha exponencial pelo caráter de perpetuidade, além da característica de mobilidade plena.

Finalizando a pesquisa, Aristóteles (2010, p. 40-41) encontra Alcméon, o qual “parece ter sustentado, no que toca à alma, perspectivas semelhantes às dos referidos ‘pensadores’: a alma é imortal, afirmou, por se assemelhar aos seres imortais”. Como se percebe, essa característica da imortalidade é outro elemento que está se repetindo nas definições dos mais diversos filósofos pesquisados. Se refere, ainda, ao fato de que “essa característica lhe pertence por estar sempre em movimento, pois movem-se também todas as coisas divinas continuamente e sempre (a lua, o sol, os astros e o firmamento inteiro)” (ARISTÓTELES, 2010, p. 41). Finalmente, Aristóteles conclui a pesquisa trazendo “dois pensadores mais superficiais” como ele se refere a Hípon e Crítias. Hípon afirmou que a alma é água e teria sido persuadido disso em face de o sémen de todos os animais ser húmido. Outrossim, contesta quem liga a alma com o sangue, argumentando que o sémen, o qual seria a alma primária, não é sangue. Crítias e outros teriam distinguido “a alma com o sangue, defendendo que o perceber é a coisa mais característica da alma, e que isso lhe pertence pela natureza do sangue” (ARISTÓTELES, 2010, p. 41). Ao final, Aristóteles (2010, p. 41) percebeu que “todos os elementos receberam, pois, um defensor, excepto a terra, a favor da qual ninguém se pronunciou, a não ser quem tenha dito que a alma é composta de todos os elementos, ou que ela se identifica com todos eles”.

Assim, após a pesquisa, Aristóteles relata suas conclusões:

Ora todos definem a alma, por assim dizer, mediante três características: movimento, percepção sensorial e incorporeidade. E cada uma destas características é reconduzida aos princípios. Por isso, os que a definem pelo facto de conhecer fazem dela um elemento ou algo derivado dos elementos. As suas perspectivas são, de uma forma geral, concordantes, excepto uma: o semelhante é conhecido pelo semelhante, dizem; e, uma vez que a alma conhece todas as coisas, consideram-na composta de todos os princípios. Assim, quantos dizem que existe uma única causa e um único elemento também estabelecem que a alma é esse único elemento, por exemplo, o fogo ou o ar; ao invés, os que dizem que os princípios são múltiplos tornam também a alma múltipla. Apenas Anaxágoras disse que o entendimento é impassível e que nada tem em comum com qualquer outra coisa. Mas, sendo esta a sua natureza, como e porque é que ele conhece, nem Anaxágoras explicou, nem conseguimos esclarecê-lo a partir das suas afirmações. Mais, todos os que consideram entre os princípios os pares de contrários compõem também a alma de contrários; já os que elegem um dos contrários (por exemplo quente ou frio, ou um outro deste tipo) sustentam, similarmente, que a alma é um deles. Por isso também se guiam pelos nomes, uns dizendo que a alma é o quente, pois por causa disso, ‘isto é, de ferver’ se usa a palavra ‘viver’; outros dizem que a alma é o frio, pois a chama-se assim por causa ‘de arrefecer’, isto é, da respiração e do arrefecimento que dela resulta. São estas as perspectivas

que nos foram transmitidas a respeito da alma e as razões pelas quais foram expressadas dessa maneira. (ARISTÓTELES, 2010, p. 41-42).

A constatação mais interessante a que Aristóteles chegou foi a identificação de três características comuns entre todos os depoimentos obtidos, que foram: o movimento, a percepção sensorial e a incorporeidade.

Além de outras considerações, na análise do filósofo sobre sua investigação, evidenciou-se uma ampla convicção da existência e da presença do espírito – ou alma – nas pessoas de uma forma geral e em outros casos se considerando a mesma hipótese para outros animais.

Aristóteles fez, ainda, um comentário sobre o posicionamento de Empédocles:

O resultado, para Empédocles, é que o seu deus é o mais ignorante dos seres: será ele, assim, o único a desconhecer um dos elementos, o ódio, enquanto os mortais, compostos de todos os elementos, os conhecerão a todos. E, de uma forma geral, porque é que nem todos os entes possuem alma, quando tudo ‘o que existe’ é um elemento ou é composto de um ou vários elementos, ou de todos? Por isso ‘cada coisa’ tem necessariamente de conhecer um, vários ou todos. Poder-se-ia perguntar, também, o que é que os unifica: os elementos assemelham-se à matéria, portanto o mais importante é aquilo que os unifica, seja isso o que for. Mas é impossível que exista algo mais poderoso do que a alma e que a domine, e ainda mais impossível no caso do entendimento. Este é, com boa razão, primordial e dominante por natureza, embora ‘alguns pensadores’ declarem que os elementos são, de entre os entes, os primordiais. (ARISTÓTELES, 2010, p. 55).

O posicionamento de Empédocles, comentado por Aristóteles, a respeito do seu deus ser o mais ignorante dos seres, vai exatamente ao encontro dos questionamentos que são feitos sobre a existência de um deus todo-poderoso, mas que ao mesmo tempo é feito de compaixão, amor e perdão. Algumas religiões orientam para a prática do perdão – o que não deixa de ser uma prática sadia e inteligente –, dizem que Deus perdoa tudo, basta o arrependimento e a fé em deus, mas esse mesmo deus não perdoa o pecado original, obrigando o ser humano a nascer no pecado e sofrer uma vida inteira. Observe-se que não se trata de discutir a existência ou não de deus e, sim, de pontuar uma discussão filosófica, precisamente no instante em que Empédocles afirma textualmente que seu deus é o mais ignorante dos seres. Também, por outro lado, não é o caso de se estar concordando com a opinião do filósofo, apenas se está trazendo e apresentando, nesta pesquisa, um dos pontos que parece ser um dos mais paradoxais em relação a deus e que contribui para o debate sobre a espiritualidade.

Quanto ao seu posicionamento de que “cada coisa” deve conhecer um, vários ou todos e que o mais importante é aquilo que unifica, parece que faz muito sentido para esta pesquisa,

pois a interconexão de tudo com o todo aparenta muito razoável. Tanto Figura-se coerente, porque isso explicaria muitas coisas, inclusive quantos aos fenômenos de clarividência relativos a acontecimentos, condições, atos, situações, estados etc., ainda não vivenciados – a precognição – sobre a qual esta pesquisa se reportará mais adiante, ainda neste ponto sobre a espiritualidade.

Por fim, Empédocles apresenta sua ideia de que não há nada mais poderoso do que a alma e, o mais importante sob a ótica desta pesquisa, que a domine. Logo, o filósofo decretou a inexistência de deus, poderia ser uma das primeiras conclusões. Porém, isso está muito longe de se esgotar, pois, por exemplo, pode-se conceber que a própria alma, ou espírito, é deus, vivendo uma experiência da separatividade, em que essa condição seria uma ilusão, talvez escolhida pelo próprio deus, com o intuito de se aperfeiçoar. A propósito, exatamente essa hipótese tem muitos defensores, especialmente no oriente, o que demonstra que as possibilidades são múltiplas, senão infinitas.

Aristóteles por fim, referindo-se a partes da alma, elaborou o seguinte pensamento:

As plantas e, de entre os animais, alguns insectos vivem manifestamente mesmo depois de seccionados, como se cada secção possuísse a mesma alma em espécie, ainda que não em número. É que cada uma das partes possui, durante certo tempo, sensibilidade e desloca-se. E que tal não persista não é nada de absurdo, pois não possuem os órgãos necessários para preservarem a sua natureza. Ainda assim, não menos em cada uma das partes estão presentes todas as partes da alma, e cada uma delas é da mesma espécie que as outras e que a alma no seu todo, como se as diferentes partes da alma não fossem separáveis umas das outras, sendo embora a alma no seu todo divisível. O princípio existente nas plantas, além disso, parece ser algum tipo de alma. Este é, com efeito, o único princípio comum a animais e plantas. Mais, este princípio existe separado do princípio perceptivo, embora nenhum ente possua sensibilidade sem o possuir. (ARISTÓTELES, 2010, p. 58).

Esta manifestação de Aristóteles, quer seja em relação aos animais, insetos, quer seja em relação as plantas, é um forte testemunho de que a vida, em seus princípios mais elementares e virtuosos, estão muito além daqueles vivenciados pelo ser humano, dado a forma como as pessoas se comportam em relação a todos eles, demonstrando uma certa prepotência, totalmente incoerente com a dimensão e o significado da vida e de seus componentes. Ora, se todos eles possuem alma, e lembrando como se referiu Empédocles – “mas é impossível que exista algo mais poderoso do que a alma e que a domine, e ainda mais impossível no caso do entendimento” – o ser humano está cercado de seres com potencialidades equivalentes, com o diferencial de ser o único entre todos os demais seres, animais e vegetais – que não respeita o próximo e até

mata por esporte. Então, vale lembrar, também, o que o mesmo Empédocles complementou de que “este é, com boa razão, primordial e dominante por natureza, embora ‘alguns pensadores’ declarem que os elementos são, de entre os entes, os primordiais.”

Enfim, deixando polêmicas à parte, o que de fato interessa para esta pesquisa é exatamente esses aspectos virtuosos que elevam o ser para patamares de comportamento superiores, requintados e estabelecendo uma relação íntegra, distinta e honrada do ser humano com toda ecologia da vida.

Bartoli (2007, p. 74) lembra que “para os gregos, espiritualidade referia-se a uma experiência contemplativa pela qual se alcançava o conhecimento verdadeiro das coisas”.<sup>5</sup> Bartoli (2007, p. 78) observa, também, que “os gregos apontam para a unidade da pessoa: nada de espiritualismo desencarnado, mas também nada de materialismo”, fatos que se procedem essas interpretações sobre estes, dá-lhes uma característica de objetividade ou praticidade na conceituação da espiritualidade. Eles estariam encaminhando a questão como um todo, tanto da espiritualidade como da materialidade para um campo energético, logo de acordo com o que a própria física, na contemporaneidade, aceita com muita naturalidade.

O estudioso diz ainda que “a espiritualidade é um caminho para quem não para no mundo das aparências e não se contenta com devaneios místicos cuja proveniência patológica ou manipuladora pode manifestar-se com uma certa obviedade” (BARTOLI, 2007, p. 77). Nesse sentido, o autor dá pistas que o assunto merece ser investigado em profundidade para que se encontrem bases que possam delinear mais claramente a questão, pois existem elementos que fornecem a motivação para essa busca.

Descartes (1996, p. 352) afirma que “tudo o que pode pensar é espírito, ou se chama espírito. Mas como o corpo e o espírito são realmente distintos, nenhum corpo é espírito. Logo nenhum corpo pode pensar”. Dessa forma, nossa constituição se divide em corpo e espírito, de modo bem distinto, o que leva esta pesquisa a deduzir que na concepção do autor o espírito é a nossa própria consciência. Como se percebe, é um entendimento com significados profundos, o qual poderia alterar toda visão de mundo que a própria humanidade detém, se as pessoas aceitassem isso como verdadeiro. Não o fazem, não por ceticismo, mas porque uma boa parte relega essas questões do espírito às religiões e outras práticas místicas. Talvez, se na academia, se investisse mais nesse assunto, a humanidade absorvesse de modo mais prático, normal e real essas coisas que envolvem a espiritualidade. Essa ótica imposta por Descartes é tão fascinante que mereceria um projeto específico, fato que este pesquisador não descarta.

---

<sup>5</sup> BARTOLI, 2007.

A partir do pensamento de Descartes, pode-se observar uma dicotomia entre o corpo e o espírito, afastando a espiritualidade de processos em relação ao ser humano, dentre os quais, o processo educativo.

Mas muitas outras opiniões que se trará para este ambiente de análise, como a de Dalai-Lama que define da seguinte forma:

Considero que espiritualidade esteja relacionada com aquelas qualidades do espírito humano – tais como amor e compaixão, paciência e tolerância, capacidade de perdoar, contentamento, noção de responsabilidade, noção de harmonia – que trazem felicidade tanto para a própria pessoa quanto para os outros. (LAMA, 2015 apud BOFF, 2001, p. 21).

Esta ótica sobre a espiritualidade que Dalai Lama expressa é bastante virtuosa e envolve todos os bons sentimentos. Porém, o autor a remete para um campo específico, isolando-a de todos os aspectos perniciosos que existem na vida. Sendo assim, quem produziria todas essas questões ligadas ao vício, a maldade, egoísmo, hipocrisias e afins?

Dalai Lama, respondendo à pergunta se a palavra espiritualidade está na moda e o que é para si a espiritualidade, se pronunciou desse modo:

A espiritualidade é a mais elementar de todas as fontes primordiais da humanidade. Quando decidirmos cultivar os valores internos que todos nós apreciamos nos outros, então começamos a viver espiritualmente. Devemos criar uma base ética e cultivar os nossos valores internos, de modo a que eles se adaptem aos nossos tempos científicos, mas, ao mesmo tempo, não devemos negligenciar as necessidades mais profundas do espírito humano. Naturalmente, todas as religiões podem prestar uma valiosa contribuição para esta ética secular holística. Estou convencido de que as pessoas podem viver sem religião, mas não podem viver sem valores internos, sem ética. A diferença entre a ética e a religião é semelhante à diferença entre a água e o chá. A ética e os valores internos, baseados num contexto religioso, são mais como chá. O chá que bebemos consiste em grande parte em água, mas também contém outros ingredientes, tais como folhas de chá, especiarias, talvez um pouco de açúcar e, pelo menos no Tibete, até mesmo uma pitada de sal, e isso torna-o mais saboroso e nutritivo e é algo que queremos tomar todos os dias. Mas independentemente de como o chá é preparado: O seu ingrediente principal é sempre a água. Podemos viver sem chá, mas não sem água. De igual modo, nascemos sem religião, mas não sem a necessidade básica de compaixão e também não sem água. (LAMA, 2015, p. 10-11).

A primeira frase da citação já bastaria para dar uma noção exata do pensamento dessa autoridade mundial sobre o assunto. Porém, todo o complemento dá uma fundamentação, que interessa a esta pesquisa, além de lhe entregar contornos de graciosidade e de verdades, a qual também poderia ficar resumida, agora pela última frase.

Seguindo na busca proposta por esta pesquisa, encontra-se Schopenhauer, o qual sentencia de modo incisivo que “nosso espírito é um ser de natureza totalmente indestrutível: ele faz efeito continuamente de eternidade a eternidade. É comparável ao sol, que parece se pôr apenas aos nossos olhos terrenos, mas que em realidade nunca se põe, brilhando incessantemente” (SCHOPENHAUER, 2005, p. 364). Pela exposição do autor, há deveras semelhança como que definiu Descartes em sua última citação, logo acima. Não repete textualmente nada do que Descartes citou, porém, há uma profunda compatibilidade conceitual.

Chopra e Mlodinow, na sua obra “Ciência x Espiritualidade”, trazem uma consideração, que por sua vez, também sintonizam com o pensamento de Descartes, ao definir que “quando atribuímos harmonia e lógica à fábrica do cosmo, fica muito mais difícil excluir a consciência. A espiritualidade dá o passo lógico seguinte: tudo que vivenciamos acontece na consciência; portanto, não existe uma realidade “lá fora”, divorciada da consciência. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 47)”.

E oferecem, ainda, uma ótica em que a espiritualidade teria para oferecer o que a ciência não pode esclarecer.

A ciência pôs a humanidade no caminho da descoberta dos segredos da natureza, de dominar suas forças e desenvolver novas tecnologias usando a razão e a observação – em lugar de uma trajetória emocional – como ferramentas para revelar a verdade das coisas. A espiritualidade se orienta para uma região invisível e transcendente, interna ao indivíduo. A ciência estuda o mundo tal como ele se oferece aos nossos cinco sentidos e ao cérebro, enquanto a espiritualidade considera que o Universo tem um projeto e é dotado de significado próprio. Na visão de Deepak, o grande desafio da espiritualidade é oferecer algo que a ciência não pode dar – em especial, respostas que estão no domínio da consciência. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 9).

Obviamente há uma nítida e aparente distinção entre ciência e espiritualidade, como o autor explica. O espaço da ciência é conhecido, mas o da espiritualidade não tanto assim, especialmente por ela ser envolvida por tantos outros elementos que compõem a vida, fato que dificulta o seu isolamento para uma investigação adequada. Entretanto, buscar-se-á, nesta pesquisa, este isolamento, na medida que isso for possível. Já que se destacou o aspecto da distinção entre ciência e espiritualidade, crê-se oportuna que também se faça essa mesma diferenciação em relação a todos os demais elementos que compõem a vida com a espiritualidade. Dessa forma, esta pesquisa procurará se abster de apresentar conceitos que interligam ou confundem a espiritualidade com outros elementos, especialmente com a religião, pois, objetiva-se, com o isolamento do tema, protegê-lo de eventuais desvirtuamentos

conceituais, sem prejuízo ou qualquer preconceito contra os demais temas, inclusive o da religião. Talvez, a única exceção poderia ser alguma tentativa na direção de uma conceituação próxima a ciência, pelos motivos óbvios de uma pesquisa séria, porém, desde já, parece ser uma possibilidade muito distante. Enfim, pretende-se apenas uma busca pela objetividade, fugindo de situações prolixas e, para com o tema em análise, isto é, por demais pertinente, visto que pela sua caracterização, especialmente no senso comum, sofre infundáveis misturas e confusões, inclusive com o próprio espiritismo. Portanto, dos inúmeros conceitos que existem na literatura do assunto, os quais sofrem por não ser devidamente e compreensivelmente tratados pela ciência, escolher-se-á todos que a pesquisa encontrar, mas que se preservem de qualquer contaminação. Quanto à separação com a religião, em particular, Chopra e Mlodinow fundamentam esse posicionamento da pesquisa ao dizer que:

Se quiser vencer a luta pelo futuro, a espiritualidade, primeiro deve superar uma grande desvantagem. Na imaginação popular, há muito tempo a ciência já desacreditou a religião. Os fatos substituíram a fé. A superstição foi gradualmente vencida. É por isso que a explicação de Darwin sobre a descendência do homem a partir dos primatas inferiores prevalece sobre o Gênesis, e é por isso que vemos o big bang como a origem do cosmo, e não como um mito de criação povoado de um ou mais deuses. Por isso é importante começar dizendo que religião não é o mesmo que espiritualidade – longe disso. Nem Deus é a mesma coisa que espiritualidade. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 13).

Pois é exatamente com esta perspectiva, realçada pelos autores, que se pretende trabalhar, ressaltando, sempre, que isso não tem nenhuma conotação de menosprezo por esses demais aspectos. Trata-se, portanto, de aplicar metodologia filosófica e científica em situações precisas e demarcadas, de forma a não se configurar em prejuízos para a análise.

O fato é que o tema, por si só, já se constitui de uma abrangência possivelmente evidenciada com uma certa consistência nesta pesquisa, pois envolve todo um lado intangível, toda uma dimensão subjetiva e perdendo o caráter palpável e encontra a fragilidade humana quanto a capacidade de sua interpretação, pela sua própria característica de limitação de meios para sua execução elucidativa. Sobre esses aspectos, os mesmos autores entregam para análise algumas considerações envolvendo esse panorama que está sendo traçado. Chopra e Mlodinow dizem que:

(...) na perspectiva espiritual do mundo, existe um todo oculto subjacente a qualquer criação; em última análise, é esse todo invisível que mais importa. A espiritualidade está entre nós há muitos milhares de anos, e seus pesquisadores

foram brilhantes – verdadeiros Einstein da consciência. Qualquer um pode reproduzir e verificar seus resultados, como ocorre com os princípios da ciência. Ainda mais importante, o futuro que essa espiritualidade promete – de sabedoria, liberdade e realização – não desapareceu nas épocas de declínio da fé. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 17).

Chama a atenção, além da afirmativa da existência desse todo invisível a que os autores se referem, a assertiva quanto ao que a espiritualidade oferece em um ponto futuro. De fato, e isso remete para a perspectiva de que o ser humano é constituído em sua essência por energia, e que a matéria é apenas, na melhor das hipóteses, uma consequência dessa mesma energia. Dessa forma, é razoável imaginar uma aproximação, sistemática ou não, em sua direção, à medida que o conhecimento humano se desenvolve e se amplia. Ampliando-se o campo da espiritualidade, pela percepção cada vez mais ampliada, atingir-se-á uma condição libertadora e impulsionadora para novas investigações. São os mesmos Chopra e Mlodinow que corroboram a impressão que se está delineando, quando eles afirmam que:

Nossos cinco sentidos nos estimulam a aceitar que há objetos “lá fora”, rios e florestas, átomos e quarks. No entanto, nas fronteiras da física, onde a natureza fica muito pequena, a matéria se desfaz e desaparece. Aqui, o ato de mensurar muda o que vemos: todos os observadores acabam entrelaçados com o que observam. Trata-se de um Universo já conhecido pela espiritualidade, em que a observação passiva dá lugar à participação ativa, e descobrimos que somos parte da tessitura da criação. O resultado é um poder e uma liberdade enormes. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 18).

Não só é muito interessante, como oportuna a citação dos autores quando se referem às fronteiras da física “onde a natureza fica muito pequena, a matéria se desfaz e desaparece”, porque é precisamente nesse ponto que a física, ou seja, a ciência, encontra-se com a espiritualidade nesse processo de aprofundamento da pesquisa. Os pesquisadores destacam que, a partir daí, é um campo em que a espiritualidade já tem conhecimento, claro que de modo parcial, como tudo que se reveste nessa relação do saber e de tudo que constitui o todo. Seria o encontro da espiritualidade com a ciência? O fato é que a ciência avança em todos os sentidos e, mesmo que em muitos aspectos a ciência não consiga se enquadrar na espiritualidade, isso não significa que em outros particulares não possa haver união e avanços nesse sentido, o que seria extraordinário para a evolução do ser humano. Os estudiosos corroboram nessa visão que se produz pelo processo dedutivo do que aqui se está analisando. E afirmam:

O fato de a religião não ter dado certo não significa que uma nova espiritualidade, baseada na consciência, também não vai dar certo. Nós precisamos enxergar a resposta, e, nesse processo, vamos despertar os poderes profundos que nos foram prometidos milhares de anos atrás. O tempo está esperando. O futuro depende da escolha que fizemos hoje. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 19).

Na verdade, mais do que corroborar a inferência que esta pesquisa está produzindo, os autores, com esta última citação, fazem uma verdadeira conclamação para todos para se unirem nessa busca. Obviamente que este chamamento está muito mais direcionado aos pesquisadores, em particular das áreas da Filosofia e da educação. A conclusão parece ser óbvia, até porque é no campo da Filosofia e das ciências que se tem um vetor alicerçado em fundamentos históricos e metodológicos.

A propósito de lembrar a Filosofia e a ciência como principais responsáveis por essa busca, isso não significa que qualquer outro setor da sociedade esteja impedido de fazê-lo. Todavia, é bom trazer, novamente, os comentários de Chopra e Mlodinow sobre sua obra *Ciência x Espiritualidade*:

O primeiro e maior de todos os mistérios é como o Universo começou. Para a espiritualidade, o tema parece uma causa perdida antes mesmo de a discussão começar. A física moderna assumiu a questão da gênese, e sua resposta – o big bang e tudo o que aconteceu nos 13,7 bilhões de anos seguintes – conseguiu acabar com a credibilidade da Bíblia, do Corão, dos Vedás e de todas as outras versões nativas da criação. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 38).

Aliás, este comentário à conclamação a que foi referido na antepenúltima citação dos autores é bastante especial para a própria física, no sentido de aprofundar esse encontro dela própria com a espiritualidade nas suas fronteiras. Por outro lado, os autores retomam a questão de que a física moderna acabou com as explicações da Bíblia sob o enfoque pontual da gênese. Isso nada tem a ver com acabar com as religiões, pois é apenas uma situação pontual. Todavia, ratifica que as pesquisas devem seguir os caminhos adequados e próprios, sem qualquer influência ou preconceitos, pois se assim o fosse, não seria uma pesquisa verdadeira e pura como todas devam ser. Por isso que a academia é a maior esperança, na medida em que por ela passam a Filosofia e todas as ciências e, com seus processos metodológicos consagrados, sistematizados, é o que se tem de melhor para qualquer tipo de exploração.

Os teóricos supracitados ainda trazem interessantes considerações para esta pesquisa. Eles dizem que “a natureza ainda não comprovada do ‘nada’ é uma abertura para a

espiritualidade”. Salientam ainda que se poderá ter “vislumbres sobre o que existe além do espaço e do tempo” (CHOPRA e MLODINOW, 2012, p. 39-40).

Falar sobre consciência sempre é algo fascinante, especialmente porque é comum o seu sentido se deslocar para o seu aspecto fenomenológico, o que envolve a transcendentalidade e a espiritualidade com a própria consciência em si, como manifestação, e com as atitudes conscientes, no sentido de lucidez.

Seria a consciência o próprio espírito, como Descartes levou essa pesquisa a deduzir? E, para concluir a análise, descrevendo a consciência, não poderia ter um final mais encantador do que a afirmação de que o próprio universo é dotado de consciência, fato que remete o ser humano para uma dimensão que se revela, a cada aprofundamento que se faz, altamente complexa, em que se produz e se cria contextos permanentemente e que conduz a própria vida a destinos inimagináveis.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse encadeamento complexo de ideias, para se iniciar as considerações finais, insere-se outra citação de Chopra e Mlodinow quando os autores introduzem uma fala de Hawking.

Stephen Hawking declarou publicamente seu apoio à existência de trilhões e mais trilhões de outros Universos (o número exato é um seguido por quinhentos zeros). Nenhum desses Universos alternativos foi visto ou comprovado. Eles atendem à necessidade de haver muitos estepes para jogar fora; pois, se você afirmar, como faz Hawking, que a consciência é o resultado de processos físicos aleatórios, é preciso um bocado de desacertos até que um Universo de sorte – o nosso – receba o grande prêmio. (CHOPRA; MLODINOW, 2012, p. 45).

Pode-se, de certa forma, atribuir uma genialidade ao pensamento de Stephen Hawking. Por isso, considerar em sua afirmativa que existem mais de trilhões de outros universos, mesmo sem a comprovação que os autores expõem, é também incrível. Por outro lado, a crítica de Chopra e Mlodinow à assertiva de Hawking é no mínimo razoável e, possivelmente, por demais coerente com tudo que se tem analisado sobre a espiritualidade, em particular, sobre a consciência. O ceticismo de Hawking é compreensível pelo aprofundamento que ele desenvolveu com a física, sem o correspondente fortalecimento sobre o lado filosófico da questão. Aliás, Hawking, dentre inúmeras críticas que discorre em seu livro *Theory of everything* à Filosofia, cita:

Até agora, a maioria dos cientistas esteve ocupada demais com o desenvolvimento de novas teorias que descrevem o que é o universo, para questionar o porquê. Por outro lado, as pessoas cujo trabalho é perguntar por que - os filósofos - não foram capazes de acompanhar o avanço das teorias científicas. No século XVIII, os filósofos consideravam todo o conhecimento humano, incluindo a ciência, como sendo a sua área. Todos discutiam questões como: Será que o Universo teve um começo? No entanto, nos séculos XIX e XX, a ciência se tornou muito técnica e matemática para os filósofos, bem como para qualquer outra pessoa, exceto para alguns especialistas. Os filósofos reduziram tanto o âmbito de suas investigações que Wittgenstein, o filósofo mais famoso deste século, disse: 'A única tarefa que restou para a Filosofia foi a análise da linguagem'. Que derrocada para a grande tradição da Filosofia de Aristóteles a Kant.<sup>6</sup> (HAWKING, 2011, p. 147).

Além de toda essa postura contrária à Filosofia atual, o autor discorre, em seu livro, outras vezes com esse mesmo posicionamento, demonstrando uma clara e inequívoca discordância e desprezo pela Filosofia. Esta pesquisa não investigou em que condições Wittgenstein fez essa afirmativa, até porque não é exatamente essa perspectiva que importa, sob o ponto de vista do filósofo, mas sobre a postura do cientista – Hawking –, notadamente e explicitamente matando a Filosofia, obviamente, com todo o respeito que sua memória merece, esta pesquisa não encontra nenhum elemento para o defender. Muito pelo contrário, essa crítica faz lembrar o que muitos cientistas e filósofos promoveram em algum momento de suas vidas, produzindo afirmativas fora do seu campo de domínio, completamente equivocadas, tal qual o que Hawking o fez nessa sua obra. Aliás, a postura crítica deve sempre estar presente, em especial ao pesquisador e nenhum autor, famoso ou não, pode ser poupado.

Traz-se o contraditório para a pesquisa, pois, normalmente, não é dessa forma que se apresentam as pesquisas em suas dissertações e teses. Porém, como já foi relatado anteriormente, o propósito deste projeto é não omitir, mas agregar valor ao trabalho desenvolvido, ampliando perspectivas na tentativa de oferecer um contexto mais realístico.

Empédocles quando ele se referiu ao fato de “que o seu deus é o mais ignorante dos seres: será ele, assim, o único a desconhecer um dos elementos, o ódio, enquanto os mortais, compostos de todos os elementos, os conhecerão a todos (GRAY, 2006, p. 187).” As duas questões — a de Gray e a de Empédocles — se fundem no desenvolvimento desta investigação e atingem novamente o enigma dos motivos que levaram a vida a configurar no ser humano dentre vários aspectos, o da dualidade, em que para perceber o bom é preciso suportar o mau, para sentir o bem é necessário experienciar o mal, ou seja, o sofrimento humano. Contrapor

---

<sup>6</sup> Tradução nossa.

essa indagação com argumentos teológicos é muito simples, mas preservadas as delimitações filosóficas e científicas, a resposta parece ser bem difícil de ser elaborada.

Enfim, a espiritualidade envolve todas essas questões da alma, que aqui se assumiu como sinônimo de espírito e que se verificou, nos mais diversos depoimentos que se buscou, tratar-se de uma outra dimensão da vida. Trata-se de algo sutil, mas muito presente. É algo tênue, mas ao mesmo tempo toca a tudo e a todos. É intangível, no entanto da mesma forma como mágica é manifesto, tateável e tangível. É etéreo, mas analogamente é também humano. E este pesquisador é testemunha de tudo isso, pois vivenciou inúmeras situações em que a ciência nem idealiza explicar, nem nos mais profundos devaneios do cientista mais ousado. Da mesma forma, existem infindáveis relatos por toda história da humanidade de situações absolutamente fora do comum, inusitadas ou simplesmente inexplicáveis, que acontecem a todo momento em todos os lugares. Um exemplo foi quando num dia de pânico e muito choro, daquela história contada anteriormente, quando durante um bom tempo, após retornar de Porto Alegre, este pesquisador ficou traumatizado por ter sido esquecido, mesmo que por breves instantes, dentro de uma farmácia, estava em sua casa, em um choro incontido já por vários minutos. Estava na cozinha com seu pai e sua mãe a uma distância de pelo menos cinco metros da janela, quando um pardal veio voando de lado, literalmente, como se um vento forte o tivesse jogado para dentro de casa, sem que tivesse qualquer sopro da natureza, e acabou caindo nas minhas mãos. Todos ficaram impressionados com o acontecimento inusitado, mas o fato é que resolveu instantaneamente a crise de choro. Só se pode afirmar que não há nenhuma explicação plausível para o que aconteceu. Aconteceu, apenas.

Não pode ficar de fora o relato da maior experiência, que somente dentro de um contexto de espiritualidade se pode conceber, que aconteceu com este pesquisador. Lembro desde que eu era muito criança que meu pai sempre falava que não queria completar os cinquenta anos de idade. Isso se repetiu inúmeras vezes e, à medida que fui crescendo, essa afirmativa do meu pai começou a me incomodar, pois quando eu era pequeno, a noção de cinquenta anos de fato já era de um velho. Mas, já com doze anos não me pareceu tanto e quando ele novamente repetiu a frase, pela primeira vez perguntei a ele por que ele não queria completar cinquenta anos. Ele me respondeu que simplesmente era porque não queria ficar velho. Ele me respondeu com tanta naturalidade que acabei assimilando bem a sua ideia. Porém, quando eu já estava com dezenove anos, meu pai estava assando um churrasco em uma churrasqueira improvisada com alguns tijolos. Ele estava agachado cuidando dos espetos de carne e eu atrás dele, quando me dei conta de que era o dia primeiro de maio e no dia cinco meu pai completaria cinquenta anos. Aquilo invadiu até os confins das minhas entranhas, o que me fez sentir muito mal, a ponto de não

poder falar nada. Pensei entrar na casa, mas aí eu me depararia com minha mãe, irmão e cunhada na cozinha. Não podia fazer isso, pois seria difícil passar por eles sem falar. Contornei a casa pelo lado de fora, abri a porta da frente que felizmente estava só encostada e quando estava me movimentado para me sentar no sofá, exatamente na metade do movimento entre estar de pé e sentado, com as mãos nas cabeceiras do sofá, minha cunhada gritou: Carlos! Exatamente naquele instante e rigorosamente naquela posição, eu soube perfeitamente que o meu pai estava morrendo. Não sei o que foi mais incrível entre a percepção antecipada de alguns minutos que algo iria acontecer ou se a lição de que de tanto repetir que não queria completar cinquenta anos, isso efetivamente acabou acontecendo, perfeitamente dentro do tempo em que ele seu deu de vida.

É preciso destacar, não se sabe se é somente pelo lado dramático que essas situações acontecem na vida das pessoas, embora os exemplos atestem esse lado sofrível. Mas, a espiritualidade, de uma forma geral, está presente na vida, e é para todos, e toda essa imensidão energética que envolve tudo e a todos, não pode ser ignorada. Muito pelo contrário, pois existindo todo esse contexto espiritual e com todos os possíveis significados que possam ter para o ser humano, é impossível ignorá-los sem se penalizar, criando-se uma lacuna ou um vazio inconcebível, tornando o ser humano, nessas condições, incompleto.

De fato, o tabu que todos percebem, entre esses aspectos, é um divisor e inibidor do conhecimento, na medida em que as pesquisas direcionadas à espiritualidade sofram limitações pelos preconceitos existentes. Pois, exatamente por esse motivo, o depoimento de Adorno contribui favoravelmente para a quebra de paradigmas contaminados com essa credence, a qual, nefastamente ainda persiste nos meios atuais.

Muito apropriada a citação de Gray (2006, p. 250) no momento em que ele diz que “buscar um sentido para a vida pode ser uma terapia útil, mas não tem nada a ver com a vida do espírito. A vida espiritual não é uma busca por significado, mas um libertar-se dele”. Desse modo, o autor expressa o seu profundo significado dedicado à espiritualidade, trazendo-a para uma dimensão superior ao do próprio significado e ao que isso possa ter ou dar algum sentido.

Diante das abordagens, acredita-se que foram trazidos elementos suficientes para se definir, sob a ótica desta pesquisa, um conceito a respeito da espiritualidade. Admite-se, portanto, que esta tem seu caráter imanente e transcendente e que está inseparavelmente contido na natureza, a qual abarca os conceitos de consciência como manifestação fenomenológica e da alma como sinônimo de espírito, os quais, por sua vez, têm o caráter de atemporalidade e dos princípios mais elementares e importantes do universo.

Portanto, a conclusão mais evidente é de que a espiritualidade se trata, efetivamente de um elemento de inclusão do sujeito e de ser fundamental para se constituir um estado mais consciente.

Por fim, seguindo os nortes da hermenêutica reconstrutiva, a verdade é apenas um momento da pesquisa, a qual se atualiza constantemente através de novas investigações, motivo pelo qual outras e mais recentes explorações tendem a aprofundar e aprimorar o presente estudo.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5. ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

ARISTÓTELES. **Sobre a alma**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

BARTOLI, Jean. Espiritualidade e conhecimento. **Especial Espiritualidade e Gestão**, São Paulo, v. 6, n. 6, p.74-79, dez. 2007. Disponível em:  
<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/gvexecutivo/article/viewFile/34743/33545>.  
Acesso em: 8 abr. 2018.

BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

DESCARTES, R. **Méditations et Principes**. In: Oeuvres de Descartes. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1996.

GRAY, John. **Cachorros de palha: reflexões sobre humanos e outros animais**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HAWKING, Stephen W. *Theory of everything: The origin and fate of the universe*. Kindle Edition: 1.00 (5/3/2011).

LAMA, Dalai. **O apelo de Dalai Lama ao mundo: a ética é mais importante que a religião**. Rio de Janeiro: Benevento, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. **O mundo como vontade e como representação**. São Paulo: Edunesp, 2005.

CHOPRA, Deepak; MLODINOW, Leonard. **Ciência x espiritualidade**. Rio de Janeiro: Sextante, 2012.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Rev. Bras. Educ.**, v.16, n. 47, p. 409-426, 2011.

## A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Suelen Tavares Godim <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho, intitulado “A inclusão na Educação Profissional de Pessoas com Deficiência”, teve por objetivo analisar como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional, a partir das relações dicotômicas inclusão x exclusão. Para tal intento, elencou-se a seguinte questão problematizadora: como se processa a inclusão de pessoas com deficiência na Educação Profissional historicamente situado? No intuito de respondê-la, a pesquisa fez uso da abordagem qualitativa apoiada na análise quantitativa dos dados coletados, uma vez que essas análises não se excluem, mas se complementam, sendo sua utilização concomitante, um procedimento que enriquece o processo de investigação. Aproximações do materialismo histórico-dialético também foram utilizadas como base dessa investigação. A pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental realizadas durante toda a revisão bibliográfica e teórica, subsidiaram a análise da realidade brasileira em correlação com o campo internacional. Após a pesquisa, verificou-se que, as pessoas com deficiência estão submetidas a um processo multifatorial de exclusão, pela deficiência (inata ou adquirida ao longo da vida), e por sua condição de classe (pobreza), subjugados a lógica capitalista excludente da venda da sua força de trabalho sob a volubilidade de ações de políticas inclusivas educacionais e profissionais pontuais e ineficazes. A educação profissional nesse sentido, configura-se como uma importante modalidade educacional no campo brasileiro, todavia, corrobora com o desenrolamento condicional e histórico dos processos de toda a trajetória da educação brasileira, onde a inclusão encontra-se à margem das políticas públicas educacionais.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação Profissional, Pessoas com deficiência.

### INTRODUÇÃO

A Educação Profissional, em sua trajetória histórica, assumiu, desde o princípio, um caráter assistencialista que tem marcado toda a sua existência. Esse assistencialismo, caracteriza-se por um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente por suas deficitárias atribuições financeiras, físicas, estruturais ou familiares. Transformações ocorridas no cenário nacional e internacional, entretanto, vêm modificando consideravelmente essa realidade. Também contribuem para a mudança desse cenário, ações pontuais de particulares, de familiares, de instituições públicas, privadas e de instâncias governamentais.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará-PA, na linha Políticas Públicas Educacionais. Docente da Educação Inclusiva da Escola de Aplicação da UFPA. Pesquisadora do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação -GEPTE/UFPA, líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagens e Práticas Pedagógicas Inclusivas - GEPAPPI, [suelengodim@gmail.com](mailto:suelengodim@gmail.com);

Um aspecto importante a ressaltar quanto ao perfil da Educação Profissional diz respeito às modificações dos interesses do capital, os quais proporcionaram alterações nos mecanismos relacionados à formação de trabalhadores para o mercado de trabalho, priorizando políticas e públicos-alvo distintos com base nos interesses delineados pelo cenário econômico.

O histórico da Educação Profissional brasileira, neste sentido, pode ser caracterizado por intensas mudanças nas políticas educacionais voltadas para essa modalidade de ensino. A análise dessas mudanças, que ora se inicia, permitirá que se compreenda como elas se processaram e como essas políticas se vincularam aos interesses e às necessidades do mercado e das classes dominantes.

Segundo Saviani (1997, p.17), “[...] o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolida no poder [...]”. Esta afirmativa perpassa a realidade da construção histórica da Educação Profissional no Brasil, haja vista que a escola forma para um determinado fim, dependendo do momento histórico e das necessidades imediatas impostas pelas classes detentoras do capital e do mercado.

Os anos 90, período de significativas transformações na política brasileira, foram marcados pela entrada do Brasil na nova divisão internacional da economia mundial, via abertura econômica, privatizações etc. A sociedade brasileira foi submetida a orientações neoliberais promotoras de uma “redemocratização” do país. Esta nova política do Estado brasileiro resulta uma série de problemas em diversos setores sociais.

Diante do modelo econômico adotado pelo Estado brasileiro e da crise que se impôs à sociedade, fez-se necessário propor a definição de outros setores adjacentes ao cenário econômico, entre eles o setor da Educação, que, como todos os outros, foi influenciado pelas designações das políticas financeiras.

O projeto educacional brasileiro, como fator subjacente, passa a ser concebido sob a perspectiva econômica em torno do ideário neoliberal. As propostas neoliberais quanto à política educacional direcionam-se à lógica de mercado, restringindo a ação do Estado à garantia da educação básica e deixando os outros níveis de ensino sujeitos às leis da oferta e da procura.

O Estado perde, assim, a sua capacidade de definidor das políticas que direcionam o país, passando a ser coautor das agências multilaterais que regem as políticas e as ações governamentais de países do terceiro mundo. E a educação, que deveria ser pensada como um elemento componente da formação da cidadania, passa a ser um instrumento a serviço do desenvolvimento econômico.

[...] historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder as demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p.26).

Nesse sentido, o papel social da educação, ou especificadamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem sendo marcado historicamente por concepções conflitantes, e, sobretudo, antagônicas, cujas bases são os interesses do capital. E, atualmente percebe-se uma supervalorização dessa modalidade de educação novamente, todavia, em sua extensão tem sido desconsiderados as especificidades necessária à inclusão da pessoa com deficiência, não modificando-se os parâmetros excludentes anteriores.

## **METODOLOGIA**

A escolha da metodologia de pesquisa é etapa primordial de um estudo, pois nela se considera o problema da pesquisa e propõem-se os objetivos desta. Deve realizar-se segundo planejamento minucioso, haja vista que engloba um conjunto de abordagens, de técnicas e de processos que, utilizados no decorrer da investigação, visam a resolver problemas de aquisição objetiva do conhecimento, de maneira sistemática.

Para se compreender a importância da metodologia neste estudo, é necessário pontuar o valor da pesquisa no interior das Ciências Sociais, que, como campo científico, se impõe em meio a conflitos e contradições. Os critérios de cientificidade nesse campo de pesquisa vêm sendo historicamente questionados, entretanto, não se pode esquecer que “a pesquisa social se faz por aproximações, mas ao progredir, elabora critérios de orientação mais precisos” (MINAYO, 2010, p.12). Devido a esta peculiaridade, foram criados critérios para o estabelecimento da metodologia desta pesquisa. Afinal, a metodologia deve estar intrinsecamente ligada aos aspectos teóricos do estudo, disponibilizando “um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática” (*Idem*, p.15).

As investigações bibliográficas em busca de informações referentes à temática do estudo ocorreram em bibliotecas de cunho estadual, federal e particular, assim como em *sites* da Secretaria de Educação e Ministério do Trabalho, entre outros, ambicionando-se, dessa forma,

suprir a carência de material acerca da Educação Profissional de pessoas com deficiência, em especial no que diz respeito à realidade da inclusão no Estado do Pará.

Para Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros, revistas e artigos de cunho científico, sendo o conhecimento do aparato bibliográfico já elaborado acerca do assunto pesquisado imprescindível. A autora propõe uma sucessão de etapas referentes à pesquisa bibliográfica, pois considera a relevância dessa parte da pesquisa como orientação para o desenvolvimento da parte remanescente.

A pesquisa documental foi também utilizada neste trabalho como meio eficaz para o levantamento de dados, haja vista que o uso de documentos na área das Ciências Humanas deve ser apreciado e valorizado, pois, as informações contidas nesses instrumentos possibilitam ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural, [...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (CELLARD, 2008, p. 295).

Nesse intento, utilizou-se, como abordagem, a pesquisa qualitativa apoiada na análise quantitativa dos dados coletados, uma vez que se entende que esses dois tipos de abordagem se complementam, contribuindo esse uso concomitante para o enriquecimento da análise dos dados. Segundo Triviños (1987), “Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. Este pressuposto está vinculado ao pensamento marxista, segundo o qual a qualidade do objeto não é passiva, uma vez que as coisas podem realizar a passagem do quantitativo ao qualitativo, e vice-versa.

Na esteira desse pensamento, que entende a pesquisa qualitativa como uma abordagem capaz de investigar situações que as pesquisas quantitativas não podem alcançar, Minayo (2010, p. 21) afirma que a pesquisa qualitativa,

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas sobre o pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos.

Também como aporte de base desta pesquisa, foram utilizadas aproximações com os parâmetros teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, uma vez que discutir os paradigmas de interpretação da realidade e suas contribuições para o processo educacional

exige a localização da relação sujeito-objeto como questão central. Segundo Pires (1997), a dialética, em Marx, surge justamente como uma tentativa de superação da dicotomia entre sujeito e objeto.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao se discutir inclusão e, mais precisamente, as políticas públicas que tratam dessa temática, é importante levar em consideração a realidade histórica, social e material na qual a questão está inserida. Nesse contexto, diante de tantas tentativas de inclusão, observa-se ainda uma grande massa de excluídos, indagando-se sobre a possibilidade de inclusão efetiva e de qualidade em uma sociedade que é, por natureza, excludente.

Na realidade brasileira atual, ao observar as multideterminações do processo histórico e social das políticas destinadas às tarefas da inclusão, pode-se inferir que essas ações são caracterizadas pela precariedade com que são processadas nas escolas. Essas políticas públicas que se alinham às propostas de diversas declarações internacionais não chegam a fazer um processo inclusivo eficaz, pois a realidade presente na escola está muito aquém das proposições contidas nessas declarações.

A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), por exemplo, foram provas concretas de que o Brasil se inseriu no contexto da inclusão, comprometendo-se mundialmente a construir escolas de qualidade para todos, garantindo o acesso à educação. Na verdade, esses dois documentos são o marco inicial da inserção do Brasil no contexto da inclusão.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, renovou o direito à educação para todos, independentemente das diferenças individuais. Mas, foi somente com a Declaração de Salamanca, em 1994, que o movimento de inclusão tomou maiores proporções e provocou discussões importantes neste sentido.

Essa Declaração constitui-se um dos inúmeros documentos internacionais dos quais o Brasil é subsidiário. Ela propõe a inclusão em classes de ensino regular para pessoas com “necessidades especiais educacionais” e ressalta a necessidade de qualificação do ensino regular para o acesso de todos à educação de qualidade. Em seu item 2, assinala que, [...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades (BRASIL, 1994, p. 01).

A Declaração reafirma o direito de todas as pessoas à educação, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. O documento descreve que a estrutura e o funcionamento da escola, para fins da educação inclusiva, devem se adequar às particularidades dos alunos. Também afirma que as escolas devem propor que a matrícula de todas as crianças seja realizada em escolas comuns. Além disso, assevera que essas instituições possuem o desafio de promover ensino de qualidade, desenvolvendo um planejamento centrado nas necessidades da criança, sejam elas especiais ou não, a fim de educar a todos.

É inegável reconhecer que tais documentos são importantes para construção de novas políticas voltadas à educação, embora não possuam grande êxito na realidade escolar das pessoas com deficiência, uma vez que reproduzem os interesses e as práticas do modelo capitalista vigente na sociedade. Como destaca Gadotti (2003), “a educação sempre foi política, o que precisamos é ter clareza do projeto político que ela defende”.

Apesar de declarações, conferências, discussões, fóruns, correntes teóricas, e publicações acerca da inclusão, ainda não se estabeleceu uma coerência nas políticas e nas práticas no que se refere às pessoas com deficiência. Necessita-se propor uma leitura minuciosa e crítica da realidade da inclusão, considerando-se o contexto histórico, social, econômico e político para se ter uma dimensão das políticas a serem implementadas na condução do processo inclusivo.

Incluir não é nivelar nem uniformizar o discurso e a prática, mas exatamente o contrário: as diferenças, em vez de inibidas, são valorizadas. Portanto, o “aluno-padrão” não existe: cada integrante deste cenário deve ser valorizado como é, e todo o processo de ensino-aprendizagem, deve levar em consideração as diferenças (SANTOS, 2006, p.12).

Neste sentido, discutir sobre a inclusão nos contextos supracitados é importante. Entretanto, esse fenômeno não se restringe apenas a esses fatores, posto que, ao interpretá-lo sem levar em consideração uma realidade materialista, a totalidade do ser em sua formação, como fazem as interpretações idealistas, acaba-se acreditando na falácia de se estar vivendo em plenitude uma era de inclusão e de que esta se encontra amplamente alicerçada na educação brasileira.

Não se pode esquecer que a inclusão é alvo de diferentes concepções teóricas e que estas, na maioria das vezes, não correspondem à realidade concreta vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo inclusivo. A escola não tem respondido positivamente ao desafio de elaborar programas que levem em conta a diversidade existente em todo esse processo,

principalmente com relação às pessoas com deficiência, as quais necessitam de planejamentos elaborados que levem em conta suas especificidades e limitações.

Considerando mais amplamente essa questão, compreende-se que as políticas educacionais de inclusão precisam, ainda, criar mecanismos para combater os efeitos do sistema capitalista, que, dialeticamente, mantém a inclusão e a exclusão, permitindo, por exemplo, o acesso de pessoas com deficiência à educação, mas não disponibilizando um ensino de qualidade para que ocorra não somente o acesso, mas a permanência desse indivíduo na escola, assegurando-lhe o direito constitucional de uma educação de qualidade.

A educação brasileira aparece como instrumento, desejado consciente ou inconscientemente pelas classes dominantes de reprodução das relações sociais através da reprodução ideológica de sua concepção de mundo e de defesa dos seus interesses. Sendo a formação capitalista predominante na história da sociedade brasileira, a educação se adequou às exigências, respondendo pela sua reprodução (SEVERINO, 1986, p. 95).

Essas modificações requeridas pela educação brasileira, com vistas a um processo inclusivo efetivo, permeiam uma série de fatores que demandam desde a formulação de novas políticas educacionais e financeiras até a mudança de mentalidade da sociedade, que reproduz os interesses incutidos na base do sistema capitalista.

Essa reflexão, que se realiza com base em uma leitura real da sociedade, visa a contribuir para que os próprios excluídos consigam perceber a sua realidade e se entendam como classe excluída, lutando por seus direitos. Ou seja, visa a levar essa classe a compreender a sua própria realidade, proporcionando condições para uma luta por mudanças a fim de que consigam, como diria Hegel (1997), “sair do estado de negação”.

Compreende-se, nessa perspectiva, que a atividade humana possui um indelével caráter sócio-histórico e que o homem não pode ser visto como um ser individual senão quando em relação com os outros homens, do mesmo modo que não há ato humano singular fora da totalidade social-histórica. Nesse sentido, Silva (2000, p. 41) assinala que, “[...] a história não pode ser compreendida como abstração que tenha existência independente dos homens, considerando que são esses em suas relações entre si [...], que se configuram como portadores da objetividade sócio-histórica”.

Não se pode, portanto, descartar a importância da relação sócio-histórica no processo de inclusão das pessoas no meio social e escolar, as quais recebem influências da concepção ideológica dominante, historicamente situada, que, por sua vez, exercerá influência nas políticas que definem o processo exclusivo-inclusivo. Depreende-se daí que, para se compreender as

políticas educacionais na sociedade atual, e até mesmo analisá-las, necessita-se também compreender as práticas realizadas nos espaços em que tais políticas são desenvolvidas.

A mesma importância deve ser atribuída ao aspecto material, uma vez que, em uma sociedade capitalista, as pessoas com deficiência são excluídas por serem consideradas improdutivas para o sistema. Como afirma Martins (1997), o capitalismo segue uma lógica de que só é útil aquilo que é absorvido pelo mercado. Quando as pessoas não fazem parte desta “lógica”, elas são excluídas, visto que a sociedade capitalista

[...] tem como lógica própria tudo desenraizar e a todos excluir porque tudo deve ser lançado no mercado [...] Ela desenraiza e exclui para depois incluir segundo as suas próprias regras. É justamente aqui que reside o problema: nessa inclusão precária, marginal e instável (MARTINS, 1997, p. 30-32).

A lógica do capital segue, assim, suas próprias determinações, promovendo uma exclusão em massa e a inclusão seletiva, tal como ocorre no interior da escola atual, que recebe pessoas com deficiência, porém, como expõe o autor supracitado de forma “precária, marginal e instável”, uma vez que o trabalho pedagógico educacional é insuficiente ou inexistente.

A discussão da inclusão na sociedade atual requer, portanto, uma análise atenta sobre os parâmetros de como ocorre essa inclusão, uma vez que, na lógica capitalista, exclui-se e inclui-se, evidenciando-se o processo dialético presente na realidade. O maior problema, porém, reside no fato de que se discute a exclusão, esquecendo-se de discutir as formas pobres e insuficientes de inclusão presentes nas políticas inclusivas educacionais.

Observa-se, então, na dialética exclusão-inclusão que, embora se inclua de forma seletiva e precária uma parte da massa sobrando na esfera econômica, exclui-se essa parcela na esfera social. Dentro da lógica distorcida do capitalismo, a inclusão só poderia ser realizada no âmbito econômico e não no aspecto social e político, como deveria acontecer.

Há de se ressaltar que, mesmo no âmbito econômico, essa “inclusão” não é realizada de fato, pois as pessoas são incluídas precariamente para beneficiar os interesses do capital, como é o caso dos trabalhadores em geral, que vendem sua força de trabalho em troca de baixos salários para continuarem enraizados na lógica capitalista sem ter o conhecimento crítico da realidade, conforme explica Martins (1997, p. 53):

Qual o sentido de falar em duas ordens de realidade, dos “incluídos” e dos “excluídos”, se ambas são produzidas por um mesmo processo econômico que, de um lado, produz riqueza e, de outro, miséria? [...] Inclusive, nas condições brasileiras, esse “lumpenproletariado” gerado pelo capitalismo,

além de funcional ao sistema enquanto exército de reserva é utilizado pelos segmentos integrados ao mercado de consumo como mão-de-obra barata [...].

Entende-se, portanto, que a exclusão é o processo realizado pela sociedade capitalista que produz uma “massa sobrando” com poucas chances de se desenvolver em uma sociedade criada para indivíduos considerados “normais” fisicamente, cognitivamente e educacionalmente, com capacidade de produção nesse sistema, conforme afirma Martins (2002, p. 45-46):

Basicamente, exclusão é uma concepção [...] que nega a práxis e que nega à vítima a possibilidade de construir historicamente seu próprio destino, a partir de sua própria vivência e não a partir da vivência privilegiada de outrem. [...] A ideia de exclusão pressupõe uma sociedade acabada, cujo acabamento não é por inteiro acessível a todos. Os que sofrem essa privação seriam os “excluídos”.

Paralelamente a essa perspectiva de que a exclusão pressupõe a não inclusão de todos, surge a perspectiva de que é possível reverter o processo excludente mediante ações que garantam a efetiva inclusão dos sujeitos sociais. Nessa perspectiva, a inclusão é considerada como uma solução ao processo excludente social e viabiliza ao indivíduo sua inserção na sociedade como um sujeito histórico, capaz de decidir criticamente, além de refletir sobre a sua realidade. É nesse contexto que se encontram os “incluídos” na escola.

É com base nessa concepção, defendida ao longo desse trabalho, que a inclusão, por meio de uma análise dialética, deve ser abordada, propiciando aos indivíduos se perceberem concretamente no contexto do capital, de modo a se tornarem sujeitos críticos e participativos, sejam deficientes ou não.

A escola, nessa perspectiva, deve possibilitar o desvelamento do real e contribuir para a construção de um novo cenário em que a educação e a socialização dos sujeitos possam se constituir concretamente para que estes possam, de fato, inserir-se política e economicamente na sociedade, deixando de ser apenas objeto de ações filantrópicas, paternalistas e assistencialistas.

Historicamente, a educação das pessoas com algum tipo de deficiência (física, econômica, social ou política) tem servido à formação e à reprodução de práticas neoliberais, segundo as quais o sujeito deve se tornar útil à sociedade, “[...] dotado de habilidades manuais de natureza não qualificada e repetitiva, baseadas em um modelo taylorista/fordista de produção [...]” (SILVA, 2000, p. 97), o qual permite a esse sujeito uma “inclusão”. Esta, porém, é

considerada parcial e precária, pois é fruto de uma formação/educação que visa ao exercício de atividades pseudoinclusivas, mecanizadas e repetitivas.

Essa realidade pode ser observada ao se analisar a discussão referente à inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, discutida por Silva (2000). A autora assinala que, apesar de diversos autores defenderem os direitos dessa parcela da sociedade tendo em vista o combate à exclusão desse grupo social, a maioria esquece que essa exclusão se dá no contexto da sociedade capitalista de produção, isto é, depende da demanda e da oferta regida nesse tipo de sistema, o qual promove exclusão em massa e inclusão seletiva.

Entende-se que a formação, pautada no modelo taylorista/fordista de produção, em que a repetição de atividades manuais é basilar, não contribui para uma formação crítica dos sujeitos, pois visa somente à reprodução de ações direcionadas ao trabalho mecanizado e repetitivo, apartado da produção intelectual. Não pode, portanto, ser esse tipo de formação considerado como um processo inclusivo, visto serem os indivíduos, nesse caso, apenas reprodutores tarefeiros que, quando selecionados, reproduzem os interesses do capital sem o discernimento de estarem servindo a esse fim, permanecendo, dessa forma, marginalizados e excluídos do processo de inclusão.

O que se percebe é que nas escolas, em geral, o conhecimento é repassado com fins de atender às exigências de um mercado de repetição de tarefas, numa perspectiva prática, amparada no modelo neoliberal de um conhecimento sistematizado, o qual tem como base a repetição e a memorização dos conteúdos, o que contribui para uma alienação que viabiliza mais a exclusão do que a inclusão.

Em uma sociedade mediada pelo valor de troca, em que o trabalhador se constitui como mercadoria para o capitalista e como responsável pela produção do lucro, o conhecimento requerido equivale ao mínimo de conteúdo prático, pois basta que o indivíduo reproduza um aprender que, regido pelo capital, requer basicamente a instrumentação técnica desse indivíduo para atendimento às necessidades do mercado.

Seria ingênuo pensar que a pessoa com deficiência não se constitui também como vendedora de sua força de trabalho, isto é, como mercadoria para o capital. Resulta disso que, diante da necessidade de ser inserida no mercado de trabalho para se tornar útil ao capital, essa pessoa também demandará uma formação para atingir esse fim. Segundo Saviani (1997, p.17), “[...] o direito de todos à educação decorre do tipo de sociedade correspondente aos interesses da classe que se consolida no poder [...]”.

Embora se compreenda que as pessoas com deficiência são produtivas e que precisam se inserir no mercado de trabalho como garantia de sua sobrevivência, isso não quer dizer que educação precise apenas estar direcionada à reprodução do interesse do capital, formando sujeitos para o mercado de trabalho numa perspectiva neoliberal. À semelhança dos autores supracitados, e como já ressaltada, entende-se que a educação deve ser ampliada, com vista à formação de um trabalhador emancipado e crítico, ao qual se estará propiciando a assimilação de instrumentos que expressem os interesses de sua classe de forma organizada e coerente, viabilizando a construção de uma escola, de fato, inclusiva. Conforme salienta Patto (2008 p. 34),

A escola de fato inclusiva é a [...] que esclarece, a partir da própria experiência dos dominados. Numa sociedade dividida, essa consciência é dividida: nem inteiramente lúcida, nem inteiramente alienada, ela é contraditória, o que deixa espaço para a reflexão que se nutre da própria contradição.

É nessa ótica que a educação inclusiva deve ser trabalhada nas escolas de Educação Profissional, de modo a possibilitar que os indivíduos, por meio da reflexão, se desenvolvam criticamente como sujeitos históricos, participativos e como parte integrante da sociedade, tanto nos aspectos educacionais como nos aspectos sociais, econômicos e políticos.

Promover uma educação verdadeiramente inclusiva é, no entanto, um processo complexo, haja vista que essa educação ocorre dentro de uma sociedade capitalista excludente. Somente alterando-se os mecanismos do sistema vigente se terá condições de propiciar uma práxis que viabilize uma educação de fato inclusiva, ou pelo menos, não tão excludente.

Diante do exposto, e levando-se em consideração um contexto socioeconômico excludente, compreende-se que as políticas de inclusão não foram elaboradas visando a atender efetivamente àquela parcela da sociedade que, excluída e marginalizada, não correspondem diretamente ao interesse do capital. Sustentadas em um sistema capitalista de produção, essas políticas visam apenas a minimizar a pressão social contra o sistema, atendendo muito mais aos interesses do capital do que aos interesses daqueles a quem elas se destinam. Na verdade, o que se observa na realidade do sistema educacional brasileiro é que os objetivos da educação ocultam, na sua formulação, uma formação direcionada ao trabalho, beneficiando-se, desta maneira, os interesses do capital.

Dentro dessa perspectiva, as Escolas de Educação Profissional formam o indivíduo para a inserção imediata no mercado de trabalho, sendo essa uma formação técnica que visa ao

aspecto prático, deixando-se de lado a formação social do indivíduo como ser crítico, capaz de pensar-se como classe oprimida e produto de um processo.

O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecerem-se”, a este nível, contrário ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição (FREIRE, 2005, p. 35).

A concretização desse “reconhecer-se como sujeito do processo” ainda está distante da realidade do Brasil, uma vez que, no país, a educação “inclusiva”, pensada historicamente pelas elites, reflete os interesses da classe burguesa, ou seja, mesmo quando o governo apresenta propostas dirigidas à massa trabalhadora, essas propostas não visam efetivamente a resolver as mazelas da sociedade capitalista, mas a escamotear a realidade. Assim sendo, projetos e ações voltados à classe trabalhadora atendem, apenas em parte, à demanda da massa populacional, uma vez que o objetivo da classe dominante é manter-se no controle. Por isso a inclusão vivenciada inclui seletivamente e de maneira precária e marginal.

A história denuncia que o Brasil é influenciado pelas políticas públicas de inclusão desenvolvidas nos países de primeiro mundo. Disso, resulta que as políticas brasileiras seguem a lógica econômica de elite, com o agravante de que o Brasil, considerado como país em desenvolvimento, obedece às orientações provenientes dos organismos internacionais que elaboram as políticas públicas sociais homogeneizantes para todos os países da América Latina, visando a instrumentalizar a política econômica mediante financiamento do “capital humano”, sem alterar sua condição de mão de obra de baixo custo, flexível e parcialmente qualificada, capacitada a servir aos interesses do sistema capitalista, neoliberal e globalizante. Segundo Bueno (1993, p.21),

A educação brasileira segue basicamente a mesma trajetória ocorrida na Europa e nos Estados Unidos: expansão da rede de atendimento, absorção de crianças com problemas antes não incorporados a ela, diversificação dos serviços oferecidos e organização no plano nacional, mas, como sistema capitalista periférico e devido as suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades.

Apesar de os aparatos legais brasileiros serem muito ricos e amplos, se comparados aos documentos internacionais de outros países considerados desenvolvidos, eles não promovem, efetivamente, aquilo que intentam, isto é, a inclusão de todos. Ou seja, embora os documentos oficiais afiançarem a intenção de promover a “inclusão” educacional, e de as intenções dos

profissionais da educação revelarem uma preocupação com os sujeitos excluídos do processo, observa-se que o sistema educacional, como aparelho ideológico, não consegue promover um efetivo processo inclusivo. Nesse sentido, compreende-se que há uma reprodução dos interesses do Estado neoliberal, em que, mediante a defesa de uma política educacional includente, se preserva o processo de segregação e exclusão.

O exame dessa realidade pode ser corroborado pelos documentos que subsidiam a inclusão brasileira, nos quais se podem inferir parcelas de ambiguidade e, porque não dizer, de dissimulações, conforme explica Laplane (2004),

O discurso educacional em diversos momentos da história tem se caracterizado por difundir ideologia, camuflado e mistificando a realidade. Por exemplo, décadas atrás se repetia sistematicamente que na escola todos são iguais, as oportunidades são as mesmas para todos e o acesso à educação é garantido a todos os cidadãos (p. 12).

Esse discurso não condiz com a prática inclusiva da maioria das instituições educacionais onde existem pessoas com deficiência regularmente matriculadas, não havendo investimento suficiente para que se conduza um processo efetivo de inclusão. As escolas, muitas vezes, desconhecem a existência do aluno com deficiência no interior da sala de aula, ou então, não possuem sala de apoio pedagógico, formação continuada para os professores, estrutura física adequada, dentre outros fatores que comprometem a existência de um processo inclusivo.

O problema, portanto, não se restringe apenas aos aparatos legais. Estes, assim como as declarações em defesa das pessoas que apresentam limitações nos mais diversos aspectos, não são, por si só, suficientes para afiançar o acesso a direitos sociais constitucionalmente garantidos. Há que se considerar, também, os problemas relacionados à realidade vivenciada na escola pública, inclusive nas de Educação Profissional.

As ações inclusivas têm exigindo um envolvimento crescente da escola regular, que acaba por assumir o papel de viabilizar o processo de inclusão, uma vez que o sistema, fundamentado base nos aparatos legais, apenas as obriga a proporcionar a todos o acesso à escola. A mera inserção do aluno, portanto, não configura a inclusão. Nesse sentido, a escola passa a se responsabilizar pelas modificações necessárias à ocorrência efetiva dessa inclusão, o que pressupõe inovação pedagógica, reorganização das estruturas escolares, formação dos professores, reestruturação do projeto pedagógico, consideração com a diversidade da clientela e estabelecimento de formas de abranger e de lidar com as diferenças.

Com relação à figura do professor, é importante ressaltar que este, na maioria das vezes, acaba sendo responsabilizado por não conseguir abranger satisfatoriamente a todos os alunos presentes em sala de aula. Não se pode esquecer, em sua defesa, de seu baixo salário, das condições precárias em que muitas vezes desenvolve seu trabalho, das salas abarrotadas de alunos, da falta de estrutura física mínima necessária, da ausência de formação continuada, dentre inúmeros outros fatores que favorecem uma prática educacional inadequada até mesmo junto a alunos considerados “normais” – e muito mais junto àqueles que necessitam de atribuições especiais do professor, e da escola como um todo, como no caso dos alunos que possuem algum tipo de deficiência.

A escola pública, assumida atualmente como veículo de inclusão e ascensão social, vem sendo no Brasil, inexoravelmente um espaço de exclusão, não só das pessoas com deficiência, mas de todos aqueles que não se enquadram no padrão imaginário do aluno “normal” (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 108).

O que deve ser entendido é que a inclusão não é só uma questão de lei, de declarações, de decretos ou de estatutos, e nem depende apenas da qualificação dos profissionais da educação. A inclusão efetiva pressupõe mudança sociopolítica ideológica, visto que, no contexto capitalista, os interesses da elite divergem dos interesses da massa populacional, ou seja, os interesses das classes são antagônicos, ficando a inclusão à margem das políticas educacionais.

Com relação ao processo educacional, tem-se a formação de uma massa “sobrante”, com poucas chances de ser incluída dignamente e de se desenvolver criticamente em uma sociedade marcada pela competitividade. Dentro dessa lógica de competição, poucos serão beneficiados em detrimento de muitos, o que se agrava ainda mais quando se trata de pessoas com deficiência.

Percebe-se, com isso, a fragilidade do discurso e das políticas que defendem a inclusão, uma vez que incluir, em uma sociedade capitalista, é, na realidade, um desafio na medida em que o capitalismo segue a lógica da utilidade, segundo a qual só é útil aquilo que pode ser absorvido pelo mercado, fato que se reflete na educação, que, reproduzindo a ideologia do capital, não desenvolve junto ao aluno um trabalho educativo crítico que o leve à consciência de si mesmo e do seu entorno.

Ao examinar essa realidade, entende-se que, no processo educacional, a formação não crítica de sujeitos sociais, deficientes ou não, não pode ser entendida como uma formação completa. Parafraseando Patto (2008), acredita-se na possibilidade de se promover uma

educação crítica que, contrariamente às políticas de controle do conflito social, mediante promessas engodativas e falaciosas, viabilize, por meio de estratégias dialógicas, a práxis como instrumento de luta e combate da massa populacional marginalizada.

Embora se constate que, na sociedade atual, promover uma educação que considere as diferenças é um desafio à escola pública, compreende-se, a partir do conhecimento do real, que os educadores podem promover uma educação crítica, que se configura como uma alternativa para driblar as exclusões produzidas pela reprodução de políticas amparadas em ações neoliberais. Essa formação crítica possibilitará aos sujeitos sociais intervirem na realidade como produtores desta, tendo os seus direitos respeitados de fato, e não somente por meio de práticas filantrópicas e assistencialistas que, ideologicamente, defendem um discurso falacioso, o qual serve apenas para reproduzir os interesses do próprio sistema, separado da realidade concreta.

O que se percebe nas escolas, em geral, é a propagação de um conhecimento sistematizado, baseado na repetição e memorização de conteúdos, contribuindo para uma alienação que viabiliza cada vez mais a exclusão em vez da “inclusão”, ou ainda, inclui de maneira precarizada, ratificando que a deficiência do processo inclusivo não se dá apenas pela falta de comprometimento dos atores educacionais, mas também pela forma que são desenvolvidas as políticas públicas de inclusão, que reproduzem uma ideologia capitalista.

Deve-se reconhecer que essas constatações e críticas têm contribuído para se dar maior atenção a alguns problemas das políticas inclusivas no Brasil. Vale ressaltar, porém, que ainda persiste um quadro geral de iniciativas que infiro dizer insatisfatórias, pois não atendem as necessidades das pessoas com deficiência recebidas nas instituições públicas de ensino.

A educação inclusiva, neste emaranhado de relações dialéticas, significa, sobretudo, uma mudança de postura e de olhar acerca da deficiência. Implica, ainda, reformular o sistema de ensino para propor uma educação de qualidade, na qual o acesso, o atendimento adequado e a permanência sejam garantidos a todos os alunos, independente de suas diferenças ou necessidades. Não basta, assim, apenas criticar o sistema, é necessário promover práticas na escola que se diferenciem da reprodução excludente e competitiva reforçada pelo capital. “Construir e cultivar políticas de inclusão pressupõe planejar novas formas de atuação, com intencionalidade e ousadia” (SALGADO, 2006, p.62).

A concepção de inclusão defendida neste trabalho refere-se à efetivação de uma educação para todos dentro de um contexto educacional amplo, que leve em consideração as singularidades dos alunos, especialmente no que se refere à Educação Profissional, na qual os

alunos são confrontados com realidades diferenciadas das vivenciadas até então no aspecto escolar. A estrutura educacional para inclusão nesses espaços deve, dessa forma, ser mais atenciosa e cuidadosa, no sentido de garantir a efetiva inclusão do aluno.

O desenvolvimento da proposta da inclusão da educação profissional aponta pra a necessidade de garantir a capacitação continuada dos professores e técnicos, bem como da importância de dar atenção a outras questões, como adaptação das instalações físicas e mobiliário; garantir o mais amplo conhecimento, pelas comunidades escolares [...] da política de inclusão empreendida (FOGLI; FILHO; OLIVEIRA, 2006, p.118).

Conforme analisado anteriormente, as pessoas com deficiência, ao longo do processo histórico, foram sendo excluídas dos processos educacionais, sendo segregadas inicialmente em classes especiais e, posteriormente, no interior da classe regular, em um processo exclusivo que se estende ao acesso ao mercado de trabalho, o qual abarca, preferencialmente, os indivíduos capazes de gerar lucro pela venda da sua força de trabalho.

Pelo fato de não possuírem a mesma trajetória escolar dos indivíduos considerados “normais”, as pessoas com deficiência, na maioria das vezes, optam por abandonar os estudos, o que resulta em alto índice, entre elas, de não alfabetizados, e, conseqüentemente, de excluídos socialmente do acesso ao mercado de trabalho, já que não se adequam aos padrões mínimos exigidos do trabalhador.

Para se compreender melhor a gravidade do problema, trazem-se dados fornecidos pelo censo realizado no Brasil em 2000, cujo objetivo foi conhecer um pouco mais a realidade das pessoas com deficiência. Conforme Neruda (2011), verificou-se que 14,5% da população brasileira apresenta algum tipo de deficiência, o que representa cerca de 24,5 milhões de pessoas em todo o território nacional. Desse montante, 54% são consideradas inaptas para o trabalho, ou seja, não possuem condições de exercer atividades laborais; e 46% possuem renda média de R\$ 250,00.

Diante dessa realidade, entende-se imperiosa a necessidade de formação escolar profissional desses sujeitos sociais com vistas a um engajamento correto e digno no mercado de trabalho, sem favorecimento de oportunidades de formação e de trabalho para determinados tipos de deficiência, como tem acontecidos em algumas instâncias formativas e empregatícias. É com base em todo o exposto que se enfrenta, aqui, o desafio de um estudo no setor da Educação Profissional acerca das práticas inclusivas de pessoas com deficiência. É certo que o tema “inclusão” vem sendo discutido e analisado recorrentemente nos textos educacionais referentes às escolas de ensino regular. Porém, referentemente à Educação Profissional, ainda

é ínfima a produção bibliográfica, o que transforma o presente estudo em um desafio bem maior, mas não desencorajador, posto que instigante e de extrema importância.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de todo o contexto que emerge da análise da pesquisa, considera-se que a inclusão de TCD no mercado de trabalho caminha a passos lentos na realidade brasileira. Longe ainda se está de se obterem respostas imediatas para a problemática excludente disposta na atualidade, em que a condição humana é posta como componente descartável e facilmente substituível.

Falar em inclusão em um sistema que, na sua essência, é excludente torna-se muitas vezes contraditório, uma vez que, ao propor às empresas a obrigatoriedade de uma estrutura especializada e capacitada com processos administrativos diferenciados e ações inclusivas, estabelece-se uma filosofia fundamentada em princípios democráticos e igualitários, nos quais os cidadãos possuem direitos e deveres iguais. Entretanto, no sistema capitalista, isso não existe, uma vez que as relações são desiguais e degradantes, próprias da atual política organizativa socioeconômica.

A exclusão, na verdade, dispõe-se como produto das relações capitalistas, está contida na lógica do capital e é parte inerente do seu funcionamento e desenvolvimento. Logo, as políticas de inclusão funcionam como paliativo do sistema capitalista a fim de mediar outras proposições do capital, abstraindo de toda e qualquer forma a mais-valia como produto da exploração dos trabalhadores, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, psicológicas e econômicas. A inclusão, como política ideológica disposta pelo capital, é a reunião de indivíduos em torno de uma sociedade desigual.

Ressalta-se que a dinâmica in/exclusão de TCD tem como condição central o antagonismo de classe. É a relação da complexidade das situações históricas concretas e suas contradições que permite a compreensão do funcionamento de coerção da classe dominante, a qual gera uma demanda de excluídos socialmente. A condição de pobreza e a venda de sua força produtiva produzem uma demanda imensurável de indivíduos submetidos às mais diversas condições de exploração, precarização e degradação.

É nesse sentido que se estabeleceu durante todo desenvolvimento deste trabalho, a compreensão de que as pessoas com deficiência são submetidas a uma dupla exclusão: a exclusão pela condição de classe (a classe trabalhadora que vive da venda de sua força

produtiva); e a exclusão pela condição de deficiência (inerente à sua condição física, mental, cognitiva e/ou psicológica). Diante disso, as PCD são submetidas a políticas inclusivas das mais diversas naturezas – políticas de inclusão social, inclusão escolar, inclusão no mercado de trabalho, dentre tantas outras designações.

Em suma, as PCD são submetidas ao que se pode definir como inclusão instável, precária e marginal, e, ainda, imposta e subordinada, uma vez que são submetidas a políticas públicas insuficientes baseadas em uma inclusão cada vez mais degradada, que gera, tanto na mentalidade das PCD, como no âmbito da sociedade em geral, uma condição utópica da emancipação humana sob novas formas de relações sociais. Essas políticas, no entanto, caracterizam-se, na maioria dos contextos em que são implementadas, como políticas focais compensatórias, de assistência ou caridade social, que funcionam como alívio à pobreza e à manutenção do status quo. Quando não, caracterizam-se pela exploração desmedida e desumana das condições remanescentes de indivíduos sociais que já possuem uma série de outras limitações, mas que se submetem ao trabalho degradante para sobreviver na estrutura organizativa da sociedade capitalista.

Entende-se que a relação entre trabalho e educação possibilita o caráter formativo do ser humano como ação humanizadora, e que, por meio do desenvolvimento de atividades laborativas, pode-se conduzir ao pleno desenvolvimento de muitas outras potencialidades objetivas e subjetivas do ser humano, haja vista que é por meio do trabalho que o homem se constitui como ser. Decorre daí a importância de se possibilitar às PCD o direito ao trabalho, ao engajamento em funções que lhe permitam, ao menos, o sentimento de pertencimento social, uma vez que, ao assumir uma atividade dentro dessa sociedade, apesar de ser intrínseca a submissão às condições de exploração, há a possibilidade de se oferecer a educação por meio do trabalho.

Diante de toda a experiência filosófica, bibliográfica, de vida e de formação desenvolvida no decorrer da elaboração deste trabalho, foi possível reunir alguns elementos, ao longo de sua exposição, que se mostram promissores para a articulação sob a forma de ideias catalizadoras para a promoção de novos debates.

Dessa forma, estas considerações finais não assumem, em momento algum, caráter conclusivo. Ao contrário, intenta-se que a disposição de seu conteúdo possa ensejar novas problematizações da temática em questão, sempre na busca pelo entendimento e confronto da sociedade a fim de que, com base na análise realizada, busque-se ultrapassar

os feitos teóricos e se chegue a uma sociedade menos excludente, menos segregatória, e de fato inclusiva.

Para Mészáros (2005, p. 76-77), essa transformação somente poderá ser efetivada mediante uma proposta social, ampla e libertadora, em que a educação em seu sentido amplo esteja “articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso”.

Nesse sentido, embora diante de uma sociedade impelida por uma lógica excludente, faz-se necessária a resistência da classe trabalhadora no intuito de viabilizar a consolidação das políticas públicas includentes que sejam implementadas para além do interesse restritivo do capital e que, de fato, promovam a materialidade do princípio de alteridade, dignidade, autonomia, emancipação humana e o direito ao trabalho, independente da condição do sujeito.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BUENO, J.G.S. **Educação Especial Brasileira:** integração/segregação do aluno deficiente. São Paulo: EDUC, 1993.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. **A pesquisa qualitativa:** enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

FERREIRA, M. E.C.; GUIMARÃES, M. **Educação Inclusiva.** São Paulo: DP&A, 2003.

FOGLI, B. F. S.; FILHO, L. F.; OLIVEIRA, M. M. N. S. Inclusão na educação: uma reflexão crítica da prática. In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (orgs.). **Inclusão em Educação:** culturas, políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do Capitalismo real.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GADOTTI, M. **Concepção Dialética da Educação:** um estudo introdutório. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HEGEL, G.W.F. **Princípios da filosofia do direito.** Tradução de Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LAPLANE, A. F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. F.(orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associado, 2004.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

\_\_\_\_\_. **A sociedade vista do abismo**. Novos estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.(orgs.). **Caminhos do pensamento: epistemologia e método**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 2002.

\_\_\_\_\_. (org.); DESLANDES, S.F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

NERUDA, J. N. O escasso e confuso conhecimento. In: RIBAS, J. **Preconceito contra as pessoas com deficiência: as relações que travamos com o mundo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PATTO, M. H. S. Políticas atuais de inclusão escolar: reflexão a partir de um recorte conceitual. In: BUENO, J. G.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A (Orgs.). **Deficiência e Escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2008.

SALGADO S. S. Inclusão e processos de formação. In: SANTOS, M. P; PAULINO, M. M. (Orgs.). **Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, J. M. Dimensões e Diálogos de Exclusão. In: SANTOS, M. P.; PAULINO, M. (Org.). **Inclusão em Educação: Culturas, Políticas e Práticas**. São Paulo: Cortez, 2006.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SEVERINO. A. J. **Educação, Ideologia e Contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA. A. G. **A educação profissional de pessoas com deficiência mental: a história da relação educação especial/Trabalho na APAE/SP**. Tese de Doutorado em Educação na área de Metodologia de ensino. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. **Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

## A PERCEÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O PLANO INDIVIDUALIZADO DE TRANSIÇÃO EM UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Adriana Oliveira Bernardes<sup>1</sup>

Annie Redig<sup>2</sup>

### RESUMO

Um dos elementos importantes para inclusão do aluno com deficiência na escola é o PIT (Plano Individual de Transição) que aliado ao PEI (Plano Educacional Individualizado) poderá promover não só uma educação cidadã, mas também de qualidade aos alunos. O objetivo deste artigo é apresentar a visão de professores da Educação Básica obtida através de fórum de discussão em curso de formação continuada sobre a elaboração de tais documentos. Avaliamos então as contribuições de 51 professores em um fórum, sendo que as respostas se encontram ancoradas em seis categorias principais. Avaliando a contribuição dos alunos do curso, obtivemos os seguintes resultados: 19% afirmaram que para a implantação do PIT é necessário o engajamento de todos, 17% parcerias, 13% o engajamento da família, 13% o desenvolvimento das potencialidades nos alunos, 10% trabalhar a questão do preconceito, 7% o engajamento dos professores e 23% apontaram outros fatores. Através de análise de conteúdo das categorias apontadas, observamos que a maioria dos professores alunos acreditam na importância da participação de todos para elaboração do documento, os mesmos acreditam que tal documento, poderá dentro da escola criar meios que possibilitem a transição da escola para o trabalho. O trabalho sugere que de maneira geral o professor vê de forma positiva a implantação do PIT e que destaca questões importantes e que ajudariam em sua implantação na escola, o que colaboraria de forma substancial para inclusão de alunos com deficiência, em particular, intelectual.

**Palavras-chave:** Plano Individual de Transição; Formação Continuada de Professores; Educação à Distância; Educação Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

Com a política de Educação Inclusiva (BRASIL, 1996, 2008, 2015, entre outros), que preconiza que a escola precisa se adaptar para o recebimento de alunos com deficiência, o número de matrículas destes educandos em turmas comuns vem aumentando e com isso, a necessidade de que a escola ofereça uma educação de qualidade para todos, com suportes adequados tanto para o docente quanto discentes, de forma a garantir um processo de ensino e aprendizagem eficaz.

Neste contexto podemos considerar que:

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio de Janeiro, física.adrianabernardes@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade do Estado do Rio de Janeiro, annieredig@yahoo.com.br

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ter trazido benefícios a tais alunos, que a partir daí puderam frequentar turmas de ensino regular juntamente com seus pares alunos do Ensino Médio, ainda é necessário que haja empenho para que o mesmo possa receber uma educação de qualidade em detrimento de simplesmente frequentar a escola. Apesar da lei ter mais de vinte anos, é importante considerar que temos ainda um longo caminho a seguir para que o mesmo possa se desenvolver plenamente dentro de suas especificidades, como supramencionado. (BERNARDES, 2019, p. 284)

Em 1999, o Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) que regulamenta a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989), ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino. As Diretrizes Nacionais da Educação Especial (BRASIL, 2001) determinam que os sistemas de ensino devam matricular todos os alunos e será a escola que deverá se organizar para atendê-los de acordo com suas especificidades.

Um ano depois, a Resolução CNE/CP nº1/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) dentre todas as questões prevê a formação docente e a oferta de suportes que atendam às necessidades dos educandos. Na Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência – LBI (BRASIL, 2015), reforça a formação inicial e continuada docente e “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”.

Desta forma, a formação continuada de professores é um dos fatores de maior importância para a inclusão escolar de alunos com deficiência. Pensando nisso, o presente artigo tem como finalidade analisar uma atividade do curso “Deficiência Intelectual: transição da escola para a vida independente” ofertado pela Fundação Cecierj (Centro de Ciências e Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro)<sup>3</sup>. Este curso foi oferecido na modalidade de Educação à Distância (EAD) e atividade analisada foi o fórum sobre: a

---

<sup>3</sup> <https://www.cecierj.edu.br>

importância da elaboração do Plano Individualizado de Transição (PIT) na escola e como ele deverá ser elaborado.

## **Estratégias pedagógicas para possibilitar a individualização do ensino**

Pensando a individualização do ensino, os recursos (humanos, materiais e de acessibilidade) a serem utilizados com os alunos são importantes e devem abranger suas especificidades. O professor deve utilizar materiais e estratégias pedagógicas que contemplem todos os estudantes, inclusive os com deficiência. Desta forma, para possibilitar a construção de conhecimento, é importante pensar em práticas individualizadas e com isso utilizar instrumentos que permitam a flexibilização curricular. Sendo assim, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) é uma ferramenta valiosa nesse percurso.

Entende-se como PEI, um planejamento individualizado, onde é periodicamente revisado e avaliado, contendo todas as informações do discente. Tem como base interesses, possibilidades, conhecimentos do estudante, bem como suas necessidades e prioridades de aprendizagem (como ensinar, quem vai ensinar e como ensinar). O PEI prevê, também, recursos, estratégias, conteúdos, profissionais envolvidos, expectativas, prazos, habilidades. Sua elaboração se dá com todos os atores envolvidos nesse processo. (SIQUEIRA; REDIG; ESTEF, 2018, p. 4)

Podemos então observar que é um documento dinâmico, podendo ser constantemente modificado na medida em que é avaliado durante o processo, sendo bem-sucedido ou não, possibilitando a modificação de ideias e até objetivos. Sendo assim, para a implementação do PEI é necessário professores que percebam a importância de práticas pedagógicas diversificadas. A questão em si, nos leva não só a importância da discussão dos documentos, como também relevância de bons cursos de formação docente. Mascaro (2018, p. 14) corrobora com essa discussão no sentido em que coloca que:

Essa escola contemporânea pressupõe uma pedagogia que se comprometa com o processo de ensino e aprendizagem, reconhecendo as especificidades dos alunos para promover a autonomia intelectual dos mesmos. O trabalho, no princípio da inclusão, requer que as propostas pedagógicas sejam centradas no aluno, ou seja, a escola precisa flexibilizar o modo de ensinar para que todos os alunos construam conhecimentos. Tendo em vista o exposto, discorreremos neste artigo sobre a estratégia pedagógica do PEI como uma possibilidade de favorecer o processo ensino aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual neste cenário.

O PEI é descrito como uma ferramenta pedagógica na medida em que normatiza o trabalho a ser realizado com o aluno com deficiência, a partir de estratégias individualizadas para o seu desenvolvimento baseado em suas especificidades. Tal visão sobre o PEI corrobora as afirmações de Pinheiro e Redig (2019, p. 1) que ressaltam que:

A escolarização de alunos com deficiência apresenta-se como um desafio para a escola contemporânea. Desta forma, é preciso a criação de práticas pedagógicas diferenciadas que garantam a construção de conhecimento. É necessária a elaboração de estratégias e planos de ação que sistematizem o percurso formativo destes estudantes de forma a possibilitar não apenas a aquisição de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de habilidades para uma vida independente e conseqüentemente a sua inclusão escolar e social.

Nesse sentido, para a construção de práticas pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para uma vida independente/adulta, para o momento pós-escola é preciso a implementação de práticas voltadas para esses aspectos. Sendo assim, como já discutido, há necessidade de planos individualizados que contemplem as capacidades e interesses dos educandos com deficiência. Portanto, um instrumento vinculado ao PEI que permite isso é o Plano Individualizado de Transição (PIT).

O PIT visa permitir que o aluno com deficiência possa desenvolver habilidades para o momento pós-escola, tendo opções de escolha para o ingresso no mercado de trabalho, curso profissionalizante, ensino superior, etc. O PIT, de acordo com Pinheiro e Redig (2019, p. 7) “torna-se, portanto, uma possibilidade facilitadora deste processo. Desse modo, visando alcançar uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com deficiência necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade”.

A utilização de planos individualizados no processo de ensino aprendizagem de estudantes com deficiência é importante para garantir os suportes pedagógicos necessários para a sua escolarização, além de entender quais as demandas que este educando apresenta. A participação de toda comunidade escolar, familiares e até mesmo do aluno, é fundamental para a construção de um plano eficaz e com comprometimento de todos os envolvidos. Entretanto, para que a política de inclusão escolar seja uma realidade, é importante pensar na formação docente.

## **Formação continuada de professores na perspectiva inclusiva**

A constituição federal (BRASIL, 1988), em seu o artigo 205, define a educação como um direito de todos, que garante o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Estabelece a igualdade de condições de acesso e permanência na escola como um princípio. No caso de alunos com deficiência, documentos como o PEI e o PIT podem colaborar efetivamente com a inclusão escolar e social, fazendo com que possam participar da comunidade como agentes ativos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (BRASIL, 1996) aponta a importância de uma formação cidadã dos alunos, assim, o estar na escola apenas, deve ser preterido. Formar o cidadão traz a importância implícita de prepará-lo para vida em sociedade e junto a diversidade de pessoas que a compõe. Neste contexto, uma formação cidadã subentende um leque de oportunidades para o estudante que se desenvolverá juntamente ~~junto~~ a com os seus pares em sociedade, convivendo com a diversidade que é algo inerente à escola. Assim, uma formação cidadã pressupõe uma escola que faça diferença na vida do educando, não só oferecendo condições de desenvolvimento de habilidades e competências para que o sujeito possa participar efetivamente da vida em sociedade, mas também para que perceba que faz parte de um ambiente no qual a diversidade prevalece e é algo normal.

As políticas públicas da década de 90 até os dias de hoje possibilitaram não só o estar na escola para tais alunos, como também benefícios em relação a sua permanência e também a qualidade no ensino. Em relação a tais políticas, muitas visavam a partir do momento em que o aluno estava já na escola, colaborar para sua permanência, bem como para uma melhor qualidade no ensino.

Neste contexto em que num segundo momento almeja-se que o aluno receba um ensino de melhor qualidade, a formação do professor para trabalhar com a diversidade será fundamental para que novos patamares sejam alcançados. Apesar da importância de tais documentos, problemas vêm sendo detectados no processo de sua elaboração, como aponta Bernardes (2019, p. 288) “analisando os resultados obtidos, sobre a percepção da coordenação pedagógica de colégio público estadual em relação a elaboração do PEI, observa-se que a falta de conhecimento de como elaborar o documento dificulta o processo, não havendo um planejamento de formação para o professor na escola”. Tal fato nos leva a refletir sobre as possíveis dificuldades dos professores de maneira geral para planos individualizados, assim, podemos ressaltar a importância de cursos de formação continuada que auxiliem o docente nas demandas do seu cotidiano escolar.

Nos dias de hoje, cursos na modalidade de EAD tem propiciado capacitações aos professores fazendo a diferença na vida profissional dos mesmos e podemos considerar que “a

Educação a Distância (EAD) se expande em diferentes níveis de ensino, sobretudo no âmbito do Ensino Superior, levando à necessidade de estudos que colaborem para a compreensão da qualidade dos processos educativos em EAD” (BICALHO, 2012, p. 1).

Imbernón (2002) defende a formação docente como um processo contínuo, que vai desde a experiência que tem na escola, prosseguindo ao longo da vida, indo além dos momentos especiais de aperfeiçoamento, relacionado também com questões referentes ao salário, carreira, estruturas, níveis de participação e decisão.

Não há dúvida que o professor tem um papel fundamental na educação escolar, mas há outros elementos igualmente importantes, como a atuação dos gestores escolares, as formas de organização do trabalho na escola, o clima institucional, os recursos físicos e materiais disponíveis, a participação dos pais, as políticas educativas. A pesquisa deve ajudar a superar as crenças e a visão do senso comum, não pode submeter-se a eles. (IMBERNÓN, 2002, p.177)

Logo, a importância da formação do professor para maior qualidade de ensino na escola é algo fundamental, principalmente quando consideramos a diversidade de alunos nela presente. No contexto da formação continuada de professores em relação à EAD, Rodrigues e Capellini (2012, p.615) colocam que “pode-se considerar a Educação a Distância (EaD) como grande possibilidade para formação continuada do professor e, em especial, neste trabalho referente à Prática de Educação Especial e Inclusiva”.

Este fator é realmente importante e as discussões ocorridas no curso no qual se deu esta pesquisa mostraram isso, contribuindo neste contexto o aprendizado colaborativo proporcionado pelos fóruns de discussão. Rodrigues e Capellini (2012, p. 625) observaram em sua pesquisa que “dos participantes, 96% consideram que a modalidade de Educação a Distância atende, inicialmente, à formação continuada de professores para o processo de inclusão da pessoa com deficiência”.

## **METODOLOGIA**

A opção metodológica do estudo foi por uma investigação de cunho qualitativo por meio de análise de conteúdo das respostas dos professores cursistas de um dos fóruns desenvolvidos no curso de formação continuada ofertado na modalidade de EAD sobre transição da escola para vida independente. O curso denominado como “Deficiência Intelectual: transição da escola para a vida independente” foi ofertado na modalidade de EAD para docentes de todo o estado

do Rio de Janeiro em parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e a Fundação Cecierj.

Este curso, realizado no segundo semestre de 2019 e com carga horária total de 30h, desenvolvido na plataforma Moodle<sup>4</sup>, teve como objetivo capacitar professores que atuam na educação básica com ênfase na deficiência intelectual, tendo como um dos tópicos oferecidos no curso, uma discussão sobre o desenvolvimento de um programa de transição da escola para vida independente. O curso discutiu temas relacionadas à Educação Inclusiva e estratégias alternativas para que o processo de transição aconteça de forma estruturada e planejada.

Nessa direção, a presente pesquisa analisou uma das atividades (fórum de debate) do curso sobre a elaboração e implementação do PIT para estudantes com deficiência intelectual. Sendo assim, participaram do fórum 51 cursistas, sendo 47 do sexo feminino e quatro do sexo masculino, denominados, aqui no texto, com a palavra *aluno* seguido por uma letra do alfabeto, como *aluno A*, *aluno B* e assim por diante.

O fórum analisado, ocorreu no período de 11 à 22 de novembro de 2019 e teve como proposta a discussão colaborativa, onde os cursistas deveriam responder e discutir as contribuições dos colegas, sobre o seguinte questionamento: *No intuito de elaboração e aplicação do PIT, quais ações podem ser implementadas na escola para o desenvolvimento de habilidades para vida independente?*

A pesquisa qualitativa realizada, tratou-se de um estudo de caso, no qual segundo Godoy (1995, p. 25): “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente de um simples sujeito ou de uma situação em particular”. O que no nosso caso, nos debruçamos sobre a turma de professores de educação continuada que realizava o curso supramencionado. Para a análise das respostas foi utilizada a análise de conteúdo na perspectiva de Bardin, que segundo Godoy (1995) trata-se de uma técnica metodológica que se pode aplicar em discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for à natureza do seu suporte. Aplicamos então, a técnica, as falas dos professores obtidas através do fórum, categorizando-as. Para isso, realizamos a leitura de todas as falas apresentadas pelos professores no fórum e categorizamos conforme o que o mesmo destacava, que poderia ser a importância da família ou de todos para efetivação do PIT na escola.

Em relação a análise de conteúdo realizada, Bardin (1977, p.20) esclarece que a análise de conteúdo:

---

<sup>4</sup> O Moodle é uma plataforma de ensino gratuita com variados recursos a serem oferecidos para alunos na modalidade de EAD.

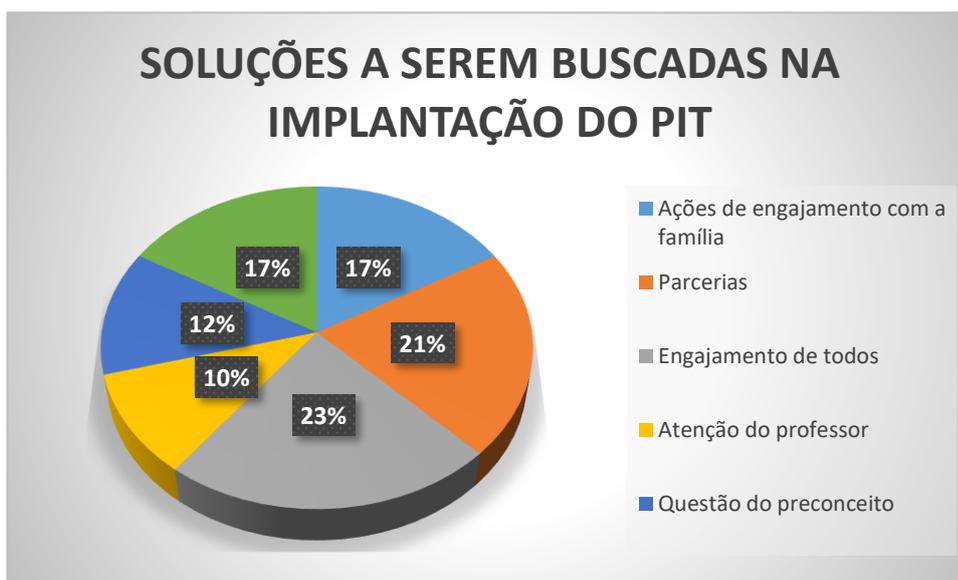
Designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Utilizamos então a referida técnica para analisar as falas de professores no fórum que discutia a importância e o que seria necessário para implantação do PIT na escola.

## RESULTADOS

Para analisarmos as respostas do fórum selecionado, dividimos os depoimentos em seis categorias: 1) Engajamento da família; 2) Parcerias; 3) Envolvimento do professor; 4) Preconceito; 5) Engajamento de todos; 6) Desenvolvimento de potencialidades.

Gráfico 1: Gráfico referente às categorias dos depoimentos dos docentes



Fonte: As autoras

Observamos que a categoria que recebeu a maior porcentagem das respostas se refere ao engajamento de todos os envolvidos e a segunda categoria a que fala na importância das parcerias. Desta forma, na categoria 1 que aponta que as ações devem estar alinhadas com o engajamento da família, podemos observar que as contribuições abordam a importância da articulação família x escola, considerando uma ação importante para o processo de transição do aluno com deficiência da escola para a vida adulta/independente.

*O aluno estar livre e a vontade para ser quem ele é, mesmo que não pareça saber ou não saiba. A expectativa deve estar no entusiasmo de realizar a fornada junto a ele e considerar que todo dia é um dia diferente e todo dia é possível pequenos avanços. Estar junto a família e compartilhar esse entusiasmo é mister, para que todos possam estar envolvidos, atentos e abertos as tentativas diversas na busca de dar ao aluno as condições para o seu desenvolvimento, no seu tempo. (Resposta do Aluno A)*

*Concordo! A articulação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento e suporte ao aluno. (Resposta do Aluno B)*

*O trabalho deve ser realizado por um conjunto de profissionais em conjunto com a família do aluno e dando suporte ao aluno tanto ao aluno quanto a seus responsáveis, pois aqueles que cuidam de alunos incluídos tem uma rotina com muitas emoções e sentimentos diversos, desde questões de aceitação, frustrações e dores ligadas as dificuldades de prover condições para o bem estar adequado e necessário a este indivíduo. (Resposta do Aluno C)*

*Permitir que a família aprenda a estimular a independência desta pessoa especial através desta, que já pode ser chamada de oficina. Aprender a independência começa dentro de casa, começa com cuidados pessoais em casa. (Resposta do Aluno D)*

*Fazer uma ponte com a família é importante para o desenvolvimento da criança/adolescente, para criar vínculos com a família, com isso, vendo o aluno na sua totalidade e traçando ações para intervir. Na comunidade, criar rede, como cursos, oficinas, entre outras atividades. Para isso é importante contar com uma equipe multidisciplinar nas escolas. (Resposta do Aluno E)*

Neste contexto, é fundamental discutir a importância da família e o seu acesso às informações importantes na escola, valorizando então a troca entre os dois núcleos.

É no ambiente familiar que a criança tem as suas primeiras experiências e recebem os primeiros estímulos, podendo ser esse um local de crescimento e desenvolvimento, principalmente quando se trata de uma criança acometida com deficiência intelectual, já que necessita de uma assistência mais específica. Para isso, os familiares precisam ter esclarecimentos sobre a deficiência da criança e sobre sua importância no tratamento. A comunicação verbal e não verbal é uma das principais fontes de estímulo para a criança. Por isso, os pais ou cuidadores precisam estar bem informados sobre a patologia da criança, a equipe de saúde da instituição pode e deve tornar compreensíveis as especificidades da deficiência e oferecer um acolhimento para os mesmos. (SILVA; DESSEN, 2001)

Assim, a família como participa da vida da criança desde suas primeiras experiências, tem papel fundamental no desenvolvimento da mesma, para que assim, de forma conjunta possam colaborar para um desenvolvimento pleno de suas potencialidades, desde seus primeiros desafios até chegar ao mundo do trabalho. Somente com a parceria com a família será possível estimular e incentivar o desenvolvimento de habilidades para a vida

independente/adulta, rompendo com a superproteção familiar e vislumbrando esse sujeito como uma pessoa ativa na sociedade.

Na categoria 2, que aborda a importância das parcerias para a implantação do PIT na escola. Destacamos aqui algumas das contribuições:

*O professor em sala de aula, se houver mais de um dando aulas na turma do aluno, fazer parcerias, interdisciplinaridade nas disciplinas, atividades que agreguem valores, posturas e atitudes. Professores que aprendem sobre a deficiência daquele aluno, e assim fazer atividades para ele e a turma juntos. Pensar no coletivo de transformar a escola no PIT para aquele aluno com deficiência e ele saber que é bem vindo ali. Faz parte da escola estar construindo sua identidade, seus caminhos, escolhas. Descobrir-se como pessoa e ser humano, cidadão dentro da escola. (Resposta do Aluno F)*

*Não somos uma ilha! O trabalho em equipe é fundamental no cotidiano escolar. O núcleo familiar precisa ser abraçado, assim como o aluno. A equipe precisa abraçar a causa. A construção de oficinas onde aconteça atividades estimulando/despertando atitudes e habilidades, resultaria numa sondagem de interesses (diagnose). (Resposta do Aluno G)*

A citação da importância das parcerias nas falas dos professores, estavam relacionadas tanto a parceria entre docentes para análise do aluno e planejamento do que seria interessante para o mesmo, como também parceria com instituições ou empresas que pudessem receber os alunos oferecendo a possibilidade de colocação em postos de trabalho.

Em relação à parceria na escola, Redig (2019, p. 6) discute que:

Por isso, é importante que o AEE [Atendimento Educacional Especializado], seja no formato de sala de recursos multifuncional, mediação escolar, ensino colaborativo, entre outros, garanta os suportes necessários para uma escolarização adequada, centrada no estudante. Para isso, os professores da Educação Especial em parceria com os demais docentes e profissionais que atendem o aluno com deficiência, devem trabalhar colaborativamente para o desenvolvimento das potencialidades do sujeito.

Essa parceria supramencionada é de suma importância para elaboração do PIT e para o estabelecimento de novas, pois conhecendo os alunos é que poderemos construir um processo de transição que realmente seja adequado para as demandas deste sujeito e conseqüentemente possibilitar para que ele consiga alcançar as suas metas.

Para o desenvolvimento de habilidades de forma que o sujeito com deficiência possa alcançar uma vida independente é preciso que a equipe do PIT, esteja engajada com a família, demais profissionais, comunidade e com o próprio

aluno, respeitando seus interesses e desejos e potencialidades. (REDIG, 2019, p. 7)

Na categoria 3 que refere à a importância do envolvimento do professor para a implementação do PIT na escola:

*Vendo as necessidades dos alunos alguns professores buscaram ajuda fora da escola. Foi um momento único onde vimos os alunos sendo protagonistas de suas histórias. Pensar no coletivo é essencial, e a sua colocação sobre o professor em ter um olhar a mais para o aluno com DI é de suma importância, porque o professor tem que se especializar, investigar sobre a deficiência, adaptar materiais e aplicar para o aluno. (Resposta do Aluno H)*

*Numa perspectiva de inclusão e transição para o trabalho, uma primeira ação é o olhar do professor atento as habilidades demonstradas pelo aluno com deficiência para conduzir sua aprendizagem. O conceito pejorativo de “coitadinho” e a proteção demasiada da família é uma barreira a ser desmitificada, e neste diálogo, a escola na figura do professor, visto que permanece o maior tempo em contato com o aluno, é o canal para apresentar o aluno como ser capaz dotado de habilidades que podem conduzir para a vida independente. (Resposta do Aluno J)*

Observamos nos depoimentos acima o quanto o engajamento do professor é importante nesse processo, de acordo com a resposta do Aluno K “*realmente o professor está a frente desta batalha!*”, pois sem esse compromisso o PIT não terá êxito. Como apontado nas falas, é preciso que o docente busque novas estratégias para auxiliar no desenvolvimento do aluno e trabalhe colaborativamente com seus pares e demais profissionais.

A categoria 4 aborda a importância de trabalhar a questão do preconceito para a implantação do PIT na escola:

*Creio que o maior desafio ainda encontrado é o preconceito. (Resposta do Aluno K)*

*Também acho que o maior desafio é superar o preconceito. E acrescento que devemos olhar as pessoas pelas suas habilidades e potencialidades, e não pelas deficiências e dificuldades. (Resposta do Aluno L)*

*A maior realidade de hoje é a falta de preparação, estrutura e preconceito, tipos isolados dentro do próprio convívio. (Resposta do Aluno M)*

*Seria interessante que a escola criasse um ambiente de discussão sobre este assunto, que direcionasse os alunos e que também mostrasse aos outros alunos seus pares que estes poderão futuramente estar ocupando uma vaga de emprego, isso seria importante em relação a questão do preconceito. (Resposta do Aluno N)*

Vale enfatizar que o PIT auxilia na discussão do preconceito, no sentido em que ressaltamos mais as qualidades e competências do aluno com deficiência do que suas dificuldades, reforçando a fala do Aluno N. Pegando o gancho do depoimento do Aluno P, ao planejar a saída do estudante da escola, preparando-o para o momento pós-escola, vida independente/adulta possibilitamos a visualização de inclusão nos diferentes aspectos da sociedade, como o mercado de trabalho. Por isso, organizar o processo de transição por meio do PIT, auxiliará na quebra de estigmas tanto pela comunidade escolar quanto pela família e futuros empregadores. Consideramos que a escola possa contribuir de forma efetiva para contornar questões relacionadas ao preconceito às pessoas com deficiência, principalmente quando estimular sua convivência no ambiente escolar com seus pares.

A categoria 5 que contempla a importância do desenvolvimento das potencialidades dos alunos para a implantação do PIT na escola:

*.[...] Eles precisam de segurança para demonstrar ao mundo suas potencialidades e como educadores, temos um ótimo espaço por meio do diálogo franco com essas pessoas aliado as ações pedagógicas efetivas que possibilitam orientá-los e conscientizá-los de suas potencialidades, impulsionando e mobilizando para que essas se aperfeiçoem. (Resposta do Aluno O)*

*Para que os profissionais possam mediar o desenvolvimento e aprendizagem, precisamos partir das habilidades e potencialidades do sujeito com deficiência; de forma que tais profissionais elenquem as expectativas sobre o desenvolvimento dos educandos. Tais expectativas serão fonte do trabalho pedagógico, bem como as habilidades e potencialidades. (Resposta do Aluno P)*

*O olhar é sempre voltado especificamente para o aluno e dessa forma a escola passa a perceber as potencialidades dos seus alunos, sendo assim em alguns casos precisam de ter um contato mais próximo com a família para que o todo esteja conectado. A escola precisa saber quais são os interesses e objetivos futuros dos pais e também de seus filhos para que ela possa ser mediadora desse processo de integração. (Resposta do Aluno Q)*

*..., não é porque a pessoa tem uma deficiência que deve ser considerada incapaz. Ela tem potencialidades a serem desenvolvidas. Muitos surdos desempenham importantes funções profissionais. Hoje um surdo é diretor do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) (Resposta do Aluno R)*

Observamos nos depoimentos a importância de conhecer o aluno, potencializar a sua voz para que ele desenvolva suas habilidades e competências e o quanto o docente é fundamental nesse processo. Como apontado por Paganelli (2017, não paginado) “assim, é essencial que o professor aposte no aluno. Desafie-o, oportunizando interações com o ambiente

social e cultural – ou seja, com outros estudantes, com a comunidade e com o currículo – capazes de alavancar seu desenvolvimento”. Entretanto, percebemos que o discente deve ser envolvido, mas em nenhuma fala foi colocada a necessidade de chamar o sujeito com deficiência para o processo, de engajá-lo no planejamento, sem a participação do estudante com deficiência, o PIT não será exitoso.

Na categoria 6 sobre o engajamento de todos na construção e implementação do PIT:

*Este apoio de toda a comunidade aos alunos com deficiência é muito importante e uma forma de reunir todos em prol da inclusão é exatamente a promoção de debates na escola onde informações sejam disseminadas e discutidas. (Resposta do Aluno S)*

*Olá! Então acredito que todos se todos se unirem no sentido de somar forças os resultados serão maravilhosos. (Resposta do Aluno T)*

*Realmente, precisamos percorrer um longo caminho para que essas propostas sejam inclusivas na prática e é necessário neste processo a participação de todos (Resposta do Aluno U)*

*O trabalho em equipe multidisciplinar é o ideal e cabe aos governos oferecer recursos humanos para o trabalho com a pessoa especial na escola. (Resposta do Aluno V)*

Redig (2019) informa que a equipe do PIT deve ser constituída pelos docentes da Educação Especial e turma comum, família, demais profissionais da educação e saúde e o próprio aluno, pois é ele quem guiará todo o processo. Por isso, é fundamental que toda a equipe esteja engajada de forma a estabelecer as suas funções e metas para a construção de um percurso formativo que permita uma transição estruturada e bem-sucedida.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Observamos que as contribuições direcionam seis categorias de respostas, ainda que outras discussões sejam também importantes e tenham sido discutidas durante o fórum, mas estas foram as que se destacaram. Formar para cidadania subentende mostrar que todos os indivíduos presentes na sociedade estão na escola e dela podem se beneficiar, porque a educação é um direito de todos. Neste contexto, documentos como o PIT, podem colaborar de forma significativa com a inclusão de alunos no mercado de trabalho e a visão dos professores sobre sua importância é fundamental, porque é necessário que ele acredite que assim poderá colaborar com a educação desses estudantes.

É saber que o professor é importante neste processo, que é necessário que se busque ajuda fora através de parcerias, que a família esteja junto, que o preconceito possa por meio do conhecimento afastar-se do ambiente escolar. Que o desenvolvimento das potencialidades dos alunos seja algo comum na sala de aula e que o professor acredite que o discente pode aprender e ser bem sucedido no seu itinerário formativo e que ele, docente, é uma peça chave no processo.

Estes pensamentos que verificamos fazer parte das preocupações dos professores para implantação do PIT são importantes e mostram que o fórum provocou nos mesmos uma boa reflexão sobre o tema. Sabemos que o professor, realmente, é importantíssimo para o desenvolvimento dos alunos e da educação no Brasil de modo geral, mas ele não pode fazer sozinho, assim, todas as outras necessidades apontadas são relevantes e se ancoram ao trabalho docente. Neste contexto, ele assume grande significância em relação aos alunos com deficiência, porém seu trabalho é dependente das políticas públicas, que devem ser estruturadas de modo a colaborar com a formação de tais professores, a fim de que atendam de forma melhor os alunos com deficiência. (BERNARDES, 2019, p.283)

Percebemos, então, que o acompanhamento das ações na escola que possibilitam a inclusão de educandos com deficiência é importante, assim como a obtenção da visão que se tem do trabalho realizado em tal contexto (BERNARDES, 2019, p. 287). Segundo Bernardes e Kelman (2018, p.11): “é importante percebermos neste contexto que a escola que se quer inclusiva deverá propiciar ao aluno com deficiência e a todo público estudantil uma convivência benéfica a ambos”. E a convivência na escola deve se dar em prol desta inclusão.

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BERNARDES, A. O. A Percepção da Coordenação Pedagógica. Seminário Internacional de Inclusão. Rio de Janeiro, 2019.
- BERNARDES, A.O., KELMAN, Celeste Azulay. **Ensinando Física a alunos com deficiência intelectual: em busca de um currículo mínimo estadual.** In: III Cintedi 2018, Campina Grande PB. Disponível em: [http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO\\_EV110\\_MD1\\_SA17\\_ID259911082018202007.pdf](http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/TRABALHO_EV110_MD1_SA17_ID259911082018202007.pdf). Acesso em 7 mar. 2018.
- BICALHO, R.N.M.; OLIVEIRA, M.C.S.L. The dialogic process of knowledge construction in discussion forums. Interface - Comunic., Saude, Educ., v.16, n.41, p.469-83, abr./jun. 2012.
- BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto nº. 3298 de 8 de outubro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em 3 de out de 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 1996.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015. 2015.

GODOY, A. S. (1995b). Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas, 35(4), 65-71.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MASCARO, Cristina A. A. de C. O Plano Educacional Individualizado e o estudante com deficiência intelectual: estratégia para inclusão.

Revista Espaço Acadêmico – n.205 – JUNHO/2018 – MENSAL – ANO XVIII

PAGANELLI, Raquel. **O desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e o mito da idade mental.** Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/o-desenvolvimento-de-alunos-com-deficiencia-intelectual-e-o-mito-da-idade-mental/>>. Acessado em jul de 2020.

PINHEIRO, Vanessa C. S, REDIG, Annie G. Plano Individualizado de Transição: Uma Análise do Documento Desenvolvido pela European Agency for Development in Special Needs Education. **X Seminário Internacional As redes educativas e as tecnologias. Rio de Janeiro de 01 a 04 de 2019.**

REGID, Annie G. **Caminhos formativos no contexto inclusivo para estudantes com deficiência e outras condições atípicas.** Revista Educação Especial | v. 32 | 2019 – Santa Maria Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>.

RODRIGUES, Leda M. D. C. , CAPELLINI, Vera L.M.F. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 18, n. 4, p. 615-628, Out.-Dez., 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a06v18n4.pdf>. Acessado em 22 de out de 2020.

SIQUEIRA, Carla F., REDIG, Annie G., ESTEF, Suzanli. Plano Educacional Individualizado: Uma Estratégia no Processo de Inclusão Escola de Uma aluna com Deficiência Intelectual. IV Colóquio Internacional Cidadania, Educação e Inclusão: Didática e Avaliação. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/>. Acessado em 10 de out de 2020.

Silva, N. L. P. & Dessen, M. A. (2001). Deficiência mental e família: Implicações para o desenvolvimento da criança. Psicologia: Teoria e Pesquisa, 17(2). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n2/7873.pdf>. Acessado em 10 de out de 2020.



## **A PROPOSTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: COMO SE APRESENTA NOS CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU***

Maria Florência Dias Bezerra Brasileiro<sup>1</sup>  
Elaine S. de Carvalho Bavoza<sup>2</sup>  
Soraia Novaes Santos<sup>3</sup>  
Ione Jatobá Leal<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Nos últimos 30 anos, o Brasil tem assistido ao debate sobre as vantagens e desvantagens da educação inclusiva e ainda hoje, os impasses e os desafios desta proposta atravessam a prática pedagógica dos profissionais da educação. Trata-se de uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que traz como objetivo geral: conhecer como a categoria educação inclusiva se apresenta nas pesquisas dos cursos de pós-graduação stricto sensu disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES). Como objetivos específicos: identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre educação inclusiva; mapear os focos de interesse das produções; e analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas no Brasil e no contexto da Bahia. Os principais teóricos visitados da revisão de literatura foram Amaral e Crochick para tratar o preconceito, Mendes e Matos para discorrer sobre a história da implantação da educação inclusiva. Realizou-se um levantamento no repositório da CAPES a partir do descritor educação inclusiva, colocado entre aspas, resultando em 2.746 publicações, que tinham como objeto de estudo educação especial, educação hipermediática, formação de professores e educação para diversidade. Os resultados apontam para o eixo sul e sudeste como as maiores regiões produtoras de pesquisas na temática estudada, descrevem as fragilidades no âmbito da implantação da política de educação e direitos humanos, da formação de professores, da educação especial e da cultura escolar.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Revisão Sistemática, Bases de Dados.

#### a) Introdução

Falar sobre educação inclusiva é refletir sobre os estigmas e preconceitos impregnados na sociedade. Em Amaral (1998), preconceito é uma construção cognitiva estereotipada movida por sentimentos negativos relacionados ao outro. Para Crochick (2012), é uma expressão direta do desejo de dominação, sendo a cultura o elemento que possibilita a formação para segregação

<sup>1</sup> Mestranda do Programa em Educação e Diversidade da Universidade do Estado da Bahia – BA, [flordias777@gmail.com](mailto:flordias777@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada em História pela Universidade do Estado da Bahia – BA, [elainecarvalhobavoza@gmail.com](mailto:elainecarvalhobavoza@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduanda em Letras Língua Inglesa pela Universidade do Estado da Bahia – BA, [soraianovaes11@gmail.com](mailto:soraianovaes11@gmail.com)

<sup>4</sup> Prof.<sup>a</sup> orientadora: Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia – BA, [ionejatoba@gmail.com](mailto:ionejatoba@gmail.com)



ou inclusão. Logo, a garantia do direito à educação depende de uma reflexão sobre a política que induz escolarização do aluno não típico, nas escolas regulares e sobre a realidade da atual política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva (MATOS; MENDES, 2014).

Até o século XVI, o pensamento de que pessoas com deficiências eram ineducáveis deu lugar a criação de escolas especiais onde estes seriam ensinados por médicos e pedagogos, enquanto os alunos típicos estudariam em escolas comuns, gerando segregação e perpetuação do preconceito. Assim, a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo até que, por motivos morais, científicos, políticos, econômicos surgiram as bases para uma proposta de unificação, passando as escolas, a partir de 1970, a aceitar crianças e adolescentes com deficiência em classes comuns (MENDES, 2006).

Em 1997, nos Estados Unidos, promulga-se uma lei nacional assegurando educação pública para as crianças com deficiência com garantia de integração destas na escola regular e redução da institucionalização (MENDES, 2006; MATOS; MENDES, 2014). Em 1990, surge a *normalização*, muito criticado mais pela incompreensão conceitual do que pelo o que ela defendia (MENDES, 2006). Adiante, a *integração escolar* buscou manter os serviços já existentes com a opção de inserção na classe comum, mas admitindo a necessidade de um contínuo de serviços com diferentes níveis de integração. O modelo foi criticado pelo que defendia: passagem do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) de um nível mais segregado para outro mais integrador, porém, dependente unicamente do progresso da criança (MATOS; MENDES, 2014).

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e em 1994 a Conferência Mundial sobre NEE publicou a Declaração de Salamanca, considerados marcos mundiais para a elaboração da proposta inclusiva. A *educação inclusiva* continha ideias divergentes da integração e produziu duas concepções: *educação inclusiva e inclusão total*. Enquanto primeira defende que incluir é sempre na classe comum, com a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados; a segunda defende a colocação de todos os estudantes, independente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum com eliminação total do modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio (MENDES, 2006).

No Brasil, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Brasil, 1996) regulamentam, respectivamente, a educação como direito de todos e que as pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) devem ter atendimento educacional preferencialmente na rede regular de ensino com garantia do



atendimento educacional especializado (AEE). A Resolução nº 2/2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, determinando a escolarização das pessoas com NEE na escola regular e extraordinariamente, em classes ou escolas especiais públicas ou privadas (BRASIL, 2001).

Os Decretos 6.253/2007 e 6.571/2008 e a Resolução nº4/2009 (BRASIL, 2009) definem o AEE como um serviço de apoio aos estudantes escolarizados na classe comum e seria ofertada prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRMF). Em 2011, aprova-se o Decreto nº 7611/2011 que normatiza todos os serviços de apoio da educação especial, como sendo AEE e abre a possibilidade para a escolarização dos alunos com NEE em outros espaços além da escola regular (MENDES; MALHEIRO, 2017). Ao longo desses anos, o esforço conjunto de pais, familiares e professores comprometidos com a inclusão destes alunos centralizaram-se em desenvolver ações e práticas que realmente se traduzissem em inclusão nas salas de aula. E com isso pretendia-se afastar de forma decisiva o pesadelo da pseudo inclusão que mais mais exclui os alunos do que efetivamente promove inclusão na sala de aula regular.

Contudo, apesar da significativa evolução política em direção a inclusão dos alunos com necessidades especiais na escola comum, a comunidade brasileira viu-se surpreendida com o Decreto Nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Esta política institui que a União por meio dos demais entes federados visa implementar programas e ações visando a garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020). Apesar da política mencionar acesso a direitos e garantia de educação aos alunos com necessidades especiais, verifica-se um possível retorno do ensino deste alunado às escolas especializadas e a segregação destes educandos da sala comum. Portanto, a política abre brechas para que o ensino volte a ser no mínimo integrado, suplantando as políticas voltadas para o ensino inclusivo nas salas comuns na rede básica e pública de educação.

Nesse contexto, o Decreto 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, reconhecida pela comunidade docente como a Política do Retrocesso configura-se em uma ameaça aos movimentos de luta de pais, familiares, pesquisadores e docentes que estudam e lutam por



processos formativos no contexto da inclusão e da diversidade como disposto na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência da ONU e na Constituição Federal de 1988.

Diante desse contexto, os Grupos e Núcleos de Estudo e Centros Pesquisa e/ou Extensão da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) elaboraram um Manifesto de Repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020 e publicaram no perfil do Instagram do Grupo de Pesquisa Diversidade, Discursos, Formação na Educação Básica e Superior (DIFEBA). O manifesto considera que o decreto representa um retrocesso na história de construção da Educação Especial no âmbito da Inclusão Educacional no Brasil. E ainda repudia a forma como foi construído o documento, desconsiderando e desrespeitando a comunidade científica, pesquisadores da área e o coletivo de pessoas com deficiência e suas famílias. E finaliza, conclamando os agentes públicos e políticos, os movimentos sociais, as pessoas com deficiências e a sociedade civil para lutar em defesa da educação inclusiva no Brasil (MANIFESTO, 2020).

Outras instituições e organizações também se posicionaram contrárias ao decreto por considera-lo um desrespeito a política da educação inclusiva no Brasil. A comunidade científica vinculada à Associação Brasileira de Saúde Coletiva (ABRASCO), ao Comitê FIOCRUZ pela Acessibilidade e Inclusão da Pessoa com Deficiência, ao Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (OBEE) e ao AcolheDown também manifestaram seu repúdio ao Decreto 10.502/2020 que desrespeita os processos de luta e de conquista de pais e familiares de crianças com necessidades especiais e superdotação, assim como também de pesquisadores e professores engajados nos movimentos de inclusão e que nesse momento se veem abortando uma história de luta por direitos a escolarização na sala regular dos alunos com deficiência e superdotação. A Nota de Repúdio ao Decreto 10.502/2020, veiculada na página da ABRASCO (2020) diz:

O Decreto nº 10502/2020 ignora vozes dissonantes de famílias e movimentos civis que deveriam, através de ações participativas, discutir a importância da Inclusão como conceito orientador e prática possível. Vale ressaltar que a política por este dispositivo instituída não passou por discussão ampla com a sociedade e, especificamente, com representantes dos movimentos de luta pelos direitos da pessoa com deficiência. A participação social foi negada e o texto aprovado não condiz com a atualização esperada para a política anterior, posto que não considera os marcos normativos aprovados e em vigor na última década – todos em defesa da educação inclusiva como modalidade de ensino (NOTA, 2020).

Diante desse cenário assustador, as práticas inclusivas que já não estavam devidamente traduzidas em ações políticas e geravam distorções no processo de inclusão (MENDES, 2006; OLIVEIRA, 2014), agora, com o Decreto Nº 10.502 de 2020, se tornam



um sonho distante. Isto se deve ao fato de que para uma política que se diz equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida seja de fato efetivada é necessário levar em consideração as relações sociais, o modo como a sociedade está organizada e o modo como o aparato tecnológico e a produção econômica são distribuídos entre a população. Assim, relembando Silva (2007), diante do grande crescimento do neoliberalismo econômico, o problema da exclusão parece ser mais de ordem política e social do que econômica.

Nesse sentido, a presente pesquisa ocupou-se em conhecer como a categoria *educação inclusiva* se apresenta nas pesquisas dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* disponíveis no catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal Docente do Ensino Superior (CAPES). E como objetivos específicos: identificar as regiões do país que concentram o maior número de produções sobre *educação inclusiva*; mapear os focos de interesse das produções; e analisar os principais resultados apontados pelas pesquisas no Brasil e no contexto da Bahia.

#### b) Metodologia

Foi realizado uma pesquisa do tipo Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que procura oportunizar e potencializar uma busca de forma organizada, constituindo um estudo reflexivo, crítico a respeito dos trabalhos explorados (KOLLER ET AL., 2014). Projetou-se, portanto, um levantamento sobre a produção de Dissertações e Teses a partir das pesquisas de discentes no banco de dados da CAPES a partir da categoria: “educação inclusiva”, aplicou-se alguns filtros e selecionou-se, por último, as produções que foram desenvolvidas no Estado da Bahia, visando identificar o percurso da temática em nosso estado.

Os resultados primários obtidos a partir desta busca foram compilados em tabelas produzindo os dados secundários. E por último foi feito uma análise de conteúdo (AC) dos resultados das produções a luz de Bardin (1977). Segundo Bardin (1977), AC é um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aprimoramento, que oscila entre o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. Esta análise se aplica a conteúdos diversificados com a finalidade de interpretá-los, baseando-se na dedução, a partir de inferências sobre o conteúdo a ser analisado (BARDIN, 1977).

#### c) Resultados e Discussões



Acessou-se o banco de Teses da CAPES, em 19 de fevereiro de 2020, com o descritor *educação inclusiva* resultando em 2746 publicações de 238 Instituições de Ensino Superior (IES) distribuídas em oito grandes áreas do conhecimento conforme registradas na tabela 1.

Tabela 1 - Produções da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por Grande Área do Conhecimento

ÁREA DO CONHECIMENTO	PRODUÇÃO	FREQUÊNCIA
Ciências Biológicas	4	0,15%
Ciências Sociais	54	1,97%
Ciências Exatas e da Terra	37	1,35%
Ciências Humanas	1862	67,81%
Ciências Sociais Aplicadas	118	4,30%
Engenharia	6	0,22%
Linguística, Letras e Artes	119	4,33%
Multidisciplinar	546	19,88%
Total	2746	100,00%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 1, que a área das ciências humanas (CH) se destaca pela grande quantidade de produções acerca da educação inclusiva. Provavelmente este fato esteja relacionado ao fato de que a área das ciências humanas historicamente sempre esteve engajada com o estudo do comportamento humano nos contextos sociais, culturais, econômicos e políticos. Dando continuidade a pesquisa e buscando conhecer como se distribui as produções no país e ainda considerando os cursos de pós-graduação *strictu sensu*, acessou-se a base de dados da CAPES para analisar o volume das produções por tipo de produção, resultando na tabela 2.

Tabela 2 - Produções da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por tipo de produção.

TIPO DE PRODUÇÃO	N	%
TESE	461	16,8
MESTRADO	1826	66,5
MESTRADO PROFISSIONAL	430	15,7
PROFISSIONALIZANTE	29	1,1
TOTAL	2746	100

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 2, que 66,5% das produções são de mestrado, seguidas de mestrado profissional (15,7%) e tese de doutorado (16,8%). O termo profissionalizante são trabalhos anteriores à plataforma Sucupira e refere-se a dissertações de mestrado profissional. O resultado acompanha a produção da pós-graduação brasileira onde as produções do tipo dissertação de



mestrado é maior do que as produções de doutorado (KNOBLAUCH ET. AL., 2012). Em relação à representatividade histórica ao longo dos anos foi produzida a tabela 3.

Tabela 3 - Produção da CAPES segundo a categoria Educação Inclusiva por ano de publicação.

ANO	PRODUÇÃO	PERCENTUAL %
1998	2	0,07
1999	4	0,15
2000	8	0,29
2001	15	0,55
2002	32	1,17
2003	29	1,06
2004	44	1,60
2005	57	2,08
2006	60	2,18
2007	85	3,10
2008	74	2,69
2009	110	4,01
2010	93	3,39
2011	126	4,59
2012	161	5,86
2013	214	7,79
2014	215	7,83
2015	257	9,36
2016	259	9,43
2017	288	10,49
2018	345	12,56
2019	268	9,76
TOTAL	2746	100

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Verifica-se na tabela 3, que as primeiras produções ocorreram no final do século XIX, no contexto da Declaração de Salamanca, LDB 9394/96 e resoluções normativas que determinam a escolarização, em sala comum, dos alunos com NEE. Nos últimos cinco anos, a frequência de trabalhos acumula 1417 publicações (51,60%), quando estes alunos passaram a ocupar as escolas de forma mais efetiva, estimulando o desenvolvimento de pesquisas para atender a demanda dos professores. Realizou-se o primeiro filtro, selecionando-se publicações do tipo Tese, os últimos cinco anos, devido a frequência das produções, resultando em 236 trabalhos produzidos por 67 IES. Eles foram analisados segundo a distribuição por estados e regiões brasileiras produzindo o quadro 1.



Quadro 1 - Produções de Teses da CAPES por Estado e Região do Brasil. Ano 2015-2019.

REGIÃO	ESTADO									TOTAL DE PRODUÇÃO	PERCENTUAL %	
NORTE	AC	RO	RR	AM	AP	PA	TO			13	5,51	
	0	0	0	6	0	6	1					
NORDESTE	BA	SE	AL	PE	PB	RN	CE	PI	MA	36	15,25	
	11	2	3	5	4	9	0	1	1			
CENTRO OESTE	MT	MS	GO	BSB						16	6,78	
	3	5	4	4								
SUDESTE	MG	SP	RJ	ES						121	51,27	
	13	67	36	5								
SUL	PR	SC	RS							50	21,19	
	12	7	31									
TOTAL											236	100

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

O quadro 1 revela que o eixo Sul/Sudeste são as regiões que concentram a maior parte das produções nacionais (72,46%). Em seguida, aparece a Região Nordeste, notadamente os estados da Bahia e Rio Grande do Norte, acumulando juntas 55,5% das produções dessa Região. Na Bahia, as Intuições de Ensino Superior que contribuíram para o volume das produções foram a Universidade Católica do Salvador (UCSAL), a Universidade Estadual de Santa Cruz e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com uma produção para cada instituição. A Universidade Federal da Bahia (UFBA) pontuou com oito produções revelando-se na instituição mais engajada com o estudo da educação inclusiva.

Realizou-se um segundo filtro pelo critério de IES com três ou mais produções, do tipo Tese, na grande área das ciências humanas (CH), 2015-2019, resultando em 151 produções de 29 IES, distribuídas em 10 Programas de Pós-graduação que foram compilados na tabela 4.

Tabela 4 - Produção da CAPES, do tipo Tese, de educação Inclusiva segundo Programas das IES. 2015-2019

PROGRAMA	PRODUÇÃO	FREQUÊNCIA
Educação	117	77,48%
Educação Escolar	3	1,99%
Educação Especial	16	10,60%
Educação: História, Política, Sociedade	2	1,32%
Geografia	3	1,99%
Psicologia	4	2,65%
Psicologia da Educação	2	1,32%
Psicologia: Teoria e Pesquisa do Comportamento	1	0,66%
Psicologia Social	2	1,32%
Sociologia	1	0,66%
Total	151	100,00%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020



Observa-se na tabela 4 que dentre as ofertas de Cursos de Pós Graduação, o Programa Educação produziu o maior número de publicações (77,48%), seguida do Programa educação especial (10,60%) indicando um aumento na visibilidade da temática que vem impulsionando as pesquisas sobre esse tema. Sobre as 151 teses foi aplicado o terceiro filtro, somando-se aos dois primeiros: os orientadores que conduziram três ou mais trabalhos de orientação, resultando em 67 produções que foram compiladas na tabela 5.

Tabela 5 – Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo orientador com 3 ou mais orientações. 2015-2019

ORIENTADOR	IES	PRODUÇÃO	FREQUÊNCIA
Carmen Lúcia Guimarães de Mattos	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	4	5,97%
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda	Universidade Federal de São Carlos	4	5,97%
Elisa Tomoe Moriya Schlunzen	Universidade do Oeste Paulista	3	4,48%
Enicéia Gonçalves Mendes	Universidade Federal de São Carlos	6	8,96%
Fabiane Adela Tonetto Costa	Universidade Federal de Santa Maria	3	4,48%
Fátima Elisabeth Denari	Universidade Federal de São Carlos	3	4,48%
Leila Regina D Oliveira de Paula Nunes	Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	5	7,46%
Lúcia de Araújo Ramos Martins	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	5	7,46%
Luiz Antônio Gomes Senna	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	6	8,96%
Maria Almerinda de Souza Matos	Universidade Federal do Amazonas	4	5,97%
Marilda Moraes Garcia Bruno	Universidade Federal da Grande Dourados	3	4,48%
Neiza de Lourdes Frederico Fumes	Universidade Federal de Alagoas	3	4,48%
Nerli Nonato Ribeiro Mori	Universidade Federal de Maringá	3	4,48%
Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3	4,48%
Rosana Glat	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	5	7,46%
Theresinha Guimarães Miranda	Universidade Federal da Bahia	3	4,48%
Valdelúcia Alves da Costa	Universidade Federal Fluminense,	4	5,97%
Total		67	100,00%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

Nota-se na tabela 5, que os professores Enicéia Gonçalves Mendes, Luiz Antônio Gomes Senna, Leila Regina D Oliveira de Paula Nunes, Lúcia de Araújo Ramos Martins e Rosana Glat lideram a lista com o maior número de teses orientadas (40,3%) indicando afinidade destes profissionais com *educação inclusiva*. Vale destacar a importância da professora Theresinha Guimarães Miranda (UFBA) que é líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais e membro do conselho fiscal da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE), liderando a discussão da temática no Estado da Bahia com desenvolvimento de pesquisas importantes na área, principalmente nos temas: educação especial numa perspectiva inclusiva, formação de professor, deficiência intelectual e política educacional.

Em seguida, procedeu-se a leitura do resumo das produções, para identificar as categorias de análise presentes e os principais resultados das pesquisas. Das 67 teses, apenas



45 continuam o resumo disponível na plataforma da CAPES, permitindo assim a construção das tabelas 6 e 7 a partir da análise das palavras-chave.

Tabela 6 - Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo áreas de interesse. 2015-2019

ÁREAS DE INTERESSE	COEFICIENTE ABSOLUTO	COEFICIENTE DE INCIDÊNCIA
Formação de professores	18	26,87%
Deficiência/Transtorno	23	34,33%
Educação Inclusiva	8	11,94%
Educação Especial	13	19,40%
AEE/SRMF	7	10,45%
Segmentos da Educação	5	7,46%
Currículo	4	5,97%
Outros	6	8,96%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

A tabela 6 indica que as principais áreas de interesse convergem para os problemas enfrentados pelas escolas e professores. Observa-se que deficiência/transtorno se configura como a área de maior incidência no estudo das palavras chave, seguida por formação de professores. Segundo Pimentel (2012), os principais problemas para implementação da educação inclusiva são o despreparo dos professores, currículo não flexível, práticas distanciadas do alunado, resistência dos professores e fragilidade na integração entre os serviços, o que contribui para que o aluno com NEE seja deixado à parte do processo de aprendizagem (Pimentel, 2012). Posteriormente, os dados contidos na tabela 6 referentes a área de interesse *deficiência e transtorno* foram segmentados nos diversos tipos de deficiência presentes nas produções da CAPES e serviram de base para construção da tabela 7.

Tabela 7– Tese, educação inclusiva, grande área CH, segundo segmento da deficiência. 2015-2019

SEGMENTOS DA DEFICIÊNCIA	COEFICIENTE ABSOLUTO	COEFICIENTE DE INCIDÊNCIA
Intelectual	4	17,39%
Surdo	5	21,74%
Visual	4	17,39%
Física	1	4,35%
TEA	2	8,70%
Outros	6	26,09%

Fonte dos dados: banco de teses da CAPES. 2020

A tabela 7 mostra que o segmento surdo lidera as pesquisas (21,74%), seguido do empate dos segmentos intelectual e visual. O segmento outros, contempla as deficiências que apareceram apenas uma vez. Corroborando, estatísticas apontam que de 1996 a 2003 houve um



crescimento das matrículas em 242% para estudantes superdotados/com altas habilidades, 210% para alunos com deficiência física, 200% para alunos com deficiência visual, 165% para alunos com deficiência múltipla, 108% para alunos com deficiência intelectual, 83,2% para alunos com deficiência auditiva e de 77% para estudantes com conduta típica de síndromes (BRASIL, 2003 apud MENDES, 2006). Foi realizada uma análise de conteúdo dos principais resultados das produções por meio da leitura dos 45 resumos disponíveis na CAPES. Pela sistematização dos resultados destas produções foram construídos três eixos temáticos principais: *formação de professores; política de educação e direitos humanos e educação especial* que foram então analisados.

Em relação a formação de professores, as pesquisas revelaram que os docentes encontram-se despreparados para trabalhar com a temática e apontam como solução uma reflexão sobre o currículo dos cursos de formação inicial, garantia de estágios supervisionados com dois professores (educação especial e regular), bem como garantia aos professores de formação continuada e em serviço. Estes resultados corroboram com as pesquisas de Pimentel (2012) que revelam que o cenário posto é o de professores despreparados, pais insatisfeitos e alunos pseudoincluídos.

Sobre a *formação de professores*, a LDB 9394/1996 define que os sistemas de ensino devem assegurar docentes qualificados para oferecer uma educação de qualidade que atenda às necessidades deste alunado (Brasil, 1996). A formação inicial deve ser capaz de desenvolver a capacidade para refletir sobre a política da inclusão escolar, assim como, deve ser capaz de desenvolver a reflexão sobre os processos pedagógicos necessários para mediar o processo de aprendizagem dos alunos com deficiência. A oferta de formação continuada e em serviço para os professores que estão na ativa, também deve acontecer, visando estimular nestes, o processo de reflexão e atualização sobre a temática (PIMENTEL, 2012; FIGUEIREDO, 2011).

Em relação ao eixo *política de educação e direitos humanos*, as produções indicam que existe uma fragilidade no processo de implantação da educação inclusiva, falta de representatividade de pessoas ligada a temática nos conselhos e insipiência dos gestores públicos quanto a efetividade das ações preconizadas pelas política de inclusão, possibilitando uma entrada cada vez maior do terceiro setor na educação, que age de acordo com a lógica de mercado capitalista. Nesse contexto os trabalhos apontam como solução uma gestão democrática, que seja de fato participativa e colaborativa por todo os membros da comunidade escolar.



Quanto ao eixo *educação especial*, os resultados presentes nos estudos da CAPES demonstraram que às escolas asseguram a matrícula dos alunos com deficiência, porém não garantem a inclusão devido a fragilidade no processo de efetivação da política de educação inclusiva. Os resultados convergem para a existência de uma fragilidade no processo de materialização das salas de recursos desapontando estudantes e professores. A integração entre os serviços é falha e as ações desenvolvidas nestas salas são em sua maioria individualizadas, visto que as coletivas se configuram em um desafio para a escola, gerando uma pseudo inclusão ou uma inclusão às avessas.

Os resultados apontam também como solução uma mudança de hábitos e conceitos para com o diferente passando a formação do professor, bem como a garantia do professor de apoio especializado nas salas de AEE. Mendes, Silva e Pletsh (2011) verificaram que os processos que ocorrem nas SRMF parecem não ter nenhuma vinculação aos conteúdos curriculares das diferentes disciplinas da escola. O trabalho pedagógico na sala comum é centrado no aluno com apoio da SRMF sem o devido canal de comunicação entre estes serviços, o que dificulta as possibilidades de reflexão dos professores sobre o trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula e sobre as questões curriculares, reforçando a retirada dos alunos com NEE da turma regular.

No contexto da Bahia, após aplicados todos os filtros mencionados anteriormente foram encontradas três teses orientadas pela professora Theresinha Guimarães Miranda (UFBA) cujos resultados das produções versam sobre os problemas já descritos e apontam outras fragilidades no processo de efetivação da política inclusão como: carga horária exaustiva implicando diretamente na qualidade do trabalho do professor; desvalorização profissional; falta de recursos e por vezes de equipe multiprofissional corroborando com os estudos de Lago (2010) citado na obra de Matos e Mendes (2014).

As teses orientadas por Miranda apontam ainda, laudos inexistentes ou engavetados prejudicando o trabalho das professoras do AEE; tempo insuficiente para o planejamento individual e coletivo; crise de identidade das professoras da educação inclusiva que extrapola o âmbito profissional e atinge o campo pessoal; ausência de rampas e vagas exclusivas para pessoas com deficiência; responsabilização do educando em vez da instituição pelas problemas presentes do processo de inclusão.

d) Considerações Finais



As pesquisas realizadas revelam uma gritante fragilidade no processo de efetivação da educação inclusiva no país, corroborando com as pesquisas recentes realizadas por Moreira (2009), Pimentel (2012) e Lago (2010) citado por Matos e Mendes (2014). A maioria das produções concentram-se no eixo sul e sudeste, notadamente nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul, contudo, o estado da Bahia tem ganhado espaço com um número crescente de produções, contribuindo com novos dados para a temática. Além disso, a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, aprovada em setembro de 2020, reafirma o ensino segregado com apoio das salas de aula especializada, ceifando o direito de milhares de crianças com necessidades especiais da oportunidade educacional e humana de estarem compartilhando saberes na sala comum.

As principais áreas de interesse das produções convergiram para formação de professores, deficiência/transtorno, educação inclusiva, educação especial, AEE/SRMF, segmentos da educação, currículo e a categoria outros que apontaram os seguintes problemas: despreparo dos professores, currículo não flexível, práticas distanciadas das necessidades reais dos educandos, resistência dos professores e fragilidade na integração ente os serviços que contribuem para uma pseudoinclusão, onde o aluno com NEE é inserido na escola, mas é na prática deixado à parte do processo de aprendizagem devido à inúmeras dificuldades.

A análise de conteúdo realizada sobre os resultados encontrados nas produções revelaram que, embora, existam muitas leis defendendo a garantia de uma educação de qualidade para todos no Brasil, a efetivação dessa política ainda é frágil devido à vários problemas estruturais, de recursos humanos e financeiros, de falta de colaboração no sistema educacional e devido à insegurança dos profissionais da educação gerada pela ausência de formação inicial adequada agravada pela insipiência dos gestores públicos quanto a garantia de formação continuada e em serviço para os professores da ativa.

Dessa maneira, fica evidente a necessidade de estabelecimento de programas que objetivem a valorização e criação de uma rede colaborativa, não apenas durante o preparo dos profissionais, onde um profissional devidamente formado contribui para a formação de outros, como já é realidade em alguns municípios; mas sim durante todo o processo de construção de uma educação inclusiva, desde a formação até a troca de ideias e discussões a respeito de um público comum, possibilitando assim, maior integração entre diferentes profissionais e melhorias no ensino-aprendizagem de educandos diversos. É necessário ainda reafirmar a importância da educação inclusiva, assim como, defender os processos democráticos de



discussão e deliberação de políticas públicas que valorizem a educação inclusiva e com respeito a diversidade com participação da sociedade civil organizada, da comunidade científica e dos grupos de pesquisa engajados na temática da educação inclusiva no Brasil.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes. In: AQUINO, Julio Groppa (org.). **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Ed.70. Lisboa. Portugal. 1977. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-normaatualizada-pe.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Organização de Alexandre de Moraes. 16. ed. São Paulo: Atlas, 2000. Disponível em: <<http://www.quimicaajs.com.br/pdp/pdf/constituicao.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de educação especial. MEC; SEESP. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <[http://www.ebc.com.br/sites/portalebc2014/files/atoms/files/decreto\\_n\\_6.571\\_de\\_17\\_de\\_setembro\\_de\\_2008.pdf](http://www.ebc.com.br/sites/portalebc2014/files/atoms/files/decreto_n_6.571_de_17_de_setembro_de_2008.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Diário Oficial da União. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da



vida. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em: 08 set. 2020.

CARVALHO, Rosita Elder. Currículo e adaptações curriculares: de que estamos falando? In: CARVALHO, Rosita Elder. **Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 99-108.

CROCHÍK, José Leon. Educação inclusiva e preconceito: Desafios para a prática pedagógica. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (org.). – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 39-59. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: MANTOAN, Maria Teresa E. **O Desafio das Diferenças nas Escolas**. 4ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 141-145. Disponível em: <[http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao\\_escolar/a\\_formacao.pdf](http://www.aprendizagemnadiversidade.ufc.br/documentos/inclusao_escolar/a_formacao.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FLORIANI, Fátima Heraki; FERNANDES, Sueli de Fátima. **Flexibilizações e Adaptações Curriculares: desafios dos sistemas de ensino para equilibrar o comum e o individual em contextos inclusivos**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1527-8.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O conceito de Flexibilidade Curricular nas Políticas Públicas de Inclusão Educacional. In: JESUS, Denise Meyrelles. BAPTISTA, Claudio Roberto. BARRETO, Maria Aparecida Santos. VICTOR, Sônia Lopes. **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 11-19.

KNOBLAUCH, Adriane. et. al. Levantamento de pesquisa sobre cultura escolar no Brasil. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 38, n. 3, p. 557-574, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n3/aop629.pdf>>. Acesso em 05 fev. 2019.

KOLLER, Maria Clara, et.al. **Manual de produção científica**. Porto Alegre: Penso, 2014.

MANIFESTO de repúdio ao Decreto Nº 10.502/2020. DIFEBA. Jacobina. 07 Out. 2020. Disponível em: <https://www.instagram.com/grupodifeba/> Acesso em 11 Out. 2020.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35-59 2014. Disponível em:<<https://pdfs.semanticscholar.org/7e80/9ed93d602c51e7e4d8a4a8a7ce93cc0087cb.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. São Carlos, v. 11 n. 33, p. 381-405, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em 24 fev. 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIRO, Cícera A. Lima. Salas de recursos multifuncionais: é possível um serviço “tamanho único” de atendimento educacional



especializado?. In: **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Theresinha Guimarães Miranda, Teófilo Alves Galvão Filho. (org.). – Salvador: EDUFBA, 2012. p. 349-365. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SILVA, Fabiany de Cássia Tavares; PLETSCHE, Márcia Denise. O Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e currículo – um espaço tempo de inclusão?, **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 11, n. 3, p. 255-265, 2011. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2969/2027>>. Acesso em 24 fev. 2020.

NOTA de repúdio ao Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial. ABRASCO. São Paulo. 06 Out. 2020. Disponível em: <https://www.abrasco.org.br/site/noticias/nota-de-repudio-ao-decreto-no-10-502-de-30-de-setembro-de-2020-que-institui-a-politica-nacional-de-educacao-especial/52894/> Acesso em: 11 Out. 2020.

OLIVEIRA, João Max Conceição de. Percepções de professores das salas de recursos multifuncionais sobre o atendimento educacional especializado. In: SILVA, L. M. Da.; SANTOS, J. B. dos. (Org.). **Estudos sobre preconceito e inclusão educacional**. Salvador: EDUFBA, 2014. p. 121-159.

PIMENTEL, Susana Couto. Formação de professores para a inclusão: saberes necessários. In: MIRANDA, Theresinha Guimarães.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível para download em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/12005>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

SILVA, Luciene Maria da. Aspectos constitutivos para uma análise da escola inclusiva. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T. M. **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-09.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2020.



# ABORDAGEM DA QUÍMICA VERDE (QV) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA E SEU REFLEXO NO ENSINO BÁSICO: UM ESTUDO DE REVISÃO

Darlei Gutierrez Dantas Bernardo Oliveira<sup>1</sup>  
Ânglidimogean Barboza Bidô<sup>2</sup>

## RESUMO

Com a crescente dos problemas ambientais nos últimos anos, viu-se na educação ambiental a possibilidade de mudança e a promoção de um desenvolvimento mais sustentável. Esse processo de sustentabilidade está intimamente ligado com os princípios da Química Verde, buscando através das reações químicas obterem o menor impacto ambiental possível. Assim, nota-se a necessidade de abordar essas questões nas instituições de ensino, principalmente nas formadoras de professores de Química, pois, como normalmente esses profissionais atuam na educação básica, isso possibilitaria a alfabetização científica sobre a temática aos alunos do ensino básico. Para tanto, este artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão teórica, fundada em uma pesquisa bibliográfica, situando o leitor como a Química Verde vem sendo abordada nos curso de licenciatura em Química. Traçou-se um percurso metodológico selecionando publicações dos últimos cinco anos, esses identificados nas bases de dados dos Periódicos CAPES e *SciELO*. Dentre as publicações, foram selecionados 09 artigos científicos que tratavam sobre o tema da pesquisa. A partir disso, percebeu-se uma escassez dos conteúdos sobre a Química Verde nos cursos de formação de professores de Química, constatando a necessidade de introduzir a temática nos componentes curriculares de tais cursos, para que o professor ao atuar no ensino básico tenha capacidade de produzir metodologias e conteúdos relacionados à Química Verde. Portanto, espera-se que temas como o discutido nesse trabalho possam ganhar mais destaque no cenário da educação e nas pesquisas, para que através do ensino ambiental alinhado com os princípios da Química Verde possam mudar as problemáticas ambientais.

**Palavras-chave:** Educação Ambiental, Princípios de sustentabilidade, Ensino de Química.

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos os problemas ambientais têm ganhado significativo destaque no cenário mundial. De modo que diversos pesquisadores das mais variadas áreas busquem alternativas sustentáveis para minimizar e/ou conter os impactos causados pelo homem ao longo do tempo (SILVA. MIOTTO, CALLEFI, 2019). Sendo assim, a Química é uma das ciências que possui fundamental relevância neste estudo. Pois, aborda vários fenômenos,

<sup>1</sup> Mestrando do Curso de Pós-Graduação em Química da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [darlei.oliveira@aluno.uepb.edu.br](mailto:darlei.oliveira@aluno.uepb.edu.br) ;

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Pós-graduanda em Educação Especial, pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI, [brancnkbarboza95@gmail.com](mailto:brancnkbarboza95@gmail.com)



transformações e reações químicas que ocorrem no planeta, e dessa maneira está intimamente ligada aos efeitos negativos que prejudicam o nosso ecossistema (HEIDRICH, 2019).

A ocorrência de fenômenos químicos, que proporcionam consequências negativas ao meio ambiente é resultado das atitudes humanas. Isto é, o próprio homem, através de suas ações, sejam no seu cotidiano ou por meio das indústrias, automóveis e etc., geram poluentes que contaminam a atmosfera, o solo, a água, modificando o ecossistema (ANDRÉS, 2019). Diante disso, constata-se a possibilidade de mudança através dos princípios que envolvem a Química Verde (QV), também conhecida como Química Limpa (QL).

Como forma de ampliar o campo de estudo da QV, é relevante que essa temática seja discutida nos ambientes educacionais, tanto no ensino básico, quanto no ensino superior. Assim sendo, ressalta-se a importância de contemplar na grade curricular dos cursos em licenciatura em Química, componentes que estejam relacionadas ao meio ambiente. Também, é viável que as informações desse assunto estejam disponíveis nos livros utilizados pelos estudantes, possibilitando o acesso a essas informações e potencializando a perspicácia dos estudantes dessa ciência, e a compreensão das finalidades e princípios da Química Limpa (TAVARES et al., 2016).

Destarte, a figura do docente formador no processo de ensino-aprendizagem da QV é significativa, pois é com suas orientações e estímulos que os discentes buscarão conhecer e aplicar os princípios que rejeitam a Química Limpa.

De acordo com, Sandri e Santin Filho (2019) destacam que uma formação pautada nessa perspectiva reflete no modo em que o professor formado irá atuar no ensino básico, pois tendo essa capacitação, possibilita-o debater esses assuntos durante as aulas ministradas. Portanto, faz-se necessário compreender como os cursos de formação de professores vem abordando o tema da QV no processo de formação.

Objetiva-se nesse trabalho realizar um levantamento bibliográfico dos últimos cinco anos sobre como os cursos de licenciatura em química vem abordando a Química Verde nos conteúdos de química ambiental, e compreender como essas questões estão sendo refletidas no ensino básico. Também, refletir sobre a importância da presença da QV nos conteúdos de química.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

Este estudo é uma pesquisa exploratório-bibliográfica, a respeito da abordagem da Química Verde nos cursos de licenciatura em Química, e seus reflexos no ensino básico. Isto



é, consiste em realizar uma revisão bibliográfica de caráter qualitativo e quantitativo. Uma das principais características da pesquisa bibliográfica é o fato de trabalhar com dados secundários, em outras palavras, com resultados de outros trabalhos já desenvolvidos e publicados nas plataformas de acesso. (PRODANOV; FREITAS, 2013)

Além disso, esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador o primeiro contato com o objeto de estudo. Proporcionando uma base teórica fundamentada, ao passo de que o pesquisador consiga construir suas hipóteses ou definições de problemas entorno do objeto estudado. A vantagem da pesquisa bibliográfica é a facilidade ao acesso de informações, tendo em vista que elas já foram trabalhadas por outros pesquisadores (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Para responder os objetivos propostos, foi utilizado como método de coletas de dados, buscas nos bancos de dados de *sites*, como: Plataforma CAPES e *Scielo*. Foram coletados artigos científicos, publicadas nos últimos cinco anos, cuja busca foi pautada e refinada nos seguintes termos: A Química Verde na formação de professores; A abordagem da Química verde no ensino de Química; Componentes curriculares dos cursos de licenciatura em Química; a Química Verde na educação ambiental.

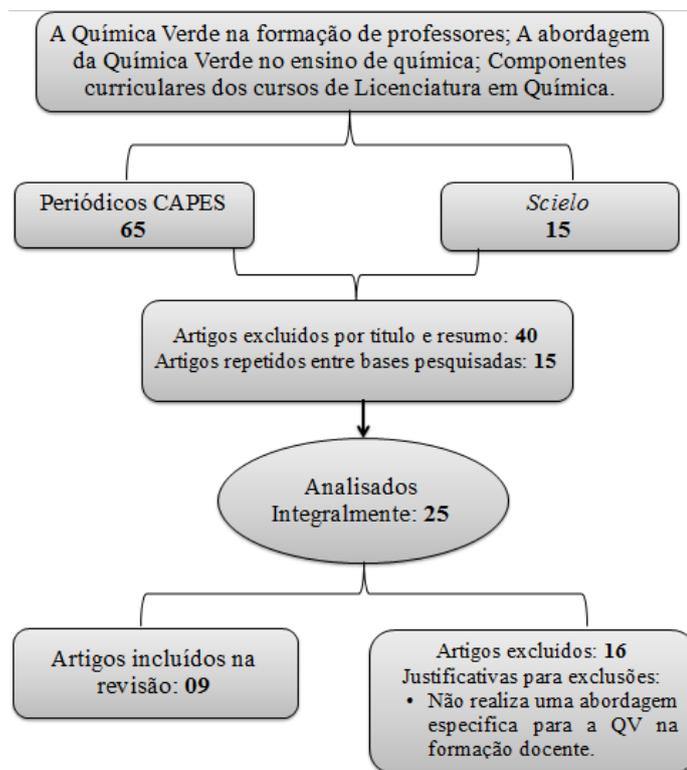
As etapas para incluir os trabalhos identificados nesta pesquisa seguiram da seguinte forma:

- 1º - Identificação dos trabalhos nas plataformas seguidos de uma leitura exploratória;
- 2º - Leitura dos resumos dos respectivos trabalhos selecionados, seguido de uma avaliação técnica a respeito dos critérios de seleção mencionados;
- 3ª - Organização em tabelas estruturadas identificando as informações do(os) autor(es), ano de publicação, título, periódico publicado e impacto do periódico.

Na figura 01, observa-se um esquema realizado para selecionar os trabalhos identificados nos bancos de dados e número de artigos incluídos na pesquisa. Também é possível identificar as razões da inclusão e exclusão dos trabalhos identificados nas análises realizadas.



**Figura 01** – Números de artigos revisados e selecionados após a aplicação dos critérios de análise



Fonte: Arquivo Pessoal (2020)

Como observado, alguns trabalhos foram encontrados em sites de pesquisas acadêmicas (bancos de dados), resultando na exclusão de alguns deles. Outro critério para exclusão foi baseado na leitura do resumo, que em alguns trabalhos não apresentava conexão com a proposta da pesquisa em tela.

## ESTADO DA ARTE

## PRINCÍPIOS E CONCEITOS DA QUÍMICA VERDE

As discussões envolvendo o desenvolvimento sustentável proposto pela Química Verde começou a ser debatida no início da década de 1990. Os Estados Unidos, Inglaterra e Itália foram os primeiros países a levantar essas questões sobre os novos conceitos envolvendo a química, como também, setores industriais e econômicos correlacionados (SOUSA, 2014).



A Química Verde tem a preocupação de desenvolver tecnologias e processos que não afetem o meio ambiente. Nos procedimentos químicos, a QV busca reações que não gerem subprodutos tóxicos que contaminam a natureza e prejudicam a saúde humana (PRADO, 2003).

Complementando essa ideia, Sousa (et al., 2014, p. 01) descreve sobre os objetivos pretendidos pela QV, como sendo:

A viabilização de processos e produtos de maneira a evitar ou minimizar o impacto negativo causado ao homem e ao meio-ambiente. Os avanços na área visam a aumentar a segurança dos processos e também resolver questões mundiais como a mudança climática, produção de energia, disponibilidade de recursos hídricos, produção de alimentos e a emissão de substâncias tóxicas ao meio-ambiente.

Para que esses objetivos fossem e/ou sejam alcançados, a Química Verde apresenta doze princípios que norteiam sua finalidade na preservação ambiental. Entre esses, vale destacar a economia atômica, que para (TROTTS, 1991, apud SILVA; LACERDA; JUNIOR, 2005, p.105) “[...] reação ideal seria aquela onde toda a massa dos reagentes está contida no produto. Desta forma, teríamos um melhor aproveitamento das matérias-primas e, conseqüentemente, seria gerado o mínimo de resíduos”. Desta forma, visa-se nesse princípio um aproveitamento de 100 % nas reações, na qual não haja a formação de subprodutos que possam ser nocivos ao meio.

Outro princípio apresentado pela QV é a prevenção, que de acordo com Farias e Fávaro (2011, P., 02) “é melhor prevenir a formação de resíduos do que tratá-los posteriormente”. Essa afirmação mostra a importância de uma análise teórica nas reações, pois é possível antecipar alguns fatores que poderão ocorrer nos procedimentos químicos. Na figura 02 é possível observar resumidamente os dozes princípios da Química Verde.



**Figura 02** – Os doze tópicos da Química Verde para um desenvolvimento sustentável



Fonte: Almeida et al., (2019)

Diante desses princípios, algumas linhas de pesquisas intensificaram seus trabalhos para atender as demandas exigidas pela QV, como por exemplo, a catálise, que investigam o desenvolvimento de catalizadores para acelerar os processos reacionais e diminuir o gasto de energia para realização de determinada reação (SOUSA et al., 2014).

Observa-se também, o desenvolvimento de solvente com pouca toxicidade, processos que utilizam matérias-primas renováveis, ao mesmo tempo, novas áreas da química surgiram como a sonoquímica, que faz uso do ultrassom para aumentar os rendimentos reacionais e reduzir gastos com isumos (SOUSA et al., 2014; KARPUDEWAN, ISMAIL, ROTH, 2012).

No Brasil algumas organizações desenvolvem trabalhos e pesquisas na área da Química, como por exemplo: a Associação Brasileira de Química (ABQ); a Associação Brasileira das Indústrias Química (ABIQUIM). Nos últimos anos, esses órgãos veem discutindo sobre as questões da QV no país, acreditam que a Química Verde pode trazer riquezas através dos recursos naturais que possuímos, juntamente com um desenvolvimento sustentável (KARPUDEWAN, ISMAIL, ROTH, 2012).

## A ABORDAGEM DA QUÍMICA VERDE NA EDUCAÇÃO BÁSICA



É satisfatório que a Química Verde seja discutida nas instituições de ensino, tanto de nível médio como superior. Para (PRADO, 2003, p.01), “estes conceitos devem estar fixados em todos os estudantes de química, com a intenção de formar profissionais capacitados para os novos conceitos científicos e tecnológicos responsáveis pela sustentabilidade do planeta”.

Entendendo que, a escola é o espaço na qual possibilita a construção do conhecimento através do processo de ensino aprendizagem. Assuntos que vem sendo discutido, devem estar presentes nos conteúdos de Química. Percebe-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) ressaltam a inclusão e discussão de temas com caráter ambiental. Isso corrobora com a segurança da vida no planeta, possibilitando através do ensino, uma melhoria na qualidade de vida das comunidades e formando cidadãos atuantes nos processos de sustentabilidade (TAVARES et al., 2016).

Observa-se nos cursos de licenciatura em Química a presença da Química ambiental como um dos componentes obrigatórias. Ou seja, é uma disciplina essencial para concluir a formação. No entanto, nota-se uma insuficiência da abordagem de conceitos como a economia atômica, redução de produtos tóxicos, entre outros princípios da QV (ALMEIDA et al., 2019). Agregar esses fundamentos na formação do professor de química é imensamente importante, uma vez que que essas discussões possam chegar até o ensino básico.

Alguns Pesquisadores como (Marques, 2012), aponta que a ausência dos fundamentos da Química Limpa nos exercícios docentes da atenção básica, se dar devido algumas abordagem serem tão pouco trabalhadas nos cursos de formação de professores de Química. Os autores acreditam que existam possíveis implicações pedagógicas (ausência da interdisciplinaridade, por exemplo), o que impossibilita a abordagem de conteúdos que envolva as questões ambientais. Esses aspectos foram observados nas Universidades Federais da Região Sul do país.

Na escola, a QV não deve ser exclusivamente abordada nos conteúdos de Química, é importante que aconteça o envolvimento das outras áreas e assim tornando a aprendizagem mais significativa. Nesse contexto, Tavares e colaboradores (2016, p.03) destacam que:

A química verde pode ser abordada no ambiente escolar de forma multidisciplinar, envolvendo não só a disciplina de química, mas, outras disciplinas como geografia, matemática, história e biologia. Através da criação de padrões que visam reduzir ou eliminar o uso e a geração de substâncias nocivas, ela surge para contribuir na conservação do equilíbrio e preservação do meio ambiente, pois, com a aplicação da química verde, problema sócio econômico pode ser controlado e os impactos gerados pelas atividades químicas no meio ambiente, minimizados, indo assim, ao encontro do conceito de sustentabilidade.



De acordo com o que foi supracitado, percebe-se que a participação da escola como um todo é fundamental. Mas, vale ressaltar que a organização central de um trabalho sobre Química Verde ou meio ambiente, envolvendo as demais áreas, deve ser realizada pelo professor específico, o licenciado em química, juntamente com a colaboração dos demais membros do corpo docente da instituição (FIEDLER, FARUK, ZUCCO, 2005; SAQUETO, 2015).

Para Ayres e Amaral (2016), deve estar pautado nas ações dos estudantes e pesquisadores de química uma prática de sustentabilidade, com a perspectiva de contribuir significativamente com a qualidade de vida da população, como também, apresentar aspectos de preservação do meio ambiente. Para tanto, essas práticas, conceitos, aprendizados, devem estar associadas desde a educação básica, para que esses alunos construam e desenvolvam o pensamento econômico sobre os recursos naturais, e assim, se aprimorem com o passar do tempo de seus estudos.

Nessa perspectiva, é importante que essas abordagens estejam presentes nos livros didáticos, tornando-se uma ferramenta de qualidade para a prática docente voltada a esses contextos. A presença dessas teorias nos livros agrega como mais uma fonte de informação para o aprendizado da Química Verde.

Com tudo, é formidável analisar a qualidade e quantidade de como esses assuntos estão distribuídos nos livros. Santos (2006, p.14) afirma que, “o livro didático por sua grande influência no processo de ensino aprendizagem, apresenta importante papel no ensino formal e é a principal ferramenta utilizada por professores do ensino médio para planejarem e ministrarem suas aulas”.

Tendo em vista a importância da temática em questão ser discutida na sala de aula, é conveniente destacar, a metodologia utilizada pelo docente para que os alunos participem ativamente das discussões. Pois, é perceptível a dificuldade que muitos discentes encontram ao estudar conteúdos de química devido sua complexidade.

Além da participação nas aulas, é relevante que esses alunos comecem a desenvolver essas práticas de sustentabilidade no seu cotidiano, tornando-se um exemplo para sua família, sua comunidade, amigos, de um modo geral, a toda sociedade ao seu redor, expandindo assim o aprendizado adquirido na escola sobre as percepções da Química Verde (GOES et al., 2016; EILKS, RAUCH, 2012).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da técnica aplicada e o delineamento metodológico seguido para coleta dos dados, isto é, para selecionar os trabalhos relacionados à temática aqui externada, incluíram-se nove artigos publicados entre 2015 e 2020. Sendo 02 publicações no ano de 2015, 2016 e 2019 respectivamente, e 03 publicações no ano de 2017. Entre os trabalhos identificados 01 foi realizado na Itália, os outros 08 foram desenvolvidos no Brasil, porém algumas publicações ocorreram em periódicos internacionais. Apenas um trabalho dos selecionados foi publicado em anais de evento científico.

Com relação à base de dados, 04 artigos foram encontrados na base de dados da *Scielo*, os demais, na base de dados dos Periódicos da CAPES. Os trabalhos estão estruturados e organizados na tabela 01, com a identificação do título, autor, ano de publicação, local de publicação e comentários a respeito do trabalho.



**Tabela 01** – Relação dos trabalhos selecionados no levantamento sobre a abordagem da Química Verde nos cursos de Licenciatura em Química

Autor/Ano	Título do trabalho	Local de publicação	Comentários
Lozano/2015	Conhecimento didático do conteúdo sobre a química verde: O caso dos professores universitários de química	Tecné y Episteme Didaxis: TED	O trabalho faz uma ressalva sobre os saberes dos professores universitários quanto à abordagem da QV. Indentificaram um saber fraquentado nos docentes.
Pitanga e Araújo/2017	Concepções e práticas de professores universitários sobre a química verde	X Congresso Internacional de ciências	Neste trabalho, foi realizada uma entrevista com docentes, que alegaram conhecer a QV, mas não a considerava como área de atuação.
Moreira, Aires e Lorenzetti/2017	Abordagem CTS e o conceito de química verde: possíveis contribuições para o ensino de química	ACTIO: Docência em Ciências	O artigo apresenta as contribuições da CTS e química verde para o ensino de química, através de um levantamento bibliográfico.
Fernandes et al/2016	Abordagem da química verde por professores no contexto da disciplina química do ensino médio	Eclética Química Journal	Em uma pesquisa com professores do ensino constatou-se que os professores não abordam a QV em suas aulas.
Martins et al/2017	Coleção de propostas utilizando produtos naturais a introdução ao tema ácido-báse no ensino médio	Educacion Química	Através de uma experimentação é realizada uma abordagem sobre os princípios da química verde.
Santos e Royer/2016	Análise da percepção dos alunos sobre a química verde e a educação ambiental no ensino de química	REDEQUIM	Em um diagnóstico com alunos do ensino médio constatou-se que a QV é pouca abordada. Isso ressalta a importância da aplicação da QV nos cursos de formação.
Sandri e Santin/2019	Os modelos de abordagem da química verde no ensino de química	Educacion Química	Buscou-se construir modelos de abordagem da QV no ensino. Constatou-se a necessidade de inserir esses assuntos na formação docente, como forma de possibilitar a aplicação no ensino básico.
Mello et al/2019	Determinação do grau de saponificação de óleo residual: Uma experiência no ensino de química sob as perspectivas CTSA e Química Verde	Educacion Química	Com uma problematização socioambiental, buscou-se através da perspectiva dos princípios da QV solucionar as questões envolvidas na pesquisa.
Pintanga/2016	Crise da modernidade, educação ambiental, educação para o desenvolvimento sustentável e educação em química verde: (re)pensando paradigmas	Revista ensaio	O trabalho realiza uma contextualização sobre o surgimento da química verde, relacionando-a com os pressupostos da educação ambiental e a formação de professores.

**Fonte:** Arquivo Pessoal (2020).

Como observado na tabela 01, os trabalhos selecionados fazem uma ressalva sobre a necessidade de incluir a abordagem dos princípios da Química Verde nos cursos de



formação. Alguns trabalhos realizaram entrevistas com professores do ensino médio, como Pitanga e Araújo (2017). Já em outros trabalhos, como o de Lozano (2015) o público alvo foram professores universitários. Em ambas as pesquisas, percebe-se a fragmentação do conhecimento dos docentes sobre a QV e consequentemente a ausência de sua abordagem nas aulas. Apesar das observações mencionadas serem de locais e épocas diferentes, percebe-se o quanto o enfoque da Química Verde precisa ser debatido nas instituições de ensino.

Complementando, na pesquisa de Santos e Royer (2018), um grupo de 60 alunos do ensino médio do Núcleo Regional de Ensino do Panavaí PR, foram entrevistados. Na pesquisa, os autores constaram que 80 % dos alunos não tinham conhecimentos sobre o que era a Química Verde, demonstrando a pouca valorização de um assunto tão importante em relação as questões ambientais. Apesar de a QV ser uma das recomendações da PCNs, alguns professores restringem-se em inserir nas suas propostas de aula conteúdos que estimule o debate sobre os princípios que regem a Química sustentável.

Porém, existem algumas propostas de metodologias ativas ou como destacado por Sandri e Santin (2019), modelos de aprendizagem. O estudo de Sandri e Santin (2019) foi realizado com alunos de licenciatura em Química, na qual buscou-se desenvolver com os sujeitos, conhecimentos conceituais, procedimentais e atitudinais referente à abordagem da Química Verde. Um total de 14 licenciandos participou da construção de oito modelos de aprendizagem. Entre esses modelos, destaque para o primeiro, que considerou os princípios da Química Verde aplicados a aulas experimentais. Além disso, os objetivos educacionais do modelo era incentivar a prática da QV e divulgação de informações sobre QV.

Diante disso, percebe-se a possibilidade de utilizar a experimentação como procedimento de ensino aprendizagem da QV. Isto pode ser observado no trabalho de Martins (et al., 2017), os autores utilizaram indicadores naturais de pH em aulas experimentais. A atividade destacou os princípios da Química Verde, sustentabilidade e meio ambiente com o enfoque na não geração de produtos tóxicos, corroborando com as discussões de conceitos fundamentais da Química.

Foram identificadas algumas alternativas na literatura para debater os princípios da QV, entre elas, a utilização de situação problema. Na proposta realizada por Mello (et al., 2019), o problema envolvido na pesquisa consistiu no excesso de hidróxido de sódio empregado na produção de sabão ecológico a partir do reutilização do óleo de cozinha.

Assim, os discentes elaboram uma formulação, quer dizer, em um roteiro experimental que não gerasse subproduto e que todo reagente utilizado fosse consumido até a obtenção do



produto final (sabão). A problematização sugerida por Mello e colaboradores (2019) contribui para uma aprendizagem significativa, podendo essa ser aplicada para licenciandos em Química e com isso potencializar os aspectos conceituais envolvidos a Química Verde na formação desses alunos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade de conter os impactos ambientais causados pelo homem ao longo do tempo, abordar as questões ambientais nos campos de ensino é uma das alternativas capazes de prevenir piores acontecimentos. Pois, alfabetização científica potencializa a formação de um cidadão mais consciente, atuante e preocupado com os problemas ambientais.

A formação de profissionais docentes em Química passa a ser um dos pilares para construção dessa perspectiva de sustentabilidade, tendo em vista que no ensino básico será ele o mediador das futuras gerações.

Essas futuras gerações por sua vez, precisam passar pelo processo de educação ambiental, e dentro desse ensino a abordagem dos princípios que regem a Química Verde. Por isso, os cursos de Licenciatura em Química precisam integralizar em suas grades curriculares conteúdos que possibilite e abrange conceitos relacionados a QV.

Nesse contexto, a pesquisa proporcionou a comunidade acadêmica, especificamente a área do ensino de química, compreender como/quanto à temática da Química Verde vem sendo debatida no ensino superior e como vem refletindo na educação básica. Percebendo assim, certa escassez de trabalho científico voltado à essa perspectiva. Encontra-se um número significativo de trabalhos envolvendo a educação ambiental. Porém, boa parte não abordam a QV ou fazem apenas uma simples menção.

Todavia, entre os artigos identificados, podem-se perceber aplicações experimentais sobre a QV, criação de proposta de aulas que contextualizam a importância da QV para o desenvolvimento sustentável e situações problemas sobre QV. Essas identificações demonstram que o ensino da Química Verde pode crescer com passar do tempo e contribuir significativamente para a melhoria do bem estar social e ambiental.

Também, diante da reflexão realizada nesta pesquisa, sugere-se aos trabalhos futuros, analisar como está disposto qualitativamente e quantitativamente a abordagem da Química Verde nos livros de Química Ambiental, indicados para curso superior da mencionada área,



igualmente com os livros didáticos, pois muitas vezes possui ausência do cuidado em realizar uma análise crítica durante a escolha desses livros, tendo em vista que alguns deles não abordam conteúdos de Química Verde.

Por fim, espera-se que temas como o discutido nesse trabalho possam ganhar mais destaque no cenário da educação e nas pesquisas. Sabe-se que nos últimos anos as mudanças climáticas têm ocasionado diversos problemas para sociedade de modo geral, e compreende-se que é através da educação ambiental alinhada com os princípios da Química Verde, esse cenário possa mudar, e com isso promover um meio ambiente mais saudável para manutenção da vida.

## AGRADECIMENTOS

Agradecemos as intuições formadoras, Universidade Federal de Campina Grande, *campus* de Cajazeiras PB, e a Universidade Estadual da Paraíba, *campus* de Campina Grande PB, que através dos seus docentes, conseguem despertar o interesse em discutir as questões ambientais através do processo de ensino aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Queli Aparecida Rodrigues et al. Química Verde nos cursos de Licenciatura em Química do Brasil: mapeamento e importância na prática docente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 15, n. 34, p. 178-187, 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/6971/6042>>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

ANDRÉS, Ribeiro Mauricio. **Meio ambiente e evolução humana**. Editora Senac São Paulo, 2019.

AYRES, Fernando Martins; AMARAL, Carmem Lúcia Costa. A questão da sustentabilidade ambiental no ensino de química. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 5, p. 01-11, 2016. Disponível em: <<http://revistapos.cruzeirosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1230/861>>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

EILKS, Ingo; RAUCH, Franz. Desenvolvimento sustentável e química verde no ensino de química. **Pesquisa e prática em educação em química**, v. 13, n. 2, pág. 57-58, 2012. Disponível em: <<https://pubs.rsc.org/en/content/articlehtml/2012/rp/c2rp90003c>>. Acesso em: 18 de outubro de 2020.

FARIAS, Luciana Aparecida; FÁVARO, Déborah Ines Teixeira. Vinte anos de química verde: conquistas e desafios. **Química Nova**, 2011. Disponível em:



<[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422011000600030&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422011000600030&script=sci_arttext)>.  
Acesso em 18 de outubro de 2020.

FERNANDES, Francisca et al. Abordagem da “Química Verde” por professores no contexto da disciplina de Química do ensino médio. **Eclética Química**, v. 41, p. 66-73, 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/429/42955130010.pdf>>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

FIEDLER, H.; ZUCCO, C.; FARUK, N. Ciência da Sustentabilidade e a Química dentro da Conjuntura Educacional Brasileira. **EcoTerra Brasil**. p. 1-6, 2005. Disponível em: <<http://www.ecoterrabrasil.com.br/>>. Acesso em: 23 outubro 2020.

GOES, Luciane Fernandes et al. Aspectos do conhecimento pedagógico do conteúdo de química verde em professores universitários de química. **Educación química**, v. 24, p. 113-123, 2013. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0187893X13725047>>. Acesso em: 23 de outubro de 2020.

HEIDRICH, Alencar. **Metodologias para projeto de processos químicos na solução de problemas ambientais**. 158 f. Tese (Doutorado em Engenharia Química) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

KARPUDEWAN, Mageswary; ISMAIL, Zurida; ROTH, Wolff-Michael. Ensuring sustainability of tomorrow through green chemistry integrated with sustainable development concepts (SDCs). **Chemistry Education Research and Practice**, v. 13, n. 2, p. 120-127, 2012. Disponível em: < <https://pubs.rsc.org/en/content/articlehtml/2012/rp/c1rp90066h>>. Acesso em: 21 de outubro de 2020.

LOZANO, Diana Lineth. Conhecimento didático do conteúdo sobre a química verde: O caso dos professores universitários de química. **Tecné, Episteme y Didaxis: TED**, n. 38, p. 167-182, 2015. Disponível em: < <https://core.ac.uk/reader/234804030>>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

MARQUES, Carlos Alberto. Estilos de pensamento de professores italianos sobre a Química Verde na educação química escolar. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**, v. 11, n. 2, 2012. Disponível em: <[http://reec.educacioneditora.net/volumenes/volumen11/REEC\\_11\\_2\\_4\\_ex568.pdf](http://reec.educacioneditora.net/volumenes/volumen11/REEC_11_2_4_ex568.pdf)> Acesso em: 21 de outubro de 2020.

MARTINS, Renata de Cássia et al. Coleção de propostas utilizando produtos naturais para a introdução ao tema ácido-base no Ensino Médio (Parte I). **Educación química**, v. 28, n. 4, p. 246-253, 2017. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7389686>>. Acesso em: 18 de Outubro de 2020.

MELLO, Flávia de et al. Determinação do grau de saponificação de óleo residual: uma experiência no ensino de Química sob as perspectivas CTSA e Química Verde. **Educación química**, v. 30, n. 1, p. 21-30, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2019000100021&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-893X2019000100021&script=sci_arttext)>. Acesso em: 20 de Outubro de 2020.



MOREIRA, Amanda Magagnin; AIRES, Joanes Aparecida; LORENZETTI, Leonir. Abordagem CTS e o conceito de química verde: possíveis contribuições para o ensino de química. **Actio: Docência em Ciências**, v. 2, n. 2, p. 193-210, 1999.

PITANGA, Ângelo Francklin; ARAÚJO, Maria Inêz Oliveira. Concepções e Práticas de Professores universitários sobre Química Verde. **Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas**, n. Extra, p. 2393-2398, 2017.

PRADO, Alexandre GS. Química fic, os desafios da química do novo milênio. **Química Nova**, v. 26, n. 5, p. 738-744, 2003.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2ª ed. **Universidade Feevale** – Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

SAQUETO, Karla Caroline. **Química Verde no ensino superior de Química: Estudo de caso sobre as praticas vingentes em uma IES paulista**. 285 f. Tese ( Doutorado em Ciências) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos SP, 2015.

SANDRI, Marilei Casturina Mendes; SANTIN FILHO, Ourides. Os modelos de abordagem da Química Verde no ensino de Química. **Educ. quím**, México , v. 30, n. 4, p. 34-46, 2019. Disponível em: <[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0187-893X2019000400034&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-893X2019000400034&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em 21 outubro de 2020.

SANTOS, Diego Marlon; ROYER, Marcia Regina. Uma Análise da Percepção dos Alunos sobre a Química Verde e a Educação Ambiental no Ensino de Química. **Revista Debates em Ensino de Química**, v. 4, n. 2, p. 142-164, 2018. Disponível em: <<http://200.17.137.114/index.php/REDEQUIM/article/view/1805>>. Acesso em: 22 de outubro de 2020.

SANTOS, Sandra Maria de Oliveira. Critérios para avaliação de livros didáticos de química para o ensino médio. **Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília. Distrito Federal**, 2006.

SILVA, Flavia Martins; DE LACERDA, Paulo Sérgio Bergo; JUNIOR, Joel Jones. Desenvolvimento sustentável e química verde. **Quim. Nova**, v. 28, n. 1, p. 103-110, 2005. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422005000100019&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422005000100019&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em: 20 de outubro de 2020.

SILVA, Rafaela Vilas Boas; MIOTTO, Jose Luiz; CALLEFI, Mario Henrique Bueno Moreira. **Cidades sustentáveis como instrumento para a redução dos impactos ambientais**. Anais do XI Encontro Internacional de Produção Científica, 2019.

SOUSA, Eduardo F. et al. Química verde: a evolução de um conceito. **Química Nova**, v. 37, n. 7, p. 1257-1261, 2014. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422014000700024&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-40422014000700024&script=sci_arttext&tlng=pt)>. Acesso em 23 de outubro de 2020.

TAVARES, Alessandra da Cunha et al. A química verde e a interação social como ferramentas de ensino-aprendizagem da química. **Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc**



Joaçaba, v. 1, p. 12804, 2016. Disponível em:  
<<https://unoesc.emnuvens.com.br/apeuj/article/view/12804/6837>>. Acesso em 22 de outubro de 2020.

## ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO PERFIL DO FILÓSOFO SÓCRATES: A MAIÊUTICA COMO NOVO PARADIGMA DE CONHECIMENTO HUMANO

Vera Borges de Sá<sup>1</sup>  
Aysllan Welber Gonçalves Galvão Lins<sup>2</sup>  
Herberth Silva Acioli<sup>3</sup>

### RESUMO

Objetiva abordar a necessidade de reflexão sobre o tema das Altas habilidades/Superdotação, a partir de um personagem com legado importante à humanidade. Toma-se o filósofo Sócrates como categoria de análise, para uma investigação qualitativa de seus aspectos biográficos, reveladores de comportamento intelectual acima da média. Foi reputado como fundador de argumentação inovadora em relação à filosofia pré-socrática. Estabeleceu a primazia do conhecimento sobre valores éticos, enquanto reflexão de nível conceitual e prático, deixando no plano secundário a filosofia da natureza. Metodologicamente este trabalho utiliza-se do confronto da história da ciência e sociologia do conhecimento com a teoria da inteligência. Da história da ciência centra-se nas fontes baseadas em escritos da Filosofia, basicamente os de Platão que trazem informações sobre Sócrates. Com a sociologia do conhecimento busca explicar qual o papel e campo ideativo da intelectualidade dominante. E, da teoria da inteligência, assume referências conceituais do Dr. Joseph Renzulli que tratam sobre uma padronização do comportamento de pessoas com Altas habilidades/Superdotação. Conclui que Sócrates foi considerado um sujeito de rupturas intelectivas e excessiva criatividade, expressadas na forma de pensar filosoficamente a moral como campo de estudo. Ao criar o método da maiêutica, permitiu que o sujeito interlocutor fosse conduzido a se desfazer dos conceitos do sistema de senso comum, incapazes de alcançar as verdades profundas sobre a condição das virtudes humanas. Sócrates constituiu-se como contestador de um formato de “intelligentsia” predominante em seu tempo, que era formada pelos filósofos naturalistas e sofistas.

**Palavras-chave:** Altas Habilidades/Superdotação, Sócrates, História da Ciência, Maiêutica, Criatividade.

### INTRODUÇÃO

A importância da história da ciência para a atualidade pressupõe perspectiva de diálogo interdisciplinar que vai além da ênfase na construção epistemológica sobre o *status* a que havia chegado determinada Disciplina, quanto aos seus instrumentos investigativos e procedimentos teórico-metodológicos. Significa também, mais do que situar os feitos geniais

<sup>1</sup> Doutora em História, Mestra em Sociologia e Docente da Universidade Católica de Pernambuco – PE. verab63@gmail.com

<sup>2</sup> Graduando pelo Curso de Bacharelado de Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco - PE aysllanwelber@hotmail.com

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Bacharelado em Filosofia da Universidade Católica de Pernambuco – PE, herberth.acioli@gmail.com

dos homens - literalmente sem a presença do feminino- como se fossem indivíduos desenraizados de seus grupos, estrutura social e ideologias sobre a própria ciência, uma vez prevalecentes em seu tempo.

A história da ciência revela-se, a partir do século XX, como um sistema de complexidades, tendo sido renovada pela filosofia e sociologia. Estas contribuíram com um olhar sobre o conhecimento científico como o produto de formulações que se apresentam como sistema atrelado às estruturas de poder.

Da II Grande Guerra para cá, a contribuição filosófica tornou evidente a produção da ciência, ou do conhecimento de uma sociedade, estando vinculada com o sentido de devir moral formulado pelo poder do Estado, para impor diretrizes de racionalidade instrumental técnico-científica, capazes de propagar fundamentações discursivas apoiadas em bases ideológicas e racistas para subjugar grupos e territórios (Arendt, 1989; Habermas, 1987; Habermas, 2014). Pode-se pela filosofia contemporânea, desvendar se a lógica do pensamento da ciência e tecnologia, culturalmente hegemônicas, é atividade emancipatória para contribuir, ou não, com avanços da civilização.

Do mesmo modo, a Sociologia do conhecimento apontou como observar o papel da *intelligentsia*<sup>4</sup> na sociedade, através da demarcação dos grupos sociais, com seus tipos de intelectuais mergulhados numa maneira de fazer ciência, uma vez inseridos parcialmente, ou não, na cultura de suas gerações (Mannheim, 1974, p. 69). Nesta perspectiva, a discussão sobre a mentalidade de uma época, ganha importância na Sociologia do conhecimento, também enquanto reveladora de princípios utópicos, defendidos por intelectuais, os quais parecem fugir do espírito de seu tempo ao se revelarem incongruentes, com o estado da realidade em que se encontram (Mannheim, 1986, p. 216). Esses intelectuais mergulham numa espécie de luta em defesa de preceitos opostos aos do conhecimento dominante, apontando suas deficiências e novos sentidos.

A constituição do campo da história da ciência, reconhecidamente renovado, ainda requer possíveis confluências de dimensões teórico-metodológicas, tarefa que pode ser realizada quer pela ousadia da quebra das regularidades no campo das fontes utilizadas na pesquisa, quer por construções explicativas tornadas como nexos complementares. Muitas

---

<sup>4</sup> *Intelligentsia* é o termo utilizado por Mannheim em *Ideologia e Utopia*, para designar a relativa autonomia e espírito de grupo da intelectualidade de uma sociedade, em função das determinações de classe.

perguntas são possíveis de ser formuladas, com a instrumentalidade conceitual derivada de outras Disciplinas associadas às fontes da história da ciência.

Pensar a história da ciência numa perspectiva da compreensão do papel da inteligência, campo do conhecimento social, com a Sociologia ou a Filosofia, é apenas o princípio de uma configuração que possibilita mais junções com outras Disciplinas humanísticas. Aqui sugerimos contribuições de certa corrente da Psicologia cognitiva a qual tem interpretado estilos de sujeitos intelectuais, por exemplo, dando ênfase em pessoas superdotadas como uma categoria possível de ser identificada e visibilizada socialmente.

Na nossa contemporaneidade. Renzulli (2014) apresenta um modelo complexo para explicar o comportamento de pessoas com inteligência acima de seus pares, considerando aptidões inatas e atitudes do sujeito na sua Teoria dos Três Anéis.

A teoria das Altas Habilidades/Superdotação, conhecida por Teoria dos Três Anéis, ou Modelo Triádico de Renzulli (2014), trata sobre nova perspectiva da inteligência das pessoas superdotadas, por incluir o conceito de criatividade à expressão da inteligência. A Teoria dos Três Anéis caracteriza a superdotação como combinação de três comportamentos básicos do sujeito: habilidades acima da média, criatividade e envolvimento com a tarefa. As Altas Habilidades/Superdotação consistem na intersecção desses três elementos comportamentais manifestos. A Habilidade acima da média refere-se à destreza em qualquer campo do saber, ou do fazer, que se expressa por meio de testes de conhecimento. Nestes, os indivíduos superdotados demonstram capacidade para compreender coisas complexas por partes, além de dominar a relação entre o todo e as especificidades envolvidas no raciocínio apresentado como questão. O segundo indicador, denominado Criatividade, torna-se perceptível pela demonstração de divergência no pensar, na expressão de ideias inovadoras e úteis à comunidade. Isso em todas as formas de inteligência que o indivíduo manifeste, quer seja na da linguagem, artes, ciências matemáticas, música, sinestésico-corporal e em outros tipos. Por último, o Envolvimento com a tarefa é traduzido no comportamento observável em que prepondera um expressivo empenho pessoal nas tarefas que realiza. Renzulli destaca como fundamento, para esse envolvimento de níveis intensos, a motivação e a descreve a partir de uma série de características, tais como: perseverança, dedicação, esforço, autoconfiança e crença na sua própria habilidade para desenvolver um trabalho importante.

Este trabalho sobre o perfil de Sócrates, como pessoa superdotada, faz parte de um conjunto de investigações científicas, atualmente desenvolvidas através da Linha de Pesquisa Altas Habilidades/Superdotação, Humanismo e Cidadania<sup>5</sup>, da Universidade Católica de Pernambuco. Os projetos de pesquisa desse Grupo são realizados com estudantes de Iniciação Científica, PIBIC-UNICAP, e têm priorizado construir teórica e metodologicamente, de forma interdisciplinar, um entendimento da superdotação na perspectiva da Sociologia do Conhecimento, Sociologia da Educação e História da Ciência em conexão com a Psicologia Cognitiva de J. Renzulli.

Especificamente, este artigo é produto parcial de uma das pesquisas em curso, a qual busca compreender o papel de Sócrates como um espírito discordante do padrão filosófico de conhecimento dominante na Grécia antiga, 400 anos a.C. . Com Sócrates conheceremos a mudança do paradigma filosófico que enfatizava o estudo do fenômeno da natureza, para a inauguração de novo sistema filosófico chamado maiêutica. Algo singular e ineditamente criativo, destituído de raciocínios sofistas, desenvolvido como método indagativo para constituição de pensamento reflexivo sobre os fenômenos socioculturais e políticos.

## **METODOLOGIA**

O trabalho apresentado traz a resposta inovadora no campo heurístico mostrando que é possível construir um raciocínio metodológico para analisar comportamentos intelectivos do passado e configurá-los no contexto de um perfil de pessoa com Altas habilidades/Superdotação, através dos conceitos da Teoria de Renzulli sobre Superdotação.

O raciocínio metodológico deste trabalho não consiste apenas na transposição de conceitos sobre superdotação para analisar em que medida uma pessoa com habilidade acima da média foi importante do campo da ciência e tecnologia. Consiste também na adoção de categorias de análise inteligíveis oriundas de outras Disciplinas, para compreender um perfil de notório desempenho intelectual em dado momento histórico. Estas Disciplinas, por sua vez, já forneceram conceitos apropriados para compreender o fenômeno da inteligência, considerando-a no contexto das manifestações do conhecimento como categoria histórico-cultural de uma sociedade. Dessa forma, incluímos como Disciplinas conectivas e explicadoras a História da ciência, a Sociologia do Conhecimento e a própria Filosofia.

---

<sup>5</sup> Esta linha de Pesquisa faz parte do Grupo Diversidade da Inteligência e Mentalidade Cultural, coordenado pela Profa. Dra. Vera Borges de Sá, também Autora deste trabalho.

Este trabalho consiste essencialmente numa pesquisa cuja técnica de investigação objetiva classificar/analisar os princípios socráticos que demonstram a habilidade de conhecimentos acima da média em sua superdotação de natureza filosófica, referenciando-nos pela teoria dos Três Anéis de Renzulli sobre Altas Habilidades/Superdotação na contextualização do conhecimento da sociedade a que pertence o indivíduo.

A natureza da pesquisa é *qualitativa* pelo fato de que sua investigação está apoiada em fontes e dados bibliográficos, por meio de uma revisão sistemática da literatura sobre Sócrates. As fontes primárias aqui consideradas são principalmente escritos encontrados nas obras de Platão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 1. Breve esboço biográfico de Sócrates

Sócrates nasceu em Atenas, por volta do ano de 470 a.C., filho de Sofronisco e de Fenarete e morreu no ano de 399 a.C., condenado pelo tribunal ateniense sob acusação de ateísmo, não respeitar os deuses da cidade, e por corromper jovens. Em face disso foi acusado de cometer “impiedade” e obrigado a tomar cicuta (veneno).

Seu pai foi um grande escultor, que lhe ensinou este ofício (sua principal obra foi a estátua das Três Graças, que ficava na entrada da Acrópole)<sup>6</sup> e sua mãe era parteira. Sócrates costumava comparar seu modo de filosofar ao trabalho de sua progenitora, dizendo que ela fazia o parto dos “corpos”, e ele, fazia o das “almas”.

Estudou geometria e astronomia com o pitagórico Arquelau e se interessou pela cosmologia de Anaxágora que estava em Atenas, tendo ambos como seus mestres. Porém, insatisfeito com as ideias da cosmologia, abandonou-a e se interessou pela “física”. Em outro período de sua vida, irritado com as influências dos sofistas na filosofia, devido ao que diziam para o povo de Atenas, criou soluções para aqueles problemas.

Durante sua juventude saiu de Atenas apenas três vezes, todas essas servindo como cidadão-soldado, participando de três campanhas da Guerra do Peloponeso: a de Potideia (432 a.C.), a de Délion (424 a.C.) e a de Amfipolis (422 a.C.). Segundo relatos do Banquete de Platão, no testemunho de Alcibíades, o grande intelectual era ativo, insensível ao frio, corajoso, modesto e senhor de si mesmo.

<sup>6</sup>Local mais alto das antigas cidades gregas, que servia de cidadela e onde eventualmente se erguiam templos e palácios.

Diferente dos seus amigos Alcibíades e Péricles, Sócrates não quis se dedicar à vida política, tendo em vista que seus companheiros queriam disputar o poder na administração da cidade. Sempre cumpriu seus deveres de cidadão para os quais era designado. Foi sorteado para presidir a Assembleia do julgamento dos seis generais, após a batalha de Arginos (406 a.C.) e depois pela derrota de Atenas, em 404 a.C., pelo governo dos Trinta Tiranos, que era para trazer um preso que se achava em Salamina e que deveria ser condenado à morte.

Pode-se afirmar que essas duas tarefas, constituíram sua participação na política, cumprindo deveres solicitados, mas oportunidade para demonstrar autonomia e posicionamento divergente nas decisões, contrariando a expectativa do poder. Tais passagens ficaram marcadas por se recusar a cumprir ordens dos seus superiores. A primeira está relacionada ao caso dos seis generais, quando a lei exigia que fossem julgados individualmente, mas a Assembleia queria que fossem julgados e condenados juntos. Ele foi o único contra essa decisão, defendendo a lei, e a Assembleia difundindo que ele era quem estava contra a lei. No caso do exilado, recusou-se a cumprir a ordem de trazê-lo de volta e o deixou em casa, sendo acusado de traição pelo Governo dos Trinta Tiranos.

Foi casado com Xantipa e teve um filho, Lamprocles. Segundo relatos, ele teria tido outra mulher que era filha de Aristides, o Justo, e com ela teria tido dois filhos, Sofronisco e Memexêno.

Alguns relatos apontam que Sócrates dedicou sua vida a filosofar e com isso não deixou nada escrito, pois considerava a dialética da vida algo mais importante do que a escrita. Foi um filósofo diferente, por costumar andar descalço, por não tomar banho e porque ficava parado quando estava caminhando, divagando em abstrações para refletir sobre algo.

Considerado um filósofo tradicional do pensamento ocidental, Sócrates dá início à história da filosofia. Tinha por proposta, aprofundar-se nos problemas antropológicos com suas reflexões e fazer disso um princípio metódico para atingir o conhecimento. Tal como os sofistas, descartava as teorias cosmológicas dos pré-socráticos, que rejeitavam a verdade primeira da realidade e ignoravam o que era de estudo sobre a vida humana. Mas diferente dos mesmos, não embasou sua lógica na construção da linguagem e sim no teor dos conceitos utilizados.

A habilidade discursiva de Sócrates apresenta-se na multiplicidade de opiniões relacionadas à verdade que tinha como explicação a natureza humana e a finalidade da existência, fundando, assim, um conhecimento autêntico e realmente embasado.

Sua trajetória filosófica deu-se no início quando ele foi acompanhar sua mãe em um parto. Ao presenciar a grandeza daquela cena, começou a filosofar: *“Minha mãe não irá criar o bebê, apenas ajudá-lo-á a nascer e tentará diminuir a dor do parto. Ao mesmo tempo, se ela não tirar o bebê, logo ele irá morrer e igualmente a mãe morrerá!”*. Devido a esse fato, quis aprender ainda mais sobre a filosofia, sustentando a analogia de que seria um “parteiro de conhecimentos” ao fazer com que as pessoas pudessem aprender por conta própria, através da ajuda delas mesmas para que “parissem” seu conhecimento, nascido do interior para o exterior.

O futuro mestre de Platão foi um filósofo diferente de seus contemporâneos - que só afirmavam sobre tudo -, pois sempre partia do questionamento, da dúvida. Indagava a todos os que passavam pela Praça de Atenas (Ágora), fazendo perguntas sobre diversos assuntos como economia, religião, política, justiça e saber. Seu modo de se expressar despertou no governo e nos poderosos um receio sobre seus posicionamentos e, por isso, tendo medo que todos aqueles que o seguiam pudessem mudar costumes tradicionais atenienses, resolveram agir contra ele.

Sócrates pagou preço alto por difundir seu método da maiêutica, que descortinava a verdade do raciocínio sofista voltado aos interesses da política de estado e as distorções intencionais construídas discursivamente pelos sujeitos. Foi acusado de cometer impiedade (contra os deuses) e de desviar os jovens com seus ensinamentos (duvidando dos valores atenienses). Sócrates apresentou-se aos membros da Assembleia, em 399 a.C, e demonstrou, através de seu discurso, que os acusadores é que eram impiedosos e corruptos. Mas que, mesmo assim, aceitaria ser condenado à morte pelos mesmos. Essa seria a prova maior da corrupção do Estado.

Sócrates foi denunciado por três cidadãos, Melito, Ânito e Licon, por corromper a juventude ensinando crenças contrárias à religião do estado. Isso depois que já exercera influência de seus pensamentos sobre gerações. A acusação era inconsistente e não teria ido adiante se Sócrates fizesse concessão aos juízes, o que ele não fez, como nos explica Abbaganano (1991, p. 108). Ainda para esse Autor (1991, p.108), na sua defesa, Sócrates fez o contrário. Ou seja, exaltou a atividade educativa que relativamente havia realizado junto aos atenienses e que jamais a abandonaria, porque essa era uma missão a que tinha sido chamado por ordem divina. Foi assim, por uma minoria, considerado culpado. Não recorreu para poder pagar multa ou se exilar. Contrariamente, declarou orgulhosamente que se sentia merecedor

de ser alimentado a expensas públicas do Pritaneu<sup>7</sup> como se fazia aos beneméritos da cidade. Então, por maioria, foi condenado à morte, como havia sido pedida por seus acusadores.

Para Abbagnano (1991, p. 109), se a Grécia foi o berço da filosofia por ter inaugurado investigação autônoma dessa Disciplina, Sócrates encarnou o espírito genuíno da filosofia, por ter realizado, no mais alto grau, a exigência da investigação conduzida com método rigoroso e incessantemente continuada, colocando em evidência o mais alto valor da personalidade humana: a virtude e o bem.

## 2. Sócrates e a ruptura com as correntes filosóficas da Grécia antiga

Sócrates é considerado o “pai da filosofia” por seu legado ter contribuído para estabelecer um divisor de águas na filosofia da Grécia, considerada a partir daí como pré-socrática e socrática.

O período pré-socrático teve início no século VI a.C. e se estendeu até o início do século IV a.C. Pelas escolas pré-socráticas nasceram as quatro grandes vertentes -jônica, pitagórica, eleata e atomista- que contribuíram para a produção filosófica com seus pensamentos racionais naturalísticos.

Diferiam os pré-socráticos por não aceitar explicações que fossem fantasiosas, dadas pela mitologia, com preocupação central na investigação da *phýsis*<sup>8</sup>. Os principais expoentes desses pensadores foram Tales de Mileto, Anaximandro de Mileto, Anaxímenes de Mileto, Heráclito de Éfeso, Pitágoras de Samos, Xenofonte de Colofão, Parmênides de Eleia, Zenão, Leucipo de Abdera e Demócrito de Abdera.

Essas correntes naturalistas, porém, não abriram espaço para dois dos maiores filósofos pré-socráticos que foram Empédocles de Agrigento e Anaxágoras de Clazómenas (contemporâneo de Sócrates). Ambos viam a *phýsis* como pluralidade e não de forma unitária, dando início uma nova fase para a filosofia grega.

Sócrates (470 – 399 a.C.), por sua vez, introduz uma nova problemática para filosofia, relacionando-a aos enigmas humanos e sociais, até então não discutidos naquele período. Deu

<sup>7</sup> Sede do governo das cidades-estado da Grécia Antiga, onde ficavam os prítanes que eram os membros do governo.

<sup>8</sup>Phýsis significa Natureza. Possui três sentidos principais: 1) processo de nascimento, surgimento, crescimento (sentido derivado do verbo *phyomai*); 2) disposição espontânea e natureza própria de um ser; características naturais e essenciais de um ser; aquilo que constitui a natureza de um ser; 3) força originária criadora de todos os seres, responsável pelo surgimento, transformação e perecimento deles. A *phýsis* é o fundo inesgotável de onde vem o *kósmos*: e é o fundo perene para onde regressam todas as coisas, a realidade primeira e última de todas as coisas. Opõe-se a *nómos*. (CHAUI, 2002, p. 509)

início assim, a uma nova tradição filosófica capaz de romper intelectualmente com a preocupação em relação à realidade natural apresentada pelos pré-socráticos.

Compreender o ambiente histórico do ponto de vista intelectual, político e social pelo qual passava a civilização ateniense, constitui-se como aspecto fundamental para situarmos a relevância do pensamento socrático como algo criador e simbolizado como divisor de águas.

O mundo ocidental presenciava em Atenas os primeiros ensaios com a democracia. E com toda a experiência política que explodia em Atenas, parecia fundamental preparar os cidadãos para a vida pública, especialmente os mais jovens. A arte de saber utilizar bem as palavras e de convencer através do discurso, apresentava-se como uma necessidade, estimulada pelo empenho dos sofistas, os quais eram professores de eloquência que se propunham a ensinar aos atenienses um uso inovador das palavras.

Os sofistas surgem nessa passagem de período e são mestres de retórica e oratória, fornecendo técnicas, ensinamentos e habilidades para todos aqueles que estavam dispostos a pagar por seus ensinamentos. Os sofistas favoreceram o desenvolvimento dos estudos da linguagem na tradição cultural grega, através da ênfase nos estudos da poética e da gramática.

Designando-se a si próprios como sábios, os sofistas se distanciam da tradição filosófica de buscar entender a origem e a finalidade do universo e passam a se interessar nos assuntos morais e políticos da sociedade. Defendiam a impossibilidade do homem de atingir o conhecimento sobre a natureza das coisas. Com isso, a linguagem aparece como a ferramenta mais propícia para o homem investigar os acontecimentos de sua realidade. No entanto, esse distanciamento da *physis*, trouxe certa relativização sobre o papel dos valores humanos, que foram justificados como “convencionais, circunstanciais, relativos”.

A Filosofia de Sócrates veio proporcionar a mudança da ênfase da reflexão, passando da natureza física para a natureza humana, assim como um questionamento sobre a profundidade da retórica. Ou seja, direcionou a transferência do debate sobre a origem e finalidade das coisas para um questionamento voltado aos valores do homem em sua vida social. Aí reside a razão porque seu pensamento se torna revolucionário, dado o afastamento total da superficialidade do discurso sofístico, de retórica elegante, discursiva e formal, sem aprofundamento conceitual sobre a essência humana.

O primeiro passo que dá em direção a este entendimento é compreender que a alma humana está diretamente relacionada a essa essência. O homem seria justamente a sua alma, uma vez que ela é o elemento que o diferencia de todos os outros seres. E por alma, o filósofo ateniense entende como sendo a consciência, o intelecto, a moral, a razão. Esta reflexão traz

implicações diretas para a busca que o homem empreende pela *areté*, expressão usada pelos gregos para indicar aquilo que aperfeiçoa as coisas, o que hoje chamamos de virtude.

O método filosófico inaugurado pretende levar os atenienses a perceberem que a mais genuína preocupação humana não deveria voltar-se para as coisas externas e materiais, entre elas questões como a beleza do corpo, a riqueza, a fama e poder, mas à alma a fim de torná-la virtuosa o máximo possível.

Enquanto a inovação trazida pelos filósofos pré-socráticos circunda em torno da explicação sobre a origem e finalidade do cosmos e das leis que lhe regem, Sócrates absteve-se de especulações dessa natureza. Questionou se tais filósofos conheciam suficientemente os assuntos humanos, uma vez que demonstravam querer conhecer, preponderantemente, somente a respeito da natureza. O homem não deveria ser visto apenas como um corpo físico, biológico e natural, mas elemento dotado de alma que se utiliza do corpo como seu instrumento.

Sua reflexão, portanto, volta-se para a finalidade ética inserida nos atos dos seres humanos. Tanto ações quanto definições estariam no contexto da compreensão de valores sobre o que é justo ou injusto, piedoso ou ímpio, sabedoria ou loucura. A reflexão socrática poderia ser dirigida à discussão sobre o Estado, governo e governantes. Aplicar-se-ia a todos os temas cujo conhecimento fosse fundamental para tornar o homem virtuoso inserido nas instituições sociais da cidade. Logo, esses assuntos deveriam ser questionados até que se atingissem o mais profundo conhecimento sobre eles.

Porém, na observação de Sócrates, mesmo as pessoas consideradas mais sábias costumavam refletir sem os cuidados necessários. Essa atitude, normalmente levava a se estabelecer opiniões que tomavam as coisas como óbvias ou “naturais”. Espécie de conhecimento reproduzido de forma não problematizada.

Por isso, ao pedir que o interlocutor discorresse sobre um determinado assunto, deixava que fossem se revelando a fraqueza daqueles argumentos, e mostrava o quanto estavam sendo refletidos superficialmente. Este método é exatamente um dos aspectos que mais chama atenção em Sócrates, pois vem demonstrar a importância da reflexão filosófica para a sociedade.

Desprendido dos assuntos de temática material, Sócrates buscou se entregar àquilo que acreditava ser a missão que o deus de Delfos lhe confiara: conversar com as pessoas, a fim de despertar nelas o autoconhecimento. E, para isso, utilizando-se desse artifício (conversação),

fez-se admirado por uma parcela da população ateniense – especialmente pelos mais jovens –, e tão perseguido por outros.

### 3. Natureza e impacto da maiêutica socrática

A maiêutica de Sócrates foi criada no século IV a.C. como uma corrente filosófica que procurava dentro do Homem a verdade das coisas. O que sintetiza esse ponto fundamental do pensamento socrático, certamente é sua famosa frase “Conhece-te a ti mesmo”, que exorta o início à busca do conhecimento através da coerência interna e externa na prática das virtudes. Com isso, inserida dentro de um contexto explicativo, a maiêutica se refere a dar à luz a ideias complicadas.

Era-lhe impossível filosofar enquanto as pessoas não alcançassem o seu autoconhecimento, percebendo suas limitações e imperfeições e considerando que deveriam agir conforme a justiça, a retidão e crenças com o principal intuito de sensibilizar os homens para serem sábios e honestos partindo de suas próprias reflexões. Tudo isso se colocava na contramão dos sofistas da época, que apenas transmitiam seus “conhecimentos” para tirar vantagens das pessoas.

Segundo Chauí (2002, p. 190), a maiêutica socrática é dividida em duas partes: a primeira é a exortação, que se dá quando o filósofo encoraja o interlocutor a “filosofar”, convidando-o a buscar a verdade. A segunda é a indagação, que acontece quando o filósofo analisa as respostas, e, sobre as mesmas, novamente faz uma pergunta ao seu interlocutor. Essa segunda divisão corresponde ao modo de refutação (do grego *eiróneia*) que Sócrates apresentava em relação às respostas do seu interlocutor, fazendo-o reconhecer-se como ignorante no assunto no qual dizia ter conhecimento. A fase que corresponde à maiêutica, é o momento em que o interlocutor desabrocha/nasce em suas ideias ou noções suficientemente refletidas e pensadas sobre o assunto debatido.

Podemos dizer que a maiêutica é o ato de exteriorizar as noções, através da realização de raciocínios “sofridos”, tal como um parto. Entretanto, essa capacidade de conceber novas ideias significa antes de tudo desconstrução do senso comum. Essa função que Sócrates denominava de “parteiro” podemos vê-la nos textos de Platão descrevendo assim sua “prática obstétrica”, em que ao invés de acompanhar o parto das mulheres, partejava a alma dos homens em relação às ideias/ e conhecimentos, de tal maneira que mesmo uma experiente parteira seria incapaz de conceber.

A metodologia socrática consistia em levar o interlocutor a discorrer sobre assuntos de seu campo de domínio e questioná-lo sobre o sentido das palavras que estavam sendo usadas, para enfim mostrar-lhe a fragilidade de seu discurso, o qual geralmente se apoiava apenas em opiniões inconsistentes, clichês, preconceitos do senso comum. Sócrates, com isso, “desconstruía” muitos dos raciocínios de pessoas consideradas sábias, mostrando-lhes onde estava a ausência de fundamento racional do uso das palavras e, não raro, no caráter preconceituoso trazido oculto na reflexão.

Ao desvelar para o interlocutor o seu estado de ignorância, Sócrates acreditava contribuir para a edificação daquela alma, desprendendo-a do engano e conduzindo-a de volta à realidade. Um processo muitas vezes tão dolorido quanto necessário ao renascimento do interlocutor que, uma vez ingressando em sua própria consciência, tomava finalmente o domínio de sua alma, verdadeiramente dotada de conhecimento e razão sem preconceitos.

Ao conduzir seu interlocutor a um olhar minucioso da consciência, Sócrates possibilita aquilo que Hannah Arendt (apud, ALVES NETO, 2009, p. 2) chama de “atenção do pensamento” ou “exercício crítico da reflexão”, que permite uma análise mais atenta sobre nossas ações e a tudo o que ocorre no mundo. Aliás, para Arendt (apud ALVES NETO, p. 2), Sócrates foi o filósofo que melhor demonstrou a importância do pensamento para os assuntos que envolvem o homem, assim como o perigo dessa ausência para o cuidado com o mundo comum. Era importante mostrar para democracia ateniense que “a vida sem exame, não vale a pena ser vivida” (Platão, 2001, p. 140 apud ALVES NETO, 2009, p. 2). Esforçou-se por tornar o pensamento como algo relevante para manutenção e instauração do mundo e elemento para melhorar a convivência ética e política.

Na polis grega os sábios eram homens experientes no trato de assuntos fora do cotidiano humano, uma vez que, tradicionalmente, se ocupavam com a contemplação das verdades eternas e imutáveis, ou com coisas que ia além do mundo comum. É fácil compreender, então, o motivo pelo qual a atividade de Sócrates foi considerada subversiva pela polis, por ele considerar o ato de pensar filosoficamente como algo não-exclusivo dos exercitados na filosofia. Seu método foi comparado a um vento forte que varria para longe “a imediatidade de todos os critérios vigentes, as regras de conduta, os valores inspiradores das ações e os padrões estabelecidos e congelados no mundo cotidiano do senso comum”. (Alves Neto, 2009, p.3).

Na filosofia socrática o pensamento, ou ato de refletir, é colocado como atividade primordial para questionar a manutenção do mundo comum que a polis instaurava como

situação naturalizada. A cidade-estado enfrentava desafios que não poderiam ser resolvidos apenas sob a forma de confrontos argumentativos, ou debates verbais, alimentados pela retórica. Sócrates tenta conscientizar os cidadãos de que a palavra e o discurso não devem servir como armas de uma competição dogmática para mostrar quem é o melhor. Ao contrário, o pensamento deveria ser uma maneira eficaz para superar a atrofia do mundo. Ao convidar seu interlocutor a sair da superficialidade da opinião e a não se contentar apenas em afirmá-la, mas a descobrir a verdade escondida nela, Sócrates pretende chamar a atenção para a responsabilidade dos homens diante do mundo social que os circunda através do uso profundo das palavras. Palavras e coerência de ações baseadas na virtude do bem deveriam, de alguma forma, contribuir para mudar o lugar e situação onde se encontravam os atenienses.

Segundo Alves Neto (2009, p. 6), na importância atribuída à reflexão filosófica como condição de vida, Sócrates não convidava os homens para se preocuparem mais consigo mesmos e menos com o mundo. Porém, para que o ato do indivíduo de pensar dentro do mundo, pudesse ser também apresentado como uma retirada do ego pensante para junto de si mesmo. Ou seja, transformar o pensamento do indivíduo em uma dualidade característica do estar consigo mesmo. Pensar e agir com o mundo; mas, sobretudo, pensar sozinho sobre o mundo, para melhor se conduzir no mundo.

A partir de Arendt (apud, Alves Neto, 2009, p. 6), pode-se compreender que esse “dois-em-um” socrático, característico da experiência de pensar consigo mesmo e com os outros, é a indicação mais convincente de que os homens existem essencialmente no plural. O pensamento é uma atividade em que, recuado da premência da vida ativa, faz também companhia ao próprio sujeito ativo. Assim recorre à afirmação de Arendt (apud Alves Neto, 2009, p. 6) para mostrar que somente se é pleno estando com os outros e igualmente consigo: “Eu não sou apenas para os outros, mas também para mim mesmo; e, nesse último caso, claramente eu não sou apenas um. Uma diferença se instala na minha Unicidade.”

Este método de questionamento utilizado por Sócrates mostra a habilidade que a atividade do pensamento tem para evitar o mal na sociedade. Forçando o oponente a uma reflexão mais cuidadosa. Ele interrompia ciclos de reflexões mecânicas que normalmente levavam a aplicar regras universais de condutas a casos particulares. Mostrava, assim, o papel da reflexão filosófica de preparar o homem para a responsabilidade de julgar e compreender a diferença entre o certo e o errado e de se proteger dos malefícios públicos.

#### 4. Constatação disruptiva sobre Sócrates

O que sabemos a respeito de Sócrates provém indiretamente das obras de alguns escritos deixados por Platão, Xenofonte e Aristófanes tendo cada um deles sua concepção sobre o filho da parteira, considerado como o “pai da filosofia”. Entendamos brevemente o pensamento de cada um deles.

Platão (2015, p.278), o discípulo fiel, percebe Sócrates como o fundador da filosofia especulativa, que constrói a imagem dele como a de um inimigo dos sofistas e contra as ideias de alguns outros filósofos. Vale ressaltar que o Sócrates de Platão, em seus escritos, mostra sua maneira de pensar e agir consideradas virtuosas por este filósofo. Nos escritos de Platão podemos conhecer sobre Sócrates nos diálogos apologéticos (referentes à sua acusação e defesa); nos diálogos socráticos (referentes às suas virtudes e valores); nos diálogos intermediários (referentes aos pensamentos de Platão); nos diálogos clássicos (referentes ao estilo de vida e ideias) e nos diálogos da velhice (referentes à sua velhice pelo olhar de alguns filósofos). Esses diálogos têm a função de apresentar temas como virtudes, justiça, amizade, amor, alma, sabedoria entre outros. O olhar de Platão para Sócrates o apresenta como um homem virtuoso, caracterizando ele como um gênio e como “*o mais sábio e o mais justo de todos os homens*” (Fédon, apud Platão, 2015, p. 278)

Para Xenofonte, Sócrates é um homem piedoso, guerreiro, justo e honrado, através do seu modo de agir em praça pública, onde interrogava a todos que ali passassem, discutindo sobre a verdade, a justiça, a sabedoria e demais qualidades humanas. Mostrava que as pessoas eram em geral ignorantes e que não sabiam de nada do que eram questionados. Na seguinte citação, Xenofonte apresenta Sócrates, como um homem que vive de forma sóbria, preservando sua independência em relação a terceiros e sem temer argumentos de quem viesse ter com ele para dialogar. Assim, esclarece: “Sócrates vivia de forma austera, mas com grande autonomia, que tinha total domínio sobre todas as suas paixões e que lhe era possível argumentar, como quisesse, com qualquer tipo de interlocutor.” (Xenofonte, 2009, p. 71)

Aristófanes, o teatrólogo, apresenta-o como um sofista, amoral, enganador e interesseiro que vivia no “mundo das nuvens” para que seus pensamentos não sejam sugados pela terra, e que falava coisas sem sentidos. Nos versos a seguir Aristófanes apresenta Sócrates como um ser ignorante e sem nenhuma perspectiva de ambição. Alguém completamente deseducado. Vejamos

Agora então façam exatamente o que desejam. Este corpo que é meu eu lhes entrego, para apanhar, sofrer fome ou sede, ficar sujo, enregelado ou esfolado, se é verdade que vou escapar das dívidas e, **diante do mundo, parecer atrevido, linguarudo, ousado, resoluto, velhaco, colador de mentiras, paroleiro, superescovado nos tribunais, tábuas de leis, charlatão, raposa, afiado em chicanas, macio na fala, dissimulador, viscoso e fanfarrão, digno de chicote, canalha, retorcido, chato e fila-bóia (grifo nosso)**. Se me chamam assim os que se encontram comigo, façam exatamente o que lhes apraz e, se querem, sim, por Deméter, ofereçam-me aos pensadores, como um prato de tripas. (ARISTÓFANES, 1985, p. 188).

Aristófanes apresenta Sócrates de forma negativa sob as ideias progressistas da dialética. Obviamente, não podemos tomar Aristófanes como um discípulo de Sócrates, mas como representante de parcela dos atenienses que o olhavam com descrédito, reputando-o por louco. Aristófanes representa “a voz” do contingente de pessoas que considerava Sócrates indivíduo fora dos padrões da sociedade. Foi essa forma de pensamento coletivo, manifesta por Aristófanes, que contribuiu para Sócrates ser condenado a tomar cicuta. A ser considerado como desencaminhador da juventude.

Podemos situar do que foi escrito a respeito do filósofo, nas obras de Platão, é que a percepção sobre Sócrates o coloca como um grande filósofo, dotado de conhecimento superior em relação às pessoas consideradas inteligentes em seu tempo e lugar. Sua forma profunda para expressar raciocínios, sua autoridade moral para questionar o interlocutor, seu destemor e sua despreensão virtuosamente humilde; tudo isso, apresentando-se sempre na própria dúvida quanto ao seu saber. Consciência de que o conhecimento se faz no contexto de respostas contínuas e infinitas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca das fontes históricas da filosofia com base em Platão, em que encontramos descrições sobre Sócrates, apesar de tão conhecidas e estudadas, certamente há muito ainda o que se demonstrar a respeito de perfil tão singular e controverso. Porém, a unanimidade da caracterização desse homem diz respeito ao fato de ser considerado o mais sábio entre todos os homens de espírito com cultura erudita que viveu em Atenas, na Grécia antiga, aproximadamente 400 anos a.C.

Já no contexto teórico das Altas Habilidades/Superdotação, percebe-se que prepondera a confluência de elementos intelectivos e morais do mais alto nível, sobressaindo claramente a condição de pessoa com o perfil de superdotado. Entenda-se por alto nível moral, a preocupação com os problemas da sociedade, a tal ponto de criar um método para que os homens refletissem sobre os mesmos.

Dentre as características de Sócrates como sujeito de perfil AH/SD, podemos destacar seu pensamento criativo capaz de contestar métodos de raciocínios propagados pelos filósofos naturalistas ou sofistas de seu tempo.

Ressalte-se, do mesmo modo, sua capacidade de introspecção contemplativa, em atitude demonstrada publicamente, para meditar sobre questões que lhes eram propostas. Aqui se trata de nos referirmos ao simples ato de fazer “paradas divagativas” sobre o que lhes inquietava em situações específicas. Esse comportamento de promover distanciamentos contemplativos, assim como não se preocupar com questões materiais imediatas, apresenta-se como algo incomum, a ponto de ser estigmatizado como um “louco”. Essa representação social de pessoa “desenraizada do mundo”, o tornou personagem ridicularizado na peça “As nuvens”, do teatrólogo Aristófanes. Em verdade, um sujeito capaz de viver de maneira frugal desapegado de luxo e riqueza, mas, preocupado e totalmente “enraizado” na resolução de questões humanas, no que se refere aos impedimentos do homem para conceber e praticar a verdadeira virtude sem misticismos conceituais eivados de preconceitos e incoerentes com suas condutas. A proposta filosófica de Sócrates é uma contemplação necessária, menos pragmática nos raciocínios (em forma já construída por sofistas), para que o homem pudesse se tornar mais consciente sobre o que verdadeiramente lhe cercava.

É importante considerar esse afastamento meditativo, a condição fundamental que possibilitaria Sócrates ensinar como exercitar nosso raciocínio na faculdade de aprofundar conceitos, questionando cada definição utilizada, para gerar uma compreensão da virtude moral no cotidiano, no argumento de homens considerados inteligentes.

A discussão metodológica da moral estava acomodada na certeza convicta de conhecimentos e valores sociais rarissimamente questionados em sua essência, não organizada ainda pelos filósofos naturalistas, e apenas disposto como jogo de palavras pelos sofistas.

A fluidez de raciocínio de Sócrates, tão bem descrita por Platão, revela-se como capacidade de formulação linguística e interativa, capaz de entrever a superficialidade dos argumentos utilizados pelos que se apresentavam na retórica de definições formalísticas, não raro envoltos em preconceitos e interesses pessoais que se adequavam como verdade.

A insistência de Sócrates, com seu destemor, voltada para desconstruir inverdades morais no exercício da maiêutica, defendendo a necessidade de reflexão, e a não naturalização do que é dado socialmente, demonstra como os grupos intelectuais de seu tempo viviam e o

que prestigiavam para garantir seu *status*, numa Atenas em que o valor social para os inteligentes era prestar serviços nas guerras, ser instrutor cultural de importantes chefes de estado ou um professor de retórica facilitador do envolvimento de futuros cidadãos no mundo político.

Através do exercício da Maiêutica, Sócrates consegue atingir a atenção e mentalidade de jovens que buscavam compreender o sentido real das virtudes, sobre o que significava adquirir algo mais além do que apenas atender finalidades políticas e dar respostas pragmáticas aos problemas do enfrentamento das dificuldades sociais geradas pelas guerras vividas entre gregos.

Sócrates foi o tipo de intelectual adepto de uma mentalidade utópica, no sentido de que trata Mannheim (1986, p. 216). Para este tipo, o tempo presente representa uma realidade insatisfatória, para a qual se volta seu combate. Nesse sentido, o filósofo considerava necessário combater o que não estava no campo da mais virtuosa moralidade humana em Atenas, posto pelo Estado, pelos governantes ou pelas relações sociais.

Junto com seus discípulos constituiu um grupo social que era a “intelligentisia” fonte de apoio ao surgimento de uma nova vertente de conhecimento, que valorizava o homem pensante, habilitado para refletir sobre a pólis que só exigia ação política de seus cidadãos em conformidade normativa. Formava assim, principalmente com a juventude que lhe secundava, um caminho sem volta para o estabelecimento da filosofia social. Esta, uma vez iniciada, sustentaria por muito tempo o lastro das ciências humanísticas, como a sociologia e antropologia. Estas, somente surgidas mais tarde no século XIX, como questionadoras do senso comum e do papel das instituições sociais em que estão imersos todos os homens.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **História da Filosofia**. Vol. I. 5 ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991. P. 97-110.

ALVES NETO, Rodrigo Ribeiro. O Sócrates de Hannah Arendt. *In*: XVII Semana de Humanidades, 2009, Natal. Anais eletrônicos da XVII Semana de Humanidades do CCHLA, UFRN. Disponível em <https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT04/4.2.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

ANTISERI, Dario e REALE, Giovanni. **Filosofia: Antiguidade e Idade Média, vol. 1**. São Paulo: Paulus, 2017.

ARENDT, Hannah. **Origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARISTÓFANES. As nuvens. In: **Sócrates**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores)

BORGES, André de Barros. **O ensinamento Nietzscheano através do gênio para formação de um novo tipo humano**. Dissertação (Mestrado em Filosofia). Pontifícia Universidade de Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004. 98 f. Disponível em [https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4797/4797\\_1.PDF](https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/4797/4797_1.PDF). Acessado em 01 de outubro de 2020.

CHAUÍ, Marilena. **Introdução à história da filosofia: dos pré-socráticos a Aristóteles, vol 1**. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 177 – 206.

HABERMAS, Jürgen. **Conhecimento e interesse**. São Paulo: Editora UNESAP, 2014.

\_\_\_\_\_. **Técnica e ciência como “ideologia”**. Lisboa: Edições 70, 1987.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e utopia**. 4 ed. Rio Janeiro: Guanabara, 1986.

\_\_\_\_\_. **Sociologia da cultura**. São Paulo: Perspectiva: Editora da USP, 1974.

\_\_\_\_\_. **Sociologia do conhecimento I**. Porto: Portugal: Rés-Editora, s/d.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da Filosofia: dos Pré-Socráticos a Wittgenstein**. 13 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. Eutífron ou da religiosidade. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. P. 31-61

\_\_\_\_\_. Apologia de Sócrates. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. P. 63-97

\_\_\_\_\_. Críton ou do dever. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. P. 99-101

\_\_\_\_\_. Fédon ou da alma. In: \_\_\_\_\_. **Diálogos**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. P. 115-191

RENZULLI, J.S. A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: um modelo de desenvolvimento para a produtividade criativa. In: VIRGOLIM, Ângela M. R.; KONKIEWITZ, Elisabete Castelon (Org.). **Altas habilidades, inteligência e criatividade: uma visão multidisciplinar**. Campinas (SP): Papyrus, 2014.

\_\_\_\_\_. O que é esta coisa chamada superdotação, e como a desenvolvemos? Uma retrospectiva de vinte e cinco anos. **Revista Educação**, Porto Alegre, Ano XXVII, n. 1, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.revistaeletronica.pucrs.br/teo/ojs/index.php/faced/article/view/375>. Acessado em 01 de outubro de 2020.

XENOFONTE. Memoráveis. Coimbra: Centro de Estudos Clássicos e Humanísticos da Universidade de Coimbra. 2009. Acessado em 27 de outubro de 2020. <http://dx.doi.org/10.14195./978-989-26-0909-6>. Ebook.

## ALUNOS SURDOS DE ESCOLA BILÍNGUE: AVALIANDO A AQUISIÇÃO DA LÍNGUA DE SINAIS

Me. Michelle Mélo Gurjão Roldão <sup>1</sup>  
Jamille Sousa Duarte <sup>2</sup>

### RESUMO

A Libras é a língua que deve ser usada na escola para aquisição da linguagem, para aprender através dessa língua e para aprender sobre a mesma (QUADROS, 2019). Entretanto, para crianças surdas, que deveriam ingressar na escola com o domínio em sua língua materna em nível de aquisição, não obtém os mesmos padrões das crianças ouvintes por falta de acesso e estímulo a sua língua. Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo avaliar a aquisição da língua de sinais de alunos surdos de uma escola bilíngue. A metodologia utilizada na pesquisa em questão caracteriza-se como sendo quantitativa e o método usado foi estudo de campo. Avaliamos a aquisição da língua de sinais de 7 alunos, com aquisição de linguagem tardia na língua de sinais, das turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com faixa etária entre 09 e 16 anos, de uma escola bilíngue da Paraíba, por meio de testes de linguagem compreensiva e expressa. Os resultados obtidos indicaram que os alunos apresentaram pior resultado nas fases finais da avaliação da linguagem compreensiva, ou seja são fases que apresentam maior complexidade linguística. Na avaliação da linguagem expressiva observamos pouco uso dos classificadores, narração de principais partes da história, porém conseguiram seguir a sequência dos fatos. Ressaltamos a importância da realização frequente nas escolas bilíngues de avaliações da aquisição da linguagem e desta forma permitir o acompanhamento do processo de aquisição de linguagem, estabelecimento de medidas de intervenção ou estimulação linguística quando necessário.

**Palavras-chave:** Aquisição da Língua de Sinais, Libras, Surdez.

### INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem é permeado através da língua, contribuindo para a construção das identidades, bem como a percepção das regras que ocorrem durante as interações. Dialogar sobre a língua por meio da própria língua permite uma representação cultural e social para a criança e é extremamente importante para o processo educacional. A aprendizagem de uma língua possibilita envolvimento em atividades com outras pessoas através de diferentes contextos e permite também o conhecimento de mundo (FREIRE; FAVORITO, 2007; SCHLATTER, 2013).

<sup>1</sup> Mestrado do Curso de **Ciências da Linguagem** da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP, [michelle.melo@professor.ufcg.edu.br](mailto:michelle.melo@professor.ufcg.edu.br);

<sup>2</sup> Mestrado pelo Curso de **Formação de professores** da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [jamille-duarte@hotmail.com](mailto:jamille-duarte@hotmail.com);

Garcez compreende o ensino-aprendizagem da língua(gem) como um conjunto de práticas interacionistas produzidas entre professores e alunos e afirma que:

Aprender língua(guem) é envolver-se em atividades com outras pessoas e, na ação conjunta com elas, desenvolver recursos expressivos necessários ou desejados para dar conta dos fins práticos dessas atividades desenvolvidas durante a interação – e assim participar cada vez mais ampla e afirmadamente da vida social. Ensinar língua(guem) é criar condições para que participantes aprendizes possam se envolver em atividades conjunta dessa natureza, propondo e dando encaminhamento a tarefas pedagógicas relevantes, oferecendo ajuda quando necessário e garantindo que a aprendizagem seja percebida e avaliada (GARCEZ, 2013, p. 215).

O ensino e a aprendizagem da língua materna no ambiente escolar ocorrem através de diversas atividades como a produção de gêneros textuais, realização de leituras críticas, produção escrita em linguagem padrão, percepção dos diferentes tipos de linguagens (visual, literária, etc.), manipulação e compreensão da organização estrutural da língua.

No Brasil, o ensino da Libras (Língua Brasileira de Sinais)<sup>3</sup> como língua materna favorece aos alunos surdos o desenvolvimento linguístico, cognitivo, psicológico e social tornando-os indivíduos constituídos plenamente, pois a língua lhes irá permitir a formação de conceitos, socialização, interações comunicativas, aprendizagem e construção de identidade. Com o propósito de que esse processo transcorra de forma efetiva, o aluno deverá ir à escola com a sua língua materna já adquirida (SINGLETON & NEWPORT, 2004, QUADROS, 2019).

Entretanto, para crianças surdas, que deveriam ingressar na escola com o domínio em sua língua materna em nível de aquisição, não obtém os mesmos padrões das crianças ouvintes por falta de acesso e estímulo a sua língua. Essa privação ocorre porque a maioria das famílias ouvintes que tem filhos surdos não sabem a língua de sinais. E o impacto que ocorre por serem expostas a *inputs* inconsistentes prejudicam em diferentes aspectos a comunicação e expressão do surdo, principalmente quando a aquisição é tardia (QUADROS, 2019).

<sup>3</sup> A Libras ou Língua Brasileira de Sinais é a língua de sinais reconhecida por lei (LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002) como meio de comunicação e expressão de comunidades surdas do Brasil e regulamentada em 22 de dezembro de 2005, através do Decreto nº 5.626.

O acesso tardio a Libras poderá provocar consequências linguísticas negativas para o aluno surdo porque irá representar uma situação de aquisição atípica e provavelmente poderá interferir no aprendizado desta língua na escola.

Compreender o nível de aquisição da Libras do aluno surdo, na escola bilíngue, é primordial para que o professor possa desenvolver estratégias de ensino da Libras em meio a turmas com proficiências variadas. Desta forma, o docente poderá identificar as lacunas durante o processo de aprendizado da língua, relacionando a proficiência do aluno ao estágio em que a criança se encontra na sua produção em sinais (QUADROS & CRUZ, 2011).

Essa tarefa se torna árdua para o professor de Libras por carência de treinamentos para esses profissionais no sentido de avaliar e reavaliar o processo de aquisição da Libras, no estabelecimento de medidas de intervenção ou estimulação linguística quando necessário, também por falta de avaliações específicas, de compreensão de forma aprofundada sobre o funcionamento da Libras e não existe ainda produção científica suficiente sobre o processo de aquisição dessa língua.

Diante do exposto, esta pesquisa se propôs a investigar o nível de aquisição da Libras de alunos surdos do Ensino Fundamental Anos Iniciais em escolas específicas para surdos através de avaliação da aquisição de linguagem.

Nesse sentido, esse estudo buscar incentivar professores de escolas bilíngues para surdos compreenderem e investigarem o nível de desenvolvimento linguístico dos seus alunos surdos e desta forma permitir para que esse profissional possa realizar planejamentos de aulas e conteúdos intermediando o ensino e a aprendizagem de acordo com as necessidades dos alunos.

Para tentar entender as ocorrências do processo de aquisição da língua de sinais trabalhamos com estudos de Stumpf (2020), Quadros (2019), Quadros e Cruz (2011), Karnopp (2005), Cavalcanti e Gurjão (2015), Cavalcanti e Alves (2013), dentre outros.

Comprendemos que a aquisição da linguagem é o processo pelo qual a criança aprende sua língua materna e este processo inicia no momento em que o bebê começa a estabelecer relação com o seu meio, ocorrendo de forma natural e espontânea. É por meio das interações que a criança adquire a linguagem. Segundo Chomsky, a criança adquire a linguagem sem intervenções, ou qualquer tipo de esforço, em pouco tempo e da mesma forma em diferentes línguas (CHOMSKY, 1957 apud FINGER & QUADROS, 2008). Desta forma,

a aquisição ocorre em qualquer criança quando dispõe das oportunidades naturais de aquisição. Com relação às crianças surdas filhas de pais surdos, com estímulos precoces nas línguas de sinais, esse processo irá acontecer naturalmente.

Estudos linguísticos referentes às línguas de sinais apontam que esta língua apresenta as mesmas restrições que se aplicam às línguas faladas, porém em uma modalidade visuoespacial (QUADROS, 1997; QUADROS, 2019).

A aquisição ocorre em quatro estágios, sendo a fase pré-linguística, estágio de um sinal, estágio das primeiras combinações e, por último, o estágio de múltiplas combinações.

### 1.1 Período Pré-linguístico

Caracteristicamente o período pré-linguístico se inicia desde o nascimento até o período em que surgem os primeiros sinais. Inicialmente o bebê usa o choro para se comunicar, podendo ser rica em expressão emocional, pois através de diferentes tipos de choros a mãe irá identificar as necessidades do bebê e assim estabelecer uma relação de comunicação. Além do choro ocorre a emissão de um som gutural que sai da garganta. Crianças adquirindo línguas diferentes apresentam o mesmo tipo de balbucio e aproximadamente aos 10 meses surge o balbucio canônico (RÉ, 2006; GROLLA & SILVA, 2014).

Contrapondo o balbucio em bebês surdos e ouvintes, Petitto e Marantette (1991) realizaram um estudo, considerando o mesmo período de desenvolvimento, constatando que o balbucio está presente tanto em bebês ouvintes como bebês surdos. As autoras verificaram que essa capacidade inata é manifestada não só através de sons, mas também através de sinais.

Durante o levantamento dos dados, pode-se observar dois tipos de balbucio manual encontrados nos bebês surdos: o da gesticulação – que também foi observado em bebês ouvintes, e o silábico que apresentou combinações que fazem parte do sistema fonético das línguas de sinais e que foram encontrados somente em bebês surdos.

Segundo Quadros & Cruz (2011), este período em relação à aquisição da linguagem em crianças surdas, caracteriza-se pela produção do que é denominado balbucio manual, pelos gestos e pela utilização do apontar. Tanto os bebês surdos como ouvintes desenvolvem balbucios semelhantes até determinado período, porém posteriormente cada um vai desenvolver um dos modos de balbuciar de acordo com sua modalidade. A autora afirma que o *input* visual é extremamente importante para que o bebê passe para etapas posteriores no

desenvolvimento da linguagem. Aspectos como o contato visual entre os interlocutores, isto é, o olhar fixo do bebê surdo na face da mãe/ pai, o uso de expressões faciais, a atenção que o bebê surdo coloca no meio visual, a produção de um complexo balbucio manual, de gestos sociais e do 'apontar' são aspectos observados nessa fase.

## 1.2. Estágio de um Sinal

Por volta de 12 meses as crianças surdas começam a produzir os primeiros sinais e finaliza aproximadamente até dois anos. Normalmente ela inicia as primeiras produções, na Língua de Sinais, assim como a criança ouvinte começa a pronunciar as primeiras palavras. Porém, estudos comprovam que o início deste estágio pode ocorrer por volta dos seis meses em bebês surdos filhos de pais surdos (KARNOOP, 1994; QUADROS, 1997; QUADROS, 2019; STUMPF, 2020). De acordo com Lillo-Martin (1986) esse início precoce, quando comparado às crianças ouvintes, devido ao desenvolvimento dos mecanismos físicos: mãos e trato vocal. Porém, Petitto (1987) argumenta que criança simplesmente produz gestos que diferem dos sinais produzidos por volta dos 14 meses, analisando essa produção gestual como parte do balbucio, período pré-linguístico.

Também se verifica uma reorganização básica, em que a criança muda o conceito da “apontação” inicialmente gestual (pré-linguística) para visualizá-la como elemento do sistema gramatical da língua de sinais (linguístico) (FINGER & QUADROS, 2008).

Outra característica dessa fase é a possibilidade da sinalização de um sinal que pode representar uma sentença inteira, desta forma, o estágio pode ser denominado de “holofráscico” (FINGER & QUADROS, 2008).

## 1.3. Estágio das Primeiras Combinações

O surgimento desse estágio é caracterizado a partir da combinação de dois ou mais sinais com relações semânticas, entorno dos 2 anos nas crianças surdas (KARNOPP, 2005). Estas crianças começam a utilizar o sistema pronominal, porém de maneira inconsistente. Petitto (1986) observou que nesse período ocorrem “erros” de reversão pronominal, assim como ocorrem com crianças ouvintes. A criança usa a apontação direcionada ao interlocutor para referir-se a si mesma, mesmo sendo aparentemente obvio a relação entre a direção e a

pessoa que é apontada, este equívoco acontece como um processo natural, ocorrendo o mesmo (fala) em crianças ouvintes.

De acordo com Klima (1979), o padrão de aquisição de crianças surdas e ouvintes em relação à aquisição de pronomes é bastante próximo. Estes estudos provam que o processo de aquisição é universal, apesar da diferença entre as modalidades linguísticas em questão. Ainda pode ser constatado que a média de idade na produção dos enunciados de dois sinais é de 17 meses (variando entre 12 e 22 meses), enquanto que nas línguas orais os enunciados de duas palavras ocorrem entre os 18 e 21 meses, comprovando que, tanto a fala quanto o sinal, são restritos por fatores cognitivos ou linguísticos e não por fatores superficiais relacionados à modalidade (articulação motora) (BONVILLIAN et al. (1983) in FIGER & QUADROS, 2008).

O período do desenvolvimento de dois sinais apresenta algumas características, segundo Newport & Meier (1986) e Deuchar (1984):

Emergência de relações semânticas entre os elementos (sinais), em uma mesma ordem. Os tipos de relações semânticas entre os elementos dos enunciados são: agente + ação; ação + objeto; agente + objeto; ação + lugar; demonstrativo + entidade; entre outros;- Os enunciados consistem tipicamente de itens lexicais que são produzidos através de formas de citação não-flexionadas; O uso da ordem (Sujeito-Verbo, Verbo-Objeto, Sujeito-Verbo-Objeto) funciona como uma estratégia sintática para marcar e atribuir função aos elementos do enunciado. Tal estratégia sintática é adquirida antes das flexões a nível morfológico. Assim, a ordem adotada pelas crianças é a ordem canônica da linguagem do adulto (QUADROS, 2008, p. 72)

Ainda nesse estágio é observado nomeação de objetos que são referidos somente em situações do contexto imediato (HOFFMEISTER, 1978 in QUADROS, 2005).

#### 1.4. Estágio das Múltiplas Combinações

Neste estágio ocorre a explosão do vocabulário, onde a criança produz muitos sinais. Seu início segundo Quadros (1997), acontece por volta dos dois anos e meio a três anos. Também de acordo com Lillo-Martin (1986) in Quadros (1997), neste período inicia a ocorrência das distinções derivacionais, como a diferenciação entre o substantivo e o verbo nas línguas de sinais (CADEIRA e SENTAR). Inicialmente a criança não consegue sinalizar pessoas ou objetos que não estejam presentes, ou seja, o sistema espacial da língua de sinais ainda não é utilizado, só por volta dos três anos esse sistema pronominal com referentes não-

presentes, é utilizado no contexto do discurso. Aos cinco anos acontece o domínio completo dos recursos morfológicos da língua.

Determinados erros podem ocorrer durante este processo como: empilhamento dos referentes não-presentes em um único ponto do espaço e a supergeneralização dos verbos, semelhantes às generalizações verbais como 'fazi', 'gosti' e 'sabo' nas línguas orais (FINGER & QUADROS, 2008).

Bellugi, Lillo-Martin, O'Grady & VanHoek (1990) in Quadros (1997), relatam que aproximadamente aos quatro anos a concordância verbal ainda não é utilizada corretamente. No momento em que as crianças deixam de empilhar os referentes em um único ponto, elas estabelecem mais de um ponto no espaço, mas de forma inconsistente, pois não estabelecem associações entre o local e a referência, dificultando a concordância verbal. Entre cinco e seis anos as crianças utilizam os verbos flexionados de forma adequada.

Analisando estes estágios e comparando com as mesmas fases de aquisição da linguagem em crianças ouvintes, pode-se chegar à conclusão que as línguas de sinais são organizadas no cérebro da mesma forma que as línguas orais, sendo considerada, portanto como línguas naturais. O desconhecimento em relação ao funcionamento da língua de sinais acarreta uma lacuna quanto a quais práticas de ensino ou de atendimento são necessárias quando ocorre alterações no desenvolvimento da linguagem.

Desta forma, a aquisição da primeira língua (L1) é extremamente importante para o desenvolvimento cognitivo, social e cultural da criança. Todavia, se esse acesso ocorrer de forma tardia e quanto mais precário for a qualidade e a quantidade de estímulo, mais comprometido será todo o desenvolvimento do aluno (CRUZ & QUADROS, 2011).

### 1.5 Avaliação da aquisição da língua de sinais

Nas escolas que proporcionam o ensino da Libras como L1 se deparam com dificuldades em avaliar a proficiência de seus alunos e desta forma, a presença de diferentes níveis de aquisição da Libras ocasiona problemas durante o processo de aprendizagem dessa língua. Porém, como dissemos anteriormente, não existem muitos instrumentos formais para avaliar o processo e desenvolvimento da aquisição de crianças surdas.

Atualmente é possível executar esta avaliação por meio de um instrumento que foi idealizado por Cruz e Quadros. As autoras perceberam a falta de materiais que pudessem desenvolver avaliações efetivas no tocante as línguas de sinais e iniciaram estudos e

investigações culminando em uma pesquisa empírica realizada entre 2002 e 2007, em uma escola do Rio Grande do Sul, caracterizada como um estudo-piloto, envolvendo 13 participantes de 1ª série, dos quais 7 iniciaram a aquisição entre 1 ano e 5 meses e 4 anos e o outro grupo com 6 pessoas adquiriram a língua de sinais após os 4 anos e 5 meses e 8 anos.

Posteriormente este estudo foi aplicado em um número maior de participantes e por fim finalizada através da elaboração deste instrumento (QUADROS & CRUZ, 2011).

Este instrumento de avaliação da língua de sinais (IALS) pode ser utilizado para avaliar a linguagem compreensiva e expressiva em crianças surdas a partir dos 4 anos, além de permitir verificar o nível de desenvolvimento linguístico de participantes surdos na língua de sinais, também possibilita acompanhar o processo de aquisição de linguagem e estabelecer medidas de intervenção ou estimulação linguística quando necessário. A sua aplicação pode ser complementada através de observações e anamnese realizadas anteriormente a avaliação formal, viabilizando questionamentos referentes a histórico familiar, idade que ingressou na escola, período que iniciou o contato com a língua de sinais, conhecimento da língua de sinais por parte dos familiares dentre outras questões. Por conseguinte, este tipo de avaliação permite refletir sobre questões pertinentes para o ensino de Libras como L1 e a avaliação do processo educacional, uma vez que esse ensino deve ser entendido enquanto processo que acontece na Libras, a língua que deve ser usada para aquisição da língua, para aprender através dessa língua e em relação a própria língua.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na pesquisa em questão caracterizou-se como sendo quantitativa e o método usado foi estudo de campo.

Para tal investigação, foram utilizados alguns instrumentos metodológicos, entre eles: instrumento de avaliação da língua de sinais (IALS) – (QUADROS; CRUZ, 2011); caderno de campo com registro das observações feitas nos contatos com a escola); e recursos audiovisuais (câmera fotográfica, notebook e DVD).

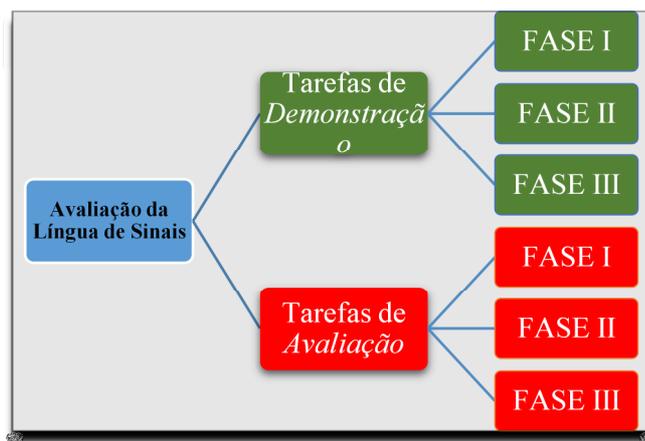
Trabalhamos com alunos surdos, das turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais, com faixa etária entre 9 e 16 anos, de uma escola bilíngue da Paraíba, por meio de testes de linguagem compreensiva e expressa. A identificação desses discentes está descrita no quadro 01 abaixo.

Sujeito	Idade	Série	Tempo de aquisição da linguagem
Aluno 1	12 anos	4º	4 anos de aquisição da Libras.
Aluno 2	9 anos	4º	7 anos de aquisição da Libras.
Aluno 3	11 anos	4º	2 anos de aquisição da Libras
Aluno 4	12 anos	4º	3 anos de aquisição da Libras.
Aluno 5	16 anos	5º	1 ano de aquisição da Libras.
Aluno 6	11 anos	5º	9 anos de aquisição da Libras.
Aluno 7	14 anos	5º	3 ano de aquisição da Libras.

Os procedimentos da pesquisa aconteceram em três etapas: levantamento do referencial teórico, avaliação da aquisição da língua de sinais dos alunos surdos e análise do material levantado.

A avaliação da língua de sinais foi realizada através do instrumento – IALS (QUADROS e CRUZ, 2011), do qual propôs uma avaliação compreensiva através de duas etapas (demonstração e avaliação) e uma avaliação da linguagem expressiva, com duração em média de 40 minutos para cada aluno. No quadro 2, podemos observar as subdivisões deste teste.

Quadro 2 - Avaliação compreensiva: demonstração e avaliação.



Fonte: Elabora pela autora.

Nas duas etapas da avaliação da linguagem compreensiva, houveram apresentações de tarefas realizadas com o emprego de um vídeo em Libras o qual constava nesse instrumento. Nessa avaliação o aluno apontava para a figura que correspondia a cada sinalização realizada no vídeo, conforme podemos observar no quadro 3.

Quadro 3 – Fase I, II e III das tarefas de demonstração.

**Fichas para aplicação das tarefas de demonstração – Fase I**

**Fase I**  
Tarefa 1 (a) (b) (c)  
Tarefa 2 (a) (b) (c)  
Tarefa 3 (a) (b) (c)

Acertos: \_\_\_\_\_ %  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

**FASE I**

**TAREFA 1**





**TAREFA 2**





**TAREFA 3**





**Fichas para aplicação das tarefas de demonstração – Fase II**

**Fase II**  
Tarefa 1 (a) (b) (c)  
Tarefa 2 (a) (b) (c)  
Tarefa 3 (a) (b) (c)

Acertos: \_\_\_\_\_ %  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

**FASE II**

**TAREFA 1**





**TAREFA 2**





**TAREFA 3**





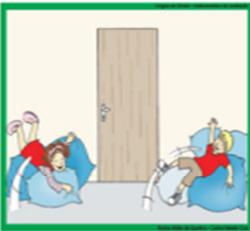
**Fase III**  
Tarefa 1  
**A - Seleção:**  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

**B - Ordem:**  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

**Fichas para aplicação das tarefas de demonstração – Fase III**

**TAREFA 1**

















Fonte: Quadros e Cruz, 2011, adaptado pela autora.

A última etapa proposta nesse vídeo foi uma história (sinalizada) para que a criança assistisse e depois organizasse na sequência correta, as cartelas referentes à história apresentada, conforme mostra o quadro 4.

Quadro 4 – Fase I, II e III das tarefas de avaliação.

**Fase I**  
Tarefa 1 (a) (b) (c)  
Tarefa 2 (a) (b) (c)  
Tarefa 3 (a) (b) (c)  
Tarefa 4 (a) (b) (c)  
Tarefa 5 (a) (b) (c)

Acertos: \_\_\_\_\_ %  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

Fichas para aplicação das tarefas de avaliação – Fase I

**FASE I**

**TAREFA 1**

a  


b  


c  


**TAREFA 2**

a  


b  


c  


**TAREFA 3**

a  


b  


c  


**TAREFA 4**

a  


b  


c  


**TAREFA 5**

a  


b  


c  


**Fase II**  
Tarefa 1 (a) (b) (c)  
Tarefa 2 (a) (b) (c)  
Tarefa 3 (a) (b) (c)  
Tarefa 4 (a) (b) (c)  
Tarefa 5 (a) (b) (c)

Acertos: \_\_\_\_\_ %  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

**Fichas para aplicação das tarefas de avaliação – Fase II**

**FASE II**

**TAREFA 1**





**TAREFA 2**





**TAREFA 3**





**TAREFA 4**





**TAREFA 5**





**Fase III**  
Tarefa 1  
**A - Seleção:**  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente  
**B - Ordem:**  
( ) Excelente  
( ) Bom  
( ) Insuficiente

**Fichas para aplicação da tarefa de avaliação – Fase III**

**TAREFA 1**









Fonte: Quadros e Cruz, 2011, adaptado pela autora.

Na avaliação expressiva, uma história sobre um desenho infantil (Tom e Jerry), referida na figura 1, foi apresentada a cada estudante avaliado e após assistir duas vezes a animação, elas deveriam narrar em Libras a história para o pesquisador.



Fonte: [https://www.youtube.com/watch?v=KjZTYeGVhyo&t=82s&ab\\_channel=JonniValentayn](https://www.youtube.com/watch?v=KjZTYeGVhyo&t=82s&ab_channel=JonniValentayn)

O processo da Análise de Conteúdo ocorreu com base nos estudos de Bardin (1977) e Franco (2012). Partindo da pré-análise, que Bardin (1977, p. 95) define como a fase de organização em que se procura tornar operacionais e sistematizar as ideias preliminares com vistas à elaboração de um plano de análise, constituímos o *corpus* da pesquisa a ser submetido ao procedimento analítico. Na constituição deste *corpus*, levamos em conta os pressupostos e objetivos da investigação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os testes de compreensão e expressão da linguagem foram realizados em duas etapas. No primeiro momento, foram aplicadas tarefas de demonstração, subdivididas em três fases, onde o aluno poderia solicitar esclarecimentos relacionados às atividades no momento da avaliação. Em um segundo momento, ainda relacionado à avaliação da compreensão, prosseguimos com a avaliação efetiva, sem a interrupção do aluno para maiores questionamentos. Os alunos conseguiram executá-lo demonstrando conhecimentos na língua de sinais brasileira em níveis variados, pois alguns alunos estavam iniciando a aquisição tardia da Libras.

Abaixo apresentamos dois gráficos identificando a porcentagem de acertos nas tarefas de demonstração e avaliação pelos participantes.

Gráfico 1 - Respostas nas tarefas de demonstração.

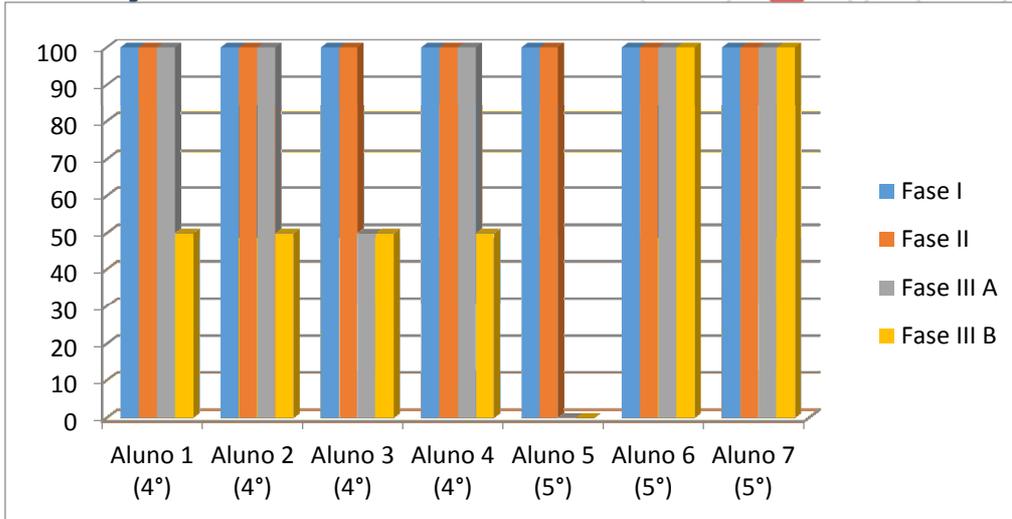
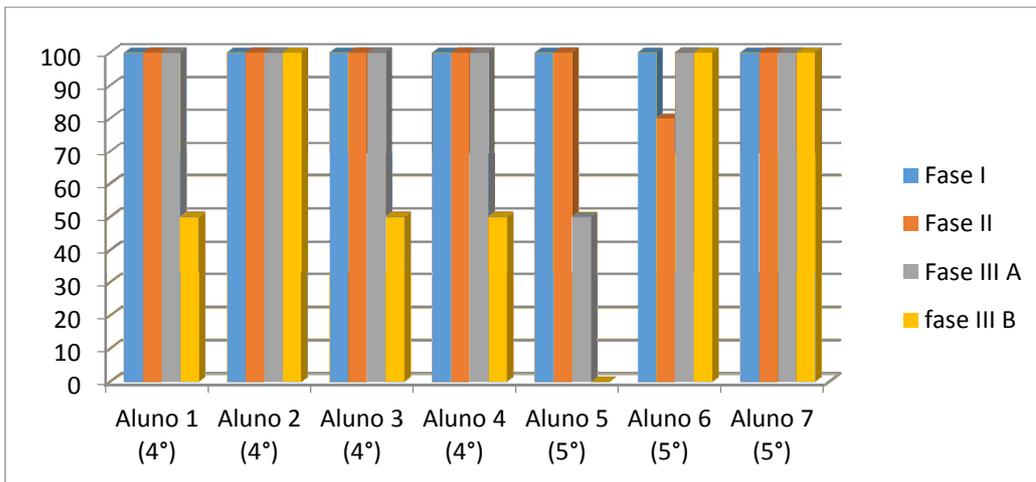


Gráfico 2 - Respostas nas tarefas de avaliação.



Por meio dos resultados apresentados podemos observar que grande parte dos alunos surdos apresentaram um desempenho satisfatório nas fases I e II. Em relação à fase III, tanto na demonstração como na avaliação, maior parte dos alunos acertaram na escolha das figuras que correspondiam a história, porém não conseguiram organizar na sequência lógica anteriormente apresentada na narração sinalizada.

Estes dados que foram analisados indicaram que os alunos apresentaram piores resultados nas fases finais da avaliação da linguagem compreensiva, ou seja, são fases que apresentam maior complexidade linguística. Corroborando com o resultado obtido, Quadros (2019), a privação ocorre porque a maioria das famílias ouvintes que tem filhos surdos não sabem a língua de sinais. E o impacto que ocorre por serem expostas a *inputs* inconsistentes prejudicam em diferentes aspectos a comunicação e expressão do surdo.

Na avaliação da linguagem expressiva observamos resultados diversificados, porém quanto maior o tempo de exposição o uso dos aspectos gramaticais da Libras estavam presentes, como o uso do espaço durante a sinalização, uso de classificadores, um maior número de fatos narrados, sinalização apresentando aspectos fonológicos adequados e sinalização referenciando uma sequência de fatos correspondendo a narração dos fatos. Os alunos surdos que não apresentaram um bom desempenho durante a sinalização da história apresentavam atraso de aquisição da linguagem na Libras, desta forma observamos pouco uso dos classificadores, narração das principais partes da história, porém seguindo a sequência dos fatos anteriormente apresentadas.

Abaixo podemos observar duas narrações da história solicitada nos testes de avaliação da linguagem expressiva:

Aluno 5 – Transcrição da narração

CORRER RÁPIDO...PULAR GATO...GATO PEDIR SILÊNCIO... CHEGAR RATO...DOMIR. TER MUTI@ COMER...CORRER RÁPIDO. ATIRAR. RIR...CAIR.

Aluno 2- Transcrição da narração

RATO VER GATO...RATO IR ESCONDER... RATO PEGAR COMIDA...RATO VER GATO VOLTAR...GATO COMER QUEIJO...RATO FAZER BARULHO. MÃO HOMEM DOER. GATO MORDER MÃO. HOMEM ATIRAR GATO. GATO CORREU... GATO FUGIR...BEBER ÁGUA VER FURO BARRIGA. RATO COMER PÃO. PÃO RABO BOI...BOI BATER GATO. GATO CAIR.

Diante do exposto, Quadros e Cruz (2011), afirmam que compreender o nível de aquisição da Libras do aluno surdo, na escola bilíngue, é primordial para que o professor possa desenvolver estratégias de ensino da Libras em meio a turmas com proficiências variadas. Desta forma, o docente poderá identificar as lacunas durante o processo de aprendizado da língua, relacionando a proficiência do aluno ao estágio em que a criança se encontra na sua produção em sinais (QUADROS e CRUZ, 2011).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a pesquisa chegamos a conclusões que nos parece evidenciar a relação do desempenho nas avaliações e o tempo de aquisição da Libras. Alunos surdos com maior tempo de exposição à língua apresentaram um melhor resultado durante a realização dos testes. Desta forma, os resultados indicaram que os alunos surdos apresentaram dificuldade nas tarefas que exigiam maior complexidade linguística.

Na fase I e II do nível de compreensão, a maioria dos estudantes conseguiram responder corretamente as solicitações da pesquisadora. Nessa fase III A e B, podemos constatar algumas dificuldades durante a sua execução, pois nesta tarefa foram exigidas funções específicas como a função executiva, memória e atenção. Essas habilidades são desenvolvidas anteriormente a aquisição da linguagem.

Ressaltamos a importância da realização frequente nas escolas bilíngues de avaliações da aquisição da linguagem na língua de sinais e desta forma permitir o acompanhamento do processo de aquisição de linguagem, estabelecimento de medidas de intervenção ou estimulação linguística quando necessário. Também possam correlacionar os dados detectados nas avaliações ao nível de desempenho do discente durante a aprendizagem. Além disso, esperamos suscitar reflexões sobre o funcionamento da Língua Brasileira de Sinais que contribuam para que os professores repensem na sua prática durante a elaboração de programas de ensino desta língua, enfatizando as reais necessidades dos alunos.

Considerando a relevância desse tema, este estudo visa sanar essa lacuna, buscando entender como tem se dado o processo de aprendizagem da Libras como língua materna e sua conexão com o nível de aquisição da Libras por parte dos alunos surdos.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, Ivone Braga; SILVA, José Edmilson Felipe da; OLIVEIRA, Laralis Nunes de Sousa. **A muitas mãos** [recurso eletrônico]: contribuição aos estudos surdos. Natal, RN: EDUFRN, 2016. 272 p.: PDF; 8.567 Kb.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 2008.

BASSO, Idavania Maria de Souza; STROBEL, Karin Lilian; MASUTTI, Mara. **Metodologia do Ensino de Libras L1**. Florianópolis: UFSC, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde de 12 de dez. 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, nº 12, seção 1, p.59, 13 jun. 2013. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html)>. Acesso em: 22 abr. 2020.

DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Mariane Carvalho Bezerra. A construção do aprendiz surdo na perspectiva da alfabetização e do letramento. In: FARIA, Maria de Brito; CALVACANTE, Mariane carvalho Bezerra. **Desafios para uma nova escola: um olhar sobre o ensino-aprendizagem de surdos**. João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2011, p. 65-108.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

KARNOPP, L. B. **Aquisição do parâmetro configuração de mão dos sinais da língua de sinais brasileira**: estudo sobre quatro crianças surdas filhas de pais surdos. Dissertação de Mestrado. Instituto de Letras e Artes. PUCRS. Porto Alegre. 1994.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação**: uma abordagem teórico-prática dialogada. Curitiba: Intersaberes, 2014.

KARNOPP, Lodenir. Aquisição da Linguagem de Sinais: uma entrevista com Lodenir Karnopp. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL**. Vol. 3, n.5, agosto de 2005. ISSN 1678-8931 [WWW.revel.inf.br].

GROLLA, Elaine; SILVA, Maria Cristina Figueiredo. **Para conhecer**: Aquisição da linguagem. São Paulo: Contexto, 2014.

FINGER, I. QUADROS, R. M. de (Orgs.). **Teorias de Aquisição da Linguagem**. Florianópolis: Editora da UFSC. 2008.

FREIRE, A. M. F.; FAVORITO, W. Relações de poder e saber na sala de aula: Contextos de interação com alunos surdos, In: CAVALCANTI, 182 M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Org.) **Transculturalidade, Linguagem e Educação**, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 207-218.

GAZDEN, P. M. Conversa com Pedro de Moraes Garcez. In: SILVA, S. A.; ARAGÃO, R. C. (Org.) **Conversas com Formadores de Professores de Línguas**: Avanços e desafios. Campinas: Pontes, 2013. p. 215-228.

QUADROS, R. M. de. **Educação de surdos**: a aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997.

QUADROS, R. M. de; CRUZ, C. R. **Língua de Sinais**: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. São Paulo: Parábola, 2019.

RÉ, Alessandra Del. **Aquisição da linguagem**: uma abordagem psicolinguística. São Paulo: Contexto, 2006.

SCHLATTER, M. Conversa com Margarete Schlatter. In: SILVA, S.A.; ARAGÃO, R.C (Org.) **Conversas com Formadores de Professores de Línguas**: Avanços e desafios. Campinas Pontes, 2013. p. 187-199.



## IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva

IV JORNADA CIENNA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

STUMPF, M. Sistema Signwriting: Por Uma Escrita Funcional Para O Surdo. In: Thoma, A. S. et al. **A Invenção Da Surdez: Cultura, Alteridade, Identidade E Diferença No Campo Da Educação**. Santa Cruz Do Sul: Edunisc, 2004.

STUMPF, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Muller; KUNTZE, Marlon; LILLO-MARTIN, Diane; CHEN-PICHLER, Deborah. **Aquisição da Língua de Sinais**. Editora Arara Azul, 2020. E-Book. ISBN 978-85-8412-017-8. Disponível em: <<https://editora-arara-azul.com.br/site/produtos/detalhes/114>>. Acesso em: 29/10/2020

## ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA USADO POR SURDOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Daniele Siqueira Veras <sup>1</sup>  
Julliana Vitória Costa Santos <sup>2</sup>

### RESUMO

O livro didático é por sua natureza, bem mais que um simples “facilitador”, ou “utensílio” de ensino, é produto de um conjunto de relações de poder que configuram a sociedade do presente. Neste sentido, é um “locus” de conflito de interesses distintos. É indubitável o papel que os livros didáticos ocupam nas salas de aula, mesmo com o crescente avanço das novas tecnologias. O método a ser discutido é o método fônico que consiste na combinação entre ensino de correspondências entre grafemas e fonemas de uma língua e exercícios metafonológicos para aumentar a consciência fonêmica, ou seja, de que o fluxo da fala é composto de uma sucessão de um número limitado de fonemas que se combinam e recombinam segundo regras previsíveis. Atualmente, esse método de alfabetização e seu material didático, carregado de atividades sonoras, são usados em escolas da rede pública e das quais fazem parte alunos surdos. Diante desse panorama, esse estudo se propõe a realizar um levantamento e análise do material usado em sala de aula com pressuposto teórico da metodologia fônica e seus efeitos na aprendizagem do surdo. Para isso foi realizada uma pesquisa desse material didático que foram tratadas através de metodologia qualitativa. Espera-se com esse trabalho assessorar, de forma teórica, o trabalho dos profissionais da área, e, claro, colaborar para que a inserção do aluno surdo em sala de aula seja cada vez mais eficiente através da releitura dessa opção que possivelmente não observa a diversidade de alunos que dela fazem parte.

**Palavras-chave:** Livro didático, educação de surdos, língua portuguesa.

### INTRODUÇÃO

Oficialmente, a preocupação com os livros didáticos no Brasil, tem início com a Legislação do Livro Didático, o Decreto-Lei 1006/1938. Nesse período já o livro era considerado uma ferramenta da educação política e ideológica, sendo caracterizado o Estado como censor no uso desse material didático.

Na maioria dos casos, os livros didáticos surpreendem pela incansável repetitividade de atividades que dirigem os alunos a exercícios de reprodução dos pensamentos elaborados por outros, em lugar de se fazerem sujeitos ativos no processo de construção do seu próprio conhecimento.

---

<sup>1</sup> Doutora em Psicologia Cognitiva (UFPE). Professora do Curso de Letras da Faculdade de Olinda (FOCCA), [daniele.veras@gmail.com](mailto:daniele.veras@gmail.com).

<sup>2</sup> Licencianda do Curso de Letras da Faculdade de Olinda (FOCCA), [jullianavr@gmail.com](mailto:jullianavr@gmail.com).

Se durante o início do século passado os conteúdos a serem dados na escola assim como as metodologias de ensino vinham com o professor, nas décadas seguintes, os conteúdos escolares, assim como as metodologias passaram a ser conduzidos pelos livros didáticos.

Os achados na literatura relacionada vão de encontro com a alfabetização de alunos ouvintes, ou seja, que têm sua audição preservada e não encontram dificuldades em apreender o conteúdo trabalhado em sala de aula. Alguns autores trazem os benefícios e particularidades do método fônico para aprendizado, e em contrapartida, outros refazem a análise de modo a realizar possíveis intervenções e críticas a esse tipo de material usado no contexto escolar.

Propomos aqui discutir o livro didático que faz uso da metodologia fônica, na qual, trata-se do método em que o aprendizado se dá através da associação entre fonemas e grafemas, ou seja, sons e letras e o uso desse material e suas atividades em sala de aula com o aluno surdo. A inquietação de tal estudo se deu através da experiência prática na qual nos deparamos com o aluno surdo em sala de aula juntamente com o material didático incoerente para o seu uso, com uso de metodologia auditivo-oral e a necessidade do intérprete (de Libras) adaptar tais situações para que o aluno pudesse acompanhar atividades e avaliações propostas pelo sistema/método fônico de aprendizagem.

Para isso, o trabalho está estruturado da seguinte forma: inicialmente será abordada a fundamentação teórica, apresentando tópicos relacionados ao livro didático, ao ensino de língua portuguesa e a educação de surdos; em seguida, o método utilizado na pesquisa e mais adiante, os resultados encontrados.

## FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O livro didático é por sua natureza, bem mais que um simples “facilitador”, ou “utensílio” de ensino. Ele é produto de um conjunto de relações de poder que configuram a sociedade do presente. Neste sentido, é um “*locus*” de conflito de interesses distintos. É indubitável o papel que os livros didáticos ocupam nas salas de aula de todo o país, mesmo com o crescente avanço das novas tecnologias.

O que se vê é que os conteúdos e metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula seriam dependentes dos conteúdos e metodologias propostas pelo livro didático adotado/usado. Cabe aqui não questionarmos a importância do livro didático em sala de aula, mas podemos ressaltar alguns de seus objetivos desse material: servir de recurso de atualização para professores; demandar às necessidades e interesses do aluno; assessorar o professor e o aluno a alcançarem os objetivos educacionais na formação de seus conhecimentos, competências e

atitudes; contribuir para a formação de hábitos de crítica reflexiva do alunado e estar adequado ao projeto educativo da escola, assim sendo, ligado ao trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. (ROMANATTO, 1987)

O Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou vários comitês para a avaliação dos livros didáticos, com objetivo de uma melhor qualidade desse material. Porém, esse processo ao longo dos anos tem se dado de forma lentificada, confrontando por vezes, logicamente a interesses editoriais. (BRASIL, 2001).

Pois para muitas editoras fica clara a ideia do livro didático como uma simples mercadoria. Sendo assim, em uma sociedade capitalista, está sempre submetido às leis de mercado, que implicam também em vencer a concorrência, atender os consumidores e a demanda do produto. No caso dos livros didáticos, especificamente, eles são produzidos para um mercado com demandas e expectativas pré-definidas, que serão inicialmente estabelecidas com base na escolha feita pelas escolas, e finalizando nas negociações com o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). O livro didático no que se refere ao processo de aquisição, constitui-se apenas em uma “mercadoria”, submetido às leis vigentes do mercado.

Segundo Miranda e Luca (2004) a produção de livros didáticos envolve vários processos, de forma densa, entre conhecimentos de editoras, autores e conteúdos. Já o seu emprego envolverá relações de consumo, mercado, projetos escolares, compradores e leitores finais. Nessa perspectiva ao final do período das negociações entre a editora e o FNDE, as avaliações pedagógicas deixam de ser consideradas; no entanto, deveriam ter prioridade, pois é com fundamento nelas que se define o que será trabalhado na escola. Por isso muitas vezes o professor possui dificuldade com a utilização desse material, pois foi apenas pensado pela facilidade e baixo custo e não pela necessidade escolar do aluno. Fazendo com que esse estudante fique limitado em conteúdos que poderiam estar incluídos no livro didático, mas por questões técnicas e mercadológicas não estão.

Para Soares (2001) a nova demanda da educação nas primeiras séries do Ensino Fundamental exige que os novos livros didáticos se correspondam com as atuais exigências e perspectivas de uma educação no século XXI, no qual alguns elementos são essenciais, como por exemplo: valores, capacidades de resolução de problemas, aprender a aprender, “alfabetização científica e tecnológica”. Nessa atual perspectiva, o livro didático não pode continuar como apenas fonte de conhecimentos a serem transmitidos pelo professor com objetivo de serem memorizados e reproduzidos pelo alunado.

O livro didático, longe de ser uma única referência de acesso ao conteúdo disciplinar da escola, deve, além de tudo, orientar os processos do desenvolvimento da personalidade integral das crianças. (RAMALHO; NUÑEZ; GAUTHIER, 2000)

O que temos hoje na realidade escolar é o professor fazer uso do livro como o instrumento principal que orienta o conteúdo a ser administrado, a sequência desses conteúdos. O porquê desse fato acontecer constantemente na educação brasileira pode estar ligado à formação desse profissional seja ela inicial ou continuada. Definimos então, o livro didático como uma produção cultural que está subordinado à padrões e regras da sociedade e do saber.

Para darmos continuidade ao embasamento teórico da nossa pesquisa, é importante apresentar as relações entre a Fonologia, o estudo dos sons e o ensino de Língua Portuguesa, visto que é comum essa abordagem no livro didático da disciplina e conseqüentemente a aplicação em sala de aula.

### **A Fonologia e o ensino da Língua Portuguesa**

A Fonologia é o estudo dos fonemas (os sons) de uma língua. De acordo com Silva (2013), fonema é “o som de uma língua que tem valor distintivo [...] e está caracterizado como unidade fonêmica” (2013, p. 126). Para a autora, “Fonologia é a disciplina da linguística que investiga o componente sonoro das línguas naturais do ponto de vista organizacional. Determina a distribuição dos sons e contraste entre eles, com ênfase na organização dos sistemas sonoros” (2013, p. 110).

Esse campo da linguística vem sendo utilizado há muitos anos no processo de alfabetização da língua portuguesa, pois a partir do reconhecimento dos sons existirá uma base para a compreensão da parte escrita da língua. Serão os sons que determinarão as letras que deverão ser usadas. Jaime Zorzi (2017, p. 10) em seu livro *As Letras Falam – Metodologia da Alfabetização* organiza os principais aspectos do conhecimento para o processo de aprendizagem, são algumas delas:

Compreender que, para cada fonema existe, no mínimo, uma letra para representá-lo. Isto significa aprender o valor sonoro das letras e estabilizar as correspondências fonemas-grafemas; compreender que, para escrever uma palavra, o ponto de partida é analisar sua estrutura sonora, identificar cada um dos fonemas componentes e atribuir a eles as letras correspondentes e complementarmente, faz-se necessário conhecer as letras, aprender a nomeá-las, a traçá-las, a diferenciar nome da letra versus o som que ela representa e consolidar um processo sistemático de correspondências entre fonemas e grafemas.

Percebe-se que o ensino da língua portuguesa nos anos iniciais está voltado geralmente para a parte sonora da língua, fonologia, onde os sons serão de grande importância no processo de aquisição da escrita dos alunos.

Considerando que a criança ao ser inserida no ambiente escolar já possui o conhecimento da linguagem oral, nos primeiros anos da alfabetização, a fala se sobrepõe à escrita, fase na qual são essenciais, por parte do alfabetizador, os conhecimentos relacionados ao desenvolvimento da consciência fonológica. Segundo Magalhães (2013, p. 02),

A consciência fonológica refere-se a uma capacidade metalinguística para identificar e manipular os fonemas ou sons que constituem a língua materna. Representa uma capacidade complexa em que a criança começa a identificar e a refletir que o discurso é constituído por um conjunto de frases, e que estas podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas e as sílabas em unidades mínimas, ou seja, os fonemas.

Para muitos estudiosos a consciência fonológica exerce um papel importante no processo de aprendizagem da leitura e escrita em línguas alfabéticas, pois a criança precisa ter essa consciência para se apropriar do sistema alfabético da escrita.

Dentre os vários tipos de métodos pensados para a alfabetização de crianças, baseados em diferentes perspectivas pedagógicas e psicológicas, o método fônico será destacado nesse trabalho. Essa abordagem consiste na combinação entre ensino de correspondências entre grafemas e fonemas de uma língua e exercícios metafonológicos para aumentar a consciência fonêmica, ou seja, de que o fluxo da fala é composto de uma sucessão de um número limitado de fonemas que se combinam e recombinaem segundo regras previsíveis. Esse método admite deparar em primeiro lugar o princípio alfabético e, progressivamente, dominar o conhecimento ortográfico da língua, através de textos produzidos exclusivamente para este fim (CAPOVILLA; CAPOVILLA, 2007).

O método fônico tem sua origem em contraposição do método chamado alfabético, aquele em que inicialmente são ensinados as formas e os sons das vogais e em seguida, as consoantes e progressivamente a união de ambas, evoluindo para sílabas mais complexas, o famoso B – A – BÁ.

É baseado no ensino dinâmico do código alfabético, ou seja, as relações entre os grafemas e os fonemas são apresentadas em meio a atividades que usam o lúdico, planejadas com o objetivo de levar os alunos a aprenderem a codificar a fala em escrita.

Não discutiremos aqui a eficiência ou não do método fônico em sala de aula e a sua proposta de alfabetização de crianças, mas sim a sua singularidade ao ser usado com alunos surdos em sala regulares.

Com isso, para melhor compreender como o aluno surdo tem acesso a educação e conseqüentemente o contato com a língua portuguesa na escola, se faz necessário entender os aspectos históricos e conceituais da educação de surdos.

## **História da Educação de Surdos**

Até a década de 60, como na maioria dos países, o Brasil seguia a orientação dominante, considerando como melhor alternativa para o ensino de crianças surdas, o atendimento em separado (COSTA, 2008), ou seja, em turmas somente de surdos, já que seus problemas linguísticos as diferenciavam das crianças ouvintes. Então sugeriram escolas especiais, onde os “portadores de deficiência auditiva” eram educados, predominantemente, sob o aspecto da reabilitação oral.

A partir dos anos 80, seguindo a tendência mundial de integração/inclusão, adotou-se nova orientação no campo da educação de surdos: a meta que as escolas passaram a se colocar ultrapassava o campo clínico/terapêutico, englobando o campo pedagógico e linguístico numa perspectiva integracionista que encontrou respaldo filosófico, legal e político-educacional na Constituição da República Federativa do Brasil (1988).

Assim, a inclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino é entendida como um processo resultante da evolução histórica da Educação Especial, calcada nos direitos humanos, constitui uma intenção que vem se definindo nesses últimos anos, no Brasil e em outros países.

A filosofia bilíngue da educação de surdos recomenda que essa criança adquira a Língua de Sinais como primeira língua, satisfazendo as necessidades comunicativas, emocionais, cognitiva e linguística do indivíduo, e como segunda, a língua de modalidade oral-auditiva de sua comunidade, no caso do Brasil, o português (GOLDFELD, 2002). Para muitos estudiosos do bilinguismo é necessário que desde a infância a criança surda tenha contato com a língua de sinais, principalmente com o convívio com outros surdos que dominem a língua, sendo assim, isso possibilitará a ela maior segurança e autoestima.

Dentro da perspectiva inclusiva, o bilinguismo surgiu como a alternativa mais viável para que processo educacional evolua com êxito. Essa filosofia educacional defende a ideia de que as línguas - de sinais (LIBRAS - Língua de Sinais Brasileira) e a Língua Portuguesa (oral e/ou escrita), sejam ensinadas e usadas sem que uma interfira/prejudique a outra.

Embora haja surdos oralizados que não apresentam dificuldades para entender e falar o português oral há outros com surdez profunda ou não, que têm como meio único de comunicação a língua de sinais, e desse modo apresentam grande dificuldade em concretizar a comunicação com ouvintes. Sabemos que a única opção linguística ainda oferecida, na grande maioria das salas de aula da escola inclusiva, é a língua majoritária – o português – que é a do professor e a dos colegas ouvintes. Sendo implantado na sala de aula o intérprete de língua de sinais, que tem a função de traduzir a fala do professor para LIBRAS com a finalidade de transmitir os conteúdos programáticos.

### **O Papel do Professor e do Intérpretes na Inclusão do Aluno Surdo**

Segundo Vigotsky (1998), o adulto tem um papel muito relevante na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo da criança, pois na teoria sociointeracionista a interação com os demais auxiliará no aprendizado do aluno. Vygotsky (1993) em seus estudos também aborda a zona de desenvolvimento proximal, onde o professor ou alguém com mais conhecimento será mediador do aprendizado. Sendo assim, o professor possui uma função de grande importância para o desenvolvimento e inclusão do aluno surdo na escola regular.

Para Gatti (2013-2014) os professores têm papel decisivo, principalmente na educação básica, na qual atende alunos que estão em processo de formação em todos os aspectos. Por isso é importante ressaltar a função essencial do docente em contato com alunos surdos numa escola inclusiva. O trabalho docente tem muitos desafios ainda, esse professor, muitas vezes não está preparado para, enquanto leciona para classes heterogêneas educar alunos com deficiência incluídos.

O professor ao estar bem capacitado para receber o aluno surdo em sala, tem mais possibilidades de ajudar esse estudante em seu desenvolvimento. Pois mesmo que o conteúdo do livro seja voltado para o aluno ouvinte o professor estando devidamente capacitado consegue fazer as adaptações apropriadas para que o aluno surdo obtenha o mesmo aprendizado dos conteúdos que os ouvintes, possuindo assim maior chance de sucesso para ambos ao final. Por isso é importantíssimo que o docente possua uma boa formação continuada para lecionar a estes alunos, a fim de que haja igualdade de oportunidade para surdos e ouvintes na escola.

Além do professor, o intérprete da língua de sinais também tem grande importância no desenvolvimento e na inclusão do aluno surdo, pois sem a sua presença em sala de aula, torna-

se impossível que esse aluno adquira e absorva os conteúdos ministrados na aula pelo professor ouvinte. Porém, para que essa mediação ocorra da melhor forma é preciso que o professor e o intérprete trabalhem em conjunto, propiciando uma atitude colaborativa, em que cada um possa sugerir coisas ao outro, promovendo a melhor condição possível de aprendizagem para a criança surda.

Segundo afirma Lacerda et al. (2011, p.5), “o objetivo principal do intérprete não é apenas traduzir, mas buscar, juntamente com o professor, meios diferenciados de ensino para que o aluno surdo possa ser favorecido por uma aprendizagem especificamente elaborada e pensada, e, conseqüentemente, eficiente”. Pois assim o aluno se desenvolverá melhor, sendo realmente incluído no ambiente escolar e obtendo sucesso em seu aprendizado.

Muitas vezes ao se depararem com materiais que são voltados a alfabetização do aluno ouvinte, o professor e o intérprete precisam cooperar entre si para adaptar tais conteúdos para os alunos surdos da melhor forma, com a intenção de que esse aluno não perca nada e seja de forma integral incluído. A parceria entre o professor e o intérprete promove o aumento do desempenho do aluno surdo e se o professor tiver noções básicas da Libras, promoverá ainda mais o processo de inclusão (Quadros, 2004).

## **METODOLOGIA**

A experiência relatada neste estudo foi realizada em uma Rede Municipal de Ensino no Estado de Pernambuco, na qual uma coleção baseada no método fônico é adotada e faz parte do material usado em sala de aula principalmente no ciclo de alfabetização.

Inicialmente foi realizado o contato com a rede e a secretaria municipal de educação do município para solicitar a anuência a pesquisa e o contato com os livros. A partir disso, foi nos indicado uma escola, com alunos surdos matriculados, para termos acesso ao material didático e conhecer a utilização em sala de aula.

Para compor a amostra da pesquisa, foram usados para análise os livros didáticos correspondentes ao ensino de Língua Portuguesa nas séries do Ensino Fundamental I baseados no método fônico, adotados pela rede e utilizados nas salas de aula regular com alunos surdos incluídos.

Os resultados serão apresentados através do levantamento, apresentação e discussão de atividades fônicas propostas pelo material. Dessa forma, relacionamos o aluno surdo em frente a esse tipo de enunciado totalmente auditivo.

Para melhor entender o contexto da pesquisa, é necessário apresentar a escola e os profissionais que nela atuam. Trata-se de uma escola na zona urbana do município, as margens de um rio e localizada numa comunidade populosa próxima ao centro comercial da cidade. A escola possui 30 funcionários, 179 alunos matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano, e desses, 6 fazem parte da educação especial, com 3 surdos matriculados. Além disso, a escola possui uma cozinha e fornece a alimentação aos alunos, banheiros acessíveis, espaços comuns, sala da direção e coordenação, 5 computadores para uso administrativo com internet, aparelho de DVD e televisão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O que nos propomos a trazer aqui diz respeito a discutir como fica o aluno surdo frente a essa temática do livro didático em sala de aula, já que esse livro destinado a sua alfabetização e letramento (quando em sala regular) vem carregado de linguagem sonora auditiva, posto que esses livros e cartilhas são pensados, repensados e elaborados para o trabalho com os alunos ouvintes. Sabemos que os surdos não percebem essa relação (grafema-fonema) da mesma forma que os ouvintes. As palavras lhe serão apresentadas pela visão e não pela audição, e que para isso, o ideal seria proposto de atividades baseadas em critérios grafo-visuais. Porém, vemos constantemente que os materiais designados à alfabetização e ao letramento estimam o desenvolvimento da chamada consciência fonêmica através de exercícios baseados na relação dos aspectos grafo-sonoro-auditivos.

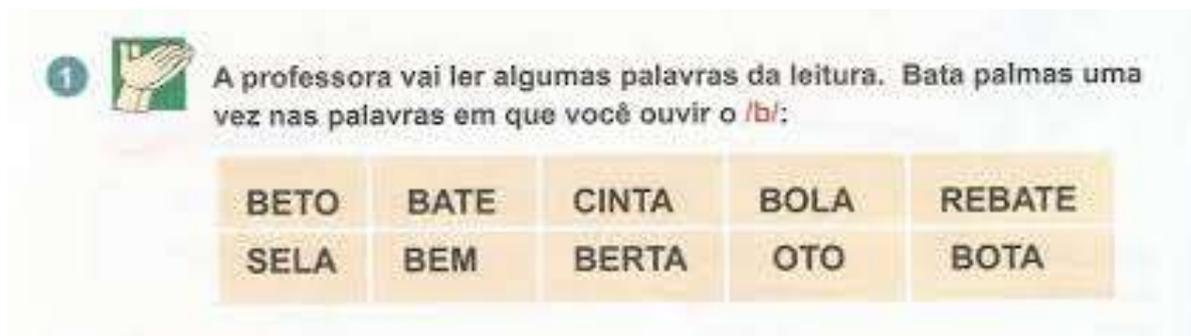
Inúmeras pesquisas mostram que as crianças ouvintes precisam aprender a relação dos grafemas e fonemas para aprender a ler e a escrever, sendo assim, dá se a partir disso a valorização do desenvolvimento da consciência fonêmica, onde a partir do momento que elas fazem o reconhecimento sobre um fonema, irão conseguir misturar, segmentar e manipular sons isolados em palavras e assim o processo de aprendizagem da leitura e da escrita irá acontecer de forma mais eficiente. Porém quando as crianças não têm consciência fonológica terão grandes dificuldades e problemas para aprender fonética e decodificação, especialmente quando precisam oralizar e misturar letras para formar novas palavras.

Esses livros ao serem adotados por escolas regulares, algumas da rede pública, e que adotam a “política inclusivista” não levam em consideração o aluno surdo, e trazem a tona se isso realmente se trata de inclusivismo já que ao se deparar com esse tipo de material/atividade o professor ou até mesmo o intérprete de língua de sinais se depara com o que fazer, como adaptar ou ainda, deixar passar aquela atividade, não explorar o conteúdo com aluno surdo já que demandaria realizar a atividade de outra forma. E se essa atividade é realizada de forma

diferente com o aluno surdo, poderia se afirmar que estaria segregando o aluno, ampliando sua distância do aluno ouvinte, distância esta que já existe por inúmeros fatores, inclusive linguísticos e que não são trabalhados na escola e nem adotados politicamente.

É nesse sentido que afirmamos que o enunciado de uma atividade e a forma pela qual se exige uma ação do aluno frente a ela pode incluí-lo ou excluí-lo da situação de aprendizagem e, conseqüentemente, da escola. O que significa para os surdos enunciados como: “bata palmas ao ouvir o som do /f/”? Este é apenas um exemplo de enunciado que alguns materiais trazem, enunciados esses especificamente pensados para alunos ouvintes e que não levam em consideração a singularidade linguística dos surdos em sua especificidade visoespacial, principalmente quando se propõe um trabalho com alfabetização e letramento, como o exemplo a seguir:

Figura 1 - Proposta de atividade do livro



1  A professora vai ler algumas palavras da leitura. Bata palmas uma vez nas palavras em que você ouvir o /b/:

BETO	BATE	CINTA	BOLA	REBATE
SELA	BEM	BERTA	OTO	BOTA

Fonte: Autoras (2020)

Ao analisarmos o livro foi possível perceber que o mesmo era totalmente voltado para os alunos ouvintes e suas necessidades, encontramos diversas atividades que os alunos surdos seriam impossibilitados de realizar, como a que está retratada na Figura 1, acima, com o objetivo de reconhecer os fonemas nas palavras, atividade inviável para o aluno surdo realizar devido a deficiência auditiva, o que torna o livro didático não acessível a todos os alunos.

Figura 2 – Proposta de atividade do livro



Fonte: Autoras (2020)

Ainda em sua metodologia, o método apresenta ao aluno formas de apreensão do conteúdo baseado na oralidade e na sonoridade como demonstra a atividade acima. Além dessa atividade, foi verificado também intruções de ensino do metodo fônico no livro didatico que não dá surporte no processo de aprendizagem do aluno surdo:

Figura 3 – Proposta de atividade do livro

#### EXEMPLO DE ATIVIDADE: DECOMPONDO PALAVRAS

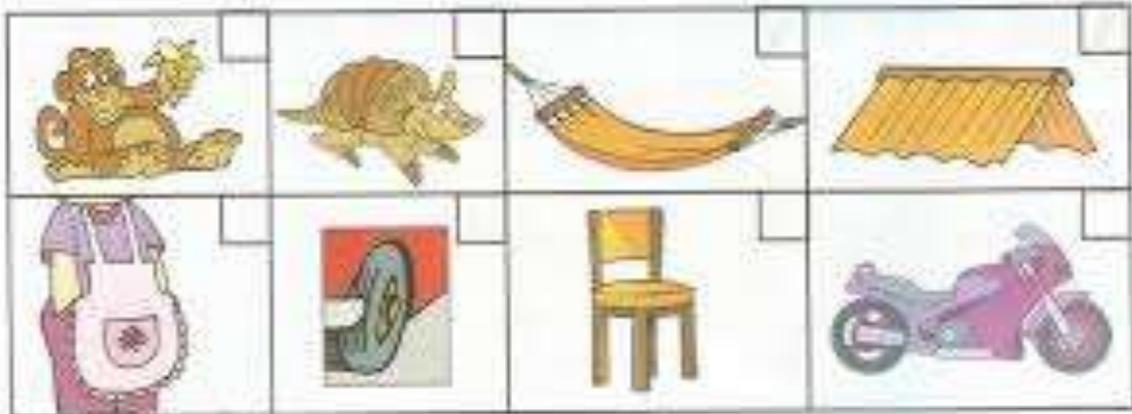
- O adulto deve convidar a criança para fazer uma brincadeira. Ele pode iniciar dizendo "vou falar uma palavra em duas partes, e você vai descobrir que palavra estou querendo dizer". O adulto deve ler cada palavra pronunciando cada parte com muita clareza, fazendo pausa entre as duas partes.
- Por exemplo: PAPA\_gAiO = PAPA*g*AiO. Outro exemplo: teLe\_visãO = te*Le*visãO.
- Em seguida, o adulto deve convidar a criança a descobrir as próximas palavras. A criança pode falar uma parte e outra criança a segunda parte, ou então o adulto pode utilizar um boneco para ser o "parceiro" na brincadeira.

Fonte: Autoras (2020)

Tais aspectos de aprendizagem da alfabetização alcançam apenas os alunos ouvintes, não sendo eficaz para alunos surdos e sendo tal método utilizado em muitas salas de aula inclusivas, os alunos surdos acabam tendo a sua aprendizagem de forma mais superficial pois muitos professores não conseguem adaptar o método ou recriá-lo para esses alunos.

Figura 4 – Proposta de atividade do livro

Marque com um  as figuras cujos nomes têm o /d/:



Fonte: Autoras (2020)

É possível percebermos o quanto a atividade da figura 4 está cheia de aspectos grafo-sonoro-auditivo, no qual o aluno precisa falar a palavra para assim conseguir perceber o /d/ existente nas imagens e realizar a atividade. Portanto, compreendemos que tal perspectiva de aprendizagem é inviável para os alunos surdos, pois por meio desse método eles não conseguirão realizar o que está se pedindo e assim haverá uma dificuldade maior no aprendizado dele.

Figura 5 – Proposta de atividade do livro



Fonte: Autoras (2020)

Ao observarmos o enunciado da atividade acima, conseguimos perceber o quanto ela está voltada para linguagem sonora auditiva, é preciso que o aluno imite o som das figuras. Essa atividade ao ser aplicada em uma sala de aula inclusiva, exclui o aluno surdo da situação de aprendizagem, já que ele não conseguirá fazer essa atividade, pois como sabemos eles não percebem a relação grafo-fonema da mesma forma que os ouvintes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é o espaço para a socialização, aprendizagem e troca de informações. É importante que o aluno se sinta e se veja incluído nesse ambiente para que o objetivo desse meio seja concluído.

O livro didático é parte importante no processo de identificação do aluno junto à escola, ele o acompanhará durante o ano letivo, tanto nas aulas como em casa. Será um dos responsáveis por instigar ainda mais a sede de aprendizado dos alunos e a busca por novos conhecimentos

Sendo assim, o aluno surdo deve se sentir e se enxergar como participante dessa atmosfera e não visto como o que será excluído mais uma vez, pois não atende as características que o livro didático solicita, livro este que parece não ter sido idealizado pensando também no aluno surdo.

E o papel do professor nesse processo? Consideramos que o professor deve desenvolver saberes e ter capacidades para superar as limitações próprias dos livros usados, que por seu caráter genérico, por vezes, não podem contextualizar nem inserir os saberes assim como não podem ter atividades específicas que visam atender às especificidades de cada aluno.

É preciso romper barreiras do ensino tradicionalista, defendendo de alguma forma a comunicação e possibilitando a participação do aluno surdo na construção de sua aprendizagem. Isso exige adaptações no currículo escolar e organização de uma didática favorável a este processo de inclusão de pessoas surdas em classes regulares.

Entretanto, se a escola não se preparar para receber o surdo, de nada adianta essa visibilidade, pois não basta que ele seja simplesmente colocado dentro da sala de aula. É necessário que mudanças sejam implementadas.

Entendo que a inclusão pode ter um papel de tornar o surdo visível, pois o contato entre surdos e ouvintes pode fazer com que os segundos comecem a conhecer as especificidades dos primeiros, sua língua e cultura, e vice-versa. E a promoção da integração social do aluno surdo,

junto aos ouvintes, promove o (re)conhecimento da surdez, não como deficiência, mas como diferença.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. SEF. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2007.

COSTA, K.P. R. **O texto do intérprete de libras no contexto do bilinguismo e o pretexto da inclusão**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Pró-reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado em Ciências da Linguagem, 2008.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

GATTI, B. A. A formação inicial dos professores para educação básica: as licenciaturas. **REVISTA USP**, São Paulo. Nº 100, p. 33-46. Dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014.

LARCERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos**. In: Coleção UAB – UFSCar. *Língua de Sinais Brasileira: uma introdução*. São Carlos: Departamento de Produção Gráfica da USFCar, 2011.

MAGALHÃES, Lúcia. **Consciência fonológica: relação com a aprendizagem da leitura e da escrita**. Disponível em: <https://www.maemequer.pt/desenvolvimento-infantil/desenvolvimento-fase-a-fase/desenvolvimento/consciencia-fonologica/>. Acesso em 28 de julho de 2020.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de . O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. Associação Nacional de História - ANPUH, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

RAMALHO, B.L.; NUÑEZ, I.B.; GAUTHIER, C. **Quando o desafio é mobilizar o pensamento pedagógico do professor: uma experiência centrada na formação continuada**. Anais do XXIII da Reunião Anual da ANPED, p. 1 – 20, 2000.

ROMANATTO, M. C. **A noção de número natural em livros didáticos de Matemática: comparação entre textos tradicionais e modernos**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos –SP, 1987.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Dicionário de fonética e fonologia**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Thaís Cristóforo. **Fonética e fonologia do Português**: roteiro de estudos e guia de exercícios. 10ª Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, M. B. **Livro didático**: Uma história mal contada. Fazendo Escola. Editora Moderna, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (1993) **The fundamental problems of defectology**. In: The collected works of L S Vygotsky. Vol 2. Nova York, Plenum Press. Disponível em<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1929/defectology/index.htm>>, acessado em 25 set. 2019.

VYGOTSKY, L. S. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

ZORZI, Luiz Jaime. **As letras falam**: metodologia para alfabetização – Manual de aplicação. São Paulo: Phonics Editora, 2017.

# AVANÇOS E RETROCESSOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA DO AMAZONAS

Elizete Ribeiro da Silva<sup>1</sup>

Elton Castro Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

Priscila Ribeiro da Silva<sup>3</sup>

## RESUMO

Discutir as questões da Educação Especial e da Educação Inclusiva no cenário brasileiro atual é tarefa complexa, mas necessária, tendo em vista as inúmeras vertentes que a temática vem assumindo. Para melhor entendimento do contexto atual da Educação Inclusiva no Brasil com relação aos pontos positivos e negativos é importante contextualizar desde seus primórdios até atualidade. Desde 1988, a constituição Federal assegurou a todos o princípio da igualdade de oportunidade, justificando a declaração de Jantien em 1990, que a Educação – direito de todos, o Brasil assumiu mundialmente o compromisso de erradicar o analfabetismo, universalizar o Ensino Fundamental, construindo sistemas educacionais inclusivos. O que se pode concluir desse aspecto é que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional trouxe a nós, educadores, a evidência da fragilidade de nossa formação, pois temos tido algumas dificuldades em aceitar, por diferentes motivos, a matrícula e a permanência destes alunos em nossas escolas comuns, públicas ou particulares. No que tange ao conceito de Educação Especial, afirmando ser este tipo de educação uma modalidade de educação escolar. Com esta afirmação, reafirma-se que lugar de aprender é na escola.

## Introdução

A escola é o lugar privilegiado da sociedade que conta com profissionais formados para ensinar, que tem e transmite cultura, que ocupa lugar central nas sociedades sobre a inclusão de alunos com deficiências especiais nas escolas públicas. Todos nós, professores, sabemos da perplexidade e da preocupação que sentimos ao lidar, na sala de aula, com a diversidade de características de comportamento e de aprendizagem em relação aos que aprendem no ritmo que é esperado, e que se comportam de acordo com as expectativas, não

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Organização pedagógica da Escola. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [ribeiroelizete46@gmail.com](mailto:ribeiroelizete46@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [eltoncastr@gmail.com](mailto:eltoncastr@gmail.com)

<sup>3</sup> Graduada em Educação Física, Especialista em Fisiologia do Exercício e Avaliação Física. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [ed.fisica\\_priih@hotmail.com](mailto:ed.fisica_priih@hotmail.com)

há problema. Existem alunos, no entanto, que não apresentam o rendimento escolar dos demais, ou que têm atitudes consideradas “anormais”.

Sabemos, também, da dificuldade que temos, até mesmo por deficiências na nossa formação, em atender a estes alunos, fazê-los modernos, a escola tem se mostrado uma instituição social ímpar no projeto de modernidade. Embora não sendo única, ela tem ocupado posição central na sociedade, assumindo uma centralidade que a tem levado, não ao exercício de funções subordinadas em relação a outras instituições, mas ao exercício de manter relações de reciprocidade com as outras instituições sociais, participando da formação dos novos valores da sociedade, este trabalho tem como objetivo mostra os pontos positivos e negativos aprender e promover a sua interação com o grupo. Vendo esta situação pela ótica dos alunos, constatamos que todos nós gostamos de nos sentir “especiais” para alguém, no sentido de sermos únicos, queridos ou preferidos. É muito diferente, no entanto, de nos sentirmos diferentes, estranhos ou inferiores.

Falando de negativo, conforme essa política no canal de educação especial notou falhas, pois a integração do educando, porém sem inclusão que o aluno é inserido em uma turma, havendo uma separação de nível com seleção dos aptos. Não entendendo de forma igualitária, conforme exige o plano Nacional-Mec, 2008. Acesso ao ensino Regular, participação e aprendizagem.

A integração pode ser positiva no sentido que promoveu a socialização negativa, pois de forma segregador, conforme Fernandes (2006, p. 34).

A principal crítica que tem sido feita em relação ao processo de integração é que as diferenças das pessoas com deficiência não são consideradas, buscando-se uma normalização, ou seja, a tentativa de fazê-las parecer o mais próximo possível ao padrão de normalidade imposto socialmente.

Com isso, as escolas especiais passam a ser um meio de comunicação de aproximadamente entre o preconceito e a aceitação de cada indivíduo com suas deficiências físicas toda educação especial tem o direito de torna-las mais normais possíveis na sala de aula, já que em casa são diferenciados, e a maioria das vezes não são aceitos. Eles temem que o preconceito e a falta de condições presentes nas escolas atuais reforcem em torno das limitações vinculadas as deficiências. Assim, preferem, deixar os filhos em casa ou optar pela matrícula especiais. Em alguns casos, é a própria família, por abandono ou superação, que reforça as atitudes de discriminação vivenciadas nas escolas. Porque muitas das vezes as escolas não oferecem recursos, humanos, físicos e materiais que oportunizariam a

acessibilidade física, instrumental comunicacional, entre outros alunos com necessidade educacionais especiais.

Nessa linha de pensamento Silva, (2012, p. 104).

Para que a inclusão escolar seja efetivada com êxito, não basta que apenas alguns professores dentro de uma escola acreditem nela. Pelo contrário, é necessário que toda a comunidade escolar, incluindo familiares e alunos, acreditem exijam os princípios básicos da inclusão, ou seja, democracia, igualdade, busca de uma educação de qualidade para todos os alunos e também nos benefícios que todos os alunos e também nos benefícios que todos irão alcançar com a inserção dos alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Com isso, foi preciso garantir o direito a convivência não agregada e ao acesso permanente e inclusiva. Para isso, todos tem um papel importantíssimo, a família, escola, estado. Toda família tem por direito e deveres de contribuir com a sociedade, pois a educação inclusiva requer mudanças nas atitudes e a participação de todos os envolvidos. Conforme Silva (2012, p.160, apud Palominio; Gonzalez, 2002).

Um bom relacionamento entre pais e profissionais proporciona compreensão das necessidades, interesses e possibilidades da criança, seleção das áreas de interesse e esforço, troca de informações e novos âmbitos de ação, potencializarão de modos que atuação coerente, criação de novas formas de atividade e vínculos afetivos, manifestação de sentimentos atitudes da família.

Independente de classe social, cultural ou socioeconômico. É comum que, ao se deparar com filhos que apresentam deficiências, a família busque apoio de diferentes profissionais, como médicos, psicólogos e professores. Há um sene de outros cuidados destinados a família pelo poder público, para que as crianças e adolescentes cresçam em condições favoráveis para uma vida saudável, o apoio adequado as famílias são os aliados mais eficazes para o sucesso do processo educacional. É de suma importância o Projeto Político Pedagógico da escola. Pois ele é um dos elos entre a escola e família é um instrumento teórico-metodológico definidor das relações da escola com a comunidade a quem vai entender todas as necessidades encontradas na família.

## Metodologia

Para se entender o processo a que se tem assistido da inclusão e com o intuito de refletir sobre os pontos positivos e negativos da educação inclusiva, optou-se pela pesquisa bibliográfica.

Segundo Neto (2010, p. 68). A pesquisa bibliográfica é:

É um momento de confronto entre o já feito e aquilo que você deseja fazer. Capta-se através desse trabalho árduo o estado da arte do fenômeno. Aqui, o pesquisador, o que há de literatura produzida sobre o assunto de interesse de sua pesquisa. Revista livros, textos, artigos produzidos, artigos de sites, além de outras fontes que também podem ser citadas no seu relatório de pesquisa, como filmes, palestras, aulas. Esta é a parte de seu relatório mais carregada de citação. Aqui o pesquisador muito mais fala através das palavras de autores que mapeou, que leu, confrontado sempre com o tema da sua pesquisa. É um item muito "carregado" de citações bibliográficas. A revisão de literatura traz o caráter universal da pesquisa. o objeto científico se conquista através de dois caminhos interligados, duas dialéticas, na busca de estabelecer uma ruptura com o saber imediato. Duas dialéticas para conquistar /desvendar o real através de um raciocínio aplicado.

A Constituição Federal desde 1988, assegura que a Educação é direito de todos sendo dever do Estado e da Família, objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, a preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Diante disso é necessária uma ampla leitura dos aspectos implicados nesse processo que englobam não apenas os sistemas de ensino, mas o primeiro núcleo de formação educativa da criança a família, como também as condições sociais, políticas e econômicas que caracterizam o município onde ela vive.

Todo plano municipal da Educação que expressa os princípios dessa política dentro do espaço escolar que a inclusão poderá ou não se concretizar. É na escola que a criança com necessidades educacionais especiais será, realmente acolhida, e na escola que sofrerá, ou não, práticas discriminatórias, em sala de aula que sua aprendizagem e participação nas atividades escolares ocorrerá, ou não, em igualdade de oportunidades e condições com os demais alunos.

Pois a resolução municipal 010/2011 da Educação Especial, nos mostra uma organização de espaços da estrutura de qualidade para atender os alunos de forma adequada e planejada conforme manda os direitos dos educando. Dispõe ainda acerca da formação continuada de todo corpo docente, bem como o atendimento domiciliar e hospitalar do educando quando se fizer necessário sabemos que estas diretrizes estão longe da nossa realidade do âmbito educacional Municipal. Andrade (2007, p. 49)

Estudos realizados comprovam que os professores do ensino regular não possuem preparo para trabalhar com crianças que apresentam deficiências evidentes, e por outro lado, grande parte dos professores do ensino especial tem muito pouco a contribuir com o trabalho pedagógico desenvolvido no ensino regular. Além disso, na grande maioria das vezes, o ensino de surdos, de deficientes mentais e de cegos é construído a partir das dificuldades específicas do alunado, tendo as atividades o objetivo de minimizar os efeitos das deficiências.

Essa abordagem visa um professor consciente de que não são apenas as limitações impostas pela deficiência, e outros quadros, as responsáveis pelos problemas de aprendizagem deve estar atento a todos as variáveis implicadas no processo de escolarização do aluno, contribuindo para seu sucesso ou fracasso no contexto escolar. A falta de provisão de materiais em Braille, a contratação de serviços de apoio especializados como interpretes de língua de sinais e professores de salas de recursos e eliminação de barreiras físicas e instrumentais são alguns dos elementos que constituem esses recursos.

Os alunos com necessidades educacionais que não tem esses serviços ficam impedidos de avançar em sua escolarização, pela falta de condições de permanência no contexto escolar, muitas vezes são retido por anos desistem de seus estudos, impedindo que seu processo de inclusão educacional e viabilize.

A educação inclusiva tem sim seus aspectos validos e benéficos como também aponta seus aspectos negativos, pois estamos tratando de línguas distintas e que convivem em um mesmo ambiente simultaneamente.

Podemos destacar pontos positivos tais como: A Lei 9394/96 que defende que a educação é para todos, sendo assim o aluno com deficiência é ser humano e precisa receber educação de qualidade, de acordo com suas especificidades.

O aluno com deficiências pode e deve estar inserida numa escola que não seja destinada apenas para alunos com deficiência, essa criança precisa manter contato com o mundo, já que a maioria das crianças é e isto é inevitável e inegável que aconteça, porem no ambiente escolar a interação entre elas se dá de maneira informal e principalmente quando crianças, pois o pequeno não tem na mente o preconceito, fazendo com elas desde já interajam entre se na perspectiva que na pratica busquem a interação entre ambos esses momentos não serão apenas no momento do ensino-aprendizagem, mas no ato de brincar e se sentir aceita.

A educação inclusiva também é válida, para apontar à comunidade escolar o quanto a mesma encontrasse omissas as especificidades humanas, fazendo com que muitos profissionais se sensibilizem e busquem conhecimentos a respeito de tais e possa receber melhor seus alunos, sendo que esta ação se estende para fora do muro das escolas atingindo a sociedade, pois os alunos perceberão também o quanto é importante respeitar e se inteirar, propondo assim uma realidade cabível dentro da educação inclusiva. Porém sabemos que estamos falando de profissionais que viveram na época da comunicação total, atualmente na Era da tecnologia, dos preconceitos generalizados, e o quanto é complexo trabalhar as especificidades, no conjunto das ações desenvolvidas e que têm como consequência a Educação Inclusiva, pode-se constatar dois movimentos nascidos historicamente de maneiras distintas.

A Educação Inclusiva, que vem sendo divulgada por meio da Educação Especial, teve sua origem nos Estados Unidos, quando da Lei Pública n. 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais de alunos com deficiência que reivindicavam acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade. (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Enquanto este movimento crescia na América do Norte, ao mesmo tempo, o movimento que reconhecia a diversidade e o multiculturalismo como essências humanas começou a tomar forma e ganhar força na Europa em decorrência das mudanças geopolíticas ocorridas nos últimos 40 anos do século XX. Uma das consequências deste último movimento foi em 1990, o “Congresso de Educação para Todos”, em Jontiem, na Tailândia, que tinha como propósito “a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental tornarem-se objetivos e compromissos oficiais do poder público, perante a comunidade internacional”. (BRASIL, 2000, p. 2).

Nascia um movimento de inclusão mundial. Desse compromisso, foi natural que profissionais se mobilizassem a fim de promover o objetivo da educação para todos, examinando as mudanças fundamentais de política necessárias para desenvolver a abordagem da Educação Inclusiva, nomeadamente, capacitando as escolas para atender todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1994a, p. 5). Então, contando com a presença de 92 representantes governamentais e 25 de organizações internacionais, realizou-se em 1994, na cidade de Barcelona, Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: acesso e qualidade.

Suas conclusões foram registradas na Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação, na área das necessidades educativas especiais que definiram novas concepções de

necessidades educacionais especiais, e as diretrizes para a ação a nível nacional: política e organização, fatores escolares, recrutamento e treino do pessoal docente, serviços externos de apoio, áreas prioritárias, perspectivas comunitárias, recursos necessários, e as diretrizes de ação a nível regional e internacional. (BRASIL, 1994a, p. 15).

No Brasil, existem muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da Educação Inclusiva nas escolas de ensino público e particular. Uma diversidade social contraditória que tem evidenciado desinformação, preconceitos e a produção de novos tipos de exclusão. Na verdade, o que a nova legislação brasileira propõe é uma Educação Especial com ênfase na inclusão, dando margem para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais possam escolher entre serem encaminhados à escola regular ou às instituições especializadas, agora com a oferta de escolarização, conforme suas necessidades e desejo. O desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas um programa extensivo de orientação e treinamento profissional e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extracurriculares.

As escolas são espaços educativos de construção de possibilidades humanas autônomas, buscando constituir seres pensantes, críticos, questionadores, criativos, desenvolvendo seus talentos e preparando-os para serem melhores cidadãos (Matoan, 2003).

Pontos negativos e um dos grandes desafios da educação são conseguir que todos os alunos tenham acesso à educação básica de qualidade, por meio da inclusão escolar, respeitando as diferenças culturais, sociais e individuais (Santos, 1995). A Fundação Zoobotânica de Belo Horizonte (FZB-BH) por ser a terceira maior área verde pública da cidade contribui com vários projetos educativos, científicos e culturais.

É importante pensar em atividades de inclusão não só no ambiente escolar. Muitos espaços não escolares, igualmente importantes para o ensino-aprendizado, precisam se adaptar para receber pessoas com necessidades educativas especiais. Esta adaptação não se limita apenas no âmbito da acessibilidade física, mas também do conhecimento, o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou distúrbios de aprendizagem na rede regular de ensino, independentemente de suas condições socioeconômicas. Dentre as diversas

necessidades educacionais podemos citar: deficiência sensorial (auditiva e visual), deficiência múltiplas (paralisia cerebral e outras condições).

A educação inclusiva sugere mudanças no ensino e das práticas pedagógicas realizadas na escola, de forma que vise o benefício a todos os alunos, a equipe pedagógica deveria desenvolver práticas inovadoras que venha atender as necessidades específicas de aprendizagens dos alunos tendo como referência o sistema educacional e as suas possíveis limitações. Segundo Glat & Oliveira (2003) é importante reconhecer as características e dificuldades individuais de cada aluno para então, determinar qual tipo de adaptação curricular é necessário para que ele aprenda.

Para oferecer uma educação de qualidade para os alunos com deficiência especiais, a escola tem e precisa capacitar seus professores para receber essas crianças e jovens, o próprio Ministério da Educação reconhece que inclusão não significa somente matricular os educandos e ignorar suas necessidades especiais, mas sim dar ao professor e a escola o suporte necessário à sua ação pedagógica (MEC/SEESP,1988). Diferentes aspectos estão envolvidos na prática pedagógica inclusiva, tais como formação profissional e percepção das realidades sociais e locais envolvidas. Faixa etária, aspectos educacionais e econômicos são também variáveis importantes para que a inclusão seja efetiva. Não basta que a escola siga os parâmetros educacionais fornecido pelas instâncias hierárquicas superiores, faz-se não necessário que esses requisitos se adaptem a bagagem e vivência social e efetiva do aluno.

Segundo Fernandes (2007, p. 49).

É comum se ouvir professores afirmando que o governo decretou uma “lei da inclusão”, que os obriga a trabalhar com alunos que apresentem deficiências, sem que os mesmos tenham sido a oportunidade de receber conhecimentos relacionados a essa área em sua formação inicial.

O foco no aluno, agente participativo no processo inclusivo, perpassa não apenas as necessidades dos alunos, mas as necessidades dos profissionais envolvidos, tais formação e a estrutura, e até mesmo a remuneração de nós profissionais da educação além da participação dos pais na vida escolar de seu filho, contribuindo nas questões médicas e de vivência afetiva. Geralmente, estes aspectos são desprezados nos projetos e programas governamentais, visto que buscam trazer uma abordagem geral para os alunos especiais, ocorrendo assim, uma prática falha e com lacunas em alguns aspectos importantes na vivência escolar e social.

Contrapondo-se as ideias de uma educação inclusiva é a realidade a que estão expostas os alunos inclusos e os profissionais da educação, percebemos que apesar de

existirem dispositivos legais para atendimento de alunos com necessidades especiais, os requisitos para suprir essas carências nem sempre tem suporte nas escolas, tanto nos aspectos de recursos materiais, estrutura física e ambiente escolar, como rampas e banheiros ou recursos humanos como profissionais qualificados para atender as necessidades individuais dos alunos.

Entende-se por educação inclusiva o acesso e permanência de todas as crianças nos estabelecimentos de ensino regular, em todos os níveis da educação independente de suas diferenças ou dificuldades individuais, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, respeitando a diversidade inerente à espécie humana, como firma Montoa (1998), incluir “de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segrega-los” (p.15).

No Brasil, existem muitas controvérsias quanto à lógica de implantação da Educação Inclusiva nas escolas de ensino público e particular. Uma diversidade social contraditória que tem evidenciado desinformação, preconceitos e a produção de novos tipos de exclusão. Na verdade, o que a nova legislação brasileira propõe é uma Educação Especial com ênfase na inclusão, dando margem para que os sujeitos com necessidades educacionais especiais possam escolher entre serem encaminhados à escola regular ou às instituições especializadas, agora com a oferta de escolarização, conforme suas necessidades e desejo.

A Educação Inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos. Precisamos aprender mais sobre a diversidade humana, a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

A impressão que nos foi dada diante das falas relativas aos problemas estruturais é que as mesmas têm sido incorporadas mais como justificativa para o não fazer e não se empenhar na busca da excelência do processo de inclusão escolar desses alunos, do que propriamente um problema a ser resolvido. Uma das falas aponta a duração do tempo de aula como curta para dar um bom atendimento a esses alunos: “Sinceramente não, porque a gente não tem tempo, 40 minutos na sala, mal dá para você dar aula, quanto mais para ter este atendimento individualizado” (SILVA, 2010, p.127). É verdade que 40 minutos de aula é tempo insuficiente para se conhecer uma turma, no entanto, ao receber um grupo de crianças, com o qual vai trabalhar, o professor necessita conhecê-los. Uma outra questão é quanto ao aproveitamento deste tempo, se há na classe uma criança que necessita de um

prazo maior para a execução de sua tarefa, é inegável que o planejamento de seu trabalho necessita dar conta deste aluno, dentro do limite estabelecido como tempo de aula. O tamanho das turmas é outro problema apontado pelos professores. “Com as turmas grandes como a gente tem, eu acho complicado sim, eu acho complicado”. (SILVA, 2010, p.129)

Realmente, quando a turma é numerosa, o trabalho docente fica comprometido em qualquer situação regular e, mais ainda, com alunos incluídos. Problema não afeta somente os alunos portadores de educação especiais; ele afeta todos aqueles que venham a possuir alguma dificuldade que exija uma atenção maior do professor. Por isso, reforçamos o que já foi dito: a importância fundamental de se conhecer o grupo com o qual se vai trabalhar.

O modelo da inclusão convida os professores a terem um olhar para cada aluno, para poderem conceder direitos iguais a todos, como nos lembra Stainback e Stainback (1999, p. 29): se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo. O processo de mudanças operacionais nas escolas só irá ocorrer na medida em que essas instituições reconheçam sua responsabilidade com todos os alunos, evitando haver preferências ou discriminações, dando ao professor melhores condições de trabalho e uma remuneração que evite a necessidade de se trabalhar em mais de uma escola.

Com essa valorização e reconhecimento e com os recursos possíveis para ajudar, o professor precisa estar ligado a novas ideias, novas descobertas, novas situações, tanto internas quanto externas à escola em que leciona a falta de tempo não pode ser uma justificativa para uma inércia intelectual, sustentada pela ideia de que se ele tivesse condições seria diferente.

Se a escola pública, instituição social de importância central na organização dos conhecimentos produzidos pela sociedade, ignorar os talentos evidenciados por seus alunos, regra geral, oriundos das classes populares, se ela não encontrar condições de trabalho com as individualidades, não conseguir organizar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade no aprender, não garantir ambientes escolares enriquecidos e estimulantes para estes e todos os seus alunos marcados pelo estigma da exclusão, certamente, manteremos nossos alunos cada vez mais distantes do processo de construção de uma sociedade democrática e cidadã. Por ter que contribuir com a sua própria subsistência e a de seus familiares, não tiveram acesso continuado ao nível superior e encontravam-se conformados

de que se um dia o fizessem, teriam que fazê-lo via universidades particulares, expressando uma “certeza” da impossibilidade de se submeterem com sucesso às universidades públicas.

Se os alunos vão para a escola para aprender e nós, que recebemos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento real, não nos encontramos preparados e/ou disponíveis para lidar com a diversidade humana e com os seus talentos, como conseguiremos superar as exclusões praticadas? Como contribuiremos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática?

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) se mostra muito mais avançada que a própria sociedade em que vivemos, pois a lei de ensino recomenda ações socioeducativas que são verdadeiros desafios para a sociedade. Nela, estão possibilidades de organização escolar em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (art. 23). E quando é que ele não recomenda? A matrícula não mais está condicionada à idade apenas, pois independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (art. 24, II, c).

O mesmo deve ser considerado em relação à acomodação das turmas que poderão ser organizadas em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, Educação Inclusiva com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (art. 24, IV) e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, V, c).

No capítulo V, específico da Educação Especial, são assegurados aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades (art. 59, I); aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (art. 59, II); professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimentos especializados, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (art. 59, III); Educação Especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (art. 59, IV)

## Resultados e Discussões

O presente trabalho foi resultado de incessantes pesquisas. Ressalto a importância deste para a preparação profissional. Para se entender o processo a que se tem assistido da inclusão no campo educacional, foi feita pesquisa do problema das desigualdades de modo geral, discutida por inúmeros teóricos e sob os mais diferentes enfoques, pois é na educação que se forma o sujeito cidadão, é onde se busca a favorecer os meios para o indivíduo se apropriar da cultura. A partir do relato de Fernandes (2006, p.20), “as limitações e das imperfeições que apresentam na Idade média e que essa situação de extermínio começa a ser questionada em decorrência do fortalecimento da igreja católica e do advento do cristianismo os quais mudam o cenário político da sociedade” constatamos que aí iniciou a preocupação da educação inclusiva na sociedade. Apesar de muitos avanços nesta área a um longo caminho a percorrer. Por um período de tempo a deficiência foi considerada como um castigo de Deus ou até por possessões demoníacas.

Neste mesmo período do século XVI surgiu o movimento do Renascimento e com ele a valorização do homem. No entanto, o deficiente ainda não teve seu lugar de aceitação que ficou conhecido como período de segregação de pessoas, essas instituições foram constituídas como locais de confinamento em vez de espaços de promover a Educação Inclusiva. De acordo com Fernandes (2006, p. 22) “Inicia-se, então, no século XVI o chamado período da segregação das pessoas com deficiências em instituições, que tinha o objetivo de enclausurar aqueles que não se encaixavam nos padrões de normalidade”.

Neste contexto de análise, observamos que a educação de pessoas com deficiência, que até então tinha essa terminologia, assim tem caminhado de forma lenta somente em 2008-MEC, desenvolveu a política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

A política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva-MEC, 2008, cita que:

- Inclusão de alunos com deficiência transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades superdotação.
- Acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem.
- Transversalidade da modalidade de Educação Especial.
- Formação de professores – AEE profissionais da Educação para Inclusão
- Salas de recursos multifuncionais (contraturno)

- Acessibilidade arquitetônica
- Transporte, mobiliários, comunicação e informação
- Articulação intersocial e políticas públicas.

## **Considerações Finais**

A Educação Inclusiva é peça-chave para que o Brasil dê conta de sua responsabilidade junto aos organismos internacionais quanto às metas do Congresso Mundial da Tailândia, como para as contidas na Declaração de Salamanca. Muito se há de fazer para que tenhamos êxito na concretização deste novo paradigma educacional. Não resta dúvida de que o século XXI será rico em debates sobre questões que possam assegurar a implantação e o desenvolvimento da Educação Inclusiva, numa perspectiva de que se dê ao longo da vida, e que tenha qualidade e principalmente melhore nossa capacidade de vivermos juntos.

Além das reformas das instituições sociais enquanto tarefa técnica, a Declaração de Salamanca afirma que “ela depende acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional já indica o compromisso brasileiro com a escola inclusiva, em que garante a matrícula de todos os alunos em escolas públicas ou privadas. No entanto, não basta a lei. Será preciso dar conta de viabilizá-la, já que mudar a escola é uma tarefa bastante complexa, na qual se apresentam várias frentes de ação, tais como a qualidade da aprendizagem, o tempo mínimo de escolarização, a manutenção do aluno na escola, os cursos de formação, e tantas outras a listar.

Neste sentido, cabe um alerta aos governos, que não devem se descuidar da valorização do profissional da educação, que é responsável pela tarefa fundamental da escola a aprendizagem qualitativa de seus alunos. Há necessidade de se repensar planos de cargos e salários, concursos públicos que deem conta da necessidade funcional e concursos de remoção. A Declaração de Cocha bamba reconhece que além das tarefas técnicas e pedagógicas, esta também é de relevância, a ponto de constar no próprio documento final.

Precisamos considerar com urgência todos os outros temas que afetam a capacidade dos professores de realizar suas tarefas em condições de trabalho apropriadas, que abram oportunidades para o crescimento profissional contínuo: remuneração adequada, desenvolvimento profissional, aprendizado ao longo da carreira, avaliação do rendimento e responsabilidade pelos resultados no aprendizado dos estudantes. (2001, item 3.º) Uma proposta que vem caminhando no cenário educacional e que aponta para a possibilidade de contribuir com a ação pedagógica no cenário da inclusão, diz respeito à criação dos ciclos, de vez que anunciam a proposta de educação continuada.

No entanto, temos ouvido muitos profissionais se colocarem contra, alegando que esta é uma artimanha dos governos em promoverem uma promoção automática, a fim de encobrirem as taxas de evasão e repetência. Esta é uma preocupação crescente, já que aponta

para a possibilidade de deixarmos passar um pressuposto de valia. Precisamos nos lembrar de que vários autores consagrados vêm dedicando um bom tempo de suas vidas profissionais a pesquisas acadêmicas sobre o assunto. Precisamos, no entanto, recuperar o cerne da proposta, pararmos para analisá-la e buscarmos forma de superação de nossos conflitos.

É importante que façamos uso do diálogo, como caminho para o repensar. Eis o que o diálogo é e implica: uma relação de tipo horizontal, que exige dos interlocutores um respeito mútuo profundo e uma atividade de busca constante. Sendo assim, não há mais lugar para a dominação, o dogmatismo, o fanatismo. Em conjunto, os homens procuram e tentam encontrar-se uns com os outros e consigo próprios. A cooperação substitui, assim, a dominação. Priorizar a qualidade do ensino regular é um desafio que precisa ser assumido por todos os profissionais, entendendo que a educação, por si só, não conseguirá eliminar a pobreza, mas que ela representa “a base para o desenvolvimento pessoal, tornando-se determinante na melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida” (UNESCO, item 4.º, 2001).

Como já vimos, embora a nossa Lei de Diretrizes e Bases aponte para a universalização do ensino fundamental, não estamos perto de encontrarmos escolas prontas para receber o novo contingente de alunos previsto pela inclusão. Segundo dados do último censo escolar, o Brasil possui, cadastradas, 374.129 (trezentos e setenta e quatro mil, cento e vinte nove) crianças portadoras de necessidades educacionais especiais, exigindo, portanto, uma atenção muito especial quanto ao processo de inclusão. Há de se considerar, ainda, que apesar dos esforços governamentais em garantir o acesso à matrícula a todos os que estiverem em condições de frequentá-la, isto não torna garantida a universalização do ensino fundamental, já que persistem as altas taxas de repetência e de evasão escolar. Isto significa que nem todas as crianças completam a educação básica, não adquirindo, portanto, uma escolarização que lhes permita acesso ao mundo do trabalho.

Apostar na Educação Inclusiva é acreditar que seremos capazes de contribuir para uma transformação social, que trate efetivamente a todos dentro dos princípios da igualdade, da solidariedade e da convivência respeitosa entre os indivíduos. Acreditar no processo de inclusão é viabilizar a possibilidade de se buscar alternativas de permanência do aluno na escola, respeitando seu ritmo de aprendizagem e elevando sua autoestima.

É banir em definitivo o hábito de excluir, que tanto tem empobrecido a sociedade brasileira. É reconhecer que somos diferentes, mas que devemos ter as mesmas oportunidades de acesso a uma vida melhor. É permitir que cada indivíduo possa entender como se dão as

relações de poder na sociedade e possam exercer seu papel de cidadão, enquanto contribuintes, na construção de uma nação solidária. Nossas crianças agradecem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA NETO, Honor de. **Construção do conhecimento científica**/Honor de Almeida Neto. - Canoas: Ed..UBRA, 2010. (BRASIL, 2000, p. 2).

FERNANDES, SUELI; **Fundamentos para Educação Especial**/Sueli Fernandes.-Curitiba: Ibplex, 2006.102 p. ISBN 85-87053-03-5 -

FERNANDES, SUELI; fundamentos para educação especial/Sueli Fernandes.-Curitiba: Ibplex, 2007.102 p. ISBN 85-87053-03-5

MANTOAN, Maria Tereza E. Compreendendo a Deficiência Mental: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

SILVA, Aline Maira da Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos/Aline Maira da Silva.-Curitiba: InterSaberes, 2012.(Série Inclusão Escolar).

SILVA, Aline Maira da Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos/Aline Maira da Silva.-Curitiba: InterSaberes, 2010.(Série Inclusão Escolar).

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. Inclusão: um guia para educadores. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. Política nacional de educação especial. Brasília,1994b.. [ [Links](#) ]

## **BILINGUISMO E LETRAMENTOS: PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA EDUCAÇÃO DO ESTUDANTE SURDO**

Thayane Nascimento Freitas<sup>1</sup>  
Nádia Fernanda Martins de Araújo<sup>2</sup>  
Tarcísio Welvis Gomes de Araújo<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A presente pesquisa possui como objetivo geral apresentar as principais práticas educativas inclusivas em prol dos letramentos e do bilinguismo. Pois entendemos que a educação é um direito que deve ser proporcionado a todas as pessoas, independentemente de cor, religião, ideologia ou deficiência devendo ser buscado continuamente pelos profissionais da educação os mais diversos métodos educativos para assegurar esse direito. Partimos da hipótese de que os métodos orais/auditivos não têm contribuído significativamente para o desenvolvimento cognitivo da pessoa surda por não serem desenvolvidos considerando as diferenças entre os aspectos comunicativos visual/espacial, em contrapartida, a Língua Brasileira de Sinais – Libras, está abrindo caminhos para que as escolas mudem suas metodologias majoritariamente oralista e que passem a aderir o bilinguismo. No que se refere à metodologia, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, com uma revisão bibliográfica, analisando diversas fontes sobre a temática como artigos científicos, monografias, dissertações, livros e consultas em sítios eletrônicos, com autores renomados.

**Palavras-chave:** Libras, Surdo, Português, Bilinguismo, Letramento.

### **INTRODUÇÃO**

No Brasil, é assegurado às pessoas surdas direitos essenciais como acesso à saúde e educação, regulamentados desde a Constituição Federal (1988), como a Declaração de Salamanca (1994), Lei nº 10.436/2002 e várias outras legislações, portanto, o que antes era visto para alguns como uma falta de capacidade, considera-se, atualmente, como pessoas com

---

<sup>1</sup> Mestranda Profissional do Programa de Pós graduação em Educação Inclusiva em Rede, PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão -UEMA. Docente da Secretaria Municipal de Educação- SEMEC- Teresina e Universidade Paulista- UNIP. E-mail: [thayanny\\_freitas@hotmail.com](mailto:thayanny_freitas@hotmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Docente da Universidade Federal do Piauí (UFPI/CSHNB) na área de Libras. Intérprete Educacional de Libras. E-mail: [nadiafaraujo@ufpi.edu.br](mailto:nadiafaraujo@ufpi.edu.br);

<sup>3</sup> Professor Orientador: Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professor/Instrutor de Libras (SEDUC – MA). E-mail: [twgaraujo@gmail.com](mailto:twgaraujo@gmail.com);  
[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)  
(83) 3322.3222  
[contato@cintedi.com.br](mailto:contato@cintedi.com.br)

necessidades educacionais/sociais diferentes das pessoas sem deficiência. Dessa forma é importante reconhecer que os surdos necessitam de outras metodologias de ensino-aprendizagem específicas, por meio da Libras, possibilitando a essas pessoas o exercício dos seus direitos como cidadãos previstos na Carta Magna.

Essa pesquisa se justifica pela necessidade de buscar metodologias que valorizem a Educação Bilíngue utilizando o letramento, respeitando as especificidades linguísticas do estudante surdo que utiliza a língua de sinais para a comunicação, e também as necessidades educacionais que devem ser feitas por profissionais que saibam potencializar as capacidades cognitivas de pessoas com surdez.

A universalização do acesso a Libras não é uma realidade nas escolas brasileiras e ainda se busca a inserção da Língua de Sinais com relevância inquestionável. No entanto, se observa que, a utilização de métodos alicerçados no Oralismo, evidencia-se bastante difusão, mesmo após resultados fragmentados no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com surdez. A imposição às pessoas com surdez, para que desenvolvessem a fala oral, já vem sendo reforçado desde o Congresso de Milão (1880), no qual autoridades desconsideraram a fisiologia da pessoa surda, exigindo uma educação oralista

O objetivo geral da presente pesquisa consiste em apresentar as práticas inclusivas direcionadas à educação da pessoa surda, em prol do letramento e do bilinguismo. Dentre os objetivos específicos ressaltam-se: verificar a importância do bilinguismo para a inclusão de pessoas surdas; identificar os métodos que podem ser utilizados por profissionais da educação no letramento dos surdos; expor a legislação referente ao letramento e bilinguismo para pessoas surdas.

No que se refere à estrutura da pesquisa definimos uma discussão pautada nos seguintes tópicos: breve histórico da situação educacional das pessoas surdas no Brasil; a legislação referente ao letramento e bilinguismo de pessoas surdas; o desenvolvimento do aluno surdo no letramento; e a educação bilíngue para surdos relacionada a uma questão de identidade

## **METODOLOGIA**

A metodologia dessa pesquisa consiste em uma revisão bibliográfica ou literária de cunho qualitativo, para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos, sendo esta a abordagem mais

adequada para entender esses processos educacionais, no que se refere ao letramento de estudantes surdos com uso do bilinguismo.

Analisando diversas teorias sobre a temática do bilinguismo para estudantes surdos, por meio da análise de artigos científicos, monografias, dissertações, livros e consultas em sites eletrônicos, em especial analisando Lacerda (2008), Brito (2006), Quadros (1997), dentre outros.

Quanto aos objetivos propostos nesta pesquisa, optamos pelo tipo descritiva, segundo Marconi e Lakatos (2010), pois visa à identificação, registro e análise das características, fatores ou variáveis que se relacionam com o fenômeno e o processo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Breve histórico da situação educacional das pessoas surdas no Brasil**

Quando se fala em educação e inclusão de pessoas com surdez<sup>4</sup>, há inúmeras concepções e discussões em relação a esse tema na história de educação desses sujeitos, que vão desde a abordagem educacional de caráter Oralista a esse público até legitimidade acerca da Língua de Sinais.

A discussão sobre a educação de indivíduos com surdez alcançou maior espaço e representatividade no Brasil a partir da década de 1990 através dos Estudos Surdos em Educação, que passou a perceber o surdo como um indivíduo social, na qual as diversas identidades representadas pelos sujeitos têm como um de seus constituintes a linguagem. “É a partir da linguagem que podemos pensar os sujeitos na história datada, localizada e produzida pela inconstância dos discursos” (SKLIAR, 2010, p. 107).

Na mesma época, entrou em vigência uma legislação previa uma educação voltada para as pessoas com deficiência, que inclui o estudante surdo ou com deficiência auditiva, na Lei nº 9394/ 96, Artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

---

<sup>4</sup> Pessoas surdas (que compreende e interage no mundo por meio da visão e faz uso da Libras) e com deficiência auditiva (aquele que apresenta perda bilateral, parcial ou total). (BRASIL, 2005)

O mesmo documento oferece legalidade para outro recurso de suporte na educação do surdo nas escolas regulares, a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE<sup>5</sup> que consiste em um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da escola regular, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum.

Nesse contexto, compreendemos que ao longo do tempo as pessoas que nasceram com surdez não eram consideradas capazes, sendo conseqüentemente, excluídas do seio social, tendo vários direitos restritos, como a proibição de realizar matrimônio, não entrando nem mesmo no direito de herança.

Como sempre houve uma grande diferença social no território brasileiro, as crianças surdas pertencentes às famílias com boas condições financeiras, tinham a possibilidade de buscar o desenvolvimento da fala oral, da leitura e da escrita por meio de uma diversidade de estímulos sensoriais e cognitivos de vários profissionais como: educadores, psicólogos, médicos, dentre outros. No entanto, não havia uma atenção especial para com a Língua Brasileira de Sinais, certamente por acreditarem que esta não se encontra no mesmo patamar linguístico das línguas orais-auditivas, em nosso caso, a Língua Portuguesa, mesmo sendo reconhecida oficialmente como língua natural pela Lei 10.436/2002. (QUADROS, 1997).

A autora supracitada indica que, o método oriundo da França relacionado com a educação voltada para pessoas surdas, é considerado o mais notável, principalmente nos aspectos voltados à abordagem por meio de gestos. Moura (2013) infere que o primeiro a pesquisar a Língua de Sinais foi Charles M. De L'Epée que, buscando analisar às peculiaridades dos surdos, houve a possibilidade de observação nos grupos de pessoas surdas que estes estavam sendo capazes de desenvolver a comunicação de cunho visual logrando êxito por meio desse método natural, porque os alunos compreendiam espontaneamente.

Conforme Lacerda (1998), associada à proposta educacional de Charles M. De L'Epée, os docentes deveriam aprender os sinais como forma de estarem aptos para a adequada comunicação com as pessoas surdas, podendo, desse modo, os educadores e os discentes aprenderem de forma simultânea, sendo a língua, independentemente de ser falada ou escrita, pertencente ao grupo majoritário - o dos surdos.

---

<sup>5</sup> Lei nº 9.394/96 Art.º 4, parágrafo III: atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

O método Oralista, com grande popularidade na Alemanha, apresentava um ganho de força desde o surgimento do Congresso Italiano, realizado na cidade de Milão, no ano de 1880, o qual houve sua adoção em diversas nações mundiais, em especial em diversos países europeus, e posteriormente, sendo difundido para o resto do mundo, originando uma série de novidades dotadas de bastantes significados, tornando-se um marco na história da educação de pessoas surdas. Este método passou a ser utilizado no Brasil por volta de 1911, no Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES (HONORA e FRIZANCO, 2009).

Nesse Congresso, o método adquiriu diversos adeptos com a utilização de vários exemplos de pessoas surdas que possuíam a capacidade para se comunicarem de forma significativa, por meio da utilização da oralidade, inferindo de forma equivocada que a Língua de Sinais não possuía relevância, levando o evento a realização de um pacto com o método oral considerado de maior relevância para pessoas surdas, extinguindo a Língua de Sinais devido ao fato de considerarem extremamente dotada de prejuízos ao desenvolvimento do falar, fator indispensável para que um ser humano pessoa esteja apto a tornar-se parte da sociedade em que está inserido (MENDES, 2010).

Devido às práticas pedagógicas utilizadas com os alunos com surdez, houve a concretização no ano de 1878, na França, em Paris, o I Congresso Internacional referente à instrução de pessoas surdas, no qual houve a possibilidade da realização de debates cada vez mais profundos no que se refere a diversas metodologias de ensino que deveriam ser aplicadas durante aquele período histórico à comunidade de pessoas surdas. Nesse, as pessoas surdas tiveram a oportunidade de se manifestarem, por meio da assinatura das pautas que entendiam ser as mais favoráveis para o grupo dos surdos.

No caso do Brasil, a partir dos anos de 1990, a Comunidade Surda pôde se comunicar por meio da língua que lhe pertencia. Antes, dessa época da história, os teóricos se preocupavam com uma forma de descobrir uma espécie de universo para que as pessoas surdas conseguissem o desenvolvimento de suas falas, utilizando métodos tanto auditivos, como os métodos orais que não contribuíssem para que as pessoas surdas tivessem sucesso em suas comunicações fossem desconsiderados (LUNARDI, 2015).

Como um meio de realizar a expressão de sua subjetividade a comunidade surda foi se estruturando, sendo composta por pessoas surdas e ouvintes, reconhecendo a grande importância que possui a Língua de Sinais, objetivando mostrar, de forma clara, que a identidade surda, pode ser extremamente relevante e o contato entre uma maioria linguística, no caso os ouvintes, que dominam a Libras é indispensável para que as pessoas surdas comecem a sentir-se parte de um grupo, vislumbrando as principais aptidões que até o

momento encontravam-se escondidas, mas que, com a ligação com o seu mundo específico, consegue encontrar-se a si e posteriormente irem ao encontro de seus pares (MENDES, 2010).

Passou-se a reconhecer o ensino alicerçado em uma língua de características visuais e espaciais, portanto, as instituições escolares devem estar aptas ao desenvolvimento desta metodologia, baseada em um ensino bilíngue para surdos,. No entanto, em contrapartida, as questões heterogêneas, proporcionam à pessoa surda o não acompanhamento da maioria dos ouvintes, tendo em vista que, a metodologia utilizada geralmente privilegia o perfil de maior número de estudantes. Em razão dos obstáculos que porventura venham a surgir na trajetória, é extremamente importante que os educadores que trabalharão com pessoas surdas tenham domínio da Língua Brasileira de Sinais e de questões pertinentes a cultura surda, pois, somente desse modo, serão capazes de lograr um trabalho proveitoso (LACERDA, 1998).

Ainda segundo Lacerda (1998), a respeito do letramento, as discussões acerca do tema direcionado ao público surdo deram início na década de 1980. Desde então, a necessidade de realizar a distinção de definições e de papéis referentes a tal processo e o modo da alfabetização pautada no tradicionalismo e como desenvolver os adequados preceitos pedagógicos para contemplar a alfabetização dos surdos.

A mediação para compreensão, produção textual e leituras possuem divergências extremamente acentuadas no que se refere aos procedimentos da educação. Brito (2006, p. 21) aponta que “os focos da alfabetização convencional e do letramento consideram a exposição que a pessoa está imersa dentro de uma sociedade” que possui escrita, pois a alfabetização pautada no tradicionalismo é capaz de desenvolver um conhecimento indispensável no que se refere ao sistema alfabético; entretanto, o letramento compreende essencialidade desse tipo de sistema e, conseqüentemente, sua aquisição, assim como relacioná-los à leitura e realidade pois, no caso do surdo, já ocorre a materialização de um outro plano, posteriormente a aquisição da Língua Brasileira de Sinais, por meio, ainda, da associação de imagens e letras, proporcionando a compreensão de diversos sentidos.

A dimensão da educação para pessoas surdas se apropria de algumas habilidades. Botelho (2002, p. 36), quando faz referência a essa oferta pedagógica, com foco no bilinguismo, esclarece que diversas “pessoas surdas conseguem desenvolver ao longo do tempo práticas relacionadas com a leitura e com a escrita, e seus principais resultados passam a se constituírem verdadeiros indicativos do letramento escolar” sendo permitida sua utilização com o escopo de objetivos individuais e finalidades sociais.

No entanto, pessoas surdas que não se concentram em tais práticas, pouco utilizam em meio à sociedade, a escrita e a leitura, apresentando uma série de dificuldades. Entretanto

quando os surdos adquirem a leitura e a escrita, há o envolvimento muito superior à capacidade de um recurso linguístico, porém há valores semióticos de grande subjetividade de uma conquista cada vez mais ampla do que no ouvinte, devido ao seu histórico na educação ter negado o desempenho do português na modalidade escrita.

### **A legislação referente ao letramento e bilinguismo de pessoas surdas**

De acordo com dados do Censo Escolar de 2016 (o último realizado) o Brasil possui, na educação básica, 21.987 estudantes surdos, 32.121 com deficiência auditiva e 328 alunos com surdo-cegueira. Dentro do princípio da inclusão como preceito do sistema educacional brasileiro, os docentes precisam trabalhar para garantir a aprendizagem significativa por meio de uma série de recursos que contemplem essa parcela da população. (BRASIL-MEC 2016)

Ao pontuar os aspectos legais referentes à educação de estudantes com necessidades educacionais especiais, partimos do pressuposto de uma educação para todos de acordo com a Constituição Federal (1988), de forma que se possibilite uma Educação Especial na perspectiva Inclusiva permitindo a estes estudantes aprenderem e se desenvolverem conforme suas características específicas, oportunizando uma igualdade para o acesso e permanência desse público nas escolas regulares (BRASIL, 1994, 1996)

As legislações mais relevantes para a educação de surdos, estão dispostas na Lei n. 10.436, de 24 de abril 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais, como língua natural de comunicação e expressão da Comunidade Surda brasileira, pontuando que esta é a maior expressão cultural deste povo, e que a mesma tem estrutura gramatical própria, nesse sentido, durante o processo de letramento do estudante surdo essas especificidades devem ser consideradas para se construir práticas de ensino coerentes às necessidades de aprendizagem desse estudante.

Nessa perspectiva, o Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei n. 10.436/2002 das suas disposições versa acerca da Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e Fonoaudiologia, o que proporciona uma reflexão durante a formação inicial dos professores de questões pertinentes à Libras, cultura e identidades surdas, bem como para uma educação bilíngue para os estudantes surdos.

Este Decreto ainda pontua sobre a educação inclusiva para surdos, em Art. 22, §1º pontua que “são denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no

desenvolvimento de todo o processo educativo”, assegurando o direito linguístico e cultural do estudante surdo.

Desse modo, O professor (prioritariamente Surdo) deve ter domínio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. Os conteúdos, metodologias e o currículo escolar devem ser adaptados às especificidades culturais, linguísticas e identitárias do Surdo (KUMADA, 2016; LACERDA e LODI, 2009). Ressalta-se também a importância da interação entre a criança surda e seus pares, além do aprendizado da Língua de Sinais pelos sujeitos que interagem com essa criança (KUMADA, 2016).

Nesse contexto legal, destacamos também a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 dispõe sobre a normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade de pessoas com deficiência, nesse sentido, assegura a comunicação em Libras para que os surdos sejam incluídos. Por isso, se reforça a importância do bilinguismo no processo de alfabetização e letramento da pessoa surda estabelecendo ainda todas as garantias relacionadas com o tratamento e o atendimento de modo adequado aos surdos.

Sobre a educação de surdos, as leis presentes no ordenamento jurídico nacional estabelecem que o sistema da educação nacional devem, obrigatoriamente, garantir que sejam devidamente incluídos, em especial, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, nos seus mais diversos níveis, do ensino da Libras, como sendo uma parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

### **Da experiência frustrada do Oralismo ao desenvolvimento do estudante surdo com o letramento bilíngue**

O Oralismo é caracterizado pela busca massiva “normalizar” os surdos para que eles interajam e se comuniquem como os ouvintes, para isso faz-se o uso de terapias para que este seja oralizado e faça leitura labial e orofacial.

. Posteriormente com diversos experimentos utilizando, o método oral/auditivo, foi possível identificar que os surdos desenvolvem a fala oral com muita dificuldade e que, o mesmo ocorre com a escrita. Nessa prática, a Língua de Sinais, (no caso do Brasil, a Libras) não é utilizada, gerando uma imposição de uma linguagem altamente dotada de estranheza para as pessoas surdas, proporcionando ainda mais obstáculos comunicativos, e conseqüentemente uma maior crise de identidade.

Sobre essa temática Quadros (1997, p.22) destaca:

O oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deterioração dramática das conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral. Muitos dos surdos hoje em dia são iletrados funcionais. Um estudo realizado pelo Colégio Gallaudet em 1972 revelou que o nível médio de leitura dos graduados surdos de dezoito anos em escolas secundárias nos Estados Unidos era equivalente apenas à quarta – série; outro estudo, efetuado pelo psicólogo britânico R. Conrad, indica uma situação similar na Inglaterra, com os estudantes surdos, por ocasião da graduação, lendo no nível de crianças de nove anos [...] (SACKS, 1990, p.45, apud QUADROS, 1997, p. 22).

Assim, o fato de não observar as principais demandas das pessoas surdas pode ser considerado algo bastante preocupante, porque somente aqueles que estão envolvidos com este motivo são capazes de compreender o quanto há uma realidade triste, na qual é capaz de envolver o ensino direcionado a pessoas surdas, surgindo uma educação com atrasos, permeada de métodos obsoletos, e conseqüentemente inadequados, uma diminuição considerável nos conteúdos por ideias distorcidas referente às metodologias de ensino direcionadas a pessoas surdas e uma estrutura extremamente deficitária.

Além disso, é sentida a ausência de docentes habilitados na Língua Brasileira de Sinais, carência de materiais didáticos pedagógicos que possam atender as demandas das pessoas surdas e educá-las conforme o que necessitam e ausência de uma estrutura do poder estatal para os devidos investimentos no processo de ensino-aprendizagem dos surdos.

O letramento bilíngue possui a capacidade de proporcionar aos discentes surdos um maior aproveitamento do ensino, considerado indispensável à atuação dos docentes, sendo estes profissionais capacitados para o devido reconhecimento das particularidades referentes à Língua Portuguesa, ressaltando aspectos como regras de pontuações, normas da gramática, dentre outras normatizações da língua. Em suma, é possível inferir que os percalços surgirão continuamente, entretanto, o ensino realizado de modo ininterrupto alicerçado na eficácia contribuirá de modo fundamental em prol do desenvolvimento do aprendizado dos surdos.

Algo de extrema importância reside no fato de o texto possuir uma relação íntima com o mundo dos discentes, associado ao seu cotidiano, para que dessa forma o estudante surdo sinta-se ativo e contribuindo para sua motivação, evitando a evasão escolar.

Fernandes (2006, p. 2) discorre sobre a associação do letramento do surdo com o seu cotidiano:

[...] Escrever uma lista de compras, ler uma bula de remédio ou uma reportagem no jornal, saber como fazer funcionar um eletrodoméstico seguindo instruções de um manual, entender as regras de um *game*, preencher uma ficha funcional ou fazer um currículo para emprego são atividades de leitura e escrita significativas para o aluno. Há que se pensar de forma crítica as coisas que pedimos aos nossos alunos para escrever.

Os alunos deverão ser continuamente motivados para que surja e permaneça o interesse pela forma de interpretar o mundo, sendo favorecido caso o estudante surdo possua o conhecimento e a fluência na Língua Brasileira de Sinais (Libras), porque o grau de dificuldade reduzirá e o docente terá a oportunidade da interação de modo mais profícuo com os discentes, significando uma melhor absorção dos conteúdos repassados no ambiente da sala de aula. Desse modo, as unidades escolares direcionadas para alunos surdos necessitam aderir e, principalmente, terem a prática da leitura e escrita, no entanto, utilizando a Libras de forma mais ampla possível (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Outro ponto digno de realce refere-se ao vocábulo dos discentes surdos. É que ele deve, obrigatoriamente, ser constituído com termos conhecidos pelos surdos, pois somente dessa forma haverá o reconhecimento nos seus estudos, os quais deverão ser dotados, de modo majoritário, a presença de ilustrações. O educador deve procurar ajudar o estudante surdo em prol do aprimoramento do conteúdo lexical. Devido, ser bastante visual, o surdo deve ser atraído pelo que consegue ver. Sendo assim é possível compreender que quanto mais os textos forem dotados de ilustrações, juntamente com os elementos textuais trabalhados no ambiente das salas de aula, acredita-se que muito mais amplas seriam as probabilidades de o aluno surdo aprender o conteúdo ministrado em sala (CAPOVILLA; RAPHAEL, 2010).

Um problema bastante perceptível é que as escolas regulares, por serem constituídas, em sua maioria, por estudantes ouvintes, fazem uso frequente de leituras, interpretações textuais, seminários e alguns trabalhos de cunho científico, muitas vezes desconsiderando a particularidade do estudante com surdez. Por outro lado, as escolas para surdos não oferecem tais atividades de leitura e escrita, não estimulam o estudante a querer saber mais, a ir além daquilo que se julga ser o limite.

Todas as pessoas precisam viver em sociedade, na qual o indivíduo se insere desde o seu nascimento, ou seja, a interação entre os seres humanos é algo indispensável, pois somente por meio desses contatos que podem haver trocas de informações e, conseqüentemente, o homem vai adquirindo paulatinamente a sua formação.

Infere-se que, já nos anos iniciais, as crianças procuram se comunicar por outros meios que não seja a fala, utilizando por exemplo diversas expressões na face e no corpo, e a partir do momento que necessitam de algo procuram se fazer entender, como chorando.

De forma gradual a criança começa a desenvolver as suas palavras iniciais, devido a percepção que passa a possuir do ambiente na qual está inserida, como por exemplo, realizando imitações. Por essa razão há a necessidade do conhecimento da Língua Brasileira de Sinais, pois as crianças que são filhas de pessoas surdas têm mais facilidade de

compreender o mundo caso os pais estejam aptos no que se refere ao conhecimento da língua dos surdos.

Essa forma de ação determinará o modo como a criança poderá estar apta a enfrentar mundos distintos: o mundo dos ouvintes e o mundo dos surdos, possuindo a Língua de Sinais como materna em casa, tornando as pessoas surdas cada vez mais seguras de si, proporcionando um melhor desenvolvimento em suas aptidões e a certeza de que estão, realmente, integradas à sociedade.

O processo educacional bilíngue para pessoas surdas pode ser compreendido como um processo de ensino-aprendizado ministrado nas unidades escolares e no ambiente domiciliar, assegurando, o sucesso da metodologia utilizada. Ressalta-se que a Língua Portuguesa não deve ser, simultaneamente, ensinada com a Libras, pois pode ocasionar uma série de confusões para os discentes surdos.

Botelho (2002, p. 112) afirma que, tornar-se realmente letrado, no que se refere a uma abordagem bilíngue, pressupõe uma série de fatores:

[...] pressupõe a utilização de língua de sinais para o ensino de todas as disciplinas. Proporcionada como primeira língua (L1), o aprendizado da língua de sinais é oferecido aos surdos em situações significativas, como jogos, brincadeiras e narrativas de estórias, mediante a interação com outros surdos adultos competentes em Língua de Sinais. Faz também parte do projeto bilíngue que todo o corpo de funcionários da escola, surdo e ouvintes, e os pais, aprendam e utilizem a língua de sinais.

Conforme a citação, infere-se a necessidade do uso da Língua de Sinais em todas as disciplinas presentes no ensino regular, como Biologia, a Matemática, dentre outras, além da utilização de jogos, ou seja, utilizando o lúdico como uma técnica pedagógica.

Observa-se que todos devem se empenhar para o sucesso do modelo bilíngue, praticando a Libras em tempo integral na escola e dando continuidade em casa. É dessa forma que os surdos aprenderão o Português escrito, sendo primeiramente, fluentes na Libras em direção a novos horizontes.

Faz-se interessante mencionar, conforme destacou Botelho (2002), que países como a Dinamarca e a Suécia têm formado pessoas surdas bastante qualificadas em Língua de Sinais, escrita e leitura. Lá, o bilinguismo foi implantado em 1981, ou seja, atualmente, muitos deles trabalham em áreas em que é necessário o ensino superior. Nos países em que a Língua de Sinais foi devidamente aceita e instaurada, gerou acessibilidade para as pessoas surdas, ou

seja, elas acreditam fazer parte de uma cultura que merece reconhecimento e que a sua linguagem tem valor, construindo assim, uma positiva percepção de si mesmo.

O modelo sueco para a formação de surdos é muito interessante, abrindo os olhos dos governantes de outros países para o seu acertado modelo educacional, fazendo com que passem a ver o quanto as pessoas surdas são capazes de aprender e progredir, mas, que para tal, precisam da imprescindível ajuda governamental para que a utopia passe a ser realidade.

O investimento em profissionais intérpretes na Libras também é um aspecto importante, dessa forma, ouvintes e surdos poderão compartilhar seus pontos de vista, suas curiosidades e compreender mundos diferentes (entende-se: pessoas diferentes). A contratação de professores surdos também é um aspecto de relevância, levando-se em consideração que eles têm fluência na Libras e certamente passaram por situações similares aos alunos surdos, o que os levará a se identificarem com o professor e a criar, automaticamente, uma autoimagem positiva. No caso do Brasil, ainda incipiente na Libras, demorará um tempo significativo para que a Comunidade Surda obtenha o sucesso e o respeito almejados (QUADROS; KARNOPP, 2004)

Conforme analisa Botelho (2002), a Suécia adotou, para o modelo bilíngue, a cooperação das organizações de pais surdos, ou seja, os pais refletiram sobre o ensino das escolas regulares e concluíram que não era um local apropriado para as crianças surdas. Como toda transição oferece alguma resistência, não foi diferente com a instauração da Língua de Sinais Sueca. O que se pretende é valorizar a leitura como foco principal para o aprendizado da escrita, em contato com a Língua de Sinais, utilizando a tradução. O texto é aplicado em sala de aula, traduzido para a Língua de Sinais e daí advêm as interpretações textuais. O que se intenciona destacar é que o surdo precisa estar em constante contato com a Língua de Sinais para que não perca a sua identidade, mas solidifique-a.

No território brasileiro, ainda há certa discriminação no que se refere à aceitação da Libras como uma língua legítima. Nos dias atuais constata-se uma grande resistência, porque várias instituições escolares voltadas para pessoas surdas fazem uso do Oralismo como um método no processo de ensino-aprendizagem. Já outras escolas procuraram aderir a comunicação integral, ou seja, todas as formas usadas para a devida comunicação são consideradas de grande valia. Salienta-se que o método compreendido como comunicação total é entendido como tudo e nada, de forma simultânea, havendo uma mescla de português sinalizado, de leitura labial e gestual em prol de lograr o devido feedback ou seja, compreender diversas situações comunicativas.

Posteriormente, a comprovação da ineficácia de métodos orais-auditivos em prol da educação de pessoas surdas, são imprescindíveis diversas sugestões direcionadas a benefícios para a metodologia de ensino para a comunidade surda, procurando a devida sedimentação da Língua Brasileira de Sinais no ambiente das instituições escolares especiais com o objetivo de proporcionar a este grupo de pessoas surdas a garantia de um desenvolvimento pleno, aprendendo por meio da sua própria língua e, partindo dessa hipótese a obtenção do maior sucesso possível.

O Brasil, no que se refere à educação voltada para pessoas surdas, começa a dar os primeiros passos buscando uma formação mais adequada para todos os surdos, independentemente de sua faixa etária. No entanto, ainda se constatam juízos preconcebidos que não enxerga a real necessidade de os discentes surdos realizarem a sua língua materna. Infere-se que impor a Língua Portuguesa a surdos por meio do método oral-auditivo, ainda ocorre de forma acentuada impedindo o letramento bilíngue e as práticas pedagógicas de cunho visual sejam aplicadas de forma plena às pessoas surdas, contribuindo para um atraso e, conseqüentemente, impossibilitando o êxito de todo e qualquer projeto voltado para a aprendizagem de surdos (FERNANDES, 2006).

Muitas pessoas que possuem deficiência auditiva e as surdas não desejam a utilização de aparelhos auditivos, tornando-se parecidos aos ouvintes. Pelo contrário, os surdos aspiram a sua identidade, a sua língua, e principalmente que seus direitos e garantias individuais sejam reconhecidos (VASCONCELOS, 2004).

Infere-se que somente a instalação de um aparelho de surdez não é suficiente para garantir o que eles realmente merecem, ou seja, a sua dignidade e a sua cidadania, pois o direito de aprender a ler e escrever proporciona uma maior precisão para adquirir o senso crítico e serem sujeitos ativos nas mudanças sociais.

As produções textuais realizadas por estudantes surdos apresentam grandes peculiaridades, sendo dignas de destaque, devendo haver um maior direcionamento de atenção por parte dos educadores. Infere-se que os surdos são dotados de uma excelente memória visual de palavras, as decorando de modo global, no entanto, não é incomum que invertam a posição das letras (s, z, ç / ã, na) mesmo eles sabendo o seu significado (BOTELHO, 2002).

A principal razão para a inversão consiste no fato de essas pessoas não serem capazes de ouvir os sons das letras ou da posição das sílabas tônicas. Os surdos, em muitos casos, não acentuam corretamente as frases, pois a pontuação adequada depende muito da entonação que está diretamente relacionada com a capacidade de o ser humano ser um ouvinte. Além disso,

os surdos não conseguem identificar a diferença entre artigos femininos e masculinos e devido a esse fator pode haver a troca de gênero das palavras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de uma legislação favorável ao uso da Libras nas escolas e na comunidade ainda não tornaram conscientes a sociedade, os governantes e grande parte dos docentes das particularidades da educação dessa parcela da população. Muitos surdos ainda não têm acesso a uma escolarização na idade adequada por falta da disseminação da Libras, o que fragmenta todo seu desenvolvimento socioeducacional.

Para que o letramento bilíngue possa ter o devido resultado, são necessárias algumas mudanças no cenário educacional para surdos, como por exemplo: Os professores (fluentes em Libras) devem tornar o ensino mais agradável aos estudantes, fazendo uso de métodos visuais, de textos que ofereçam gravuras, de filmes legendados, de dramatizações em Língua de Sinais e até de debates em sala de aula (sobre um texto, sobre uma encenação, etc.), onde os alunos poderão descobrir coisas novas e tirar suas dúvidas.

O que se pretende demonstrar é o quanto a pessoa surda pode se desenvolver quando faz uso contínuo da Libras, o que lhe possibilitará o aprendizado de outras línguas (não somente o português), o ingresso em universidades e, principalmente, a conquista de sua tão sonhada subjetividade.

A pesquisa é pertinente podendo servir de base para futuros estudos de profissionais da educação, como por exemplo, os gestores. Além disso, pode contribuir para que professores estejam mais aptos a identificar quais os principais métodos que podem ser utilizados no processo de letramento de pessoas surdas. Enfim recomenda-se a leitura a estudantes de Letras-Libras, Pedagogia, Letras Português e para quem desejar conhecimento nessa área.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. **Linguagem e Letramento na educação dos surdos: ideologias e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2002.

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

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10.set.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10.set.2020.

\_\_\_\_\_. **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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (ed.). **Ensino de Libras é recurso que garante a educação inclusiva**. 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/56981-ensino-de-libras-e-recurso-que-garante-a-educacao-inclusiva>. Acesso em: 30 out. 2020.

BRITO, A. C. **As dificuldades dos surdos no ensino médio**. In C. B. F. Rio de Janeiro (pp. 21-32). Rio de Janeiro, 2006.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walquíria. **Novo Deit-LIBRAS: Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue**. São Paulo, Edusp: 2010.

FERNANDES, Sueli F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. História da Educação de Surdos no Mundo. In: **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

LACERDA, C. B. **As diferentes concepções de linguagem na prática fonoaudióloga**. In C. B. F. Lacerda, H. Nakamura & M. C. Lima (Orgs). Surdez e abordagem bilíngue (pp. 23-43). São Paulo: Plexus, 2008.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES** vol.19 n.46 Campinas, Set. 1998.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Cláudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LUNARDI-LAZZARIN, Educação Especial, Educação Inclusiva e Pedagogia da Diversidade: Celebrar a diversidade! Exaltar a tolerância! Notabilizar o respeito! Proclamar a solidariedade! **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 28, n. 53, p. 531-544, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Org.). **Tenho um aluno surdo e agora?: introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EdUFSCAR, 2013. p. 13-26.

QUADROS, Ronice Müller.; KARNOOP, Lodenir. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS. Ronice Müller de. **Educação de surdos: A aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACKS, O. **Vendo vozes - uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

SKLIAR, Carlos (Org.) **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

VASCONCELOS, Mário Sérgio, **A afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas**. Educ. Soc., Campinas, vol.25, maio/agosto, 2004.

## CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O ENSINO DE MATEMÁTICA PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Fabio Colins<sup>1</sup>  
Érica Gonçalves Colins<sup>2</sup>

### RESUMO

A inclusão escolar tem trazido novos desafios às escolas e o desafio pedagógico em relação ao processo de inclusão modifica-se e requer revisões constantes. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo analisar a concepção de professores da Educação Especial sobre os desafios de ensinar Matemática para alunos com deficiência intelectual. Esta pesquisa assumiu uma abordagem de natureza qualitativa do tipo exploratória. Os participantes são dez professores que atuam na Educação Especial com estudantes com laudo clínico de deficiência intelectual. As informações foram construídas a partir da aplicação de um questionário elaborado no *Google Forms* e enviado aos participantes por meio de *WhatsApp*. Os dados gerados a partir das respostas dos professores foram analisados a partir do método de Análise de Conteúdo. Os resultados mostram os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem da Matemática para estudantes com deficiência intelectual e as estratégias didático-metodológicas utilizadas para garantir a inclusão escolar.

**Palavras-chave:** Formação de professores, Educação Especial, Deficiência intelectual, Matemática, Ensino e aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A inclusão escolar na perspectiva de Mantoan (2003) consiste em uma mudança radical de paradigma educacional. Por exemplo, o sistema educacional brasileiro não deveria ser organizado em modalidades de ensino regular e ensino especial. As escolas deveriam preocupar-se com a educação de todos os estudantes, independentemente de ter deficiência ou dificuldade de aprendizagem.

Todos os estudantes deveriam receber atendimento educacional de forma a atender suas especificidades. Isso implicaria mudanças na forma de organizar o currículo, nas propostas de ensino e nos processos avaliativos. Como afirma Mantoan (2003, p. 16), “pode-se, pois, imaginar o impacto da inclusão nos sistemas de ensino ao supor a abolição completa dos serviços segregados da educação especial, dos programas de reforço escolar, das salas de aceleração, das turmas especiais”. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo *analisar a*

<sup>1</sup> Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas da Universidade Federal do Pará - UFPA, [formador.ufpa@gmail.com](mailto:formador.ufpa@gmail.com);

<sup>2</sup> Especialização em Ensino de Ciências e Matemática nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental da Universidade Federal do Pará - UFPA, [ericacolins@gmail.com](mailto:ericacolins@gmail.com)

*concepção de professores da Educação Especial sobre os desafios de ensinar Matemática para alunos com deficiência intelectual.*

A discussão teórica foi construída a partir de estudos sobre inclusão educacional (MANTOAN, 2003), sobre o processo de educação formal de pessoas com deficiência intelectual (PAN, 2008), sobre os pressupostos da educação matemática inclusiva (GOMES *et al.*, 2010) e sobre a perspectiva de desenvolvimento e de aprendizagem vygotskyana (VYGOTSKY, 2001; NOGUEIRA & LEAL, 2015). Estes estudos possibilitaram refletir sobre os desafios da inclusão escolar de estudantes com deficiência e a concepção dos professores sobre o ensino de Matemática para esse público específico.

A pesquisa tem uma abordagem qualitativa do tipo exploratória (OLIVEIRA, 2014). Ela foi desenvolvida com dez professores da Educação Especial vinculados à rede pública municipal de ensino. Para a construção das informações foi utilizado um formulário do *Google Forms* aplicado durante o mês de março do corrente ano letivo. Essa ferramenta foi disponibilizada *on-line* via *WhatsApp*. A partir das informações construídas, foi utilizado o método de análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2011).

As respostas dos professores investigados possibilitaram inferir e interpretar que o processo de inclusão escolar e o ensino de matemática inclusiva precisa considerar que todos os estudantes são capazes de aprender, mas cada um no seu tempo. A aprendizagem matemática pressupõe interação dos sujeitos com o mundo, com ambientes estimuladores e com recursos didáticos que auxiliam na compreensão e construção de conceitos e ideias matemáticas.

## **A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

A inclusão é um processo que pode dar-se em diversas instituições ou contextos, inclusive na escola. Nesse sentido, compreende-se inclusão escolar como uma mudança radical de perspectiva educacional, “pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todo os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2003, p. 16).

Essas reflexões feitas por Mantoan (2003) implicam nas mudanças ocorridas na Educação Especial, principalmente no que se refere ao atendimento educacional especializado

(AEE) ofertado paralelo ao ensino regular como uma forma complementar ou suplementar de ensino. Nessa direção, a inclusão escolar é percebida como uma provocação no sentido de melhorar a qualidade do processo de ensino e aprendizagem de todos estudantes atingidos com o fracasso escolar nas salas de aula.

O processo de inclusão escolar é necessário para que as condições de aprendizagem de todos os estudantes sejam melhoradas, de modo que:

nela se possam formar gerações mais preparadas para viver a vida na sua plenitude, livremente, sem preconceitos, sem barreiras. Não podemos contemporizar soluções, mesmo que o preço que tenhamos de pagar seja bem alto, pois nunca será tão alto quanto o resgate de uma vida escolar marginalizada, uma evasão, uma criança estigmatizada sem motivos (MANTOAN, 2003, p. 30).

Nesse sentido, a inclusão escolar provoca as seguintes necessidades: atualizações dos sistemas educacionais, formação de professores inclusivos, fomento de práticas pedagógicas inclusivas, modernização dos recursos didático-pedagógicos, reestruturação dos projetos políticos pedagógicos das escolas, melhorias na infraestrutura das escolas. Essas mudanças são prioritárias a fim de que respondam às necessidades educacionais de cada um dos estudantes, sem intitulá-los como pessoa com deficiência, pois a deficiência está impregnada no sistema educacional brasileiro.

Com o advento da Ciência Moderna a compreensão sobre as patologias do desenvolvimento e da aprendizagem humana ganhou novas contribuições. Foi nesse contexto, por exemplo, que surgiram iniciativas de caráter médico-pedagógico que partiam do pressuposto de que as pessoas com deficiência intelectual poderiam aprender e serem educadas. Essa vertente defendia a “credibilidade na mudança do comportamento a partir da manipulação de variáveis externas” (PAN, 2008, p. 45). Assim, as pessoas com deficiência intelectual podiam ser inseridas socialmente e no participar de educação formal.

Dentre as experiências exitosas da abordagem médico-pedagógica destaca-se a educação do jovem Victor Aveyron iniciada por Jean Gaspar de Itard (1774-1838), considerado como marco inicial da educação especial na área da deficiência intelectual. Segundo Pan (2008), Itard recebeu em seu consultório a guarda de um garoto encontrado e capturado na floresta aos 12 anos de idade. Ele foi chamado de *Selvagem de Aveyron*, diagnosticado como incapaz de aprender e desprovido de capacidades intelectuais devido sofrer de deficiência intelectual. Contrário ao modelo asilar-segregador, Itard assumiu a educação sistemática e individualizada de Victor de Aveyron” (PAN, 2008, p. 46).

Esse exemplo de Itard foi seguido por outros médicos-educadores. Pan (2008) destaca que nos Estados Unidos da América, em meados do século XIX, o psiquiatra francês naturalizado norte-americano, Edouard Seguin (1812-1880), organizou diversas escolas especializadas na educação e na socialização de crianças com deficiência intelectual. Seu método levava em consideração que essas crianças eram capazes de se desenvolver e de aprender.

De acordo com Pan (2008), influenciada com as ideias de Itard e de Seguin, a doutora em medicina e especializada em neurologia, Maria Montessori (1870-1952), passou a cuidar da educação sistemática de crianças com deficiência intelectual com base em estudos da pedagogia, principalmente as pesquisas na vertente construtivista piagetiana. Montessori comprovou sua hipótese, apoiada nos estudos de Itard e Seguin, de que “o tratamento dessas crianças era muito mais pedagógico do que médico. Sua metodologia baseava-se na defesa do potencial criativo da criança” (PAN, 2008, p. 46).

Nesse contexto, a psicologia ganha destaque com a possibilidade de educar crianças com deficiência intelectual. Pode-se citar os estudos desenvolvidos por Alfred Binet (1857-1911), que possibilitou a construção de um conceito psicológico da deficiência intelectual (PAN, 2008). Foi com Binet que surgiram os testes psicométricos a fim de quantificar os níveis de inteligência e apontar os prejuízos intelectuais causados pela deficiência. Portanto, Binet e Simon “desenvolveram as primeiras escalas para medir a inteligência, originando-se a associação entre idade mental e idade cronológica, a qual resultou no conceito de Q.I” (PAN, 2008, p. 47).

Percebe-se, nesse contexto, que a psicologia exerceu um papel importante na educação formal das crianças com deficiência intelectual, mesmo que o conceito de deficiência intelectual proposto pela psicologia fosse genérico e universal.

A quantificação da inteligência por meio dos testes de Q.I contribuiu para o diagnóstico e para o prognóstico em termos de educação sistemática. Desse modo, percebe-se que com os estudos de Binet a teoria da deficiência intelectual passou do âmbito da medicina para o âmbito da psicologia, isto é, o acolhimento das crianças com deficiência intelectual passou dos asilos para as escolas, seja ela regular ou especializada.

A partir dos estudos da psicologia cognitiva, a deficiência intelectual ganhou diversas classificações. Entre os sistemas mundiais de classificação dos transtornos mentais destacam-se, por serem os mais utilizados na literatura médica, o *Disgnostic and Statistical Manual of*

*Mental Disorders – DSM* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), da Associação Norte-Americana de Psiquiatria; e o utilizado pela Organização Mundial de Saúde – OMS, a Classificação Internacional de Doenças (CID-10).

Segundo Pan (2008), o DSM adota a seguinte classificação para a deficiência intelectual: retardo mental leve (nível de Q.I. 50-55 até aproximadamente 70); retardo mental moderado (nível de Q.I. 35-40 até 50-55); retardo mental severo (nível de Q.I. 20-25 até 35-40); retardo mental profundo (nível de Q.I. abaixo de 20 ou 25).

A CID-10 também utiliza as medidas de Q.I. para definir o grau de comprometimento intelectual. A classificação é a seguinte: retardo mental leve; retardo mental moderado; retardo mental grave; retardo mental profundo; outro retardo mental; retardo mental não especificado. As classificações intituladas outro retardo mental e retardo mental não especificado são utilizadas “quando as condições deficitárias da pessoa não permitem mensuração da inteligência” (PAN, 2008, p. 64).

Na contramão dessa compreensão sobre a possibilidade de mensurar a inteligência, surge os estudos construtivistas que consideram o processo de construção do conhecimento ao invés de dar ênfase ao produto desse processo. Assim, com o conceito de mediação a inteligência deixa de ser concebida como algo interno e individual. Para Vygotsky (2001), a consciência é social e historicamente determinada, sendo suas funções constitutivas dos modos de pensamento e da inteligência.

Corroborando com Vygotsky (2001), pode-se afirmar que a educação deve ocupar-se do que pode ser mediado à criança. Para esse autor, a concepção meramente aritmética da deficiência é uma visão retrógrada e defasada, pois a criança cujo desenvolvimento intelectual está comprometido por uma deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares considerados normais, mas sim com um desenvolvimento diferente. Nogueira e Leal (2015, p. 163) afirmam que Vygotsky “acreditava que o desenvolvimento infantil apresentava uma enorme diversidade, variando de uma criança para outra”.

Conforme essa concepção, as crianças com deficiência intelectual não são incapazes de aprender e de desenvolver. Pelo contrário, a criança com deficiência não é inferior em relação aos seus colegas de turma, simplesmente apresentam um desenvolvimento qualitativamente diferente. Assim, o professor de matemática, ao trabalhar com o estudante com deficiência intelectual, deve levar em consideração que essa criança ou adolescente se desenvolve como qualquer outro, mas de modo particular.

Portanto, uma prática pedagógica no ensino de matemática que considera as particularidades dos estudantes, seja estudantes com deficiência ou não, pode promover uma educação matemática na perspectiva da inclusão.

Dificuldade de aprender matemática não é uma condição específica de quem tem deficiência intelectual, pois conforme afirmam Gomes *et al* (2010, p. 8), “nem todos os alunos que não apresentam deficiência intelectual chegam a assimilar as operações de multiplicação e de divisão e a compreender o sentido destas”. No entanto, o estudante com deficiência intelectual poderá apresentar mais dificuldade para aprender matemática. Nesse sentido, o professor de matemática deve buscar meios pedagógicos para que de forma mais prática e lúdica esse estudante consiga compreender como resolver, por exemplo, uma operação aritmética.

Gomes *et al* (2010), afirmam que os estudantes com deficiência intelectual são os principais sujeitos envolvidos em situações de reprovação e de evasão escolar. Isso mostra como a escola tem falhado em seu papel social, o de garantir o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos com êxito. A escola, como instituição social responsável pela educação formal, não pode fracassar nesse aspecto. O estudante com deficiência também tem o direito de uma educação de qualidade, conforme afirma Mantoan (2003, p. 18), “todo mundo tem direito de ser diferente, mesmo que a desigualdade nos caracterize mesmo quando por mais que sejamos iguais a diferença nos desvaloriza”. Assim, a inclusão escolar é um processo necessário para que o estudante tenha seu direito à educação garantido, e a matemática pode contribuir de forma decisiva para que isso aconteça.

A Educação Matemática Inclusiva defende um ensino de matemática que supere as práticas situadas somente em aplicação de fórmulas e na repetição de algoritmos. As aulas de matemática precisam ser desafiadoras e o professor precisa encorajar seus estudantes. Baseado na perspectiva de aprendizagem apontada por Vygotsky (2001), o ensino de matemática precisa ser direcionado para o potencial que o estudante tem para aprender. Ou seja, o professor precisa identificar o que o sujeito consegue fazer sozinho (Zona de Desenvolvimento Real) e o que o sujeito consegue fazer com ajuda do professor ou de outro colega mais experiente (Zona de Desenvolvimento Potencial).

Nesse sentido, o ensino de matemática precisa ser planejado para um ponto de equilíbrio entre o que o estudante faz sozinho e o que ele faz com suporte, ou seja, a prática pedagógica deve estar direcionada para a Zona de desenvolvimento Proximal (ZDP). Assim, o

aprendizado constitui um elemento essencial para o desenvolvimento humano, por isso o professor de matemática deve tomar como ponto de partida o que o estudante já conhece e domina para, então, atuar ou interferir na ZDP, levando o estudante com deficiência intelectual a alcançar novas aprendizagens, “que, por sua vez, impulsionam o desenvolvimento e concretizam outras novas aprendizagens” (NOGUEIRA; LEAL, 2015, p. 161).

A Educação Matemática Inclusiva, nessa perspectiva vigotskiana de desenvolvimento e de aprendizagem, defende que o papel do professor é de mediador da aprendizagem matemática e que sua ação pedagógica deve ter como foco transformar a ZDP em Zona de Desenvolvimento Real de ação cognitiva. “Logo, o ato educativo, como ato político, deve ser prospectivo e não retrospectivo” (PAN, 2008, p. 68). Portanto, o ensino de matemática não pode pautar-se na deficiência ou na dificuldade de aprender, mas nas diferentes possibilidades que o estudante tem de apropriar-se do novo conhecimento por meio da mediação dos instrumentos didático-pedagógicos e das distintas linguagens.

A Educação Matemática Inclusiva, portanto, assume que a inteligência, a partir da intervenção, é passível de transformação, porque “a consciência humana constitui-se dialeticamente na atividade social, é ação” (PAN, 2008, p. 68). Assim, a ação do professor pode causar mudanças contínuas da atividade cognitiva de estudantes com deficiência intelectual.

## **METODOLOGIA DA PESQUISA**

A atual pesquisa que teve como objetivo *analisar a concepção de professores da Educação Especial sobre os desafios de ensinar Matemática para alunos com deficiência intelectual* foi desenvolvida a partir de uma abordagem metodológica de natureza qualitativa (OLIVEIRA, 2014). Em relação ao tipo da pesquisa, conforme o objetivo pretendido e aos procedimentos metodológicos, trata-se de um estudo exploratório, ou seja, “uma investigação mais ampla sobre o tema em questão” (OLIVEIRA, 2014, p. 65).

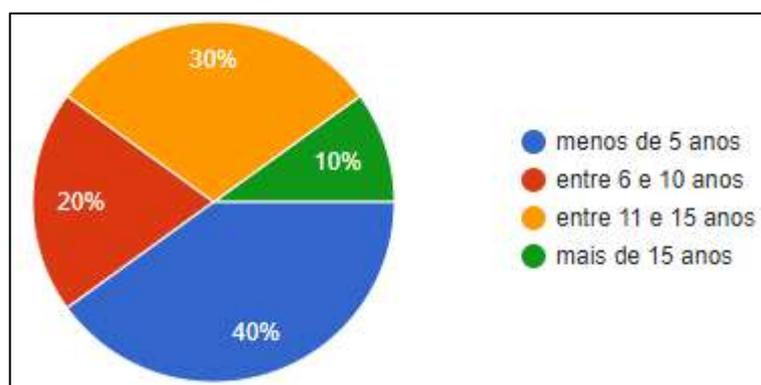
O contexto da investigação foi um grupo de professores que atuam na Educação Especial, especificamente, nas salas de recursos multifuncionais ou nas salas regulares. Os critérios de participação na pesquisa foram: trabalhar na modalidade Educação Especial e ter disponibilidade e interesse para responder um questionário *on-line*.

As informações foram construídas a partir das respostas ao questionário elaborado no *Google Forms*. Esse recurso é um serviço gratuito que auxilia na construção de formulários *on-line*. As perguntas podem ser do tipo discursiva, múltipla escolha ou em escala numérica, entre outras opções. Desse modo, foram propostas as seguintes perguntas:

- 1) Quanto tempo você atua como professor da Educação Especial?
- 2) Você tem pós-graduação em Educação Especial?
- 3) Você fez algum curso de aperfeiçoamento na área de Educação Especial?
- 4) Você tem aluno com deficiência intelectual? Ou já teve?
- 5) Seus alunos com deficiência intelectual recebem Atendimento Educacional Especializado (AEE)?
- 6) Você tem apoio de outros profissionais para o trabalho com alunos com deficiência intelectual (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo)?
- 7) Quais os materiais didáticos você utiliza no ensino de matemática com alunos com deficiência intelectual?
- 8) Qual(is) bloco(s) de conteúdos de Matemática você tem mais dificuldade de ensinar para alunos com deficiência intelectual? Por quê?
- 9) Você se sente preparado para ensinar matemática para alunos com deficiência intelectual? Por quê?
- 10) Qual o maior desafio enfrentado pelos professores no ensino de matemática na perspectiva da inclusão escolar? Por quê?

Esse questionário foi enviado, durante o mês de março de 2020, para dez professores da rede pública municipal de ensino que demonstraram interesse e disponibilidade para respondê-lo. As respostas auxiliaram na identificação do perfil dos professores da Educação Especial do contexto investigado, conforme o gráfico 1.

**Gráfico 1** – Tempo de docência na Educação Especial

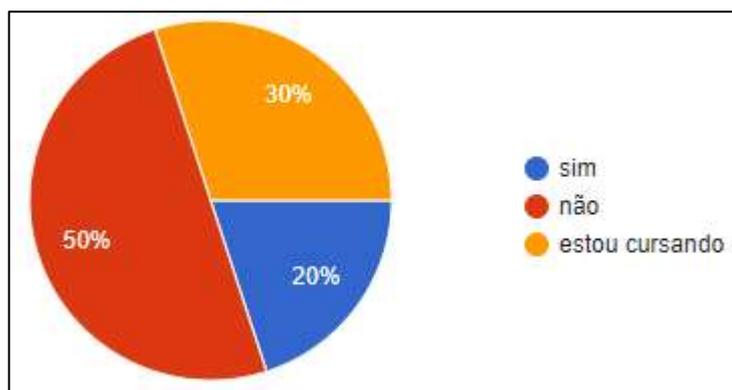


**Fonte:** *Google Forms*, 2020.

Os dados (graf. 1) mostram que quatro professores tem menos de cinco anos de experiência na Educação Especial. No entanto, outros quatro docentes têm mais de dez anos nessa modalidade de ensino. Isso permite inferir que eles passaram por alguns paradigmas relacionados à educação inclusiva.

Outro aspecto em relação ao perfil dos participantes refere-se à formação acadêmica para trabalhar na Educação Especial, pois a legislação educacional exige curso na área. O gráfico 2 ilustra as respostas ao seguinte questionamento: *Você tem pós-graduação em Educação Especial?*

**Gráfico 2** – Curso de pós-graduação em Educação Especial



**Fonte:** Google Forms, 2020.

O gráfico 2 mostra que somente três professores têm especialização em Educação Especial e que a metade dos participantes não tem formação específica e nem iniciou o curso. Essa é uma realidade de falta de investimento público e pessoal na formação continuada para professores em serviço.

As informações construídas na pesquisa foram tratadas por meio da metodologia de *Análise de Conteúdo*, ou seja,

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Esse método de análise possibilitou apresentar reflexões sobre os resultados da pesquisa a partir dos diversos elementos discursivos: gráficos e respostas discursivas. Portanto, os dados produzidos durante a investigação possibilitaram realizar inferências e interpretações sobre a concepção dos professores acerca dos desafios de ensinar Matemática para estudantes com deficiência intelectual inseridos em turmas de Educação Especial e em turmas regulares de ensino.

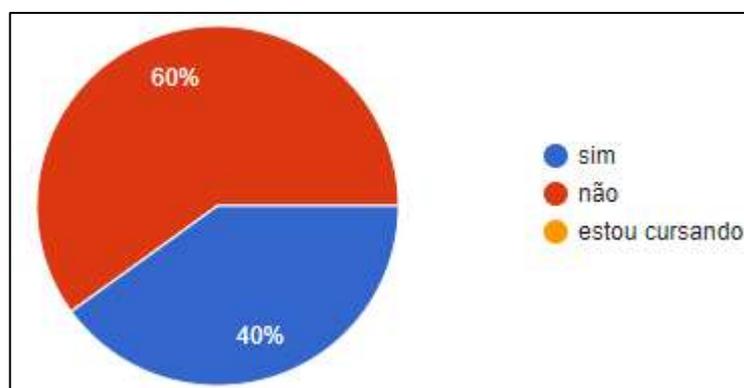
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Estabelecer nas escolas práticas pedagógicas inclusivas eficazes requer assegurar a participação integral de todos os estudantes nas ações educativas e a aprendizagem efetiva deles, mas isso exige um novo perfil docente. Nesse sentido, as respostas dos professores investigados mostraram os principais desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem da Matemática em contexto de inclusão de estudantes com deficiência intelectual. Portanto, três aspectos merecem destaque nas análises: a formação docente para a inclusão escolar; o apoio didático-pedagógico no processo educacional inclusivo; e os desafios enfrentados pelos professores no ensino de matemática na perspectiva da inclusão escolar.

O primeiro aspecto que merece destaque, a formação docente, foi um dos focos dos questionamentos. Quando os participantes foram indagados sobre ter formação em nível de pós-graduação em Educação Especial, somente dois deles tinham curso específico para atuar nessa modalidade de ensino; três ainda estavam cursando e cinco não tinham nenhuma formação em Educação Especial. Essa é uma realidade preocupante, pois o professor precisa conhecer melhor as especificidades modalidade de ensino, as deficiências e o processo de desenvolvimento e aprendizagem desses estudantes.

Pode-se refletir sobre a escola também ser responsável pela formação continuada ou pelo aperfeiçoamento de seus profissionais. Diante disso, foi feita a seguinte pergunta: *Você fez algum curso de aperfeiçoamento na área de Educação Especial?* O gráfico 3 mostra o percentual das respostas positivas e negativas.

**Gráfico 3** – Curso de aperfeiçoamento na área de Educação Especial



Fonte: Google Forms, 2020.

As respostas dos professores permitem inferir que os professores, as escolas e as secretarias de educação não estão considerando a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional e, conseqüentemente, para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Para Lima (2016, p. 61) a “formação inicial e continuada do professor é primordial para que o avanço do desenvolvimento das práticas escolares inclusivas seja possível e se torne uma realidade”. Esses processos formativos têm sido um dos maiores desafios das instituições formadoras de professores.

Repensar os modelos formativos é uma necessidade da educação do século XXI, pois os contextos escolares são influenciados pelos pressupostos teórico-metodológicos da pedagogia baseada nos princípios de inclusão escolar e atenção à diversidade. Mas, a implementação de ações educativas inclusivas não é responsabilidade específica dos professores, a inclusão escolar é tarefa de toda comunidade escolar (MANTOAN, 2003).

Essa falta de formação para a Educação Especial desperta em muitos professores sentimentos de insegurança e de falta de competência para trabalhar com estudantes com necessidades educacionais especiais, principalmente quando se trata de ensinar Matemática para estudantes com deficiência intelectual. Para Lima (2016, p. 62) a “preparação insuficiente ou, até mesmo, falta de conhecimento desses docentes em como lidar com as diferentes condições sociais, culturais e níveis de aprendizagem exigidos pelos estudantes nos dias atuais” é uma realidade que precisa ser enfrentada pelas escolas, pelas secretarias de educação e pelas universidades ou instituições formadoras de professores.

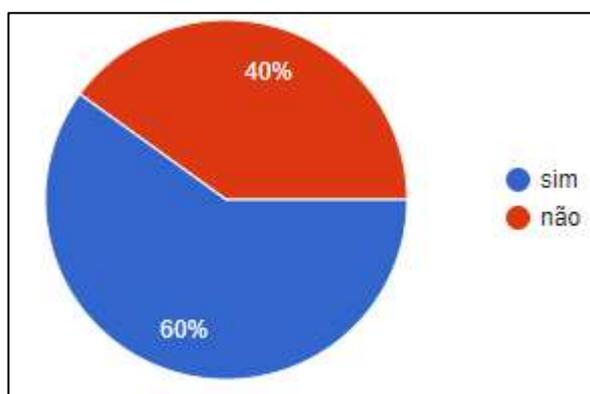
O trabalho com estudantes com deficiência intelectual requer do professor ampliar seu repertório de estratégias e recursos educacionais de modo a responder às necessidades de aprendizagem de todos os estudantes, além disso criar um ambiente de sala de aula propício para a aprendizagem e para a convivência com as diferenças, de modo fomentar o apoio mútuo entre seus pares. Essas práticas educativas inclusivas exige do professor formação adequada, conforme o contexto escolar, ou seja, uma formação centrada nas necessidades da escola.

A prática pedagógica inclusiva está fundamentada na expressão de “boa prática para todos os alunos” (PAN, 2008, p. 134). Para isso, requer diferenciação do trabalho em sala de aula regular ou em sala de recursos multifuncionais, no entanto o professor da Educação Especial necessita de elementos necessários à sua prática tais como apoio pedagógico de outros profissionais e recursos didáticos disponíveis.

Nesse sentido, foram realizados dois questionamentos pertinentes ao apoio multidisciplinar e aos recursos didáticos utilizados nas aulas de Matemática com estudantes com deficiência intelectual. As perguntas são as seguintes: *Você tem apoio de outros profissionais para o trabalho com alunos com deficiência intelectual (pedagogo, psicólogo, psicopedagogo)? Quais os materiais didáticos você utiliza no ensino de matemática com alunos com deficiência intelectual?*

O primeiro questionamento tinha como objetivo verificar quais profissionais atuavam em regime de colaboração com o professor da Educação Especial. O gráfico 4 mostra a realidade dos participantes.

**Gráfico 4** – Apoio de outros profissionais para o trabalho com estudantes com D.I



**Fonte:** Google Forms, 2020.

Os resultados (graf. 4) mostram que ainda há uma taxa significativa (40%) de professores da Educação Especial que desenvolvem um trabalho solitário, sem apoio de outros profissionais tais como psicólogos, psicopedagogos, assistente social, neurologistas etc. Essa é uma realidade de muitas redes de ensino que não podem contar, pelo menos, com um psicólogo da secretaria de educação. Não é de práxis, conforme o contexto investigado, a secretaria de educação disponibilizar de uma equipe multidisciplinar para dar suporte ao trabalho da Educação Especial. Quando surge a necessidade desses profissionais, geralmente quando tem, psicólogos da secretaria de saúde ou da secretaria de assistência social dispõe aos estudantes da Educação Especial algumas vagas para atendimento.

Essa realidade vai na contra mão do que preconiza as orientações curriculares e pedagógicas ao defender que deve existir uma política pública educacional com ênfase em prevenção, identificação precoce de crianças em situação de risco, articulação dos serviços necessários para o atendimento das pessoas com necessidades educacionais especiais e melhores oportunidades para a criação de equipes multidisciplinares (PAN, 2008).

O segundo questionamento tinha como objetivo verificar quais recursos didáticos os professores da Educação Especial utilizavam nas aulas de Matemática para estudantes com deficiência intelectual. As respostas mostraram que os docentes utilizam diversos materiais nas aulas.

Três professores responderam que constroem e adaptam materiais disponíveis, mas sempre buscam levar “materiais concretos”. Essa prática busca organizar a aula de Matemática na perspectiva de que esses estudantes possam interagir em pequenos grupos e interagir com o professor. A atenção dada à elaboração de materiais didáticos mostra a preocupação dos docentes com o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos com necessidades educacionais especiais.

Dois dos participantes deu a seguinte resposta: *utilizo jogos, materiais concretos, mas todos são selecionados e adequados às dificuldades de cada estudante com deficiência intelectual*. Percebe-se que o professor faz as mudanças necessárias conforme a dificuldade de aprendizagem de cada estudante. Esse critério de seleção precisa considerar uma avaliação diagnóstica sobre as principais limitações e potencialidades cognitivas; análise do contexto escolar e familiar; e identificação dos elementos adaptativos ou acessíveis necessários para a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

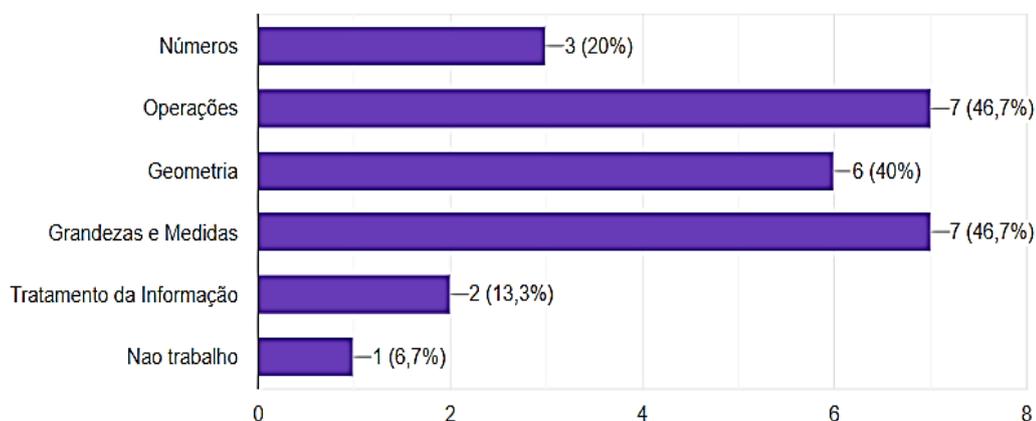
Outros cinco professores investigados afirmaram utilizar os seguintes materiais manipuláveis nas aulas de matemática: ábaco, tangran, jogos aritméticos, material dourado, entre outros. Eles consideram esses recursos *como suporte para a aprendizagem*. Isso mostra que os professores têm compromisso com a aprendizagem de seus alunos, pois mesmo que muitos não tenham uma formação específica para atuar na Educação Especial, eles buscam organizar o ensino para atender as situações singulares de cada estudante.

Esses recursos didáticos utilizados nas aulas de Matemática facilitam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes com deficiência (GOMES *et al*, 2010). Essas estratégias de ensino devem constituir o cotidiano da sala de aula. Essa prática é imprescindível para promover uma Educação Matemática inclusiva. O uso desses recursos pode implicar na modificação de conteúdos matemáticos, quando há discrepância entre as necessidades do estudante e as exigências curriculares. Essa organização dos recursos didático-pedagógicos e a reorganização dos conteúdos, quando necessário, não é uma tarefa que cabe exclusivamente ao professor, pois ele precisa de apoio de outros profissionais.

Outro aspecto que foi analisado está relacionado diretamente aos desafios enfrentados pelos professores no ensino de matemática na perspectiva da inclusão escolar. Para isso, foram realizados os seguintes questionamentos: *Qual(is) bloco(s) de conteúdos de Matemática você tem mais dificuldade de ensinar para alunos com deficiência intelectual? Por quê? Você se sente preparado para ensinar matemática para alunos com deficiência intelectual?*

Sobre as dificuldades dos professores em ensinar determinados blocos de conteúdos, o gráfico 5 destaca as principais limitações dos participantes.

**Gráfico 5** – Conteúdos difíceis de ensinar para estudantes com D.I



**Fonte:** Google Forms, 2020.

Os conteúdos foram distribuídos em blocos, então percebe-se que a maioria dos professores declaram ter dificuldade em ensinar três blocos de conteúdos: operações com números naturais; geometria; grandezas e medidas. Nesse questionamento os participantes poderiam escolher mais de uma opção, mas os resultados permitem inferir que muitos professores da Educação Especial, possivelmente devido ter formação em Pedagogia, não dominam os conteúdos específicos da Matemática. Isso é preocupante porque os estudantes têm o direito de aprender esses conteúdos.

Por mais que os professores utilizem determinados recursos didático-pedagógicos – ábaco, material dourado, jogos – no ensino de Matemática, revelam ter dificuldades em três principais blocos de conteúdos. Desse modo, percebe-se que os professores se sentem confortáveis em utilizar jogos e materiais manipuláveis nas aulas, mas pode-se inferir que existe a necessidade de investir mais na formação específica desses docentes em relação aos conhecimentos matemáticos.

Diante dessa realidade, os professores foram questionados sobre sentir-se preparado para ensinar Matemática para estudantes com deficiência intelectual. Apesar de quatro professores afirmarem que sentem-se preparados, a maioria destacou a necessidade de formação específica em Matemática, conforme o quadro 1.

**Quadro 1** – Sentimento de insegurança para ensinar matemática para estudantes com D. I.

<b>Professores</b>	<b>Respostas</b>
<i>Professor 1</i>	Não me sinto preparado, pois preciso de formação específica em Matemática.
<i>Professor 2</i>	Não estou preparado para ensinar Matemática, porque são grandes os desafios em ensinar para alunos com deficiência intelectual. Falta uma formação específica.
<i>Professor 3</i>	Não sinto-me preparada, ainda enfrentamos muitas dificuldades devido à falta de capacitação. Porém, busco analisar atividades que amenizem as nossas dificuldades.
<i>Professor 4</i>	Não, porque não tenho uma especialização que auxilie em como desenvolver melhor o ensino de Matemática para alunos com deficiência.
<i>Professor 5</i>	Não, porque esse é um processo contínuo e gradativo. Não há melhor aprendizado do que o contato com essa realidade e a busca por capacitação.
<i>Professor 6</i>	Não, porque minha formação inicial é em Pedagogia e não tenho formação complementar em Matemática ou em Educação Especial.

**Fonte:** Google Forms, 2020.

As respostas mostram que muitos professores da Educação Especial necessitam de formação específica em Matemática, pelo menos cursos de formação continuada sobre conteúdos relacionados aos seguintes blocos: operações com números naturais, geometria, grandezas e medidas. Esses docentes enfrentam diversas dificuldades relacionadas à infraestrutura, ao apoio pedagógico, ao tempo para planejamento, aos recursos didático-pedagógicos e, principalmente, à falta de formação continuada para o desenvolvimento profissional.

A formação em serviço é uma necessidade imediata, pois as práticas voltadas para uma educação inclusiva precisam ser discutidas e repensadas. Para Mantoan (2003, p. 43) “ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Então, não cabe mais pensar a escola sob um paradigma tradicional, pois as instituições de ensino não são mais as mesmas, os problemas educacionais se acentuaram e os fins da educação escolar tomaram outros direcionamentos, e os professores precisam acompanhar essas mudanças. Por conseguinte, o professor não pode desconhecer as limitações e as superações dos estudantes com deficiência.

Essas formações não podem ser centradas em cursos esporádicos, de modo que o professor, assim como os estudantes, não aprende no vazio. Esse sujeito possui experiências docentes. Consoante afirma Mantoan (2003, p. 44), a proposta de formação deve partir do “saber fazer desses profissionais, que já possuem conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas ao entrar em contato com a inclusão ou qualquer outra inovação educacional”.

Manrique, Moreira e Martins (2016) destacam que os processos formativos na perspectiva da inclusão escolar precisam dirimir eventuais dúvidas sobre conceitos e ideias matemáticas, assim como enxergar a disciplina Matemática como área de conhecimento dinâmico e prático. Os autores alertam que os professores têm buscado constantemente por formações no intuito de suprir lacunas deixadas pela formação inicial no que concerne à educação inclusiva, “mas com poucos resultados, em função da excessiva carga horária de trabalho e do aumento das novas configurações das necessidades dos estudantes em geral” (MANRIQUE; MOREIRA; MARTINS, 2016, p. 75).

Desse modo, as respostas dos participantes possibilitam compreender que a seleção de métodos pedagógicos e de recursos didática para um ensino de Matemática na perspectiva da inclusão escolar deve combinar estratégias individuais de aprendizagem, assumir princípios de uma aprendizagem colaborativa, oferecer serviços de apoio pedagógico especializado e formar professores em serviço.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa mostrou, por meio das vozes dos professores, que o processo de inclusão escolar precisa ser revisto, pois incluir estudantes com deficiência em salas de aulas regulares ou em salas de recursos multifuncionais não significa mudança de paradigmas educacionais excludentes.

Foi constatado a partir das respostas dos participantes que as escolas estão despreparadas para receber os estudantes com deficiência, principalmente os que apresentam laudos de deficiência intelectual. A escola espera que esses estudantes aprendam, sem muitas limitações, a ler, a escrever e a calcular e quando isso não acontece significa que eles, os estudantes, fracassaram. Mas, na verdade o fracasso é de todo o sistema escolar que não busca possibilidades de garantir a efetiva inclusão desses sujeitos no processo educacional.

O estudo possibilitou refletir que as escolas, conforme o contexto investigado, estão na direção contrária à inclusão escolar. Isso se revela quando os professores afirmam não ter apoio pedagógico, não ter formação adequada para atuar na Educação Especial, faltar recursos didático-pedagógicos e apoio governamental e nem estudos prévios para a implementação de propostas educacionais inclusivas. Percebeu-se, sobretudo, que a inclusão atualmente parte mais da iniciativa própria de alguns professores do que de um projeto coletivo e integrado.

Sobre o ensino de Matemática, a pesquisa revelou que a maioria dos participantes não têm formação específica para ensinar essa disciplina aos estudantes com deficiência intelectual, e destacam que esse é um dos maiores desafios a ser superado. Apesar disso, eles buscam construir e organizar materiais pedagógicos para auxiliar na compreensão de conceitos e ideias matemáticas.

A pesquisa, por conseguinte, permitiu refletir que o processo de inclusão escolar exige principalmente a consciência da necessidade de luta por uma sociedade mais sensível e por um ensino de Matemática humanista, que deseje conviver com a diferença e com ela aprender.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Lisboa: Edições, 2011.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

LIMA, Carlos Augusto Rodrigues. Formação de professores ante a questão da inclusão. *In*: MANRIQUE, Ana Lúcia *et al* (org.). **desafios da Educação Matemática Inclusiva**: formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MANRIQUE, Ana Lúcia. MOREIRA, Geraldo Estáquio. MARTINS, Ana Paula. Formação de professores que ensinam Matemática na perspectiva da Educação Matemática Inclusiva. *In*: MANRIQUE, Ana Lúcia *et al* (org.). **desafios da Educação Matemática Inclusiva**: formação de professores. São Paulo: Livraria da Física, 2016.

NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. LEAL, Daniela. **Teorias da Aprendizagem**: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2015.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PAN, Miriam Aparecida. **O direito à diferença**: uma reflexão sobre deficiência intelectual e educação inclusiva. Curitiba: Ibpe, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.



## CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

João Andrei Dantas <sup>1</sup>

### RESUMO

As concepções de gestão democrática é bastante debatida e discutida seja no âmbito acadêmico e principalmente no âmbito escolar, essa discussão busca proporcionar na educação de qualidade, envolvendo todos os agentes da comunidade escolar no processo educativo. O trabalho busca refletir sobre a gestão democrática e suas possibilidades no contexto educacional, buscando desmistificar os métodos tradicionais, e trazendo a comunidade escolar para a sua participação efetiva na gestão educacional, dando voz e representatividade a todos, onde as decisões e desafios sejam partilhados, e a comunidade escolar tenha participação contribuindo nas decisões da gestão, buscando integrar de forma efetiva a comunidade à gestão escolar.

**Palavras-chave:** Gestão democrática, participação, gestão.

### INTRODUÇÃO

O tema gestão democrática no contexto atual tem sido bastante debatido. Quer seja nos espaços escolares, nos meios acadêmicos e em diversos trabalhos científicos, todos eles discutem a importância da gestão democrática para que a escola possa proporcionar um ensino de qualidade, respeitando a heterogeneidade e a individualidade da comunidade escolar. Uma escola na qual a participação de todos os seus agentes seja o principal foco do processo educativo.

Tendo em vista a importância dessa temática, esse trabalho visa refletir sobre a gestão democrática e suas possibilidades no contexto educativo, no que diz respeito a desmistificar as práticas tradicionais que ainda permeiam as instituições educacionais brasileiras.

Esse estudo foi embasado em uma revisão bibliográfica de autores renomados nessa temática, em que foi possível compreender ações democráticas que contribuem diretamente com todos os sujeitos que participam desse processo.

---

<sup>1</sup> Mestrando pela Universidad Autónoma de Asunción - Paraguay, [joaoandrei13@gmail.com](mailto:joaoandrei13@gmail.com)



## **METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)**

Este trabalho é um estudo com revisão de literatura nas bases de dados indexadas, visando buscar artigos relacionados com o tema proposto para análise e descrição sobre métodos e resultados, procurando por fatores que ajudam a desencadear as dificuldades de aprendizagem no ambiente escolar. Para a análise bibliográfica foram recuperadas as publicações disponíveis em revistas e em repositórios de congressos ou conferências, livros, dissertações e teses.

A revisão bibliográfica foi dividida em três etapas: Escolhas das palavras-chave para realização da busca pelos descritores; Leitura do resumo dos artigos selecionados: para filtrar os artigos da pesquisa, os resumos de todos os artigos buscados na etapa anterior foram lidos, selecionando apenas os que realmente fossem essenciais à proposta do trabalho; Leitura dos artigos: todos os artigos foram lidos e seus dados sistematizados.

Segundo Gil (2008) a pesquisa bibliográfica trata-se de um levantamento de informações e conhecimentos acerca de um tema a partir de diferentes materiais bibliográficos já publicados, colocando em diálogo diferentes autores e dados.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Com o avanço industrial surgiram novos métodos administrativos e também pedagógicos, e nessa trajetória observa-se a contribuição das teorias organizacionais com a administração escolar, isso porque com a expansão da indústria, a escola passa a ter uma demanda maior de cidadãos inclusos em seu espaço, cuja função também é prepará-los a viver nesse novo paradigma. Para Oliveira (2014, p. 24), um dos papéis da escola é o de socializar conhecimentos, mas também de preparar os seus agentes para o mercado de trabalho:

Se aceitarmos que uma função primordial da escola é a socialização para o trabalho e assim o faz não apenas a maioria dos estudiosos da educação, mas também seus agentes e seu público saltam aos olhos as necessidades de compreender o mundo do trabalho para poder dar a devida conta da educação.

Nos dias atuais, a escola é vista como uma instituição do desenvolvimento de relações humanas e por isso precisa estar atenta à nova geração que vem se formando. Geração essa que vive permeado de tecnologias, com acesso as informações de forma instantânea. Com isso, nasce o comprometimento da escola no sentido de dialogar e debater com os estudantes os problemas que afligem a sociedade, contribuindo para a formação de novas mentalidades.



Agindo assim, essa nova geração serão pessoas tolerantes, que respeita as diferenças, os limites de cada um, bem como, de incentivá-los a propor mudanças que comungue com a ideia de um mundo melhor. Esse modelo de sociedade exige um paradigma de educação no qual o ser humano não privilegie culturas, mas deva estar aberto à convivência pacífica; daí a importância de uma gestão educativa democrática e compromissada com uma comunidade em que as desigualdades sociais são bastante visíveis. Libâneo (2004, p. 104) cita que:

Numa escola existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica.

Veiga (1997, p. 18) entende que:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A gestão democrática escolar nasce como parte de um processo mais amplo de redemocratização da sociedade brasileira, garantida pela Constituição Federal no Art. 206 e contemplada na LDB. Ambas as leis se apresentam como alternativas para superar o modelo e gestão centralizadoras e antidemocrática que se perpetuou durante década da história da educação brasileira e se constitui como uma forma e apontar-se novas organizações de práticas descentralizadas e participativas tendo como foco o diálogo. “Esse padrão legal que vem a ecoarem na forma de proposta de gestão da educação vem a se afirmar em meados de 1995, que se inicia a implantação das diretrizes para a democratização dos sistemas escolares e da gestão das escolas” (Marques, 2012, p. 1178). Com isso, a implantação de políticas democráticas na gestão escolar não envolve somente a decisão de seus gestores, mas de todo o conjunto de seus membros. E sendo assim, o ponto de partida para caminhar para a democratização da escola é buscar o conhecimento crítico da realidade na qual ela se insere, para superar os desafios que a mesma está passando. Paro (1997, p. 12), comenta que:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Uma gestão nessa ótica poderá reverter às relações de poder entre as pessoas, bem como promover a construção e uso das estruturas físicas e a utilização dos recursos tecnológicos. Agindo assim, surge uma organização com potencial para realizar a gestão de pessoas e de recursos em um ambiente sistemático de aprendizagem. Dentro dessa perspectiva o gestor passa a ser aquele profissional que precisa tomar decisões precisas que o leve a ser um bom líder, apto a gerir as demais competências que a sociedade escolar requer. A esse respeito, Paro (2007, p. 111), corrobora e cita que:



Num momento da história em que os valores criados e sustentados pelo homem conseguem dar conta da necessidade e possibilidade de os vários sujeitos (individuais e coletivos) conviverem de maneira livre e pacífica, ou seja, democraticamente, respeitando e afirmando a condição de sujeito de todos, pode-se considerar que a dimensão social da educação deve referir-se obrigatoriamente a formação da cidadania.

Rocha (2013) cita que, o conceito geral de competência adotado por muitos, consiste em saber atuar com responsabilidade integrando recursos, inclusive o “conhecimento”, no sentido de aprender a aprender, com o propósito de agregar valores aos indivíduos e a organização. Para Morin (2011, p. 20):

O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resultam, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção, que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão. Ao erro de percepção acrescenta-se o erro intelectual. O conhecimento por meio de palavra, de ideia, de teoria, é o fruto de uma tradução/reconstrução por meio da linguagem e do pensamento e, por conseguinte, está sujeito ao erro.

Nesse sentido, as relações entre o processo de produção do conhecimento e a educação são percebíveis, isso porque está se vivenciando na contemporaneidade, a sociedade do conhecimento ou também chamada sociedade da informação. Para tal processo, necessita-se de pessoas capazes de aprender a “fazer” na coletividade, respeitando as mais diferentes ideias e culturas no ambiente escolar, dito de outra forma, precisa ser democrático e atuante.

Na concepção de Paro (1996, p. 151):

A possibilidade de uma administração democrática no sentido de sua articulação, na forma e conteúdo, com os interesses da sociedade como um todo, tem a ver com os fins e a natureza da coisa administrada. No caso da Administração Escolar, sua especificidade deriva, pois: a) dos objetivos que se buscam alcançar com a escola; b) da natureza do processo que envolve essa busca. Esses dois aspectos não estão de modo nenhum desvinculados um do outro. A apropriação do saber e o desenvolvimento da consciência crítica, como objetivos de uma educação transformadora, determinam (...) a própria natureza peculiar do processo pedagógico escolar; ou seja, esse processo não se constitui em mera diferenciação do processo de produção material que tem lugar na empresa, mas deriva sua especificidade de objetivos (educacionais) peculiares, objetivos estes articulados com os interesses sociais mais amplos e que são, por isso, antagônicos aos objetivos de dominação subjacentes à atividade produtiva capitalista.

Nesse contexto, emerge-se que a gestão escolar foque em ações democráticas para que a mesma possa cumprir seu papel social frente a era da inclusão social, em parceria com todos que compõem o âmbito escolar. Essa participação, contudo, só se efetivará de acordo com, Paro (2005), com a valorização da atuação de vários agentes em todas as etapas do processo de gestão; incluindo, os pais e os alunos. Assim partindo-se da análise geral da gestão escolar, torna-se necessário afirmar que, uma gestão democrática precisa incentivar à presença dos pais nos plantões pedagógicos, garantindo-lhes ausentar-se do trabalho, por meio de declarações e parcerias com as empresas, acordo esse, respaldado por Lei Federal, a fim de que esses possam se inserir de maneira mais forte no cotidiano da gestão escolar.



Na perspectiva de Gadotti (2014, p. 04) à gestão democrática deve:

[...] estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho.

Partindo-se desse princípio, conclui-se que um gestor democrático precisa além de ser um líder, também um bom articulador. Um profissional capaz de relevar determinadas atitudes, ter conhecimento as leis que regem o país, e acima de tudo respeitar as diferentes opiniões que se dissipam no ambiente escolar. Ele é um o principal agente responsável pelo bem-estar de todos dentro do contexto escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com base no estudo, o papel da escola, mediante conceito democrática, é construir o conhecimento baseados nas relações humanas, buscando formar essa nova geração pessoas que respeitam as diferenças.

A gestão democrática vem sendo discutida a bastante tempo e também sancionada em algumas leis, especialmente a Constituição Federal. Em outras palavras, a gestão democrática é um seguimento redemocrático das práticas educativas que permite envolver toda a comunidade escolar na tomada de decisões.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A pesquisa sinaliza que é possível acreditar que uma gestão democrática nas escolas públicas é possível, desde que, quem está à frente da escola, nesse caso, o gestor esteja disposto a quebrar paradigmas acreditando nas potencialidades e uma escola fundada nos princípios democráticos

Sugere-se que uma escola que se diz democrática, antes de tudo, deve saber trabalhar na coletividade, levando em consideração que a participação é ponto chave nesse processo.

Reforça-se que é preciso rever a questão da participação coletiva na tomada das decisões dentro da escola. Nessa ótica espera-se que esse estudo possa contribuir de maneira significativa com o campo acadêmico, pois acredita-se que ao analisar o processo de instauração da gestão



democrática e da sua importância no contexto educacional pode-se estar contribuindo com ideias para estudos e projetos futuros que garantam uma educação de qualidade.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradecer ao ser Supremo pelo dom da vida, além de nos da capacidade para produzirmos, a minha família pelo apoio incondicional, meus Pais que me deram à vida com tanto amor e me ensinaram a viver com dignidade, mesmo com a partida do meu pai para o plano superior sua presença ainda é sentida, a minha esposa, companheira e amiga Quezia por seu amor, seus incentivos, suas alegrias e participação em cada passo acadêmico; as minhas filhas Letienne e Sophi, jóias de minha vida, que com sorrisos e abraços, fazem minha vida alegre e prazerosa.

Aos mestres e doutores, por mim oferecerem as possibilidades de consolidar as bases de nossos conhecimentos para o nosso crescimento intelectual e profissional, especialmente ao meu orientador o Doutor Daniel González González, a minha co-orientadora Mestre Marta Suely Alves Cavalcante e a todos e todas que fazem a Universidad Autónoma de Asunción.

## REFERÊNCIAS

GADOTTI, Moacir. **Gestão Democrática da Educação com Participação Popular no Planejamento e na Organização da Educação Nacional**. Disponível em: [http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_moacir_gadotti.pdf), 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola. **Goiânia: alternativa**, p. 123-140, 2001.

MORIN, Edgar et al. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Cortez Editora, 2014.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos-1988 a 1996. 1997.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n. 3, p. 763-778, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Papyrus, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. Cortez Editora, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?. **Cadernos Cedes**, v. 23, n. 61, p. 267-281, 1997.



## DEFICIÊNCIA VISUAL: REFLEXÕES SOBRE TECNOLOGIA ASSISTIVA DE BAIXO CUSTO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Daniela Santos Silva<sup>1</sup>  
Tatiane da Silva Lima<sup>2</sup>  
Dayvid Fernando Carvalho de Queiroz<sup>3</sup>

### RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo socializar a experiência de um *campus* do IF Baiano, no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na deficiência visual, através de recursos e serviços da Tecnologia Assistiva na educação profissional. Este estudo faz uma reflexão sobre deficiência visual e tecnologia de baixo custo no Atendimento Educacional Especializado e no ensino colaborativo com os docentes do ensino comum na educação profissional, buscando pensar estratégias metodológicas e de acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem. Os principais resultados desta pesquisa foram reflexões sobre a importância do atendimento educacional especializado, da colaboração com os docentes do ensino comum, da equipe multiprofissional do Napne, e da vantagem dos recursos de baixo custo serem personalizados a cada caso específico não se limitando apenas a classificação por tipo de deficiência, na formação dos estudantes.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, Ensino colaborativo, Processo de ensino e aprendizagem.

### INTRODUÇÃO

A partir da Constituição Federal de 1988 o Brasil tem fomentado a educação inclusiva dentro da sua legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96 – dedica um capítulo para tratar da Educação Especial, no qual estabelece o seu público-alvo, a saber: educandos com deficiência, transtorno do espectro autismo e altas habilidades/superdotação, e afirma que esse público deve, preferencialmente, estudar dentro da escola comum. Nesse intuito, diversas leis e decretos foram promulgados estabelecendo também o

---

<sup>1</sup> Mestre em Ecologia Humana. Especialista em Psicopedagogia. Pedagoga. Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano. E-mail: [daniela.silva@ifbaiano.edu.br](mailto:daniela.silva@ifbaiano.edu.br).

<sup>2</sup> Especialista em Libras, Pedagoga. Docente EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano. E-mail: [tatiane.lima@ifbaiano.edu.br](mailto:tatiane.lima@ifbaiano.edu.br).

<sup>3</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e Revisor de Texto Braille Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano. E-mail: [dayvid.queiroz@ifbaiano.edu.br](mailto:dayvid.queiroz@ifbaiano.edu.br).



direito do estudante público da Educação Especial contar com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da escola comum.

No âmbito dos Institutos Federais de Educação o movimento a favor da inclusão se iniciou a partir do ano 2000 com o Programa de Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (Programa TEC NEP). A partir dele se instituiu a criação dos Núcleos de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (Napne) que visa ser um espaço de fomento da inclusão no âmbito interno de cada instituto.

A partir disso, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano - IF Baiano instituiu a criação de um Napne em cada campi. Para tanto o primeiro regimento do núcleo foi publicado em 2014 e reformulado em 2019.

Tal documento estabelece a organização, funcionamento, competências e atribuições do núcleo. Ademais determina a composição de uma equipe multiprofissional responsável por promover a inclusão do público do Napne que engloba, além dos educandos já mencionados no capítulo da LDBEN sobre a Educação Especial, os educandos com transtornos funcionais específicos como o transtorno de atenção, o transtorno de hiperatividade e a dislexia por exemplo.

Atualmente, além do Napne, a inclusão no IF Baiano conta também com o suporte dos (as) docentes de AEE. Esses (as) docentes pautam suas ações num documento próprio do Instituto, intitulado “Regulamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE)” - Resolução nº 19, de 18 de março de 2019.

Nesse mesmo ano um campus do instituto recebeu sua primeira estudante cega. No intuito de preservar a identidade da mesma o nome do *campus* não será mencionado no presente trabalho. Para fazer referência ao local da pesquisa será usado o nome fictício “*campus Sol*”.

O curso escolhido pela educanda foi Técnico em Informática na modalidade subsequente. Tal curso possui um currículo composto por disciplinas muito dependentes de elementos visuais e, na época do ingresso da educanda, um corpo docente inexperiente no que se refere ao ensino de pessoas com deficiência visual. Ademais, o IF Baiano *campus Sol*, apesar de possuir um Napne com espaço físico específico e dispor de equipe multiprofissional, possui insuficientes recursos da Tecnologia Assistiva.

Assim, diversos desafios logo foram evidenciados levando à necessidade de se desenvolver um trabalho colaborativo que envolveria a gestão acadêmica do *campus*, a



coordenação do curso, as docentes do AEE, o revisor de texto Braille e todos os docentes das disciplinas do ensino comum do curso Técnico em Informática. Unindo expertises das diversas áreas de atuação buscou-se responder ao questionamento, como promover a inclusão de uma discente cega no curso Técnico em Informática? Como os recursos de baixo custo da Tecnologia Assistiva podem contribuir nesse processo?

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo socializar a experiência de um *campus* do IF Baiano no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na deficiência visual através de recursos e serviços da Tecnologia Assistiva na educação profissional com ênfase nos recursos de baixo custo.

O trabalho apresenta uma breve discussão teórica sobre a deficiência visual mais especificamente no que se refere à condição da cegueira com base nos estudos de Sá, Campos e Silva (2007) e Moreira (2014). Aborda alguns aspectos do sistema de escrita Braille a partir de Bertolin (2014) e Brasil (2018). Também conceitua a Tecnologia Assistiva e discorre sobre os recursos da Tecnologia Assistiva de baixo custo através dos teóricos Bersch (2005) e Galvão Filho (2009).

Destaca-se que recursos de baixo custo foram planejados a partir da demanda específica de cada componente curricular do curso Técnico em Informática e, desenvolvidos a partir das observações das docentes de AEE dentro da classe comum numa perspectiva do “Ensino Colaborativo”. Portanto o trabalho traz um pequeno apontamento sobre esse viés da Educação Especial a partir de Vilaronga e Mendes (2014).

Os resultados da presente pesquisa apontam que os recursos de baixo custo se revelaram eficazes no que se refere a promover a acessibilidade da discente cega aos conteúdos que eram predominantemente visuais. Assim, a relevância do presente trabalho é justificada pelo ainda incipiente acesso dos educandos cegos à educação profissional. Conforme mencionado na breve narrativa referente à trajetória da educação inclusiva nos Institutos Federais, recentes primeiros passos foram dados rumo à consolidação desse direito. Destarte, a socialização das estratégias encontradas no *campus* Sol pode servir de inspiração para novas práticas mais inclusivas dentro da educação profissional.

## **METODOLOGIA**

Este estudo está pautado numa abordagem qualitativa, tendo como enfoque metodológico estudos de casos (BOGDAN, BIKLEN, 1994; LÜDKE, ANDRÉ, 1986). O



trabalho foi realizado com uma participante, estudante cega do curso Técnico em Informática no IF Baiano.

Os dados foram coletados a partir de observações participantes durante os Atendimento Educacionais Especializados, em colaboração com o Revisor Braille e docentes do ensino comum. Nos atendimentos buscou-se realizar inicialmente um mapeamento das necessidades da estudante, junto à mesma, para tanto uma anamnese foi aplicada a fim de coletar essas informações. Também foi realizada uma reflexão com a equipe multiprofissional do Napne, com a finalidade de pontuar as adaptações e/ou adequações a serem realizadas, bem como, o planejamento das ações em parceria com os docentes do ensino comum.

As análises foram embasadas nas observações e anotações realizadas ao longo dos atendimentos, bem como, nas tutorias e ensino colaborativo em sala de aula. O diálogo com os docentes do ensino comum foi uma ponte relevante para planejamento e construção dos recursos de baixo custo, pois, a estrutura técnica de certos conteúdos da área da informática era de competência do docente da área, sendo assim, essa troca de saberes técnico e pedagógico possibilitou o desenvolvimento de inúmeros recursos, serviços e aprendizagens para os envolvidos.

## **DEFICIÊNCIA VISUAL: CONCEITOS E REFLEXÕES**

As pessoas ainda fazem muita confusão com relação ao termo deficiência visual. Muitas acreditam que se trata apenas de uma nomenclatura politicamente correta para se referir à pessoa cega. A diferença entre esses dois termos é frequentemente questionada em toda sala de aula quando se aborda o tema de educação inclusiva: “deficiente visual e cego são a mesma coisa?”

A deficiência visual é caracterizada como qualquer perda de visão ocasionada por doenças ou outros motivos quaisquer. E esse termo abrange as pessoas com cegueira, baixa visão, visão monocular e visão subnormal (MOREIRA, 2014).

Para Sá, Campos e Silva (2007) a baixa visão engloba uma variedade muito grande de comprometimento das funções visuais, que vão desde a simples percepção da luz até a redução da acuidade visual e o comprometimento das tarefas cotidianas. De uma forma geral a baixa visão pode ser resumida como uma redução da quantidade de informações visuais que um indivíduo recebe do meio, fazendo com que este tenha um conhecimento limitado daquilo que o rodeia.



Há ainda a outro tipo de deficiência visual chamada visão monocular. Essa deficiência ocorre quando a falta de visão atinge apenas um olho. Nessa condição o outro olho assumirá as funções vitais sem trazer grandes transtornos a pessoa (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Já a cegueira altera de forma grave ou total as funções básicas da visão, prejudicando de forma irremediável a capacidade do indivíduo se relacionar e perceber as características do mundo a sua volta como cores, tamanhos, formas, distâncias, posições e movimentos. A cegueira pode ser congênita (desde o nascimento) ou adquirida (adventícia) podendo estar associada à outra deficiência como a surdez.

Para uma ter uma autonomia didática e inclusão social e escolar é fundamental que os alunos cegos dominem o sistema de escrita Braille (BERTOLIN, 2014). O Braille é um sistema de escrita em relevo, sua base é a célula ou cela Braille. Essa cela é constituída por duas colunas com três pontos cada uma, sendo esses pontos identificados por números: a primeira coluna tem os pontos 1, 2 e 3 (sempre se conta de cima para baixo) e a segunda coluna os pontos 4, 5 e 6 (BRASIL, 2018).

Com a variação da posição desses seis pontos é possível formar 63 sinais gráficos que representam letras, números, pontuação, sinais matemáticos etc. A cela vazia também é considerada por muitos especialistas como um sinal gráfico, pensando assim, o sistema Braille passa a ter 64 sinais gráficos (BRASIL, 2018). Há também sinais compostos, que se utilizam de dois ou mais sinais simples para formarem um novo sinal, dessa forma, conseguimos representar toda a variação gráfica atual: sinais de informática, química, matemática e música.

A grafia Braille é um recurso muito importante para a promoção da acessibilidade dos conteúdos escolares e chegada de uma aluna com cegueira ao curso técnico de informática do *campus* Sol exigiu a produção de muito material em Braille. Tal produção encontrou alguns entraves, pois, no que se refere a recursos para a escrita Braille o *campus* dispõe apenas de reglete e punção - o que torna o trabalho de transcrição bastante moroso.

A aquisição de novos recursos é lenta, tanto pelo alto custo dos materiais modernos adequados, quanto por conta da morosidade burocrática inerente do serviço público. Isso fez com que a equipe multiprofissional do Napne buscasse alternativas através de parcerias com outras instituições, acolhimento e encaminhamento das demandas solicitadas e desenvolvimento de recursos de baixo custo - a cargo das docentes de AEE e do revisor de texto Braille.



Vale ressaltar que alunos com deficiência visual têm as mesmas capacidades cognitivas e de assimilação dos demais (salvo os casos de deficiências combinadas), desse modo, apenas as práticas de abordagem do conteúdo e de avaliação devem ser adaptadas às necessidades visuais desses discentes (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007)

## **TECNOLOGIA ASSISTIVA E PRODUÇÃO DE RECURSOS DE BAIXO CUSTO NUMA PERSPECTIVA COLABORATIVA**

O universo da Tecnologia Assistiva é amplo, engloba desde recursos, metodologias, estratégias, serviços, caminha no percurso da evolução tecnológica, marcada por um arsenal de possibilidades, que vem favorecendo as rotinas de inúmeras pessoas no mundo.

O termo Assitive Technology é originário dos EUA, surgiu pela primeira vez em 1988, traduzido para português como Tecnologia Assistiva (BERSCH, 2005). Podendo ser intitulado como “Ajudas Técnicas” ou “Tecnologia de Apoio”, engloba recursos e serviços de acessibilidade para pessoas com deficiência. De acordo com o Comitê de Ajudas Técnicas:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 58).

Portanto, os recursos são apenas uma parte da grande área do conhecimento chamada Tecnologia Assistiva. E no que se refere à Tecnologia Assistiva voltada às pessoas cegas, podemos falar em produtos, recursos, metodologias, estratégias e serviços que envolvem o código de escrita Braille, o áudio e o formato tátil.

Mais especificamente no que se refere aos recursos, Galvão Filho (2009) salienta que são considerados recursos de Tecnologia Assistiva, desde artefatos simples até sofisticados sistemas computadorizados, utilizados para proporcionar uma maior independência e autonomia à pessoa com deficiência.

Quanto aos artefatos simples, Sá, Campos e Silva, (2007) afirmam que é possível desenvolver uma quantidade infinita de jogos e recursos didáticos de baixo custo para deficientes visuais, para isso é necessário principalmente criatividade, bom senso e sucatas



(embalagens descartáveis, frascos, tampas de vários tamanhos, retalhos de papéis e tecidos com texturas diferentes, botões, palitos, crachás, barbantes, sementes etc.).

As autoras destacam alguns pontos a serem considerados na confecção dos recursos: as texturas devem ser amplamente exploradas sempre que possível, visando destacar os componentes do material. Os relevos devem ser facilmente identificados ao toque, contrastes como fino e espesso, liso e áspero são ótimos para identificação das partes. Os materiais de produção devem ser resistentes para serem manipulados constantemente. A fidelidade da representação deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Os recursos confeccionados manualmente, além de serem de baixo custo financeiro, possuem o benefício de serem pensados a partir do contexto local de cada escola. Dessa forma, podem ser desenvolvidos para atender as necessidades do estudante dentro de um componente curricular do ensino comum.

Porém, é preciso lembrar que o desenvolvimento de um recurso voltado a um componente curricular do ensino comum necessita, além de todas as questões apontadas por Sá, Campos e Silva (2007), da intensa parceria entre o AEE e o docente do componente curricular específico. Tal parceria está fundamentada no conceito de “Ensino Colaborativo”.

O trabalho baseado no ensino colaborativo, também conhecido como coensino, entre professores de educação especial e da sala regular, faz parte da proposta de alguns países para a inclusão escolar de alunos com deficiência, sendo esta apontada como uma das mais relevantes. No Brasil, esse modelo não é conhecido e/ou realizado pela maioria dos municípios, sendo utilizado apenas em casos pontuais e experimentais (VILARONGA; MENDES, 2014, p.142)

Nesse sentido, o ensino colaborativo é de suma importância na proposta de inclusão escolar, pois, enfatiza diálogos contínuos as questões relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado e ao ensino comum, buscando refletir o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, engajados nos desafios e potencialidades.

O conceito aplicado à construção de recursos da Tecnologia Assistiva pode ser ilustrado a partir da seguinte situação hipotética: numa turma inclusiva há um estudante cego. A disciplina Física vai trabalhar alguns gráficos com a turma, então cabe ao docente da disciplina pensar um gráfico para facilitar a aprendizagem da turma. Apenas ele pode apontar quais informações devem compor esse recurso. Porém, esse docente não necessariamente precisa ter conhecimento profundo quanto às especificidades do/da estudante cego. Então



cabe ao docente de AEE conhecer a melhor forma de se construir esse gráfico: qual o tamanho, o tipo de textura a ser utilizado, o melhor material para a confecção, etc. frente à análise pedagógica do/da estudante cego/a.

Além do ensino colaborativo - parceria entre os docentes de AEE e do ensino comum - há de se falar também na importante colaboração dos outros profissionais que atuam junto ao estudante com deficiência, como por exemplo o Revisor de texto Braille. Portanto, o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas de baixo custo, visando à construção de recursos, produtos, metodologias, estratégias, práticas e serviços educacionais para o ensino e aprendizagem inclusivos é um desafio, pois, sua construção demanda ações de cunho coletivo, participativo e colaborativo de diversas áreas do conhecimento.

Nesse sentido, no âmbito de cenários reais e virtuais, com recursos e estratégias, tendo em vista, ambientes de ensino inclusivos e favoráveis à aprendizagem de pessoas com deficiência ou não, nasceu o presente estudo baseado numa metodologia de estudos de caso, a partir dos Atendimentos Educacionais Especializados ofertados a uma estudante cega do curso Técnico em Informática, de um *campus* do IF Baiano.

Durante o percurso, se tinha como ponto inicial os componentes curriculares que a estudante sinalizava maiores dificuldades de acessibilidades para compreensão dos conteúdos, buscando conhecer as origens dos desafios e potencialidades, foi desenvolvido o ensino colaborativo através da presença física das docentes de AEE na sala de aula do ensino comum. A partir da observação foram definidas estratégias, estabelecendo um plano de trabalho, avaliando-o constantemente, em colaboração com os docentes do ensino comum.

Portanto, o intuito dessa pesquisa foi refletir sobre as práticas de ensino pautadas na construção de Tecnologias Assistivas de baixo custo, tendo em vistas, a diversidade humana. Nessa perspectiva, as ações realizadas a partir da proposta do ensino colaborativo possibilitaram reflexões significativas, pensadas a partir dos princípios da inclusão escolar, com abordagens construídas em rede de estímulos, possibilidades e estratégias.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O Napne do IF Baiano campus Sol possui uma sala de recursos ainda em fase de implantação. Portanto, é carente de Tecnologia Assistiva do ponto de vista material. Apesar disso dispõe de uma equipe multiprofissional composta por: tradutores/intérpretes de Libras /



Língua Portuguesa, revisor de texto Braille, docentes de AEE e do ensino comum, docente de Libras, assistente social, pedagogo e psicólogo.

A cada ingresso de novos estudantes com deficiência o Napne é comunicado pela Secretaria de Registros Acadêmicos do campus que emite uma relação nominal logo após a confirmação das matrículas. Tal prática garante um tempo hábil para a equipe multiprofissional discutir quais medidas são necessárias para promover a inclusão dos ingressos com deficiência.

Na ocasião do ingresso da estudante cega logo foram evidenciados os desafios a serem enfrentados quanto garantia das condições necessárias à sua inclusão: falta de acessibilidade do espaço físico (não havia piso tátil em todos os ambientes e em alguns estavam colocados de forma irregular), falta de recursos da Tecnologia Assistiva como máquinas para escrita ou impressão em Braille, softwares específicos para o uso do computador por pessoas cegas - que seriam imprescindíveis à estudante dadas as especificidades do curso.

Somado a tudo isso, já se previa as dificuldades referentes à acessibilidade pedagógica. Isso por que o curso Técnico em Informática possui um currículo composto por disciplinas muito visuais e o corpo docente era inexperiente no trabalho com estudantes naquela condição.

No tocante às dificuldades materiais a construção de Tecnologia Assistiva de baixo custo possibilitou imersões significativas de acessibilidade, embasadas em estratégias pedagógicas que contribuíram, em algumas aulas, para o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes.

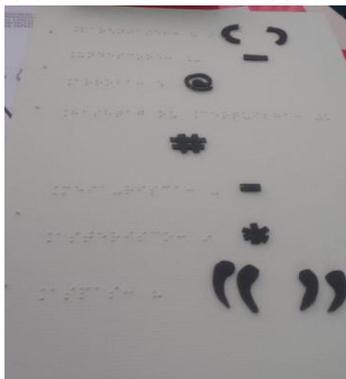
Na Figura 1 se pode observar ícones utilizados nas nomenclaturas técnicas dos conteúdos da área de informática. Esses caracteres foram construídos com E.V.A em uma superfície de papel vergê para toque em alto relevo, com uma legenda sinalizando a descrição em Braille.

Destaca-se que a ideia de se adicionar os elementos em relevo a essa adaptação em Braille partiu de observações da aula na sala comum feitas por uma docente de AEE. A mesma observou que o docente do componente curricular fazia constantes tentativas de audiodescrição dos elementos para a turma, com o intuito de contemplar a estudante cega. Por exemplo, para se referir ao elemento “aspas” ele costuma dizer: “Abre aspas. Esses dois tracinhos que parecem uma vírgula”. Mas, sem dispor de memória visual esse tipo de referência não fazia sentido para a discente.



Assim, uma vez confeccionada a adaptação com Braille e relevo os elementos foram revisados na sala de AEE e disponibilizados para a discente fazer uso em casa e na sala comum sempre que necessário. Isso deu significado a audiodescrição do docente do componente curricular e favoreceu a aprendizagem mais rápida na etapa posterior na qual ela precisou fazer uso do computador durante as aulas práticas.

**Figura 1:** Glossário adaptado em EVA e Braille dos caracteres da área de informática



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

A figura 2 apresenta uma um teclado comum de computador com colagem de plástico em cada tecla. As teclas foram adaptadas para a grafia Braille utilizando reglete e punção, plástico e cola para tubulações hidráulicas do tipo PVC.

A construção desse recurso de baixo custo foi necessária, pois, a discente nunca havia feito uso de um computador e por isso desconhecia a localização das teclas do teclado comum. Até aquele momento sua expertise na área da informática se limitava ao uso do smartphone - no qual já possuía bastante habilidade.

Anterior à confecção foi cogitado a compra de um teclado Braille ou o treinamento da digitação através do software Dosvox. Porém, a falta de recursos do Napne impossibilitou a compra do material em tempo hábil. O treinamento da digitação foi possível visto o Dosvox ser gratuito, mas, notou-se que o uso do Braille aceleraria o processo de aprendizagem. Assim, a estudante pode dispor de dois recursos nesse processo e desenvolveu independência no uso do teclado comum em pouco tempo.



**Figura 2:** Teclado adaptado em Braille



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

A figura 3 mostra uma pequena caixa de papelão dividida em seis compartimentos e três bolas de plástico com texturas diferentes. Esse recurso de baixo custo também nasceu das observações realizadas por uma docente de AEE na sala de aula comum. Na ocasião o docente do componente curricular explicava sobre o tema da área da informática chamado “Variáveis”. Para tanto ele utilizava um slide e tentava descrever oralmente as imagens.

Posterior à aula docente de AEE e docente do componente curricular discutiram uma forma de elucidar a compreensão dos conceitos para a estudante cega. Assim surgiu a ideia de simular a memória de um computador e o comportamento das “variáveis” com esse recurso. Dessa forma o ensino colaborativo foi suma importância para o planejamento e desenvolvimento do recurso, tendo em vista a conexão de saberes da área técnica e pedagógica.

O recurso foi confeccionado re-utilizando duas caixas de cartucho de impressora Laser - que seriam descartadas - tesoura e cola quente. As pequenas bolas de plástico foram adquiridas a preço irrelevante em uma loja de variedades.

A simulação da memória do computador foi levada para a aula na sala comum na qual o professor do componente curricular dedicou um tempo para revisar com a estudante e o resto da turma o conteúdo da aula anterior. A docente de AEE auxiliou a estudante cega no manuseio das “variáveis” enquanto o conteúdo era revisado.

**Figura 3:** Representação adaptada da memória de computador



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.



A figura 4 exibe uma tabela pictórica adaptada em Braille. O recurso foi confeccionado utilizando tesoura, cola quente, EVA, plástico de pasta catálogo, reglete e punção.

A escolha pelo plástico ao invés de papel próprio para a escrita Braille se deu devido à durabilidade do material, pois, o docente de matemática havia reforçado a necessidade da estudante fazer uso prolongado daquele recurso. Também levou-se em consideração o constante manuseio e o transporte em mochila escolar.

A ideia nasceu dos constantes diálogos do docente do componente curricular com o AEE. O docente de matemática a partir de suas observações em sala de aula e durante os atendimentos na sala de AEE pontuou sobre a necessidade do estudo da tabuada pictórica.

Destaca-se que a primeira reação da discente com essa tabuada pictórica foi censurar o material durante o manuseio. Sua crítica era que “o material estava errado!”. Ao ser questionada pelo revisor Braille sobre o quê estava incorreto no material a estudante respondeu: “O material não faz o menor sentido! São linhas inteiras preenchidas com a letra c!”. Quando ouviu essa crítica, o revisor percebeu imediatamente o problema: ela nunca tinha manuseado uma tabela em Braille! A estudante estava confundindo as linhas divisórias da tabela com a letra c, um engano compreensível, pois os sinais são muito semelhantes.

A partir dessa constatação realizou-se a explicação do que é uma tabela, para que serve e, de sua organização em linhas e colunas. Foi lhe ensinado como reconhecer uma tabela em Braille, seu início e fim e seu manuseio. Após essa breve explicação à estudante passou a utilizar o recurso sem dificuldades.

Tal situação aponta para a importância de se levar em consideração a visão de mundo do/da estudante e suas experiências educacionais anteriores, pois não sabemos o quão profunda foi sua relação com os materiais didáticos e a sua “bagagem educacional e de vida”. Muitas vezes os/as estudantes com deficiência visual/cegueira não têm acesso a recursos didáticos básicos como gráficos.

**Figura 4:** Tabuada Pictórica adaptada em Braille.



**Fonte:** Acervo pessoa dos autores.

Na figura 5 a tela do computador é apresentada para fazer referência ao uso do leitor de tela NonVisual Desktop Access - NVDA um leitor de tela livre, aberto e portátil para a Microsoft Windows, muito utilizado durante as aulas práticas. Esse recurso foi indispensável para a utilização do computador pela estudante.

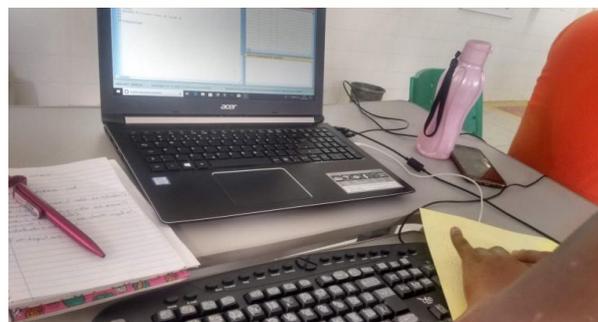
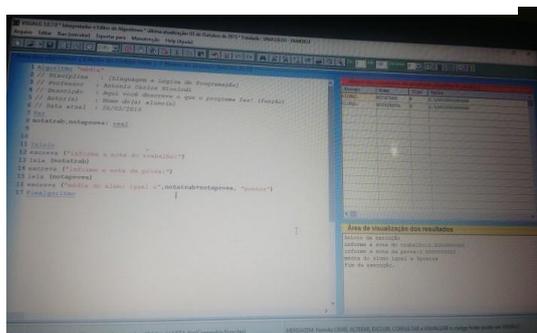
O NVDA foi instalado no computador de uso pessoal da discente e durante as aulas ela o utilizava com um fone de ouvidos. Embora existam outros leitores de tela mais avançados no mercado, o NVDA foi escolhido por ser gratuito e de fácil instalação.

Apesar de indispensável, esse leitor de tela apresentou muitas limitações dadas as especificidades do curso. Nas aulas práticas os discentes precisavam aprender a operar programas complexos próprios da área da programação em informática, como o VisuAlg por exemplo. Assim, o NVDA não suportava ler completa e adequadamente todas as informações que eram apresentadas na tela. A docente de AEE ao observar dificuldade da estudante em entender a leitura da estrutura do programa pelo leitor de tela identificou a necessidade de se produzir uma adaptação em papel aqui representada pela figura 6.

Assim, figura 6 exibe um notebook com o teclado adaptado em Braille e uma folha de papel com a mão da estudante sobre ela. Na folha de papel o layout do programa VisuAlg foi representado em Braille com o intuito de facilitar a compreensão da estrutura apresentada na tela do computador. Feita a adaptação, a discente podia recorrer ao Braille para melhor se localizar dentro do programa. Isso superou algumas das limitações do leitor de tela.

Após o treinamento da digitação no software Dosvox, somado a um tempo utilizando o teclado adaptado a estudante adquiriu habilidade para usar o teclado comum, dispensando a adaptação.

**Figura 5:** Tela do computador com VisuAlg em uso      **Figura 6:** Adaptação em Braille do Layout do VisuAlg.



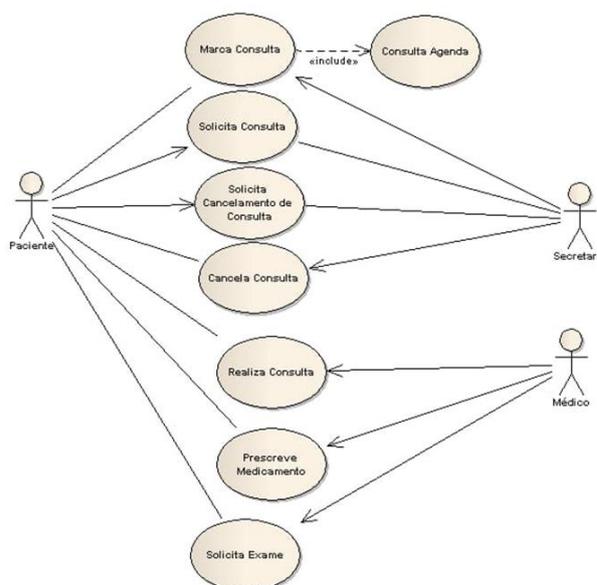
**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

A figura 7 se refere à adaptação de uma imagem para o formato tátil. A imagem fazia parte de uma apostila de um componente curricular do curso. Tal apostila foi convertida em áudio e enviado para a estudante via aplicativo WhatsApp para que pudesse estudar em casa.

Porém, ao converter a apostila para audio perdeu-se toda a informação visual tendo em vista que a imagem era muito difícil de ser descrita oralmente. Isso causou impacto negativo na aprendizagem da estudante que realtou não conseguir compreender o conteúdo.

Então, a adaptação da imagem para o formato tátil foi confeccionada utilizando Eva, tesoura, cola quente, papel cartão, reglete e punção. A partir dela, o conteúdo foi revisado num atendimento em colaboração com o professor do componente curricular. Uma semana depois ocorreu uma avaliação sobre o conteúdo estudado e a estudante opteve aprovação.

**Figura 7:** Adaptação de imagem para o formato tátil.



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

Na figura 08 podemos observar uma apostila encadernada ao lado de uma reglete. A apostila foi produzida em material plástico visando a alta durabilidade e o grande manuseio, foi totalmente produzida de forma manual na reglete e o material utilizado é o mesmo utilizado pelas gráficas e copiadoras para fazerem as encadernações de suas impressões.

Vários motivos levaram a escolha desse material: Primeiro - o seu tamanho e semelhança com a folha de papel A4. Segundo - sua resistência para o manuseio e transporte em mochila escolar. Terceiro - o material não causa sensação desagradável ao toque nem risco de corte nas mãos. Antes da confecção definitiva foram feitos pequenos testes de materiais, a



discente foi consultada e experimentou o material plástico para ver se o material atrapalhava de alguma forma a leitura, seu relato foi que “o material não atrapalha a leitura e é muito gostoso de manusear”. O Quarto e último motivo foi a cor roxa, esta cor está presente em diversos materiais escolares da aluna, um detalhe que poderia ser importante para ela que, provavelmente tem suas próprias associações para as cores.

Ao receber o material pronto a aluna demonstrou grande satisfação. No dia seguinte relatou orgulhosa que foi exibir seu novo material às suas amigas também deficientes visuais.

**Figura 8:** Apostila confeccionada em material plástico.



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

A figura 09 o exibe uma dinâmica realizada na sala comum. Na imagem pode-se ver seis estudantes sentados nas carteiras escolares formando um semicírculo. Cada um segura uma placa de papel onde está escrito em Braille e em tinta conceitos específicos da área da informática. As placas estão presas por fios de barbante. O professor do ensino comum está de pé explicando o conteúdo “barramentos”.

A figura 10 se refere à mesma dinâmica. A professora de AEE circula na turma com a estudante cega. Neste momento a mesma foi conduzida para realizar a leitura de cada placa em Braille. A medida que lia o docente do componente curricular esclareceu cada conceito e suas funcionalidades.

A dinâmica partiu da solicitação do professor do componente curricular. Preocupado com o fato do conteúdo ser bastante visual ele procurou desenvolver um trabalho colaborativa com as professoras de AEE e o revisor de texto Braille.

Na confecção do material da dinâmica foi usado papel VG, reglete e punção, cola quente, tesoura e barbante.

A dinâmica se revelou eficaz não apenas para a discente cega. Ao final muitos outros discentes sem deficiência verbalizaram que a aula naquele formato favoreceu o entendimento do conteúdo.



Interessante salientar que ao se preocupar em tornar sua aula acessível para a estudante com deficiência o docente melhorou o ensino para toda a turma. Assim, pode-se afirmar que a dinâmica foi desenvolvida segundo a proposta do que hoje se conhece como Desenho Universal para a Aprendizagem-DUA.

Esse conceito surgiu em 1999, nos Estados Unidos, com o termo em Inglês “Universal Designer Learning - UDL”, no Brasil, Desenho Universal para Aprendizagem - DUA, composto pela elaboração de estratégias, produtos, serviços, soluções educacionais com o intuito de possibilitar aprendizagens sem barreiras, com acessibilidade para todos (CAST UDL, 2006).

O DUA ainda é pouco conhecido no Brasil, originou-se através do conceito Design Universal, termo advindo da área da arquitetura, visando o acesso aos espaços sem limitações (NELSON, 2013).

O docente do componente curricular, embora não tivesse conhecimento do conceito, soube aplicá-lo em sua aula com o apoio do AEE. Importante destacar que o referido docente é membro da equipe multiprofissional do Napne. Tal proximidade com os diálogos referentes à inclusão pode ter contribuído para despertar a sua criatividade e fazê-lo repensar suas metodologias. Daí a importância da representação dos professores do ensino comum dentro dos núcleos de acessibilidade e/ou inclusão.

**Figura 9:** Dinâmica na sala de aula comum.



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.

**Figura 10:** Dinâmica na sala de aula



**Fonte:** Acervo pessoal dos autores.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ingresso da primeira estudante cega no IF Baiano *campus* Sol evidenciou muitos desafios a serem enfrentados para a promoção da acessibilidade. Entre eles destaca-se a falta de recursos da Tecnologia Assitiva e as barreiras específicas do currículo do curso Técnico em Informática que demandou uma rápida adequação das estratégias de ensino dentro de um currículo que é, ao mesmo tempo, tão visual e tão subjetivo.

A grandiosidade das dificuldades evidenciadas, logo no ingresso da estudante, levou a um trabalho colaborativo envolvendo diversos atores que se comprometeram a buscar coletivamente por alternativas que favorecessem os processos de ensino e aprendizagem. Essa busca se iniciou com o mapeamento das necessidades da estudante junto à mesma através do trabalho desenvolvido dentro do Atendimento Educacional Especializado - AEE.

Nesse percurso, a construção de recursos da Tecnologia Assistiva de baixo custo se mostrou muito relevante para a promoção da acessibilidade dos conteúdos do curso. Tal construção exigiu a presença física das docentes de AEE nas aulas dos componentes curriculares que apresentavam maior nível de abstração.

A partir das observações realizadas na sala comum as dificuldades de acesso ao currículo eram detectadas. Então docente de AEE e docente do componente curricular estabeleciam um diálogo no sentido de traçar uma alternativa a informação visual. Posteriormente em colaboração com o revisor de texto Braille e a própria estudante o recurso de baixo custo era confeccionado para que a discente fizesse uso dentro da sala comum, na sala de AEE ou mesmo em casa para revisar os conteúdos.

Destaca-se que confecção dos recursos de baixo custo voltados às necessidades próprias de cada componente curricular só foram possíveis devido aos ensaios de Ensino Colaborativo realizado entre os docentes do AEE e do ensino comum. Pois, cada recurso demandou a união das expertises técnica (do componente curricular) e pedagógica.

Ademais, para além do Ensino Colaborativo esteve presente o Trabalho Colaborativo envolvendo também Revisor Braille, a gestão acadêmica, a coordenação do curso e a própria estudante. Um trabalho produzido com a contribuição de diversos atores, cada um a partir do seu espaço de atuação.

Cabe ressaltar que o uso de cada recurso confeccionado foi acompanhado pelos docentes dos componentes curriculares, docentes de AEE e revisor Braille no intuito de



avaliar a eficácia do mesmo e/ou identificar possíveis falhas. No geral os recursos mostraram-se relevantes no que tange a adaptar informações visuais.

Porém, o recurso por si só possui pouca eficácia. É imprescindível que o recurso integre uma proposta de abordagem do conteúdo a partir dele. Assim, é recomendável o primeiro uso do recurso contar com a presença do/da docente do componente curricular e do/da docente de AEE. Tal estratégia se mostrou muito relevante para esclarecer os conteúdos para a estudante cega bem como para identificar as carencias educacionais da estudante quanto a sua escolarização anterior.

Esse primeiro uso podia ser realizado tanto na aula comum quanto no horário reservado ao AEE. Porém observou-se maior relevância nos recursos levados para a sala de aula comum. Pois, ao planejar os recursos com foco na sala de aula comum a proposta caminhou em direção ao Desenho Universal para a Aprendizagem - DUA favorecendo a aprendizagem de toda a turma.

Espera-se que a socialização dos resultados dessa pesquisa possam inspirar outros profissionais para trabalhar de forma colaborativa e encontrar soluções para a inclusão de estudantes cegos na educação profissional. Porém, salienta-se que o presente trabalho não tem a pretensão de oferecer uma receita ou um manual de instruções. Ele representa apenas uma introdução ao grande universo de possibilidades criativas e de baixo custo que podem ser desenvolvidas a partir do contexto local de cada espaço educacional.

## REFERÊNCIAS

BENDER, Willian N. **Aprendizagem baseada em projetos**: educação diferenciada para o século XXI. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BERTOLIN, Diana E. Soroban e Braille. In: MOSQUERA, Carlos. (org). **Deficiência Visual**: Do currículo aos processos de reabilitação. Curitiba: Chain, 2014. p. 93-113. ISBN 978-85-61874-22-3.

BEZERRA, Giovani Ferreira; ARAUJO, Doracina Aparecida de Castro. Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 535-536, Set.-Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a12.pdf>. Acesso em: 22 abril 2020.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa**. 3ª. ed. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2018. 95 p. ISBN 978-85-7994-092-7.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 abril 2020.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Comitê de Ajudas Técnicas**. Tecnologia Assistiva . – Brasília: CORDE, 2009. BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: Ensaios Pedagógicos, Brasília: SEESP/MEC, p. 89-94, 2006.

CAST UDL. Learn About Universal Design for Learning (UDL), 2006. Disponível em: <http://bookbuilder.cast.org/learn.php>. Acesso em: 08 Jun. 2020.

CASTRO, Maria Eunice Fagundes de. A Deficiência Visual e a Aprendizagem. In: MOSQUERA, Carlos (org). **Deficiência Visual**: Do currículo aos processos de reabilitação. Curitiba: Chain, 2014. p. 143-166. ISBN 978-85-61874-22-3.

COQUEREL, Patrick. Psicomotricidade para Pessoas com Deficiência Visual. In: MOSQUERA, Carlos (org). **Deficiência Visual**: Do currículo aos processos de reabilitação. Curitiba: Chain, 2014. p. 114-142. ISBN 978-85-61874-22-3.

ENAP ESCOLA NACIONAL DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA. **Introdução à Audiodescrição**: Técnicas de audiodescrição aplicadas à internet e sites. Brasília: Diretoria de Educação Continuada, 2020.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva: de que se trata?** In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.



GOMES, Angela do Rocio. Noções Básicas de Estimulação Precoce. In: MOSQUERA, Calos (org). **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: [s.n.], 2014. p. 167-205. ISBN 978-85-61874-22-3.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA - RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES. Criando documentos digitais acessíveis. **Blog IFRS**. Disponível em: [http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/criando\\_documentos\\_digitais\\_acessiveis.pdf](http://blog.aai.ifrs.edu.br/arquivos/criando_documentos_digitais_acessiveis.pdf). Acesso em: 5 out. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUZ, Gastão O. F. A Educação especial e as Concepções Conflitantes de Currículum. In: MOSQUERA, Carlos (org). **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Chain, 2014. p. 13-66. ISBN 978-85-61874-22-3.

MOREIRA, Luciane. Cegueira sob a visão médica. In: MOSQUERA, Carlos (org). **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Chain, 2014. p. 67-92. ISBN 978-85-61874-22-3.

MOSQUERA, Carlos (org). Princípios de Orientação e Mobilidade: Classificação, Planejamento e sugestões de atividades. In: MOSQUERA, Carlos. **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Chain, 2014. p. 206-232. ISBN 978-85-61874-22-3.

NELSON, L.L. Design and deliver: planning and teaching using universal design for learning. Baltimore, Paul. H. Brookes Publishing Co. 2013.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA, Myriam Beatriz Campolina. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual**. Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

VILARONGA, C. A. R.; MENDES, E. G. **Ensino colaborativo para apoio à inclusão escolar: práticas colaborativas entre professores**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 95, n. 239, jan-abr de 2014. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100008&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 abril 2020.

## DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM APLICADO EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Débora Pimentel Pacheco<sup>1</sup>  
Amélia Rota Borges de Bastos<sup>2</sup>

### RESUMO

O trabalho, resultado da pesquisa de Mestrado da primeira autora, apresenta uma sequência didática para o ensino de Ciências - construída a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) - pressuposto teórico-metodológico que propõe a remoção de toda e qualquer barreira no processo de ensino. O DUA está organizado em três princípios: proporcionar modos múltiplos de apresentação da informação/conteúdo; proporcionar modos múltiplos de ação e expressão da informação/conteúdo por parte do estudante e, proporcionar modos múltiplos de envolvimento nas situações de aprendizagem. O estudo foi levado a cabo por meio da realização de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, que buscou planejar, implementar e avaliar as contribuições do DUA no ensino de conceitos envolvendo o Sistema Respiratório para uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental da Cidade de Bagé/RS. Os procedimentos de coleta de dados envolveram entrevista semiestruturada e observações registradas no diário de campo da pesquisadora. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo. Dentre os resultados da pesquisa pode-se perceber que a intervenção balizada pelo DUA colaborou tanto para a construção dos conceitos científicos por parte dos alunos da EJA, quanto para a remoção de barreiras comuns presentes nesta modalidade, tais como, as características abstratas do conteúdo e o distanciamento entre as experiências de vida dos estudantes e o currículo escolar. O planejamento da sequência a partir dos pressupostos do DUA mostrou-se positivo na turma de EJA objeto da intervenção.

**Palavras-chave:** Aprendizagem, Desenho Universal para a Aprendizagem, Ensino de Ciências.

### INTRODUÇÃO

O trabalho tem como tema o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA<sup>3</sup>), tomado na investigação proposta como pressuposto teórico-metodológico balizador do processo de ensino-aprendizagem de Ciências. Segundo o Centro de Tecnologia Especial Aplicada - (CAST) (2015), que fundou o conceito do DUA, a escola que fundamenta suas práticas neste pressuposto, compreende o currículo de forma flexível, construído a partir das características dos alunos e edificado em espaços comumente diferentes.

<sup>1</sup> Mestra em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Pampa – RS, deborapimentelp@gmail.com

<sup>2</sup> Pós-doutora em Educação pela Univesidade Federal de Pelotas – RS, ameliabastos@unipampa.edu.br

<sup>3</sup> DUA – Desenho Universal para a Aprendizagem – tradução do termo em inglês Universal Design for Learnig.

No trabalho de pesquisa que dá origem a sequência didática apresentada, buscamos planejar, implementar e avaliar uma proposta didática para o ensino de Ciências a partir do DUA, entendendo que os seus pressupostos teórico-metodológicos podem colaborar para o processo de ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos, faixa etária contemplada na investigação.

Pensamos que o DUA, por sua característica dinâmica, vem de encontro às discussões atuais envolvendo a área do ensino de ciências. Estas mudanças visam à participação efetiva do aluno no processo de construção do seu conhecimento, incentivando a pesquisa pelo método científico e atividades práticas.

O contexto da Educação de Jovens e Adultos – EJA<sup>4</sup>, cujas discussões estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) abarcam a necessidade de que o processo de ensino-aprendizagem tenha como foco os interesses, a faixa etária dos estudantes e o estabelecimento de relações entre os conteúdos aprendidos e o cotidiano dos alunos, vai ao encontro das premissas do DUA.

A EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio em idade regular. Segundo Souza (2012), seus objetivos e interesses para o retorno e continuidade dos estudos dão-se como formas de melhoria nas condições de emprego, obtenção rápida do diploma escolar, evitar a repetência e a desistência no ensino regular e, ampliar a escolaridade.

Acredita-se que o DUA pode colaborar no processo de ensino–aprendizagem de classes com características de aprendizagem peculiares e com dificuldades, como as compostas por jovens e adultos na modalidade de EJA.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi levada a cabo por meio de um estudo do tipo intervenção-pedagógica que, segundo Damiani (2008), caracteriza-se por uma interferência, propositadamente realizada, por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas.

---

<sup>4</sup> Segundo a LDB 9394/96 EJA é uma modalidade de ensino que compreende 6 totalidades divididas da seguinte forma: T1 e T2 equivalentes à fase de alfabetização; T3 que corresponde ao 6º ano; T4 que equivale ao 7º ano; T5 correspondendo ao 8ºano; T6 correspondendo ao 9ºano e ensino médio.

Conforme Damiani et. al. Sobre a pesquisa do tipo intervenção:

“A pesquisa do tipo intervenção consiste em investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.” (DAMIANI ET. AL., 2013, pág.58)

Em estudos do tipo intervenção pedagógica, o processo de pesquisa é organizado em dois momentos distintos. O primeiro, relacionado à intervenção, e o segundo ao tratamento metodológico do trabalho prático realizado, a partir das ferramentas da pesquisa científica.

A pesquisa envolveu uma intervenção com 7 encontros, que totalizaram 14 horas/aula de duração, aplicada em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), totalidade 4, da Rede Municipal de Ensino na Cidade de Bagé – RS, na disciplina de Ciências, abordando o conteúdo de Sistema Respiratório.

Os dados foram coletados a partir da realização da intervenção, mediante instrumentos como a entrevista semiestruturada, o diário de campo e a observação. Os dados foram analisados pelo método da análise temática, que segundo Minayo (1998), contempla três fases: a) fase exploratória, na qual se amadurece o objeto de estudo e se delimita o problema de investigação; b) fase de coleta de dados, em que se recolhem informações que respondam ao problema; e c) fase de análise de dados, na qual se faz o tratamento, por inferências e interpretações, dos dados coletados.

O planejamento da intervenção, desenvolvida por meio de uma sequência didática<sup>5</sup>, foi precedido por uma análise das características de aprendizagem dos estudantes. Para tal fato, foi aplicado um questionário construído a partir das diferentes estratégias utilizadas pelo DUA para o processo de ensino-aprendizagem, assim como também, foi proposta uma atividade para identificar os estilos de aprendizagem dos estudantes.

Para além deste instrumento, foi realizada uma roda de conversa sobre o tema, identificando os aspectos que favorecem e/ou dificultam a aprendizagem na concepção dos alunos. Os resultados de ambos processos auxiliaram no planejamento das ações didáticas desenvolvidas. Para além disso, foram apresentados os objetivos da pesquisa, a proposta de intervenção e entregue os termos de consentimento livre e esclarecido para preenchimento.

---

<sup>5</sup> Sequência Didática é “Uma série ordenada e articulada de atividades que formam as unidades didáticas”, ou seja, é aonde o professor, através dos objetivos que pretende alcançar com seus alunos vai organizar sistematicamente uma série de atividades para atingir a aprendizagem daqueles conteúdos selecionados para uma determinada unidade didática: os conceituais, procedimentais e atitudinais. (Zabala, 1998)

Ao iniciar a aula do dia, sempre houve uma conversa sobre o que foi tratado na aula anterior, destacando conforme estratégia do DUA a importância do feedback para dar continuidade à próxima aula.

Em todos os encontros, houve a apresentação das metas que o aluno deveria alcançar ao fim da aula, norteados os rumos que tomariam as atividades propostas, assim como a presença de uma caixa de apoio que serviu de auxílio para a inserção da informação nova, estratégia do DUA que condiciona o apoio a informação. Nesta caixa havia livro, dicionário, folhas de ofício, canetas coloridas, massa de modelar, tesoura, balão, entre outros, que auxiliaram na construção da informação nova e do conhecimento científico.

O conteúdo abordado na proposição didática foi o Sistema Respiratório, seus órgãos e forma de funcionamento. A seguir sintetizamos a intervenção<sup>6</sup>.

### PRIMEIRO ENCONTRO

O primeiro encontro buscou apresentar a professora/pesquisadora à turma, assim como, os objetivos da investigação e sua forma de condução. Foi possível perceber, desde o primeiro momento, que os alunos demonstraram atenção e interesse com relação à proposta. Este primeiro momento, balizou-se na orientação de Minayo (2001) sobre a criação de um vínculo inicial forte, necessário para a adesão a pesquisa por parte dos estudantes. A continuidade da conversa se deu, dentre outras atividades, com uma atividade de identificação das características de aprendizagem dos alunos, aspecto importante, segundo o pressuposto teórico-metodológico, DUA, para o planejamento do processo de ensino.

Para além deste material, que pode ser manipulado livremente pelos estudantes, foram feitas outras questões pela professora, de forma a apoiar a resolução da tarefa. Dentre estas, destacam-se: “*O que gosto de fazer quando não estou estudando?*”, “*Como eu estudo?*”, “*Como eu me vejo?*”

As respostas contidas no quadro, auxiliaram para o início do debate. Segundo os alunos, o material auxiliou na compreensão da tarefa a ser realizada. Para além disto, suscitaram o debate ativo da turma sobre o tema, para além das questões anunciadas no esquema gráfico.

---

<sup>6</sup> Descrição na íntegra das atividades propostas na intervenção encontra-se disponível em:  
<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/mpec/files/2018/03/dissertacao-debora-pimentel-pacheco.pdf>

Na análise da atividade, constatou-se que a maior parte dos alunos responderam que aprendem melhor ouvindo (auditivo) (40%) e vendo (visual) (40%) e, a menor parte, lendo (visual) (10%) e tocando (sinestésico) (10%). Os dados iniciais sugeriram que trata-se de uma turma com características de aprendizagem visuais e auditivas.

A análise das respostas demonstrou a heterogeneidade das características de aprendizagem dos alunos, reforçando a importância do DUA como pressuposto teórico-metodológico que pode responder a estas características.

Além desta atividade, os alunos discutiram sobre o processo de investigação e o conteúdo que seria abordado na intervenção. Com esta discussão, percebeu-se que o tema sistema respiratório mobilizava o interesse dos alunos, em função de alguns já terem vivenciado doenças respiratórias e das preocupações com o uso do cigarro. Percebeu-se que o envolvimento dos estudantes com o tema abordado, a partir das vivências individuais, foi decisivo para a adesão dos alunos a pesquisa.

Durante a conversa a professora antecipou como se dariam a as próximas aulas. Esta antecipação é recomendada pelo DUA, pois é uma forma de reduzir a ansiedade dos estudantes e auxiliá-los no planejamento de trabalhos futuros. Nessa conversa os alunos foram também esclarecidos sobre a infinidade de estratégias metodológicas que seriam utilizadas, tanto para a apresentação do conteúdo, quanto para o seu processamento por parte dos estudantes.

## SEGUNDO ENCONTRO

A seguir, as metas do segundo encontro:

- ✓ Reconhecer os Sistemas do Corpo humano com seus respectivos órgãos envolvidos;
- ✓ Relacionar os Sistemas do Corpo Humano com seus respectivos órgãos envolvidos;
- ✓ Sintetizar os sistemas a partir das observações realizadas no protótipo.

Para além desta atividade, os alunos também foram incitados a refletir sobre o processo de aprendizagem de ciências. Questionados sobre a melhor estratégia para aprender o conteúdo de Ciências, a maior parte dos alunos (90%) responderam que preferem aulas no laboratório e práticas; a metade da turma (50%) referiu gostar de trabalho em grupo; discussão em grupo, representou 40% da preferência dos estudantes; 20% dos alunos mencionaram gostar de produção de textos e atividades envolvendo leitura; (10%) atividade de campo. A partir das

respostas foi possível perceber que os alunos, em sua maioria, preferem aulas práticas com atividades diversificadas. Quanto ao conteúdo, demonstraram interesse sobre o tema Corpo Humano.

Após esta atividade foram realizadas questões sobre os sistemas do corpo humano. Estas objetivaram identificar os conhecimentos prévios dos estudantes sobre o tema Sistema Respiratório, ativando, segundo o DUA, os conhecimentos de base. Dentre as questões balizadoras, destacam-se: *Vocês já ouviram algo sobre os sistemas do corpo humano? Vocês sabem os órgãos que envolvem os sistemas do corpo humano?*

A partir das respostas dos alunos foi possível perceber que os mesmos possuem conceitos espontâneos<sup>7</sup> sobre os questionamentos feitos. Já ouviram falar sobre o assunto, porém ainda não possuem conceitos científicos a respeito.

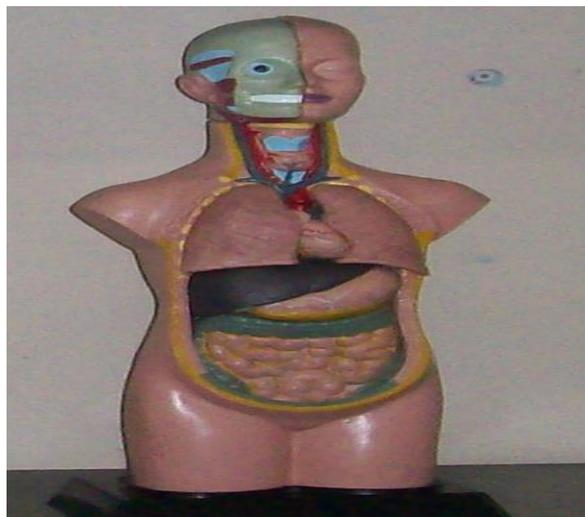
Após os questionamentos foi explicada a atividade sobre os sistemas do corpo humano e disponibilizados sobre a mesa, cartões com imagens e nomes de órgãos envolvidos em cada um dos sistemas. Nesta atividade os alunos tiveram que colar no painel que estava exposto no quadro, os nomes dos órgãos no seu respectivo sistema.

Posteriormente, a turma, no laboratório de ciências, assistiu slides sobre os sistemas do corpo humano. Estes foram construídos com inputs visuais e auditivos. Para além disto, palavras relevantes receberam nos slides destaque gráfico. Utilizou-se ainda imagens de apoio ao texto, adequação do tamanho da fonte e espaçamento entre linhas para alunos com baixa visão.

No laboratório, além da apresentação dos slides, também trabalhou-se com um protótipo (Fig. 1) para auxiliar no reconhecimento do corpo humano e seus órgãos envolvidos.

---

<sup>7</sup> O conceito científico ampara-se no conceito dado por Vygostsky (2001), que enfatiza a interação entre estes dois sistemas, em uma via de mão dupla: os conceitos científicos possibilitam realizações que não poderiam ser efetivadas pelo conceito espontâneo e vice-versa. Os conceitos científicos não são assimilados de maneira pronta, mas sim por um processo de desenvolvimento relacionado à capacidade de formar conceitos, própria do sujeito. O desenvolvimento dos conceitos científicos apoia-se em um nível mais elevado dos conceitos espontâneos, que atinge grau cada vez mais elevado conforme a criança progride no seu período escolar.



**Figura 1** - Protótipo

Ainda no mesmo ambiente, os alunos receberam material para registro do que percebiam durante a apresentação dos slides e com isso pudessem fazer suas anotações. Este pode ser feito de diferentes formas: escrita, desenho, esquema, entre outros. A apresentação dos slides foi apoiada pelo uso de protótipo, além de questões norteadoras sobre os órgãos envolvidos nos sistemas do corpo humano, em especial, o sistema respiratório, tema da intervenção.

Foi possível perceber que o auxílio dos slides como estratégia de ensino, auxiliou na evocação dos conteúdos que haviam sido trabalhados na atividade dos sistemas do corpo humano. Nesta atividade foi evidenciada a ideia da neurociência, sobre a importância da fixação e trabalho com um conceito para que ele possa ser fixado. Ao retornar à sala foi solicitado que os alunos observassem o que fizeram anteriormente e fizessem as correções necessárias, conforme os slides vistos. Maximizando o transferir e generalizar, proposto pelo DUA e desta forma começando a construir o seu conhecimento científico.

### **TERCEIRO ENCONTRO**

Metas terceiro encontro:

- ✓ Compreender o processo da respiração bucal;
- ✓ Identificar os sistemas do corpo humano envolvidos na respiração bucal.

A proposta deste encontro contou com a palestra de uma odontóloga, que abordou o tema respiração bucal. Antes de começar a palestra, foram lançadas questões mediadoras para perceber o nível de entendimento que os alunos tinham sobre a respiração.

Para dar início à conversa sobre respiração bucal, foram entregues folhas em branco para anotações e panfletos sobre respiração bucal – estes foram construídos com apoio de informação visual. Após a entrega, procedeu-se a leitura em voz alta do material entregue, apoiando, assim, alunos com características mais auditivas.

Na palestra foram apresentadas a respiração bucal para os alunos e a terminologia de alguns conceitos visando minimizar medos e distrações. A presença da odontóloga, trabalhando aspectos do cotidiano despertou a curiosidade e os mobilizaram para a aprendizagem, diminuindo a insegurança e ansiedade.

Foi pedido aos alunos que ao fim da palestra realizassem atividades de dramatização para colaborar na percepção dos movimentos envolvidos na respiração. Após as instruções da atividade prática, foram inquiridos sobre suas percepções. Observou-se que a atividade favoreceu o transferir e o generalizar, ou seja, os alunos puderam perceber o que acontecia com sua própria respiração.

#### **Quarto encontro**

Meta quarto encontro:

- ✓ Identificar as principais características do Sistema Respiratório: órgãos e funções.

No quarto encontro foi abordado o tema espirro. O início da abordagem deu-se a partir de uma questão norteadora feita pela professora: *como surge o espirro?*

Esta buscou aproximar os alunos do tema e introduzir a atividade que foi realizada na sequência: a exposição do filme De onde vem o espirro?. Antes da projeção do material os alunos receberam a sinopse do filme, oferecendo alternativas à informação visual, buscando com isso diminuir a ansiedade do aluno e facilitando seu entendimento.

O texto proposto para a aula foi impresso e tratava-se sobre espirros, tosses e soluços, foi construído atentando para a inclusão de inputs visuais (imagens), a partir das premissas do DUA, como palavras em destaque evidenciando as ideias principais, imagens apoiando o texto e um glossário com palavras relevantes e esclarecendo terminologias.

Simultaneamente a atividade foi mostrado o protótipo do corpo humano, destacando os órgãos envolvidos no sistema respiratório, utilizando este material manipulável como instrumento de construção e composição da informação.

Para que pudesse auxiliar na questão da respiração e com isso ajudar no desenvolvimento da capacidade individual de superar dificuldades e reflexão, foi solicitado que cada aluno tocasse e percebesse o peito do colega e o seu próprio, verificando como estava a respiração (em repouso), e posteriormente a mesma análise após 20 polichinelos.

Esta atividade ajudou os alunos na percepção do que acontece com sua respiração antes e após alguma atividade que exija esforço físico. Neste momento os alunos estão construindo seu conhecimento científico a partir da percepção que fazem sobre a atividade.

Após verificação foram orientados que observassem no vídeo De onde vem o espirro, que seria apresentado, o que era relacionado com a respiração e fizessem anotações. Posterior a apresentação do vídeo foi realizada a leitura do texto relacionando com o que foi apresentado.

## QUINTO ENCONTRO

Metas quinto encontro:

- ✓ Conhecer e identificar os órgãos do Sistema Respiratório;
- ✓ Reconhecer o funcionamento dos órgãos do Sistema Respiratório;
- ✓ Compreender a importância do Sistema Respiratório para o funcionamento do corpo humano.

Neste quinto encontro objetivou apresentar o assunto: Órgãos do Sistema Respiratório e suas funções.

Foram realizadas algumas questões, com o objetivo de acessar os conhecimentos prévios dos estudantes. Conforme as respostas, foi possível perceber que os alunos estavam construindo os conceitos. Dentre as questões realizadas, destacam-se: *O que é expiração e inspiração?, O que vocês percebem quando respiram?*

Após os questionamentos solicitou-se que os alunos percebessem neles o processo de expiração e inspiração. Em seguida, foram entregues folhas impressas aos alunos com o conteúdo de sistema respiratório e os órgãos envolvidos, contendo ideias principais em destaque, fonte ampliada e imagem servindo como alternativa à informação visual e auditiva. A leitura foi realizada pela turma e a cada parágrafo lido do texto, a professora/pesquisadora parava e explicava. Para apoiar a leitura, foram divididas em partes as explicações do texto, reduzindo a ansiedade dos alunos. Os alunos participaram durante a leitura, tanto nas discussões quanto ao fazer a leitura em voz alta do texto.

## SEXTO ENCONTRO

Metas sexto encontro:

- ✓ Identificar quais são os gases transportados durante as trocas gasosas;
- ✓ Compreender a importância do processo das trocas gasosas para a manutenção da vida.

A proposta de atividade para este encontro é uma determinada situação com balões, que durou aproximadamente 10 minutos. Nesta atividade, foi pedido aos alunos que enchessem os balões e que descrevessem como se sentiam. Foram realizadas perguntas mediadoras como: *Se vocês assoprassem um balão agora, como sentiriam sua respiração? Mudaria algo com relação ao momento de repouso que vocês se encontram agora?* Com estas questões e solicitação do esforço respiratório, além de acionar o autoenvolvimento dos alunos na atividade, também puderam perceber qual a diferença da respiração em ambos os casos. Este tipo de atividade é alternativa a informação escrita, que é comumente utilizada no livro didático. A atividade do balão além de promover o autoenvolvimento, serve também como instrumento para a construção e composição da informação.

Depois desta atividade foi apresentado um pulmão de um ovino e solicitado aos alunos que identificassem o que estavam vendo, para isso disponibilizaram-se luvas para aqueles que assim desejassem manipular o pulmão. Esta manipulação da informação diminui a ansiedade do aluno quanto à apresentação da informação nova, no caso um pulmão ovino, e ao interagirem os alunos promoveram o autoenvolvimento e sentem-se motivados a aprender.

Estes alunos demonstraram a partir da manipulação do pulmão ovino a construção do conceito científico, identificando os órgãos envolvidos. Foi possível perceber que este recurso e o contato com a informação concreta trouxeram uma melhor aproximação à informação apresentada e motivação ao aprender o novo.

Logo após receberam o texto sobre as trocas gasosas, assunto este que está inserido no pulmão apresentado anteriormente, e glossário. O texto elaborado a partir das premissas do DUA possuía palavras em destaque e imagens apoiando o texto, assim como o glossário também possuía imagens e esclarecimento de terminologias.

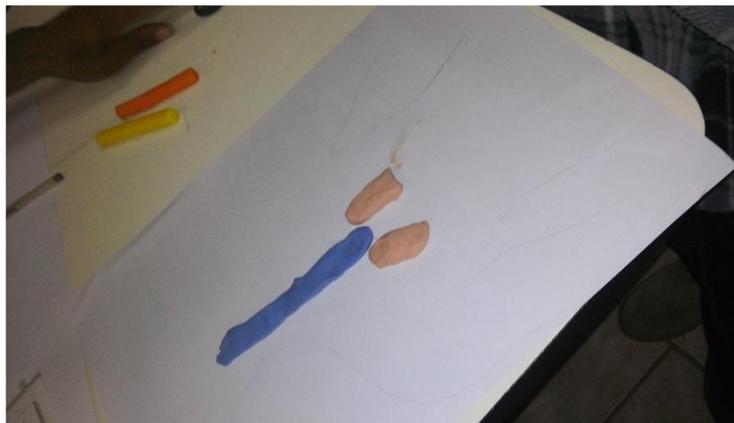
A partir das respostas dos alunos pode-se concluir que a atividade proposta ampliou o autoenvolvimento, onde os alunos demonstraram vontade de participar. Durante a leitura dos alunos foram feitas pausas para explicar os conceitos que estavam contidos no texto, estratégia utilizada no DUA para diminuir a ansiedade apresentando a informação em partes menores.

Foi apresentado juntamente com o texto o glossário com palavras relevantes ao conhecimento do aluno, estas palavras foram explicadas e apresentadas com imagens. Neste momento o aluno tenta contextualizar o conteúdo a um conceito espontâneo, trazendo um conhecimento prévio de um tema relacionado. A partir desta observação, buscou-se ajudar o aluno a construir o conceito com o próprio conteúdo e na relação entre os sistemas.

A atividade seguinte foi realizada no laboratório de ciências da escola. No laboratório foi apresentado o vídeo sobre o sistema respiratório, servindo como alternativa visual e auditiva, abordando os órgãos, funções e troca gasosa a partir de seus envolvimento na respiração.

Conforme a informação estava sendo apresentada, os alunos foram estabelecendo relações com assuntos que conhecem, ou seja, o novo conhecimento estava sendo ancorado em conhecimentos e experiências anteriores. Estes questionamentos trouxeram à tona o conhecimento prévio do aluno que foi sendo aguçado e instigado com curiosidade a partir do que estavam vendo em sala de aula. Após a atividade (Fig. 2 e 3) foi debatido sobre o que compreenderam da aula e sobre as estratégias utilizadas.

A partir das respostas e envolvimento dos alunos durante a aula, pôde-se perceber que as formas de apresentação do conteúdo (oral, texto, balão, pulmão e vídeo) ajudaram o aluno a compreender melhor o que estava sendo apresentado. Quanto à forma de resposta dos alunos, em todas as aulas foi disponibilizada uma caixa com materiais de apoio para que pudessem ajudar na forma de resposta da compreensão do conteúdo, assim como também escrever, desenhar, falar, etc, porém a mais utilizada pelos alunos nesta aula foi a forma oral, onde discutiram, questionaram e fizeram leituras, como também utilizaram os livros para identificarem os órgãos localizados no sistema respiratório. Durante as atividades houve um autoenvolvimento dos alunos durante suas participações nas atividades, ao assopram os balões e observarem o que ocorria, como também durante seus questionamentos e manipulação do pulmão fazendo identificações. Obteve-se grande participação dos alunos nas atividades propostas e foi possível perceber a partir de suas respostas o que estavam compreendendo da proposta da aula.



**Figura 2** – Produção dos alunos 1.



**Figura 3** – Produção dos alunos 2.

### SÉTIMO ENCONTRO

Metas sétimo encontro:

- ✓ Conhecer e identificar os órgãos do Sistema Respiratório;
- ✓ Reconhecer o funcionamento dos órgãos do Sistema Respiratório;
- ✓ Compreender a importância do Sistema Respiratório para o funcionamento do corpo humano.

Foi proposta uma atividade denominada “Circuito do Sistema Respiratório”, onde os alunos participariam de duas etapas. A primeira seria responder sobre qual o órgão era compreendido na função que a professora/pesquisadora estaria explicando, e a segunda etapa seria a montagem do sistema respiratório. Dividida a turma em dois grupos, para realizar tal

atividade. Esta atividade destacou o autoenvolvimento dos alunos, assim como também a escolha individual e a autonomia.

Foi realizado o questionamento e os dois grupos deveriam escolher o cartão que respondesse o órgão da função.

Após a realização dessa primeira etapa, foi feita a correção juntamente com os alunos, minimizando a ansiedade e dividindo a explicação em partes menores para que o aluno pudesse compreender melhor.

Segunda etapa: Disponibilizado material de apoio para a confecção da atividade e para auxiliar na construção da informação.

Foi pedido que apresentassem o sistema respiratório com seus órgãos envolvidos, diversificando os métodos de resposta e o percurso, assim como também maximizando o transferir e o generalizar. Os alunos se envolveram ativamente na realização da atividade, desenvolvendo o autoenvolvimento e motivados a aprender.

Durante a realização da atividade foram observados e questionados sobre que órgãos eram aqueles que estavam desenhando e qual a função deste, construindo de forma gradativa a prática e o desempenho na realização das atividades. As respostas dos alunos comprovam a construção do conceito científico quanto ao conteúdo de sistema respiratório abordado nesta intervenção.

Esta atividade serviu de feedback para todo o conteúdo proposto nos encontros, para que se perceber o que os alunos realmente compreenderam durante estas intervenções. Realizaram a atividade de forma tranquila e correta, demonstrando o alcance do entendimento e apropriação da informação nova e construção do conhecimento científico.

Posteriormente ao término da atividade, foram apresentados slides sobre as doenças respiratórias, servindo como alternativa à informação visual. Os slides foram planejados conforme algumas estratégias do DUA: palavras relevantes em destaque e imagens apoiando o texto. Importante destacar a importância de reconhecer as doenças que atingem o sistema respiratório.

Solicitou-se a confecção de um painel com recortes de jornais sobre as doenças respiratórias. Assim puderam perceber e identificar as doenças ocasionadas e desenvolveram um trabalho em equipe para organizá-las. Após a montagem, foi entregue uma atividade em folha impressa contendo o nome de algumas doenças respiratórias solicitando que relacionassem aos seus respectivos sintomas.

Durante as atividades propostas em aula pôde-se perceber o envolvimento dos alunos na realização, assim como também, o alcance das metas propostas. Os alunos foram muito receptivos e participativos.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados foram analisados a partir de três categorias teóricas, nomeadamente os três princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem. Para cada uma delas analisam-se as contribuições/dificuldades do DUA para o ensino de ciências em turmas de EJA.

### **CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS FORMAS DE APRESENTAÇÃO DA INFORMAÇÃO**

A utilização de recursos diversificados para apresentar o conteúdo, bem como o planejamento da sequência didática ter sido balizado a partir da identificação das características de aprendizagem dos estudantes, colaboraram para o processo ensino-aprendizagem da turma investigada. Os alunos em suas diferentes manifestações mencionaram a importância de modos múltiplos de apresentação da informação, como, por exemplo, por meio de aulas mais visuais e práticas. Os depoimentos a seguir ilustram esta percepção:

Aluno 1: *“Eu gosto de aulas com imagens”;*

Aluno 2: *“Eu gosto de aulas que vejo o conteúdo.”;*

Aluno 3: *“Assim como foi a aula ficou mais fácil pra mim.”*

As múltiplas formas de apresentação da informação vão ao encontro das premissas do ensino para turmas de EJA, na qual se precisa trabalhar com a vivência do aluno, trazendo a contextualização para a prática em sala de aula. Este fator favorece o desenvolvimento do aluno quanto à sua aprendizagem.

Sobre a apresentação de vídeo sobre as trocas gasosas pode-se perceber que facilitou a compreensão a inserção do conteúdo desta forma, conforme falas:

Aluno 2: *“a aula assim com vídeo ficou mais fácil de entender e o texto junto com a explicação me ajudou a entender a troca gasosa.”,*

Aluno 6: *“consegui entender o conteúdo.”*

Especificamente no que tange às estratégias afeitas a este primeiro princípio, percebeu-se que o uso do glossário foi de suma importância. Muitos dos termos científicos ligados ao

conteúdo abordado não faziam parte do repertório vocabular e de experiências dos estudantes, porém as dificuldades foram minimizadas com esta estratégia. Além disso, o uso do glossário apoiou a construção e explicação dos conceitos apresentados. Os alunos começaram a utilizar os termos científicos, construíram os conceitos e se apropriaram da terminologia, isso foi possível perceber por meio de algumas falas, como as seguintes:

Aluno 1: *“Aqui é a traqueia e estes são os pulmões.”*

Aluno 3: *“O ar chega nos pulmões após entrar pela boca e passar pela traqueia.”*

As atividades de feedback propostas pelo DUA, que possibilitam a revisão e fixação do conteúdo, também constituíram-se como estratégias importantes. Na atividade do cartaz contendo todos os sistemas do corpo humano, os alunos puderam, além de demonstrar os conhecimentos prévios sobre o tema, integrar, após o trabalho com o conteúdo, as aprendizagens construídas. O preenchimento inicial do cartaz relacionado ao sistema do corpo humano foi enriquecido com as atividades desenvolvidas em sequência. Conceitos equivocados, ancorados na experiência, deram lugar aos conceitos científicos desenvolvidos com o apoio das diferentes estratégias utilizadas para apoiar o processo de ensino-aprendizagem.

A caixa de apoio também se constituiu como uma estratégia relevante. Pode-se perceber que a disponibilidade de materiais, como livros e dicionários, facilitou na construção do conceito científico e por meio da pesquisa conseguiram identificar os órgãos envolvidos no sistema respiratório e seus conceitos, assim como também os demais materiais auxiliaram no percurso de resposta a aprendizagem. O conteúdo foi trabalhado de forma gradativa dos aspectos menos complexos para os mais complexos.

#### **CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS FORMAS DE AÇÃO E EXPRESSÃO DA INFORMAÇÃO**

O segundo princípio defende a mobilização dos modos múltiplos de ação e de expressão do conteúdo, isto é, apoiar o desenvolvimento das funções executivas e da memória, dando possibilidades aos alunos de criarem estratégias para responder da forma mais adequada o que foi compreendido no processo de inserção da informação/conteúdo nova.

No que tange aos resultados relacionados a este segundo princípio percebeu-se que as estratégias vinculadas a ele favoreceram a participação dos alunos nas atividades propostas. Os alunos com mais dificuldade na escrita puderam expressar o conhecimento usando recursos como desenhos e modelagem. Na caixa de apoio tinha disponível material para auxiliar na construção do conhecimento, alguns alunos utilizaram a massa de modelar e papel A3 para

construir o sistema respiratório, e os mesmos demonstraram que esta alternativa facilitou esta construção, conforme fala a seguir:

Aluno 4: *“Utilizar a massa para construir a traqueia facilitou para eu ver a forma que ela fica.”*

Aluno 1: *“Parece mais real construindo com minhas mãos.”*

Aluno 2: *“ Prefiro desenhar e montar do que escrever.”*

A realização de atividades práticas permitiu que os alunos vivenciassem o conteúdo, este tipo de atividade auxiliou na compreensão do conceito.

Utilizando a atividade física, os alunos puderam a partir de suas percepções com o corpo envolver-se e perceber o conteúdo que estava sendo trabalhado. Estas falas foram percebidas durante a atividade física sobre a respiração:

Aluno 1: *“Parece que fiquei cansado!”*,

Aluno 2: *“Fiquei com a respiração cansada!”*

Aluno 5: *“Senti movimentar meus músculos!”*.

Aluno 8: *“Durante a atividade de assoprar o balão os alunos perceberam que “parece que puxei todo o ar que eu tinha e assoprei.”*

Diante destas falas constatadas durante as atividades, os alunos foram construindo o conceito científico sobre o tema e também aprendendo termos científicos que fazem parte do conteúdo, como por exemplo, traqueia, pulmão, entre outros. Conseguiram perceber o que sentiam após a realização destas atividades que exigiam esforços físicos e em outras atividades, como a construção do sistema respiratório; conseguiram identificar a localização e função dos órgãos envolvidos neste sistema. Este tipo de atividade que envolva a prática é importante para a construção do conhecimento, principalmente ao que se refere ao ensino na EJA.

#### **CONTRIBUIÇÕES DAS MÚLTIPLAS FORMAS DE AUTOENVOLVIMENTO**

O terceiro princípio nos traz a importância e relevância do autoenvolvimento do aluno com sua própria aprendizagem, buscando-se motivar o aluno a aprender. Para isso foi diversificado o método de resposta por parte dos alunos através da utilização de meios múltiplos para a comunicação e discussões sobre os assuntos. Atividades em grupo serviram de apoio para o planejamento de estratégias de desenvolvimento dos alunos e também na promoção da colaboração e do sentido de comunidade. Os alunos se mostraram motivados a aprender durante o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando interesse e realizando as atividades sobre o assunto tratado.

É de suma importância o autoenvolvimento durante o processo, pois permite a participação dos alunos na construção e elaboração de atividades de sala de aula, envolvendo-os na definição das suas metas de aprendizagem e de comportamento. Durante todo processo foram feitas perguntas para orientar a autorregulação, isto é, preparar o aluno para que tenha capacidade de construir/selecionar estratégias de solução de problemas, ou seja, que ele possa compreender a melhor forma que ele aprende.

Os alunos foram muito participativos e sempre que possível traziam exemplos de suas vivências para melhor compreender a informação. Para a EJA é relevante a questão da contextualização para que o aluno compreenda a informação nova. Assuntos e exemplos do seu cotidiano relacionados ao tema ajudaram ao aluno a perceber o conteúdo e assim construir o conhecimento.

A seguir algumas falas que demonstram a participação e contextualização:

Aluno 1: *“Eu sou fumante e sei o mal que faz para o pulmão.: Fumei na gravidez e quero parar, mas ainda não consegui é difícil pra mim.”*

Aluno 2: *“Minha mãe disse que eu tive pneumonia quando menor, mas eu não lembro. “Tinha uma mancha no pulmão, parecia uma fumaça.”*

Estas falas materializam não só o conhecimento prévio do aluno, como também a questão de estarem envolvidos no tema proposto e sentirem-se motivados a aprender. Este tipo de fala condiz com o que está sendo proposto, pois os alunos estão percebendo a partir da inserção da informação nova relacionar com suas vivências fatos pertencentes ao tema estudado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intervenção realizada demonstrou que o DUA, como pressuposto teórico-metodológico, pode colaborar para o ensino de ciências, superando algumas das barreiras do processo ensino-aprendizagem, o ensino a partir de aulas práticas e o envolvimento do aluno na construção do seu conhecimento. Estas características foram ativadas com as estratégias do DUA durante esta intervenção.

Além disso, o pressuposto teórico-metodológico DUA mostrou-se responsivo às características dos estudantes de EJA. A flexibilidade que propõe em termos de apresentação e

processamento da informação/conteúdo por parte dos estudantes, vai ao encontro do que propõe o EJA enquanto modalidade de ensino: um ensino contextualizado e responsivo as características etárias dos estudantes, que tem como efeito a construção do conceito científico, finalidade da escola. As estratégias propostas, materializadoras dos princípios do DUA favoreceram o auto envolvimento dos estudantes. Na investigação percebeu-se que o terceiro princípio, Proporcionar Modos Múltiplos de Autoenvolvimento, foi materializado a partir dos demais. Segundo a professora/pesquisadora, os laços entre os estudantes se estreitaram e os alunos demonstraram maior interesse para com o ensino de ciências.

Apesar das contribuições do DUA percebidas na investigação, o tema é ainda novo no campo educacional, demandando mais pesquisas sobre sua efetiva contribuição para o campo do ensino de ciências e da modalidade de EJA.

Para além disso, é preciso destacar que a abordagem implementada além de contribuições também possui dificuldades no que tange a demanda de tempo para planejamento e execução, além de recursos e materiais. Ambos, nem sempre disponíveis na escola.

Com relação ao tempo de aplicação da intervenção a partir deste pressuposto, percebeu-se que ele extrapolou o tempo destinado ao conteúdo sistema respiratório, muitas vezes abordado em uma única aula. Este dado merece atenção e destaque, já que a implementação do DUA demanda a reorganização do currículo escolar, na maioria das vezes, expresso por uma sequência de conteúdos que precisa ser “vencido” em pouco tempo.

A partir do trabalho realizado pode-se perceber uma professora/pesquisadora mais flexível que, por compreender melhor como os alunos aprendem, planeja melhor a atividade docente.

Por fim cabe destacar que, os achados desta investigação, pela novidade do tema e, pela apropriação inicial da mestranda, que também se constituiu na intervenção a partir do DUA, são passíveis de novas interpretações. Anunciamos neste estudo que, com o grupo de sujeitos envolvidos, o DUA demonstrou ser uma possibilidade para o processo de ensino-aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC\\_C\\_20dez\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf)> Acesso em 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 10 out. 2020.

CAST. **Desenho Universal para a aprendizagem.** APA Citation: CAST, 2015. (Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução). Acesso em 10 out. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR 213. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>> Acesso em 10 out. 2020.

DAMIANI, Magda Floriana. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica.** Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas. 2013.

HITCHCOCK, C., MEYER, A., ROSE, David, & JACKSON, R. (2002). **Providing new access to the general curriculum. Universal Design for Learning.** Teaching Exceptional Children, 35(2), 8-17.

LEI Nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em 10 out. 2020.

MACE, Ronald; HARDIE, Graeme; PLACE, Jaine. **Accessible environments toward Universal Design.** In: PREISER, W.; VISCHER, J. C.; WHITE, E. T. (Eds.). Design interventions: toward a more humane architecture. New York: Van Nostrand Reinhold, 1991.  
MEYER, Anne, Rose, David H., & Gordon, David. (2014). **Universal design for learning: Theory and practice.** Wakefield: CAST Professional Publishing.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). (2001). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes. 2001.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, DE 5 DE JULHO DE 2000 **Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em 10 out. 2020.

ROSE, David H. & Meyer, Anne. (2002). **Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.** Alexandria: ASCD.

ROSE, David H., Meyer, Anne, & HITCHCOCK, C. (2005). **The Universally Designed Classroom: Accessible Curriculum and Digital Technologies.** Cambridge: Harvard Education

ROSE, David H., & GRAVEL, J. W. (2010). **Technology and learning: Meeting special student's needs.** National Center on Universal Design for Learning. Disponível em: <<http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf>> Acesso em 10 out. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de Jovens e Adultos.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: Como Ensinar.** Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Pensamento e linguagem.** Edição eletrônica. 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/vigo.html>. Acesso em: 23 jun. 2016

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

# DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS: ESTRATÉGIAS PARA O ESTUDO DO SISTEMA DIGESTÓRIO

Elisangela Luz da Costa<sup>1</sup>  
Amélia Rota Borges de Bastos<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo apresenta os resultados da dissertação de mestrado intitulada Desenho Universal para a Aprendizagem no Ensino de Ciências: Estratégias para o Estudo do Sistema Digestório, que objetivou, a partir de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, planejar, implementar e avaliar as contribuições e limitações do UDL para o ensino de ciências. O estudo apresenta uma sequência didática planejada a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) - pressuposto teórico-metodológico que propõe práticas pedagógicas acessíveis e propulsoras de aprendizagem para todos os alunos. O UDL é uma abordagem educacional que objetiva o sucesso dos processos educativos a partir da construção de currículos flexíveis e baseia-se em três grandes princípios: proporcionar modos múltiplos de representação da informação/conteúdo; proporcionar modos múltiplos de ação e expressão por parte do estudante das aprendizagens; proporcionar modos múltiplos para o estudante envolver-se nas atividades. A intervenção, objeto de análise na pesquisa, foi desenvolvida a partir de uma sequência didática em uma turma de oitavo ano composta por 32 alunos com idades entre 13 e 18 anos, sendo destes, 11 repetentes, 1 aluna com déficit intelectual e uma aluna surda. Os dados da investigação foram coletados por instrumentos como observação, entrevista semiestruturada, diário de campo e análise documental. Os dados foram analisados por meio de análise de conteúdo. O estudo demonstrou que os princípios do UDL podem apoiar o Ensino de Ciências. As estratégias do DUA desenvolvidas ao longo da intervenção apoiaram o processo de aprendizagem dos estudantes, sugerindo que esse pressuposto pode ser efetivo para turmas heterogêneas e com alunos com deficiência.

**Palavras-chave:** Desenho Universal para a Aprendizagem, Ensino de ciências, Alunos com deficiência.

## 1. INTRODUÇÃO

A pesquisa que dá origem a este artigo teve como baliza teórica o Desenho Universal para a Aprendizagem (Universal Design for Learning, UDL) cujo conceito é atribuído a David Rose, Anne Mayer e seus colegas do *Center for Applied Special Technology* (CAST).

Segundo CAST (2011), UDL é um pressuposto teórico-metodológico que busca responder, por meio do planejamento pedagógico, às características de aprendizagem dos

<sup>1</sup> Pesquisadora, Mestre em Ensino de Ciências pela Universidade Federal do Pampa. UNIPAMPA/Bagé.

<sup>2</sup> Orientadora, Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. UNIPAMPA/Bagé.

estudantes, construindo práticas pedagógicas que culminem em processos de aprendizagem para todos os alunos.

Para King-Sears (2009) o UDL tem como premissa o ensino de turmas heterogêneas, com ou sem a presença de alunos com deficiência. Para o autor, trata-se de uma abordagem curricular que tem por objetivo diminuir os obstáculos de natureza pedagógica que por algum motivo podem dificultar o processo de ensino e de aprendizagem, assegurando assim, o acesso, a participação e o sucesso de todos os alunos.

Meyer (2014) salienta que o UDL é uma abordagem educacional amparada nos pressupostos da neurociência, mais especificamente, nas três áreas cerebrais que são acionadas no processo de aprendizagem, sendo elas: rede de reconhecimento, rede estratégica e rede afetiva.

No estudo que dá origem a este artigo realizou-se o planejamento, a implementação e a avaliação de uma intervenção pedagógica baseada no UDL com enfoque no ensino de ciências, de forma a identificar as contribuições e limitações deste pressuposto no processo de construção dos conceitos científicos.

## **1.1 DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM - BREVE HISTÓRICO**

Segundo Meyer, Rose e Gordon (2014), o termo Desenho Universal para a Aprendizagem é uma extensão do movimento arquitetônico chamado Desenho Universal. Esse movimento foi originalmente formulado por Ron Mace na Universidade da Cromatina do Norte e tinha como objetivo criar locais, estruturas ou produtos que são concebidos e construídos para acomodar o mais vasto número de usuários, sem a necessidade de adaptações posteriores.

De acordo com CAST (2013) o UDL baseia-se nas três redes cerebrais primárias envolvidas no processo de aprendizagem, sendo elas:

a) Redes de conhecimento: ligada ao “o quê” da aprendizagem. Refere-se à maneira pela qual os alunos reúnem fatos e categorizam o que veem, ouvem ou leem. Está relacionada com o primeiro princípio do UDL, o da representação da informação/conteúdo;

b) Redes estratégicas: relacionadas ao “como” da aprendizagem e refere-se à maneira pela qual planejamos e executamos as tarefas, bem como, a maneira como os alunos organizam e expressam suas ideias. Está relacionada ao segundo princípio do UDL, da ação e expressão;

c) Redes afetivas: relacionadas ao “porquê” da aprendizagem, no sentido de como os alunos ficam motivados, interessados e desafiados para aprendizagem. Está ligada ao terceiro princípio do UDL, o autoenvolvimento.

Partindo dessas três redes, o UDL fundamentou os três princípios que devem seracionados no processo de ensino, de forma a mobilizar as redes supracitadas, sendo eles: proporcionar múltiplos meios de representação dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula; proporcionar múltiplos meios de ação e expressão do conteúdo por parte dos estudantes e, proporcionar múltiplos meios de envolvimento com a aprendizagem, vínculo e compromisso dos alunos com o processo de aprendizagem.

O primeiro princípio baseia-se em proporcionar meios múltiplos de Representação (o “quê” da aprendizagem) que segundo Meyer, Rose e Gordon (2014) exige do professor estratégias de ensino diversificadas, que atentem para as diferentes formas de percepção, compreensão e interpretação dos alunos com relação à nova informação. Dentre estas estratégias está a personalização do ensino, ou seja, organizar estratégias que respondam especificamente as características de aprendizagem dos estudantes, tais como: utilização de imagem para explicitação de conceitos, tradução do texto para a Língua Brasileira de Sinais (Libras); utilização de recursos auditivos para a apresentação de uma informação/conteúdo escrita para alunos disléxicos; construção de materiais táteis para apresentação de informações visuais, recursos tecnológicos de apoio à leitura, aplicativos de celular, filmes com legendas, textos em formato de áudio, descrição das imagens, protótipos manipuláveis, audiolivros, recursos de acessibilidade do computador.

Outra estratégia postulada pelo UDL está em ensinar antecipadamente vocabulários e símbolos desconhecidos pelos estudantes e presentes no novo conteúdo, bem como, amparar o texto, com imagens, legendas, dicionário ou glossário, notas de rodapé, definições, mapas Conceituais, paralelos comparativos entre outros recursos de apoio.

O UDL prevê também, o uso de suportes para acesso aos conhecimentos prévios e memorização das novas informações tais como: listas de verificação, esquemas, chamadas de atenção em post-its, imagens, mapas com gravuras, paráfrases. O UDL entende que estas alternativas auxiliam, progressivamente os estudantes, a uma maior compreensão do tema em estudo.

O segundo princípio preconiza que sejam proporcionados meios múltiplos de ação e expressão, ou seja, o aluno deve ser incitado a demonstrar, de diversas formas, a construção da sua aprendizagem. Este princípio refere-se ao “como” da aprendizagem em segundo ele, cabe ao professor oportunizar diferentes metodologias e materiais para que o aluno demonstre o que aprendeu. São exemplos de estratégias que materializam esse princípio o uso de trabalhos orais, dramatizações, construção pelos estudantes de mapas conceituais, rodas de conversa, desenho, etc.

O terceiro princípio refere-se a proporcionar modos múltiplos de autoenvolvimento, o “porquê” da aprendizagem. Este princípio reconhece a afetividade, a motivação e o envolvimento, como elementos fundamentais para a aprendizagem. Sendo assim, o professor precisa proporcionar aos alunos opções para ampliar o interesse, otimizando a escolha individual e a autonomia de cada um, permitindo que o estudante participe do planejamento, da execução e da avaliação de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Para o UDL o processo de ensino, para além de encorajar o estudante a compreender a relevância e aplicabilidade do conteúdo estudado, deve oferecer um ambiente tranquilo e encorajador das aprendizagens individuais. Um ambiente de colaboração, que reforce o saber adquirido e apoie o estudante a reconhecer aquelas estratégias que melhor se adaptam as suas formas de receber, processar e demonstrar os conhecimentos adquiridos.

O UDL também tem, dentre seus objetivos, o compromisso com a formação de estudantes autorregulados, ou sejam alunos que são capazes de avaliar e monitorar seu processo de aprendizagem de forma autônoma.

## **1.2 PLANEJAMENTO DA INTERVENÇÃO**

A intervenção foi desenvolvida por meio de uma sequência didática e o desenvolvimento da sequência se deu em diferentes espaços da escola, tais como: sala de aula, laboratório de Ciências, laboratório de informática e sala de vídeo.

O planejamento partiu da identificação das características de aprendizagem dos estudantes e das estratégias/ metodologias de ensino que estes julgavam mais adequadas às suas características de aprendizagem em termos de formas de apresentação, processamento e autoenvolvimento com o conteúdo.

A identificação inicial destas características apontou a preferência dos estudantes por trabalhos em grupo (porque poderiam auxiliar e serem auxiliados quando necessário), práticas de experimentação no laboratório de ciências, utilização de meios midiáticos como laboratório de informática, confecção e observação de cartazes, uso de maquetes e filmes (citaram filmes e documentários como recurso interessante de apoio a aprendizagem para deixar a aula menos cansativa).

Considerando as premissas do UDL, a intervenção implementou as seguintes estratégias:

- Atividades específicas com o objetivo de acessar os conhecimentos prévios;

- Utilização de filmes (com legenda), painéis com a imagem e o texto e paralelos relacionados ao tema em estudo, proporcionando diferentes opções para a percepção, preocupando-se sempre em dar acessibilidade da informação para todos os alunos.
- Disponibilização de diferentes recursos visuais, tais como: dicionários ilustrados, cartazes, modelos, dentre outros;
- Recursos táteis e que permitem a manipulação como, por exemplo, protótipos do Sistema Digestório e boneca de tecido com Sistema Digestório manipulável.
- Durante a intervenção foi construído um glossário, a fim de esclarecer as terminologias e representações simbólicas do conteúdo.
- Confeccionou-se um painel com a imagem do Sistema Digestório, seus órgãos e funções, que serviu para promover a relação entre informações contidas no texto e as imagens explicativas.
- Todos os textos utilizados foram acessibilizados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes, procurando-se sempre destacar e enfatizar os elementos-chave do conteúdo, bem como, grifando (marcas visuais) os aspectos mais relevantes.
- Os vídeos foram acessibilizados através de legenda e foi disponibilizada uma folha de apoio para que os alunos fizessem registros dos aspectos mais relevantes das informações apresentadas. No que se refere à aluna surda esta estratégia foi importantíssima para dar acessibilidade a informação.
- Ao fundo da sala ficaram recursos de apoio, tais como livros didáticos, dicionário ilustrado, protótipo do Sistema Digestório, e acesso a internet, para livre consulta.
- O conteúdo de sistema digestório foi sendo apresentado de forma gradativa seguindo o trajeto do alimento no Sistema Digestório, recurso de andaimagem apoiado pelo UDL.
- As atividades realizadas em grupo, também foram planejadas a fim de servir como andaimes, uma vez que alunos mais competentes em determinadas tarefas puderam dar suporte aqueles com dificuldades.
- Todos os cartazes e painéis confeccionados durante as aulas foram fixados na sala de aula a fim de servirem aos alunos de suporte e baliza para as novas aprendizagens;
- Todos os recursos utilizados foram adaptados de acordo com a realidade e necessidades da turma, flexibilizados segundo as especificidades de aprendizagem dos alunos, para que todos, sem exceção, pudessem utilizar todos os recursos e participar de todas as atividades propostas.

- Utilização de meios midiáticos múltiplos para a comunicação e discussões sobre os assuntos da aula: laboratório de informática, filme;
- Utilização de uma boneca de tecido com um Sistema Digestório completo também em tecido (obedecendo tamanho, peso e formatos reais de acordo com um adolescente de 12 anos), que fez parte de todas as atividades desenvolvidas;

Figura 01: Fotografia da boneca com órgãos do Sistema Digestório em tecido.



Fonte: Autora (2018).

Figura 02: Partes da boneca de tecido



Fonte: Autora (2018).

- Os trabalhos em grupo serviram de apoio para o planejamento de estratégias de desenvolvimento dos alunos promovendo a colaboração e o sentido de comunidade.
- Ao final de cada aula os alunos participaram de momentos avaliativos, a fim de verificar a adequação das estratégias utilizadas e sua contribuição à construção do conhecimento. Nestes momentos os alunos também foram incitados a auto avaliarem-se, de forma a reconhecer as estratégias que resultaram mais eficazes no processo de aprendizagem.
- Cada aluno fez uso de um Portfólio que serviu para organizar sua própria aprendizagem. O professor além de utilizar os portfólios dos alunos a fim de acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos e avaliar a criatividade, dificuldades, progressos e

construção da aprendizagem, tinha também seu próprio portfólio para apontamentos de situações importantes durante a intervenção;

- Partindo da análise diária dos Portfólios, foram desenvolvidas atividades de revisão e apoio, sempre que estas se mostraram necessárias. A avaliação foi feita durante todo o processo, para isso foram utilizados variados instrumentos incluindo momentos de avaliação e autoavaliação dos alunos sobre os conteúdos e tarefas que foram sendo estudadas;

## **METODOLOGIA**

A investigação, levada a cabo por meio de um estudo qualitativo, do tipo intervenção pedagógica, constituiu-se no planejamento, implementação e análise de uma intervenção baseada no Desenho Universal para a Aprendizagem, para o ensino do conteúdo Sistema Digestório.

De acordo com Damiani (2012, p. 58), a pesquisa do tipo intervenção caracteriza-se por uma interferência propositadamente realizada por professores/pesquisadores, em suas práticas pedagógicas. Tais interferências são planejadas e aplicadas com base em um determinado referencial teórico e objetiva promover avanços e melhorias nessas práticas, além de pôr à prova tal referencial, contribuindo para o avanço do conhecimento sobre os processos de ensino/aprendizagem neles envolvidos.

Na investigação, buscou-se identificar as contribuições e limitações do UDL na apropriação dos conceitos científicos. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados observação; Análise Documental das produções dos estudantes (apontamentos no portfólio, cartazes, exercícios, dentre outros instrumentos); Diário de Campo, onde foram registradas todas as observações relevantes tais como, reações e estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelos alunos a partir do UDL no decorrer do desenvolvimento de toda a sequência didática.

Para análise dos dados relativos à intervenção propriamente dita foi utilizada a Análise de Conteúdo que, seguindo as orientações de Bardin (2006), foi organizada em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Na fase de pré-análise foi realizada a organização do material a ser analisado (diário de bordo, gravações, portfólios dos alunos e atividades desenvolvidas). Na segunda fase, foram definidas como categorias os três princípios do UDL e, por fim, realizou-se o tratamento, inferência e interpretação dos resultados.

A intervenção foi realizada no Instituto Estadual de Educação em Caçapava do Sul, em um oitavo ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Ciências. Foram desenvolvidos 8 encontros organizados em uma Sequência Didática, totalizando 18 horas aulas.

A turma em questão era composta por 32 alunos com idades entre 13 e 18 anos. Dentre os 32, 11 estavam repetindo o 8º ano, 1 aluna tinha diagnóstico de déficit intelectual e outra surda.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a aplicação da Intervenção pode-se perceber que o processo de ensino-aprendizagem foi mais efetivo quando foram facultadas múltiplas formas de representação dos conteúdos. Esta estratégia não só facilitou a acessibilidade à informação por parte dos alunos com deficiência, mas também facilitou a compreensão dos demais alunos. Bem como explicam Cosenza e Guerra (2011, p. 63), quando dizem:

É importante e útil aproveitar, sempre que possível mais de um canal sensorial de acesso ao cérebro. Além do processamento verbal, usar os processamentos auditivo, tátil, visual ou mesmo o olfato e a gustação. Além do texto, é bom fazer uso de figuras, imagens de vídeo, música, práticas que envolvam o corpo. (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 63).

A apresentação das informações em formatos flexíveis foi uma alternativa valiosa para essa turma, bastante heterogênea e com uma característica de alunos desestimulados por suas dificuldades de aprendizagem e repetência.

Os alunos demonstraram preferir a utilização de imagens em vários momentos da aula, tanto na apresentação das informações quanto na ação e expressão da aprendizagem. Nas atividades de registro do conteúdo e dos seus aspectos mais relevantes, escolheram o uso de esquemas e desenhos, afirmando compreenderam melhor o conteúdo quando se utilizaram desse recurso.

A importância de esclarecer o vocabulário (que foi feito através de glossários e dicionários ilustrados) ficou evidenciada, pois, sempre que se deparavam com palavras desconhecidas, buscavam o significado e faziam a conexão com os conceitos trabalhados.

Os momentos direcionados a ativação dos conhecimentos prévios, além de ilustrarem o que os alunos já sabiam com relação ao conteúdo, serviram para a ativação da memória. Foi importante observar que os alunos começaram a relacionar os conceitos com analogias e metáforas, fazendo conexões entre ideias, aspecto evidenciado, por exemplo, pela comparação

de um aluno do movimento do estômago com o da Betoneira utilizada por pedreiros na construção civil, ou o movimento do esôfago com a locomoção da minhoca.

Cada parte do Sistema Digestório foi sendo estudada de forma parcializada. O aluno estudava as partes, mas tinha acesso ao “todo” no Infográfico exposto em sala de aula, o que possibilitou eliminar distrações e permitiu evidenciar aspectos essenciais relacionados ao conteúdo.

A possibilidade dos alunos de fazerem uso de apoios (como os que ficavam no fundo da sala) para apoiar as novas informações, possibilitou irem alcançando níveis mais elevados de conhecimento. Os alunos nas entrevistas, mencionaram sentirem-se mais seguros para fazer as atividades, porque puderam fazer uso de livros, atlas, protótipos, dentre outros, sempre que necessitaram.

Pode-se comprovar nos resultados da intervenção que os educandos são bastante diferentes na maneira como se orientam no ambiente de aprendizagem e como expressam o que sabem. As estratégias utilizadas, claramente, proporcionaram motivação, reduziram as barreiras de comunicação e aumentaram as possibilidades de todos participarem de forma mais autônoma das atividades, interagindo com o conteúdo a partir da forma como melhor o processam.

As atividades e estratégias propostas com a finalidade de desenvolver nos alunos uma maior autonomia no que tange a sua própria aprendizagem, foram gradativamente sendo atendidas.

Muitos foram os momentos em que os alunos demonstraram auto regulação, pois foram desafiados a encontrar estratégias próprias na solução do que lhes era apresentado. Bandura, mencionando por Santrock (2002), manifestou-se sobre auto regulação. São aspectos que a pessoa aprende por meios educacionais e observacionais e que, mais adiante, pode realizá-los por si mesma, sem necessidade de reforço externo. Santrock (2002) contribuiu para a aprendizagem autorregulatória, ensinando que consiste na autogeração e no automonitoramento de pensamentos, sentimentos e comportamentos, para alcançar sua meta, em clara alusão à triadicidade dos processos mentais: pensar, sentir e fazer.

Segundo Rose e Gravel (2010) quando o conteúdo é representado por dois ou mais meios, esses meios se tornam possíveis caminhos para o sucesso e engajamento.

No início da intervenção os alunos mostravam-se inseguros para falar ou expressar de qualquer forma seu aprendizado, porém, no decorrer dos dias, pode-se perceber um crescimento significativo. Com o tempo começaram a participar mais ativamente das aulas, dando ideias, opinando e decidindo as próximas ações. Nas aulas finais da intervenção os alunos foram incitados a criar uma história sobre Sistema Digestório, planejar e executar a apresentação em

forma de dramatização para outros alunos. Neste momento pode-se observar a materialização da aquisição dos conceitos estudados.

A apropriação dos conceitos científicos pelos estudantes e a atitude ativa frente ao processo de ensino-aprendizagem, é um dos objetivos do UDL. Na atividade final proposta pode-se evidenciar que os alunos estavam ativamente envolvidos com o conteúdo, demonstrando apropriação dos conceitos científicos. A autonomia com que realizaram a atividade de dramatização pode ser entendida como resultante do processo vivenciado ao longo da intervenção, que buscou a participação ativa dos estudantes em todas as atividades. Conferir ao aluno autonomia e protagonismo ampliou de forma considerável a participação dos estudantes ao longo da intervenção.

O envolvimento com o processo de ensino-aprendizagem, também pode ser resultado da qualidade dos instrumentos de mediação utilizados. Dentre eles cita-se a Boneca de pano, confeccionada em tecido do tamanho dos alunos, com todos os órgãos do sistema digestório manipuláveis com tamanho e peso característicos de um adolescente de 13 anos. A boneca, para além de contribuir para o auto envolvimento dos estudantes com os conceitos abordados, foi aceita como parte da turma e a partir dela várias atividades foram sendo criadas, desde a escolha do nome até sua festa de aniversário que serviu também para trabalhar os conceitos referentes a mastigação, deglutição, sabores e composição dos alimentos.

Vários foram os instrumentos utilizados para a construção e composição da aprendizagem pelos alunos, mas o mais significativo foi sem dúvida, a Boneca. Seu Sistema Digestório manipulável e seus órgãos com tamanho e pesos reais aproximaram o conteúdo da realidade dos alunos e facilitaram a compreensão dos conceitos estudados.

Dante (2005, p. 60), defende que “devemos criar oportunidades para as crianças usarem materiais manipulativos, segundo o autor a abstração de ideias tem sua origem na manipulação de atividades mentais a ela associadas”. Desse modo, o uso de objetos reais, nomeados de materiais didáticos manipuláveis, auxiliam na representação dos conceitos.

A avaliação da intervenção, no que tange ao processo de construção dos conceitos científicos, foi realizada mediante procedimentos como observação da realização das atividades, revisão das metas, observação das atividades desenvolvidas nos Portfólios.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A análise dos dados coletados evidenciou que UDL pode trazer importantes contribuições para o ensino de Ciências, principalmente no que se refere a responder às

características de aprendizagem dos estudantes, construindo práticas pedagógicas que culminem em processos de aprendizagem para todos os alunos.

A flexibilização curricular que propõe o UDL, mediante a provisão de diferentes recursos e estratégias de ensino-aprendizagem ajustadas às características e ritmos dos alunos foi fundamental ao processo de construção dos conceitos científicos.

Outro resultado que demonstra aspectos positivos da abordagem foi a mudança significativa de comportamento dos alunos com relação ao processo ensino aprendizagem. Estes, até o início da intervenção se mostravam desestimulados e desinteressados. Com o decorrer da aplicação foram mudando de comportamento e postura frente às atividades propostas, começaram a interagir, participar e colaborar com novas ideias para as aulas.

Foi evidenciado durante a aplicação da sequência e, nos resultados da avaliação do processo de aprendizagem dos estudantes, a importância das estratégias sugeridas pelos princípios do UDL. Constatou-se que uma mesma estratégia pode materializar diferentes princípios de aprendizagem, favorecendo de forma concomitante o acesso a informação e o auto envolvimento com o processo de ensino. Um exemplo, foi o uso do recurso manipulável boneca de pano, proposto inicialmente como estratégia acessível para apresentação da nova informação. O uso da boneca envolveu os estudantes para com o trabalho. Observou-se o entusiasmo com que se relacionaram com este instrumento de mediação, que acabou ganhando nome, sobrenome, festa de aniversário..., sendo essencial na aproximação dos estudantes com um tema que, muitas vezes, é apresentado apenas pela via visual – com o uso de imagens.

Outras estratégias também merecem destaque, sendo elas: a reorganização das classes, rompendo com o desenho tradicional, um atrás do outro; a diferenciação das propostas de acordo com as características dos estudantes; os momentos de Feedback, a apresentação e discussão das metas, os momentos de diálogo e reflexão, a diversidade de atividades e da forma de avaliar.

É preciso, no entanto, apontar que as características do UDL podem impor dificuldades para a implementação da proposta em contextos de ensino tradicional, onde o volume de conteúdos e o tempo reduzido para a realização de algumas disciplinas impõe ao que corra com o conteúdo.

O planejamento a partir dos pressupostos do UDL demanda tempo, tanto para a preparação do material, quanto para a sua aplicação em sala de aula. As atividades propostas na intervenção demandaram um tempo que não é compatível ao destinado ao ensino do mesmo conteúdo. Na intervenção, o conteúdo foi abordado em xxxx tempo. Xxx tempo a mais do que o utilizado, segunda a professora regente da turma onde a intervenção foi realizada.

Para que os princípios do UDL sejam respeitados em sua essência, precisaríamos de um currículo mais flexível, onde os conteúdos pudessem ser trabalhados de forma menos linear. Isso não quer dizer que não seja possível fazer uso das estratégias sugeridas pelo UDL no dia-a-dia escolar mas, aplicar a metodologia em seu formato literal, demanda mudanças significativas na estrutura curricular vigente.

A falta de recursos materiais das escolas é também uma questão que precisa ser discutida. Os professores, em sua maioria, confeccionam os recursos didáticos com materiais próprios, o que pode tornar a proposta onerosa.

Mesmo com os percalços diários encontrados nas escolas, os resultados da investigação reforçam a ideia do professor como mediador do processo, com o papel de guiar os estudantes, de forma a despertar os seus potenciais, estimular a curiosidade, participar de seus esforços e enaltecer as suas vitórias. Tudo isso em um ambiente de respeito, solidariedade e troca, como a que se observou e construiu nesse estudo. O UDL demonstrou-se uma abordagem metodológica bastante válida em uma turma com características bastantes heterogêneas.

O Desenho Universal para a Aprendizagem pode representar uma importante ferramenta a ser utilizada pelos professores quando planejam suas aulas, para que essas sejam responsivas a diversidade da sala de aula, garantindo a todos os alunos o acesso ao conhecimento escolarizado.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002**.

\_\_\_\_\_. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. – Brasília: CORDE, 2009, 138 p.

BRASIL ESCOLA. **Sistema digestório humano**. 2017. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/nutricao-sistema-digestorio-humano.htm>. Acesso em: 30 set. 2017.

CAST. **Desenho universal para a aprendizagem**. APA Citation: CAST, 2011. Disponível em: [www.cast.org](http://www.cast.org). Acesso em: 17 abr. 2016.

CAST. **Desenho Universal para a aprendizagem**. APA Citation: CAST, 2015. (Universal version 2.0. - [www.cast.org](http://www.cast.org) / [www.udlcenter.org](http://www.udlcenter.org) – tradução). Disponível em: [www.cast.org](http://www.cast.org). Acesso em: 08 abr. 2017.

Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAMIANI, M. F. **Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios.** Educar, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Editora UFPR 213. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2016.

DANTE, Luiz Roberto. Didática da Resolução de Problemas de Matemática. 12ª edição. São Paulo, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2001. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1996.

HITCHCOCK, C; STAHL, S. Tecnologia Assistiva, Desenho universal para aprendizagem: melhores oportunidades de aprendizagem. **Revista de Educação Especial Technology**, 2003. Disponível em: <http://www.tamcec.org/jset-index/assistivetechonology-universal-design>. Acesso em: 10 mar. 2017.

IZQUIERDO, I. **Memória.** 2ª Edição, Porto Alegre. Editora Artmed, 2011.

KING-SEARS, M. (2009). **Desenho Universal para a Aprendizagem: Tecnologia e pedagogia. Dificuldades de Aprendizagem.** King-Sears, P. (2014). Introdução à aprendizagem série especial trimestral sobre deficiência sobre desenho universal para aprendizagem.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem componente do ato pedagógico – 1. ed. –** São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M. **O Trabalho com Projetos e a Avaliação na Educação Básica.** In: ESTEBAN, M.T. HOFFMANN, J; SILVA, J.F. (orgs) **Práticas Avaliativas e Aprendizagens Significativas.** Porto Alegre: Mediação, 2003, p.67-80.

MEYER, R.; ROSA, M. H.; GORDON, D. **Desenho universal para aprendizagem: teoria e prática.** Wakefield: Elenco professional Publishing, 2014.

NUNES, C.; MADUREIRA. Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, Diretoria de. NOTA TÉCNICA Nº 21 / 2012 / MEC / SECADI /DPEE: **Orientações para descrição de imagem na geração de material digital acessível –** Mecdaisy. Brasília: [s.n.], 2012. 10 p. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10538-nota-tecnica-21-mecdaisy-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 abr. 2017

PORTELHO, E. **Como se aprende? estratégias, estilos e metacognição.** 2ª Edição, Rio de Janeiro. Editora Wak, 2011.

ROSE, D. H.; GRAVEL, J. W. **Technology and learning: Meeting special student's needs.** National Center on Universal Design for Learning, 2010. Disponível em: <http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/TechnologyandLearning.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2017.

ROSE, D. H.; MEYER, R. **Todos os estudantes na era digital:** desenho Universal para aprendizagem. Alexandria: ASCD, 2002.

ROSE, D.H.; MEYER, R; HITCHCOCK, C. **A sala de aula universalmente concebida:** Currículo acessível e tecnologias digitais. Cambridge: Harvard educação, 2005.

SÁ, I; SILVA, A.; DUARTE, A. E SIMÃO, A. **Aprendizagem autorregulada pelo estudante:** perspectivas psicológicas e educacionais. Porto: Porto Editora. Silva, 2004.

SANTOS, R. **Criatividade e ciência:** Experimentações sistema digestório. 2012. Disponível em: [http://criatividadeeciencia.blogspot.com/2011/03/conclusao-o-amido-ao-reagir-com-o-iodo.html,%20http://www.feiradeciencias.com.br/sala02/02\\_104.asp](http://criatividadeeciencia.blogspot.com/2011/03/conclusao-o-amido-ao-reagir-com-o-iodo.html,%20http://www.feiradeciencias.com.br/sala02/02_104.asp). Acesso em: 30 jul. 2017.

SANTROCK, J. **Psicología de la educación.** México: McGraw-Hill, 2002.

SARTORETTO, M. L. BERSCH, R.C.R. **A Educação especial na perspectiva da inclusão escolar:** recursos pedagógicos acessíveis e comunicação aumentativa e alternativa - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010. v. 6.



## **DESIGN PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: materiais didáticos acessíveis à criança com deficiência visual**

Márcio James Soares Guimarães<sup>1</sup>  
Mônica Moura<sup>2</sup>  
Cassia Letícia Carrara Domiciano<sup>3</sup>

### **INTRODUÇÃO**

Há alguns anos me pediram para auxiliar duas crianças numa tarefa escolar e me deparei pela primeira vez com a reprodução de um texto adaptado ao sistema Braille. Desde então, procurei estudar, conhecer instituições, trocar emails com pesquisadores, aprender a ler e escrever o Braille para em seguida, com a colaboração de docentes e discentes do graduação em Design da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, realizar algumas experimentações no projeto de materiais pedagógicos inclusivos.

Esses esforços iniciais, somados às experimentações junto às pessoas com deficiência visual e às leituras que fizemos, nos levaram a levantar algumas proposições de pesquisa, culminando neste processo de doutoramento e nesta tese intitulada *Design Inclusivo na Contemporaneidade: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis a crianças cegas e com baixa visão*, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Design da Universidade Estadual Paulista, sob orientação da Profa. Dra. Mônica Moura e coorientada pela Prof. Dra. Cassia Leticia Carrara Domiciano.

Neste trabalho, realizado com a participação ativa de todos o sujeitos envolvidos, acreditamos que o grande desafio do design na atualidade é ser desenvolvido em uma esfera de atuação que compreenda a complexidade e diversidade das pessoas que vivem este tempo, indo ao encontro de soluções aos problemas sociais contemporâneos, onde um dos aspectos mais proeminentes e, também, complexos, é a inclusão. A atuação do design no campo da inclusão tem como objetivo permitir, por meio de produtos, ambientes, processos e serviços, que todas as pessoas tenham oportunidades iguais de participação em todos os aspectos da

---

<sup>1</sup> Dr. em Design, prof. da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, [marcio.guimaraes@ufma.br](mailto:marcio.guimaraes@ufma.br);

<sup>2</sup> Dra. em Comunicação e Semiótica, Profa. da Universidade Estadual Paulista, [monica.moura@unesp.br](mailto:monica.moura@unesp.br)

<sup>3</sup> Dra. em Estudos da Criança, Profa. da Universidade Estadual Paulista, [cassia.carrara@unesp.br](mailto:cassia.carrara@unesp.br)



vida em sociedade, como no Design para uma Educação Inclusiva, que é o nosso campo de pesquisa.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação inclusiva é uma ação baseada na concepção dos direitos humanos que visa proporcionar aos professores e aos estudantes, independentemente de suas condições, oportunidades equitativas nos processos de ensino e aprendizagem, utilizando-se de ferramentas pedagógicas adaptadas às necessidades de cada aluno (BRUNO, 2006, p. 18). Nesta perspectiva, escolhemos como objeto de estudo o desafio de projetar e produzir livros inclusivos para crianças com deficiência visual (baixa visão e cegueira).

Em dados divulgados pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO, 2012) e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), em seu último levantamento de informações sobre deficiências no Brasil, o número de cidadãos diagnosticados com cegueira ultrapassou a marca de meio milhão de pessoas, destas 33 mil são crianças em fase escolar.

Frente à esta realidade, onde se torna necessário empregar ações em diferentes âmbitos, como a tomada de ações preventivas em relação ao monitoramento e controle de doenças relacionadas à visão e, também, à implementação de ações voltadas à promoção da qualidade de vida para as pessoas já diagnosticadas com deficiência visual, possibilitando-lhes acesso aos direitos básicos, definimos nosso campo de atuação junto a este público, pois entendemos que o Design como área científica integra conhecimentos interdisciplinares, tornando-se instrumento efetivo na construção de estratégias e critérios de avaliação e desenvolvimento de projetos adequados às necessidades de acessibilidade, oportunizando a educação inclusiva.

Neste contexto, projetamos em âmbito de ensino e pesquisa a elaboração de projetos gráficos destinados à educação de crianças com deficiência visual a fim de proporcionar à criança vivenciar a experiência da ler livros infantis adaptados com os atributos visuais característicos deste tipo de produto.

A princípio procuramos compreender o processo fisiológico da visão e os aspectos e processos cognitivos relacionados ao ato de ver, e de como estes se comportam em casos de insuficiência ou ausência da visão. Identificamos e passamos a compreender melhor como a "experiência visual" se dá através da experiência háptica (reconhecimento em profundidade de aspectos relacionados a textura, temperatura, volume e peso), permitindo aos cegos e Jás

peessoas com baixa visão em graus mais severos, a capacidade de reconhecimento e memorização das coisas, produzindo uma imagem mental limitada, pois a pessoa nestas condições, percebe com totalidade apenas os objetos que cabem na palma de suas mãos, limite de sua percepção háptica (DUARTE, 2011; DARRAS e VALENTE, 2011; NUERNBERG, 2010; CARDEAL, 2008; KASTRUP, 2007; e GRIFFIN e GERBER, 1996).

Enquanto isso, a pessoa com baixa visão, por utilizar um pequeno potencial visual para explorar ambientes, pode, em alguns casos, identificar objetos, ler e escrever, mas também, assim como as cegas, fazem uso dos outros sentidos como auxílio à construção cognitiva e também são alfabetizadas pelo sistema Braille que se configura essencial à sua autonomia quando em condições ambientais desfavoráveis à leitura visual.

As principais limitações que a deficiência visual impõe ao processo de desenvolvimento de aprendizagem referem-se ao controle do ambiente, organização e orientação do espaço. A pessoa com deficiência visual desenvolve significados e dá sentido às coisas que explora pelo uso dos sentidos de forma integrada, o estímulo à coordenação sensório-motora proporciona-lhe independência e lhe torna apta ao aprendizado constante, como o desenvolvimento da percepção háptica, a percepção ativa do toque integrada aos demais sentidos, melhorando, assim, suas habilidades e interesses na decodificação de objetos, eventos e situações (BRUNO, 2006, p. 44).

A deficiência visual pode afetar diferentes funções visuais, como acuidade visual, campo visual, sensibilidade ao contraste, acomodação visual, adaptação visual ou a visão de cores. O funcionamento visual é, portanto, mais que a soma dos diferentes componentes do aparelho visual, mas se ocupa também dos efeitos que as funções motoras desempenham sobre a visão. Se os níveis de visão e funcionamento visual não forem satisfatórios, o progresso do desenvolvimento de outras áreas podem ser comprometidos, requerendo auxílio e recursos especializados.

Além da compreensão das defasagens ocasionadas pela deficiência visual, buscamos abordar o estudo da *percepção háptica*, que é uma combinação do tato com o movimento cinestésico no ato de codificação das formas em relevo, tais conhecimentos nos permitiram inferir que, em termos de desenvolvimento cognitivo, a percepção háptica atua como um canal que contribui expressivamente à captação e ao processamento da informação.

O desenvolvimento tátil-cinestésico permite que a criança com deficiência visual distinga formas, detalhes e diferenças significativos, e seja capaz de reconhecer os objetos, portanto, a educação deste público requer o uso de materiais que contenham representações

gráficas adaptadas à percepção tátil para a transmissão de conceitos, especialmente quando o objeto representado ultrapassa os limites da descrição oral, exigindo o contato com uma representação que melhor reproduza sua configuração, permitindo a compreensão deste objeto no contexto de uma narrativa, ou do conteúdo de uma aula, por exemplo. Projetar o desenho tátil compreende em reavaliar os parâmetros do projeto, produção e usabilidade, investigando e identificando barreiras e soluções à identificação da imagem pelo tato.

## MATERIAIS E MÉTODOS

Entre os métodos adotados, trabalhamos com associação de procedimentos de análise bibliográfica e de métodos de pesquisas quali-quantitativas, partindo de uma revisão sistemática e assistemática que abrangeu estudos e recomendações técnicas sobre o projeto e a avaliação da imagem tátil aplicada em livros e materiais de ensino.

A partir das análises desta revisão, nós pudemos projetar e produzir os materiais que foram utilizados como instrumentos de análise contendo um livro ilustrado com textos adaptados ao Sistema Braille e letra ampliada; seis bonecos das personagens humanas presentes na história; um conjunto de cartelas com imagens de seis bichos de estimação em cores com aplicações de texturas; um conjunto de figuras para serem tateadas; e um jogo de encaixe das figuras táteis.

Figura 01: Materiais didáticos desenvolvidos para a análise.



Fonte: Márcio Guimarães (2020).

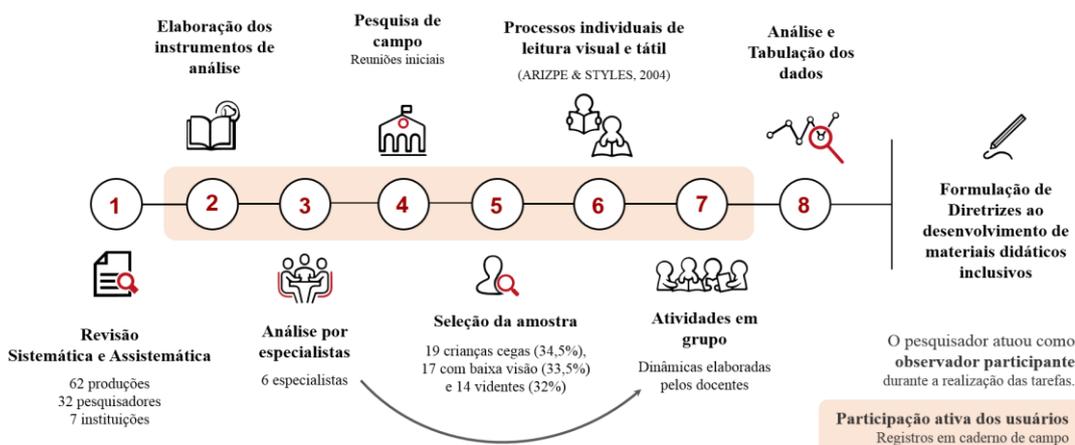
A instituição selecionada para a realização da pesquisa de campo é uma escola maranhense especializada no ensino de cegos, mas que desde o ano de 2015 adotou o modelo inclusivo de ensino. Assim, obtivemos números equilibrados de participantes cegos, com baixa visão e videntes.

A análise qualitativa da leitura e interpretação do livro foi realizada com base no “método de leitura de imagens”, desenvolvido por Evelyn Arizpe e Morag Styles (2004). A abordagem proposta por este método compreende a observação da leitura individual, seguida da realização de entrevista semiestruturada. Além destes processos, as professoras que participaram da análise prévia, ampliaram e enriqueceram a pesquisa, planejando seis dinâmicas de uso dos materiais didáticos.

As aplicações destas dinâmicas ocorreram de forma coletiva e se configuraram como um momento de lazer que permitiu às crianças, mesmo as mais tímidas, a interagir com seus pares, coube a ao pesquisador atuar como observador participante, interagindo quando necessário e ocupando-se do registro das ações (vídeo e imagens). Além do recurso audiovisual, foram feitas anotações em um caderno de campo, instrumento utilizado em técnicas de pesquisas etnográficas, que tem por objetivo coletar informações relevantes à interpretação dos fatos observados.

Figura 02: Métodos adotados na pesquisa.

### Método adotado



Os procedimentos adotados foram aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisas da UNESP (Parecer Nº 2.450.094), em conformidade com a Resolução Nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde - Ministério da Saúde.

Fonte: Márcio Guimarães (2020).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após a elaboração do sistema de produtos didático-pedagógicos produzidos com base na triagem de recomendações desenvolvidas por pesquisadores acadêmicos e instituições especializadas, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo a participação de crianças e adolescentes com deficiência visual e, ainda, pela interação desse grupo com crianças videntes, verificando a efetividade de uso dos materiais como produtos inclusivos.

A pesquisa foi idealizada segundo uma adaptação do método de análise qualitativa associado à metodologia de leitura e interpretação de imagens desenvolvido por Evelyn Arizpe e Morag Styles (ARIZPE & STYLES, 2004) com os objetivos de identificar, analisar e verificar se as recomendações técnicas empregadas na produção dos materiais didáticos desenvolvidos promoveram visualidade tátil, no sentido de preservar, através de seus elementos morfológicos, as representações semânticas necessárias à interpretação da imagem, pela criança cega.

Durante a realização dos testes de uso dos materiais, pudemos observar que as propriedades intrínsecas - tais como tamanho, forma, textura e peso - afetam o posicionamento da mão e dos dedos em relação ao objeto, enquanto as propriedades extrínsecas - distância, localização e orientação - influenciam a trajetória do braço e da mão em direção ao objeto. O tamanho exerce influência sobre o tipo de preensão que a criança exerce ao pegar um objeto. A forma tem menor incidência nesta definição.

Figura 03: Testes de uso dos materiais.



Fonte: Márcio Guimarães (2020).

Entre os inúmeros resultados, pudemos verificar que a deficiência visual não inibe o desenvolvimento de um conhecimento estruturado de percepção do mundo; ao contrário, o maior impacto do desenvolvimento desta pesquisa foi perceber que as crianças desempenharam maiores capacidades de concentração e interesse por todas as informações que lhes foram oferecidas.

Figura 04: Participantes com baixa visão, realizando encaixes das figuras.



Fonte: Márcio Guimarães (2020).

O interesse e participação das crianças envolvidas na análise, a dedicação das professoras e o apoio da instituição foram fundamentais para os resultados ora apresentados, todavia o êxito da análise deve-se, em parte, ao material desenvolvido e pelas decisões tomadas em sua composição.

A leitura do livro ocorreu muitas vezes de forma imediata ou com pouca dificuldade pelas crianças já alfabetizadas em sistema Braille, os textos curtos relacionados às descrições dos bichos de estimação foram facilmente reconhecidos. A dificuldade apresentada por parte dos participantes, correspondeu ao desconhecimento de algumas palavras ou pela leitura exigir a compreensão de conteúdos ainda não abordados em sala de aula. Ouvimos constantemente o grupo de professoras relatar que os materiais desenvolvidos auxiliariam em sala de aula.

Quanto ao reconhecimento das formas das imagens, os resultados corroboram que quanto mais simples e esquemática a forma, mais eficaz é seu reconhecimento, e que a representação de animais em vista lateral proporciona melhor resultado que sua representação

em perspectiva. Observamos que ao receberem as figuras, as crianças inicialmente as seguravam com uma das mãos e com a outra mão estabeleciam contato com o material, buscando identificar detalhes significativos como lisura, aspereza, maciez etc. Em seguida, utilizando ambas as mãos, passavam a tatear o contorno, assimilando informações quanto à forma global e o volume de cada uma das figuras, por fim, buscavam identificar detalhes que distinguiam umas das outras.

As imagens táteis com aplicações de texturas que simulam a pele dos animais proporcionaram melhores resultados, dados confirmados pelo elevado número de reconhecimentos imediatos tanto nas figuras esquemática, quanto nas figuras representadas em perspectiva.

As imagens táteis foram reproduzidas em duas escalas, permitindo a coleta de informações referentes à memorização das formas das figuras: uma vez apreendida uma consciência tátil da configuração de cada animal, fosse possível identificá-lo em menor ou maior tamanho. Esta atividade ocorreu de forma satisfatória, não sendo apresentados erros ou dificuldades de reconhecimento de uma mesma figura em tamanhos distintos.

Quanto à forma, foram confirmadas a eficácia da aplicação de recomendações relacionadas ao estilo e posicionamento dos elementos que constituem a imagem tátil, por exemplo: ao representar um ser humano ou animal, todos os membros superiores e inferiores devem estar visíveis, mesmo quando representados em movimento; sobreposições não permitem leitura tátil em objetos bidimensionais; perspectivas tornam-se confusas às pessoas cegas dada sua limitada capacidade perceptual de espaço; uma vez internalizada a imagem mental, esta deve ser rerepresentada com a mesma configuração sempre que aparecer na narrativa.

Em referência às categorias de análise do método definido por Arizpe e Styles (2004), a percepção da criança com deficiência visual concentra-se naquilo que sente, e na comparação daquilo que apreende em relação às suas experiências pessoais. Os modos encontrados para solucionar as tarefas surpreendem pela perspicácia com a qual a criança cega aponta e questiona detalhes e características que a princípio demonstram-se essencialmente visuais, como representações de cachos de cabelo, por exemplo.

Quanto à interpretação, a atividade relacionada à identificação das personagens tridimensionais proporcionou a todas as crianças o exercício de imaginar cenários de vida das seis crianças (personagens) que compõem a história. Foram atribuídos nomes, situações

imaginativas, prováveis e improváveis que permitiram aos docentes e pesquisadores identificar a construção crítica estabelecida pela criança ao atribuir conceitos às personagens.

Como resultado final, geramos um conjunto de diretrizes para o desenvolvimentos de materiais didáticos inclusivos acessíveis à criança com deficiência visual. Nestas diretrizes abordamos os seguintes aspectos:

- **O papel dos recursos táteis** – o que é?; qual a importância?; quando se torna necessário?; como se lê?
- **Configuração** – os aspectos formais, inserções de elementos, dimensões e noções de escala;
- **Relações espaciais** – orientações espaciais, sentidos, a necessidade de não haver sobreposições, representações gráficas (vistas), proximidade e distância;
- **Texturas** – associação a modelos reais, número de texturas possíveis;
- **Texto** – regras de adequação ao Braille e à fonte ampliada, número de caracteres por linha, lineatura, entrelinhas, quais fontes evitar, quais as melhores;
- **Relação entre texto e imagem** – imagens táteis em páginas avulsas;
- **Cores** – contraste, escala de cinza.

As diretrizes elaboradas<sup>4</sup> surgiram dos encadeamentos advindos do processo de desenvolvimento dos materiais didáticos inclusivos desenvolvidos para a pesquisa e da análise das tarefas de pesquisa (individuais e coletivas), e apresentam, assim, um agrupamento de recomendações testadas e validadas pela expressiva colaboração dos participantes (crianças, adolescentes e docentes), aos quais se atribuiu o papel de coparticipes na elaboração dos resultados da pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A troca de experiências ocorridas no desenvolvimento desta pesquisa, nos permitiu descobrir lacunas existentes entre as linguagens verbal e pictórica/visual nos materiais planejados para os processos de ensino e de aprendizagem. Prevalece na oferta de produtos editoriais e de materiais didáticos inclusivos, o predomínio de objetos (livros, jogos, entre outros materiais) projetados para um leitor padrão: vidente, com campo visual e

---

<sup>4</sup> Disponíveis em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/192977>



acuidade em excelentes condições, que não carece de muitas informações adicionais sobre aquilo que foi exposto de forma não verbal.

Este estudo não buscou ofertar uma solução final a este problema, dado que seriam necessárias muitas investigações, além do desenvolvimento de políticas públicas para tal feito. Porém, adentrou nas possibilidades da pesquisa e do desenvolvimento projetual e questionou: de que forma o design pode contribuir para a melhoria das habilidades de visualidade e interpretação da imagem tátil em materiais didáticos inclusivos?

Esta questão conduziu esta pesquisa e os resultados obtidos certamente promoverão outros passos a serem desenvolvidos posteriormente, pois o objeto trabalhado exige complementação e sua associação a investigações desenvolvidas por outras áreas de pesquisa, para que, assim, se possa ter respostas de maior amplitude. Entretanto, identificou-se, entre as considerações que delinearão o desenvolvimento desta investigação, algumas possibilidades de respostas.

O resultado deste trabalho configura-se, portanto, como um passo complementar ao processo de investigação do Design Inclusivo orientado à pessoa com deficiência visual e soma-se a outros esforços de pesquisa, necessitando ser expandido, pois embora a amostra desta pesquisa seja significativa, a experiência relatada apresenta um recorte diante do grande número e variedade de casos existentes, não permitindo, portanto, conclusões definitivas.

Neste sentido, esperamos que em sua futura ampliação ou através de estudos realizados por outros pesquisadores, sejam aprofundadas outras questões que enriquecerão o processo de desenvolvimento de materiais didáticos inclusivos orientados à pessoa com deficiência visual, tais como:

- pesquisa acerca do contraste de cores e suas implicações sobre a leiturabilidade desempenhada pelo leitor com baixa visão;
- estudo dos efeitos cinestésicos associados a diferentes texturas;
- estudo aprofundado de materiais e técnicas de produção gráfica aplicáveis ao desenvolvimento de materiais didáticos mais apropriados à percepção háptica.

Acreditamos que os materiais didáticos produzidos nesta pesquisa, se configuram em um sistema que envolve a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando a criação de novas atividades contextualizadas na realidade cultural e regional, no universo dos sujeitos envolvidos, e proporcionam ao professor, meios de ampliação do seu papel de agente e colaborador nos processos de educação inclusiva.

## **Resumo:**

Este artigo apresenta uma experiência de atuação do Design no campo da Educação Inclusiva que envolveu o planejamento de materiais didáticos. O percurso metodológico adotado partiu do projeto e desenvolvimento de um conjunto de materiais didáticos inclusivos que foram aplicados em uma pesquisa de campo em instituição especializada na educação de crianças com deficiência visual. Os resultados apresentam dados qualitativos relacionados a elaboração da pesquisa que visa estimular ações de design orientadas à educação infantil, gerando materiais didáticos inclusivos.

**Palavras-chave:** Design, Educação Inclusiva, Materiais Didáticos, Deficiência Visual, Acessibilidade.

## **AGRADECIMENTOS**

O autor agradece às crianças, pais, professores, coordenadores e à diretoria da Escola de Cegos do Maranhão – ESCEMA, por suas contribuições e coparticipação no desenvolvimento da pesquisa. À Fundação de Amparo à Pesquisa e ao Desenvolvimento Científico do Estado do Maranhão – FAPEMA por concessão de recursos que custearam a produção dos instrumentos de análise e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES por concessão de bolsa pró-doutoral.

## **REFERÊNCIAS**

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. **NBR 9050:** Acessibilidade a edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. 3ª Ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2015.
- BRUNO, M. M. G. **Saberes e Práticas da Inclusão:** Deficiência Visual. 4ª Ed. Brasília: MEC, 2006.
- CARDEAL, M. Imagem em Relevo: primeiros apontamentos sobre ilustração tátil em livros para crianças cegas. In: 17º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS, 17º, 2008, Florianópolis. **Anais do 17º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas:** Panorama de Pesquisas em Artes Visuais. Florianópolis, 2008.
- CONSELHO BRASILEIRO DE OFTALMOLOGIA - CBO. **As condições da saúde ocular no Brasil.** São Paulo: CBO, 2012.

DARRAS, B.; VALENTE, D. *Tactile Images: Semiotic reflections on tactile images for the blind*. In: **Terra Haptica**, Paris, v. 1, n. 1. p. 1 - 16, set./dez. 2011.

DUARTE, M. L. B. **Desenho infantil e seu ensino a crianças cegas: Razões e Métodos**. Curitiba: Insight, 2011.

GUIMARÃES, Márcio James Soares. **Design Inclusivo na Contemporaneidade: diretrizes ao desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis a crianças cegas e com baixa visão. Tese (Doutorado)**. Bauru: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação, 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/192977>. Acesso em 17/10/2020.

GRIFFIN, H.; GERBER, P. Desenvolvimento Tátil e suas implicações na Educação. In: **Revista do Instituto Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10. 1996. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br>. Acesso em 21/12/2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censodemog2010>. Acesso em 10/10/2017.

KASTRUP, V. A invenção na ponta dos dedos: a reversão da atenção em pessoas com deficiência visual. In: **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 13, n. 1. p. 69 - 90, jun. 2007. Disponível em: <http://www.portal.pucminas.br>. Acesso em 13/11/2015.

NUERNBERG, A. Ilustrações táteis bidimensionais em livros infantis: considerações acerca de sua construção no campo da Educação de crianças com deficiência visual. In: **Revista da Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 36. p. 131 - 144, jan./abr. 2010. Disponível em: <http://periodicos.ufsm.br>. Acesso em 14/03/2016.

## DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: INDICADORES PRÁTICOS PARA A INCLUSÃO EM GRUPOS DE APOIO ENTRE PROFESSORES

Ana Carolina Lopes Venâncio<sup>1</sup>  
Paula Maria Ferreira de Faria<sup>2</sup>  
Denise de Camargo<sup>3</sup>

### RESUMO

Frente às demandas que a inclusão escolar aporta à escola contemporânea e à necessidade premente da consolidação de contextos escolares efetivamente inclusivos, são necessários instrumentos que promovam a articulação entre reflexão e ação em prol do desenvolvimento e da aprendizagem de todos os estudantes. Nesse sentido, apresentamos as contribuições do documento Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas, utilizado em duas experiências junto a Grupos de Apoio Entre Professores realizadas em contextos distintos, sob objetivo de refletir sobre a importância do uso dos indicadores práticos para a inclusão escolar. Visa-se, assim, contribuir para a superação da tendência histórica à exclusiva teorização dessa temática, com escassas proposições práticas para sua melhoria. O Index, pela sua organização e estrutura, apresenta-se como guia prático para ações inclusivas e seus indicadores trazem maior clareza à análise sobre sua efetividade ou ineficácia. A primeira experiência apresentada faz parte de pesquisa de doutoramento pela Universidade Federal do Paraná com formação de um Grupo de Apoio entre Professores em uma escola pública; a segunda experiência revela o cotidiano de um Grupo no contexto hospitalar. Por meio das discussões do Index, o Grupo sensibiliza os docentes à inclusão e potencializa relações de colaboração, propícias ao enriquecimento de repertórios para atendimento à diversidade. Nesse processo colaborativo, em que a inclusão é compreendida enquanto participação ativa e direito efetivo, os valores inclusivos podem ser remodelados e consolidados, estimulando a vivência e a ressignificação desses valores na prática da sala de aula como um processo em permanente construção.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar, Professores, Indicadores, Grupo de Apoio Entre Professores.

### INTRODUÇÃO

A inclusão escolar apresenta-se como um processo complexo e multifacetado composto por diversas variáveis que têm o poder de influenciar resultados. Trata-se de um desafio que não engloba somente as comunidades escolares, mas envolve a sociedade como um todo. Todavia, com o encaminhamento de crianças e jovens público-alvo da educação especial para as escolas regulares, tornou-se imperativo criar estratégias para atender dignamente esses estudantes, antes segregados de ambientes escolares ou atendidos em escolas especializadas.

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, [anavenancio2704@gmail.com](mailto:anavenancio2704@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutoranda e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, [paula.pmff@gmail.com](mailto:paula.pmff@gmail.com);

<sup>3</sup> Doutora em Psicologia Social, professora sênior da Universidade Federal do Paraná – PR e professora titular do Mestrado em Psicologia da Universidade Tuiuti do Paraná (UTP) – PR, [denicamargo@gmail.com](mailto:denicamargo@gmail.com).

Embora criar estratégias de ensino, acolher e trabalhar a diversidade/diferenças<sup>4</sup> não sejam tarefas novas para a escola, a inclusão escolar colocou em xeque o que Bourdieu e Passeron (2013, 2014) denominaram “otimismo pedagógico” ao expor o fato de que na escola nem todos aprendem e que o capital cultural, social e econômico interfere, direta e indiretamente, no ensino e na aprendizagem. Nesse contexto, o capital simbólico em circulação nos campos escolares cria representações que auxiliam ou dificultam a aceitação daqueles/as considerados como destoantes dos padrões estabelecidos.

Mais do que proporcionar o acesso à escola, há que se refletir sobre estratégias práticas para garantir a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes no ambiente escolar. É uma tarefa difícil, mas não impossível, embora seja preciso reconhecer que historicamente os educadores brasileiros têm se proposto a realizar transformações na escola, com resultados constantes, mas pouco expressivos, devido à singularidade da realidade no Brasil com sua intensa desigualdade. Destacamos a agência dos professores, contudo sem desconsiderar a necessidade de apoio às famílias, comunidades e sistemas escolares pelos diferentes setores da sociedade civil, bem como apoio governamental, a nível local e global. Tais apoios podem promover a articulação dos poderes municipal, estadual e federal de forma a potencializar os recursos disponíveis. Desse modo, sob a compreensão de que recursos humanos e materiais são imprescindíveis a transformação dos espaços escolares em seus ritos e *habitus*, a criação de políticas públicas atentas aos contextos em sua singularidade deve prever a destinação de subsídios suficientes à sua implementação, acompanhamento e retroalimentação, de acordo com as necessidades, exercitando obrigatoriamente o princípio da equidade, haja vista a já referida desigualdade que caracteriza o Brasil.

Dito de modo diferente: os professores, em seu ofício de ensinar, têm a responsabilidade de buscar caminhos diversificados que atendam às demandas de seu contexto, buscando ensinar a todos, sem exceções. Todavia, não detêm poder de transformar realidades sem apoio estruturado. Na inclusão escolar não é diferente: é preciso haver políticas públicas claras e coerentes com os desafios da educação brasileira e recursos suficientes para criação de estratégias práticas para sua implementação.

Sob essa perspectiva, enfatizamos a importância da formação docente para a inclusão sob a premissa de que, embora a formação inicial forneça subsídios à prática, é no movimento

---

<sup>4</sup>Embora compreendamos a diversidade como uma “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, 2012, p.687), adotamos o conceito de diferença, porquanto “ênfatisa o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p.44).

dinâmico do dia a dia, nas relações estabelecidas entre o grupo de professores, que a prática é aprimorada, readequada e reinventada. Em apoio a esse posicionamento surge o *Index Para a Inclusão* (BOOTH; AINSCOW, 2012), importante documento que apresenta indicadores práticos para a consolidação da inclusão escolar.

O *Index para a Inclusão: Desenvolvendo a Aprendizagem e a Participação nas Escolas* foi publicado primeiramente em 2000, tendo sido aprimorado e reeditado em 2002; posteriormente, em 2004 e 2006, foi adaptado para englobar os anos iniciais da Educação Infantil. O documento foi desenvolvido por “professores, pais, gestores e pesquisadores, que juntos tinham uma larga experiência em encorajar o desenvolvimento inclusivo de escolas” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 5). Embora o material tenha sido desenvolvido para escolas inglesas, o *Index* já foi traduzido para mais de trinta idiomas diferentes e seu uso tem sido adaptado para diversos países. Nesse processo de vivência e análise dos indicadores, “uma equipe internacional apoiada pela UNESCO procurou ver como as versões do *Index* poderiam ser desenvolvidas para áreas economicamente pobres de países do hemisfério sul” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 5). A versão em língua portuguesa do *Index* foi produzida pelo Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 2012.

A terceira edição do *Index* apresenta reflexões e discussões que englobam diferentes contextos, apresentando adaptações a partir das contribuições de agentes de diversos países ao redor do mundo. Ao final, o trabalho apresenta uma perspectiva abrangente acerca da aplicação dos valores inclusivos que se estende a áreas como a sustentabilidade ambiental, a promoção da saúde e da não violência e conceitos de cidadania global (BOOTH; AINSCOW, 2012). Desse modo, o *Index* constitui-se como

[...] um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática. (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9).

Sob a visão de construção colaborativa do ambiente escolar, os indicadores apontados no *Index* norteiam não somente as reflexões, mas especialmente a implementação prática de estratégias para consolidação dos objetivos assumidos. Nesse sentido, compreendendo a premência das mudanças na escola contemporânea em prol da inclusão, que trouxe novas atribuições e encargos aos docentes frente aos desafios do atendimento à diversidade, uma

estratégia valiosa para a reflexão e a consecução das metas inclusivas é a estruturação de Grupos de Apoio Entre Professores (GAEPs). Trata-se de um modelo formativo *in loco* que proporciona apoio prático e emocional aos professores, estendendo-se também aos demais membros da comunidade escolar.

A constituição do GAEP reforça os laços de pertença junto aos professores, pedagogos, gestores, estudantes e pais; além disso, colabora efetivamente para a reflexão e a construção conjunta de práticas que tornem possível a inclusão escolar em cada contexto educacional. Desse modo, considerando as atribuições demandadas pelo processo inclusivo ao trabalho docente, assume-se a ação do GAEP como dispositivo de apoio aos professores nos processos de transição e reforma escolar e como modelo formativo por excelência.

Frente às potenciais contribuições que aporta à construção e ao desenvolvimento de ambientes de aprendizagem efetivamente inclusivos, apresentamos este artigo, cujo objetivo é refletir sobre a importância do uso dos indicadores práticos para a inclusão escolar apresentados pelo documento *Index Para a Inclusão* em diferentes contextos de aprendizagem, por meio do relato da experiência de dois Grupos de Apoio Entre Professores que utilizaram esse documento como material de estudo e guia prático para ações inclusivas.

A primeira experiência apresentada faz parte de uma pesquisa de doutoramento<sup>5</sup> e descreve a formação de um Grupo de Apoio entre Professores em uma escola pública no estado do Paraná. A segunda experiência diz respeito ao cotidiano de um grupo de professoras que atuam em ambiente hospitalar.

Ambas as experiências revelam a essencialidade do enfoque colaborativo no trabalho docente com apoio mútuo entre professores para a ampliação de estratégias e repertórios de atendimento à diversidade. Desse modo, o presente texto constitui um esforço no sentido de problematizar a inclusão a partir de indicadores práticos de análise em um contexto concreto de reflexão dentro da realidade escolar, que conduza à consolidação das transformações necessárias à promoção de uma educação de e para todos.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### ***Index Para a Inclusão: proposições práticas para a construção de uma cultura inclusiva***

<sup>5</sup> Pesquisa de Doutoramento em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o CAAE número 54321216.3.0000.0102.

As propostas inclusivas apresentadas no *Index Para a Inclusão* expressam a necessidade de consolidar uma cultura inclusiva que subsidie os objetivos e práticas assumidos na e pela comunidade educacional. Parte-se de uma concepção de trabalho coletiva que destaca a participação, o compromisso e o engajamento no processo de planejamento, acompanhamento e reordenamentos das ações. Concorde a essa visão de inclusão, defende-se a necessidade de apoiar a escola de modo contínuo e estruturado, atento às particularidades contextuais, para torná-la “mais responsiva à diversidade” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9). Na criação e consecução desses apoios, o *Index* discute e problematiza os diferentes aspectos da realidade escolar; tal ação auxilia a perceber forças e fragilidades com vistas a promover a articulação de um trabalho em rede que consolide a escola como comunidade que detém poder para potencializar recursos humanos, físicos e materiais na implementação da inclusão.

De acordo com o *Index* (BOOTH; AINSCOW, 2012) a inclusão escolar envolve reflexão, mas depende, sobretudo, ação. O documento indica a necessidade de colocar os valores em prática, em um movimento de valorização da vida e de construção de laços de pertença, por meio da ampliação de espaços de participação na sociedade e nas escolas. O envolvimento de toda a comunidade é valorizado, fortalecendo as relações entre local e global, com ênfase na essencialidade das relações no âmbito específico da comunidade escolar. Esse processo de engajamento entre as pessoas visa “reduzir a exclusão, a discriminação, as barreiras à aprendizagem e à participação” por meio da reestruturação de “culturas, políticas e práticas para responder à diversidade de modo a valorizar cada um igualmente”; tal projeto se torna possível por meio da construção de “relações mutuamente sustentáveis entre escolas e comunidades” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 11).

Esse novo modo de entender e de fazer educação articula realidades locais e globais e, por meio da redução de barreiras, traz benefícios a todos os estudantes, não somente àqueles que possuem deficiências ou transtornos de aprendizagem e/ou dificuldades de aprendizagem persistente, público que consideramos também possuir necessidades específicas que precisam ser atendidas. Citamos os transtornos e dificuldades de aprendizagem pela consciência de que, ainda hoje, o desigual acesso a cultura e a estímulos essenciais a aprendizagem e desenvolvimento tem de ser problematizados e superados, principalmente frente ao atual cenário de pandemia, que colocou em evidência o abismo entre escola pública e privada e expôs o fato de que as relações de classe ainda influenciam negativamente o acesso aos bens culturais, causando exclusão tanto quanto a deficiência. Essa visão expressa a premissa de que as diferenças não são obstáculos ao aprender, pois a característica que torna os seres humanos mais semelhantes reside no fato de que somos absolutamente diversos uns dos outros. Mas,

embora as diferenças não constituam impeditivos, a desigualdade é sim um empecilho real e que necessita ser ultrapassado por meio de ações estruturadas para prover apoios a quem deles necessita.

A inclusão escolar é, portanto, uma ação coletiva que necessita ser articulada no e pelo grupo escolar e engloba não somente pessoas com deficiência, mas também – e necessariamente – abrange todos os grupos historicamente excluídos dos campos educacionais: pobres, negros, ciganos, quilombolas, indígenas e tantos outros sujeitos que necessitam dispositivos diferenciados para resgate de dívidas históricas, não por sua falta de competência acadêmica, reiteramos, mas pelo acesso limitado aos bens culturais, pela fragilidade das políticas públicas em vigor e pela ação esparsa e focalizada dos governantes no solucionamento de demandas relativas a desigualdade social e econômica que ocasiona e mantém a exclusão, social, econômica, digital e escolar.

O processo de inclusão escolar, segundo Booth e Ainscow (2012), possui três dimensões básicas. A primeira se refere à criação de culturas inclusivas nas e pelas comunidades e depreende o estabelecimento e exercício dos valores inclusivos, valores significados pela comunidade como importantes e norteadores das ações a serem empreendidas. A segunda diz respeito à produção das políticas inclusivas, abrangendo o ideal de construção de uma escola para todos e baseia-se na organização de apoios à diversidade. A terceira dimensão trata do desenvolvimento de práticas inclusivas e problematiza a construção de um currículo para todos e argumenta em favor da necessidade de orquestração das aprendizagens de forma a oportunizar a efetivação deste currículo no processo de ensino aprendizagem (BOOTH; AINSCOW, 2012). Cada uma das dimensões possui indicadores práticos, conforme mostra o Quadro 1.

<b>Dimensão A: criando culturas inclusivas</b>	Acolher, sensibilizar, respeitar e combater o preconceito e a discriminação
	Colaborar, prover auxílio mútuo, trabalhar em equipe e assumir um modelo de gestão e ação democrática
	Assumir a visão de inclusão como participação e conectividade local e global
	Valorizar saberes e experiências prévios, sustentar altas expectativas de aprendizagem, compartilhar repertórios e assumir e vivenciar valores inclusivos
	Mediar relações para promover interações não violentas e enriquecer repertórios de resolução de conflitos
<b>Dimensão B: produzindo políticas inclusivas</b>	Desenvolver oportunidades de participação a todos os membros da comunidade escolar
	Assumir uma abordagem inclusiva de liderança
	Reconhecer as experiências e conhecimentos de todos
	Prover auxílio estruturado a funcionários novatos e a novos alunos
	Garantir matrícula a todas as crianças da comunidade e formar grupos de ensino e aprendizagem prevendo apoios à aprendizagem de todas as crianças
	Coordenar os apoios, organizando e gerindo a escola de forma a torná-la acessível a todos
	Oportunizar formação contínua para apoiar melhores respostas à diversidade
<b>Dimensão C: desenvolvendo práticas inclusivas</b>	Criar condições para reflexão e a análise contínua das políticas sobre NEEs para que as mesmas sejam readequadas e possam servir a seu propósito: apoiar a inclusão
	Incentivar e mediar as relações das crianças com o mundo para promover sua aprendizagem, desenvolvimento e autonomia
	Planejar atividades de aprendizagem tendo em mente todas as crianças, encorajando sua participação
	Estimular as crianças a serem pensadores críticos confiantes, ativamente envolvidos em sua própria aprendizagem, assumindo a premissa de que os estudantes aprendem uns com os outros e com o professor, mediador qualificado do processo de ensino
	Privilegiar uma perspectiva em que as lições sejam planejadas e vivenciadas de maneira a acolher as diferenças e na qual a avaliação encoraje o sucesso de todos, assumindo sua função autorreguladora do ensino
	Assumir o pressuposto de que a disciplina se baseia no respeito mútuo, no qual as relações criam oportunidades de troca fundamentais para a aprendizagem
	Articular um trabalho de equipe no qual os professores planejam, ensinam e revisam juntos, desenvolvendo recursos compartilhados de apoio à aprendizagem
	Enfatizar que os professores assistentes apoiam a aprendizagem e a participação de todas as crianças, consolidando uma cultura colaborativa entre profissionais
	Assumir a tarefa de casa como ação planejada que reforça aprendizagens de sala de aula
	Defender que as atividades extraclasse devem envolver todas as crianças
Conhecer e utilizar todos os recursos do entorno escolar, potencializando-os	

Fonte: Elaborado a partir de Booth e Ainscow (2012).

Essas dimensões e indicadores auxiliam na discussão, planejamento e operacionalização das ações direcionadas à inclusão escolar; contribuem, assim, para a construção de planos de ação e no seu acompanhamento e retroalimentação, pois podem ser adaptados, modificados ou aprimorados, cumprindo o objetivo de manter uma linha diretriz para conduzir os processos inclusivos.

**Grupos de Apoio Entre Professores: proposições práticas para a construção de uma cultura inclusiva**

Fundamentado em um movimento de reflexão na ação, o Grupo de Apoio Entre Professores promove a adequação e a ressignificação das práticas de gestão e de docência, oportunizando a transformação prática tanto da docência como da gestão escolar, apoiada na reflexividade e na negociação de significados entre pessoas que assumem um objetivo compartilhado e trabalham juntas em prol de tal conquista.

Os GAEPs, partindo dos próprios recursos escolares, oferecem uma possibilidade de intervenção original e diferente, uma vez que enfocam os professores, em vez de estarem direcionados para os alunos ou para a política educacional. Os GAEPs fazem uso também de um recurso raramente utilizado na educação: o apoio que uma educação coletiva e colaborativa dos problemas pode oferecer aos professores. (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 37).

Assim, diante de um objetivo definido pelo grupo, oportuniza-se a reorganização do trabalho pedagógico por meio da construção de um repertório ampliado de respostas às problemáticas cotidianas que desafiam a docência frente ao objetivo de promover a inclusão escolar. Em sua ação coletiva e colaborativa o GAEP potencializa a busca compartilhada de respostas para a diversidade, atendendo à necessidade da escola contemporânea de buscar “novos modelos para desenvolver o apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), assim como para desenvolver as sucessivas normas legais e as demandas sobre a atenção à diversidade” (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 24).

Três aspectos se destacam no processo de reflexão e redimensionamento de práticas promovidos nos Grupos de Apoio Entre Professores: “a colaboração entre professores, o apoio à escola e a atenção à diversidade” (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 9). O GAEP representa, assim, um novo modelo formativo; é uma prática interna de atendimento ao professor, aos estudantes e as famílias em relação a temas que problematizam os ambientes de ensino e que dificultam o processo de ensino-aprendizagem. No GAEP é possível discutir sobre a legislação e seus impactos na produção das condições do ensino e aprendizagem à luz das diretrizes norteadoras da ação pedagógica preconizadas no *Index*. O trabalho da instituição enquanto grupo colaborativo demonstra o potencial dos grupos nas escolas para a construção e a legitimação de espaços de discussão coletiva sobre a inclusão escolar. O Grupo de Apoio Entre Professores pode, portanto, legitimar a prática docente sob os princípios inclusivos elencados no *Index*, reforçando a indissociabilidade entre as dimensões do pensar e do sentir (favorecidas pelas trocas estabelecidas no grupo) com os fazeres discentes e

docentes, para que se favoreça a passagem de uma lógica tradicional para uma lógica relacional e colaborativa.

A questão norteadora do GAEP se traduz na seguinte formulação: “como podem a escola e seus professores criarem e desenvolverem estruturas próprias e autônomas, concebidas e desenvolvidas a partir de dentro, com o fim de atender à variedade de necessidades de alunos e professores”? (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 9). Entende-se que a ação do grupo se coloca como uma “alternativa da comunidade escolar para transformar essa intenção em realidade. Os grupos são um modelo de apoio desenvolvido com base nas teorias do desenvolvimento organizativo”, cuja principal característica é a oferta de apoio local, dentro da própria escola.

No intuito de desenvolver estruturas próprias e autônomas, a base de atuação dos GAEPs visa fortalecer a resolução colaborativa dos problemas. Nessa concepção o professor é o “protagonista do desenvolvimento escolar (e não outros profissionais) e se apoia sistematicamente na reflexão – com base na ação dirigida – como instrumento para a transformação e melhoria da escola” (DANIELS; PARRILLA, 2004, p. 10). O ensino é, portanto, compreendido sob uma perspectiva colaborativa de troca e valorização de experiências, onde todos os professores são reconhecidos e participam, conjuntamente, na busca de respostas, compartilhando seus conhecimentos e se apoiando mutuamente, de forma prática e emocional –desse modo, além do apoio prático, o engajamento, senso de pertença e a legitimidade do e no grupo oferecem um *status* essencial a uma ação articulada e corresponsável.

## **METODOLOGIA**

Tendo em vista o objetivo de refletir sobre a importância do uso dos indicadores propostos pelo documento *Index Para a Inclusão* em diferentes contextos de aprendizagem, relatamos duas experiências inclusivas em distintos contextos de ensino-aprendizagem que envolvem a criação de um Grupo de Apoio entre Professores (GAEP) (DANIELS; PARRILLA, 2004) no processo de construção coletiva e colaborativa da inclusão escolar.

A primeira experiência fez parte de uma pesquisa de doutoramento e utilizou os indicadores expressos no *Index* como norteadores das reflexões e das ações realizadas. O objetivo foi investigar o potencial de um GAEP no processo de atendimento à diversidade e à inclusão no âmbito da escola pública brasileira, investigando a docência de maneira crítica e

interpretativista, por meio da abordagem qualitativa<sup>6</sup>, sob argumento de que a flexibilização curricular oportuniza a personalização do ensino necessária ao atendimento às singularidades. Adotou metodologia baseada nos pressupostos de Nicolini (2013), autor que propõe um movimento investigativo em três movimentos básicos: um olhar interno nas práticas, averiguando a lógica de ação na perspectiva dos praticantes (*zooming in*<sup>7</sup>), um olhar externo capaz de discernir relações no espaço e no tempo, depreendendo a dialética entre micro e macro (*zooming out*<sup>8</sup>) e, após estes movimentos iniciais, promove o que define como *zooming* interativo, ou seja, a busca pela inteligibilidade da prática pesquisada (NICOLINI, 2013).

O grupo foi criado em uma escola pública de médio porte, com 24 turmas no período diurno atendendo do pré-escolar ao 5º ano do Ensino Fundamental, uma Sala de Recursos para dificuldades de aprendizagem e uma Sala de Recursos Multifuncional, bem como uma turma de Educação de Jovens e Adultos no período noturno. O Grupo teve adesão inicial de cinco pessoas, com aderência posterior de mais duas docentes. Após a formalização ética da pesquisa com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi acordada uma agenda de encontros e pautas de discussão, em período imediatamente posterior ao término das aulas. Os encontros foram quinzenais, com registro em diário de campo. Foram aplicadas entrevistas<sup>9</sup> com as participantes, com a professora da Sala de Recursos Multifuncional e com as responsáveis pelo processo de inclusão do Núcleo Regional de Educação e Coordenadoria de Atendimento a Necessidades Especiais do município. Os dados foram compilados e interpretados por meio da Análise de Conteúdo<sup>10</sup>.

A segunda experiência situa-se no contexto hospitalar e relata as discussões do GAEP composto pelo grupo de professores atuantes nessa área, cujo atendimento escolar tem de compor, pelo tempo e espaço diferenciados e pela própria dinâmica do local, um ensino personalizado e, portanto, inclusivo em seus princípios, ações e fundamentos. Embora não tenha sido formalizado um grupo de pesquisa, a utilização dos relatos foi previamente

---

<sup>6</sup> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

<sup>7</sup> Olhar ampliado interno – livre tradução nossa.

<sup>8</sup> Olhar ampliado de fora/externo – livre tradução nossa.

<sup>9</sup> A entrevista qualitativa pode ser entendida como a parte verbal de uma observação participante, que procura entender as categorias mentais do entrevistado, suas interpretações, percepções e sentimentos e motivos por trás de suas ações (CORBETTA, 2003).

<sup>10</sup> Para Bardin (2011, p. 47), o termo análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

autorizada pelas participantes e não haverá qualquer tipo de identificação dos nomes e do local para preservar o anonimato das docentes.

No hospital há uma cultura grupal já consolidada de troca e compartilhamento de experiências, pela especificidade do trabalho desenvolvido, que caracteriza o corpo docente como um GAEP. O atendimento escolar é voltado a crianças e jovens em tratamento de saúde, internados ou em tratamento ambulatorial (notadamente crianças e jovens em tratamento na clínica oncológica e do setor de hemodiálise), que necessitam manter vínculo escolar e são atendidos em seus quartos, ambulatórios ou em uma sala específica para eventos culturais e atividades educacionais, com o objetivo de garantir seu direito à educação.

Os professores se reúnem semanalmente em pequenos grupos e compartilham repertórios e materiais para melhor atender aos estudantes, sendo comum o grupo discutir textos e pensar sobre problemas em comum, em um processo de auxílio mútuo. Há formação de grupos multissetoriais composto por professores e também outros profissionais, como psicólogos, médicos de diferentes clínicas, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, dentistas e farmacêuticos, com o intuito de oferecer a excelência do atendimento prestado em benefício da criança/jovem que se vê privado do convívio escolar regular. Nesses grupos são produzidos planos de trabalho articulados executados em conjunto e há troca de experiências e de informações.

Através de convênios firmados com a prefeitura e o governo estadual, os professores são cedidos e iniciam seu trabalho no hospital apoiados pelo grupo, pois não há formação prévia para atuação nesse ambiente. Pela característica do atendimento é fundamental que os docentes tenham um excelente repertório para dar conta da diversidade de situações, culturas, condições clínicas e emocionais com as quais se deparam cotidianamente. O tempo e o ambiente diferenciados demandam uma articulação de trabalho transdisciplinar com a equipe de saúde, com o professor tendo de adequar-se as necessidades específicas de cada um dos estudantes atendidos, estabelecendo parceria com as famílias.

Com vistas ao escopo deste artigo não nos deteremos na descrição do trabalho docente, mas sim no relato e discussão do processo de formação colaborativo instituído pelo grupo para a consolidação de um perfil profissional adequado aos desafios da educação hospitalar. Ressaltamos que não há ainda formação específica nos cursos de formação de professores no Ensino Superior e tampouco formação prévia ao exercício docente no âmbito hospitalar; desse modo, a formação em serviço ocorre após a inserção do profissional nesse segmento; contudo, as formações oferecidas ainda estão atreladas, *a priori*, em questões ligadas a especificidades das áreas do conhecimento. Nesse sentido, é fundamental promover

maior intercâmbio entre as áreas da saúde e da educação e prover especialização docente para atuação no hospital, em curso de pós-graduação lato e *strictosensu*, assim como prever a inserção de disciplinas sobre atendimento escolar em ambientes diferenciados nos currículos de cursos de formação de professores.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em relação à criação de culturas inclusivas constatou-se, tanto na escola como no hospital, que o acolhimento no grupo, a articulação do trabalho em equipe, os auxílios mútuos e a valorização das experiências e conhecimentos das professoras propiciaram discussão sobre a diferença de modo mais aberto e flexível. A ideia da inclusão como participação e como direito sensibiliza e mobiliza os profissionais à mudança.

A inclusão escolar é definida pelos Grupos de Apoio Entre Professores como uma possibilidade de participação social e de resgate de direitos humanos básicos que vai além dos muros da escola/hospital. Tal ação depende da participação na sociedade em geral, em seus diferentes ambientes e referente ao acesso digital, em um mundo em constante transformação onde os aparatos tecnológicos ganham maior evidência e constituem ferramentas para inserção ao mundo do trabalho e à informação. A partir dessa visão que defende a participação humana no mundo, destaca-se o papel da colaboração entre docentes como instrumento de reestruturação atitudinal, emocional e prática para o ensino. Durante as interações entre os GAEPs, laços foram fortalecidos, repertórios enriquecidos, valores foram remodelados e, na vivência diária, foram ressignificados os sentidos atribuídos à diferença.

Quanto à dimensão da produção das políticas inclusivas, ambos os Grupos (nos contextos escolar e hospitalar) referem uma distância significativa entre a realidade e o previsto pela legislação. Entretanto, os profissionais admitem não conhecer as leis em profundidade, tendo maior ciência de aspectos específicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996) direcionados ao seu trabalho, porém desconhecendo a lei em sua totalidade. Quanto a documentos legais sobre a inclusão escolar, os participantes dos GAEPs reconhecem que é direito do estudante ter matrícula garantida, mas que ainda não há garantias para sua permanência nem aprendizagem, apesar de reconhecerem haver esforços crescentes para garantia ao direito inalienável a educação. Como exemplos, citam casos específicos de múltipla deficiência e casos de autismo associados a questões comportamentais, ressaltando que casos que envolvem questões comportamentais são os mais desafiadores. No hospital há casos de crianças e jovens que sequer têm acesso aos ambientes de ensino, pelo fato de terem

necessidade de uso de oxigênio, alimentação diferenciada ou outras demandas que os obrigam a viver sob cuidados médicos constantes (*homecare*).

A questão da formação é um dos principais motivos para insucesso deste processo, mas não têm conhecimento sobre documentos legais que determinam deveres e direitos de estudantes e professores diante do cenário da inclusão, inclusive no que tange à sua formação específica. Apesar da defesa da inclusão, verifica-se que não há consensosobre a inclusão dentro de uma mesma escola/comunidade e que quando há consenso falta articulação para cobrar dos governantes que cumpram seu papel. Outro ponto de discussão levantado diz respeito à interpretação do conteúdo legal por parte dos governantes, que pode gerar dubiedades e contrassensos, assim como impactar nos insumos e recursos humanos, materiais e físicos disponibilizados a cada comunidade.

Evidencia-se que ambos os Grupos possuem posicionamentos ainda em fase de consolidação; não há conhecimento abrangente das diretrizes legais e o entendimento perpassa compreensões particulares, advindas de vivências contextuais. Um fator de destaque na análise é o fato de a inclusão ser um tema ainda polêmico em ambas instituições; desse modo, as contradições entre teoria e prática (o que se defende e o que de fato se realiza) e as consequentes representações, conceitos e atitudes consolidadas a partir dessas ações causam rupturas no grupo institucional, segmentando ações e empobrecendo relações instituídas entre pessoas – tal fato é ilustrado pela adesão reduzida ao GAEP na escola. No hospital a totalidade de professores participa das reuniões e se declara favorável à inclusão, mas ainda se percebe resistências à modificação de práticas quando esta necessidade é mais significativa, ou seja, depende a remodelação de praticamente todo o processo de ensino cotidianamente vivenciado, demandando uso de recursos diferenciados (como no caso da cegueira, com uso de braile).

Outro aspecto de discussão diz respeito ao termo necessidades educacionais especiais (NEEs). Firmemente arraigado à ideia da deficiência, o termo acaba perdendo força e sentido no contexto concreto da educação brasileira, pois a inclusão não se destina somente a crianças e jovens com deficiência, mas todos àqueles que possuem desvantagens no processo de ensino-aprendizagem, fato aqui já referido. Além disso a ideia da diferença segue atrelada à desigualdade, em um jogo ideológico no qual cada termo tem seu conteúdo ideologicamente modelado para que os direitos se constituam como privilégios, quando atendem aos anseios de grupos excluídos. A formação específica para a diversidade é esparsa, insuficiente à demanda e os professores clamam por formações não apenas teóricas, mas de caráter prático.

No que tange à dimensão das práticas inclusivas verificou-se no GAEP da instituição escolar que, apesar de a ação crescente de professores sensíveis à diferença gerar maior abertura à diversidade nos ambientes de ensino, ainda ocorre a categorização dos sujeitos de acordo com classe social, questões étnicas e linguísticas e, sobretudo, a deficiência. Assim, a participação desses estudantes acaba sendo restringida, cerceada, ainda que sob discurso inclusivo. Segundo os relatos dos participantes do GAEP os planejamentos não atingem a todos os estudantes, pois ainda impera uma lógica homogeneizadora, tanto no que se refere ao uso de metodologias quanto à seleção, uso e interpretação dos instrumentos de avaliação.

O tempo escolar, subdividido de maneira desigual entre as áreas do conhecimento, fragmenta o ensino e compartimentaliza os conhecimentos e os conteúdos curriculares. São enfatizadas as dificuldades presumidas e, neste percurso, deixam-se de explorar habilidades. Mantém-se, igualmente, a mecanização do ensino; os estudantes não são ensinados a pensar, seu protagonismo e interesses seguem desconsiderados. Embora não se possa generalizar essas situações, a educação de bases tradicionais ainda tem ampla influência no ensino contemporâneo; quadro e giz são instrumentos prevalentes em sala de aula, assim como a organização em fileiras, mantendo uma organização arcaica e ultrapassada. A atual pandemia ilustra esse fato, ao manter-se uma perspectiva conteudista nas aulas remotas; ou seja, mantém-se um *habitus* professoral e estudantil atrelado a um currículo extenso que desconsidera o cotidiano e as reais condições de ensino e de aprendizagem da população brasileira.

De acordo com os relatos do GAEP no hospital, ocorre o oposto nessa instituição; a dinâmica de trabalho exige a personalização, então os professores, adequando-se aos desafios de sua prática, vão remodelando sua forma de ensinar, adequando-a às demandas dos estudantes. Esse processo não é imediato, tampouco fácil; ocorre na troca com o grupo, com a formação em serviço, no próprio lócus de trabalho, sendo o espaço de formação por excelência.

É possível estabelecer algumas relações entre os contextos de aprendizagem da escola e do hospital, a partir dos relatos dos GAEPs. Enquanto a escola não oferece atividades extraclasse, no hospital há atividades culturais (inclusive há um cardápio cultural semanal para contemplar todas as idades, gostos e interesses). Na escola o reforço escolar é direcionado, não há vagas para todos; no hospital, o reforço é paralelo e as atividades são adequadas para potencializar a aprendizagem, considerando os interesses de cada estudante para promover motivação e vínculo positivo com a aprendizagem. Em relação aos recursos disponíveis, na escola ocorre um subaproveitamento, em especial quanto ao uso

dátecnologias, e os recursos do entorno escolar sequer são conhecidos. No hospital, por sua vez, o *tablet*, *notebook*, computador são usados com frequência, por exigência das demandas vividas (como a impossibilidade de utilizar a mão que escreve para registro, por exemplo, ou necessidade de pesquisa em setores específicos, onde somente materiais higienizáveis podem ser utilizados). As atividades são adequadas conforme cada necessidade e a tecnologia auxilia e incrementa o processo de ensino.

Em ambos os GAEPs ficou explícita a indissociabilidade entre os fazeres discentes e docentes para que se favoreça a passagem de uma lógica tradicional para uma lógica relacional e participativa, colaborativa. Assim, a formação em grupos de apoio mútuo atinge o objetivo de promover uma formação *in loco* e os grupos de trabalho podem ser catalisadores das ações que o *Index* aponta como fundamentais para o atendimento à diversidade. Entretanto, isso só será possível se a ação do grupo de trabalho oportunizar um movimento de reflexão na ação, tiver legitimidade e articular uma proposta de ação parceira e corresponsável. Trata-se sem dúvida de uma tarefa desafiadora, mas também instigadora, quando se tem o objetivo de atingir metas conjuntas.

Ressaltamos alguns pontos que os professores participantes dos GAEPs consideraram fundamentais para o sucesso da docência na perspectiva colaborativa: diálogo; superação de focalizações em detrimento do todo (principalmente a superação do foco nas dificuldades de aprendizagem presumidas); gestão democrática; apoio mútuo de caráter prático e emocional; criação de redes multiprofissionais de apoio aos profissionais, pais e estudantes; ressignificação das diferenças para mudança atitudinal, emocional e prática; compromisso com a inclusão e responsabilidade profissional.

Por fim, para ambos os Grupos de Apoio Entre Professores, a inclusão é uma ação que envolve múltiplos atores e necessita de colaboração e da coordenação das ações de forma a atingir objetivos definidos e significados pelo grupo como relevantes para todos. Depreende, portanto, a necessidade de mediação qualificada e intencionalmente planejada para fortalecer vínculos, formar laços de pertença, promover relações horizontais, aprimorar a comunicação e aumentar repertórios e, nesse processo, forjar identidades, tanto do sujeito como do grupo. Os professores participantes dos GAEPs reconhecem a educação como uma ação que mescla sentir e fazer, que pode fortalecer – ou coibir – o desenvolvimento, dependendo de seus direcionamentos e da visão de ser humano/sociedade assumida.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendendo que o local de trabalho docente constitui um *locus* privilegiado de formação do professor – sem desconsiderar a formação inicial e em serviço, ambas fundamentais à docência –, o GAEP constituiu um espaço de consulta inclusivo. Nesses contextos, o *Index* pode ser utilizado como material de base para a reflexão acerca da inclusão, em todos os estados e municípios brasileiros.

Nos GAEPs relatados neste artigo, os indicadores e questões do *Index* auxiliaram a compor um quadro que trouxe maior clareza para detecção de pontos de fragilidade, pontos a serem discutidos e melhorados enquanto equipe e na ação docente propriamente dita. Também serviram para revelar aspectos positivos que contribuem no atendimento à diversidade. O que ficou mais evidente e que seguia ignorado pelas participantes foi o seu próprio potencial na resolução de situações problemáticas que compõem a dinâmica de ensino aprendizagem, em sua complexa teia de relações, de afetos, de trocas. Nos GAEPs as professoras puderam constatar a riqueza de seus conhecimentos e experiências, a consistência de sua prática. Ainda que estejam em processo de consolidação de uma ação mais inclusiva, a partir da ação dos Grupos relataram se sentir mais seguras e claramente mais motivadas para buscar respostas aos desafios postos.

A discussão promovida nos GAEPs por meio do *Index* levantou prioridades do processo inclusivo em cada contexto, utilizadas para desenvolver projetos próprios de atendimento à diversidade, específico a cada realidade. Tais projetos contemplam aspectos discursivos, afetivos, relacionais, mas principalmente enfatizam a dimensão da prática, compreendendo que todos os demais aspectos configuram e oferecem sentido à ação humana no mundo. Os Grupos destacaram a importância da participação e da colaboração entre professores, coordenadores, famílias e estudantes para a viabilização de uma proposta que atenda aos princípios inclusivos.

No que concerne especificamente à sua estruturação enquanto mediador das reflexões sobre o *Index Para a Inclusão*, propomos a legitimação dos GAEPs como parte da cultura interna dos sistemas de ensino, compreendendo que o auxílio mútuo entre pares e entre profissionais conduz a uma visão colaborativa de ensino e aprendizagem condizente aos valores inclusivos e ao ideal de educação para todos. O papel da mediação qualificada do professor e do engajamento/motivação docente na consecução de metas comuns também merece destaque. O GAEP constitui, assim, um valioso instrumento para estruturar uma nova forma de compreender e acolher as diferenças nos ambientes de ensino e, nesse movimento, aprimorar o planejamento das equipes em relação às exigências perante a inclusão. Sugere-se que, para melhor alcance de ação, os GAEPs deveriam fazer parte da cultura interna dos

locais de trabalho, visto que o auxílio mútuo entre pares e entre profissionais conduz a uma visão colaborativa de ensino e aprendizagem condizente aos valores inclusivos.

A ação do GAEP está centrada na criação e no fortalecimento de redes internas de apoio, permitindo ainda a discussão de serviços, programas, apoios e intervenções externas oferecidos aos estudantes, detendo potencial para sugerir ajustes práticos para melhorá-los, isto a partir dos princípios do *Index*. Desse modo, é importante frisar que a existência de um GAEP, em si mesma, não modifica a cultura da escola no que diz respeito à inclusão, mas é uma ferramenta de reflexão e de promoção da ação no sentido da efetivação da inclusão escolar.

A promoção de reflexões e implementação de práticas propostas no *Index Para a Inclusão* permitiu, em ambos os GAEPs aqui descritos, que um novo *habitus* professoral se formasse, mais flexível e sob uma perspectiva de autoformação, pelo entendimento de que todo professor é aprendiz e que os ambientes de ensino constituem campos de pesquisas e descobertas, promovendo a aprendizagem não somente de estudantes, mas também a constante e necessária aprendizagem do professor. Nesse sentido a implantação do GAEP reforça o compromisso e a participação entre os docentes e entre os estudantes, fator positivo para as aprendizagens de ambos e que se reflete no ambiente escolar. Assim, consideramos que o GAEP é um instrumento útil para repensar a cultura escolar e refletir sobre os indicadores do *Index* é uma maneira prática de vivenciar a inclusão de forma coletiva e colaborativa.

É importante destacar, especificamente no que tange ao atendimento à diversidade e à inclusão escolar, pontos preconizados pelo *Index*, a relevância da formação de Grupos de Apoio Entre Professores. O acolhimento proporcionado pelo Grupo, a articulação do trabalho em equipe, os auxílios mútuos estabelecidos e a valorização das experiências e conhecimentos compartilhados pelos docentes facilitam a reflexão sobre as diferenças e a discussão de estratégias no que se refere à flexibilização curricular, metodológica, avaliativa e a ressignificação do próprio conceito de inclusão escolar, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura inclusiva. A ideia da inclusão como participação e como direito, promovida no GAEP por meio das discussões do *Index*, sensibiliza os docentes e potencializa relações de colaboração, propícias ao enriquecimento de repertórios para atendimento à diversidade. Nesse processo colaborativo, os valores inclusivos podem ser remodelados e consolidados, estimulando a vivência e a ressignificação desses valores na prática da sala de aula, como um processo em permanente construção.

Reiteramos a relevância do uso de indicadores práticos de análise da prática docente para a avaliação qualitativa das ações pedagógicas no atendimento à inclusão escolar. Defendemos a necessidade de apoiar a escola/ambientes de ensino para torná-los “mais responsivos à diversidade” (BOOTH; AINSCOW, 2012, p. 9). Entendemos que os valores e princípios em circulação, bem como o clima emocional da comunidade interferem, direta e indiretamente, nos debates e ações dos grupos de trabalho; pois, apesar de os valores e princípios atuarem de forma simbólica, permeiam as atitudes e reforçam ou enfraquecem os objetivos compartilhados. Dito de maneira diferente, tais posicionamentos e valores engajam ou desresponsabilizam a implementação de sistemas efetivamente inclusivos, de acordo com a representação de diferença adotada, de modo positivo (como troca, aprendizado, direito) ou negativo (como imposição, sobrecarga, impossibilidade). Assim, assumindo postura dialógica, o *Index* encoraja o compartilhamento de ideias em um processo de corresponsabilização pelas ações e resultados, sustentando uma ação de apoio mútuo entre pessoas que compartilham um objetivo comum e que discutem, de forma constante, representações e problemáticas.

Esclarecemos que o *Index Para a Inclusão* foi selecionado devido ao seu posicionamento em prol de uma postura de reflexão na ação – ou seja, de consolidação de uma cultura inclusiva por meio da seleção de objetivos traduzidos em práticas assumidos na e pela comunidade educacional. Enfatiza-se, assim, uma concepção de trabalho coletiva, que destaca a participação, o compromisso e o engajamento no processo de planejamento, acompanhamento e reordenamentos das ações de forma colaborativa e contínua. Nesse contexto, a constituição do GAEP voltado às discussões fomentadas pelo *Index* fundamenta-se em conceitos que priorizam a participação e a colaboração dos professores, de forma mediada, resignificando saberes, valores, emoções e práticas em relação ao processo de inclusão escolar. Assume-se, portanto, que não há maneira de incluir sem que se oportunize e se garanta a participação legitimada, em diferentes contextos, frente a situações diversas, na relação entre pessoas, sob diferentes modelos de sociabilidade, mediadas por pares e pelo mundo.

A discussão proposta pelo *Index* e concretizada no GAEP parte da compreensão de que os ambientes de ensino-aprendizagem são transformados quando assumem a necessidade de mudança e quando têm como guia um plano direcionador das ações, com objetivos e estratégias para atingi-los, criando mecanismos de autorrevisão e aprimoramento para sua constante realimentação/reordenamento. A implementação desses indicadores por meio da constituição de grupos de apoio à reflexão e à prática inclusiva promover uma educação

de e para todos. Nesse sentido este artigo visa, para além de problematizar teoricamente a inclusão, apresentar indicadores práticos de análise e propostas de trabalho colaborativo que contribuam efetivamente à consolidação da inclusão escolar.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOOTH, T.; AINSCOW, M. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a inclusão nas escolas**. 3. ed. rev. ampl. Tradução de: SANTOS, M. P. de; ESTEVES, J. B. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 6. ed. Tradução de: Reynaldo BAIRÃO, R. Petrópolis: Vozes, 2013.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. p. 27833.

CORBETTA, P. **Metodología y técnicas de investigación social**. Madrid: McGrawHill, 2003.

DANIELS, H.; PARRILLA, A. **Criação e desenvolvimento de Grupos de Apoio Entre Professores**. Coleção Magistério em Ação 4. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

GOMES, N. L. Apresentação Dossiê Diferenças. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

NICOLINI, D. **Practice theory, work & organization: an introduction**. New York, NY: Oxford University Press, 2013.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.



## **E-BOOK: uma proposta para a construção de um espaço de diálogo no ensino integrado e sua relação com as teorias sociais da educação**

Thaís Martins Porto de Souza Mélo<sup>1</sup>  
André Suêlto Tavares de Lima<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O presente artigo discute a elaboração de um E-book que aborde práticas de aproveitamento dos resíduos orgânicos como recurso pedagógico no propósito de sensibilizar os estudantes e demais segmentos da comunidade escolar para questões relacionadas às sustentabilidades ambiental, econômica e social, com objetivo de contribuir para uma formação integrada no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Para a construção desse E-book, serão utilizadas propostas metodológicas com base nas teorias sociais da educação, sobretudo, as pedagogias de conscientização, libertação e as ecossociais, uma vez que essas pedagogias partem da premissa de que a educação deve levar em conta os componentes da cultura cotidiana e fornecer aos alunos ferramentas para modificar essas situações. Com essa perspectiva, a presente investigação visa ampliar, nos estudantes do Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha, reflexões referentes à cultura do desperdício e ao sistema produtivo vigente. Nesse sentido, o estudo conclui que a educação, quando dialógica, problematizadora e enraizada na vivência do aluno, possibilita aos educandos o desenvolvimento do seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação.

**Palavras-chave:** E-book. Educação Profissional e Tecnológica. Sustentabilidade. Teorias sociais da educação.

### **1 INTRODUÇÃO**

As teorias contemporâneas da educação ampliam as possibilidades de uma reflexão sobre a prática educativa à medida que descrevem a forma pela qual os teóricos de educação interpretam os problemas e propõem mudanças no campo educacional. Bertrand (2001) traz uma síntese das grandes correntes educativas, que vão da espiritualista à social. Os sujeitos, os

---

<sup>1</sup>Nutricionista graduada pela Universidade Federal de Alagoas, 2007. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept). Linha de pesquisa: Práticas Educativas em EPT. E-mail: [thaisa\\_porto@yahoo.com.br](mailto:thaisa_porto@yahoo.com.br).

<sup>2</sup>Doutor em Agronomia (Ciência do Solo) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho UNESP, 2011). Professor do Instituto Federal de Alagoas (IFAL). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (Profept). E-mail: [andre.suelto.tavares@gmail.com](mailto:andre.suelto.tavares@gmail.com)



conteúdos, a sociedade e suas interações pedagógicas são os elementos polarizadores envolvidos nas reflexões desse campo.

As teorias sociais assentam-se no princípio de que o processo educativo teria como principal função preparar os alunos para a descoberta de soluções relacionada aos problemas sociais, culturais e ambientais. Os teóricos dessa corrente pedagógica defendem uma prática educativa a partir de uma análise crítica entre professores e alunos que, mediatizados pela realidade, atingem um nível de consciência dessa mesma realidade a fim de nela atuarem num sentido de transformação social (LIBÂNEO, 1992).

As pedagogias de conscientização e da libertação são tendências pedagógicas contra-hegemônicas que agrupam as teorias sociais com o objetivo de fomentar a educação enquanto prática democrática da liberdade fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento. A tônica dessas pedagogias corrobora para uma educação que atenda à diversidade do aluno em processos autônomos de construção do conhecimento e para a sensibilização dos estudantes enquanto seu papel de agente social (BERTRAND, 2001).

Desse modo, uma educação dialógica e problematizadora exigem, desde logo, a superação da contradição entre educador e educando. Sem esta, não seria possível à educação problematizadora romper com os esquemas verticais característicos da educação bancária, como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo (FREIRE, 1987). Além disso, formar estudantes que sejam pensadores críticos e cidadãos ativos dá ao sujeito o poder de mudar a sociedade, possibilitando a superação do sistema capitalista e seus impactos no sistema produtivo.

Os autores Machado, Oliveira e Mendes (2016), baseados em Marx, afirmam que esses impactos decorrem principalmente da lógica do capital, que a partir do processo de industrialização provocou uma série de mudanças no sistema alimentar, caracterizado pela intensificação da produção agrícola e domínio de empresas multinacionais. Diante desse panorama, sistemas alimentares que incentivam a aquisição de gêneros alimentícios produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar asseguram a incorporação de práticas sustentáveis. Essas práticas possibilitam o equilíbrio entre viabilidade econômica, responsabilidade social e sustentabilidade ambiental (BIANCHINI, 2017).

Ante o exposto, a presente investigação visa associar a importância de uma prática educativa baseada nas pedagogias freirianas e outros investigadores das teorias sociais da



educação em uma pesquisa de mestrado, ainda em desenvolvimento, que objetiva elaborar um E-book como produto educacional.

Desse modo, o E-book deve abordar formas de aproveitamento de resíduos orgânicos, produzir mudanças de hábitos alimentares, promover um debate crítico acerca da cultura do desperdício e suscitar reflexões em torno do sistema produtivo vigente e seus impactos nos contextos social, cultural e ambiental entre os alunos do ensino médio integrado do Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A prática escolar constitui-se na efetivação das condições que asseguram a realização do trabalho docente. Contudo, tais condições não se reduzem ao estritamente “pedagógico”, já que a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta. Na sociedade capitalista, a escola tornou-se a instituição dominante no oferecimento de educação formal, tendo como tarefa central a reprodução da divisão social do trabalho e dos valores ideológicos dominantes. Portanto, o processo educativo tem, atrás de si, condicionantes sociopolíticos que caracterizam diversas concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes hipóteses sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno e técnicas pedagógicas (LIBÂNEO, 1992).

Diante dessas constatações, diferentes tendências pedagógicas têm-se firmado nas escolas pela prática docente e que são categorizadas de acordo com os elementos polarizadores que envolvem o polo sujeito, sociedade, conteúdo e suas interações. Tais tendências não aparecem em sua forma pura e nem sempre são mutuamente exclusivas, porém sua descrição pode avaliar a prática do professor em sala de aula. As prescrições pedagógicas que norteiam a prática docente diferenciam desde pedagogias liberais tradicionais e tecnicistas à progressista libertadora e crítico-social (LIBÂNEO, 1992).

Qual a melhor teoria da educação? Para Bertrand (2001), a melhor teoria educativa, na conjuntura atual, é a que, no estudante, possibilite a apropriação de uma competência baseada na compreensão dos problemas sociais, culturais e ecológicos. O autor afirma que a formação que lhes permitam resolver tais problemas devem assentar-se em novas estratégias educativas mais apropriadas à resolução global das questões do planeta. Diante dessa afirmação, para a presente pesquisa as teorias sociais são as que mais correspondem aos objetivos propostos, sobretudo, as pedagogias de conscientização, libertação e as ecossociais, uma vez que essas



pedagogias partem da premissa de que a educação deve levar em conta os componentes da cultura cotidiana e fornecer aos alunos ferramentas para modificar essas situações.

As pedagogias de conscientização e libertação agrupam as teorias da educação, que têm como objetivo sensibilizar os estudantes para o seu papel de agentes sociais. Dentre os adeptos a essa pedagogia, estão Freire e Shor. Esses autores defendem uma educação enquanto prática democrática da liberdade baseada na pessoa e na mudança social (BERTRAND, 2001).

Freire (1987) propõe claramente uma educação libertadora que dá ao estudante o poder de mudar sua realidade, além de fundamentar-se na utilização de um método ativo, alicerçado numa prática de ensino dialógica e problematizadora. O autor entende que o diálogo é uma relação não hierárquica entre pessoas. Por sua vez, Shor (1992, apud BERTRAND, 2001) acrescenta que o diálogo é uma comunicação democrática que combate a dominação e afirma a liberdade dos participantes na elaboração de sua cultura.

A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. É práxis que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Nesse sentido, de acordo com Freire (1987), a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade.

As teorias ecossociais têm como um dos seus principais colaboradores o sociólogo Grand'Maison, que propõe uma educação enraizada no concreto e na vivência. É uma pedagogia social que está muito próximo do pensamento de Freire, à medida que escreve que a libertação da palavra, num indivíduo ou num grupo, pode ser estéril se não surtir sentido, solidariedade e atos que dominem a situação exprimida. Os autores que defendem essa teoria sugerem mudanças no sistema educativo a partir de uma visão global das relações entre as pessoas, a sociedade e o universo (BERTRAND, 2001).

Seguindo a linha dessas ideias, esta investigação parte da premissa de que a educação, quando dialógica, problematizadora e enraizada na vivência do aluno, possibilita aos educandos o desenvolvimento do seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação. Sendo assim, a elaboração de um E-book baseado nas pedagogias que defendem um ensino libertador deve contribuir para reflexões sobre o sistema capitalista e sua relação com o sistema produtivo vigente, ao passo que pretende promover práticas autônomas de hábitos alimentares sustentáveis.



## 2.1 E-BOOK: um recurso didático baseado nas teorias sociais da educação

O presente artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado, em desenvolvimento, que trata de discussões sobre a elaboração de um recurso didático em forma de E-book. Para a construção desse E-book, serão utilizadas propostas metodológicas no formato de oficinas que possibilitem reflexões referentes à cultura do desperdício e ao sistema produtivo vigente. A oficina é uma possibilidade metodológica que abre possibilidades para a construção de um espaço de diálogo que permitem aos sujeitos expressarem suas opiniões e seus conceitos prévios sobre o tema investigado.

Para Freire (1987), uma educação libertadora deve ser fundamentada no diálogo permanente entre o professor e o aluno, e aquele não pode transferir a este o conhecimento a partir de uma posição dominante. Segundo o referido autor, a educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que seria uma prática da dominação.

Como direcionar uma pesquisa científica que almeja uma escuta autêntica e espontânea dos sujeitos sem estabelecer uma formalidade comprometendo a reflexão conjunta sobre suas falas? Como garantir o rigor científico à investigação sem perder de vista a própria vivência do que se dispõe desvelar? Para Melo (2014, p.2), a adoção de uma pesquisa qualitativa possibilita “[...] ao investigador verificar como as pessoas avaliam uma experiência, ideia ou evento; como definem um problema e quais opiniões, sentimentos e significados encontram-se associados a determinados fenômenos”.

A pesquisa em curso se caracteriza como uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação que prevê aplicação de métodos ativos e a participação planejada do pesquisador na situação investigada, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social no sentido de transformar as realidades observadas. Tal pesquisa coaduna-se com as correntes pedagógicas das teorias sociais que apresentam como um dos principais objetivos uma pedagogia situada no concreto, no enraizamento da realidade fundamentalmente unida a uma prática social. Dessa forma, esta investigação vislumbra uma apropriação pelos estudantes de uma competência baseada na compreensão dos problemas sociais, culturais e ecológicos e no intuito destes produzirem mudanças de hábitos e gerar reflexões acerca das questões relacionadas à sustentabilidade ambiental, social e econômica (BERTRAND, 2001).

Machado, Oliveira e Mendes (2016) discutem a dominação da alimentação pela lógica privada do capital transformando o alimento em mercadoria. A relação de consumo e do sistema produtivo é fundamental para a compreensão do comportamento e das ações dos



indivíduos na sociedade moderna. Morin (2013, apud RIBEIRO; JAIME; VENTURA, 2017) destaca que o modelo hegemônico do sistema produtivo provém dos efeitos da globalização. Tais consequências devem-se à expansão descontrolada da economia capitalista, com a extensão da agricultura especializada e todas as suas inferências. Charlot (2014, p. 23) enfatiza que “não é a abertura das fronteiras que é um problema; torna-se um problema porque acontece na lógica do dinheiro e dos países mais fortes. O problema não é a globalização, é o neoliberalismo”.

Na área da educação, o neoliberalismo apresenta-se por vários fenômenos, dentre eles, o ingresso de grandes multinacionais nas escolas que impõem hábitos alimentares pouco saudáveis pela oferta de alimentos com alta densidade energética e baixo valor nutricional. Esse cenário cria obstáculos para a consolidação de práticas alimentares saudáveis, autônomas e sustentáveis. No entanto, no Brasil, políticas públicas voltadas para a garantia do direito humano à alimentação adequada valorizam uma alimentação saudável e sustentável como estratégia para enfrentar os problemas referentes ao consumo e à produção de alimentos (CHARLOT, 2014; GUERRA; CERVATO-MANCUSO; BEZERRA, 2019).

Dentre essas políticas, destaca-se o Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae). O referido programa apoia o desenvolvimento sustentável pela aquisição de gêneros alimentícios diversificados, em especial os produzidos em âmbito local e, preferencialmente, pela agricultura familiar. Essa atenção ao manejo do alimento assegura, nas escolas, a incorporação de alimentos saudáveis e sustentáveis (BRASIL, 2009).

Nesse sentido, Maluf et al. (2015, apud RIBEIRO; JAIME; VENTURA, 2017) apresentam a importância socioeconômica e ambiental da agricultura familiar e seu potencial para contribuir na promoção da alimentação saudável e, com ela, a garantia de segurança alimentar e nutricional, que derivará de sistemas alimentares mais justos socialmente e ambientalmente sustentáveis.

A compra de alimentos da agricultura familiar alinha-se com a hipótese que permeia esta pesquisa, que é a da compra direta dos gêneros alimentícios do agricultor familiar, fomentando o desenvolvimento sustentável, uma das regras basilares do Pnae. E, além disso, o controle do desperdício utilizando métodos de aproveitamento de resíduos orgânicos produzidos no refeitório do Ifal-Campus Batalha é uma das ações que possibilitam a construção de hábitos de consumo conscientes, compatíveis com uma sociedade sustentável e para reflexões acerca da crise do sistema alimentar e a crise do sistema capitalista entre os alunos do ensino médio integrado.



No entanto, a agricultura familiar ainda é marginalizada no contexto das políticas públicas, as quais são direcionadas ao modelo agrícola dominante. Na maioria das regiões do país, os agricultores apresentam dificuldades para a reprodução social e econômica de suas atividades. Grisa, Gazolla e Schneider (2010) endossam essa premissa à medida que esboça que muitas ações direcionadas ao fortalecimento da agricultura familiar estimulam o padrão hegemônico de desenvolvimento agrícola, contribuindo para o aprofundamento da mercantilização social e econômica, resultando na sua fragilidade social e na vulnerabilidade da produção de alimentos.

Freire (1987) apresenta e discute a teoria da ação antidialógica e suas características, como, por exemplo, dividir para manter a opressão. Para o autor, essa é outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora, que, “na medida em que as minorias, submetendo as majorias ao seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1987, p.79).

Para esse autor (1987), os homens, quando “assistencializados” pela classe opressora, admiram um falso mundo. Alienados, mantêm-se passivos em face dele. Na ação da conquista, não se apresenta um mundo como um problema e sim como algo dado e estático. Há necessidade de dividir para manter o estado opressor em todas as ações da classe trabalhadora. Porém, toda essa assistencialização manipuladora ainda tem uma positividade. É que os grupos assistidos vão sempre querendo mais e os não assistidos passam a inquietar-se para serem assistidos também. Diante dessa dialética, a conscientização da classe oprimida põe em discussão a manutenção do *status quo* e gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade pra transformá-la (FREIRE, 1987).

Por fim, essas contradições são frutos de um país imerso no capitalismo neoliberal. No entanto, é preciso atuar em meio a essa dialética e produzir movimentos que contribuam para a superação do sistema capitalista. Para tanto, faz-se necessária uma educação baseada nas pedagogias contra-hegemônicas que busque transformar a sociedade na direção de uma nova forma que supere a divisão em classe e permita o desenvolvimento pleno da humanidade. Nesse sentido, uma educação que tenha o trabalho como princípio educativo e rompa com a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual torna-se uma possibilidade de caminho a ser trilhado na direção pretendida.

### **3 CONCLUSÃO**



Esta investigação correlacionou a importância das teorias sociais na produção de um E-book que aborde formas de aproveitamento de resíduos orgânicos, mudanças de hábitos alimentares e reflexões sobre o sistema produtivo vigente a ser construída com os estudantes do ensino médio integrado do Instituto Federal de Alagoas – Campus Batalha.

Ao longo do texto, foi discutida a importância de pedagogias para a construção do E-book, que apresentam propostas metodológicas baseadas em uma relação permanente de diálogo entre o educador e o aluno.

Tais pedagogias fomentam uma educação enquanto prática democrática da liberdade, que está fundamentalmente unida a uma prática social e tem como objetivo libertar as pessoas do domínio das classes dominantes e devolver-lhes o controle da sua vida. No entanto, é preciso entender que a dualidade estrutural no contexto da educação é consequência da sociedade cindida em que se vive. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que uma formação humana integrada se faz necessária como uma travessia para o alcance da politecnicidade em seu sentido pleno, visando o desenvolvimento omnilateral do homem.

## REFERÊNCIAS

BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BIANCHINI, Vitória. **Critérios de sustentabilidade para o planejamento de cardápios escolares no âmbito do Programa Nacional de Alimentação Escolar**. 2017. 189 f. Dissertação (Mestrado em Nutrição)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: Brasília, DF, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

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

GRISA, Catia; GAZOLLA, Marcio; SCHNEIDER, Sergio. **Agroalim**, Merida, v. 16, n. 31, p. 65-79, Jul. 2010. <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 15 maio 2020.

GUERRA, Lúcia Dias da Silva; CERVATO-MANCUSO, Ana Maria; BEZERRA, Aída Couto Dinucci. Alimentação: um direito humano em disputa - focos temáticos para compreensão e atuação em segurança alimentar e nutricional. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 9, p. 3369-3394, Sept. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 14 maio 2020.



LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_.  
**Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo:  
Loyola, 1992. Cap. 1. Disponível em:  
<<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAhikAH/libaneo>>. Acesso em 24 maio 2020.

MACHADO, Priscila Pereira; OLIVEIRA, Nádia Rosana Fernandes de; MENDES, Áquilas  
Nogueira. O indigesto sistema do alimento mercadoria. **Saúde Soc.**, São Paulo, v. 25, n. 2, p.  
505-515, June 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 1 jun 2020.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de Conversa: uma  
proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens  
da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014. Disponível em:  
<<http://dx.doi.org/10.4025/imagenseduc.v4i2.22222>>. Acesso em 28 maio 2020.

RIBEIRO, Helena; JAIME, Patrícia Constante; VENTURA, Deisy. Alimentação e  
sustentabilidade. **Estud. av.**, São Paulo, v. 31, n. 89, p. 185-198, Apr. 2017. Disponível  
em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142017000100185&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142017000100185&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 28 maio 2020.

## Educação do campo e inclusão: pressupostos freirianos para uma educação emancipatória que proporciona (re) existências docentes

Simone Violanti<sup>1</sup>  
Ana Carolina Lopes Venâncio<sup>2</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta reflexão sobre a educação em geral, abordando grupos excluídos, a exemplo da educação do campo, educação hospitalar e espaços educativos de outros grupos marginalizados dos ambientes sociais e escolares. Realiza análise do campo educativo e dos processos de formação e atuação docente sob os pressupostos freirianos. Através da apresentação de autobiografias docentes problematiza o potencial transformador do campo da educação emancipatória e libertária, tanto para docentes quanto para discentes, entendendo que a relação dialógica é ponte para formar conexões entre pessoas e a Arte é dimensão formadora e humanizante pelo seu caráter estético, ético, objetivo e subjetivo, crítico e de sensibilização. Em seus resultados argumenta da necessidade da educação ser concebida enquanto ato político e ético de resgate dos direitos humanos, sob compreensão de que a inclusão social, escolar e digital estão interligadas e concedem maior ou menor possibilidade de participação na sociedade, participação que tem de ser legitimada no grupo para oferecer potencial de agência real aos sujeitos.

**Palavras-chave:** Educação, Paulo Freire, Inclusão Educacional, Arte.

### INTRODUÇÃO

A educação é um campo de disputa de poder. É espaço histórica e culturalmente situado, engendrado por diferentes forças, num processo de reelaboração constante que tem mantido ritos arcaicos apesar do clamor por mudanças. Pode ser espaço emancipatório ou constituir-se em aparelho ideológico do estado na conformação de representações, conforme a *habitus*<sup>3</sup> ideologicamente significados como “mais adequados” no entendimento dos governantes e elite, num jogo objetivo e subjetivo que cerceia e limita participações, ou seja, onde se limita acesso

---

<sup>1</sup> Mestranda na Universidade Federal do Paraná na Linha de Linguagem, Corpo e Estética na Educação. Arte Educadora. Diretora e palhaça do Grupo espaçonautas – teatro – circo - experiências - Email: simoneviolanti.si@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná – PR, anavenancio2704@gmail.com;

<sup>3</sup> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983b, p. 65). Setton (2002, p. 65-66) reitera, ainda sobre *habitus* que “a total coerência, ou melhor, a total reprodução das estruturas, não é uma perspectiva contemplada pelo *habitus*. O princípio que funda o conceito é o da relação dialética entre uma conjuntura e sistemas de disposições individuais em processo de interação constante com as estruturas. Assim, a perspectiva histórica, a interpenetração entre passado, presente (trajetória) e futuro (o devir) são dimensões constitutivas dos *habitus* individuais”, ou seja, *habitus* não é destino.

aos capitais econômicos, culturais e sociais que, permeados pelo capital simbólico, estruturam práticas mais ou menos sensíveis às diferenças<sup>4</sup>.

Escolas são comunidades singulares que fazem parte de redes maiores, que as institucionalizam, mas não cerceiam totalmente suas possibilidades de inovação e criatividade. Assim, os ambientes escolares apresentam características micro que não podem, nem devem, ser desconsideradas. E são os todos os atores da comunidade escolar, em seu conjunto, que configuram uma identidade própria e particular - única, dos espaços de ensino. Isto significa que o clima emocional, a articulação enquanto coletivo e o engajamento aos objetivos propostos enquanto grupo, interferem e estruturam a prática educativa, implícita e explicitamente.

Neste sentido, abrir espaço de escuta para os docentes e fazê-los compartilhar problemas e soluções, inquietações e sonhos, assim como estratégias de enfrentamento a situações cotidianas, torna-se ação que pode vir a formar redes de apoio internas que decorram em maiores possibilidades de engajamento e de colaboração, imprescindíveis ao redimensionamento do pensamento cartesiano, ainda presente nas escolas da contemporaneidade, para um pensamento mais flexível, criativo e livre onde se possa reinventar maneiras de ensinar e aprender, com respeito ao contexto e aos sujeitos que ali vivem.

Acreditamos que as histórias docentes partilham, com sua exposição e divulgação, alento e força aos demais profissionais do magistério, e inclusive podem vir a promover, igualmente, troca de experiências e ampliação de repertórios. Ao compartilhar ideias, experiências e estratégias de enfrentamento às situações cotidianamente vivenciadas nas salas de aula, ambientes que configuram modos de ser, fazer, sentir e pensar, são produzidos movimentos dialéticos, por vezes contraditórios, por vezes consensuais, de repensar das situações vivenciadas. Essa reflexão congrega indicativos importantes a serem pensados coletivamente para promover-se o repensar de atitudes, posicionamentos, emoções e práticas que guiam e norteiam a docência e estruturam os espaços de ensino.

E, frente ao atual cenário político e econômico, balizado pela precarização e negação dos direitos humanos, se faz necessário e de grande importância que os educadores atuem como criadores de territórios na reinvenção da identidade docente, e se coloquem a construir novos modos de ensinar e aprender. Novos movimentos, conectados a singularidades e atuações do educador e suas escolhas éticas, estéticas e conceituais, com a realidade do educando que

---

<sup>4</sup> Embora compreendamos a diversidade como uma “construção histórica, social, cultural e política das diferenças, que se realiza em meio às relações de poder e ao crescimento das desigualdades e da crise econômica que se acentuam no contexto nacional e internacional” (GOMES, 2012, p.687), adotamos neste artigo o conceito de diferença, porquanto o mesmo “ênfatisa o processo social de produção da diferença e da identidade, em suas conexões, sobretudo relações de poder e autoridade” (SILVA, 2000, p.44).

também integra esta composição. O sonho que se quer real, com estas linhas que vão em direção ao novo, trata do resgate da valorização da escola pública, ambiente que busca a tão celebrada (e negada) homogeneização, seguindo padrões ideais de aluno que não estão concordes aos estudantes brasileiros em sua diversidade. A exclusão, tornada realidade por políticas que precarizam insumos financeiros e negam o mínimo necessário para transformações estruturais de médio e grande porte, mantém desigualdades. E, apesar dos (lentos) avanços obtidos coletivamente, da incorporação das tecnologias ao ensino, da ampla discussão sobre métodos, currículo e avaliação e dos discursos calorosos sobre protagonismo infantil e juvenil, a escola atual ainda mantém marcas excludentes. Nas palavras de Almeida (2012, p. 151)

Constatamos, assim, uma escola desenhada para promover a homogeneidade e negar a diversidade inerente à pessoa humana. Uma escola que, embora se expandindo por meio de um processo de universalização do ensino, contribui ainda para a manutenção da exclusão por dentro de seus muros, por meio de metodologias descontextualizadas e descompassadas, programações lineares, temporalidade inflexível e categorias como de sucesso e insucesso, normalidade e anormalidade, atraso e fracasso escolar.

Assim, mesmo sob discurso libertador e defensor da igualdade formal e abstrata prevista em lei, desconsideram-se as diferenças regionais, linguísticas, étnicas, culturais, sociais e econômicas que, de forma implícita e ideológica estruturam padrões de desigualdade, sob a premissa de que a cada eixo da diferença, tornada desigualdade, atribui-se aos sujeitos o ônus por seu fracasso. Assim, sujeitos que destoam aos padrões estabelecidos possuem maiores chances de insucesso escolar pela limitada possibilidade de participação social legitimada que lhes é permitida, fato que expõe a urgência em problematizar o campo educativo e reinventar práticas e princípios norteadores para diminuir/superar desigualdades e discriminações por meio de ações reparadoras e equitativas por meio da assunção de um modelo de ensino de bases interculturais que não atenda somente aos interesses das classes dominantes. Conforme Silva (2012, p. 78)

Quando se reconhece o excluído, automaticamente se reconhece a necessidade da inclusão, esta viabilizada pelo princípio do consenso. Contrariamente, o reconhecimento de uma identidade proletária – com toda a forma de expropriação aí contida – pressupõe admitir a existência daquele que oprime, portanto, do conflito, o que pode levar a pôr em questão a própria lógica do capital. Assim podemos indagar: a que interessa as atuais políticas de inclusão nos termos em que estão formuladas se não para a manutenção da ordem capitalista?

Interessante questionamento que permanece atual, mesmo passados oito anos. Qual o propósito das políticas públicas nas áreas de educação e direitos humanos? A sociedade contemporânea pode ser considerada inclusiva? Quais mecanismos práticos garantem a vivência plena dos direitos proclamados? A educação atual é inclusiva ou mantém marcas

excludentes? Sabe-se que não somente pessoas com deficiência que têm sido excluídas socialmente, as classes trabalhadoras, populações de campo, comunidades quilombolas, indígenas, povos ciganos e tantos outros grupos social e historicamente excluídos estão, cada vez mais e de forma mais perversa, a margem da sociedade, seguem silenciados, ignorados.

Diante desta triste realidade, mais do que teorizar sobre a precariedade dos sistemas de ensino e das condições de trabalho docente, aqui entendemos haver a responsabilidade ética e política pela difusão de conhecimentos de forma a criar-se uma escola de todos e para todos, por meio da reinvenção dos espaços, entendendo a formação docente como base essencial deste processo. Assim, faz-se imperativo passar-se de uma formação de caráter generalista e superficial para um modelo formativo humanizador e humanizante, sob a premissa de que a Arte contempla possibilidades de nos informar e formar crítica e esteticamente, portanto, deve ser campo explorado.

O objetivo deste estudo é problematizar a educação atual e conclamar educadores a assumirem-se em sua função educativa de forma ética e política, lutando pelos direitos humanos, mesmo frente a um cenário desanimador. Entendemos que a História não pode ser vivida de modo submisso, assujeitado, nem a fatalidade frente a obstáculos pode deter poder para ocultar desigualdades ou nos desresponsabilizar de superá-las. Assim, a justificativa deste escrito reside no fato de trazer reflexões atuais e propor um caminho por meio da Arte para sensibilização e humanização docente e discente.

A Arte é caminho de crítica, contestação, sensibilização e expressão, sendo um campo fértil para a reflexão, problematização e criação de estratégias para revisão dos modos de ser, pensar, agir e sentir dos seres humanos, com a imersão no teatro, no mundo mágico do circo, na riqueza estética e conceitual da literatura e tantas outras atividades artísticas e culturais proporcionando momentos de repensar e transformação. As professoras cujas autobiografias serão apresentadas traçaram novos rumos e tessituras próprias e singulares que configuraram mudanças significativas em suas trajetórias pessoais e de docência por meio da Arte.

O artigo é organizado da seguinte forma: apresenta-se primeiramente a metodologia de estudo, em seguida discorre-se sobre as premissas do aprender e ensinar sob os pressupostos freirianos. Na sessão seguinte, de resultados e discussões, são apresentadas autobiografias docentes, ilustrando a metamorfose que educadoras se submeteram no ofício de educar. Em seguida, nas considerações finais, são elencados pontos de interrogação para questionamentos necessários ao redimensionamento da educação no mundo pós pandemia, situação inédita também abordada de forma breve neste artigo.

Este estudo possui abordagem qualitativa<sup>5</sup> e utiliza a autobiografia como método para análise das trajetórias docentes relatadas nas próprias palavras das professoras proponentes do estudo. Sob entendimento de que a pesquisa exige rigorosidade metódica e que o ensino não pode prescindir da pesquisa, premissas freirianas assumidas pelas autoras, entende-se que o ato de ensinar engloba atitude de permanente pesquisa do cotidiano escolar que com sua dinâmica configura identidades individuais e grupais. A autobiografia, nesta perspectiva, contribui para revelar e valorizar trajetórias docentes, propõe-se a criar espaços dialógicos, de troca de experiências e de apoio mútuo configurando uma rede interna de apoio aos professores. Santos e Garms (2014, p. 4103) argumentam que:

Com a construção das narrativas os professores reconstróem suas próprias experiências de ensino e seus itinerários de formação. Tornam, desse modo, explícitos os conhecimentos pedagógicos construídos por meio de suas experiências, o que propicia sua análise, discussão e possibilidade de modificação. A elaboração da narrativa sobre a experiência pedagógica por si só já se constitui em poderoso instrumento de formação pessoal e profissional, além de desencadear o questionamento de competências e ações, a tomada de consciência de saberes, o desejo de mudança e o estabelecimento de compromissos e metas.

Da mesma forma que a autobiografia,

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam e exploram as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, e levam à percepção da complexidade das interpretações que os sujeitos pesquisados fazem de suas experiências e ações, sucessos e fracassos e dos problemas que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa recorre às explicações dadas pelos indivíduos para entender as causas, intenções e objetivos que estão por trás das ações humanas. (SANTOS & GARMS, 2014, 4104).

Há muitas tipologias de narrativas, a aqui adotada diz respeito as “narrativas de liberdade que baseiam-se na capacidade de promover mudanças nas práticas convencionais de ensino para alcançar objetivos que antes pareciam inalcançáveis. Centra-se na crítica, na esperança e na reflexão de uma ação audaciosa”. (SANTOS & GARMS, 2014, p. 4101). E, na análise das autobiografias ou narrativas autobiográficas descritas foram utilizadas as premissas freirianas para a educação. Foi sustentado o objetivo de ressaltar, neste movimento de análise compreensiva e interpretativa, aspectos fundamentais para a reinvenção docente que poderia vir a propiciar a reelaboração dos tempos, espaços e ritos escolares. Sob compreensão de que

---

<sup>5</sup> A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo; consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas, fotografias. Busca-se entender o fenômeno em termo dos significados que as pessoas a ele conferem. A competência da pesquisa qualitativa será o mundo da experiência vivida, pois é nele que a crença individual, ação e cultura entrecruzam-se (DENZIN; LINCOLN, 2006).

são os membros da comunidade que configuram identidade singularizada aos espaços escolares, formais e informais, ou seja, são as pessoas em seus fazeres, dizeres, sentir e pensar que modelam e remodelam identidades, não sendo os espaços, em suas diretrizes institucionais, que determinam quem são os sujeitos que ali transitam, ainda que detenham influência sobre os sujeitos e grupos, mas não podem tolher suas vontades, sonhos e utopias.

### **Referencial Teórico: Paulo Freire: educação como emancipação e humanização**

Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (2002) nos apresenta premissas do ensinar e nos faz refletir sobre populações socialmente excluídas e o papel dos professores como atores fundamentais para redimensionamento das relações que estruturam, significam e dimensionam o ensino e aprendizagem, caminhos de mão dupla, de troca, parceria, diálogo e colaboração. Aqui nos remetemos especificamente a educação do campo e a educação hospitalar – a primeira dirigida às comunidades rurais, a segunda direcionada a crianças e jovens em tratamento de saúde. Neste entremeio, entretanto, cabe destacar que estarão presentes pessoas com deficiência, sujeitos oriundos das classes trabalhadoras, indígenas e quilombolas, povos ciganos, enfim, uma mescla da diversidade do povo brasileiro. Não é intenção definir pessoas pelos seus atributos, processo por nós rechaçado, nem tampouco reforçar o crescente processo de segmentação entre grupos vivenciados atualmente, o objetivo primeiro é de oferecer visibilidade e lugar de voz a estes indivíduos, sob entendimento de que os espaços comportam diferentes grupos, não são estáticos nem devem constituir-se em lócus fechados de existência.

Já no prefácio da livro lê-se a seguinte reflexão: “Num momento de aviamento e de desvalorização do trabalho do professor em todos os níveis, a pedagogia da autonomia nos apresenta elementos constitutivos da compreensão da prática docente enquanto dimensão social da formação humana”. (FREIRE, 2002, p. 07). A partir desta frase, perguntamos: O cenário educacional mudou de lá para cá? A educação tornou-se prioridade para os governantes? Os grupos excluídos têm a percepção da negação contínua de seus direitos e suas decorrências sociais, culturais e econômicas? Todos aprendem frente a configuração da escola atual? Cremos serem perguntas provocantes e com respostas preocupantes. Mesmo sob discurso inclusivo a exclusão é moeda corrente na sociedade brasileira. E, neste enfoque, as ponderações de Paulo Freire tornam-se ainda atuais e inovadoras pelo seu caráter emancipatório, dialógico e respeitoso, assim como pela amorosidade inerente a este educador que se fez, não por acaso, patrono da educação nacional.

Paulo Freire nos provoca a repensar o ensino de forma a tornar protagonistas todos os atores das comunidades escolares, em sua diversidade. Para ele “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 12). Essa ponderação nos incita a assumir uma postura de reflexão na ação onde não apenas sejam apontadas problemáticas, mas buscadas, coletiva e colaborativamente, estratégias de enfrentamento que transformem realidades e, ao mesmo tempo, promovam nossa transformação. O professor, em sua experiência formadora deve, então, assumir-se “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 12).

E, nesta vertente de análise, Paulo nos apresenta as premissas do ensinar. A primeira diz respeito ao fato de que não há docência sem discência, ou seja, parte-se da compreensão de que a sala de aula constitui-se como lócus diferenciado de formação docente e é o olhar do estudante que baliza as ações dos professores na elaboração e retroalimentação de adequações e reflexões teórico-práticas. Da mesma forma, ensinar exige rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética (cf. FREIRE, 2002), ou seja, exige uma postura guiada por princípios e valores assentados no exercício da fundamental equidade, de respeito a culturas locais, histórias pessoais, necessidades e desejos, sob assunção do fato de que o professor é um pesquisador do cotidiano escolar, sendo alguém cujo ofício depreende estudo e pesquisa permanentes para que temas atuais e emergentes possam ser abordados com uso de recursos e estratégias diversificados que motivem e estimulem a curiosidade, criatividade, autonomia e o questionamento.

Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo; exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação (cf. FREIRE, 2002). Dito de forma diferente, exige que haja possibilidades de participação estendidas a todos os membros da comunidade escolar, desde a recepção da escola até os bancos escolares, para que a comunidade se engaje nos objetivos propostos e se articule na consecução das metas que se almeja atingir, sem deixar ninguém para trás. O professor constitui-se então em modelo para o estudante, não podendo ter um discurso alijado de sua prática.

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática; exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural (cf. FREIRE, 2002), assumindo-se que a educação é campo modelado histórica e culturalmente, assim como é um espaço situado cujas características são reflexos dos processos aos quais cada comunidade está exposta, sob consideração de que a cultura e o acesso a ela compõem-se enquanto caminhos ricos para serem explorados para desenvolver

conceitos e práticas com sentido e significado que remodelam princípios e valores inclusivos, num movimento de construção de culturas de paz e de (re) humanização.

Ensinar não é transferir conhecimento. Portanto, exige consciência do inacabamento; o reconhecimento de ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando (cf. FREIRE, 2002). E, apesar de institucionalizações correntes, nunca a criatividade, o protagonismo e a inovação humanos poderão ser totalmente cerceados. Enquanto seres inacabados, procuramos nos aprimorar, buscamos conhecimentos e, na trajetória de autoconhecimento, sofremos metamorfoses, com a educação propiciando momentos para essas transformações, se seu objetivo for servir a emancipação e houver espaço de agência a todos que ali convivem e tecem histórias e trajetórias.

Ensinar exige bom senso; exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores; exige apreensão da realidade e exige a alegria e esperança assim como a convicção de que a mudança é possível (cf. FREIRE, 2002). Assim, ensinar não pode ser somente um ato técnico, há premência de assumir-se a unicidade da cognição e da afetividade, porquanto ensinar e aprender configuram-se como ações que emocionam e transformam não só saberes, mas nossos sentidos, nossa subjetividade, nossa vida prática, existência que não pode ser tornada objetificada. Assim, ensinar exige reconhecimento dos saberes do outro, depreende a luta pelos direitos humanos, por ideais assumidos coletivamente.

Ensinar exige curiosidade, é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional e generosidade; exige comprometimento; exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; prática que exige liberdade e autoridade; e tomada consciente de decisões (cf. FREIRE, 2002). O equilíbrio entre a liberdade e a autoridade é essencial, isto sob entendimento de que a educação representa oportunidades de intervenção qualificada que formam e informam, que podem fomentar a participação social ou limitá-la. Assim, ensinar, numa perspectiva crítica, infere o ato de estimular a curiosidade, o questionamento e a crítica para promover uma leitura crítica de mundo, leitura que vai além das palavras.

Ensinar exige saber escutar; exige reconhecer que a educação é ideológica; exige disponibilidade para o diálogo e exige querer bem aos educandos (cf. FREIRE, 2002). Educação, neste prisma, deveria se constituir como campo dialógico, de descobertas, reelaborações, num movimento de bem querer que depreende respeito, reconhecimento, pertencimento e o desvelamento de atos discriminatórios e excludentes que ainda hoje são marca implícita e explícita da educação brasileira.

Em suma, ensinar exige um trabalho sensível e pautado no respeito ao outro, sem hierarquias que desvirtuem e cerceiam participação. Educar é, portanto, um ato político, mas também é um ato de amorosidade e esperança. E, sob estas premissas básicas, apresentaremos a seguir as autobiografias docentes de professoras que se metamorfosearam na imersão das experiências em sala de aula e em outros espaços formadores para além dos muros da escola.

### **Autobiografias docentes: Interfaces da Arte na conformação da identidade docente**

Era uma vez... Uma professora da rede municipal de ensino de uma capital do sul do Brasil que iniciou suas atividades aos 19 anos e aprendeu, na sala de aula, o seu ofício. Não é intenção desconsiderar a formação inicial e em serviço, mas destacar como o olhar e a interação com os estudantes fundamenta e direciona a ação docente e lhe dá sentido próprio, compondo uma identidade docente singular, sob entendimento de que cada sala de aula configura-se como um universo próprio.

Ana, nas andanças entre escolas, teve nas aulas de literatura a primeira imersão da docência na Arte. Aulas de literatura lhe aprofundaram o olhar sobre a poesia das palavras e a força das ilustrações que compunham sentidos e interpretações múltiplas que permitiam a viagem por outros espaços – reais ou imaginados, produzia de forma lúdica e prazerosa o conhecimento sobre outros povos, a imersão na fruição que ocasionava acalanto, amorosidade, esperança e desenvolvia, prazerosamente, senso estético e crítico. Em aulas de Arte mergulhou nas representações gráficas infantis, nas pinturas, na aquarela, se permitindo, junto aos estudantes, conhecer artistas e suas obras sob um prisma sensível, atento, crítico. Nos entremeios do caminho, tornou-se bruxa, uma contadora de histórias na biblioteca temática, descobrindo que fantasiar-se e dar ensejo a um personagem lhe abria portas para tecer histórias com maior proximidade ao público infantil, juvenil, adulto e idoso, públicos que encantados pela magia criada pelo cenário do chalé em meio a um bosque, entregava-se às histórias com enlevo.

Nesta caminhada, desenvolveu maior sensibilidade, ampliou seu senso estético e crítico para entender a Arte como campo propiciador de experiências que formam e informam maneiras de exercer o ofício docente, modos mais acolhedores e preocupados com a singularidade humana e suas diversas formas de expressão e conexão. A “bruxa” despiu-se da fantasia ao tornar-se mãe e a partir dos aprendizados de sua jornada particular hoje dá aulas em um hospital infantil onde exerce sua profissão tomando a Arte como elemento fundamental a docência. Suas aulas têm música, fotografia, dramatizações, leituras, pinturas, modelagem...

Buscam motivar e respeitar a criatividade e curiosidade daqueles que privados da escolarização regular encontram na Arte refúgio para expressar-se e aprender, estabelecendo conexões entre aprendizagem, emoção e o cotidiano. Arte é dimensão de (re) existência, busca, esperança. É ponte que redefine, transforma, modifica, fortalece, dignifica, desmistifica. Do chão da escola para o ensino no hospital, reinventou-se, reviu-se, metamorfoseando sua visão de ensino e de aprendizagem. Entendeu, na caminhada, que o processo educativo é um ato de emocionar-se, pois não existe cognição sem afeto.

E uma educadora o que é? Talvez a pergunta mais oportuna, neste momento seja: o que pode “vir a ser” uma educadora? Multiplicidades se apresentam ao pensar nesta ampla perspectiva. Mas delimitamos, recortamos e apresentamos a segunda biografia que compõem este pensamento.

Era um vez... Simone, nasceu em Bauru, uma cidade quente do interior de São Paulo. Na infância ao encontrar novas descobertas e brincadeiras, se alegra e compartilha com os amigos passo a passo do que ela aprendeu, é afetada e quer afetar. Ao se abrir a este primeiro coletivo educativo, embrionário, um tanto íntimo e ingênuo, a pequena educadora percebe possibilidades na arte e no esporte, de acessar modos de vida que potencializa em seu corpo e a coloca em união e contato poroso com o outro. Neste ritmo ela segue a experimentar e a realizar exercícios mútuos de criação e passa a acompanhar processos de aprendizagens que visem ativar potências.

Em meio a estas experimentações Simone se descobre palhaça e em movimento de ziguezaguear destrincha caminhos um tanto nômades em suas escolhas e trajetões pelas vias da educação. Se lança ainda jovem para Curitiba, local onde inicia seus estudos nas artes cênicas, e opta pela licenciatura em artes. Neste tempo cria, junto a outros artistas de linguagens diversas, em Curitiba, o “Grupo espaçonautas – teatro – circo - experiência” e segue com ele até hoje como diretora, palhaça e atriz, dividindo funções e a inventar sua trajetória itinerante. No retorno ao interior de São Paulo se integra a artistas locais e é uma das criadoras e gestora do Circênico, o primeiro espaço de ensino circense na cidade de Jaú, interior de São Paulo, espaço que continua ativo e dirigido pelos também fundadores, artistas da cidade.

Simone agora é mãe, neste tempo já havia trabalhado como professora no ensino superior e na formação de arte educadores, mas estava em trânsito, longe das escolas de palhaços e resolve então adentrar os altos portões da escola e suas tradições, passa no concurso público e ali se coloca a criar encontros e experimentar processos artísticos com a intensidade da palhaça que a habita, nas linhas duras das instituições. E em meio a trilhas de fluxos e errâncias, e em ritmo que constitui a lógica de uma palhaça-educadora, amplia espaços de trocas

e conexões com os educandos que encontra no caminho, neste ponto da trajetória com as turmas dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, e de jovens e adultos, EJA.

Encontra ali uma realidade onde a arte, ao mesmo tempo que conecta o educador aos educandos, gera ruídos no sistema rígido dos ambientes da escola, pois a pouca flexibilidade destes locais de ensino não viabilizam a fluidez e a leveza muitas vezes necessárias para a criação artística. Elementos como a segmentação do tempo e das atividades, frequente nas escolas, dificultam as experiências, ou mesmo as vivências efetivas dos processos artísticos a serem criados. Nestas linhas formais a educadora percebe seus movimentos com frequência inadequados: tanto na distribuição do tempo, como no uso do espaço e das ferramentas nestes ambientes educativos.

Mas a “palhaça-educadora” segue a inventar e se põe a dar suporte e criar espaços de respiro, espaços de silêncio, breves espaços de vida entre detalhes de cada encontro com estes educandos, muitos deles inesquecíveis. São detalhes, como um olhar, uma fala de confiança no processo. Na união e na segurança do coletivo que se amplia com o fluir do aprendizado, com a experiência que adentra caminhos quase mágicos na construção de processos criativos e seus afetos, ela segue.

Ainda na educação formal ela se movimenta e escolhe os espaços de borda e passa a transitar nos estudos e práticas da arte em ambientes de exclusão, destaca dois encontros neste percurso como imprescindíveis em sua experiência: um deles com os educandos da Escola Especial Princesa Isabel, do Município de Cubatão-SP, e o outro com seu encontro junto aos reeducandos da Fundação CASA - Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente, na cidade de Bauru-SP. Simone traz em si a certeza que nestes ambientes aprendeu muito mais que ensinou, tanto da arte como da vida, espaços ditos da diferença onde no coletivo buscou linhas de igualdade e criação.

Da autonomia restrita do ensino privado, passou pela autonomia relativa do sistema público, para assumir-se professora de classes excluídas. Opção que parte de uma posição política e ética de apoio a diversidade, de respeito às diferenças e de entendimento da Arte como campo de expressão, de resistência, de humanização. Mestranda na área de Linguagem, Corpo e Estética na Educação, relata seu processo de constituição docente e de criação da sua palhaça tendo a alegria como potência viva e imanente, expressa sentimentos, emoções, opiniões e posicionamentos na imersão artística, esta vivenciada na interação com o público, na escolha de temas de apresentações, na experimentação artística que traz consigo possibilidades de transformação, de ação, de mutação.

As professoras, em seus percursos próprios, singulares, imprimem marcas, são marcadas, fluem em diferentes direções. E, na caminhada, hoje vivenciam a crise ocasionada pela pandemia do covid-19 e novamente desafiam-se para junto do coletivo de professores buscar se reinventar e rever paradigmas, práticas e valores constitutivos da sua ação cotidiana em seu objetivo de ensinar-aprender de modo constante, permanente. Na seção seguinte faremos breve reflexão destes novos tempos que mantém desafios antigos e nos traz novos enfrentamentos.

### **Processos de transformação em curso: revendo caminhos na pandemia do Covid-19**

Em se tratando de destacar a capacidade constante do mundo de mutação e reelaboração de saberes e práticas, Freire (2002) nos alertou para a necessidade de vigília constante de nosso discursos e práticas, para que o discurso não esteja alijado do que fazemos, nem tampouco o que fazemos seja destoante das nossas falas. E, na pandemia, este posicionamento ganha especial relevo, por escancarar uma realidade perversa de exclusão sob discursos ideológicos de inclusão.

Entende-se que a inclusão social é projeto amplo que envolve toda a sociedade, processo que não pode ser separado da inclusão escolar e digital e que não é responsabilidade individual de nenhum setor ou grupo de profissionais. E neste período inédito, o mundo parece enfim dar-se conta da desigualdade de acesso a internet e equipamentos e, principalmente, de leitura crítica frente às informações veiculadas e novas formas de aprender e de ensinar.

Diante do fechamento de espaços formais e não formais de educação houve necessidade de reinvenção das práticas docentes para que se criassem opções para garantir a continuidade do ensino e, desta forma, fosse garantido o direito à educação. Todavia, o ensino remoto, viabilizado por meio de aulas gravadas programadas para serem assistidas na televisão ou youtube não se mostraram dispositivos suficientes e adequados a demanda de todos os estudantes. Para além da questão de acesso às aulas remotas, não foram considerados grupos que necessitam de aporte diferenciado, nem tampouco a diversidade que configura os modelos parentais atuais, isto reconhecendo-se que os pais têm sido fundamentais neste processo de escolarização a distância, mas sob a ressalva de que estes não detêm conhecimento técnico e, muitas vezes, nem conhecimentos básicos para ir em auxílio dos/as filhos/as. Da mesma forma, a necessidade de manter rotinas de trabalho dificultam a mediação dos pais junto a sua prole. Todas essas situações interferem direta e indiretamente no direito à educação. E, para complexificar ainda mais a situação, o viés conteudista foi mantido, em maior ou menor grau.

Não se trata de fazer crítica aos dispositivos criados de forma emergencial, frente a situação inédita por nós vivenciada, mas problematizar a questão da desigualdade social que deságua na escola e outros espaços educativos e, implícita e explicitamente, impõem limites às trajetórias escolares. Se pensarmos que no ensino presencial há um número alarmante de estudantes que não atingem os parâmetros mínimos de aprendizagem de conteúdos essenciais, se faz urgente pensarmos nestes mesmos estudantes frente a pandemia onde ficam sem mediação qualificada do professor, sem a tão importante interação entre pares que promove aprendizagens e trocas e, de forma preocupante, do enorme número de alunos que estão sem acesso às aulas, conforme já mencionado.

A educação do campo, ainda em fase de construção e sedimentação de direitos, teve prejuízos, pois a população rural padece de falta de equipamentos e de acesso a internet, ocasionada pela distância dos centros urbanos, pela questão de formação das redes decorrente destas configurações territoriais e por conta da precariedade das unidades escolares (inclusive arquitetônicas) e equipamentos destinados a essas populações. Da mesma forma, a educação hospitalar, destinada aos estudantes em tratamento de saúde, foi suspensa, estes estudantes foram deixados sob a responsabilidade única das equipes de suas escolas de origem. Ou seja, as equipes escolares de onde estes alunos têm matrícula ativa tiveram de assumir a responsabilidade pelo acompanhamento das suas necessidades específicas durante o período de pandemia. Cabe ressaltar que, muitas vezes, a equipe escolar nem conhece este aluno, pois somente é atendido no hospital, durante internações, e em casa, quando sob atestado médico. Suas restrições de saúde ocasionadas pelos afastamentos constantes causam lacunas de aprendizagem e, muitas vezes, ocasionam retenções e evasão escolar, sendo imprescindível haver apoio direcionado e contínuo para que se garanta, verdadeiramente, a continuidade dos estudos e a qualidade da aprendizagem deste grupo.

Há urgência em se pensar, então, nos grupos historicamente excluídos aqui já referidos: comunidades quilombolas, comunidades indígenas, pessoas com deficiência, crianças e jovens em tratamento de saúde, populações de campo, povos ciganos, estudantes oriundos das classes populares. Estes grupos, com maior ou menor grau de evidência social e de dispositivos de apoio, na pandemia requerem uma atenção diferenciada e a criação de dispositivos também diferenciados para assegurar-se seu direito a educação, direito que vai muito além da matrícula, se refere a garantia de permanência e de aprendizagem.

E, frente à publicação do Decreto 10.502/2020 onde não são citados os atendimentos pedagógico hospitalar e domiciliar e se reduz o conceito de inclusão escolar, redimensionando rumos arduamente trilhados, devemos refletir sobre como manter uma prática alicerçada na

ética e que conduza a emancipação humana diante de um cenário político, social e econômico desolador. Não nos deteremos nesta discussão específica, ainda que tenhamos clareza que este Decreto pode redimensionar ações e cercear programas e dispositivos equitativos, causando rupturas e exclusão.

Portanto, no período de pandemia houve, forçosamente, um repensar coletivo da educação enquanto campo estruturado e sistema configurado. Diferentes planos de enfrentamento foram criados, de acordo com realidades singulares e recursos disponíveis, planos meritórios no intuito de garantir a manutenção da escolarização, esta entendida como direito, mas que trouxeram a baila várias problemáticas que demonstram a complexidade da educação brasileira. A questão do cartesianismo na educação, que mantém viés conteudista, a formação docente precarizada, principalmente no preparo para o uso de tecnologias, a dificuldade de acesso a internet e, de forma paralela, acesso a equipamentos e ferramentas para manutenção das aulas, o imenso abismo entre escola pública e privada, entre tantas outras variáveis expuseram, de forma contundente, a perversidade de um sistema meritocrático onde não se garantem condições mínimas aos sujeitos de usufruir o direito a educação, direito perpassado pela inclusão social e digital, num mundo cada vez mais balizado pelo acesso a informação em meios eletrônicos.

Ficou explícita a necessidade de reinvenção dos espaços educativos, de valorização da escola e de seus professores, de haver revisão de políticas e insumos financeiros para que haja recursos e diretrizes claros para dar conta de suprir necessidades específicas de cada comunidade escolar, em cada canto do Brasil, de forma equitativa. Expôs-se também o fato de que os professores têm de rever posicionamentos individualistas e competitivos e recriar-se enquanto classe articulada de trabalhadores, classe que tem um perfil específico e uma meta comum: garantir o direito à educação. Direito inalienável, básico.

Para garantir esse direito, os docentes necessitam, imperiosamente, rever posturas, discursos e práticas e politizarem-se, transformando *habitus* mais rígidos em maneiras de ser, pensar e fazer mais sensíveis as diferenças e com repertórios expandidos no trato com a diversidade, considerando o contexto e o público como ponto de partida e de chegada dos projetos educacionais. Nesta perspectiva, há premência de assumir-se uma postura de mediação qualificada sustentada por uma relação dialógica onde se faz possível apresentar diferentes pontos de vista, diferentes posturas, diferentes modos de fazer sem haver hierarquizações, nem discriminação, pois “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados. (FREIRE, 2002, p. 46).

E, na pandemia, ficou ainda mais evidenciado que famílias e estudantes não foram ouvidos, ao contrário, muitos foram silenciados, condenados a exclusão. Igualmente, professores foram comunicados das soluções (algumas precipitadas) e colocados no front de batalha para desenvolverem seu trabalho da melhor forma possível, com seus equipamentos e recursos, num trabalho domiciliar que os sobrecarrega devido às configurações familiares particulares com suas demandas pessoais. E com crescentes cobranças da sociedade, dita esclarecida, por resultados e retorno presencial, os professores têm sido criticados, desvalorizados, cobrados para retornarem às escolas, mesmo da possibilidade de morte em grande escala.

Então, ainda que tenham sido criados dispositivos para manter aulas, cabe questionar quanto da população brasileira foi realmente contemplada por estas ações e que papel cabe ao protagonismo, a escuta, ao diálogo nos formatos adotados. Dentro das escolhas feitas privilegiou-se uma postura política de caráter democrático ou, ainda que de forma implícita, não declarada, imperou o autoritarismo? Cabe perguntar neste contexto: Educação para quê? Para quem? Servindo a quais propósitos? Perguntas duras que ao invés de nos fazer fraquejar, devem nos motivar na luta pela ética necessária a (re) humanização da sociedade através de uma formação questionadora, criativa, curiosa e crítica, num movimento de revisão de paradigmas que enseja a revisão das atuais políticas direcionando-as para um viés democrático onde todos possam ter lugar de fala e oportunidade equânimes de participação.

### **Considerações Finais**

A Arte é campo fértil para promoverem-se reflexões. Mas, sobretudo, é um campo de autoconhecimento e de reformulação de conceitos e práticas que humaniza e sensibiliza. E, sob a premissa de que a educação tem como meta fundante difundir e ampliar conhecimentos e humanizar, a Arte constitui-se em área diferenciada para promover conhecimentos, exercitar a crítica, educar de forma ética e estética. E, como nos ensina Paulo:

É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de “endereço-se” até sonhos, ideais, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação. A qualidade de ser política, inerente à sua natureza. É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor. (FREIRE, 2002, p. 42).

Neste prisma, a educação deixa de ser uma simples organização gerenciada e torna-se um organismo vivo, um universo com possibilidades tão grandes quanto os sonhos e anseios daqueles que exercem o ofício do magistério:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar como ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (FREIRE, 2002, p. 30).

Isto reconhecendo-se que o mundo, mutável, se transforma, apesar e além de entraves, obstáculos, rigidez e medo: “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2002, p. 31). O medo que engessa, que naturaliza desigualdades e exclusões, não pode ser mitigado por ações esparsas, focalizadas, individuais e discursos vazios. Não se pode, na educação, enquanto educador comprometido com o ato de ensinar, com sua boniteza e amplitude, compactuar com

A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança. É que, na inteligência mecanicista, portanto determinista da História, o futuro é já sabido. A luta por um futuro assim “a priori” conhecido prescinde da esperança. A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se. (FREIRE, 2002, p. 29).

E, como ato político, depreende a politização dos professores, sua (re) humanização frente a situações de trabalho precarizadas e desvalorização crescente, sob entendimento de que:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte. O combate em favor da dignidade da prática docente é tão parte dela mesma quanto dela faz parte o respeito que o professor deve ter à identidade do educando, à sua pessoa, a seu direito de ser. Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar. (FREIRE, 2002, p. 29).

Ser professor depreende “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de

amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 2002, p. 18-19). Isto considerando-se que “a assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu. A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado (FREIRE, 2002, p. 19).

Portanto, na formação docente há que se superar a “estreita e pragmática visão do processo” reconhecendo que “nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação” (FREIRE, 2002, p. 20) e assumir que “pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que o ciclo gnosiológico vai pondo a curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando de “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2002, p. 14). Finalizando nossas reflexões e apontamentos e provocações, nos despedimos carinhosa e afetivamente de nossos leitores com um singelo poema:

Educação é humanização  
Ato político, ético e estético de formação  
Ação dialógica que forma e informa  
Encontro, construção, transformação  
Processo de autoconhecimento, metamorfose, reavaliação  
Conexão de saberes, prática, emoção!  
Ato de afetar e ser afetado  
Não somente um exercício de cognição  
Flua, liberte-se, se permita  
Pois isso sim é vivenciar a real educação!

## Referências

ALMEIDA, V. M. M. Dificuldades Escolares e o Desenvolvimento da Criança. Revista Interação da Faculdade de Educação da UFG. Nº. 1-2, p. 61-66, jan./dez. 1992.

BOURDIEU, P. (1983) Sociologia. (organizado por Renato Ortiz).São Paulo: Ática.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p.15-41.

FERRAROTTI, F. **Sobre a autonomia do método biográfico.** In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). O método (auto) biográfico e a formação. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** Paulo Freire / São Paulo: Paz e Terra, 1996. 25ª edição, 2002. (Coleção Leitura).

GOMES, N. L. **Apresentação Dossiê Diferenças.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 687-693, jul.-set. 2012.

SANTOS, H. T.; GARMS, G. M. Z. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores.** II Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - Eixo 2 - Projetos e práticas de formação continuada- Relato de Experiência - Apresentação Oral, 2014. Disponível em: [http://200.145.6.217/proceedings\\_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf](http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/364.pdf), acesso outubro de 2020.

SETTON, M. da G. J. **A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea.** Universidade de São Paulo: Faculdade de Educação. Revista Brasileira de Educação, n.º 20, mai/jun/jul/ago, 2002.

SILVA, T. T. da. **Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, M. M. **Percursos profissionais e a justeza das políticas públicas e inclusão e qualificação: O público alvo do Projovem trabalhador.** In\_\_\_\_\_. Jovens, Trabalho e Educação. Campinas: Mercado de Letras, 2012. Cap. 2, 71-109.

## EDUCAÇÃO ESPECIAL, INCLUSIVA E O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA PROPOSTA PARA DOCENTES QUE ATUAM NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL

Cristiana Barcelos da Silva<sup>1</sup>  
Aline Peixoto Vilaça<sup>2</sup>  
Jackeline Barcelos Corrêa<sup>3</sup>  
Carlos Henrique Medeiros de Souza<sup>4</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa tem por objeto analisar a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar e propor uma Intervenção Pedagógica com foco nos educandos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na rede pública de ensino na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ). Assim, apresentará uma breve evolução histórica da Educação Especial e da Inclusão Educacional. Em seguida, tratará do TEA enquanto um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e apresentará o quantitativo numérico de crianças matriculadas na rede pública municipal de Campos dos Goytacazes. Por último, apresentará um Roteiro de Intervenção Pedagógica como uma proposta possível de auxiliar o professor que atua na Educação Infantil na tarefa de incluir estudantes com TEA no município.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro do Autista.

### INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objeto analisar a Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar e propor o desenvolvimento de um Roteiro de Intervenção Pedagógica com foco nos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na cidade de Campos dos Goytacazes (RJ). Assim, apresentará as raízes históricas da Educação Especial e da Inclusão Educacional. Em seguida, tratará do TEA e da matrícula, do ponto de vista quantitativo, dos educandos na rede pública municipal da cidade de Campos dos Goytacazes. Por último,

---

<sup>1</sup> Pós Doutora pelo Curso de Cognição e linguagem da Universidade Estadual Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF - UE, cristianabarcelos@gmail.com;

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Cognição e linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, alinepeixoto12@hotmail.com;

<sup>3</sup> Doutoranda do Curso de Cognição e linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, jack.barcelos1@hotmail.com;

<sup>4</sup> Carlos Henrique Medeiros de Souza: Professor Doutor, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, chmsouza@gmail.com

descreverá uma proposta de intervenção para auxiliar o professor na inclusão de educandos com TEA no nível de Educação Infantil, no município mencionado.

O tema da presente investigação é a Educação Especial enquanto modalidade que perpassa todos os níveis de Educação Escolar. Apresenta-se nesta pesquisa vinculada diretamente às especificidades do TEA, atrelada ao movimento histórico-cultural de discussão da Inclusão Escolar como direito social.

Quanto à elaboração dos elementos norteadores da investigação consideram a seguinte **questão-problema**: De que maneira um Roteiro de Intervenção Pedagógica pode auxiliar no processo de Inclusão Escolar do educando com TEA matriculados na rede regular de ensino?

Na tentativa de responder ao questionamento apresentado, parte-se da **hipótese** de que nas instituições educativas, o planejamento, a implantação e a reflexão coletiva de Intervenções Pedagógicas específicas podem emergir como uma das possibilidades de estímulo ao processo de Inclusão Escolar do estudante com TEA, na rede regular de educação.

Diante dos referidos questionamentos, o **objetivo geral** desta investigação consiste em elaborar um Roteiro de Intervenção Pedagógico com o propósito de auxiliar o processo de inclusão do estudante com TEA nas instituições de ensino.

Em decorrência deste, os **objetivos específicos** ficaram assim definidos:

1. Apresentar alguns dados históricos a respeito da Educação Especial e da Inclusão Escolar no Brasil;
2. Analisar elementos que atravessam as discussões sobre o TEA;
3. Descrever um Roteiro de Intervenção Pedagógica possível de auxiliar o professor da classe regular no processo de Inclusão Escolar do educando com TEA na Educação Infantil.

O tema é relevante no contexto da educação, pois, pode produzir significativos impactos no interior dos sistemas e instituições de ensino. Demonstra também grande importância no interior das discussões sobre inclusão por tratar especificamente da necessidade de atrelar educação especial na rede regular para o educando com TEA.

## **METODOLOGIA**

A Do ponto de vista da abordagem metodológica a pesquisa se caracteriza como qualitativa uma vez que a ferramenta principal de análise dos conceitos relacionados à Educação Especial, à Inclusão Escolar e ao TEA é o pesquisador que se envolve com eles a partir de princípios subjetivos. Caracteriza-se como pesquisa básica estratégica por que além

de discutir teoricamente os motes da pesquisa apresenta um roteiro pedagógico que podem ser experienciados na prática.

Quanto aos objetivos a investigação é descritiva porque busca retratar as características dos assuntos escolhidos e relacioná-lo as demais variáveis. No que diz respeito ao tipo de raciocínio, a pesquisa se classifica como hipotético-dedutiva por que parte de uma questão-problema e sugere uma possível resposta.

Inspirados em Kauark, Manhães e Medeiros (2010), para a realização da pesquisa os procedimentos metodológicos elencados foram a pesquisa bibliográfica de livros e periódicos que tratavam de Educação Especial, de Inclusão Escolar e de TEA somado a análise documental de um relatório produzido pela Equipe Multiprofissional que atua na rede pública de educação da cidade de Campos dos Goytacazes, com dados sobre o atendimento a educandos com TEA nas escolas regulares em 2019.

## **Educação Especial**

Na Pré-história, quando o povo primitivo era nômade as pessoas que não ajudavam nas tarefas de caçar e pescar eram abandonadas. Na antiguidade quem não atendesse ao padrão de perfeição eram eliminados ou abandonados. No período que compreendeu a Idade Média, com o advento do Cristianismo, o extermínio fora proibido e as pessoas com deficiência levadas para lugares específicos (isoladas), tanto que no século XIII foi construída a primeira instituição agrícola para indivíduos com deficiência, na Europa. Na Idade Moderna, a pessoa com deficiência foi considerada improdutiva e onerosa da sociedade. Na Contemporaneidade as primeiras pesquisas científicas relacionadas às deficiências surgem e redefinem a forma de olhar e compreender a deficiência (BENITEZ, 2017).

Na obra "A Educação Especial na Formação Inicial do profissional de Educação Infantil em Campos dos Goytacazes" Silva (2019) apontou que o primeiro educador da área foi o monge beneditino Pedro Ponce, que no século XVI educou crianças surdas, embora o médico Jerônimo Cardan tenha sido, do ponto de vista teórico, o precursor das ideias de educação de surdos ao contrariar a lógica Aristotélica de que o pensamento era impossível sem palavras. No século seguinte, outros se responsabilizaram pela Educação Especial (EE) de crianças surdas em países como Espanha, Inglaterra, Itália, Holanda e Alemanha.

Os pesquisadores Mendes (2006) e Bueno (1993) consideram o século XVIII como marco definitivo no esforço da sociedade moderna no sentido de proporcionar uma EE

compatível com as necessidades das crianças. No período surgiram as primeiras escolas públicas para deficientes visuais e surdos em Paris, na Espanha e na Alemanha fundamentadas no ensino de instruções básicas e, em trabalhos manuais.

Anos se passaram e atualmente entende-se no Brasil como estudante público alvo da EE às pessoas com deficiência (sensorial, física e intelectual), com Altas Habilidades/Superdotação ou com Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Ela, a educação especial está “(...) baseada na necessidade de proporcionar a igualdade de oportunidades, mediante a diversificação de serviços educacionais, de modo a atender às diferenças individuais dos alunos, por mais acentuadas que elas sejam” (MAZZOTA, 2005, p.10).

Após transformações históricas, sociais e culturais, seguidas da publicação de documentos internacionais tais como a Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, parte da sociedade tem lutado pela superação da exclusão em detrimento da necessidade de inclusão.

### **Educação Inclusiva**

A Educação Inclusiva se caracteriza por uma política mundial de justiça social destinada a estudantes com necessidades educacionais como consta na Declaração de Salamanca, marco histórico no processo de inclusão educacional que deflagrou o ideal de educação para todos, incluindo os educandos atendidos pela EE:

O princípio fundamental desta linha de Ação é de que as escolas devem acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas, crianças que vivem nas ruas e que trabalham, crianças de minorias linguística, étnicas ou culturais e crianças e crianças de outros grupos ou zonas desfavoráveis ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17- 18).

Mesmo sendo muito mais ampla, a Educação Inclusiva, vem sendo divulgada por meio de EE. Teve sua origem nos Estados Unidos, quando a Lei nº 94.142, de 1975, resultado dos movimentos sociais de pais de alunos com deficiência, que reivindicavam o acesso de seus filhos com necessidades educacionais especiais às escolas de qualidade (STAINBAK E STAINBAK, 1999, p.36).

A Educação Inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos a uma educação de

qualidade. Pressupõe a igualdade de oportunidade e valorização das diferenças, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, gêneros entre outros. Vários documentos expressam no Brasil a proposta de Educação Inclusiva como a Constituição da República Federativa do Brasil promulgada em 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (SILVA, 2019).

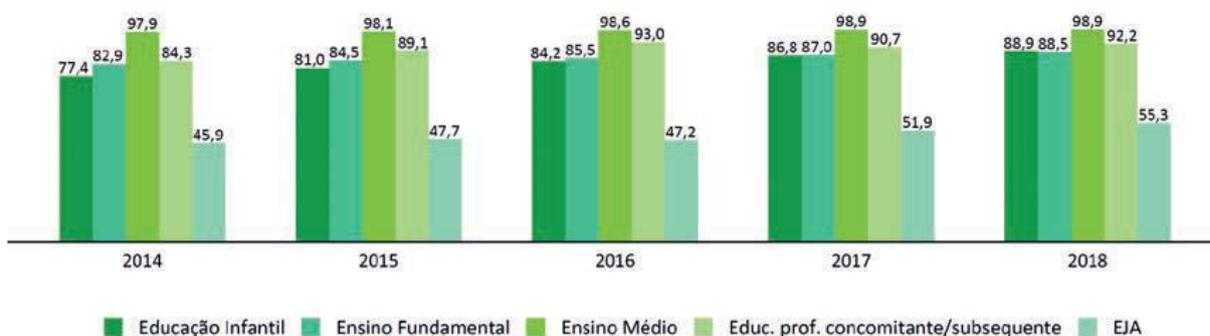
Ao refletir sobre a abrangência do sentido e do significado do processo de inclusão, considera-se a diversidade de aprendizes e seu direito à equidade. Trata-se de equiparar oportunidades, garantindo-se a todos - inclusive às pessoas em situação de deficiência, Altas Habilidades/Superdotação e TGD, o direito de aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver (CARVALHO, 2005).

Quanto aos dados sobre Educação Especial e Inclusiva apresentados pelo resumo técnico censo da Educação Básica de 2018 publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-(INEP) em 2019 apontam que as matrículas de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e/ou Altas Habilidades, nesse mesmo ano, chegaram a 1,2 milhões. Um aumento de 33,2% quando comparado com o ano de 2014. Outra informação relevante diz respeito à concentração das matrículas no Ensino Fundamental. A análise delas, no período entre os anos de 2014 e 2018, evidencia uma maior tendência de crescimento e atendimento futuro no Ensino Médio.

No que diz respeito às matrículas de estudantes público alvo da Educação Especial na rede regular de ensino, estudos mostram que vem aumentando em classes comuns, conforme Figura 1. Todos os níveis da Educação Básica matricularam, segundo os dados, matricularam não menos que 70% de educandos público alvo da Educação Especial.

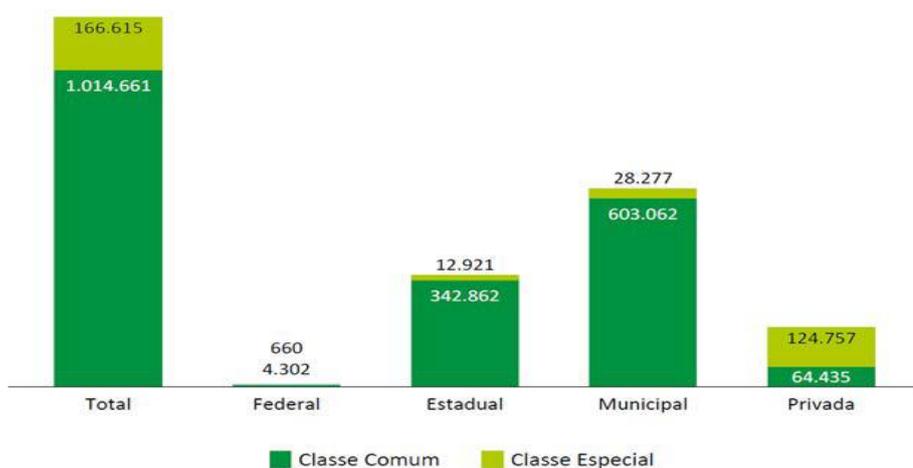
**Figura 1:** Percentual de alunos matriculados em classe comum

**Fonte:** Resumo técnico censo da Educação Básica de 2018 (2019).



O processo de inclusão escolar dos educandos da Educação Especial por dependência administrativa no ano de 2018, provam que no que diz respeito às matrículas, o maior quantitativo está nas escolas da rede municipal, como demonstra a Figura 2.

**Figura 2:** Matrículas em classes comuns e especiais por dependência administrativa.



técnico censo da Educação Básica de 2018 (2019).

**Fonte:** Resumo

Assim, conclui-se que a Educação Inclusiva para além de se caracterizar como uma política histórica e mundial se destinada a educandos com necessidades educacionais especiais e no Brasil tem mais expressão na rede pública municipal de educação.

### **Transtorno do Espectro Autista**

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) são definidos como um grupo que se caracteriza por apresentar “alterações qualitativas nas interações sociais e na comunicação, além de um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas” (ORSATI, 2009).

Um exemplo de TGD é o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Autismo. Uma desordem complexa do desenvolvimento do cérebro. Trata-se de um transtorno complexo do desenvolvimento que envolve atrasos e comprometimentos nas áreas da interação social, da linguagem e da comunicação, incluindo uma ampla gama de sintomas emocionais, cognitivos, motores e sensoriais (WIEDER; GREENSPAN, 2006).

Autores como Pedreira e Costa (2017) consideram que a palavra “autismo” deriva do grego “autos”, que quer dizer “voltar-se para si mesmo”. De acordo com Assumpção Jr (2007) e Leboyer (1995), foi a partir das definições de Leo Kanner em 1943, que houve a primeira conceituação do Autismo, ao ser considerada uma síndrome psicótica, relacionada com o fenômeno da esquizofrenia (ZAFEIRIOU, VARGIAMI e MAYAPETEK, 2007).

Em suas pesquisas Watson (2008), em 1995, o Dr. Simon Baron-Cohen, propôs uma nova teoria sobre o autismo. Sugeriu que, muitas pessoas com autismo sofriam de cegueira mental, isto é, a incapacidade de entender que as outras pessoas têm seus próprios pensamentos e emoções. É essa incapacidade de relacionar-se às diferenças na maneira de pensar dos outros, que resultaria nas dificuldades sociais e comunicativas dos autistas.

Assim, o TEA foi caracterizado pela dificuldade no contato social com as pessoas, ligação especial aos objetos, linguagem sem função comunicativa e dificuldades na comunicação interpessoal (BENDER, 1959; apud STELZER, 2010, p.6).

A partir desse pressuposto, Assumpção Jr (2007) considerou que o autismo era descrito como uma síndrome comportamental, com causas múltiplas, decorrente de um distúrbio de desenvolvimento humano. Era caracterizado por um déficit na interação social. Com o transtorno, a pessoa não apresenta habilidades para se relacionar com o outro, assim como déficit de linguagem e alterações de comportamento sociais.

Assim, conforme Luppi, Tamanaha e Pirissinoto (2005), os autistas não conseguem organizar o pensamento para expressar-se com clareza; apresentam dificuldades em iniciar uma conversa, interpretar atitudes humanas e expressões comunicativas. E com relação às suas atividades e interesses, são resistentes a mudanças e mantêm rotinas e rituais cotidianos.

Sobre o TEA, para seu diagnóstico no Brasil, é preciso conhecer os critérios determinados pelo Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais em 5ª edição (DSM –V). No documento o transtorno passa a ser considerado, desde que os sintomas estejam presentes logo primeiras iniciais do desenvolvimento infantil (JENDREIECK, 2017).

Dentre os diversos sintomas do TEA destacam-se os que dizem respeito à comunicação e interação social, em que se observam limitações na reciprocidade emocional e social, considerando os comportamentos de comunicação não verbal e padrões repetitivos e restritos de comportamento, utilizando de objeto, corpo ou fala em que se apresenta intensidade anormal de foco em interesses restritos e ser hiper ou hiporreativo aos estímulos sensoriais do ambiente (APA, 2014).

Parte das pessoas com TEA podem apresentar comprometimentos intelectuais e/ou na linguagem (atraso na fala e compreensão muito pobre da linguagem). Outros podem apresentar déficits motores como uma marcha atípica e a falta de coordenação. Sobre a diversidade de sintomas possíveis, Dereumaux (2018), diagnosticado com a “Síndrome de Asperger” aos 57 anos, afirma parecer complexa a questão, pois há sintomas do TEA que são comuns em indivíduos com baixo Quociente de Inteligência (QI). Ressalta ainda, que o autista não-Asperger, costuma se adaptar rapidamente ao vocabulário ou repertório neurotípico, enquanto o Asperger tem seu próprio repertório, linguagem e cognição preservadas, sendo seu maior desafio, o convívio social.

Para além das leis internacionais, no Brasil, em 27 de dezembro de 2012 foi promulgada no Brasil a Lei nº 12.764, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Espectro Autista, a “Lei Berenice Piana”. Nela, a pessoa com TEA passa a ser vista a partir de um olhar mais atento, pois o transtorno também passa a ser visto como uma deficiência. No artigo 3 do instrumento legal ficam acordados os direitos à toda pessoa com TEA, assegurando-lhe a igualdade, a integridade física e moral, a educação e a saúde. Poucos anos depois, em 2015, foi promulgada a Lei 13.146, com o intuito de estimular a inclusão. Tratou-se da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). No seu artigo 28, firma-se que é dever do Poder Público dar segurança e incentivo, gerando desenvolvimento e implantações às ações inclusivas. Ambas as leis esclarecem as reais preocupações sociais com

a participação da família, o direito à escola e a importância da comunidade para que o indivíduo com Autismo seja incluído à sociedade (SANTOS; VIEIRA, 2017).

Quanto ao direito específico à educação, em geral, os educandos em idade escolar diagnosticados com TEA devem ser matriculados na rede regular de ensino. Como nos demais municípios do Brasil a rede municipal de Campos dos Goytacazes atende ao processo de matrícula na Educação Básica. Por isso, dados revelam que há uma estimativa de que a cada 2 unidades de Ensino Fundamental há uma criança com TEA, considerando-se um total de 227 escolas. Somam-se nesse nível de escolaridade uma ocorrência de 130 laudos (SMEC, 2019).

Em relação à Educação Infantil, informações mais precisas coletadas e apresentadas a partir de um levantamento realizado em 2019 demonstram que das 81 instituições, aproximadamente 38% delas acionaram o Departamento Multiprofissional, nesse ano letivo para que os profissionais atendessem as **31 crianças diagnosticadas com TEA, na faixa etária entre 2 a 5 anos** (SMEC, 2019).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Roteiro de Intervenção Pedagógica para o professor da classe regular no processo de inclusão do educando com TEA.

Assim, uma das implicações da inclusão escolar mais discutida atualmente, é a respeito da formação do corpo docente nas escolas, seja ela na Formação Inicial e/ou na Formação Continuada. Desse modo, é importante considerar que os docentes devem ser efetivamente auxiliados a atuarem numa perspectiva inclusiva, a medida que os educandos público alvo da Educação Especial forem habitando os espaços públicos de educação regular.

Dessa forma, a formação não deve se limitar a uma palestra, a um curso ou a um seminário isolado. Deve ocorrer de maneira sistematizada e contínua (GLAT, 1998), pois ações isoladas são consideradas paliativas e não ajudam no processo de inclusão.

É nesta feita, que se observa que os profissionais que atuam na escola regular precisam urgentemente de auxílio na perspectiva da inclusão. Conforme os ensinamentos Sasaki (1997, p. 41.), o movimento da inclusão social é 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.

Por seu turno, de acordo com Góes (p. 95-104, 2002), Vygotski fez muitas críticas à escola especial de sua época, no entanto, ele insistiu na existência de uma dedicação especial

que atendessem aquilo que o aluno necessitava. Segundo ele, a educação escolar deve levar em conta a organização sociopsicológica peculiar dos casos de deficiência. Embora as leis gerais do desenvolvimento sejam as mesmas para todas as crianças, tem-se que manter metas educacionais elevadas, promovendo a construção de capacidades, sem atrelar-se ao nível de desenvolvimento já alcançado pelo aluno.

Segundo Bueno (1994, p. 35-49), é mínimo o acesso à escola de pessoas que apresentam deficiência, com o agravante de servir mais a legitimação da marginalidade social do que à ampliação das oportunidades educacionais para essa população. Por isso, é interessante considerar que os serviços especializados e o atendimento das necessidades educacionais específicas dos educandos, garantidos pela lei, estão longe de ser alcançados. Identifica-se no interior da escola, a carência de recursos pedagógicos e a fragilidade na formação dos professores para lidar com o público alvo da Educação Especial, sobretudo os diagnosticados com algum TGD, como especificamente o TEA. Neste sentido, vislumbra-se a possibilidade de que, através do aumento de práticas inclusivas em diversos setores, esta realidade possa ser modificada, promovendo gradativamente mudanças nos valores, visando uma sociedade inclusiva. Afinal, de acordo com Masini (2001, p.109), a inclusão requer “[...] um longo processo a ser percorrido que envolve a transformação das condições pessoais, a de valores e a de outras adaptações ambientais e materiais para que se concretiza”.

Desta feita, é necessário que a amplitude dos instrumentos legais e parte da complexidade das teorias sejam exteriorizada para a prática, para que se no âmbito escolar o cotidiano se aproxime da redação das leis e, sobretudo, das necessidades dos educandos com TEA. Por esta razão, o presente estudo apresenta um Roteiro de Intervenção Pedagógica com vistas a apoiar o professor que atua na Educação Infantil, na rede regular de ensino da cidade de Campos dos Goytacazes:

### **Acolhimento e adaptação do estudante e da família a unidade e comunidade escolar**

Do ponto de vista denotativo, o termo acolher, indicaria algo próximo a: receber; atender; dar crédito; admitir, aceitar; tomar em consideração; trazer para junto a si (FERREIRA, 1999). A partir desses significantes, talvez fosse possível compreender dois sentidos para o termo na perspectiva escolar: 1) um meio de recepcionar e atender o novo aluno que chega à instituição, e 2) dar crédito, voz, trazer para perto. A partir dessa dúbia articulação Guimarães (2012) definiu a ação de acolher como a de oferecer o melhor de si a

outra pessoa. Por esta razão, defende-se que uma das tarefas de uma instituição escolar preocupada com a Inclusão Escolar de seus educandos na Educação Infantil seria a de promover “espaços” para a recepção dos estudantes. No caso específico da família, o processo de acolhimento pode ser acompanhado de conversar informais com os docentes e entrevista com a equipe pedagógica na intenção de compreender quais os gostos, medos, potenciais e dificuldades da criança com TEA.

A boa comunicação entre os pais e o professor é de fundamental importância na inclusão do estudante com TEA. Pode ser viabilizada com medidas tais como: i) reuniões regulares sobre os objetivos educacionais e comportamentais (manejo de desobediência, confrontos, hiperatividade, estereotípias, rigidez cognitiva e dificuldade de relacionamento com os colegas); e ii) utilização da agenda que estabeleça uma comunicação diária entre o professor e os pais permitindo a troca de informações sobre o comportamento da criança e ocorrências domésticas (como sono, medicação, alimentação, etc.) e escolares (trabalhos, excursões, comemorações e mudanças de rotina, etc.).

### **Estimular o processo de Pertencimento e verificar a ocorrência do Acompanhamento Terapêutico**

Enquanto microsistema social parece fundamental que os docentes da instituição de Educação Infantil atue com a finalidade de realizar atividades direta e indiretamente associadas aos processos que estimulem as interações sociais e a comunicação. Neste sentido, enfatiza-se o planejamento e conscientização da necessidade de promoverem atividades de lazer e interação no ambiente escolar incentivando o fortalecimento do sentimento de Pertencimento e a integração do grupo (TINTO, 2012). Se tratando dos educandos com TEA para atuação do profissional docente na perspectiva da inclusão parece interessante que docente verifique se criança é acompanhada por algum profissional da saúde. Em caso positivo, apanhar e entrar em contato e marcar reunião com a intenção de solicitar relatório de avaliação e estabelecer parceria para . Em negativo, acionar Equipe Multiprofissional no sentido de buscar parceria.

**Adaptar objetivos de aprendizagem, conteúdos, rotina, ambiente, materiais e avaliação**

Pensando no trabalho em sala de aula, além de conhecer bem as crianças, o docente deve adequar o currículo escolar dos alunos com TEA a partir do estilo cognitivo individual preocupando-se com a estimulação das funções neurológicas e psicológicas necessárias ao aprendizado eficiente. O preenchimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) pode ser uma alternativa para estimular o desenvolvimento da criança com TEA. Em se tratando de conteúdo, a adequação curricular não significa simples redução, mas a forma como o conteúdo, a rotina, o ambiente da sala de aula, os materiais didáticos e avaliação são apresentadas ao educando em foco (CASTRO, 2000).

Garantir ao educando com TEA matriculado na Educação Infantil o acesso ao currículo escolar por meio de adaptações que envolvam materiais adaptados, jogos pedagógicos, uso de imagens, fotos, esquemas, signos visuais e ajustes de grande e pequeno porte faz muito sentido para a inclusão dele no ensino regular. Permitir o acesso e o uso de materiais e móveis adaptados visando à organização sensório-motora e adequação postural pode ajudar o docente a identificar a intolerância aos estímulos auditivos, bem como tempo de tolerância na aprendizagem em sala de aula.

Estudantes com TEA frequentemente apresentam exagerado apego a rotinas, por isso, o professor deve facilitar a previsibilidade da rotina usando preditores visuais como agendas ilustradas, calendários e sequência das atividades, indicando as tarefas que irão acontecer e em quais momentos.

### **Estabelecer Metas, realizar diários e avaliar a criança pela criança**

Conhecendo a bem a criança e investigando quais as características específicas do TEA parece interessante para estabelecer quais as metas adequadas para seu aprendizado. A partir de uma análise do PEI é possível que o docente estabeleça metas. Após esse traçado, a escrita de um diário com os avanços e dificuldades enfrentadas pelo estudante pode ser de grande valia, sobretudo, na elaboração da avaliação por meio de um Relatório de Desenvolvimento do Estudante (RDE) que deve ter como princípio a comparação do progresso da criança pela própria criança (SANTOS, 2019).

A última Com a presente pesquisa foi possível perceber que ao longo da história vários foram os atenuantes que influenciaram na forma como as pessoas com deficiência. No que diz respeito ao direito ao público alvo da Educação Especial, quando se destacou os TGD, evidenciou-se o TEA que no caso do direito à educação apresentou dados numéricos interessantes para pensar as formas de atendimento e inclusão educacional.

Assim, tendo como tema principal a Educação Especial enquanto modalidade que perpassa todos os níveis de educação escolar, apresentou-se como resposta enunciada na questão-problema que um Roteiro de Intervenção Pedagógica devidamente planejado coletivamente pode auxiliar no processo de inclusão escolar dos educando com TEA matriculados na rede regular de Educação Infantil do município de Campos dos Goytacazes, cidade localizada no interior do Estado do Rio de Janeiro.

Consideramos que o docente diante do desenvolvimento da criança com TEA, tem o papel fundamental (além de outros atores educacionais e a família) no sentido de auxiliar: i) na tarefa de acolhê-la e ajudar na sua adaptação; ii) na estimulação do sentimento de pertença à instituição e na verificação da necessidade de acompanhamento terapêutico; iii) na adaptação de objetivos educacionais de aprendizagem, no planejamento da rotina e de uso dos materiais didáticos, bem como na avaliação da criança, tendo em vista o seus próprios avanços; iv) no estabelecimento de metas, na tarefa de registrar diariamente suas ações e reavaliar sempre todos o processo.

Dessa forma, considerou-se que a investigação e as discussões sugeridas na presente pesquisa buscou ampliar o olhar a respeito da inclusão dos educandos público da Educação Especial, em particular dos diagnosticados com TEA, que são, sem sombra de dúvidas, sujeitos de direto. Evidenciou algumas dicas possíveis de serem praticadas pelos docentes da escola regular que devem receber todos os estudantes provenientes dos mais variados contextos sociais. Assim, partimos de um visão sensível sobre a prática do professor, compreendendo que são variados os desafios encontrados por eles na árdua tarefa de incluir, interagir, comunicar e promover a progressiva aprendizagem do estudante autista.

Agradecemos a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a seguinte Agência de Fomento: Faperj/UENF.

## REFERÊNCIAS

APA - ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos**. DSM-V, Porto Alegre: Artmed, 2014.

ASSUMPÇÃO JR. Francisco. **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento Infantil**. São Paulo: Lemos Ed, 1997.

BRASIL. **Resumo técnico censo da Educação Básica de 2018**. INEP, 2019. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6386080](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWI/document/id/6386080)> Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

BENITEZ, Priscila. **Psicologia e educação especial**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A, 2017.

BUENO. José. A educação do deficiente auditivo no Brasil - situação atual e perspectivas. **Em Aberto**, v. 13, n. 60, 1994.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

CASTRO. Adriano. **Educação Especial: Do Querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2000.

DSM-V. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V** (American Psychiatric Association – M.I.C. Nascimento et al., Trad); 5a ed.; Porto Alegre: ArtMed, 2014.

GLAT, Rosana. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**, Brasília, ano 8, n. 20, 1998.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem Histórico-cultural. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**, v.1, 2002.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da Pesquisa: um guia prático**. Via Litterarum. 2010.

MASINI. Elcie Salzano. Avaliação: inclusão - promoção automática: exclusão. **Rev Psicoped**, v.19, n.55, 2001.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed.. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v.11 n. 33 set/dez.2006.

ORSATI, Fernanda Tebexreni. Percepção de faces em crianças com Transtornos Invasivos do Desenvolvimento. **Paideia**, v. 19, n. 44, 2009.

PEDREIRA, Alessandra Silva; COSTA, Maria Laine Souza da Costa. **Autismo na educação infantil: desafios da qualificação do professor**, 2017, 39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba-Centro de Educação, 2017.

SANTOS, Ana Carolina Franco dos. Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado. **Revista diálogos e perspectivas em Educação Especial**, v. 6, n. 1, p. 213-220, 2019.

SANTOS, Regina Kelly dos. VIEIRA, Antônia Maira Emelly Cabral da Silva. Transtorno do espectro do autismo (TEA): do reconhecimento à inclusão no âmbito educacional. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

SASSAKI. Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SMEC. Secretaria Municipal de Educação de Campos dos Goytacazes. **Relatório da Equipe Multiprossional**, 2019. Campos dos Goytacazes, 2019 (mimeo).

SILVA, Cristiana Barcelos da Silva. **A Educação Especial na Formação Inicial do profissional de Educação Infantil em Campos dos Goytacazes**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

STAINBACK, Suzan & Willian Satainback. **Inclusão: Um Guia para Educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TINTO, Vincent. **Completing College: rethinking institutional action**. London: Chicago Press, 2012. [Tradução livre por Cristiana Barcelos da Silva].

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. [Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.

WIEDER, Serena; GREENSPAN, Stanley. **Engaging Autism: Using the Floortime Approach to Help Children Relate, Communicate, and Think**. Cambridge, Massachusetts: Da Capo Lifelong Books. CONTACT DETAILS, 2006.

ZAFEIRIOU, Dimitrios, VARGIAMI, Euthymia, MAYAPETEK, Ertan, AUGOUSTIDOU-SAVVOPOULOU, Persephone; MITCHELL, Grant. 3-Hydroxy-3-methylglutaryl coenzyme a lyase deficiency with reversible white matter changes after treatment. **Pediatric neurology**, v.37, n.1, 2007.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E ENSINO DE QUÍMICA: mediação de leitura de ledores para alunos cegos

Simone Nóbrega Catao <sup>1</sup>  
Eduardo Gomes Onofre <sup>2</sup>

### RESUMO

A Química é uma disciplina repleta de informações visuais (símbolos, fórmulas, reações, gráficos, etc). O ensino desta disciplina para alunos cegos representa um grande desafio, e o leitor desempenha importante função nas aulas de Química. Assim, o objetivo geral deste estudo foi analisar a prática de leitura realizada por duas leitoras em atividades na disciplina de Química, para uma aluna cega matriculada no Instituto Federal da Paraíba – IFPB, localizado no município de Campina Grande – PB. Baseado no estudo de caso com abordagem qualitativa no acompanhamento de duas leitoras com uma aluna cega nas aulas de Química. Os dados foram coletados através de entrevista semiestruturada tendo como análise o método indutivo. Os resultados apontaram a importância da formação contínua para ledores, pois os principais obstáculos encontrados no processo de leitura das atividades na disciplina de Química remetem tanto ao desconhecimento do conteúdo desta disciplina quanto a ausência de técnicas e estratégias de leitura adaptadas a aluna cega dificultando a compreensão do seu conteúdo. A falta de diálogo entre professor-leitor, representa outro fator que remete a falhas no processo de leitura que podem ser superados através de troca de conhecimentos entre os interlocutores. Concluímos que a mediação da leitura entre leitor-cego na disciplina de Química é uma tarefa que exige do leitor formação contínua nas práticas cotidianas da leitura interativa. Constatamos que um leitor formado na área desta disciplina terá maior facilidade na mediação da leitura, esse conhecimento permitirá o uso de estratégias que facilitem a compreensão do conteúdo pelo cego.

**Palavras-chave:** Ledor; Disciplina de Química; Aluna cega

### INTRODUÇÃO

Com o processo de ampliação da inclusão no Brasil, cada ano as escolas regulares recebem um número maior de alunos com alguma Necessidade Educacional Especial (NEE). A educação inclusiva garante o direito de todos à educação promovendo igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contudo a inclusão escolar vem sendo um grande desafio para a rede regular de ensino, além de gerar muita polêmica no âmbito educacional.

<sup>1</sup> Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [simone\\_catao@hotmail.com](mailto:simone_catao@hotmail.com);

<sup>2</sup> Orientador do mestrado Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, [coautor1@email.com](mailto:coautor1@email.com);

De acordo com Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), o censo escolar em 2016, mostra que 57,8% das escolas brasileiras possuíam alunos com deficiência incluídos em turmas regulares, enquanto que em 2008, esse percentual era de apenas 31% (BRASIL, 2017). Independentemente dos dados numéricos os desafios vão além, pois incluir não significa apenas jogar o aluno na sala de aula de uma escola regular, mas, dar o suporte necessário para que as diversidades sejam respeitadas e a inclusão educacional aconteça com veracidade.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) referente à educação pública de 1996, garante a inclusão dos alunos com necessidades especiais a classe regular de ensino, para que todos possam conviver com as diferenças. O artigo 58, inciso I, da referida lei, determina que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial” (BRASIL, 1996, s/p).

Dessa forma, a gestão pública tem a função de promover a inclusão e a permanência destes alunos dentro da instituição regular de ensino, garantir-lhes acessibilidade ao oferecer-lhes recursos didáticos para atender a diversidade desses alunos com NEE, além de ofertar formação continuada para os professores, ainda dispor de profissionais qualificados, incluindo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE), tradutor e intérprete de Libras, bem como instrutor de Libras, transcritor braille e ledor, ou seja profissionais com função de apoiar a inclusão escolar de alunos que possuem necessidades especiais.

No presente trabalho enfocamos o profissional ledor incumbindo-se como uma pessoa que lê em voz alta para cegos em sala de aula, objeto de estudo desta pesquisa. Os ledores são responsáveis em transformar os códigos visuais em linguagem sonora para aqueles que não enxergam, geralmente, os ledores são solicitados para mediar leitura, efetuar gravações de áudio livros, explicações/ajuda em pesquisas, etc.

Os videntes (termo destinado aqueles que enxergam) geralmente estabelecem uma relação com o mundo exterior através da visão, mas quando existe a ausência desta, essa relação se dar através dos outros sentidos. De acordo com Vygotsky (1989), a cegueira deve ser compreendida como um elemento motivador, para a execução de atividades e superação de obstáculos, pois com a ausência de um órgão o indivíduo desenvolve outros sentidos compensatórios.

Os indivíduos cegos interagem com o mundo letrado através da percepção tátil-auditiva. O sistema braille, muitas vezes, representa acesso ao conhecimento do código da leitura e da escrita, através da percepção tátil, mas no Brasil existe poucos livros editados em braille, especialmente na área das ciências exatas. Além disso, há uma grande quantidade de pessoas

cegas que não dominam o braille, necessitando do auxílio do ledor para ter acesso ao código da escrita.

Apesar de estarmos vivenciando a era da informação e acessibilidade das novas tecnologias destinadas a indivíduos cegos, existem materiais e informações que se dão apenas através da leitura mediada pelo ledor (BOAS, 2014). Sobretudo, os indivíduos cegos necessitam, cada vez mais, desse profissional. Muitas vezes, os leitores representam a única opção para os que pretendem prosseguir os estudos ou para simplesmente se informar sobre determinados conhecimentos, principalmente para aqueles que não possuem a fluência necessária para efetuar a leitura braile (SILVA, 2013).

Infelizmente, muitas escolas regulares, ao receberem alunos cegos não dispõem do ledor como um profissional qualificado para mediar a leitura, ficando essa função a cargo de qualquer pessoa, independente do cargo que ocupa desde que saiba ler, isto é, dominar os saberes básicos da leitura e esteja disponível para efetuar uma dada leitura. Porém para uma pessoa atuar como ledor, não basta possuir saberes básicos da leitura, pois enfrenta o desafio de analisar sua prática de leitura diariamente em busca de orientações e técnicas que visem aperfeiçoar a mediação de leitura, uma vez que o ledor na escola submete-se a leitura de todas as áreas de estudo.

Na área das ciências exatas, especialmente a disciplina de Química exige do ledor uma leitura minimalista, o fato do texto dessa disciplina estar repleta de informações visuais como, imagens, gráficos, fórmulas, reações e símbolos, além de experimentação, as quais tornam a mediação da leitura mais detalhista, para quem a ouve não se prejudicar por omissões de detalhes que, muitas vezes, são essenciais a compreensão do conteúdo ministrado pelo professor.

Nesse contexto emerge o seguinte questionamento, dentre a pesquisa: Quais os fatores dificultam os alunos cegos compreenderem a leitura da disciplina de Química efetuada por leitores?

Desta forma, a pesquisa tem como objetivo geral analisar a prática de leitura de leitoras em atividades na disciplina de Química, para uma aluna cega matriculada no Instituto Federal da Paraíba – IFPB, localizado no município de Campina Grande – PB. Como objetivos específicos: Detectar o perfil acadêmico dos leitores da disciplina de Química para alunos cegos; Identificar dificuldades da leitura mediada entre leitor-aluna cega e verificar estratégias interacionais de leitura construídas entre leitor e aluna cega.

Através de busca realizadas nas bases de dados Scielo e google acadêmico, percebemos a relevância dessa pesquisa, ao se constatar ausência de trabalhos com leitores na área da disciplina de Química. Além de existir poucas pesquisas voltadas ao ensino de pessoas cegas,

especialmente na área das ciências exatas. Desta forma, a possibilidade de um conhecimento mais acentuado a respeito da mediação da leitura efetuada pelo leitor em atividades de Química de diferentes textos (roteiro de prática experimental, exercícios e prova) relacionado com os conteúdos de Química, proporciona a esses profissionais uma auto avaliação da sua prática de leitura.

## **METODOLOGIA**

Esta investigação enquadra-se em um paradigma de cunho qualitativo, a pesquisa qualitativa possui um caráter exploratório que requer do pesquisador um contato direto e interativo com pessoas e lugares envolvidos em seu objeto de estudo, para assim explanar sua pesquisa. Esse tipo de investigação permite ao pesquisador desenvolver ideias, conceitos, crenças e atitudes refletindo os dados recolhidos sua maneira de pensar e expressar, acerca dos aspectos da vida que se pretende explorar. O levantamento de dados inclui notações das observações, transcrições das entrevistas, registros fotográficos, vídeos etc. Ao realizar a análise dos dados o pesquisador deve respeitar o quanto é possível a sua veracidade (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Corroborando os pressupostos da pesquisa qualitativa foi realizado um estudo de caso, André (2008) define estudo de caso, como a capacidade de retratar situações de uma unidade individual contribuindo para uma melhor compreensão de seu objeto de estudo, sendo necessário o contato direto do pesquisador com a situação a ser investigada.

O cenário da presente pesquisa foi o Instituto Federal da Paraíba – IFPB, localizado no campus de Campina Grande – PB. Esta instituição disponibiliza 3 leitores, sendo 2 do sexo feminino e 1 masculino, no entanto, apenas 2 acompanham a aluna durante as aulas da disciplina de Química. Portanto nossa pesquisa conta com a participação de 2 leitores do sexo feminino, estudantes do curso de pedagogia. Tais leitoras liam há cerca de 1 ano e meio para a PC. O quadro abaixo, apresenta as descrições das leitoras.

**Quadro 1:** Descrição das leitoras

Identificação	Formação acadêmica	Atuação profissional	Tempo que atua como leitora	Tempo que trabalha na instituição
Lectora 1	Estudante de Pedagogia (2º período)	Lectora e transcritora	Aproximadamente 7anos	Desde julho/ 2015

Ledora 2	Estudante de Pedagogia (3º período)	Ledora e transcritora	Aproximadamente 1 ano e 6 meses	Desde junho/2016
----------	-------------------------------------	-----------------------	---------------------------------	------------------

De acordo com o quadro acima, observamos que as ledoras 1 e 2 atuam como ledora e transcritora. A ledora 1 atuou como ledora voluntária do Instituto dos Cegos, onde aprendeu o sistema de leitura e escrita braille, atuou por 4 anos no Instituto e está à 3 anos no IFPB, somando um total de 7 anos de experiência como ledora. Enquanto que a ledora 2 tem como experiência 1 ano e seis meses, tempo que atua no IFPB.

Nas aulas de Química PC é acompanhada pela ledora 1, nas aulas de laboratório a ledora 1 revera com a ledora 2. Atualmente, além das aulas de Química, a ledora 1 acompanha a aluna nas aulas de Língua Portuguesa, Artes, História, Geografia e Física, a ledora 2 à acompanha nas disciplinas de Informática e Química, especificamente, no laboratório.

Utilizamos como instrumento de coleta de dados, entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada apresenta um roteiro com perguntas estruturadas, tendo como grande vantagem a aproximação do pesquisador e o entrevistado, através da conversação (diálogo), além de apresentar-se flexível, possibilitando sua adaptação (COSTA MARCO E COSTA MARIA, 2011). Por ser flexível, esse tipo de entrevista dar liberdade ao pesquisador de explorar outras questões, caso tenha interesse no decorrer da entrevista. Seguindo essa premissa, optamos em realizar as entrevistas em áudio que proporcionou maior interação entre os sujeitos que compõem a mesma. Para isso, utilizamos o celular para a gravação de voz. A entrevista, contou com perguntas mistas (abertas e fechadas).

A mesma ocorreu na instituição pesquisada, especificamente na sala do Núcleo de Apoio à Pessoas com Necessidades Especiais - NAPNE, local da instituição destinado ao atendimento aos alunos com NEE. Esse local foi escolhido, por ser um ambiente tranquilo, silencioso e agradável. As entrevistas foram realizadas individualmente, todas lidas pela pesquisadora para os sujeitos envolvidos na pesquisa (ledoras e PC).

A entrevista realizada com as ledoras contém 10 perguntas (apêndice A), que foi dividida em duas partes: a primeira parte contemplou a sua formação acadêmica e profissional, contendo quatro questões e a segunda parte sobre sua atuação como ledora nas aulas de Química na instituição pesquisada, contendo seis questões.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste espaço focalizamos a apresentação, discussão e análise dos dados obtidos, na entrevista realizada com as ledoras, com o intuito de compreender a prática de leitura efetuada por estas em atividades na disciplina de Química.

### **Formação contínua dos ledores sobre leitura**

Este tópico foi construído com base nas respostas das entrevistadas, correspondente a atuação das ledoras, questionamos se ambas já haviam participado de alguma formação específica para ledor, se recebem alguma orientação para ler a disciplina de Química para alunos cegos e se utilizam alguma técnica de leitura que facilite a mediação de leitura da disciplina de Química para estes alunos. Quando questionamos sobre a participação em algum curso específico para ledoras, ambas informam que participaram. Vejam a seguir os trechos das falas:

*- Sim, eu fiz um curso no instituto dos cegos (...) e recentemente uma formação dada pela empresa (LEDORA 1)*

*- Hum... já, agora pouco a gente (...), sábado a gente teve um (...) um (...), como se fosse uma especialização, a empresa ela dar isso, uma vez no ano, aí esse ano foi o primeiro que tive, a gente foi no caso sábado pra João Pessoa. A empresa solicitou essa formação (...), não é uma especialização é uma capacitação, aí no caso, lá o ledor ficou numa sala e o transcritor em outra, mas foi bom, muito bom (LEDORA 2)*

A ledora 1, informou que a capacitação é ofertada pela empresa terceirizada uma vez ao ano e que todos os ledores participam. O transcritor que a ledora 2 se refere em sua fala, é o transcritor braille que atua no IFPB responsável em transcrever a escrita convencional para o sistema braille. Porém esse profissional não é requisitado pela PC, pois esta não domina o braille. A ledora 1 também, considera muito importante a existência dessa formação.

*- (...) essa formação renova, né? sempre a gente ta buscando mais, se renovar mais. (LEDORA 2)*

A mediação de leitura realizada pelo ledor é muito importante para o aluno cego, pois garante acessibilidade aos conteúdos escolares e a formação continuada permite uma reflexão do ledor relacionada a sua prática de leitura. Apesar da ledora 2 enfatizar a importância dessa formação e a busca de renovação, a mesma não realiza nenhuma atividade de formação ou

capacitação para leitores, onde revelou que até o momento participou apenas desta formação que a empresa ofertou. Entendemos que essa “formação” é uma formação superficial, considerando que é ofertada apenas uma vez por ano, em um único dia.

Na pesquisa de Guimarães (2009) ao analisar o desempenho do leitor na mediação das provas de tinta relatou que durante sua investigação no Instituto de Cegos da cidade de Campina Grande – PB, percebeu-se a necessidade de preparar os leitores investigados, pois alguns destes alegavam que não aprenderam a ler detalhes relacionadas às informações visuais para os alunos cegos.

A ausência de informação desses profissionais, também, é destaque na revista o globo de 2014, ao focar Eduarda Emerick (aluna cega), que fez o Enem em 2013 como experiência e recorreu a um leitor. Segundo Vieira (2014) a aluna esclarece que sua experiência com o leitor “- Não foi muito agradável. Eu tinha até ficado surpresa porque eles haviam me dito que fizeram curso para leitor. Mas, na hora da prova, tiveram dificuldade para descrever questões de química e biologia. Perdemos muito tempo com detalhes irrelevantes”. Percebemos na fala da aluna as dificuldades dos leitores em mediar a leitura na área das ciências naturais, como a Química.

Durante a prova do Enem os cegos têm direito a oferta de leitores/transcritores, que atuam em duplas em salas contendo apenas um participante, além dos fiscais de sala. Esses profissionais necessitam receber formação específica. A prova aplicada é denominada prova do leitor, contendo as mesmas informações da prova transcrita em braille, além de instruções para os leitores (JUNQUEIRA; MARTINS; LACERDA, 2017).

Silva Júnior e Hammes (2014) na sua pesquisa sobre a inclusão de alunos cegos na educação superior, mostram na fala de uma aluna cega sua insatisfação com o desempenho do leitor ao mediar a leitura da prova do vestibular: “e por isso eu não gostei muito já do vestibular: eu fiquei nervosa, ter que fazer uma redação ditada, com leitores despreparados” (p.8). Os autores ressaltaram que uma capacitação dos leitores foi essencial durante sua pesquisa.

A falta de uma formação contínua para leitores acaba prejudicando pessoas cegas que necessitam dos mesmos. Eles são uma ponte de conhecimento entre o aluno cego e o mundo real, especialmente na vida acadêmica. Portanto, ler para o outro exige uma doação, pois quem não enxerga mergulha na leitura guiado pelos olhos do leitor. Silva (2013, p.7), afirma que “[...]o leitor passa a ser um mediador essencial entre o autor e o ouvinte cego”. O leitor atua como um elo intermediário entre o aluno cego e o mundo da leitura.

Os instrumentos e os signos foram dois tipos de elementos mediadores propostos por Lev Vygotsky, os que podem ser utilizados tanto pelos animais quanto pelo homem, porém é o homem que gera um uso mais aprimorado destes. Já os signos, é de uso exclusivo dos

humanos. A linguagem, por exemplo é composta unicamente de signos, ela remete a construções mentais que substituem os elementos do mundo real (OLIVEIRA, 1993). O leitor faz o uso da linguagem na mediação da leitura, fomentando nos cegos o poder da imaginação, levando-os a estabelecerem relações mentais do mundo visual não percebidos por estes, através da visão.

[...] a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança (VIGOTSKY; LURIA; LEONTIEV; 1988, p.114)

A comunicação através da linguagem utilizada pelo leitor para mediar uma leitura representa fonte de informação para os cegos e deve atender algumas técnicas que facilite a compreensão da leitura por quem a ouve. Diante disso, persistimos nesse item e questionamos se elas recebem alguma orientação para mediar a leitura dos conteúdos da disciplina de Química. Percebemos uma disparidade entre suas respostas. Veja a seguir:

- *Não, a gente simplesmente faz a leitura (LEDORA 1)*

- *É, geralmente é o professor, ele orienta, pelo menos nas aulas que fiquei com ela, porque eu não fico com ela nas aulas de Química (...) fico nas aulas de laboratório da disciplina que é referente ao projeto, mas aí o professor orienta. Porque eu nem tenho conhecimento de Química, daquele material, de tudo, assim é tudo novo pra mim, aí no caso ele mostra, ele diz o que é as peças (LEDORA 2)*

Consideramos a ação do professor, descrita pela ledora 2 não como uma orientação, mas necessário e decorrente a todo experimento realizado no laboratório de Química. Levando em consideração que as leitoras não são formadas na área das exatas, a orientação do professor da disciplina é relevante para o conhecimento da ledora em relação às particularidades dos conteúdos ministrados, desta forma é elementar o diálogo, a interação e a cooperação entre o professor e leitor. Além disso, é inquestionável a necessidade de uma formação contínua para os leitores, uma vez que na instituição pesquisada, eles podem ler todas as áreas do conhecimento independentemente da sua formação.

Para que a escola regular estabeleça a inclusão destes alunos de maneira efetiva, todos os profissionais envolvidos nesse processo devem estabelecer uma conexão entre si. No caso da nossa investigação, é fundamental a interação entre o professor de Química e as leitoras, na busca de ampliar os conhecimentos químicos da aluna cega. Sabemos, que ler assuntos relacionados à Química exige um conhecimento dos símbolos e códigos específicos da

disciplina. Porém com a ausência desse conhecimento corre um grande risco de a mediação da leitura ser realizada com erros grosseiros, comprometendo a aquisição de conhecimento de quem a ouve.

Preocupados com essa questão continuamos insistindo e questionamos com relação ao uso de técnicas de leitura que facilite a mediação da leitura nas aulas de Química para alunos cegos. Obtivemos as seguintes respostas:

*- A gente lê conforme o aluno, tipo se ele quer que a gente leia várias vezes, você tem que ler várias vezes, conforme a necessidade do aluno, se a gente lê uma vez, e ele não entender, a gente tem que ler novamente, até ele entender (LEDORA1)*

*- A técnica é a gente ler de uma maneira que eles possam compreender né, porque assim, pra eles é mais complicado porque não estão vendo, aqueles gráficos, aquelas fórmulas(...), como faz tempo que eu terminei o ensino médio, tem coisas que eu nem lembro mais, aí eu vou pergunto o professor, quando é uma disciplina que eu não tenho conhecimento, não lembro, aí pergunto a ele para poder passar para ela (LEDORA 2).*

As técnicas mencionadas pelas ledoras se tornam vagas ao nosso questionamento, conforme Silva (2013) a leitura para cegos inclui técnicas que permite o entendimento do texto pelo cego, como a entoação da voz, a decodificação com detalhes dos recursos gráficos e fotográficos, assim como as notas de rodapé; alguns sinais de pontuação (aspas, parênteses, travessão), devem ser lidos para apresentar os destaques do texto.

Estas técnicas são construídas no momento da leitura, porém a mediação de leitura efetuada pelas ledoras é baseada em uma leitura repetitiva até a suposta compreensão do leitor cego. Ler para o outro exige paciência, muita dedicação e a utilização de técnicas de leitura facilita a compreensão do leitor cego. Schittine (2016) informa que durante a leitura deve-se evitar inflexões, tons altos e baixos, modulações vocais e gestos, pois estes são desnecessários para o cego.

Dessa forma, para que realmente haja a inclusão de alunos cegos no ensino regular os profissionais da educação devem ser qualificados. Os órgãos responsáveis devem ofertar aos ledores uma formação continuada, proporcionando-os um conhecimento mais amplo de técnicas de leitura, além de levá-los a refletir sobre sua prática para que eles possam desenvolver a função de leitor de maneira eficaz.

### **Ledoras: obstáculos encontrados no processo de leitura**

Em relação aos obstáculos de leitura enfrentadas pelas ledoras sobre as atividades na disciplina de Química, obtivemos as seguintes respostas:

- Não. Não possuo dificuldade. (LEDORA 1)

- Não, porque o professor orienta, assim, aí eu lembro e tento passar pra ela e assim, geralmente ela compreende, quando eu faço a leitura (...) o professor também, um exemplo as vezes dá aula sozinho para ela né, solicita um horário, marca um horário com ela sozinho (...) (LEDORA 2)

Diante das falas acima, observamos que as ledoras não enfrentam obstáculos em efetuar a leitura do conteúdo na disciplina de Química para a aluna cega. Apesar dessa informação, percebemos no discurso da ledora 2, que existe dificuldades em ler assuntos da Química, pois ela relata que: *o professor orienta (...)*. Se há orientação do professor, constatamos que é porque existem dificuldades, pois, também, informa que o professor de Química passa material para elas realizarem adaptação em relevo tátil

- (...) *ele passa o material para a gente, a gente faz adaptação, as vezes em alto relevo, as vezes em braille, para que ela possa compreender melhor. Tem símbolo que eu nem sei mais, nem lembro, e assim ele ensinando a ela por alto relevo, mostrando a ela sentindo pelo tato ela compreende melhor (LEDORA 2).*

Apesar dessa informação a ledora 2, nos comunicou através de uma conversa informal que o referido professor nunca-lhes solicitou adaptação de material. Ainda informou que as adaptações em braille é responsabilidade da transcritora braille, no entanto, como PC não possui domínio do processo de leitura e escrita braille, esse serviço nunca foi utilizado para a aluna. Além disso, no discurso da ledora 2 fica explícito que enfrenta dificuldades em ler os símbolos característicos da disciplina ao afirmar que: *Tem símbolo que eu nem sei mais, nem lembro (...)*. A Química é repleta de símbolos característicos, como fórmulas moleculares, reações químicas, gráficos, imagens, etc. A mediação de leitura exige do ledor um conhecimento conceitual específico da área, sem este haverá uma grande probabilidade de ocorrer erros na mediação de leitura efetuada pelo mesmo.

Guimarães (2009) ao analisar o trabalho do ledor em provas de tintas, constatou que as ledoras que conheciam o assunto da prova, foram as que atenderam melhor as pessoas cegas (PC), pois lançavam mão de estratégias no momento da leitura para facilitar o seu entendimento. A autora destaca que um dos ledores mesmo sem experiência de leitura para PC seguiu algumas orientações dada pelo próprio cego de como deveria proceder a leitura. Isso foi pertinente a/o

ledor/a, que fazia uso dessas orientações (de como ler para PC) e aliava ao conhecimento da área exata que possuía. Esse conhecimento de área “levava-a acionar os conhecimentos da PC, fazendo paradas em palavras-chave, utilizando marcadores conversacionais e metalinguagem adequados, lendo símbolos, mudando de *footing* e de enquadre” (GUIMARÃES, 2009, p. 83). Por outro lado, a autora observou que a ausência de conhecimento da área, limitava um/a dos/as leitores/as mesmo com experiência ao uso da decodificação e da repetição.

[...]O desconhecimento dos assuntos a limitava à utilização das estratégias da decodificação e da repetição, realizando-se esta última de forma inadequada com leitura de palavras diferentes das originais, com omissão de uma alternativa que continha a resposta das questões a serem escolhidas, sem verbalização de informações visuais, a exemplo da indicação de sinais gráficos na prova de Português etc. Tais procedimentos implicaram em prejuízo à PC, levando-a à perda de algumas questões, o que reforça ainda mais a importância do primeiro conhecimento - o do assunto. (GUIMARÃES, 2009, p. 84).

Dessa forma, constatamos que um leitor qualificado na área terá maior probabilidade de desenvolver um trabalho que atenda às necessidades de quem a ouve, especialmente na Química, que por ser uma área teórica e experimental possui um grande apelo visual. As aulas experimentais são repletas de visualizações, pois a maioria dos instrumentos utilizados em uma atividade experimental apresentam escalas de leitura visuais, o que os tornam impraticáveis por alunos cegos, a não ser que estes sejam adaptados a necessidade da aluna.

Além disso, nos livros de Química contém muitas informações visuais (imagens, modelos, gráficos, símbolos, etc), dificultando sua utilização pelos cegos. A escassez de recurso didático para alunos cegos é uma realidade, especialmente na área das exatas. A situação tende a se agravar quando o aluno não domina o sistema braille, como é o caso da aluna cega. Dessa forma, o professor de Química deve buscar novas metodologias de ensino e adaptar materiais pedagógicos para facilitar o processo de aprendizagem da aluna cega suprimindo a falta da visualização.

Na instituição pesquisada, os leitores são responsáveis por confeccionar os materiais adaptados, no entanto, eles somente os fazem quando solicitado e orientado pelo professor. Segundo relato da leitora 1, o professor de Química, infelizmente não faz uso de material adaptado a necessidade da PC.

Levando em consideração a falta de material adaptado na disciplina de Química e a ausência do conhecimento braille de PC, percebemos que na instituição o/a leitor/a é a principal fonte de transmissão de informação que a aluna possui.

## Recomendações para mediação da leitura

O leitor desenvolve um importante papel para o aluno cego, especialmente para aqueles que não possui domínio do sistema braille. Com isso, achamos necessário questionar para as leitoras sobre as recomendações para medição da leitura das atividades da disciplina de Química, para indivíduos que tenham interesse de desempenhar essa função. As leitoras deram ênfase ao termo paciência e busca de conhecimento. Como se vê a seguir:

*- Paciência, paciência mesmo, você tem que ter paciência e dedicação mesmo. Tem que gostar mesmo, porque se você não gostar... (LEDORA 1)*

*- É justamente buscar conhecimento, porque assim, quando você não tem conhecimento, gera-se dificuldades até mesmo de passar para ela (LEDORA 2)*

Diante das falas apresentadas nesse item, observamos que a ledora 1 recomenda a futuros leitores ter paciência e gostar de ler, paciência para ler quantas vezes for necessário para melhor compreensão do aluno, enquanto que a ledora 2 orienta a buscar conhecimento da área que irá efetuar a mediação de leitura.

Para o cego o leitor, muitas vezes, é o único meio que encontra para ter contato com o mundo das letras, especialmente em atividades escolares, portanto é necessário que o leitor possua o gosto pela leitura. Além disso, é necessário que os leitores possuam algumas habilidades de leituras, tais como, entoação, velocidade de leitura regular, tempo, dicção, moderação na altura da voz e tonalidade das palavras (MOREIRA, 2005). Essas habilidades devem ser consideradas pelos leitores, mas podem sofrer adaptações dependendo da preferência do leitor cego.

O tipo de texto, também irá determinar o modo de leitura que o aluno cego solicite ao leitor. Existe texto tão abstrato de se ler como é o caso dos conteúdos das ciências exatas em que o leitor cego irá preferir uma leitura mais lenta, por outro lado, existem textos bem mais simples que ele pode preferir uma leitura mais acelerada. Cabe ao leitor utilizar estratégias de leitura adaptadas a necessidade de escuta e compreensão do aluno cego.

Boas (2014) ao entrevistar alunos cegos para investigar a mediação de leitura pelo leitor, verificou que alguns cegos deram prioridade a leitores que tinham conhecimento do assunto que está lendo, por outro lado, a quem prefira leitores pacientes, como mostra a fala de dois entrevistados: “é bom ler com quem entende do assunto, porque durante a leitura mesmo do material, a gente já vai debatendo sobre o que foi dado no artigo.” (p. 136); “[...] se for mesmo

pra alguém tá lendo o material para discussão, eu tenho aquelas pessoas que eu prefiro que leiam pra mim, que tem mais paciência, que falam mais entendido, mais devagar” (p. 133).

A segunda fala citada acima nos remete ao discurso da ledora 1, ao recomendar paciência em efetuar a leitura, para repeti-la quantas vezes forem necessárias, pois o cego pode solicitar uma nova releitura se for conveniente. Enquanto que a primeira fala nos remete ao discurso da ledora 2, ao recomendar aos futuros leitores buscarem conhecimento do assunto que irá mediar a leitura. Realizar uma leitura de um conteúdo sem o conhecê-lo poderá acarretar falhas na mediação de leitura, especialmente em Química, por ser uma área com linguagem com símbolos característicos, isto exige do leitor maior conhecimento dos seus códigos. Como é ressaltado na fala da ledora 2:

*- [...] pra a gente quando é português que é pra ler, a gente desenrola mais fácil, mas aí no caso, quando é Química a gente tem que buscar algum conhecimento para tentar passar. (LEDORA 2)*

Quando o leitor conhece o assunto objeto de leitura para o cego contribui para o sucesso escolar do aluno cego. De acordo com Boas (2014) ao assumir a função de leitor é necessário estabelecer uma relação de respeito, diálogo, dedicação e empatia proporcionando ao aluno cego o gosto pela leitura e a assimilação dos conteúdos.

Simoes (2016, p. 255, 256) esclarece que “[...] por vezes é esquecido, por exemplo, que o leitor é um indivíduo de subjetividade própria, o que influencia a forma como ele lê”. Cada indivíduo possui sua própria maneira de ler, entretanto, ler para o outro exige alguns cuidados necessários. É uma doação, uma entrega. Dessa forma faz-se necessário que o leitor esteja sempre em busca de conhecimento, se especializando e buscando informações da área que irá efetuar a leitura.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação inclusiva garante o direito de todos a educação, mas para que esse direito seja realmente instituído implica em mudanças políticas, culturais, sociais e pedagógicas nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso e a permanência de todos, sem exceção. As escolas regulares que possuem alunos com NEE necessita dispor recursos didáticos e

profissionais qualificados para atender as especificidades desses alunos, garantindo uma educação igualitária para todos.

Focados na educação inclusiva, detivemos analisar a mediação da leitura de duas ledoras em atividades na disciplina de Química, para uma aluna cega. A partir dos resultados da entrevista referente a mediação de leitura efetuada pelas ledoras em diferentes textos/diferentes situações (sala de aula, exercício, prova, laboratório) referentes ao conteúdo de Química foi possível dialogar com os objetivos da pesquisa.

Concluimos que as ledoras não são formadas na área que efetua a mediação de leitura, dificultando este processo pelo desconhecimento da linguagem própria que a disciplina de Química possui. Ler para o outro exige do leitor um conhecimento da disciplina que efetuará a leitura, especialmente na área das exatas, que possui linguagens imagéticas, gráficas e símbolos característicos da disciplina. As ledoras 1 e 2 deixam lacunas a serem preenchidas em relação a esse requisito, pois, a falta de uma formação na área aliada a ausência de formação continuada dificulta a mediação de leitura em atividades da disciplina de Química. Os leitores que atuam na instituição pesquisada realizam uma capacitação anual em um único dia, caracterizando-se como transitória, contribuindo para o insucesso do aluno cego.

Além disso, a falta de diálogo com o professor da disciplina, limita a mediação de leitura nessa área. As reações, gráficos, imagens e fórmulas químicas representam a maior dificuldade de leitura pelas ledoras, que acabam prejudicando despropositadamente a aquisição de conhecimento pela aluna cega.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 3ª edição, 2008.

BOAS, L. L. V. **Três instancias mediadoras na compreensão textual do gênero notícia com cegos de diferentes níveis de formação**. Tese de Doutorado em psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/14106>. Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Tradução Maria João Alvarez, sara B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto Editora. Portugal, 1994.

BRASIL. **Censo escolar 2016: notas estatísticas**. Fev 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> Acesso em 02 de setembro de 2018.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e bases da Educação**. Brasília: MEC, 1996.

COSTA, M.A.F.da; COSTA, M.F.B.da. **Projeto de pesquisa: entenda e faça**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2ª edição, 2011.

GUIMARÃES, Z. M. A. S. **O desempenho do/a leitor/a em situações de prova em tinta junto a pessoas cegas (PC)**. Dissertação de mestrado em Linguagem e Ensino pela Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2009. Disponível em <http://posle.ufcg.edu.br/index.php?title=2009> Acesso em 14 de novembro de 2017.

JUNQUEIRA, R. D; MARTINS, D. A; LACERDA, C. B. F. **Política de acessibilidade e exame nacional do ensino médio (Enem)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.453-471, abr.-jun., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00453.pdf> Acesso em 24 de agosto de 2018.

MOREIRA, C.M. **Técnicas de leitura para leitores: os leitores deficientes visuais**, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/ixcnlf/5/01.htm>. Acesso em 30 de maio de 2017.

OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico**. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

SCHITTINE, D. **Ler e escrever no escuro: a literatura através da cegueira**. Brasil, 2016.

SILVA JÚNIOR, B. S. da; HAMMES, L. J. **Inclusão de cegos na educação superior: algumas estratégias para superação de obstáculos**. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro/2014.

SIMOES, M.C.D. **Autonomia, formação, deficiência visual e leitores**. Journal of Research in Special Educational Needs. vol.16, number s1, 2016 p. 255-258.

SILVA, L. M. **Qualquer maneira de ler vale a pena: sobre leituras, leitores e leitores cegos**, 2013. In: Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência – SEDPCD/Diversitas/USP Legal – São Paulo, junho/2013.

VIEIRA, L. **'Tenho medo da qualificação de quem lerá a prova do Enem para mim', diz deficiente visual**. Revista O Globo, 2014. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/tenho-medo-da-qualificacao-de-quem-lera-prova-do-enem-para-mim-diz-deficiente-visual-14439326> Acesso em 29 de junho 2018.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE GRAMADO/RS: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL DO PME (2014-2024)<sup>1</sup>

Antônio Soares Júnior da Silva<sup>2</sup>  
Luan Talles de Araújo Brito<sup>3</sup>  
Efraim de Alcântara Matos<sup>4</sup>  
João Carlos Pereira Braga<sup>5</sup>

### RESUMO

Este trabalho, de natureza qualitativa, propõe uma análise documental do Plano Municipal de Educação – PME (2014-2024), do município de Gramado/RS, no Brasil. Para tanto, foi utilizado como método procedimental a Análise de Conteúdo, dialogando com a Análise Textual-Discursiva – ATD proposta por Moraes e Galiazzi (2016). À vista disso, a análise objetivou investigar a concepção de pessoa com deficiência adotada no documento analisado e verificar como e se as metas propostas no PME desdobram-se em ações que promovam a acessibilidade de acordo com as categorias propostas por Dischinger e Machado (2006). Os resultados apontam para obliteramentos, principalmente, no que se refere à breve discussão sobre acessibilidade arquitetônica e acessibilidade atitudinal. Por sua vez, destacam-se as propostas de acessibilidade programática, instrumental e metodológica, com foco na formação continuada dos profissionais da educação e na criação de centros multidisciplinares, classes, escolas ou serviços especializados, o que, de certo modo, contribuiu para a possibilidade de retrocesso e exclusão da pessoa com deficiência, tendo em vista que, segundo a LDB 9394/2016, a educação especial deve ser ofertada, prioritariamente, na rede regular de ensino, em salas comuns.

**Palavras-chave:** Plano Municipal de Educação, Gramado, Pessoa com deficiência, Acessibilidade.

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho propõe uma análise documental acerca do Plano Municipal de Educação – PME (2014-2024) do município de Gramado/RS. Vislumbrou-se investigar os princípios e as políticas norteadoras adotados pela Secretaria Municipal de Educação com

<sup>1</sup> Trabalho orientado pelo Prof. Demóstenes Dantas Vieira, Dr. em Linguística pela Universidade Federal do Pernambuco – UFPE, Mestre em Ciências Sociais – UERN e professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, [demostenes.vieira@ifrn.edu.br](mailto:demostenes.vieira@ifrn.edu.br)

<sup>2</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pela Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-riograndense - IFSul, [antoniojunioedu@yahoo.com.br](mailto:antoniojunioedu@yahoo.com.br);

<sup>3</sup> Doutor em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, [luan.brito@ifrn.edu.br](mailto:luan.brito@ifrn.edu.br);

<sup>4</sup> Mestre em Matemática pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido, [efraimmat@gmail.com](mailto:efraimmat@gmail.com)

<sup>5</sup> Especialista em Gestão Integrada da Educação pela Faculdade de Pedagogia de Afonso Cláudio (ISEAC), [programador.joao@gmail.com](mailto:programador.joao@gmail.com);

relação às dimensões da acessibilidade propostas por Dischinger e Machado (2006), nas quais destacamos a acessibilidade arquitetônica, a acessibilidade metodológica, a acessibilidade instrumental, a acessibilidade programática e a acessibilidade atitudinal.

De natureza qualitativa, este trabalho foi desenvolvido a partir da Análise de Conteúdo, o que nos possibilitou, pela própria natureza do método, trazer elementos da Análise Textual-Discursiva – ATD<sup>6</sup>, aproximando essas duas metodologias. Quanto aos objetivos, a pesquisa é de ordem descritiva e exploratória, tendo em vista que seu foco não se limitou a simplesmente identificar e interpretar vocábulos e enunciados do texto, mas também buscou realizar uma investigação sobre aspectos não-ditos nas materialidades textuais. Com relação aos métodos procedimentais, adotamos a *Pesquisa Bibliográfica* e a *Pesquisa Documental*, com foco no método de Análise de Conteúdo, conforme já mencionado.

Do ponto vista legal, foram analisados os documentos oficiais que orientam a proposta educativa inclusiva do município de Gramado, principalmente o Plano Municipal de Educação (2014/2024), que estabelece objetivos e metas para a educação de pessoas com deficiência. Nesse ínterim, dialogamos com os documentos norteadores a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)

Dessarte, vale salientar que estudar os documentos legais educacionais é refletir sobre possibilidades de permanência e êxito da pessoa com deficiência na escola, demanda latente na sociedade contemporânea. As especificidades individuais das pessoa com deficiência e outras limitações, bem como as propostas pedagógicas que promovem o desenvolvimento e o êxito, tornam complexas as práticas e as atitudes para a garantia da acessibilidade desses sujeitos, pois requer a mobilização de ações integradoras e, ao mesmo tempo, individuais, para o desenvolvimento de aprendizagens globais e específicas que precisam ser garantidas e institucionalizadas.

Tendo em vista as considerações realizadas acerca do nosso objeto de estudo, faz-se necessário suscitar as questões que delinearão a pesquisa: 1. Como os documentos oficiais educacionais de Gramado/RS concebem a pessoa com deficiência? 2. Como os documentos oficiais do município de Gramado/RS tratam as questões referentes à permanência dos estudantes com deficiência, levando em consideração as dimensões da acessibilidade? E ainda, 3. Que propostas são materializadas nesses documentos, de modo que se possam efetivar a permanência e o êxito desses alunos?

---

<sup>6</sup> No que se refere à Análise Textual-Discursiva, buscamos elementos na proposta de Moraes e Galiazzi (2016), para desenvolvermos a análise, principalmente, no que se refere ao desmembramento do texto, utilizando recortes e unidades significativas que merecem, de acordo com os objetivos da pesquisa, ser destacados e analisados.

Em vista disso, esta pesquisa justifica-se pelo retrocesso que vem se estabelecendo nas políticas públicas educacionais no contexto nacional, o qual, por sua vez, repercute nas comunidades locais. Exemplo disso é o desmonte da Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a criação da subpasta denominada de modalidades especializadas.

A SECADI foi criada em 2004 como uma secretaria transversal às demais unidades do Ministério da Educação, com o propósito de promover a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade. Esta secretaria desenvolvia ações e programas com o objetivo de implementar, junto aos sistemas de ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais regulamentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), neste caso, no que se refere às modalidades de educação estabelecidas em lei, como a Educação Especial, que engloba questões de inclusão, acessibilidade, deficiências, pessoa com necessidades específicas, dentre outros temas abordados nesse trabalho (BRASIL, 2018).

## **DEFICIÊNCIA: INCLUSÃO, PERMANÊNCIA E ÊXITO**

A história da educação mostra que, no decorrer do último século, muitas expressões foram usadas para caracterizar as pessoas com deficiência. Algumas dessas nomenclaturas evocadas socialmente contribuíram para reproduzir estigmas e consolidar estereótipos.

Todavia, os estudos científicos que tratam dessa temática têm produzido avanços no sentido da valorização e da identificação do sujeito detrimento da limitação. Nessa perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) opta pela definição de “pessoa com deficiência”, expressão que designa aqueles que

têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Estudantes com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

Essa normatização de âmbito nacional configura-se hoje como marco regulatório para instituições de ensino, inclusive as de educação profissional e tecnológica, para construírem e

implementarem suas políticas de acesso e permanência no que se refere aos alunos outrora chamados de alunos com necessidades educacionais especiais.

Destarte, as atitudes inclusivas, as ações de sensibilização, a adequação arquitetônica, a aquisição de recursos de tecnologia assistiva, os mobiliários e o material pedagógico acessível são exemplos reais de aspectos que ainda precisam ser implementados. Assim, a implantação de espaços de discussão sobre inclusão, permanência, êxito e acessibilidade é de fundamental importância.

O artigo 3º da Lei nº 2927, de 22 de junho de 2011, disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Gramado/RS, e dá outras providências, estabelecendo a garantia de atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, na perspectiva inclusiva.

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

Para Echeita (2010), ofertar as condições necessárias e suficientes para o acesso, a permanência e o êxito acadêmico de todos os alunos deve ser uma finalidade da educação numa perspectiva da valorização e do respeito à diversidade humana. Vale salientar que o acesso só é significativo se houver instrumentos institucionais que garantam a permanência. Destarte, a permanência dá sentido ao acesso, garantindo a continuidade da trajetória formativa. Nesse contexto, estão envolvidos pressupostos como ensino público e gratuito, organização curricular, curso, avaliação/qualidade (SILVA; VELOSO, 2010).

Nesse sentido, o documento norteador denominado de Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais, instituído pelo Ministério de Educação, afirma que

As políticas educacionais devem prever a eliminação das barreiras à educação dos alunos com deficiência, com síndromes, com altas habilidades/superdotação prevendo o atendimento às necessidades educacionais especiais, promovendo a participação a partir de novas relações fundamentais para uma socialização humanizadora (BRASIL, 2006, p. 5).

Nesse interim, a permanência e o êxito de crianças com deficiência estão diretamente atrelados à superação das diversas barreiras, especialmente nos sistemas municipais de ensino. Desse modo, as ações pedagógicas supracitadas, com vistas à permanência e ao êxito, objetivam

romper com as diversas barreiras e promover a acessibilidade apresentada nas dimensões apontadas por Dischinger e Machado (2006), no Quadro 01:

Quadro 01: Acessibilidade e suas dimensões

Acessibilidade arquitetônica	sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.
Acessibilidade metodológica	sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação de todos de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de didática), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc.).
Acessibilidade instrumental	sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápiz, caneta, régua, teclado do computador, materiais pedagógicos), de atividade da vida diária, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc.).
Acessibilidade programática	sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas, em regulamentos. E em normas de um modo geral.
Acessibilidade atitudinal	por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultado em quebra de preconceito estigmas, estereótipos e discriminações.

Fonte: Dischinger e Machado (2006)

O abandono escolar precoce produz grandes problemas de ordem social, política e econômica no Brasil e em outros países, como afirma Paixão, Dore e Margiotta (2012). Pesquisas do início da década apontavam que só 5% das crianças com deficiência que entram na escola chegam ao ensino médio (OLIVEIRA, 2013).

Por sua vez, o Censo Escolar 2018 revela avanços também na educação especial. O número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou em classes especiais exclusivas chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Esse aumento foi influenciado pelas matrículas de ensino médio que dobraram durante o período. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 87,1% em 2014 para 92,1% em 2018.

Por outro lado, não podemos pensar o acesso sem refletirmos sobre a concepção de êxito. Nesse trabalho, adotamos a concepção de êxito de Gatti (2010, p. 01), a saber:

Êxito no percurso escolar é êxito na apreensão de conhecimentos em sua relação com os modos de existência nas diversas formas societárias humanas. Aprender é um direito inalienável de todos e a sensibilidade aos sinais do aprender – o aprender conteúdos, comportamentos, atitudes, valores e aprender o compartilhar, o respeito ao

outro – na diversidade, é que pode levar professores e alunos a trilharem caminhos interativos e dialógicos na direção da ampliação exitosa de seus conhecimentos, em seus significados sociais, culturais, científicos, pessoais e éticos. Observe-se que, na maior parte das vezes em que se emprega esse termo, ele é utilizado como resultado bem sucedido apenas em aprendizagens de conteúdos curriculares, com ênfase nas competências cognitivas. Os conteúdos curriculares das escolas constituem a base para as provas utilizadas nos diferentes modelos de avaliação, empregados nas redes de ensino para aferir o sucesso ou insucesso nos desempenhos escolares. O sucesso escolar, ligado a apenas esse aspecto, pode ser referido com foco em cada aluno – o aluno é bem-sucedido ou não nas avaliações intraescolares; ou, com foco em conjuntos de alunos, nas avaliações de redes escolares – estas são consideradas eficazes ou não conforme o desempenho médio de seu conjunto de alunos em provas de base cognitiva.

Embora a Lei nº 2927/2011, que disciplina a organização do sistema municipal de ensino de Gramado/RS, regulamente a igualdade de condições de acesso, reingresso, permanência e sucesso na escola, no âmbito das políticas educacionais, o município reproduz a visão reducionista chamada de cultura da igualdade das escolas, retratada por Mantoan (2006, p. 57) como igualdade abstrata que “não propiciou a garantia de relações justas nas escolas”, evidenciando que a igualdade de oportunidades, “que tem sido a marca das políticas igualitárias e democráticas no âmbito educacional, também não consegue resolver o problema das diferenças nas escolas, pois elas escapam ao que essa proposta propõe, diante das desigualdades naturais e sociais” (MANTOAN, 2006, p. 57). Em vista disso, aprofundaremos no próximo tópico a discussão sobre os documentos legais que regulamentam a educação municipal de Gramado/RS.

## **GRAMADO: CONTEXTUALIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL**

O município de Gramado está localizado na Região das Hortênsias, no estado do Rio Grande do Sul, no Brasil. Localiza-se na Serra Gaúcha, estando a uma altitude de 830 metros. Sua população estimada em 2020 é de 36.232 habitantes (IBGE, 2020).

De acordo com o artigo 114-B, da Lei Orgânica do Município de Gramado (Redação acrescida pela Emenda à Lei Orgânica nº 1/2017), o ensino será ministrado com base em alguns princípios. Dentre eles, destaca-se a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Ainda segundo as diretrizes da Prefeitura Municipal, cabe à secretaria de educação da referida cidade: “autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do sistema municipal de ensino; oferecer a educação infantil, ensino fundamental e educação inclusiva, observando o que determina o art. 11, V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (GRAMADO, 2017).

Dando continuidade à análise documental, o Plano Municipal de Educação de Gramado (2014/2024) estabelece como meta para a educação especial/inclusiva: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, com a qualificação dos professores para o atendimento das crianças e estudantes.

Em vista disso, apresentamos no Quadro 02 com as submetas propostas no Plano Municipal de Educação de Gramado (2014/2024) que analisaremos a seguir:

Quadro 02: Submetas da Educação Especial/Inclusiva - Plano Municipal de Educação de Gramado

4.1. PMEG - Financiamento	cadastrar no censo escolar, para fins do recebimento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial.
4.2. PMEG - Atendimento das crianças de 0 a 3 anos	promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
4.3. PMEG - Condições de permanência	implantar, ao longo deste PME/Gramado, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo.
4.4. PMEG - Acesso	garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.
4.5. PMEG - Apoio, pesquisa e assessoria	estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.6. PMEG - Espaço físico, materiais e transporte	manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições de ensino, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação.

4.7. PMEG - Braille e Educação bilíngue libras/língua portuguesa	garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto no 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.
4.8. PMEG - Articulação pedagógica	garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob a alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.
4.9. PMEG - Beneficiários de programas de transferência de renda	fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários (as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.
4.10. PMEG - Pesquisa	fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.11. PMEG - Pesquisa	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
4.12. PMEG - Continuidade do atendimento escolar	promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.
4.13. PMEG - Ampliação das equipes de profissionais	apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.
4.14. PMEG - Indicadores de qualidade	promover, na rede municipal de Gramado, espaços de discussão de experiências educacionais inclusivas com o objetivo de compartilhar e difundir boas práticas educacionais deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.15. PMEG - Perfil	criar, em parceria com a Saúde e a Assistência Social, uma equipe profissional multidisciplinar para avaliação e a obtenção de informação detalhada sobre o perfil dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, que frequentam a rede regular de ensino.
	garantir cursos de formação continuada profissionais da educação, que contemplem teorias de aprendizagem e dos processos de ensino

4.16. PMEG - Referenciais teóricos específicos nos cursos de formação de professor	aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
4.17. PMEG - Parcerias para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino.
4.18. PMEG - Parcerias para ampliação da oferta de formação continuada a produção de material acessível	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino.
4.19. a) PMEG - Parcerias para favorecer a participação das famílias e da sociedade	promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
4.19. b) PMEG	Promover e apoiar a participação de pais dos alunos com deficiência nos programas de formação continuada de professores, monitores e demais profissionais da educação para compartilhar vivências que promovam a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar.
4.19. d) PMEG	Promover e apoiar encontros dos pais dos alunos com deficiência no contexto escolar.

Fonte: Adaptado do Plano Municipal de Educação de Gramado (2014/2024)

Vale salientar que um projeto educacional inclusivo é resultado do exercício diário da cooperação, do reconhecimento e do valor das diferenças. Se desejamos uma escola inclusiva, urge que seus objetivos sejam reconfigurados para uma educação centrada na cidadania global, plena, livre de preconceitos (MANTOAN, 2003). Em vista disso, é de grande importância estudarmos os documentos oficiais que norteiam as políticas públicas em torno da promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

## ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO

Segundo escreve Moraes (1999, p. 07), a Análise de Conteúdo<sup>7</sup> é uma “metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos”. Essa análise é conduzida por “descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas” (MORAES, 1999). Além da quantificação vocabular, a AC possibilita interceções analíticas,

<sup>7</sup> Doravante, AC

isso porque não propõe a compreensão dos significados da língua “num nível de leitura comum” (MORAES, 1999, p. 07).

À vista disso, o que propomos neste tópico é uma AC baseada nas categorias propostas por Dischinger e Machado (2006), num mapeamento linguístico do Plano Municipal de Educação de Gramado/RS (2014/2024). Para tanto, levaremos em consideração as seguintes categorias de investigação: 1. Acessibilidade arquitetônica; 2. Acessibilidade metodológica; 3. Acessibilidade instrumental; 4. Acessibilidade programática; e 5. Acessibilidade atitudinal. Tendo em vista as múltiplas possibilidades da AC, faremos uma distribuição textual-discursiva dos elementos ligados a essas categorias nas metas já citadas no Quadro 02.

Quadro 03: As dimensões da acessibilidade e PME (2014-2024)

Acessibilidade arquitetônica	1. [...] adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível;
Acessibilidade metodológica	1. [...] criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria; 2. [...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo; 3. [...] educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS; 4. [...] adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; 5. [...] espaços de discussão de experiências educacionais inclusivas com o objetivo de compartilhar e difundir as boas práticas educacionais de deficiência; 6. [...] garantir cursos de formação continuada para os profissionais da educação, que contemplem teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
Acessibilidade instrumental	1. [...] salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados; 2. [...] adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos; 3. [...] fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; 4. [...] disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.
Acessibilidade programática	1. [...] universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; 2. [...] oferta de educação inclusiva; 3. [...] fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva; 4. [...] apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência;
Acessibilidade atitudinais	1. [...] o combate às situações de discriminação, preconceito e violência.

Fonte: Autores (2020)

Com relação à concepção de deficiência adotada pelo PME (2014-2024), observa-se uma abordagem integracionista e inclusiva que predomina nos documentos oficiais nacionais, desde os anos de 1970, produzindo sentidos, ainda que não-ditos nas materialidades, ligados à perspectiva de inserção social, que é “uma estratégia mais globalizada, sistêmica, multissetorial e relacionada às políticas de assistência social, educação e saúde.” (KUHNNEN, 2017, p. 328).

Vale salientar, que a concepção adotada no PME coaduna-se aos documentos nacionais, tais como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13146/2015), que baseada na Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência propõe "em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania" (BRASIL, 2015).

Dando continuidade à análise, observa-se o avanço em termos de definição da pessoa com deficiência quando o PME da prefeitura de Gramado evidencia a necessidade de promoção de cursos de formação continuada para os profissionais da educação com foco nas “teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (GRAMADO, 2014), conforme destacado no Quadro 03.

Essas materialidades mantêm relação intertextual e interdiscursiva com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que, embora proponha metas direcionadas aos estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, parece estabelecer uma separação entre pessoa com deficiência, transtorno de global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Do ponto de vista da AC, o que nos parece é que os documentos supracitados evidenciam a necessidade de políticas públicas para os sujeitos “com deficiência”, “com transtornos globais de desenvolvimento” e com “altas habilidades/dotação”, embora não seja evidente na materialidade textual que as expressões “pessoa com com transtornos globais de desenvolvimento” e pessoas com “altas habilidades/dotação” sejam hipônimos de deficiência, supostamente, o hiperônimo para todas as pessoas com deficiência. Isso também pode ser observado nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial, que distingue os sujeitos público-alvo do Atendimento Educacional Especializado, conforme pode ser verificado no Art. 4º, incisos I, II e II:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano,

A citação acima endossa o que discutimos sobre a concepção de pessoa com deficiência adotada nos documentos oficiais, tanto no PME (2014-2024), quanto nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, que distingue pessoas com deficiência de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e de pessoas com altas habilidades<sup>8</sup>.

Além disso, observa-se que, no PME (2014-2024), as metas propostas então centradas em dois grandes aspectos, a acessidade metodológica e a acessibilidade programática, conforme classificação de Dischinger e Machado (2006). Com relação à acessibilidade metodológica, o PME (2014-2024) destaca os seguintes aspectos:

1. [...] criação de **centros multidisciplinares de apoio**, pesquisa e assessoria;
2. [...] **formação continuada de professores e professoras** para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e do campo;
3. [...] **educação bilíngue**, em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS;
4. [...] adoção do **Sistema Braille** de leitura para cegos e surdos-cegos;
5. [...] **espaços de discussão de experiências educacionais inclusivas** com o objetivo de compartilhar e difundir as boas práticas educacionais de deficiência;
6. [...] garantir  **cursos de formação continuada para os profissionais da educação**, que contemplem teorias de aprendizagem e dos processos de ensino aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PME, grifos nossos).

Os enunciados destacados nas materialidades dizem respeito ao desenvolvimento de ações que possibilitem, principalmente, a formação de professores e profissionais da educação, de modo que a educação inclusiva se efetive através de mudanças de práticas metodológicas e construção de saberes inclusivos que levem em conta as necessidades dos alunos com deficiência, podendo garantir, desse modo, acessibilidade metodológica de ensino. Por outro lado, destaca-se a educação bilíngue para surdos e a adoção de Sistema Braille para cegos e surdos-cegos.

Por conseguinte, o documento enfatiza a necessidade de implementação de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos e o fomento de pesquisas voltadas à produção de material didático e de recursos de tecnologia assistiva. De modo geral, a produção e

---

<sup>8</sup> Vale salientar que a Lei 12.762/12 (Lei do Autista) equiparou as pessoas com autismo às pessoas com deficiência. Isso implica diretamente na efetivação de direitos sociais, tendo em vista que a partir da aprovação da lei, eles passaram a ser inseridos no grupo que pode ser contemplado com o Benefício de Prestação Continuada (BPC) garantido pela Lei 8742/93 (Lei Orgânica da Assistência Social- LOAS).

disponibilização desses recursos é fundamental para o desenvolvimento educacional da pessoa com deficiência, sem os quais o trabalho docente é impossibilitado.

Por outro lado, a proposição de criação de “classes, escolas ou serviços especializados” traz à tona uma discussão histórica sobre avanços em termos de inclusão da pessoa com deficiência em classes comuns, conforme prevê a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/1996, segundo a qual, no artigo 58, parágrafo 1º, “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). A LDB reforça ainda que tais estudantes só devem ser inseridos em classes ou escolas especializadas quando “não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”. Cabe, portanto, aos gestores municipais, estaduais e federais buscarem as condições necessárias para que os alunos com deficiência possam ser inseridos em classes comuns, de modo que os princípios integralistas, inclusivos e sociais inerentes à Educação Especial sejam efetivados (KUHNNEN, 2017).

Nesta análise, cabe destacar também os seguintes aspectos ligados à acessibilidade programática:

1. [...] **universalização do atendimento escolar** à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
3. [...] **oferta de educação inclusiva**;
3. [...] **fomentar pesquisas** voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva;
4. [...] **apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação** para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência; (QUADRO 3, *grifos nossos*).

Conforme pode ser observado, destacamos acima os aspectos ligados à promoção da acessibilidade programática, que consiste na desobstrução das barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas e regulamentos. Em vista disso, é perceptível a forma como as propostas supracitadas se alinham aos princípios da educação nacional previstos na LDB, conforme pode ser observado no Quadro 04:

Quadro 04: O PME e a LDB

LDB nº 9394/1996	PME (2014-2024)
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;	<b>oferta de educação inclusiva</b> ;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;	<b>fomentar pesquisas</b> voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva;

VII - valorização do profissional da educação escolar;	[...] <b>apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação</b> para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência;
XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.	<b>universalização do atendimento escolar</b> à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

Fonte: Autores (2020)

Além do mais, vale ressaltar que o Plano Municipal de Educação – PME (2014-2024) de Gramado, principalmente, nas metas que analisamos sobre a pessoa com deficiência, materializa dois aspectos sobre a promoção da acessibilidade arquitetônica e da acessibilidade atitudinal, a saber:

Quadro 05: Acessibilidade arquitetônica e atitudinal

Acessibilidade arquitetônica	1. [...] adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível;
Acessibilidade atitudinal	1. [...] o combate às situações de discriminação, preconceito e violência.

Fonte: Autores (2020)

Os dados destacados no Quadro 05 lançam muitos questionamentos. Primeiro, pela relevância que há na construção de políticas públicas que promovam a adequação arquitetônico-urbanística para aqueles com problemas de mobilidade e outras necessidades. Por outro lado, é ainda mais urgente combatermos o preconceito e o estigma estrutural construído ao longo de séculos, e por que não dizer milênios, sobre a pessoa com deficiência. Por esse motivo, urge a necessidade de combate as situações de discriminação, preconceito e violência. Em vista disso, as análises apontam para um obliteramento dessas duas questões, ainda que citadas de forma sucinta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa propôs a análise do Plano Municipal de Educação – PME (2014-2024) na cidade de Gramado/ RS. De modo geral, vislumbramos identificar a concepção de deficiência adotada no PME, além de analisar as metas propostas com relação à pessoa com deficiência. Para tanto, levamos em consideração as categorias de acessibilidade propostas por Dischinger e Machado (2006): 1. Acessibilidade arquitetônica; 2. Acessibilidade metodológica; 3. Acessibilidade instrumental; 4. Acessibilidade programática; e 5. Acessibilidade atitudinal.

Os resultados apontam para uma concepção de pessoa com deficiência de acordo com os documentos oficiais nacionais, distinguindo, inclusive, pessoa com deficiência de pessoas com transtornos globais de desenvolvimento e de pessoas com altas habilidades/superdotação, como também se materializa na LDB nº 9394/1996 e nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009). Tal separação nos leva a desenvolver alguns questionamentos que exigem maior aprofundamento, principalmente, com relação ao amparo socioeconômico desses sujeitos não categorizados na legislação e nos documentos reguladores como deficientes.

A partir de uma metodologia híbrida, da Análise de Conteúdo em diálogo com a Análise Textual Discursiva – ATD, de Moraes e Galiuzzi (2016), observou-se que as metas analisadas estão direcionadas, principalmente, para a acessibilidade programática, acessibilidade instrumental e acessibilidade metodológica, propondo ações voltadas à formação dos profissionais da educação, pesquisa sobre tecnologias assistivas, aquisição de recursos, etc. Por outro lado, observou-se no PME a possibilidade de construção de classes e escolas especializadas para atender aos alunos com deficiência, o que, embora não seja proibido por lei, só deve ser realizado em caso de impossibilidade de inclusão desses alunos em classes comuns do ensino regular. De acordo com a LDB 9394/1996, incluir os alunos em classes comuns deve ser prioridade dos sistemas de ensino.

Ainda sobre a análise dos dados, destacamos que os aspectos ligados à acessibilidade atitudinal e acessibilidade arquitetônica foram deixadas em segundo plano, recebendo breve citação nas metas, sem o aprofundamento necessário à discussão, tendo em vista que grande parte das escolas brasileiras não são acessíveis do ponto de vista urbanístico-arquitetônico, tampouco do ponto de vista atitudinal, muitas vezes reproduzindo o preconceito e o estigma historicamente construído sobre a pessoa com deficiência.

De modo geral, o PME analisado representa uma contribuição importante no que se refere às políticas públicas de inclusão da pessoa com deficiência. Por outro lado, parece materializar determinados obliteramentos, principalmente no que se refere à acessibilidade urbanístico-arquitetônica e à acessibilidade atitudinal. Vale salientar que a acessibilidade atitudinal pouco é discutida no cenário da Educação Inclusiva/Especial, o que já é preocupante, tendo em vista que o estudante nunca se sentirá aceito e incluído se os preconceitos, estereótipos e violências simbólicas não forem combatidas.

Para (não) concluir, vale salientar a necessidade de outras pesquisas acadêmicas sobre o assunto, tanto no cenário local como no cenário nacional, principalmente no que tange ao

acompanhamento do desenvolvimento das metas propostas, à crítica construtiva e à discussão dos resultados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, p. 43, 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.º 13/2009. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Direito à Educação Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais: Orientações Gerais e Marcos Legais**. 2a Edição: Brasília-DF MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. MEC; SEEP; 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008.

DISCHINGER, M.; MACHADO, R. **Desenvolvendo ações para criar espaços escolares acessíveis**. In: Inclusão, Brasília/DF, vol. 2, n. 2, p. 33-39, jul., 2006.

ECHEITA, G. **Repensar políticas y prácticas para promover la educación inclusiva: barreras para el acceso, la permanencia, el aprendizaje y la participación de los jóvenes con discapacidad en educación secundaria**. In: OREALC/UNESCO VII JORNADAS EDUCATIVAS DE COOPERACIÓN CON IBEROAMÉRICA SOBRE EDUCACIÓN ESPECIAL E INCLUSIÓN EDUCATIVA, 2010, Santiago de Chile. Anais..., Santiago de Chile, p.32-48, 2010.

GATTI, B.A. Sucesso escolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM, 2010.

GRAMADO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação**, 2014.

GRAMADO. **Emenda nº 1/2017**. Gramado/RS, 2017. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-gramado-rs>. Acesso em: 28 out. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/gramado/panorama>>. Acesso em: 28 out. 2020.

KUHNEN, R. T. A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2016). Revista Brasileira de Educação Especial, v. 23, n. 3, p. 329-334, 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha.** Educação (Santa Maria), 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MORAES, R.. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual: discursiva.** 3. ed. Revisada e Ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

PAIXÃO, E. L.; DORE, R.; MARGIOTTA, U. Permanência e abandono na educação profissional médio no Brasil: uma pesquisa de doutorado ítalo-brasileira e os padrões educacionais internacionais. **III Seminário Nacional de Educação Profissional e Tecnológica.** Trabalho apresentado no GT3 – Trabalho e Educação Profissional e Tecnológica. CEFETMG. 2012.

OLIVEIRA, C. **Só 5% das crianças com deficiência que entram na escola chegam ao ensino médio.** Rede Brasil, 2013. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/03/dos-alunos-com-deficiencia-que-entram-na-escola-so-5-chegam-ao-ensino-medio-1/>, acesso em 21 de outubro de 2020.

SILVA, M. G. M.; VELOSO, T. C. M. A. Acesso à educação superior: significados e tendências em curso. **Série Estudos.** Campo Grande, n. 30, p. 221-235, jul./dez.2010.



## **EDUCAÇÃO INFANTIL E ESPECIAL EM TEMPO DE PANDEMIA COVID-19: INCLUSÃO DE CRIANÇAS PEQUENAS A PARTIR DE DEPOIMENTOS DA FAMÍLIA**

Jackeline Barcelos Corrêa, UENF<sup>1</sup>  
Cristiana Barcelos da Silva, UENF<sup>2</sup>  
Aline Peixoto Vilaça Dias, UENF<sup>3</sup>

### **RESUMO**

A educação escolar é um direito de todos os seres humanos, porém ao longo o processo de aprendizagem podem apresentar peculiaridades. E nesse momento de pandemia mundial, devido à medida preventiva e a expansão do Coronavírus (COVID-19) os alunos se encontram em quarentena e a educação das crianças tomam novos rumos para que os docentes da Educação Infantil e Educação Especial, para que continuem contribuindo na formação das crianças pequenas, via plataformas de ensino. O objetivo do presente estudo foi coletar informações de familiares e discutir como os professores estão dando conta da tarefa de ensinar e aprender em tempos de pandemia. No referencial teórico adotado na pesquisa destacaram-se os estudos de Sasaki (1997), Tori (2017), Santos (2020) e os documentos legais que versam sobre Educação Infantil e Educação Especial e destacar as medidas legais emergenciais para atender a todas as crianças no Brasil. Considera-se que a partir deste trabalho surjam mais estudos que, repensando as dificuldades de comunicação neste momento indicarão a relevância do profissional especializado para dar conta da aprendizagem do aluno. Considera-se que no Brasil não foi experienciada pela família e os resultados apontam a aprendizagem dos conteúdos ocorre de maneira exaustiva causando uma produção de estresse mental tanto entre as crianças, quanto entre os familiares.

**Palavras-Chave:** Educação Infantil, Educação Especial, Educação Inclusiva, Pandemia, Covid -19.

### **INTRODUÇÃO**

Quando se fala em educação em tempos de pandemia é preciso ter em mente que os docentes da Educação Básica do primeiro segmento e discentes encontram-se separados tanto em relação ao ambiente quanto ao tempo. O educador, como o articulador entre aluno e conteúdo deve buscar meios para auxiliar os educandos nessa trajetória devido o seu alto grau de contaminação, a fim de contribuir para um novo olhar para essa realidade educacional.

Ensino Remoto (ER) e educação mediada por Tecnologias Digitais (TG) foi uma das opções que vem ganhando espaço nas redes de ensino brasileiro nos últimos meses marcados pela Pandemia Covid-19. A pandemia do chamado Novo Coronavírus aconteceu como uma espécie de Tsunami, uma gigantesca onda que nos pegou de surpresa e toda a educação brasileira precisava de solução imediata para atender as demandas educacionais.

<sup>1</sup> Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, [jack.barcelos1@hotmail.com](mailto:jack.barcelos1@hotmail.com);

<sup>2</sup> Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, [cristianabarcelos@gmail.com](mailto:cristianabarcelos@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda do Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro- UENF, [alinepeixoto12@hotmail.com](mailto:alinepeixoto12@hotmail.com);



A ER e as TG despontam como uma grande ferramenta de ensino, visando obter resultados positivos na inclusão dos alunos que se encontram em quarentena a devido sua flexibilidade, proporcionando a promoção do conhecimento de maneira emergencial.

É possível uma observar que são existentes várias formas de aprender de forma dinâmica e interativa, e que a tecnologia é fundamental, pois influência os sujeitos aprendizes, buscando superar a rigidez, a necessidade de preservar a saúde transformando e facilitando o ensino aprendido em tempos de pandemia.

Como metodologia buscou-se um estudo direcionado aos principais documentos que abordam a temática. A pesquisa foi realizada por meio das redes sociais com uma posterior análise dos conteúdos sob a luz dos estudos do teórico Bardin (1998) e os depoimentos dos autores envolvidos na pesquisa.

O objetivo do presente estudo foi coletar informações de familiares das crianças pequenas e analisar as famílias estão dando conta da tarefa de estimular o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Espera-se que esta pesquisa resulte em contribuições para a se pensar a forma como o processo de ensino e aprendizagem tem ocorrido durante uma pandemia a necessidade de quarentena.

## **METODOLOGIA**

Para complementar este trabalho, realizou-se uma pesquisa nas redes sociais para análise de conteúdos seguindo as orientações do Bardin (1998). De acordo com os conteúdos e depoimentos da família, foi pesquisado o que eles pensam sobre o tipo de educação ofertado em tempos de pandemia e transcrevíamos para o papel ou copiávamos na íntegra os depoimentos relatados no *Facebook* durante a pandemia, bem como a mobilidade das crianças, interação com a plataforma de ensino.

Diversos são os relatos e queixas de pais quanto à falta de adaptação das atividades a distância para a criança com deficiência na Educação Infantil. A verdade é que as escolas tiveram de se adaptar, às pressas, para oferecer ensino remoto por causa da pandemia do coronavírus. Mas a inclusão da criança com necessidades especiais, que já não ocorria como deveria na educação brasileira (embora esteja prevista em lei), parece ter sido esquecida e é de suma preocupação dos pais nesta quarentena.



## REFERENCIAL TEÓRICO

Consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que a Educação Infantil, que é a primeira etapa da Educação básica, sendo assim, se desde cedo o professor começar a promover a interação social dos alunos em busca de fortalecer a sua formação e os preparando para as demais etapas da educação e sua inclusão também fora do ambiente escolar. Essa é a fase de iniciação para a alfabetização das crianças e eles se interessam pelos conteúdos lúdicos e interativos (BRASIL, 1996).

Os professores improvisaram aulas *on-line* para atender as demandas dos conteúdos escolares com jogos e brincadeiras, e muita Arte, música, dança, teatro e improvisações, mediante um planejamento emergencial com as orientações previstas nos documentos oficiais da educação brasileira, No caso a LDBEN 9394/96. (BRASIL, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), além de reforçar as brincadeiras e a interações como eixos estruturantes, agrupa as crianças por faixa etária de acordo com os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da seguinte maneira: i) bebês (de 0 a 1 ano e 6 meses); ii) crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); e iii) crianças pequenas (de 4 a 5 anos e 11 meses) (BRASIL, 2018).

O documento, também trata da importância de tornar os alunos protagonistas do processo de aprendizagem no ensino da Arte. Esclarece ainda, que no cotidiano escolar, nas crianças pequenas podem não só ajudar a definir os temas a serem tratados, mas devem se sentir mais livre para criar, dando vazão à sensibilidade de maneira mais plena, com a observação e inserção das crianças autistas e sobre o incentivo do professor (BRASIL, 2018).

Ao tratar especificamente da Arte, o primeiro foco citado na BNCC é o estudo da música, tanto em sua perspectiva sensível e subjetiva na percepção e experimentação de sons e ritmos, por exemplo, quanto como fio condutor de diversas interações sociais, circunscritas culturalmente, como uma forma de participar crítica e ativamente da sociedade. (BRASIL, 2018).

No que se refere ao teatro e aos jogos a unidade prevê a vivência de jogos, improvisações e encenações, que possibilitem a troca e experiências entre todos os alunos e que permitam aprimorar a percepção estética, a imaginação, a consciência corporal, a intuição, a memória, a reflexão e a emoção (BRASIL, 2018).



As Artes integradas são uma novidade da BNCC. A ideia é que os alunos explorem as relações entre as diferentes linguagens e suas práticas, permitindo que em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades estejam presentes de maneira concomitante (BRASIL, 2018).

Segundo Lima e Brito (2018), é uma das características do autista a falta de interação social, comunicação. Visto isso, ele necessita de auxílio para poder desenvolver-se e romper com suas limitações (MEDINA; LANG, 2018). Lima e Brito seguem afirmando que, quando o professor almeja romper essas barreiras, é possível que o aluno alcance e realize as atividades propostas e conquiste sua aprendizagem. Em seus estudos Januário *et al.* (2018) completam que quando o educador está disposto a sanar as dificuldades de aprendizagens, ele as torna acessível a todos os educandos. E o estudo da Arte proporciona essa oportunidade de experimentação a todos os alunos.

Além de articular as diferentes linguagens e suas práticas, possibilita também o uso das novas tecnologias de informação e comunicação incluindo os alunos como um todo buscando sempre respeitar as suas limitações e seu tempo, suas possibilidades. Esses foram os conteúdos que deram conta da Educação Infantil e Especial com mais facilidade de compreensão entre todas as crianças, inclusive as portadoras de necessidades especiais. Foi uma das melhores propostas de ensino e aprendizagem mediada pela família com mais sucesso durante a quarentena.

Logo após a designação, pela Organização Mundial da Saúde, a Covid-19, uma doença que apareceu em uma região chinesa e espalhou-se tão rapidamente por toda a China e outras partes do mundo, essa pandemia, no mês de março de 2020, no Brasil, obrigou os governos a fechar as escolas como uma tentativa de retardar a propagação do vírus, e, dessa forma, todas as aulas presenciais foram para as salas de aula virtuais para impedir que a Covid-19 entre nas populações jovens se espalhe para as comunidades locais. No Rio de Janeiro, segundo o jornalista Audrey Furlaneto (2020) do jornal O Globo, são 47 milhões de alunos sem aulas presenciais.

Com mais de 130 mil escolas fechadas, cerca de 47 milhões de alunos estão sem aulas presenciais desde o fechamento das instituições para conter a propagação do novo Coronavírus no país, segundo estimativa do coordenador de desenvolvimento humano do Banco Mundial para o Brasil, Pablo Acosta. As orientações foram que as aulas serão realizadas videoaulas por período indeterminado e muitos outros países, devido a pandemia



que afeta mais de 190 países, matando milhares de pessoas e não mostra sinais de diminuição, levando ao caos a administração das instituições escolares, adotaram o mesmo método. (FURLANETO, 2020).

Cabe ressaltar que as faculdades e escolas dos Estados Unidos da América, região com a maior média de mortos pela Covid-19, cerca de 2000/dia, decretou que o ano escolar que se encerraria em junho de 2020 foi cancelado. As instituições de ensino e outras organizações, e, ainda, grupos que fornecem educação à distância tiveram que ter a responsabilidade de incorporar experiências que possibilitam educadores e alunos a darem conta dos conteúdos escolares, foram oferecidas diferentes ferramentas de comunicação em grupo, com propostas de aulas, apresentações e reuniões on-line (FURLANETO, 2020).

A mudança brusca das aulas presenciais para plataformas como, por exemplo, a Zoom, está comprometendo os currículos, principalmente para professores menos equipados para navegar na Internet e há dificuldade para se manusear uma sala de aula mediada por uma tela e um microfone. (FURLANETO, 2020).

No Brasil, muitos professores não têm internet em suas residências e cancelaram as aulas porque tinham dificuldades técnicas, problemas com o *WiFi* ou entraram em pânico com a perspectiva de dar aula para toda a turma por meio das novas plataformas de ensino. O trabalho pedagógico tornou árduo e cansativo e desgastante.

O Zoom é uma ferramenta que permite comunicação por vídeo, videoconferência e áudio, bate-papos e seminários *on-line*; *Skype* é uma ferramenta gratuita para fazer vídeos e chamadas individuais e em grupo; *Microsoft Teams* é uma plataforma que combina bate-papo local de trabalho, reuniões de vídeo e armazenamento de arquivos; *Google Hangouts* permite texto, voz ou vídeo chats, individual ou em grupo e *Dingtalk* é um sistema de áudio e videoconferência (TORI, 2017, p. 2).

O Zoom e o Meet também estão sendo ferramentas de suma importância nesse momento em que estamos em isolamento social, auxiliando os alunos e professores neste momento, bem como as *lives* e encontros virtuais propiciam interações e aprendizagens em grupos maiores e menores, de acordo com as demandas. Alunos e professores precisaram aprender rápido a usar todos os recursos tecnológicos possíveis.

Segundo Furlaneto (2020) os cursos *on-line* são abertos e massivos; o Canvas oferece cursos e aulas *on-line* gratuitos, destinados ao desenvolvimento profissional de educadores; o Alison é um curso individualizado, elaborado por especialistas, com experiência em aprendizado interativo e o Coursera oferece acesso a mais de 2000 cursos e especializações desenvolvidos pelas universidades do mundo todo.



Essas são apenas algumas ferramentas que podem ajudar a garantir o aprendizado contínuo durante essa pandemia de coronavírus. Uma coisa é fato na ausência de referências a crises semelhantes ao COVID-19 no passado: é difícil prever o que pode acontecer no futuro imediato, naturalmente, é fácil documentar impactos atuais, mas não o mesmo para aqueles que impactarão os diferentes atores a médio e longo prazo (FURLANETO, 2020).

Em suma, essas experiências com a Covid-19 servirão como forma de preparo para os desafios futuros que virão com a próxima epidemia e outros desastres e uma coisa é fato: no momento, as aulas *on-line* exigem significativamente de mais atenção. Na prática os professores não avançaram em EAD e iniciou-se um processo de ensino árduo e despreparado, cansativo e improvisado (FURLANETO, 2020).

Qualificar professores para trabalhar no ensino *on-line* já foi uma tarefa mais complexa no Brasil, hoje os professores optaram por gambiarras tecnológicas. O domínio do ensino e aprendizagem *on-line* é tarefa para tutores, mediadores pedagógicos imersos nas novas tecnologias e formados em cursos de capacitação contínua para dar conta de novos aplicativos e novas ferramentas interativas (FURLANETO, 2020).

### **A legislação Brasileira e as mudanças necessárias durante a pandemia**

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, orientadas pelo Ministério da Educação afirmam que:

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança, favorecendo a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical, propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras (BRASIL, 2009).

A LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira não permite a Educação Infantil na modalidade EAD, mesmo na Educação Fundamental o ensino deve ser presencial e permite o ensino a distância apenas como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais (BRASIL, 1996).



E a medida remota foi implementada como emergencial na Educação Infantil, e não se pensou nas crianças com vulnerabilidade social, nem mesmo nas crianças especiais as deixando excluídas. Segundo Santos (2020 p. 20), em tempos de pandemia questiona:

Os deficientes. Têm sido vítimas de outros tipos de dominação, além do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado: O capacitismo. Trata-se da forma como a sociedade os discrimina, não lhes reconhecendo as suas necessidades especiais, não lhes facilitando acesso à mobilidade e as condições que lhes permitiriam desfrutar da sociedade como qualquer outra pessoa. De algum modo, as limitações que a sociedade lhes impõe faz com que se sintam viver em quarentena permanente. Como viverão a nova quarentena, sobretudo quando dependem de quem tem que violar a quarentena para lhes prestar alguma ajuda? Como já há muito se habituaram a viver em condições de algum confinamento, sentir-se-ão agora mais livres que os “não suficientes” ou mais iguais a eles? Verão na nova quarentena a justiça social?

Em suma, a medida emergencial não foi pensada de maneira inclusiva e a tão sonhada injustiça social foi ampliada causando mais invisibilidade a uma grande parte da população das crianças da Educação Infantil e Especial inclusive no que se refere as medidas protetivas e o uso das máscaras para a proteção da criança.

### **O uso das máscaras e as dificuldades dos alunos portadores de necessidades especiais e a inclusão**

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, de 2006, diz que: pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

No entanto, é preciso pensar em todas as peculiaridades e em todas as crianças de fato. Os que conseguem usar máscaras, os que precisam de máscaras adaptadas, nas crianças portadoras de TEA, enfim, em todas as crianças. As máscaras faciais comuns se espalharam pelo mundo inteiro á medida que surgiram para evitar o contágio do vírus, elas abafam as palavras e escondem a boca. E assim prejudicam a visibilidade das expressões faciais das pessoas. Em meio à pandemia do novo Coronavírus e ao crescente uso de máscaras cirúrgicas ao redor do mundo como forma de conter o contágio, uma estudante universitária dos Estados



Unidos desenvolveu um modelo de máscara para ajudar na comunicação de pessoas surdas ou com outros problemas auditivos.

O uso da máscara entre os alunos surdos prejudicaram a comunicação, pois a invisibilidade das expressões faciais comprometeu o entendimento das mesmas. Durante a demanda da máscara, passou-se a improvisar máscaras com parte transparente para facilitar a comunicação das crianças com problemas auditivos. As mães passaram a costurar um modelo de máscara com uma transparência no centro. O item é feito tecidos, plásticos e elásticos. Desta forma, é possível que uma pessoa que está utilizando o modelo possa ter os lábios lidos pelo interlocutor.

**Figura 1:** Imagem da máscara fabricada para atender a demanda das crianças com problemas auditivos.



**Fonte:** dados de domínio público da internet, 2020.

As crianças portadoras de TEA também tiveram alguns dos seus direitos a serem garantidos por lei. A Lei Berenice Piana possui uma informação simples e clara, é uma lei específica para os portadores de TEA, mas foi uma grande conquista que faz uma enorme diferença quando é preciso garantir os direitos dos autistas brasileiros, principalmente para a família que sofria grandes constrangimentos para garantir os seus direitos. Outro projeto de Lei também foi importante em relação ao uso de máscara entre os portadores de TEA.

Com a pandemia do Coronavírus o uso das máscaras entre as crianças autistas se tornou um tormento para muitas famílias com a mudança de rotina em relação a sua vida escolar. De forma geral, pessoas com autismo não lidam bem com alterações na rotina, ainda mais quando o rompimento é intenso e brusco comprometendo a sua instabilidade emocional.

O Projeto de Lei 1.562/2020 foi aprovado pelos deputados que pelo texto, caberá à prefeitura ou ao governo estadual estabelecer as regras para o uso e definir quem fará a fiscalização e o valor da multa aplicada em caso de infração. Os recursos arrecadados com as



multas deverão ser utilizados no enfrentamento à covid-19, e esses valores deverão constar em portais da transparência para prestação de contas. No caso da criança autista que tem dificuldades em enfrentar esse tipo de problema e, por tal motivo, a legislação resolveu optar pela flexibilização que visa a atender pedidos de muitos pais que estavam tendo dificuldades em levar os filhos para o tratamento clínico, pois estes se mostravam resistentes com relação ao uso das máscaras.

Sendo assim, fica dispensado o uso de máscaras por pessoas com transtorno do espectro autista ou que tenham alguma deficiência que impeça o uso adequado da máscara facial, conforme declaração médica (que poderá ser obtida por meio digital). Crianças com menos de 3 anos de idade também ficam dispensadas do uso.

Está prevista ainda a exigência de realização de campanhas publicitárias de interesse público, informando a necessidade do uso de máscaras de proteção pessoal e a maneira correta de descarte, obedecendo às recomendações do Ministério da Saúde.

O decreto 36.852/2020 determina que, com a finalidade de garantir a saúde pública e criar hábitos de proteção individual, respeitando as particularidades das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), elas ficam desobrigadas da utilização de máscaras de proteção, descartáveis ou confeccionadas em tecido, nos serviços de transporte de passageiros públicos ou privados, mediante a apresentação, no embarque, de um dos seguintes documentos:

- I - Laudo médico que ateste o diagnóstico de TEA - CID F84;
- II - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - CIPTEA;
- III - Carteira de Instituição que comprove o diagnóstico de TEA - CID F84.

Portanto o direito de todos deve ser garantido em busca de uma cidadania plena, garantido a mobilidade e as particularidades de cada criança, pensando na inclusão e nas possibilidades e oportunidade para todos.

O direito a inclusão está inserido na busca pelo ideal de uma cidadania plena. Isso significa que viver o processo de inclusão é buscar pela mudança efetiva de pensamentos e atitudes excludentes, e é nesse contexto que podemos pensar a educação inclusiva (SILVA; MULICK, 2009).

Na concepção de Ferreira (2009, p. 3), a palavra incluir significa abranger, compreender, somar. Ainda para essa autora, quando se pensa em inclusão de pessoas com deficiência, trata-se de efetivar o direito de ter as mesmas experiências, além de aceitar o



diferente e aprender com ele. Cabe destacar que o processo de inclusão é muito mais que simplesmente incluir o indivíduo com necessidades especiais, ele consiste em um processo que se inicia na escola, mas deve ser praticado também fora do âmbito escolar. Conforme salienta a autora:

É importante se discutir esse assunto, pois, a inclusão é um direito garantido por lei a todas as pessoas com algum tipo de deficiência, e incluir crianças deficientes mais do que cumprir uma lei é permitir que ela se insira na sociedade em que mais tarde precisará conviver, é não deixá-la alienada e despreparada para uma realidade que também é sua.

Os direitos garantidos para todos, sem distinção, como corrobora Sasaki:

Uma sociedade inclusiva é aquela em que as pessoas com deficiência têm acesso a serviços, bens e ambientes. Para isso, a sociedade deve se adaptar, preparando-se para tratar as diferenças, modificando atitudes, práticas sociais e ambientes físicos (mobiliário, equipamentos, meios de transporte, espaço urbano e de prestação de serviços). Além de garantir o acesso aos ambientes físicos, é preciso também mudar o tratamento dado às pessoas com deficiência, com a superação de preconceitos e estigmas. A educação e a informação ocupam um papel central na formação de uma sociedade inclusiva. (SASSAKI, 1997).

Considera-se função da sociedade com um todo propor ações e medidas que visem assegurar os direitos das crianças, a melhoria da qualidade da educação inclusiva, o investimento em uma ampla formação dos educadores no país, por meio de uma formação que dê conta da remoção de barreiras físicas, científicas e atitudinais, a previsão e provisão de recursos materiais e humanos entre outras possibilidades.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O processo de coleta dos dados foi feito no *Facebook* durante a pandemia, foram analisados conteúdos de 5 depoimentos da família ressaltando os comentários mais relevantes sobre a pesquisa; denominados aqui como o primeira depoimento: N que é do sexo feminino, tem 25 anos é mãe de Y de 4 anos que frequenta e escola regular e é autista. Ela afirma que o filho grita, chora e fica muito irritado com a tela do computador. Bate na mesa chamando pelo nome da professora. Quando a atividade é lúdica ela consegue mediar os conteúdos, principalmente os de Artes. Desenhos e pinturas são os que ele mais gosta, ele ama as cores e o silêncio, mas longe do computador.



O segundo depoimento do pai aluno D, na postagem do *Facebook* ele relata que o filho é do sexo masculino, é uma criança que tem 4 anos e é deficiente auditivo. “As aulas remotas não são traduzidas e eu tenho que assistir com ele todos os dias, mesmo entre a família ele tem dificuldade de ver as expressões faciais das pessoas. Também não podemos sair com ele, pois só o olhar não traduz o que ele está sentindo. Tem sido um tormento.”

O terceiro depoimento de Z, que tem 40 anos de idade, pai da aluna da Educação Infantil, é do sexo masculino declarou que ele não se lembrava daqueles conteúdos escolares, que isso estava enlouquecendo ele estava irritadíssimo, surtado com a educação familiar da filha.

O quarto depoimento de F é do sexo feminino, ela é mãe da aluna P de 4 anos, da Educação Infantil declarou na íntegra “Que situação! Loucura, uma escola querer cumprir o mesmo currículo *on-line*, é preciso flexibilidade e adaptações. É urgente o conceito de escola hoje, se antes da pandemia isso já se fazia necessário, hoje muito mais, Essa escola conteudista que visa a competitividade precisa desaparecer. O caminho de hoje será a empatia e a solidariedade...”

O último depoimento de AR que é empresária e mãe de A que tem 4 anos e é do sexo masculino, “O isolamento tem afetado diversos aspectos da vida de pais e filhos. Para os pais de crianças com autismo, porém, essas mudanças vão mais além. Há a dificuldade em encontrar alternativas para as terapias, feitas de forma presencial e essenciais para o desenvolvimento cognitivo e comportamental de crianças com TEA. Além disso, a mudança repentina de rotina pode facilitar a ocorrência de crises, afetando o humor da criança. Ela comenta que a primeira semana de isolamento foi a mais difícil, pois ela tentou manter a rotina anterior ao isolamento. "Foi uma semana cansativa e desgastante". Ela percebeu que não seria possível continuar desse jeito, e reestruturou a rotina, não só do filho como dela também. Para evitar que A perdesse algumas das habilidades que desenvolveu com a terapia, a mãe decidiu manter, com um acompanhamento online e ela realizando as tarefas”.

A partir das respostas, entendemos melhor as rotinas e impactos causados durante a pandemia trazem para a vida escolar das crianças com ou sem deficiência. Fazendo uma análise dos depoimentos acima, chega-se a uma conclusão de que os pais e os alunos querem saber mais sobre o assunto, mas sentem falta de orientações profissionais e que quando se trata da arte na educação todas as crianças as crianças se interessam muito mais.

Entendemos também que as máscaras feitas de maneira adequada trará uma grande contribuição para aprendizagem das crianças com deficiência auditiva.



Como resultado da discussão se faz necessário apoiar pais e professores quanto ao uso de tecnologias digitais, equalizando as capacidades tecnológicas dos estudantes e de quem vai atendê-los.

A escola precisa organizar formações de curta duração e prover condições básicas de trabalho dos professores, prevendo acesso à internet para vídeo conferências ou terá um resultado negativo para as crianças com necessidades especiais como: a falta de entrosamento com os colegas e destes com a criança com deficiência; o desconhecimento do conteúdo trabalhado durante a quarentena; a perda do vínculo com a escola e desinteresse em ir para as aulas no final do período da pandemia.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considera-se que é preciso investimento na formação de professores da Educação Básica, não só no ensino tradicional, mas aproximar o professor nos modelos de ensino inovadores para que nesses momentos emergenciais deem conta do trabalho pedagógico de maneira mais segura e mais interessante para as crianças.

A aprendizagem remota é uma medida excelente para o momento de pandemia, porém precisa ser implementada de maneira planejada, com a finalidade de pensar também nas crianças portadoras de deficiências e nas crianças que se encontram em vulnerabilidade social.

A contribuição do trabalho foi relatar o momento de desafio tanto para professores quanto para os alunos e principalmente para a família que acompanha a aprendizagem das crianças de maneira direta e intensa, com práticas interativas e de direitos que atendam a todas as crianças em seus aspectos sociais, educacionais como um todo.

Conclui-se também que as fases da solução de problemas podem proporcionar aos professores e alunos a oportunidade de praticar a adaptabilidade, paciência e resiliência, bem como momentos de cansaço e de estresse para todos os envolvidos no processo, inclusive a família.

Portanto, a educação formal foi feita para profissionais especializados para dar conta da sequência pedagógica, da didática e de toda a preparação para a profissão docente e que atenda a todas as crianças e não só pate delas agravando ainda mais a exclusão.



Em tempos de pandemia, nós professores podemos tirar grandes lições de quanto é cruel não oferecermos estudos individualizados para toda e qualquer criança com necessidades especiais ou com as diversas dificuldades que as cercam, seja ela afetiva, cognitiva, emocional ou social.

No entanto, o aluno com deficiência não pode ser tratado de modo diferenciado, sendo dispensado de algumas atividades e convocado a fazer outras mais simples, enquanto os colegas fazem as tarefas. Ele tampouco deve ser deixado somente a cargo do auxiliar da classe nem com outros profissionais especializados no atendimento a deficiências, deve ser um trabalho feito com uma equipe interdisciplinar. Promover essa separação não é saudável à criança e pode prejudicá-la na volta às aulas.

Consideramos também importante abordar a postura geral da sociedade e da família, em busca de maior proteção e cuidado a toda a criança nesse momento ímpar. Tanto por parte das autoridades quanto aos profissionais da educação e da saúde de nosso país que lutam incansavelmente para conquistar seus direitos.

Todas as crianças, sem exceção, têm o direito de participar das atividades propostas pela escola, sejam elas presenciais, ou remotas. Não podemos aceitar retrocessos por conta da pandemia, privando a criança com deficiência do acesso ao conteúdo curricular, a ideia é de luta por uma educação de qualidade para a pessoa com deficiência. As equipes pedagógicas devem planejar as aulas considerando diversificar estratégias e flexibilizar atividades, de modo a incluir a criança com necessidades específicas.

Logo, a igualdade deverá se traduzir em igualdade de condições e de oportunidade para todos, inclusive as crianças bem pequenas, com ou sem deficiência, embasados no princípio fundamental de cooperação, motivação, respeito e fundamentado na justiça distributiva que embasa no reconhecimento dos direitos de todos os indivíduos, no qual teriam acesso se houvesse justiça social no meio em que vivem, sendo necessário tratar os desiguais na medida das suas desigualdades, como um cidadão de direitos, a fim de ver realizado o princípio constitucional em sua mais completa interpretação. A criança especial tem o pleno direito à sua formação escolar com dignidade desde a Educação Infantil, até atingir as suas metas e os seus objetivos educacionais como todo e qualquer cidadão.



## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trads.). (Obra original publicada em 1977). Edições 70. Lisboa, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc> 2017. Disponível em: Acesso em: 22 jul. 2020.

### BRASIL, **Decreto Federal**

<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2020/05/20/obrigatoriedade-do-uso-de-mascaras-pela-populacao-sera-analisada-pelo-senado> Acesso em: 01 jun. 2020.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**, MEC, 2009. <https://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)/Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 2 jun. 2020.

FERREIRA, M. M. Educação inclusiva: Inclusão de crianças com Síndrome de Down no ciclo I do ensino fundamental. In: **Anais do II Encontro Científico e II Simpósio de Educação**, Lins, 2009. Disponível em: < <http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC31441044850.pdf> > Acesso em: 02 mai. 2019.

FURLANETO, A. **E-19: especialistas discutem rumos da educação brasileira após fim do isolamento social**. 2020. Disponível <https://oglobo.globo.com/sociedade/coronavirus-servico/covid-19-especialistas-discutem-rumos-da-educacao-brasileira-apos-fim-do-isolamento-social->. Acesso em: 11 jun. 2020.

LIMA, T. M. V.; BRITO, H. V. S. O autismo e a inclusão na Educação Infantil. In: **Anais do V Congresso Paraense de Educação Especial**, Marabá, 2018. Disponível em: < [https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS\\_VCPEE/RELATOS\\_DE\\_EXPERIENCIA/OAUTISMOEAINCLUSO.pdf](https://cpee.unifesspa.edu.br/images/ANAIS_VCPEE/RELATOS_DE_EXPERIENCIA/OAUTISMOEAINCLUSO.pdf) >. Acesso em: 17 jul. 2019.

MEDINA, L.; LANG, A. C. S. Inclusão de um aluno autista em aulas de música numa escola do ensino básico da cidade de Pelotas - RS. In: **Anais do XVIII Encontro Regional Sul da Associação Brasileira de Educação Musical Educação Musical em tempos de crise:**



**percepções, impactos e enfrentamentos**, Santa Maria, 2018. Disponível em: <  
<http://abemeducacaomusical.com.br/conferencias/index.php/sl2018/regsl/paper/view/3122/1542>>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** <https://www.fundacaodorina.org.br/a-fundacao/deficiencia-visual/convencao-da-onu-sobre-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em 20 jul.2020.

SANTOS, B. de S. **A Cruel Pedagogia do Vírus**, Portugal, 2020.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, M.; MULICK, J. A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 29, n. 1, p. 116-131, 2009.

TORI, R. **Educação sem Distância as Tecnologias Interativas na Redução de Distâncias em Ensino e Aprendizagem**. 2ª ed. São Paulo: Editora Artesanato Educacional, 2017.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. **Suspensão das aulas e resposta à COVID-19**. 2020. Disponível em:  
<https://pt.unesco.org/news/educacao-escolar-em-tempos-pandemia-na-visao-professoras-da-educacao-basica-uma-pesquisa>. Acesso em: 07 mai. 2020.

## ENSINO DE CIÊNCIAS NUMA PERSPECTIVA BILÍNGUE PARA SURDOS: UMA PROPOSTA USANDO MÍDIAS

Jamille Sousa Duarte <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho enquadra-se no campo de pesquisa em ensino de ciências a surdos numa perspectiva bilíngue, no qual são objetos de reflexão questões a respeito de dificuldades encontradas pelos professores para lecionar conteúdos de ciências. Para que pudéssemos ter acesso às principais dificuldades, realizamos uma entrevista semiestruturada com professores que lecionam a surdos e, dentro da disciplina de ciências, identificamos alguns impasses, dentre eles a falta de material visual. Investigamos através de pesquisas bibliográficas três pontos essenciais: ensino de ciências, ensino de ciências para surdos, e diretrizes para elaboração de uma videoaula. Com o propósito de construir a videoaula, seguimos três conceitos: uso da Libras como L1 e Português como L2; glossário dos termos em Libras; videoaula contemplando a pedagogia visual. Para a construção, contamos com uma instrutora de Libras para a apresentação das videoaulas, como também um editor experiente em Libras. Intentamos oferecer aos professores e, principalmente, aos estudantes surdos acesso a um material que lhes proporcione aprendizagem do conteúdo Animais Vertebrados. Apoiamo-nos para o desenvolvimento deste trabalho em teóricos como Lima (2013), Moran (1995 e 2013), Queiros (2009 e 2001), Skliar (1990), Trevisan (2008) e Zimmermann (2001). Como conclusão, podemos afirmar que o material pedagógico elaborado permitiu de conteúdos de ciências que superam as dificuldades apontadas pelos professores e, portanto, facilita a inserção de estudantes surdos no ensino dessa disciplina, como colabora na ampliação e divulgação do vocabulário em Libras.

**Palavras-chave:** Educação de surdos, ensino de ciências, videoaula.

### INTRODUÇÃO

Há cerca de aproximadamente 13 anos que dedico a minha vida profissional a área da educação de pessoas surdas, realizando pesquisas, aprofundamentos através de estudos como cursos de extensão e especializações. A dedicação em sala de aula é notória, pois busca-se o desenvolvimento pleno das crianças, jovens e adultos tanto na própria língua de sinais como nos conteúdos ministrados.

A investigação e a confecção de materiais para auxílio em sala de aula são diários. Trocas são realizadas entre os professores e instrutores surdos na busca da melhoria na

---

<sup>1</sup> Mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, [jamille-duarte@hotmail.com](mailto:jamille-duarte@hotmail.com)  
[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)  
(83) 3322.3222  
[contato@cintedi.com.br](mailto:contato@cintedi.com.br)

educação dos surdos. A cada dia motiva-me perceber que, desde a educação infantil ao ensino médio, podemos mudar a vida dessas pessoas para melhor, fazendo com que possam aprender plenamente.

No convívio com professores e alunos surdos, várias reflexões levaram à execução deste trabalho. Uma delas é quanto à escassez de material e material visual. No caso do Ensino de uma disciplina específica como Ciências, que se destaca por ter metodologia e epistemologia próprias, como proporcionar sua aprendizagem para os surdos? Outra inquietação trazida pela experiência é quanto aos materiais didáticos apropriados para ensino de surdos. Como associar recursos midiáticos às necessidades destas pessoas e da sala de aula?

No intuito de responder a estas questões, o presente trabalho buscou respaldar-se em teóricos tanto do ensino de surdos quanto do ensino de ciências, pesquisando as características necessárias para elaboração de um material adequado, que proporcionasse a aprendizagem de conceitos que não possuem sinais em Libras. O recurso midiático escolhido foi a videoaula, que permite enriquecer sinais com imagens e podem interagir melhor com os alunos surdos, complementando a atuação do professor em sala de aula.

Nossa metodologia, apresenta questões da entrevista semiestruturada, resultado e questionamento se a videoaula ajudaria no ensino de Ciências para surdos, pesquisa bibliográfica a respeito do ensino de Ciências e Ciências direcionada ao ensino à surdos.. Mesmo a entrevista sendo realizada em duas escolas do município de Campina Grande e tendo um número reduzido de retorno, referendou a pesquisa bibliográfica, apontando o conteúdo de Ciências como o maior dificultador de ensino para surdos.

Com a construção da videoaula percebemos a necessidade de divulgação da mesma para que possa ser utilizada pelos profissionais da área, recebendo assim, as informações e orientações necessárias ao processo de ensino e aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Para a presente pesquisa, utilizamos uma entrevista semiestruturada com o intuito de que pudéssemos conhecer melhor os professores. Optamos por escolher professores de escolas específicas para surdos e professores de escolas regulares que lecionam ou já lecionaram para crianças surdas.

Dividimos a pesquisa em duas etapas: identificação do profissional e conteúdos de ciências para os surdos. Sendo assim, a pesquisa procurou revelar o perfil dos profissionais de modo a apresentar as dificuldades para o ensino de Ciências às pessoas surdas na cidade de Campina Grande, na Paraíba, sendo este um reflexo da realidade em nosso país.

A pesquisa semiestruturada será desvelada no trabalho, visto que

Explorar um documento consiste, basicamente, em investigar a fundo as informações que ele contém, estabelecendo, com precisão, o significado, ou os significantes da mensagem, formulando e classificando os elementos que constituem o conteúdo da comunicação. Pires (1997, p. 57)

É válido salientar que as pessoas que participaram da entrevista semiestruturada serão tratadas como professor A, professor B, professor C, e professor D, para assim, preservarmos a identidade dos profissionais entrevistados.

À princípio investigamos, através de pesquisa bibliográfica, a respeito do Ensino de Ciências e o Ensino de Ciências para Surdos no Brasil, assim como, sobre diretrizes para elaboração de uma videoaula que atendessem às expectativas apresentadas pelos professores na entrevista semiestruturada.

Ao nos depararmos com a ideia de uma videoaula pensamos no que realmente seria uma videoaula, seus principais usos, os passos a serem seguidos, os benefícios que pode trazer, o cuidado com as imagens, o público a que se destina, a equipe de construção e o custo das videoaulas. Nesse contexto os autores Moran (1995,2011), Vialli *et all* (2011), Sacerdote (2010), Zimmermann (2006), nos ajudam a compreender cada passo trazendo indagações a respeito, e assim trazendo-nos reflexões sobre como aprimorar a videoaula para o ensino de ciências para surdos.

É propagada que a videoaula seja uma aula gravada e que pode ser distribuída tanto para alunos quanto apenas para os professores tendo por objetivo: ilustrar, reforçar e complementar o conteúdo ministrado. Acredita-se ser um recurso didático que auxilia na fixação de conteúdos como revela a Secretaria de Educação a Distância da UFSC (2014).

Com relação ao uso de imagem conversamos com a instrutora a respeito da importância do material e a autorização para que a videoaula pudesse ser propagada, ampliada no sentido de abranger professores e alunos surdos em âmbito nacional. Consciente da importância, uma vez que a instrutora também é surda e continua seus estudos na área para aprimorar a educação dos surdos, permitiu o uso de suas imagens na videoaula.

Diante do exposto, também recorreremos ao Comitê de Ética da Universidade Estadual da Paraíba, para aprovação da entrevista semiestruturada que fez parte da dissertação no Mestrado em Formação de Professores, obtendo validade para continuidade da pesquisa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Respeitando a Língua de Sinais Brasileira (LIBRAS), os aspectos sociais e culturais que fazem parte da pessoa surda ressaltamos um pensamento a respeito da educação bilíngue de acordo com Skliar (1999, p. 07) “a proposta da educação bilíngue para surdos pode ser definida como uma oposição aos discursos e às práticas clínicas hegemônicas e como um reconhecimento político da surdez como diferença”.

Entendemos na afirmação de Skliar um reconhecimento do surdo como um ser diferente que tem necessidades políticas, e esse reconhecimento surge quando pensadores percebem que a educação dos surdos pode ser através da Língua de Sinais, que esta lhe proporciona subsídios necessários para um desenvolvimento pleno. É a valorização e reconhecimento do outro, na sua diversidade, na sua cultura, na sua diferença. Seria como declara Skliar (2003, p. 47 apud Skliar, 2002) sobre a pedagogia do outro que verbera “não está mal ser o que és” ou “não está mal ser outras coisas além do que já és”. A alteridade vinculada aos surdos está em considerar a diferença linguística, e é exatamente o que os estudiosos do bilinguismo para os surdos semeiam.

Diante do exposto, iniciamos nossa pesquisa com uma entrevista semiestruturada com professores que lecionam a surdos, para que pudéssemos compreender quais dificuldades são encontradas no ensino a surdos, dentre as citadas estava focalizada a ideia de escassez de material didático para o trabalho com surdos e, em especial, na disciplina de Ciências, por falta de termos em Libras.

Diante do exposto, analisaremos as colocações dos profissionais que se dispuseram a participar das pesquisa, lembrando que para preservar sua identidade utilizaremos professor A, B e assim sucessivamente quando formos tratar sobre cada profissional. Dito isto, iniciaremos analisando os primeiros dados, que são os profissionais.

A tabela a seguir esclarece a identificação dos profissionais entrevistados:

**Tabela 1**

<b>Como será identificado no decorrer do trabalho</b>	<b>Graduação</b>	<b>Quanto tempo de atuação</b>	<b>Tipo da escola</b>	<b>Especializações</b>	<b>Mestrado</b>
<b>Professor A</b>	Pedagogia (Habilitação em EDAC) e Química.	11 anos	Específica	Psicopedagogia e Libras	-
<b>Professor B</b>	Pedagogia (Habilitação em EDAC)	13 anos	Específica	Educação de Surdos e Libras	sim
<b>Professor C</b>	Pedagogia (Habilitação em EDAC)	10 anos	Específica	Psicopedagogia e Libras	-
<b>Professor D</b>	Pedagogia (Habilitação em EDAC)	10 anos	Específica	Psicopedagogia e Libras	-

De modo que nossa entrevista apresenta como base duas etapas, analisaremos primeiramente as informações pessoais dos entrevistados.

Com relação à formação 100% das pessoas entrevistadas tem o curso de Licenciatura em Pedagogia, com habilitação em Excepcionais da Audiocomunicação; destas uma acrescenta em sua formação a Licenciatura em Química. Foram apresentadas também pós-graduações em nível de especialização e mestrado. Especialização em Libras abrange 100% das entrevistas, Especialização em Psicopedagogia abrange 75% das entrevistas, Especialização em Educação de Surdos são 25% das entrevistadas. É notável que 100% delas apresentam duas especializações e apenas 25% tem mestrado na área de educação.

É interessante perceber como os profissionais que atuam com pessoas surdas se importam em agregar estudos na área que propiciem um melhor desenvolvimento para o processo de ensino e aprendizagem da clientela.

Com relação ao tempo em que atuam com alunos surdos variou de 10 a 13 anos, mostrando a dedicação e a aptidão para estarem inseridas nessa área da educação especial.

Referindo-se ao tipo de escola que lecionam, tivemos 100% das entrevistas de escolas específicas, pois infelizmente não tivemos retorno das entrevistas das escolas regulares.

Diante de capacitações ou outros na área de surdez, 100% das pessoas entrevistadas participaram de eventos na área, e mostram capacitações como AEE (Atendimento Educacional Especializado para surdos) e habilitação em EDAC (Educação dos Excepcionais da Audiocomunicação, termo de quando foi implementada a habilitação).

Posicionaremos as respostas dos professores participantes da pesquisa, a fim de apresentar as falas e analisá-las a partir dos seguintes eixos norteadores: conteúdo que julga mais difícil de ser ministrado em ciências e por quê? ; e o que poderia ajudá-lo para suprir essa necessidade.

Ao serem questionados a respeito do que poderia ajudar no processo de ensino aprendizagem, professor B respondeu “a facilidade para encontrar material visual que possibilitasse trabalhar tais conteúdos e conceitos de forma a facilitar a compreensão e aprendizagem dos alunos surdos, ou ainda, que os professores fossem capacitados para conhecer, saber, escolher e utilizar materiais tecnológicos (jogos, programas etc) para favorecer e viabilizar o processo de ensino e aprendizagem” (informação escrita). Este professor enfatiza a necessidade de materiais que ajudem o professor a ministrar as aulas de maneira a favorecer a aprendizagem, pensando no apoio das novas tecnologias de comunicação.

Professor A aponta que “Nós professores de alunos surdos precisamos de muitos materiais didáticos visuais que ajudem o aluno na compreensão e entendimento dos conteúdos. Podemos ver que ainda são escassos os materiais na área de educação de surdos relacionados a cada disciplina. Ou seja, não temos videoaulas, mapas, cartazes etc. adaptados para o ensino de cada disciplina, que faz parte da grade curricular de cada série. Para as pessoas ouvintes, existem muitos materiais feitos para eles, são: videoaulas, simulações etc” (informação escrita). Professor A toca num ponto extremamente importante e delicado dentro da educação e, em especial, na área da educação de surdos, ao comentar sobre recursos para realização de materiais visuais, e ainda toma como exemplo as videoaulas e simulações, são pouco disponibilizadas na área.

Para que haja disponibilidade desses recursos, há a necessidade de conhecimento de no mínimo quatro áreas: Libras, conteúdo a ser ministrado, manuseio de programas que façam a filmagem e os recortes necessários. Normalmente quem trabalha com as edições de vídeos

não estão acostumados com realidade diferenciada das gravações e recortes em Língua de Sinais, pois a exigência de disponibilidade de tempo e compreensão dos vídeos são necessários para obtenção de garantia de uma videoaula bem sucedida aos surdos.

Para Moran (2013), os vídeos podem ser utilizados em qualquer etapa do processo de ensino e aprendizagem do aluno. Em se tratando do vídeo como uma videoaula ele ressalta que trazem assuntos preparados, utilizam técnicas interessantes para manter a atenção do aluno, normalmente o professor age conforme o que traz a videoaula, problematizando, questionando, elaborando síntese e dando uma forma de aplicação no dia a dia. Divulgada no portal da escola, a videoaula tem a vantagem de poder ser revista a qualquer momento pelo aluno. De fato, uma vez satisfeitas todas as condições de infraestrutura necessárias, poder ter acesso e assistir quantas vezes houver necessidade, transformando-se em facilitador da tecnologia que deve ser aproveitado, permitindo, assim, ajudar o aluno na compreensão do conteúdo visualizado em sala.

Desse modo Moran (1995) ressalta que o vídeo,

parte do concreto, do visível do imediato, próximo, que toca todos os sentidos. Mexe com o corpo, com a pele - nos toca e "tocamos" os outros, estão ao nosso alcance através dos recortes visuais, do close, do som estéreo envolvente. Pelo vídeo sentimos, experienciamos sensorialmente o outro, o mundo, nós mesmos.

Essa questão do visual, do ver, está muito explícita no discurso de Moran (1995), o vídeo mostra mais as questões que podem ser visualizadas pelos alunos, como as pessoas, os cenários, as cores, as relações espaciais, além dos “ritmos visuais”; e pode fazer uso de diferentes ferramentas como imagens estáticas e dinâmicas, câmera fixa ou em movimento, uma ou várias câmeras, personagens quietos ou movendo-se, imagens ao vivo, gravadas ou criadas no computador, que enriquecem o conteúdo em discussão.

Moran (1995) também alerta para outros benefícios dos vídeos, como estimular a participação e as discussões, desenvolver mais a criatividade, a comunicação, a interação. Porém, infelizmente os professores não tem conhecimento dos vídeos que são desenvolvidos na sua área, não reconhecem as vantagens que podem ter e assim exploram pouco este recurso, ou ainda utilizam-no como forma de ausentar-se da aula.

A participação do professor na devida exploração dos vídeos é discutida por Zimmermann (2006). Segundo Zimmermann (2006), as imagens não falam por si só, podendo haver diversas interpretações, e isso ocorre devido a experiência de vida que cada indivíduo

traz consigo. Portanto, ao imaginarmos uma videoaula direcionada a crianças devemos ter esse cuidado de lembrar que as “imagens não são transparentes”, que essas imagens selecionadas para uso em sala de aula sejam cuidadosamente observadas e pensadas pelos professores, para posteriormente serem discutidas e analisadas em sala de aula para que não haja desentendimentos do que realmente o professor está querendo passar. Trazendo para a construção da videoaula, pensamos nos cuidados que as imagens selecionadas podem despertar nas crianças e que seja bem explicitadas na própria videoaula para que elas possam compreendê-la sem ter diferentes interpretações.

Ainda em se tratando de recursos visuais Queiroz (2011, p. 75) revela que “atividades que exploram/valorizam as potencialidades desses alunos, como: vídeos, desenhos, atividades lúdicas, experimentos, comunicação através da Libras são indicadas para que se atinjam os melhores resultados de aprendizado com esses alunos”, a observação das atividades a serem realizadas tendem a despertar o interesse do aluno, no caso de alunos surdos, se por exemplo, os vídeos não tiverem língua de sinais chamará a atenção, mas nunca como os que apresentarem Libras. Queiroz e Benite (2009) acreditam que as escolas devem estar preparadas para ministrar os conteúdos em Língua de Sinais, e que podem ocorrer através de recursos visuais, tais como: mímica/dramatização, figuras, recursos tecnológicos. Podemos associar os recursos tecnológicos com a videoaula que será resolutivo para a aprendizagem dos surdos devido a utilização da Libras, se forem respeitadas as especificidades dessa clientela.

A videoaula além de favorecer aos surdos, pois se trata de adquirir a instrução em sua língua natural, ajuda na difusão a Libras, conforme previsto no decreto nº 5.626/2005 no artigo 14 que diz

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

O que vem sendo sinalizado de acordo com as características de uma videoaula é discorrido por Vialli *et all* (2011), abordando os seguintes aspectos: tempo para preparação, planejamento, filmagem, montagem, edição e disponibilização. Sendo assim “o custo é muito elevado”, lembrando também dos profissionais envolvidos: responsável por escrever o conteúdo da videoaula; professor que ministrará a aula; pedagogo responsável pela didática e exposição do conteúdo; roteirista; revisores ao vocabulário do professor; equipe de filmagem;

e equipe de edição. Sacerdote (2010, apud Gomes 2009) cita os critérios para avaliação de uma videoaula: conteúdos, aspectos técnicos-estéticos, proposta pedagógica, material de acompanhamento e público a que se destina. Mencionando o assunto sobre direcionamento do público alvo, lembramos que nossa videoaula está direcionada a surdos utentes da Libras, respeitando os aspectos culturais e regionais, de modo que foi realizada com a supervisão de uma surda licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e professora Licenciada em Pedagogia com habilitação em Educação dos Excepcionais da Audiocomunicação, ambas do Estado da Paraíba. Para Sacerdote (2010, p. 35) o vídeo permite “que se utilize códigos e signos da cultura local de cada região favorecendo a identificação do público emissor da mensagem, aumentando as chances de que essa seja compreendida pelo receptor”. Sacerdote (apud Moran, 1994) ressalta que a videoaula deve “favorecer a produção de novas formas de interação entre o conteúdo, os alunos e o ambiente natural”, o que foi o maior desafio da nossa videoaula.

No entanto, as dificuldades para empregar a videoaula em sala de aula, existindo também na forma como emprega-la em sala de aula por parte dos professores, observando-se que os professores não serão substituídos pelos vídeos, pela tecnologia, mas que o vídeo pode “promover mudanças na função pedagógica deste” (Vicentini e Domingos, 2008). A implementação dessas novas tecnologias pelas instituições de ensino e pelos professores não ocorre de maneira facilitada, porque boa parte dos profissionais enfrentam dificuldades no manuseio, e de como empregar “a tecnologia audiovisual como um recurso pedagógico”, alertam Vicentini e Domingues (2008). Muitas vezes isso ocorre pelo uso inadequado, e por falta de conhecimento das potencialidades do uso vídeo em sala de aula.

Superando-se as dificuldades na utilização da videoaula, admite-se que ela pode ser entendida como complementar no caso de conteúdos que não fazem parte do vocabulário cotidiano dos surdos. Diante da pesquisa realizada, percebemos que a escassez de materiais para o ensino de ciências tem sido um fator negativo para o desenvolvimento e aprendizagem da disciplina pelos surdos, o que entendemos como negativo, pois muitos conceitos básicos que devem ser inseridos no início da vida escolar estão sendo prejudicados. Desta forma, posteriormente, a internalização de conceitos mais abstratos para a vida do indivíduo será lesado. Lima (2013) argumenta que

a postura das professoras de Biologia na sala de aula tem sido satisfatória, pois as mesmas, embora com a inexistência de recursos materiais tem procurado diversificar a aula com a utilização de recursos visuais como cartazes feitos com cartolina, ou mesmo transparências.

Podemos alegar que tanto as professoras da pesquisa de Lima (2013), quanto as professoras da pesquisa deste trabalho, desenvolvem atividades semelhantes para o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos surdos, recorrendo ao material concreto visual. Mesmo tendo atualmente materiais da área da tecnologia que auxiliem nesse processo, ainda recorrem a materiais de cartolina e transparência, quando a escola disponibiliza.

Compreendendo a Língua de Sinais como uma língua visual, é, portanto natural que reflitamos sobre a necessidade do professor de ter estratégias de ensino com base no visual. Por isso, a preocupação em recorrer a materiais impressos para melhor visualização, esquecendo-se do uso do computador, por exemplo, que contém programas, e que os professores podem realizar pesquisas e montar sua aula. Muitas vezes, isso ocorre devido às salas de aula não equipadas com os computadores e os laboratórios que não disponibilizam equipamentos em número suficiente para que possa atender aos alunos.

O professor de Ciências deve ter postura e atitudes adequadas à formação dos conceitos abstratos e conceitos científicos, deste modo, Nébias (apud TREVISAN, 2008, p. 139) indica que

As ideias que o estudante traz para a escola são necessárias para a construção de significados. Suas experiências culturais e familiares não podem ser negadas. Essas ideias devem ser aceitas para progressivamente evoluírem, serem substituídas ou transformadas. – A resistência para substituir alguns conceitos só é superada se o conceito científico trouxer maior satisfação: for significativo, fizer sentido e for útil.

Percebemos que quando Trevisan (2008) revela as adequações a respeito do professor no ensino de ciências, ela faz uma abrangência com relação aos professores e alunos. Detendo-nos ao ensino de ciências para surdos, observamos que a maioria dessas práticas podem ser consideradas, ressaltando o direcionamento aos surdos.

Na entrevista realizada para o desenrolar desta pesquisa, uma das entrevistadas, ao ser questionada sobre qual conteúdo julga ser mais difícil de ser ministrado, falou “todos os conteúdos mais teóricos e os que tem termos mais técnicos, porque dificultam o uso de material concreto, dificultam a apreensão de conceitos por parte dos alunos surdos”. Portanto, as indicações de Nébias (apud TREVISAN, 2008) relacionam com as dúvidas encontradas pelas entrevistadas a esse respeito, tornando uma grande responsabilidade a seleção do conteúdo escolhido por nós para a realização do nosso trabalho.

Ào nos depararmos com a afirmação do professor B ao responder nossa entrevista semiestruturada, sobre capacitação dos professores se “os professores fossem capacitados para conhecer, saber escolher, utilizar materiais tecnológicos (jogos, programas, etc.) para promover e viabilizar melhor o processo de ensino e aprendizagem” (informação escrita) assim como diz professor A “não temos videoaulas, mapas, cartazes...”, percebemos que diante da escassez de recursos podemos ajudar um pouco a mudar essa realidade através da confecção de uma videoaula. Assim, Trevisan, (2008, p.37) concorda que

As formas como as novas tecnologias imbricaram-se no cotidiano do ser humano fez com que a educação adotasse novos recursos tecnológicos, dentre eles os softwares educacionais, com o objetivo de complementar e aperfeiçoar a aprendizagem do sujeito, através da mediação do professor. Assim, principalmente o professor deixa de ser um mero propagador do conhecimento, como ocorria na escola tradicional e tecnicista, e passa a ser um mediador da aprendizagem, propiciando uma troca no campo do saber, e promovendo a construção de conceitos científicos por parte do estudante.

Alguns recursos tecnológicos já foram utilizados para facilitar a aprendizagem dos surdos como resgata SANTAROSA (apud TREVISAN, 2008, p. 37 e 38)

Até a década de 80, somente eram utilizados, na educação de surdos, softwares educacionais para treinamento de voz ou aquisição de vocábulos, através do uso da língua portuguesa. No entanto, atualmente, dentro das inúmeras tecnologias assistivas que são oferecidas no mercado brasileiro, surge uma série de softwares que utilizam a língua de sinais. (...) Quanto à construção dos sinais, percebeu-se que as 16 Tecnologias Assistivas são termos ainda novo, utilizados para identificar todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com necessidades educacionais especiais e consequentemente promover o seu desenvolvimento.

É importante ressaltarmos que para o ensino de ciências tem-se cada vez mais realizado pesquisas em torno desse ensino, levando em consideração os sinais. Com a assistência das novas tecnologias, a tendência será um retorno real para a melhoria da relação ensino aprendizagem e especificamente no ensino de ciências.

Para a realização da construção da videoaula foi necessário escolher o tema ao qual deseja ser abordado e, em seguida, montar um roteiro a ser adotado.

Devemos considerar algumas características, como: levantamento do material necessário, sequência didática e das filmagens, utilização de materiais e imagens.

Diante dos recursos existentes para o ensino de Libras, faz-se necessário o aprofundamento de mais materiais e em especial de uma videoaula que possibilite o

aprendizado de conteúdos considerados mais difíceis pelos professores pesquisados e que lecionam a disciplina de ciências para os estudantes surdos.

O objetivo principal para a montagem da nossa videoaula em Libras para o ensino de Ciência é proporcionar aos professores e em principal aos estudantes surdos acesso a um material que lhes proporcionem aprendizagem diante do objeto de conhecimento sobre Animais Vertebrados.

Temos o intuito de mostrar aos professores que lecionam esta disciplina a surdos, a aplicabilidade da videoaula no cotidiano escolar.

O percurso metodológico para a montagem da videoaula apresenta em principal o objeto de conhecimento que será ministrado. Diante das sugestões citadas pelos professores entrevistados, resolvemos escolher o objeto de conhecimento Animais Vertebrados. Este foi escolhido para contemplar as respostas dos professores entrevistados de acordo com as dificuldades de ensinar determinados objetos de conhecimento de Ciências em Libras. Isso se deve a falta de alguns termos técnicos em Libras e empecilho de como apresentar o tema. Embora o tema possa parecer de fácil acesso, pois imagens são importantes e abundantes nas redes de comunicações e, em especial, na internet, porém, como já vimos, as imagens não falam por si só, há a necessidade de um acompanhamento, uma didática que contemple o que está sendo visualizado. Podemos exemplificar com a metamorfose do sapo, que embora a imagem mostre bem o processo, se não houver atenção e utilização correta dos sinais a aprendizagem pode ser comprometida.

A montagem da videoaula obedeceu aos seguintes critérios: 1. Objeto do conhecimento escolhido; 2. Leitura e planejamento da videoaula; 3. Planejamento com uma surda instrutora; 4. Criação de sinais; 5. Seleção de material utilizado; 6. Registro dos novos sinais; 7. Ensaio da primeira filmagem (observação da iluminação, posicionamento das professoras, indumentária, pano de fundo); 8 seleção das cenas; 9. Discussão sobre o conjunto realizado no ensaio da primeira filmagem; 10. Demais filmagens; 11. Edição; 12. Língua portuguesa na modalidade escrita como nota de rodapé (obedecendo ao parágrafo único do artigo 5º da lei nº 10.436 de abril de 2002, “Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”).

Preocupamo-nos para que a Libras esteja presente na videoaula porque acreditamos que o desenvolvimento e aprendizagem do conteúdo por um surdo só ocorrerá mediante a bem utilização da mesma.

Durante a realização da videoaula discutimos a respeito de algumas expressões, vocabulários da Língua Portuguesa, que estavam inseridas no contexto a ser apresentado na videoaula, para que pudéssemos dinamizar a aula. Também houve necessidade de gerar novos sinais que serão divulgados noutra trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho apresentou aspectos importantes com relação as reflexões sobre os surdos. Diante da educação bilíngue a Política Pública nos oferece dois paralelos, um da escola inclusiva e outro que atende melhor as especificidades do ensino aos surdos, a escola específica. Na última são contempladas as questões de respeito a língua, a identidade e cultura dessa comunidade. Embora as Políticas Públicas caminhem para a escola inclusiva sua prática é nos questionamos se é o mais adequado.

Também oportunizamos reflexões a respeito do ensino de Ciências no Brasil, com percepção do uso de imagens, assim como reflexões direcionadas ao ensino de Ciências para os surdos, realizando uma ligação entre o ensino de Ciências para surdos, o uso da imagem, a escassez de material visual, culminando na construção de uma videoaula que contemplou os questionamentos dos professores que lecionam este componente curricular a surdos.

Essas reflexões nos auxiliaram a pensar e nos aprofundarmos em leituras e estudos relacionados ao ensino, em especial de Ciências, uma vez que os professores que ministram aulas a surdos perceberam ter dificuldades em ensinar conceitos científicos. Mesmo apresentando imagens, estas devem ser estudadas e bem transparentes no sentido da sua interpretação. Desta maneira, a pesquisa bibliográfica evidencia material limitado apenas ao livro didático e imagens do tema escolhido. Pensando em amenizar esse obstáculo no processo de ensino e aprendizagem dos surdos, (escassez de material), construimos uma videoaula contemplando um material de uso e aprendizagem para professores e alunos. Este foi realizado com uma instrutora surda ministrando a videoaula, o glossário dos principais termos em Libras foi previamente estudado e escolhido, sendo assim, conseqüentemente o conjunto da obra facilita no processo de ensino aprendizagem do objeto de conhecimento correspondente a “Animais Vertebrados”, destinado para crianças do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Nos estudos sobre mídias, nos deparamos com a videoaula, que permite ao surdo uma interação e percepção sobre o objeto de conhecimento ministrado. Acreditamos ter sido uma

opção acertada, pois a questão visual é bastante contemplada, sendo primordial para a aprendizagem dos surdos.

A construção da videoaula contou com a presença de uma surda convidada com graduação em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e especialização em Libras pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), assim como uma pedagoga, especialista em Libras para a montagem do planejamento da aula, e todo o contexto que abrange a construção de uma videoaula. Diante do roteiro da videoaula, que segue uma sequência na apresentação dos subgrupos dos animais vertebrados dedicando-se a momentos de interação com o telespectador. Os encontros consideram etapas de ensaio, gravação, escolha da filmadora (melhor imagem), gravação da videoaula, revisão da gravação, refazer animações, encerramento das gravações. Com outro profissional utente da Libras para edição da videoaula, a instrutora não participou. Antes dos encontros foi percebida a necessidade de enviar as imagens a serem utilizadas e vídeos, como também situar o momento dos cortes de cada gravação, afim de que seja aproveitada apenas a parte sem nossas falhas. Com este material foi editada a videoaula.

A elaboração e construção da videoaula como recurso midiático para o ensino de Ciências a surdos responde aos questionamentos que nos trouxeram até este momento de conclusão do trabalho. Permitindo-nos dizer que estamos satisfeitos com o resultado, exatamente porque sacia nossas inquietações a respeito de proporcionar aprendizagem, ter material apropriado aos surdos, e ainda supre a ausência de termos em Libras no objeto de conhecimento selecionado.

Perante a construção da videoaula foi possível entender na sua realização, diante das etapas vivenciadas, o interesse por dar continuidade a trabalhos deste perfil, isto com o intuito de prosseguir auxiliando o processo de ensino aprendizagem de Ciências para surdos nas escolas brasileiras.

Portanto, as reflexões aqui expostas, com relação ao ensino de ciências para surdos, indagações dos profissionais que atuam, escolha de tema, sinais, roteiro, construção de uma videoaula, atendem às necessidades expostas pelos profissionais diante de suas respostas e inquietações apresentadas, sendo esta videoaula propagada para uso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 10.436/2002. Decreto nº 5.626/2005.

LIMA, Damião Michael Rodrigues de. Ensino de Biologia para alunos com surdez: uma análise da prática pedagógica docente. **Revista Virtual de Cultura Surda**. Edição nº 11. Santa Catarina. Editora Arara Azul Ltda., jun de 2013. ISSN 1982-6842. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/portal/index.php/revista/edicoes-revista/edicao11> Acesso em: 15 jul. 2013.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. In: **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 1, n 2, p. 27-35, 1995.

MORAN, José Manuel. Entrevista para o site: Educação e Novas Tecnologias da Comunicação e Informação. **Vídeos são instrumentos de comunicação e de produção**. Disponível em: <http://pedagogiafacecg2010.blogspot.com.br/2011/04/jose-manuel-moranvideos-sao.html> Acesso em: 19 de dezembro de 2013.

PIRES, José. **Aplicações da Análise Proposicional do Discurso na Pesquisa em Educação**. XIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, coleção EPEN – Volume 14. EDUFRN: Natal, 1997.

QUEIROZ, Thanis Gracie Borges. **Estudos de Planejamento e design de material instrucional: o ensino de ciências para surdos**. Dissertação defendida no curso de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. Aprovada em 28 de novembro de 2011.

QUEIROZ, Thanis G. B., BENITE, Anna M. C. **A Educação de Surdos mediada pela língua de sinais e outras formas de comunicação visual**. XXV Congresso Nacional de Educação – CONADE – CAJ/ UFG. Goiás, 10 a 13 de novembro de 2009. ISSN: 1982-0186

SKLIAR, Carlos. **Atualidade da Educação Bilíngue para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999, vol.1, pp.07-40.

TREVISAN, Patrícia Farias Fantinel. **Ensino de Ciências para surdos através de Software Educacional**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2008.

ZIMMERMANN, Erika, SILVA, Henrique Cesar da, CARNEIRO, Maria Helena da Silva, GASTAL, Maria Luiza, CASSIANO, Webster Spiguel. **Cautela ao usar de imagens em aulas de Ciências**. IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Ciência e Educação (Bauru). *Online version* ISSN 1980-850x. vol 12 nº 2, Bauru, May/Aug, 2006. Portal do Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001 <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

SACERDOTE, Helena Célia de Souza. Análise do vídeo como recurso tecnológico educacional. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEGInhumas**. ISSN 1984-6576 – v. 2, nº 1 – março de 2010 – p. 28-37. Disponível em: [www.ueginhumas.com/revelli](http://www.ueginhumas.com/revelli). Acesso em: 30 de dezembro de 2013.

VIALLI, Alexandre; MOTTA, Rosa Amelita S. M.; OLIVEIRA, Altamar S.; et al. **Gestão do Enriquecimento da Elaboração de Vídeos-aulas:** uma proposta de aumento da interatividade entre professor e estudante. VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologias. Disponível em: [www.aedb.br/seget/visita.html/artigos2011/33114413.pdf](http://www.aedb.br/seget/visita.html/artigos2011/33114413.pdf)

VICENTINI, Gustavo Wuergers, DOMINGUES, Maria José Carvalho de Souza. **O uso do vídeo como instrumento didático e educativo em sala de aula.** XIX ENANGRAD, Curitiba, PR, 01 a 03 de outubro de 2008. ISSN 978-85-8015-039-1. P. 01 a 13.



## **ENSINO DE CIÊNCIAS, ESTUDANTES SURDOS, PROFESSORES OUVINTES E A LIBRAS NAS VIVÊNCIAS DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGENS**

Tamyres Gyslane Ferreira Silva<sup>1</sup>  
Wanderleia A. Medeiros Leitão<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Neste artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa qualitativa que investiga o ensino de Ciências e a educação de surdos, considerando-se a prática de sala de aula. A referida pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola inclusiva, localizada no município de Castanhal no Estado do Pará – Brasil. O objetivo da pesquisa é refletir sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas vivências cotidianas de professores e estudantes, sejam surdos ou ouvintes, focando o ensino de Ciências e o uso da língua de sinais, como meio de comunicação e ferramenta pedagógica, capaz de contribuir com a aprendizagem e a prática docente. Tal objetivo busca encontrar respostas a seguinte questão norteadora: Em que termos a falta de conhecimento e a falta do uso da Libras, por parte dos professores, prejudica ou não a aprendizagem de estudantes surdos? Os Procedimentos Teóricos e Metodológicos adotados estão embasados em Paulo Freire (1996), BRASIL (2017, 2015), Bardin (2011), Minayo (2010), dentre outros. Nesse sentido foram realizados círculo de cultura, com a intenção de verificação do conhecimento e do uso da Libras pelos professores e pelos estudantes; observações das práticas pedagógicas e realização de oficinas de libras, visando a comunicação em libras e a elaboração de recursos didáticos a serem utilizados nas aulas. Os resultados parciais demonstram a importância da socialização de saberes, ocasionando mudanças de atitudes, sucessos nas aprendizagens, professores com conhecimento sobre a Libras, a cultura surda; estudantes mais críticos e criativos.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências, Comunicação e interação, Socialização, Aprendizagem.

### **INTRODUÇÃO**

A Constituição do Brasil promulgada em 1988 garante em seu artigo 208, que toda pessoa tem direito à educação. O Decreto nº 5.626 de 2005, regulariza a Lei da Libras (Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002), estabelece a obrigatoriedade da disciplina Libras nos cursos de formação de professores, visando contribuir com o processo de comunicação entre surdos e ouvintes. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 estabelece que para a inclusão dos estudantes surdos, nas escolas comuns, é preciso a prática da educação bilíngue - Língua Portuguesa e Libras, de modo que a escola desenvolva o ensino escolar na Língua Portuguesa e na Língua de Sinais, ou seja, o ensino da Língua

<sup>1</sup> Mestranda Programa de Pós-Graduação em Docência em Educação em Ciências e Matemática PPGEDOC da Universidade Federal do Pará, tamyrsgyslany@hotmail.com;

<sup>2</sup> Professora orientadora: Profa Dra Titular da Universidade Federal do Pará, wandyme@yahoo.com.



Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita para alunos surdos, tendo como suporte os serviços de tradutor/intérprete de Libras. Aponta-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão – LBI de 2015, que traz pontos importantes para a efetivação de uma educação que acolhe a todos. Diante a esses documentos, não se pode negar, que no tocante ao aspecto legislativo, a educação dos surdos, numa perspectiva inclusiva, apresenta avanços significativos, contudo, na prática, existem muitas barreiras que dificultam o processo de escolarização desses sujeitos.

Muitas dessas barreiras estão diretamente relacionadas ao processo de educação dos surdos, que devem se apropriar de conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, à Matemática, à História, à Geografia, à Ciências e as demais disciplinas. Nosso foco no presente estudo direciona-se ao Ensino de Ciências para estudantes surdos, atrelado ao Ensino da Língua Brasileira de Sinais.

Assim sendo, nesse trabalho apresenta-se um recorte de uma pesquisa qualitativa que investiga o ensino de Ciências e a Educação de Surdos, considerando-se a prática de sala de aula. A referida pesquisa está sendo desenvolvida em uma escola inclusiva, localizada no município de Castanhal no Estado do Pará – Brasil. O objetivo geral da pesquisa é refletir sobre a importância da Língua Brasileira de Sinais – Libras, nas vivências cotidianas de professores e estudantes, sejam surdos ou ouvintes, focando o ensino de Ciências e o uso da língua de sinais, como meio de comunicação e ferramenta pedagógica, capaz de contribuir com a aprendizagem e a prática docente. Além do objetivo geral, tecemos os seguintes objetivos específicos: dialogar com os professores e estudantes sobre suas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem de ciências, realizar oficinas de Libras, resgatar e catalogar sinais em Libras destinados ao ensino de Ciências; selecionar o conteúdo de Ciências a ser trabalhado, criar sinais em Libras visando à compreensão e o reconhecimento do tema abordado e criar um glossário de Ciências em Libras, com ênfase no conteúdo trabalhado.

Tais objetivos buscam encontrar espostas a seguinte questão norteadora: Em que termos a falta de conhecimento e a falta do uso da libras, por parte dos professores, prejudica ou não, a aprendizagem de estudantes surdos?

Os Procedimentos Teóricos e Metodológicos adotados estão embasados em Paulo Freire (1996), BRASIL (2017, 2015), Queiroz (2011), Brito (1995); dentre outros.

Nesse sentido foram realizados Círculo de cultura, com a intenção de verificação do conhecimento e do uso da Libras pelos professores e pelos estudantes; observações das práticas pedagógicas e realização de oficinas de Libras, visando a comunicação em Libras e a



elaboração de recursos didáticos a serem utilizados nas aulas. Assim como foram selecionados os conteúdos de Ciências que seriam desenvolvidos.

Diante à demanda de estudantes surdos inseridos nas escolas comuns do município de Castanhal no Estado do Pará e a preocupação dos professores em como atender esses sujeitos deparou-se com a necessidade de buscar alternativas que pudessem contribuir com o fazer pedagógico dos professores e consequentemente com a educação dos estudantes surdos.

## **METODOLOGIA**

O percurso metodológico dessa investigação fundamenta-se na abordagem qualitativa, tendo como base os estudos de (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 2010) e com um olhar atento à práxis pedagógica. A referida práxis é concebida como eixo norteador do processo de construção e reconstrução das alternativas que serão elaboradas e efetivadas visando transformações e sucessos no processo de ensino e aprendizagem de estudantes surdos e consequentemente no ato educativo de professores. Essas ações foram, e estão sendo desenvolvidas no período de agosto de 2018 ao momento presente.

Para alcançar os objetivos foram programadas quatro etapas<sup>3</sup>: 1ª etapa - levantamento teórico sobre a trajetória do sujeito surdo, levantamento das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem de Ciências Naturais, assim como levantamento sobre (des) conhecimento e o uso da Língua Brasileira de Sinais; 2ª etapa - caracterização do espaço pesquisado e dos participantes envolvidos na pesquisa e seleção do conteúdo a ser trabalhado; 3ª etapa – observação da prática docente, realização de oficinas de libras, sistematização, análise dos materiais construídos e levantamento de categorias. 4ª etapa - construção do glossário de Ciências em Libras e apresentação do mesmo à comunidade escolar.

A primeira etapa denominada “Levantamento teórico sobre a trajetória do sujeito surdo, levantamento das dificuldades encontradas ao longo do processo de ensino e aprendizagem de ciências naturais, assim como levantamento sobre (des) conhecimento e o uso da Língua Brasileira de Sinais”, se deu por meio de estudos bibliográficos e realização de três círculos de cultura, sendo possível aprofundamento teórico e construção de diálogos entre pesquisadoras e os sujeitos da pesquisa, revelando saberes, vivências, buscas, inquietações dificuldades e possibilidades de transformações.

---

<sup>3</sup> No momento somente a primeira e a segunda etapa foram concluídas. A terceira e a quarta estão sendo realizadas, de maneira remota, devido a pandemia ocorrida em 2020.



A segunda etapa denominada “Caracterização do espaço pesquisado, dos participantes envolvidos na pesquisa e seleção do conteúdo de Ciências Naturais a ser trabalhado”, trata-se da caracterização da escola, cenário dessa pesquisa e dos sujeitos partícipes dessa realidade. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cora Coralina<sup>4</sup>, localizada na zona urbana do Município de Castanhal, Estado do Pará atende a comunidade local desde 12 de maio de 1978, têm quinhentos e oitenta e sete (587) estudantes oriundos da zona urbana e da zona rural, oferta o ensino fundamental menor e a educação de jovens e adultos com funcionamento nos três turnos. Possui vinte e dois (22) estudantes com deficiências, entre os quais três (03) são surdos. Sendo uma (01) estudante surda matriculadas no turno da manhã, 3º ano do ensino fundamental menor e um (02) estudantes surdos, matriculados no turno da noite, na educação de jovens e adultos.

A escola é composta por sessenta e sete (67) funcionários, dois (02) gestores, cinco (05) coordenadores, trinta e quatro (34) professores entre eles quatorze (14) pedagogos e vinte (20) professores de disciplinas específicas<sup>5</sup>, doze (12) servidores de apoio, seis (06) assistentes administrativos, dois (02) cuidadores, quatro (04) professores do AEE, um (01) professor bilingue e um (01) interprete de Libras educacional que atua nos dois turnos.

A escola possui uma estrutura mediana, sendo constituída por onze (11) salas de aula, um (01) auditório pequeno, uma (01) quadra poliesportiva, uma (01) secretaria, uma (01) biblioteca, quatro (04) banheiros, sendo um (1) adaptado, uma (01) sala de professores, uma (01) copa, um (01) refeitório, uma (01) sala da gestão e coordenação escolar e uma (01) sala de recurso multifuncional.

- Os sujeitos participantes<sup>6</sup>

- Aluna surda

A aluna surda se chama Mariana tem doze (12) anos de idade e está cursando o terceiro ano do ensino fundamental menor, cursou todo o ensino fundamental na mesma escola. Mariana mora com a família e utiliza a língua de sinais na escola. Ela está em processo de aprendizagem da língua de sinais, sendo acompanhada pela professora bilingue, é muito criativa e com muita vontade de aprender. Apresenta dificuldades em entender alguns conceitos e gosta da disciplina de Português e Ciências. Em relação à disciplina Ciências,

<sup>4</sup> Os nomes da Escola e dos sujeitos da pesquisa são fictícios para preservar suas identidades.

<sup>5</sup> Os professores das disciplinas específicas estão assim distribuídos: três (03) de Língua Portuguesa, dois (2) de Matemática, dois (2) de Ciências, um (1) de Educação Física, um (1) de Educação Ambiental, dois (2) de Libras, dois (2) de Espanhol, um (1) de religião, dois (2) de Geografia, dois (2) de Arte e dois (2) de História.

<sup>6</sup> Optou-se por esses sujeitos, por terem demonstrado interesse em participar dessa investigação e serem atuantes na educação de surdos.



demonstra interesse em aprender sobre assuntos que envolvem animais, frutas e plantas. É bem sociável com todos e utiliza o pouco conhecimento que sabe da Libras para se comunicar com os demais amigos e funcionários da escola. Não participa da comunidade surda local, mas utiliza uma linguagem considerada caseira: uma mistura de gestos e mímicas, desta forma, afirma não ser fluente em Libras. Tem dificuldade em resolver suas atividades sozinha, porém, conhece vários sinais para uma comunicação básica, cotidiana.

- A tradutora e intérprete 1

A tradutora e Intérprete de Libras se chama Ana Maria, tem 32 anos, possui graduação em Letras e licenciatura plena em Pedagogia, Licenciatura em Letras Libras. É especialista em educação Especial Inclusiva e em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais Libras. Atua como professora e intérprete de Libras há mais de 12 anos, trabalha tanto na rede pública de ensino quanto na rede privada.

- A tradutora e intérprete 2

A outra tradutora e Intérprete de Libras se chama Francisca, tem 33 anos, possui graduação em Serviço Social, licenciatura em Letras Libras e licenciatura plena em Pedagogia. É especialista em Tradução e Interpretação da Língua de Brasileira de Sinais e Educação Inclusiva. Atua como intérprete há 20 anos e atualmente trabalha tanto na rede pública de ensino, quanto na rede privada.

- A Professora bilingue

A professora Bilingue Joana, tem 28 anos, possui graduação em licenciatura plena em Pedagogia é especialista em Tradução e Interpretação da Língua Brasileira de Sinais e Libras para docência. Ela atua como professora bilingue a um (1) ano em Castanhal e como tradutora e intérprete de Libras a três (3) anos, tanto na rede regular de ensino de Castanhal quanto em uma faculdade particular.

- O Professor de libras (Surdo)

O professor de Libras se chama Emanuel, tem 39 anos, possui surdez profunda. É formado em Pedagogia. Tem pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado AEE, assim como em docência em Libras, atuante a nove (09) anos na área da educação de surdos tanto na rede pública quanto na privada, atualmente é presidente da associação dos surdos de Castanhal (ASCAST).

- A Professora de libras (ouvinte).

A professora de Libras Teresa, tem 56 anos, possui graduação em licenciatura plena em Letras, especialização em Docência em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e atua a mais



de quinze (15) anos na área de educação de surdos no município de Castanhal, tanto na rede pública quanto na rede particular.

- Professora do AEE

A professora do AEE, de nome Isabel têm trinta e um (31) anos e possui graduação em Pedagogia, tem especialização em Educação Especial com ênfase na inclusão, possui cursos de aperfeiçoamento na área de educação inclusiva, é do quadro efetivo de docentes do município e atua a seis (6) anos no AEE.

- A Professora Pedagoga que ensina Ciências Naturais

A Professora em questão chama-se Alda Maria, tem 47 anos é formada em Pedagogia, tem especialização em Educação infantil, atua há dez anos na educação básica tem experiência na educação infantil e no ensino fundamental menor. Não domina a Libras, demonstra grande interesse em aprender sobre essa Língua e sobre a cultura surda.

Quanto à seleção do conteúdo de Ciências Naturais a ser trabalhado verificou-se por meio dos diálogos nos Círculos de Cultura que o que ficou mais evidente no tocante as dificuldades é a escassez ou o desconhecimento de sinais voltados para o ensino de ciências.

Assim considerando-se que Mariana gosta da disciplina Ciências Naturais, e seu relatou sobre a não compreensão dos conteúdos Frutas Paraense, e as dificuldades relatadas pela professora da sala base, em ministrar aulas para uma turma inclusiva, pela falta do conhecimento da libras e pela ausência de materiais didáticos adaptados, verificou-se a necessidade de investigar, resgatar e criar sinais voltados para as frutas típicas do Pará, e posteriormente construir um glossário Libras/Ciências, para ser usado nas aulas de Ciências e contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de todos os estudantes e professores.

A terceira etapa - sistematização, análise dos materiais construídos e levantamento de categorias. Essa etapa está embasada no método de análise de conteúdo proposto por Bardin (2011).

4ª etapa - construção do glossário de Ciências em Libras e apresentação do mesmo à comunidade escolar. Ressalta-se que as últimas etapas estão em construção.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**



Ao abordar sobre a Educação de Surdos é relevante recorrer à história a fim de compreender essa trajetória e obter fundamentação sobre a temática em questão. As narrativas referentes à educação dos surdos indicam que esse processo foi desenvolvido historicamente por meio de tendências pedagógicas embasadas no método oral, com uso de metodologias, voltadas ao desenvolvimento cognitivo, linguístico dos Surdos, visando oralizá-los. De acordo com Medeiros e Medeiros (2012), essa necessidade de obrigar o surdo a ser oralizado ficou mais evidente a partir do II Congresso Internacional de Professores de surdos, realizado em Milão, no ano de 1880. Os atos aprovados nesse congresso provocaram mudanças marcantes na educação e na vida dos estudantes surdos e foi preciso mudar essa realidade.

Nesse contexto são retomadas as reflexões a respeito da Língua de Sinais como recurso de aprendizagem dos surdos. Para SKLIAR (2005) é importante salientar que não basta substituir uma língua por outra, quando se pensa na melhoria da educação dos surdos, é preciso considerar que tipos de metodologias, instrumentos avaliativos serão adotados. Com relação às metodologias há de se considerar que apesar de apresentarem “novidades” não demonstram que existe uma crise pedagógica presente na educação dos surdos, pelo fato de permanecerem atreladas às questões das línguas, seja língua de sinal ou língua oral. Segundo o autor:

**É óbvio que mesmo “resolvida” a questão das línguas como ponto de partida, nada assegura que a discussão sobre uma proposta significativa de educação para surdos chegue como uma simples e natural consequência. (Grifos nossos). SKLIAR (2005, p.8).**

Com base na citação acima, com relação à educação dos surdos é de fundamental importância que os professores não se prendam em um único método, em uma única concepção educacional. Assim sendo recorre-se a Medeiros e Medeiros (2012) ao se expressarem a esse respeito, reforçando que é preciso avaliar todo o contexto sociocultural em que o estudante surdo está inserido. Há de se considerar ainda que as dificuldades que permeiam a educação dos surdos não se restringem ao uso de línguas, as dificuldades estão para além dos limites da comunicação, uma vez que não se conhece a cultura surda, portanto, não há o reconhecimento, a valorização da cultura da identidade surda. Eis o maior desafio que precisa ser superado. Assim com o desejo de encontrar respostas, busca-se apoio em Perlin (2004, p. 17), ao referir-se sobre a cultura surda.

A cultura surda é então a diferença que contém a prática social dos surdos e que comunica um significado. (...) o jeito de usar sinais, o jeito de ensinar e



de transmitir cultura, a nostalgia por algo que é dos surdos, o carinho para com os achados surdos do passado, o jeito de discutir a política, a pedagogia, etc.

Tendo como fundamentos esses pressupostos, compreende-se que há necessidade de se apropriar da cultura surda, e buscar meios que possam possibilitar a inclusão e o sucesso escolar desses estudantes. Se esse for o desejo da escola, dos professores, dos gestores. A escola e toda a sua comunidade precisa querer que a aprendizagem, a inclusão dos estudantes se concretize. Assim como deseja o sucesso escolar de estudantes ouvintes.

Para que isso se concretize, ressalta-se uma dos aspectos fundamentais que é a formação dos professores. Nesse sentido há de se concordar com Freire (1996, p. 47), quando ele fala que a formação docente precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Partindo - se dessa afirmativa e como ponto de reflexão, há de se pensar em como criar possibilidades para um ensino de Ciências capaz de incluir todos os estudantes, ouvintes, surdos, cegos, videntes.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) apresenta os principais objetivos que o ensino de ciências deverá provocar no estudante.

[...] ao longo do Ensino Fundamental, a área de Ciências da Natureza tem um compromisso com o desenvolvimento do letramento científico, que envolve a capacidade de compreender e interpretar o mundo (natural, social e tecnológico), mas também de transformá-lo com base nos aportes teóricos e processuais das ciências. Em outras palavras, apreender ciência não é a finalidade última do letramento, mas, sim, o desenvolvimento da capacidade de atuação no e sobre o mundo, importante ao exercício pleno da cidadania. (BRASIL, 2018, p. 319).

Pensando-se nos objetivos da BNCC que é compreender e interpretar o mundo social, natural e tecnológico. Ao se trabalhar o conteúdo frutas do Pará, com estudantes surdos, percebe-se a necessidade e a importância de resgatar e criar novos sinais ou determinados termos voltados ao ensino de ciências para alunos surdos.

O documento curricular do Estado do Pará é organizado de modo a abranger as dez competências gerais apontadas na BNCC que remete um conjunto de habilidades que expressa às aprendizagens essenciais asseguradas, considerando os diferentes contextos escolares.

Ao se pensar uma diretriz curricular nas Ciências da Natureza, deve se levar em consideração a construção de um documento que valorize tanto o ensino globalizante, quanto os conhecimentos locais, que estejam próximos da realidade dos estudantes, contextualizados à sua vida social, valorizando



seus interesses e estimulando sua curiosidade, para que os conhecimentos construídos em sala de aula produzam sentidos para esses sujeitos. (PARÁ, 2019, p. 356).

No entanto, é válido ressaltar que dentre as competências gerais presentes na BNCC consta o ensino da língua brasileira de sinais-Libras a qual propõe:

Utilizar conhecimentos das linguagens verbal (oral e escrita) e/ou verbo-visual (como Libras), corporal, multimodal, artística, matemática, científica, tecnológica e digital para expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e, com eles, produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (BRASIL, 2017, 18).

Apesar da presente orientação, observa-se pouco enfoque no uso da Libras, expondo um viés que pode ser possivelmente considerado como optativo, limitando o acesso ao conhecimento científico, a interação social entre os estudantes e a construção de propostas pedagógicas voltadas a Educação de Surdos em âmbito educacional formal e informal. Diante disso, torna-se evidente a ausência de sinais voltados para o campo científico e, assim, bem como políticas públicas que subsidiam a democratização do acesso à educação.

Percebe-se a importância da comunicação para um aprendizado mais harmonioso e que as aulas práticas nem sempre são acessíveis para todos. Pois, se a comunicação é fragmentada, a aprendizagem desses sujeitos será debilitada. Por tal motivo, entende-se que tanto a escassez destes sinais quanto a dificuldade dos professores em ensinar este público estão associados.

Enfatiza-se, portanto, que um dos grandes problemas consiste nesta falta de sinais voltados para a disciplina de ciências, tornando-se este um obstáculo grandiosíssimo entre a aprendizagem e a compreensão deste alunado. Além de outros fatores como: dificuldade do intérprete educacional e professor bilingue que desconhecem determinados sinais ou os mesmos não existem; o planejamento do professor que não sabe Libras e a carência de materiais didáticos em Libras voltados para a disciplina em questão.

Isto posto é importante considerar que as aulas se tornam incompreensíveis, por sua complexidade, em relação a alguns termos dificultando a aprendizagem tanto de ouvintes, quanto de surdos. Atrelado a isso se tem ainda a falta do conhecimento da Libras, a falta de sinais que represente os conteúdos trabalhados em Ciências

Além da falta de conhecimento da LIBRAS de alguns professores, outro fator que interfere no ensino de ciências desde sua base educação infantil, ensino fundamental, e médio



até o nível superior, é a escassez de alguns sinais nessa área, a falta desses sinais acaba influenciando e comprometendo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que limita o seu vocabulário científico, impedindo que este tenha plenitude de seus próprios conhecimentos, e compreensão do meio que o cerca, deixando de apreender de fato o mundo e suas transformações e como o ser humano está relacionado a evolução dessas ações.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados parciais demonstram a importância da socialização de saberes, ocasionando mudanças de atitudes, sucessos nas aprendizagens, professores com conhecimento sobre a Libras, a cultura surda, assim como os estudantes estão mais críticos e criativos.

Ainda estão sendo construídos os elementos para responder a questão norteadora dessa pesquisa, contudo, dentre os achados foi possível chegar as seguintes categorias: Libras como prática de acessibilidade e possibilidades de ricas transformações; O ensino de Ciências para surdos e ouvintes numa perspectiva inclusiva; formação de professores de ciências pelo vies da acessibilidade, da autonomia e da dignidade direcionada a todos os sujeitos; Diversidade cultural e o ensino de Ciências para Surdos e Ouvintes por meio de cheiros e sabores das frutas paraenses.

As ações efetivadas até o presente momento demonstram que a Língua de Sinais permeando o processo escolar do estudante surdo, não é a única ferremante necessária para que ocorra a aprendizagem do estudante surdo, mas, o reconhecimento e a valorização dessa Língua, seu uso nas vivências escolares se faz de suma importância e contribui grandemente com o sucesso escolar dos estudantes. Outro aspecto relevante encontrado foi à questão da formação dos professores, nesse ponto destaca-se que é fundamental que os cursos de formação de professores concebam a disciplina Libras como elemento obrigatório do currículo, da mesma forma que sejam oferecidos cursos de Libras aos professores que atuam nas escolas.

Quanto ao levantamento e criação de sinais referentes às frutas paraenses, esses estão sendo trabalhados, com a colaboração dos surdos que participam dessa pesquisa e os dados computados até o momento demonstram ricas possibilidades de construção de um glossário de Ciências em Libras, com as frutas típicas do Pará. Material didático que visará contribuir com o ensino de estudantes surdos e ouvinte e com a prática dos professores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Discorrer sobre a educação de surdos é algo relevante e necessário. Focar estudos de Ciências e a Língua de Sinais Brasileira, a Libras, enquanto possibilidades de contribuir com o sucesso escolar dos estudantes é algo almejado por muitos que vivenciam o ato de educar, numa perspectiva de transformação e emancipação social. Deste modo há de se promover debates e estudos, capazes de provocar reflexões sobre a necessidade de se garantir condições e espaços para que os surdos possam se expressar e conviver, sem negar suas culturas e suas identidades. Visando que isso se concretize, reflete-se dentre outros fatores a respeito do papel do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem dos estudantes.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao reconhecimento e a valorização do outro que não escuta, do outro que não se comunica por meio da Língua Portuguesa, o outro que necessita de uma metodologia diferenciada. Nesse sentido busca-se a concretização de práticas comunicativas, por meio do uso de diferentes línguas, diferentes modos de ação e reflexão. Portanto vislumbra-se que a língua de sinais seja adotada como atividade rotineira nas escolas, como a primeira língua dos surdos. Para tanto é urgente e necessário que práticas escolares inclusivas sejam vivenciadas na escola como vivência cultural e cotidiana, reconhecendo que Todos os estudantes têm o direito de se expressar, de viver, de aprender de se transformar, de se emancipar. Para tanto há de se olhar para a esfera política cultural e pedagógica da inclusão

## REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2011). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.

BRASIL. **Diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Diário Oficial da União. Brasília, 07 de jul. 2015.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a13.pdf>  
Acesso em 12 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. A Base Nacional Comum Curricular. Brasília, MEC, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



MEDEIROS. Waldete Azevedo e MEDEIROS. Wanderleia Azevedo Leitão. **Pontos para reflexão sobre a educação dos surdos: da oralidade à língua de sinais.** IN: Revista Igara. Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará – EA-UFPA. V. 1, nº 1. Belém-Pará, 2012.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação do Pará. **Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará.** Resolução n o 769, de 20 de dezembro de 2018. Belém, 2ª Edição revisada e publicada pela Secretaria de Estado de Educação do Pará, 2019.

PERLIN, Teresinha Gládis. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

Skliar, C. (1998). Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: C. Skliar (Org), **A surdez: um olhar sobre as diferenças** (pp. 7-32). Porto Alegre: Mediação.

# ENSINO MÉDIO INTEGRADO: O HORIZONTE DA ESCOLA UNITÁRIA DIANTE DA HISTÓRICA DUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Claudia Maria Bezerra da Silva <sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo tem a finalidade de analisar a formação no ensino médio integrado, discutindo-a na perspectiva da escola unitária que concebe a formação humana em sua totalidade. Para os procedimentos de pesquisa foram realizadas a revisão da literatura e a análise de documentos. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários com professores e pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco/*Campus* Recife. Os achados da pesquisa sugerem que coexistem entendimentos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do ensino médio integrado, bem como indo de encontro à perspectiva da escola unitária.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado, Escola Unitária, Dualidade Educacional.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira historicamente é caracterizada pela distinção entre os que pensavam e aqueles que apenas executavam uma função, pautada na formação propedêutica destinada à elite e, para os menos favorecidos socioeconomicamente, uma formação para mão de obra que atenderia às necessidades do mercado. Esse caráter dual vem sendo amenizado com o Decreto nº 5.154/2004, marco regulatório para a integração entre o ensino médio e a educação profissional.

O ensino médio integrado (EMI) constitui a união do ensino médio e da formação profissional, articulando os conhecimentos com o entendimento de que a política assistencialista ou de ajustamento às demandas do mercado de trabalho tendem a ser ultrapassados, dando abertura à autonomia e emancipação humana. Para tanto, propõe a integração de conteúdos a partir do pressuposto de que os saberes estritamente técnicos ou propedêuticos percam espaço, numa concepção em que não se trata de juntar disciplinas e/ou cargas horárias, mas de ter uma organização curricular que relacione internamente os

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – IFPE, [claudiambezerra@yahoo.com.br](mailto:claudiambezerra@yahoo.com.br)

conhecimentos gerais e específicos, a cultura e o trabalho, o humanismo e a tecnologia (RAMOS, 2010).

Integrar o trabalho e a educação vai ao encontro da perspectiva da escola unitária de Gramsci (2001), que busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Para isso, tem a concepção do trabalho como princípio educativo, que permite a apropriação e a compreensão dos conhecimentos a partir de uma formação que deve fornecer as bases científicas e tecnológicas que fundamentam a atividade a ser desempenhada. (GRAMSCI, 2001).

Diante do exposto, tomamos como objetivo geral: analisar a formação no ensino médio integrado, discutindo-a na perspectiva da escola unitária que concebe a formação humana em sua totalidade. O foco dessa discussão está no EMI como possibilidade de diminuir a dualidade escolar que amplia o fosso educacional existente entre a classe favorecida economicamente e a classe trabalhadora. Desenvolvemos o tema por meio da revisão da literatura e análise de documentos e, como instrumento de pesquisa, utilizamos a aplicação de questionários com professores e pedagogos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)/*Campus* Recife. Como referencial para fundamentar as discussões, pautamo-nos em estudiosos que se dedicam à investigação e produção teórica relacionada à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), EMI e escola unitária, como: Ciavatta (2014), Saviani (2007), Gramsci (2001), entre outros.

Para melhor localizar o leitor, o artigo apresenta uma reflexão sobre a histórica dualidade da educação no Brasil, os documentos norteadores para a integração do ensino médio à educação profissional, a concepção de EMI e a perspectiva da escola unitária a partir de Gramsci. Em seguida, o espaço está destinado à análise dos dados coletados com os sujeitos e, por fim, estão as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

A fundamentação desta pesquisa foi pautada pelo método dialético e abordagem qualitativa, buscando construir uma relação dialógica que considerou os determinantes históricos, econômicos, políticos e culturais para subsidiar a reflexão sobre a formação no EMI. O propósito aqui não foi o de contabilizar quantidades como resultado, mas de interpretar as respostas dos sujeitos, contextualizando-as num processo de reflexão contínua.

A construção teórica foi realizada por meio de revisão da literatura e análise de documentos, o que propiciou novos conhecimentos e aprofundamento em relação ao objeto de

estudo. A revisão da literatura permitiu o conhecimento a partir de enfoques de diferentes autores, estabelecendo um diálogo reflexivo entre as abordagens e o tema pesquisado, além de construir uma base teórica que fundamentou os dados coletados no campo. Em relação à análise de documentos, o levantamento do material ocorreu tendo como fontes os oficiais do Governo Federal relacionados à temática, entre eles a LDB nº 4.024/1961, a LDB nº 9.394/1996 e o Decreto nº 5.154/2004, que puderam auxiliar na historicização e compreensão da educação no Brasil.

Sobre o campo de pesquisa, o *Campus Recife* é o maior e mais antigo do IFPE, com origem que remonta ao ano de 1910. Atualmente, a Instituição conta com 18 cursos distribuídos em: técnico integrado, técnico subsequente, técnico proeja, superior tecnológico, bacharelado, licenciatura e pós-graduação. O técnico integrado ou EMI, foco deste estudo, oferta os seguintes cursos: Edificações, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica, Química, Saneamento e Segurança no Trabalho.

Participaram da pesquisa 56 professores e 5 pedagogos, que preencheram o questionário de coleta de dados. Para escolha dos sujeitos, o critério estabelecido com relação aos professores, foi o de lecionar nos cursos do EMI do IFPE/*Campus Recife*, englobando assim, os professores das disciplinas da formação geral e profissional. Já com os pedagogos, era necessário trabalhar acompanhando o processo de ensino-aprendizagem nos cursos do EMI na Instituição.

A aplicação de questionários com os professores foi feita por meio do *Google Forms*, com *link* enviado por *e-mail* para os 286 docentes que atuavam no EMI na Instituição. Desse número, recebemos o retorno de 56 questionários respondidos. Já com os pedagogos, o questionário foi entregue impresso e pessoalmente a todos os 5 profissionais da Instituição, que preencheram e retornaram com as respostas. O instrumento coletou dados relacionados à formação dos sujeitos e à concepção, experiência e prática profissional no EMI.

A escolha do questionário como instrumento para coleta de dados se justifica pela possibilidade de obter informações de grande número de pessoas em um espaço de tempo curto, além da uniformidade quanto ao vocabulário e ordem das perguntas. Gil (2008) define o questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas com o propósito de obter várias informações como os conhecimentos, as crenças, os sentimentos, os valores, os interesses, as expectativas e o comportamento.

Com os dados coletados, a análise e interpretação procurou dar significado às respostas, vinculando aos objetivos propostos, a partir da categorização e análise de conteúdo que, segundo Bardin (2016), é um instrumento “[...] marcado por uma grande disparidade de

formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.” (BARDIN, 2016, p. 37). Nessa perspectiva, os dados foram agrupados através da utilização de uma frase, em que foi possível fazer emergir do texto uma unidade temática com base na referência da pesquisa, consistindo em um momento essencial e de reflexão crítica, para atribuir significado às mensagens e compreender as diferentes circunstâncias que influenciaram os discursos.

Sobre o princípio ético, foram seguidas as Resoluções do Ministério da Saúde/Conselho Nacional de Saúde nº 466/2012 e nº 510/2016 no que trata da ética em pesquisa com seres humanos, apresentando a todos os participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com informações e compromisso em zelar pela privacidade e sigilo dos dados. Além disso, a pesquisa foi encaminhada à Plataforma Brasil, tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Faculdade Frassinetti do Recife e teve anuência da direção geral do IFPE/*Campus* Recife para que a coleta de dados fosse realizada na Instituição. Posto isso, todos os dados aqui são apresentados de forma a garantir o anonimato dos sujeitos, sendo identificados da seguinte forma: os professores como P1, P2,...P56; já os pedagogos como C1, C2,...C5.

### **3 A HISTÓRICA DUALIDADE DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A educação no Brasil é caracterizada por uma dualidade histórica marcada pela formação oferecida que distinguia os que pensavam daqueles que apenas executavam uma função. Foram políticas públicas que se resumiram ao caráter economicista da educação, com uma visão que não conseguia avançar na perspectiva de uma escola unitária para todos e que superasse a divisão entre a formação para o trabalho manual e intelectual estabelecida pelo pensamento da sociedade em classes.

Como exemplo, podemos nos reportar à década de 1940, quando foram instituídas as Leis Orgânicas que segmentaram a educação de acordo com os setores produtivos, separando os que deveriam ter a formação propedêutica para a universidade e os que seriam formados para exercer atividades estritamente ligadas à mão de obra. Na avaliação de Moura (2007), as Leis Orgânicas da Educação Nacional, entre elas a Lei Orgânica do Ensino Industrial - Decreto nº 4.073/1942, a Lei Orgânica do Ensino Normal - Decreto nº 8.530/1946 e o Decreto-lei 4.048/1942 que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial/SENAI, trouxeram oficialmente o caráter dualista da educação e a função reprodutora da estrutura social valorizada na época.

Com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 4.024/1961, existiu a possibilidade de acabar com a dualidade, mas a perspectiva ficou apenas na legislação. Apesar da equivalência entre os cursos para que os alunos provenientes do colegial e do ensino técnico pudessem continuar os estudos no ensino superior (BRASIL, 1961), o acesso por meio de processo seletivo continuava em função do domínio de conteúdos propedêuticos, válidos apenas para a formação ofertada à classe dirigente.

Em 1971, por meio da Lei nº 5.692/1971, houve uma tentativa de estruturar o nível médio tornando compulsória a profissionalização, porém, mais uma vez, a realidade foi construída de forma distinta. Na prática, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos voltados para as ciências, letras e artes visando ao atendimento às elites e, num outro cenário, o sistema público caminhou em favor de uma profissionalização para o mercado de trabalho (MOURA, 2007).

A partir dos anos de 1980, houve um movimento social que caminhou em busca da educação como direito de todos, sem distinção socioeconômica. Saviani (2008) destaca o encaminhamento de ações que resultaram em políticas educacionais fundamentadas em princípios que pretendiam a emancipação dos sujeitos, como produções teóricas na área acadêmico-científica e experiências governamentais que despertaram o debate para a construção de projetos a partir dos interesses da classe trabalhadora. Esse foi um momento pela democratização da educação marcado pela participação da comunidade e com apoio de parlamentares, buscando assegurar uma formação básica que superasse a dualidade existente.

Mas apesar desse esforço, alguns anos depois, o Decreto nº 2.208/1997 colocou para o ensino médio um sentido puramente propedêutico, tendo em vista a oferta de cursos técnicos nas formas concomitante e subsequente. Com isso, a dualidade tornou-se legalmente uma prescrição oficial, ao ponto de a educação profissional ser configurada como um subsistema do sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador e sem a elevação do nível de escolaridade.

A necessidade de um ensino médio que pudesse possibilitar ao aluno a consolidação da formação unitária e politécnica ou *omnilateral*, centrada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na cultura, foi apontada apenas anos mais tarde no Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, trazendo a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica. Protagonizaram esforços para esse decreto alguns pesquisadores, entre os quais podemos citar Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Dermeval Saviani, que referenciam suas afirmações em filósofos e educadores como

Marx, Engels e Gramsci, que defendem os princípios da escola humanista e da formação integral, pública e de qualidade para todos.

Posteriormente, o Decreto nº 5.154/2004 ainda sofreu alterações importantes feitas por meio do Decreto nº 8.268/2014, que incluiu algumas premissas, entre elas a que indica que a educação profissional deverá observar a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, atribuindo uma formação mais humana e integral.

A formação integrada significa, portanto, recuperar no contexto histórico e sob uma correlação de forças entre classes, uma concepção relacionada à luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira em defesa da democracia. Para isso, o EMI seria como uma base unitária que respeita a diversidade da realidade social, oferecendo aos alunos a ampliação dos seus projetos futuros por meio da formação básica e profissional.

Esses avanços nas políticas públicas, que reconhecem a importância de proporcionar uma formação integral, ganhou apoio com a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais (IF's). As instituições, além de ofertar o EMI, tem por obrigatoriedade da lei que reservar a cada exercício o mínimo de 50% das vagas para a modalidade (BRASIL, 2008), o que demonstra ênfase e valorização à formação.

Os IF's foram formados a partir das antigas Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, tendo como uma de suas finalidades:

Art. 6º Inciso I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

A possibilidade da preparação para o trabalho tendo um significado mais amplo do que simplesmente para um emprego é apontada na LDB nº 9.394/1996 que traz no § 2º do Artigo 1º que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”, tendo como finalidade apresentada no Artigo 2º “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E ainda no Artigo 36 - A que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996).

Esses fragmentos permitem a reflexão sobre educação e trabalho como importantes quando se pensa num espaço de construção da emancipação humana. Nesse contexto, o EMI

que habilite o sujeito a desempenhar com competência e autonomia intelectual as suas atribuições, desenvolvendo permanentemente as aptidões para a vida produtiva e social.

#### **4 DOCUMENTOS NORTEADORES PARA A INTEGRAÇÃO DO ENSINO MÉDIO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Estabelecido a partir do Decreto nº 5.154/2004, o EMI tem no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007, uma referência que aborda seus princípios e fundamentos, subsidiando a implementação da política pública nas escolas. Como ideia geral, o documento aborda as concepções e as bases pedagógicas do EMI tendo como perspectiva a formação humana integral do aluno, compreendendo a integração entre os conhecimentos técnicos e científicos como elemento fundamental para a superação da dualidade “[...] estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)” (BRASIL, 2007, p. 25).

Outro movimento importante foi a elaboração das Diretrizes Curriculares para a Educação Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução nº 06/2012. As diretrizes correspondem ao conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e instituições na organização, planejamento, desenvolvimento e avaliação do EMI e seus respectivos itinerários formativos. Entre os princípios norteadores, a resolução indica a relação e articulação entre a formação desenvolvida no ensino médio e a preparação para o exercício das profissões técnicas, o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e a utilização de estratégias educacionais como a contextualização, a flexibilidade e a interdisciplinaridade para integração teoria/prática (BRASIL, 2012a). Destaca-se, também, a orientação da organização por eixos tecnológicos, possibilitando itinerários formativos flexíveis, diversificados e atualizados (BRASIL, 2012a).

Essas são políticas públicas que fortalecem e orientam as ações no EMI, estritamente necessárias para a materialidade de uma modalidade que se constitui, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, com a finalidade de atender aos conhecimentos do ensino médio e à preparação para o trabalho em um mesmo currículo. A dupla função confere à escola a necessidade de ter clareza dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do EMI para desenvolver um trabalho que garanta ao aluno a aquisição de saberes e

## 5 O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A concepção de EMI é de uma formação que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, integrando as dimensões humanas e tecnológicas. Para tanto, tem como horizonte uma educação tecnológica, *omnilateral* ou politécnica (CIAVATTA, 2014; FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2017; SAVIANI, 2007), que busca recuperar no atual contexto uma escola que seja unitária e sem distinção de classe social.

Cabe destacar que os termos educação politécnica, tecnológica, *omnilateral* e escola unitária não são sinônimos, mas pertencem ao mesmo campo de ações educativas que têm como meta a superação do dualismo da sociedade e da educação brasileira em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014).

Dessa forma, a educação politécnica valoriza o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna, mediante a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo (SAVIANI, 2007). Esse ideário aponta, ainda, para o desenvolvimento de todas as potencialidades do aluno, indo ao encontro da concepção de formação humana *omnilateral*, que configura um processo educacional que contempla “[...] os sujeitos em todas as direções” (RAMOS, 2017, p. 29).

Frigotto (2005) contribui para o debate, trazendo que a educação politécnica ou tecnológica busca desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos alunos a capacidade analítica das relações sociais e dos processos técnicos do sistema produtivo. É uma formação humana que “[...] rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista da realidade humana” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Portanto, as abordagens apontam para uma visão diferente de quando a formação é um mero treinamento em uma técnica, sem o conhecimento dos seus fundamentos ou articulação com o conjunto do processo produtivo. São convergentes de modo a obter uma escola unitária que, para Gramsci (2001), pode superar a dualidade entre a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

As contribuições sugerem que o EMI possa ser organizado de forma a permitir a apropriação significativa e contextualizada dos conhecimentos escolares mantendo a íntima relação com a vida profissional, social e cultural. O ensino, nessa perspectiva, pode

desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão da realidade em que vivem, explorando a possibilidade de trabalhar problemas que sejam complexos e reais.

## 5.1 A PERSPECTIVA DA ESCOLA UNITÁRIA

Ao abordar a relação entre trabalho e educação, Gramsci (2001) atribui ao processo por meio do qual o homem adquire as condições de humanização, influenciado pela história e pelos modos de produção da existência. Nesse processo, a escola unitária seria uma alternativa para a integração entre trabalho, ciência e cultura, originando uma escola essencialmente humanista (GRAMSCI, 2001).

A perspectiva da escola unitária tem o fundamento da formação politécnica, concebendo o trabalho como princípio educativo (GRAMSCI, 2001) para a apropriação e a compreensão dos conhecimentos. Esse ideário busca romper com a dicotomia entre a educação básica e a técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, a partir da adoção de uma escola única, destinada a todos os alunos e que propiciasse:

[...] uma cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Para Gramsci (2001), a escola unitária é desinteressada, criadora, ativa e busca articular a formação do sujeito para transformá-lo em “especialista + político”. Além disso, deve ser ofertada na esfera pública para que o estado arque com todos os custos, tendo em vista que “[...] somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, p. 36). Em termos epistemológicos e pedagógicos, o ensino proposto na escola unitária deve integrar ciência, cultura, humanismo e tecnologia, sendo necessário que a prática dos professores seja cada vez mais afastada da mera transmissão de conteúdos e técnicas e tenha a intencionalidade de que, através da ação educativa, os indivíduos compreendem enquanto vivenciam e constroem a própria formação.

Assim, somente uma educação que valorize o trabalho nas suas dimensões técnica, científica e política pode estar comprometida com a formação plena, combatendo o pragmatismo utilitarista que legitima a privação sofrida nas sociedades fundadas na divisão das classes sociais e pela concepção do homem como força produtiva.

A escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos, com importante papel na construção de uma práxis transformadora e libertadora, difusora do saber e preparadora da plena existência humana, tendo condições de elaborar, junto aos menos favorecidos da sociedade, instrumentos necessários à conquista da cidadania.

## 6 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A discussão caminha no sentido de analisar quais são as concepções dos participantes sobre o EMI e se estão ancoradas, de fato, na proposta da modalidade, qual seja a de integrar o ensino médio e a formação profissional na busca da formação humana integral do aluno. Nessa perspectiva, após a análise e interpretação, os dados apontaram para as concepções da *formação para o mercado de trabalho, formação justaposta e formação integral*, nos levando a refletir que existem pensamentos equivocados sobre a modalidade, que precisam ser revistos.

O EMI ofertante de uma *formação para o mercado de trabalho* surgiu apontando para a possibilidade de habilitar o aluno tecnicamente para exercer uma profissão, caracterizando o olhar para uma educação voltada meramente ao linear ajustamento às demandas de uma sociedade dual, que necessita de mão de obra qualificada para o aproveitamento imediato no mercado ao término do curso. Foram fragmentos como o do P27 que conceitua o EMI como o que “*Trata-se de um ensino médio profissionalizante capaz de fornecer ao mercado uma força de trabalho mais facilmente moldável às suas necessidades.*” E ainda: “*Uma boa opção para o aluno ter uma formação profissional e entrar no mercado de trabalho mais rápido*” (P45), tendo em vista que se reduz a “*Uma formação qualificada para que o aluno exerça uma profissão*” (P38). São perspectivas que, conforme Saviani (2007), tendem a reduzir o EMI a um simples adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos seus fundamentos e, menos ainda, da articulação com o conjunto do processo produtivo.

A concepção de que o EMI tem como foco a parte técnica, pode limitar o trabalho do professor a apenas um dos aspectos da modalidade, moldando a formação profissional a uma preparação e ajustamento ao imediatismo das necessidades do mercado que, muitas vezes, centra na preparação para a execução de um determinado conjunto de tarefas de maneira rotineira e burocrática. Coaduna com o histórico da educação no Brasil que ofertava uma educação para o trabalho manual ao cidadão de uma classe socioeconômica menos favorecida, indo de encontro aos esforços para uma educação integrada que pressupõe a superação da

dualidade, oportunizando a todos o conhecimento que possibilite o acesso à cultura, à ciência, à tecnologia e ao trabalho por meio da educação básica e profissional.

Uma *formação justaposta* foi indicada nos dados, o que também remete à necessidade de fundamentação teórica mais embasada sobre o EMI, tendo em vista que a modalidade foi situada no senso comum do caráter da formação básica agrupada à profissional. Os fragmentos apontaram para a concepção de EMI como sendo “*De fundamental importância com o diferencial estratégico para quem busca terminar o ensino médio concomitante com um curso técnico*” (P9), “*Ensino médio e técnico-profissional concomitantes, com disciplinas das duas formações*” (P2) e ainda “*Disciplinas do núcleo comum simultâneas as do ensino técnico*” (P24). Ao observar a utilização dos termos concomitante e simultâneo, podemos dizer que o EMI foi sinalizado como duas formações que caminham lado a lado, mas sem nenhuma integração, ora assumindo o papel de um ensino propedêutico, que prepara os estudantes para aprovação na universidade; ora para um ensino profissionalizante, que pretende formar mão de obra para o mercado.

Seria a percepção de que as disciplinas do núcleo comum e profissional estão juntas, mas a integração ainda não acontece. Na verdade, o EMI tem como condição prévia que a educação básica dialogue com as mudanças técnico-científicas do processo produtivo (FRIGOTTO, 2005), rompendo com as dicotomias existentes entre geral e específico, relacionadas à concepção dual da educação brasileira. Nesse sentido:

[...] sua identidade como última etapa da educação básica deve ser definida mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem - adolescentes, jovens e adultos -, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. (RAMOS, 2010, p. 48).

Numa modalidade em que não existe integração entre as formações e disciplinas, surge a possibilidade de práticas isoladas e descontextualizadas, meramente funcional e mecânica, em que ocorre a sobreposição do conhecimento e conseqüente fragmentação do saber, não atendendo ao interesse na formação humana integral do aluno.

O EMI abrange princípios que devem superar essa dualidade, desenvolvendo possibilidades formativas que possam contemplar as necessidades socioculturais e econômicas dos alunos. Nessa perspectiva, alguns fragmentos apontaram para a *formação integral*, denotando maior compreensão epistemológica da proposta da modalidade, com falas

mais coerentes e objetivas em relação à compreensão da perspectiva da formação humana integral do aluno, como a que podemos visualizar em P46 que afirmou: *“O EMI, como o próprio nome já diz, integra os diferentes conteúdos e saberes das diferentes áreas, auxiliando na construção do conhecimento pelo aluno de forma efetiva e sistematizada.”* E ainda: *“Acredito que é uma formação numa perspectiva que une os saberes para a produção dos conhecimentos científicos, tecnológicos e cultural, preparando integralmente para a vida e para o mundo do trabalho.”* (C1); *“Tenho a concepção de que é uma modalidade que busca da formação integral do aluno, considerando saberes relacionados à cultura, ao trabalho, à ciência e à tecnologia de forma integrada”* (P51). Essas seriam concepções que demonstram recuperar a relação entre educação e trabalho como socialmente necessários, conferindo um maior significado ao exercício profissional e à cidadania dos alunos por possibilitar a compreensão das partes no seu todo. Conforme Ciavatta (2005):

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 2-3).

O EMI concebido como a união da educação básica com a profissional configura-se como a vinculação de todas as dimensões da vida, sendo uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana. Essa concepção de formação compreende que a finalidade da profissionalização não teria fim em si mesmo, muito menos se pautaria pelos interesses do mercado, mas se constitui como uma oportunidade para o aluno construir seu projeto de vida tendo o entendimento de que o homem produz sua condição humana pelo trabalho e, por meio dessa ação, transforma o mundo e a si próprio. O trabalho passa, então, a ser uma atividade vital para a vida humana e para a sociedade, retomando a escola como responsável por desenvolver em cada indivíduo a capacidade de pensar e de produzir. Vai ao encontro da proposta da escola unitária que tem por objetivo romper com o caráter marcadamente hegemônico, garantindo formas mais plurais, integradas, críticas e dinâmica. Uma formação humanista, reveladora da mais alta cultura e que favorece o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho técnico, comum a todos, no intuito de

promover um equilíbrio entre formar no aluno a capacidade manual e intelectual (GRAMSCI, 2001).

No entanto, na prática, a coexistência de entendimentos sobre o EMI encontrada na análise dos dados aponta para concepções que mantêm a dualidade de uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, denunciando uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político da modalidade. Seria como se, ao compreender a proposta de EMI, os sujeitos utilizassem erroneamente como referência a concepção de composição curricular por justaposição do ensino médio com a habilitação profissional, causando preocupação sobre como está sendo encaminhada a ação dos participantes na Instituição.

O entendimento do conceito de EMI, sobretudo nas suas dimensões pedagógica e política, são importantes para repensar a educação na direção da concepção da escola unitária e seus desdobramentos, sendo uma possibilidade para não reproduzir uma formação propedêutica, puramente técnica ou que não tenha integração entre as áreas. A unidade entre a formação geral e para o trabalho, juntamente com a prática social, darão ao homem condições de formar-se na totalidade das suas faculdades, construindo uma sociedade justa e igualitária.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A superação da dualidade estrutural histórica, garantindo a todos o direito à educação básica e à formação profissional, demonstra ser alcançada com um EMI capaz de educar cidadãos para compreender e atuar na realidade social em que vivem e no mundo do trabalho de forma ética e competente. É uma formação que tem a concepção de ser *omnilateral*, politécnica ou tecnológica e de escola unitária, com a finalidade de que a profissionalização não teria fim em si mesmo, mas seria uma possibilidade a mais para o sujeito construir seu projeto de vida, contribuindo para a construção da justiça social, sem segregação na formação educacional.

Os achados da pesquisa sugerem que coexistem entendimentos que apontam para uma formação para o mercado de trabalho e para uma formação propedêutica, o que denuncia uma compreensão parcial ou inexistente dos princípios histórico, filosófico, pedagógico e político do EMI, indo de encontro à perspectiva da escola unitária. Desse modo, colocamos a necessidade da implementação de uma política de formação específica para os professores que atuam na modalidade, elaborada a partir de fundamentos teóricos e metodológicos que contemplem a relação trabalho/educação e a formação humana integral do aluno.

O desafio continua sendo a proposta de uma escola de qualidade para todos, sem distinção de classe socioeconômica. Os esforços em garantir o EMI na legislação brasileira e nas experiências em desenvolvimento nos IF's são valorizados, mas ainda há muito a ser feito no sentido de romper com a fragmentação na formação, garantindo, de fato, uma formação integrada e integral, numa escola unitária.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 31 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 31 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.268**, de 18 de junho de 2014. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm). Acesso em: 02 jun. 2019.

BRASIL. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 16 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 31 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 30 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível

BRASIL. **Resolução nº 06**, de 20 de Setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 466**, de 12 de Dezembro de 2012. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012b. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 13 set. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 510**, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília: Ministério da Saúde, 2016. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 13 set. 2019.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 3, n. 3, p. 01-20, 2005. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/issue/view/266>. Acesso em: 21 dez. 2019.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan-abr 2014. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/files/Ciavatta\\_ensino\\_integrado\\_politecnica\\_educacao\\_omnilateral.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnica_educacao_omnilateral.pdf). Acesso em: 20 dez. 2019.

FRIGOTTO, G. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-82.

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

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, v. 2, 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

MOURA, D. H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Natal, v. 2, ano 23, p. 4-30, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 21 dez. 2019.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, J. (org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 42-57.

RAMOS, M. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. da (orgs.). **Ensino médio integrado no Brasil: fundamentos práticas e desafios**. Brasília: Ed. IFB, 2017. p. 20-43.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 32, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000100012&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

## ESTIGMATIZAÇÃO E VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: PROCESSOS EXCLUDENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA<sup>1</sup>

Juliane Marques Santiago de Abreu<sup>2</sup>  
Kleber Fernando Rodrigues<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte da dissertação intitulada “Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*”, tendo como foco discutir a estigmatização e a violência simbólica, enquanto processos excludentes que permanecem atrelados à trajetória socioeducacional da pessoa com deficiência (PcD), e que dificultam ou inviabilizam a concretização do processo inclusivo. A abordagem, de ordem qualitativa, buscou interpretar os fenômenos a partir de uma perspectiva dialética, considerando que estes não podem ser dissociados de suas influências externas. No que tange aos procedimentos técnicos para a obtenção de dados, foram adotados o levantamento bibliográfico e documental, a observação simples, além de entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência regularmente matriculadas nos cursos técnicos do mencionado *Campus*. O exame do material coletado foi desenvolvido com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), sendo eleita a modalidade categorial temática. Dentre as descobertas da pesquisa, foram evidenciadas reiteradas práticas que indicam a manutenção do estigma, da violência simbólica e de relações de subjugação (estabelecidos e *outsiders*), quando das interações socioeducacionais do segmento estudado com os demais estudantes, professores e servidores/terceirizados do Instituto. Constatou-se que o cotidiano escolar desses discentes é atravessado por violações, omissões e retrocessos, caracterizando um cenário que reclama a imediata reformulação das ações e estratégias inclusivas adotadas nos espaços formativos, nos quais a heterogeneidade precisa fazer-se valorizada, como fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana.

**Palavras-chave:** Estudantes com Deficiência, Inclusão, Estigma, Violência Simbólica, Práticas Excludentes.

### INTRODUÇÃO

A inclusão da pessoa com deficiência (PcD) na esfera social é um processo em andamento, que vem sendo construído ao longo dos anos num contexto de avanços e

<sup>1</sup> Este artigo é parte da dissertação intitulada: “Percepções de Estudantes com Deficiência sobre Integração, Acessibilidade e Inclusão no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – *Campus Recife*”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda*;

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda*, [julianesantiago@yahoo.com.br](mailto:julianesantiago@yahoo.com.br);

<sup>3</sup> Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5 - Université Paris Descartes; Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE, [kleber@pesqueira.ifpe.edu.br](mailto:kleber@pesqueira.ifpe.edu.br).

resistências. Durante séculos, essas pessoas foram vítimas de exclusão nos mais variados níveis, tendo sido eliminadas, segregadas ou consideradas impróprias para os padrões de normalidade vigentes na sociedade (SILVA, 1987).

Ainda que a cultura de violência real direcionada a esse segmento tenha cessado na maioria das sociedades<sup>4</sup>, as concepções sociais acerca desses sujeitos ainda permanecem vinculadas ao passado, reverberando na perpetuação de práticas excludentes que insistem em reafirmar a incapacidade de ser, de saber e de agir da pessoa com deficiência. Se, de um lado, a letra da lei abre novos espaços e possibilidades ao excluído, do outro, subsistem elementos como o estigma e o preconceito, os quais fazem emergir novas formas de violência, por vezes desconhecidas ou ignoradas.

De acordo com Goffman (1988, p. 04), o indivíduo estigmatizado é concebido como “inabilitado para aceitação social plena”, em razão da presença de um atributo que atrai para si atenção, ao passo que promove o distanciamento dos sujeitos que o rodeiam. O termo “estigma” foi criado pelos gregos, em alusão a “sinais corporais com os quais se procurava evidenciar alguma coisa de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava” (GOFFMAN, 1988, p. 05). Dessa forma, escravos, traidores e criminosos tinham seus corpos cortados ou queimados, de modo a facilitar a identificação, pelos demais membros da sociedade, desses que deveriam ser evitados, sobretudo publicamente.

O autor aponta a existência de três tipos de estigma, sendo o primeiro deles “as deformidades físicas”, seguidas pelo que ele denomina de “culpas de caráter individual” (nesse grupo, encontram-se sinalizados os alcoolistas, homoafetivos, desempregados, pessoas que tentaram cometer suicídio, entre outros); e, por fim, há os estigmas relacionados à raça, nação e religião. Em todos os três casos, o indivíduo “possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus” (GOFFMAN, 1988, p. 07). Logo, o estigmatizado passa a ser identificado somente pelo estigma que carrega, reduzindo-se ao traço que o diferencia dos demais.

Puppim (1999), ao explorar a produção de Goffman (1988), destaca a vinculação existente entre estigma e descrédito. Essa relação é concretizada quando um sinal estigmatizante é identificado no sujeito, fazendo deste uma pessoa desacreditada. Nas situações em que a deficiência não é visível, o referido julgamento torna-se potencial,

---

<sup>4</sup> De acordo com Martins (2015), algumas comunidades indígenas brasileiras continuam a praticar sacrifícios com crianças, ao constatarem a presença de deficiências. Apesar de não existirem números oficiais publicados sobre esses casos, alguns autores, como Faria e Salles (2015, p.133), referem ocorrências dessa natureza em comunidades isoladas, “como os suruwahas, ianomâmis e camaiurás”.

caracterizando o indivíduo como desacreditável. Nessa circunstância, é provável que o sujeito opte por omitir a existência do sinal estigmatizante, de modo a evitar o constrangimento causado pela revelação. De toda forma, os efeitos negativos acarretados pelas interações instáveis das pessoas que vivenciam esse papel são extremamente profundos.

Elias e Scotson (2000), ao discutirem as diferentes configurações sociais desenvolvidas entre estabelecidos e *outsiders*, explicam que o ato de classificar um grupo como humanamente inferior (*outsider*) consiste numa poderosa arma utilizada pelos grupos ditos superiores (estabelecidos), com o fim de manterem-se numa posição dominadora. Nesse processo, aqueles que são estigmatizados passam a acreditar que, de fato, são seres de menor valor. O estigma é interiorizado de tal modo, que consegue interferir na concepção que o sujeito possui acerca de si mesmo, consoante descrevem os autores:

[...] os grupos mais poderosos, na totalidade desses casos, vêem-se como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores. (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 20).

A esse respeito, Fernandes e Denari (2017, p. 86) ratificam que “a pessoa com deficiência é vítima dessa dominação preconceituosa, sendo capaz de ser privada de sua conquista diária e até mesmo sendo extirpada de si e do meio social”. Na mesma linha, Williams (2003) alerta que o indivíduo com qualquer tipo de deficiência é tido como vulnerável em relação àqueles que não a possuem. À medida que a deficiência é mais severa, a desigualdade é ainda mais gritante, e, se esta for somada a outras diferenças (de gênero, de raça, de classe social etc.), a assimetria pode tornar-se abissal.

Embasados nos estudos de Pierre Bourdieu, Silva e Oliveira (2017), esclarecem sobre um tipo de violência silenciosa e invisível, decorrente das relações discrepantes de poder entre os indivíduos e/ou instituições, que visa assegurar a manutenção da subjugação-submissão de uns pelos outros. Nesse tipo de conduta, denominada violência simbólica, é característico o elemento da cumplicidade procedente do dominado, que, por falta de consciência daquilo que o acomete, naturaliza a realidade na qual está imerso.

A violência simbólica não pressupõe o uso da força, mas impregna-se na cultura, sendo reproduzida por meio da disseminação de crenças que levam os atores sociais a ocupar espaços de acordo com o que dita o discurso dominante, que acreditam ser legítimo. Como



não há reconhecimento da opressão, o oprimido permanece inerte, completamente submisso:

“em termos de dominação simbólica, a resistência é muito mais difícil, pois é algo que se absorve como o ar, algo pelo qual o sujeito não se sente pressionado; está em toda parte e em lugar nenhum, e é muito difícil escapar dela” (BOURDIEU; EAGLETON, 2007, p. 270 apud SILVA; OLIVEIRA, 2017, p. 165).

Nesse contexto e especificidade socioantropológica, a escola, tradicionalmente encarregada de transmitir a herança cultural acumulada pelas sociedades nos diversos momentos da história, num processo eivado de intencionalidade, acaba por tornar-se uma forte aliada dos opressores, na medida em que reproduz o pensamento dominante, perpetuando, de forma legítima, as relações desiguais.

Solange Ribeiro (2016) ressalta que as tentativas de incorporar a diversidade nos currículos e nas práticas pedagógicas desenvolvem-se num movimento cercado por tensões e por um “estranhamento ao diferente”, explicitando que por detrás de discursos bem intencionados estão encobertos interesses conflitantes. A violência, da forma como vem sendo apresentada, pode ser observada no processo de inclusão educacional de estudantes com deficiência, “quando o grupo dominante ignora a presença, os direitos e as necessidades desses alunos, além de outros mecanismos de eliminação que são usados no percurso da vida estudantil” (RIBEIRO S., 2016, p. 1095-1096).

A violência da escola corresponde, portanto, a:

[...] uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (modos de composição das classes, de atribuição de notas, de orientação, palavras desdenhosas dos adultos, atos considerados pelos alunos como injustos ou racistas...). (CHARLOT, 2002, p. 435).

Desse modo, compreende-se que há um contínuo e legitimado processo de violação da pessoa com deficiência, ainda que, muitas vezes, de forma velada, demandando continuadas lutas pela conquista e manutenção de espaços, pela produção e a disseminação de conhecimentos que dizem respeito às deficiências, bem como pela afirmação e concretização de direitos, numa perspectiva de ruptura definitiva com o legado histórico de violência e exclusão.

Por outro lado, inúmeros instrumentos legislativos, nacionais e internacionais, impõem a inserção do segmento nos variados setores da sociedade, sem que haja a garantia da completa eliminação dos entraves de diversas naturezas. Nessa dinâmica, torna-se recorrente a presença de lacunas que inviabilizam a inclusão social e educacional da PcD, as quais não

podem vir a ser ignoradas, tampouco relativizadas. Acerca dessa constatação, Bazante (2002, p. 102) ratifica que “a dimensão legal delimita o tipo de tratamento, mas não define propostas capazes de efetivar o que reza a lei”.

Diante desse panorama, este recorte buscou discutir a estigmatização e a violência simbólica, enquanto processos excludentes que permanecem atrelados à trajetória socioeducacional da pessoa com deficiência, e que dificultam ou inviabilizam a concretização do processo inclusivo. Para tanto, foram consideradas as percepções de estudantes com deficiência, no que tange às suas interações com discentes, docentes e demais servidores/terceirizados do IFPE-*Campus* Recife. Batista (2013, p. 540) afirma que “dar espaço para que os alunos com deficiência possam se manifestar e contribuir para a escrita de sua própria história é algo que deve ser acolhido e estimulado quando se discursa sobre inclusão social e escolar”. Nesse sentido, acolher a percepção dos referidos estudantes permitirá repensar as práticas inclusivas que vêm sendo adotadas até então, além de contribuir para o protagonismo da PcD, na luta pela consolidação dos seus direitos e pela integralidade da sua formação.

## **METODOLOGIA**

Do ponto de vista da abordagem do problema, a investigação em pauta identifica-se como pesquisa qualitativa (MINAYO, 2002). A análise dos fenômenos, por sua vez, está ancorada numa perspectiva dialética, segundo a qual “os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc.” (GIL, 2008, p. 14).

Os dados foram obtidos por meio de diferentes procedimentos técnicos: a) pesquisa bibliográfica, a partir de livros, dissertações, teses e artigos científicos sobre os diversos assuntos que perpassam a temática em investigação; b) levantamento documental relacionado ao escopo do estudo, que abarcou a legislação nacional, declarações e tratados internacionais, além de normas e diretrizes internas ao IFPE, relativas à inclusão da PcD; c) observação simples, realizada nas dependências do Instituto, com o devido registro em diário de campo; d) entrevistas semiestruturadas com estudantes com deficiência regularmente matriculados nos cursos técnicos do IFPE - *Campus* Recife.

O grupo amostral foi constituído por 05 (cinco) alunas do sexo feminino, com idades entre 18 e 23 anos, sendo uma vinculada ao curso de Eletrônica e as demais, ao curso de Segurança do Trabalho. As discentes participaram mediante anuência própria, expressa pela

assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE. As entrevistas com as estudantes surdas foram mediadas por um intérprete de Libras.

O perfil das entrevistadas, cujas identidades serão resguardadas, está descrito no quadro abaixo:

**QUADRO 1 – Perfil das Entrevistadas**

<b>ENTREVISTADA</b>	<b>COR (CONFORME AUTODECLARAÇÃO)</b>	<b>TIPO DE DEFICIÊNCIA</b>
E1	Negra	Baixa visão
E2	Branca	Perda auditiva parcial
E3	Branca	Surdez
E4	Parda	Déficit de atenção
E5	Parda	Surdez

Fonte: Elaboração própria (2020)

A análise de dados foi desenvolvida com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), elegendo-se a modalidade categorial temática, que abrange as etapas de pré-análise (organização e transcrição das entrevistas realizadas), exploração do material (desmembramento dos dados e reagrupamento por categorias) e tratamento dos resultados (inferência e interpretação dos conteúdos, à luz dos fundamentos teóricos da pesquisa) (HOFFMAN-CÂMARA, 2013).

Pautando-se nas Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, este estudo buscou atender aos fundamentos éticos e científicos inerentes às pesquisas envolvendo seres humanos, tendo sido submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes-PE, conforme parecer consubstanciado de número 3.563.121.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma vez cumpridas as etapas de organização e exploração do material coletado, foram reunidas as percepções das entrevistadas acerca das relações socioeducacionais estabelecidas com discentes, professores e demais servidores/terceirizados da instituição.

Quando questionada sobre as interações processadas com os alunos do Instituto, a estudante com perda auditiva parcial refere que, diferentemente de outros espaços

educacionais pelos quais passara, nos quais vivenciou situações discriminatórias, em sua atual sala de aula seus pares demonstram respeito e empatia:

[...] meus colegas da sala sempre é [...] teve [...] entendeu que eu sou deficiente auditiva. Eles sempre pegam [...] deixam uma cadeira reservada pra mim, pra eu sentar na frente, pra poder escutar direito. Eles não são preconceituosos como algumas pessoas que eu passei. Eles me tratam como uma pessoa igual, só que com mais cuidados, pelo fato de eu ser deficiente auditiva. (ENTREVISTADA E1).

Da mesma forma, a participante com baixa visão avalia positivamente a relação com a sua turma, destacando que não há questionamentos quanto à presença do profissional de apoio<sup>5</sup> em sala de aula. A referência é feita em virtude de uma memória resgatada do ambiente escolar anterior, no qual seus colegas acreditavam ser injusta a atuação do apoio durante a realização das provas, chegando a tal ponto que a diretora da instituição solicitou a retirada do profissional do momento das avaliações, violando claramente o direito da educanda.

[...] eu digo que essa turma que eu tô agora é a melhor turma que eu peguei, porque eles não questionam esse tipo de situação de apoio em sala de aula; pelo contrário, às vezes quando o apoio não pode vir, ou quando eu tô sem apoio, eles oferecem ajuda. (ENTREVISTADA E2).

Goffman (1988, p. 46), ao analisar as interações entre estigmatizados e os ditos normais, afirma que “na medida em que as pessoas relacionam-se mais intimamente essa aproximação categórica cede, pouco a pouco, à simpatia, compreensão e à avaliação realística de qualidades pessoais”. Todavia, a afirmação do autor é seguida de uma ressalva: a familiaridade nem sempre é razão suficiente para eliminar o preconceito e o menosprezo nutridos contra aqueles que carregam o estigma.

Apesar de sentir-se acolhida entre os colegas, a aluna relembra um episódio isolado, no qual voltou a experimentar o sofrimento de ser alvo de uma ação vexatória no ambiente escolar. Para Tavares (2012, p. 20), “o preconceito é uma atitude negativa cujo poder e força advém do conjunto de ideias genéricas, pré-estabelecidas e mantidas na e pela sociedade, na

---

<sup>5</sup> Com base na Lei nº 13.146/2015, Art. 3º, inciso XIII, o profissional de apoio escolar é a “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas” (BRASIL, 2015).



dimensão dos afetos”. Essas ideias preconcebidas podem permanecer latentes por um longo período, até que se manifestam em ações, como a descrita pela discente:

[...] em relação a colegas, já tiveram casos que me deixaram um pouco constrangida, porque na época era uma pessoa que eu confiava bastante, e teve uma situação que ela se referiu a mim como: “ela tem problemas”. Então, ela falou isso pra uma senhora, mas, assim, a tonalidade com que ela falou [...] e como ela sabia de toda essa questão relativa a essas dificuldades e [...] à dificuldade mesmo que você acaba tendo (você quando tem algum tipo de deficiência acaba tendo) em lidar com o fato de que tem coisas que, em relação a isso, acabam te ferindo. Então, assim, esse momento me feriu bastante, mas foi um momento isolado, com um aluno só. (ENTREVISTADA E2).

Diferentemente das anteriores, a entrevistada E3 (estudante com surdez) não tem o mesmo sentimento de acolhida em relação à turma na qual está inserida. A aluna explana que não existem vínculos estabelecidos, mencionando apenas contatos pontuais com alguns de seus pares:

Eu não me vejo, assim, interagindo. Tem uns ou outros que tem uma receptividade, mas a maioria, eles não têm tanta aproximação comigo. É um ou outro que se aproxima, que conversa, que me ajuda, mas a maioria não. (ENTREVISTADA E3).

Em relação à outra estudante surda (E5), é possível depreender que a sua permanência no Instituto se dá em meio a um completo isolamento social. A interação da aluna restringe-se tão somente às conversas com a sua intérprete. Quando questionada sobre a relação com os demais alunos, sua resposta é contundente:

Não tem relação. (ENTREVISTADA E5).

Elias e Scotson (2000, p. 26), ao discutirem as interações entre estabelecidos e *outsiders*, afirmam que os grupos que se acham superiores tendem a evitar um contato mais próximo com os inferiorizados, pelo que os autores denominam de “medo da poluição”. Para o estabelecido, associar-se a um *outsider* significaria um risco de ser rebaixado, de perder a consideração dos demais membros do seu grupo, deixando, assim, de ser considerado superior.

As práticas excludentes também estão presentes no contato com servidores (e/ou funcionários terceirizados) do IFPE-Campus Recife, razão pela qual a discente com perda



auditiva parcial (que também apresenta dificuldades relacionadas à fala), quando necessita interagir, prefere encerrar o diálogo antes mesmo de obter a informação desejada, considerando o tipo de tratamento que costuma receber:

[...] eu tenho problema de fala, eu tenho a língua presa, aí tem alguns adultos que não consegue entender o que eu tô falando e eu falo muito baixo também. Porque para mim eu acho que o que eu tô escutando é o nível do som que eu acho que a pessoa tá escutando, e eu simplesmente eu peço pra minha amiga explicar a ele por mim ou falar por mim. Aí, quando eu tô sozinha, eu tenho essa dificuldade também de pedir a ele pra repetir, é [...] e estressar ele, porque tem gente que não tem muita paciência. Eu peço a ele, e a pessoa já começa a se estressar, e depois é um pouco ignorante e eu fico com vergonha. E eu apenas saio, mesmo sem entender nada. (ENTREVISTADA E1).

No que tange à relação estabelecida com seus professores, a participante identifica apenas uma experiência positiva, destacando o desinteresse e a indiferença dos demais:

[...] até agora só teve só um professor que [...] ele me coloca na frente, e ele não gosta de anotar nada no quadro, mas ele senta na minha frente e explica para mim, é [...] fala uma coisa, eu tenho que anotar e, caso, se eu não entender, ele repete de novo para mim. Só teve um professor até agora. Os outros me trata como se fosse uma aluna normal. Não se interessa em saber se eu entendi ou se eu tô compreendendo o assunto, ou se eu entendi o que é para fazer [...] (ENTREVISTADA E1).

O relato de E3 (estudante com surdez), de igual modo, explicita um distanciamento da maior parte dos docentes. Novamente, observam-se algumas ações positivas isoladas daqueles que, na contramão da maioria, parecem compreender as implicações de receber um estudante com deficiência em sala de aula:

Eu não tenho relação, só tem uns três professores, né? [...] São os únicos que, de fato, se importaram um pouco mais de me explicar, esclarecer, pra que eu tivesse um pouco mais de acesso, mas dos demais eu não sentia essa empatia né? De não ter essa preocupação, essa estimulação, pra que, de fato, eu pudesse ter um progresso melhor e que fosse mais esclarecido pra mim os assuntos. (ENTREVISTADA E3).

A entrevistada E2 (com baixa visão), por sua vez, já vivenciou mais de uma situação preconceituosa ocasionada por docentes, cujos comentários revelam que os formadores precisam urgentemente de formação. Fernandes e Denari (2017, p. 86), ao discutirem o preconceito dirigido à PcD, afirmam ser “não apenas a ausência de igualdade pelo olhar

daquele que se considera perfeito e superior, mas também uma arma covarde de eliminação, de exclusão, de humor negro sobre a situação das pessoas com deficiência”.

Mas, assim, acontecem situações, por exemplo, é [...] aqui dentro da instituição, acho que foi período passado, eu tive é [...] eu pagava uma cadeira e aí, é [...], pagava eu e uma outra amiga minha. Essa minha amiga acabou indo pra final nessa cadeira, e aí uma das coisas que essa minha amiga ouviu da professora foi assim é [...]: “Caraca, ‘fulana’, ‘E2’ conseguiu passar e tu foi pra final?”. Essas coisas acontecem [...] eu não sabia na hora (quando ela me contou), eu não sabia se eu consolava ela, porque ela tava na final, ou se eu me consolava. (ENTREVISTADA E2).

[...] como eu escrevo com o rosto muito em cima, já teve um professor, que eu tava fazendo uma prova [...] ele não era meu professor, mas eu tava fazendo uma prova na coordenação, e aí o professor fez uma piada: se eu aprendia por osmose. E depois, eu não sei se [...] como tem coordenações aqui que são divididas, ele tava numa sala e eu tava na outra, ele veio se desculpar por isso, mas eu só soube que ele tinha falado isso quando ele veio se desculpar, porque eu não tinha ouvido. (ENTREVISTA E2).

E3 (aluna com surdez) também resgata um episódio no qual, além de passar por constrangimento diante de toda turma, teve o seu direito cerceado por um docente. O Decreto nº 5.626/2005 impõe como responsabilidade da instituição de ensino a disponibilização dos serviços de um profissional intérprete de Libras, tanto em sala de aula quanto nos demais espaços pedagógicos, a fim de que o estudante surdo venha a ter acesso irrestrito à informação, à comunicação e à educação. Infelizmente, a referida garantia não é reconhecida por todos os professores, havendo quem pense se tratar de uma vantagem:

[...] teve um episódio de um professor, né? Que aí (a intérprete) pegou a prova, pra fazer a interpretação, e aí, diante da lei, né? Eu tenho esse direito de que ela passe pra minha língua, porque eu não tenho total domínio de português. Mas aí o professor não aceitou que ela interpretasse e proibiu que ela interpretasse a questão, que o problema era meu e que eu sabia ler. Então, pra mim, não houve um respeito da parte do professor quanto a minha língua; é um direito meu de que seja passado na Libras né? Que é algo normal e algo que é dentro da lei. Não é uma questão de fila, é uma questão apenas de interpretação da prova. (ENTREVISTADA E3).

A análise dos relatos apresentados pelas discentes trazem à tona a continuidade do ciclo de violência atrelado à trajetória da pessoa com deficiência, corroborando que o extenso aparato legal conquistado não produz efeitos diretos sobre o olhar da sociedade para com esse segmento. Apesar da ampliação dos espaços possíveis de inserção da PcD, as experiências



vivenciadas por esses sujeitos no interior das instituições expõem sólidas barreiras de interação, as quais limitam e podem chegar a inviabilizar o exercício dos seus direitos.

Somado a isso, a conjugação de diferenças encontrada no perfil do grupo entrevistado atua como catalisadora da exclusão, dado que

[...] mulheres com deficiência e pessoas com deficiência pertencentes a minorias étnicas freqüentemente enfrentam discriminação dupla e até múltipla, resultante da interação entre a discriminação causada por suas deficiências e a discriminação por causa de seu gênero ou origem étnica. (CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, 2002, s.p.).

Destarte, os estigmas e preconceitos, fortemente arraigados às ideias concebidas historicamente pelos diversos atores sociais acerca da PcD, fomentam e revigoram práticas cotidianas excludentes. No espaço educacional estudado, tomando como base os dados científicos levantados, a exclusão assume formas diversas: o distanciamento, a indiferença, o desinteresse, o tratamento rude e impaciente, a piada humilhante, a situação vexatória, a compreensão equivocada a respeito daquilo que é garantia legal, a negação de direitos, enfim, são inúmeros os atos que violam, segregam e discriminam, desnudando uma enorme contradição entre a postura institucional idealizada e aquela assumida por alguns de seus partícipes.

No mesmo sentido, Fernandes e Denari (2017) enfatizam que o preconceito que acomete esse grupo o extirpa não só do meio social, mas também de si mesmo, em alusão aos rebatimentos de ordem identitária. Também Elias e Scotson (2000, p. 40) ratificam a relação existente entre a imagem socialmente construída e a autopercepção dos sujeitos, ao referirem que “a auto-imagem e a auto-estima de um indivíduo estão ligadas ao que os outros membros do grupo pensam dele”.

Tal vinculação pode ser claramente observada nas palavras da aluna com perda auditiva parcial (E1), que faz referência à sua autoaceitação como algo forçoso, deixando escapar na sua fala o desejo de “não ser”:

Eu tive uma baixa autoestima por fato de eu ser deficiente aditiva [...] porque eu nunca queria ser deficiente auditiva, mas eu acabei sendo, então eu tinha que aceitar a realidade [...] eu já passei por vários momentos de humilhação, e de constrangimento e preconceito, de pessoas falarem sobre a minha deficiência auditiva. (ENTREVISTADA E1).

Curiosamente, a entrevistada com déficit cognitivo (E4) foi a única a não relatar o enfrentamento de nenhum tipo de barreira na sua passagem pelo Instituto, assegurando que a interação com seus colegas, professores e demais servidores é “normal”. Ao final da entrevista, aparentando certo constrangimento, a aluna afirma esconder a sua deficiência, por receio daquilo que os outros podem vir a falar a seu respeito:

Eu não falei para ninguém não, o meu problema não [...] os professores sabe, porque é pra dar mais atenção, para perguntar se eu realmente entendi [...] eu prefiro não falar. Tipo, prefiro ser como os outros [...] porque vai que alguém fala de você, né? É melhor não falar. (ENTREVISTADA E4).

Goffman (1988) afirma que, quando o sinal estigmatizante não é visível, existe uma probabilidade de o indivíduo que o possui vir a omiti-lo, uma vez “que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão” (GOFFMAN, 1988, p. 15). O autor acrescenta que, após o estabelecimento de vínculos pessoais, a revelação do segredo pode ter efeitos desastrosos:

Pode-se supor que a posse de um defeito secreto desacreditável adquire um significado mais profundo quando as pessoas para quem o indivíduo ainda não se revelou não são estranhas para ele, mas sim suas amigas. A descoberta prejudica não só a situação social corrente, mas ainda as relações sociais estabelecidas; não apenas a imagem corrente que as outras pessoas têm dele, mas também a que terão no futuro; não só as aparências, mas ainda a reputação. O estigma e o esforço para escondê-lo ou consertá-lo fixam-se como parte da identidade pessoal. (GOFFMAN, 1988, p. 58).

No relato a seguir, a aluna com perda auditiva parcial explica o motivo pelo qual optou por não fazer uso do sistema de cotas para pessoas com deficiência, ao inscrever-se no processo seletivo do Instituto:

Minha mãe acreditou que eu tinha capacidade, sim, de eu passar como se eu fosse uma pessoa normal. Ela já olhou para mim e pensou que eu não precisava de cota porque eu já tinha acompanhamento dos médicos [...] eu era tipo uma pessoa normal. (ENTREVISTADA E1).

A associação entre estigma e descrédito, abordada por Goffman (1988), remete ao conceito socialmente construído de deficiência enquanto “algo que denota ausência de competências e habilidades” (RIBEIRO D., 2016, p. 74). A necessidade de afirmar que a filha era capaz parece ter sido o motivo que levou a mãe de E1 a fazê-la renunciar ao uso das cotas. A aluna enfatiza que a mãe acreditou na sua capacidade de ser aprovada como sendo uma



pessoa “normal”, atrelando, indiretamente, à pessoa com deficiência (a quem as cotas são destinadas) a presunção de incapacidade.

Depreende-se, pois, das últimas colocações que a estigmatização sofrida pela PcD tem efeitos severos, deturpando a forma como ela mesma se vê na sociedade; forma essa que se desnuda na expressão do desejo de “não ser”, na tentativa de encobrir a sua diferença, assim como no esforço em provar para o outro que também é capaz.

Ao final das entrevistas, foi solicitado às discentes que avaliassem se, de fato, percebiam-se incluídas no ambiente escolar, ao que a entrevistada E2 (com baixa visão), respondeu:

[...] eu acho assim, dentro da instituição, eu tenho muito mais sorte do que outras pessoas com deficiência visual. Eu conheci uma aluna de Química, que ela passou no vestibular uns seis meses depois que eu, ou foi um ano depois, uma coisa assim, acho que foi um ano [...] ela tinha um problema nos bastonetes, então ela tinha muita sensibilidade à luz, e ela não conseguia, ela ia perdendo a visão gradualmente. O problema dela é que ela não tinha sido inserida no Braille, ela tava perdendo a visão e ela tinha toda essa questão da luz, e aí, por exemplo, um dos problemas que ela teve foi uma divergência com o apoio dela em sala de aula, com a estagiária. A estagiária queria ficar na frente, só que na frente tem muita incidência de luz, e aí, como ela tinha esse problema, ela não podia ficar na frente. Então, assim, já foi uma questão entre ela e a pessoa que acompanhava ela em sala de aula e tiveram outras questões que acabaram fazendo com que ela (o apoio) saísse, e ela ficou sem apoio em sala de aula. E pra ela conseguir acompanhar as aulas ficou muito difícil e acabou que ela não teve outro apoio. Ela passou uns três períodos dentro do IF sem apoio em sala de aula. E aí, por conta de toda dificuldade, ela acabou desistindo do colégio e ela voltou pro colégio normal né...porque ela teve que desistir e [...] por causa de toda essa questão [...] Então, assim, eu tive muita sorte, mas eu conheço pessoas que não tiveram a mesma sorte que eu dentro da instituição com essa questão de acessibilidade mesmo, porque aqui dentro as coisas são muito mais complicadas. [...] aqui dentro tudo é muito burocrático, então qualquer coisa aqui requer uma burocracia muito grande. E eu conheço outras pessoas também que tiveram, tinham baixa visão, e que acabaram desistindo do Instituto por causa disso. (ENTREVISTADA E2).

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas por E2 na sua passagem pela instituição, que incluíram mais de uma situação em que foi alvo de discriminação e preconceito, ao fazer um comparativo entre a sua experiência e a vivência de outros estudantes com a mesma deficiência, cujos obstáculos culminaram com a evasão, a aluna refere ter tido sorte.

A fala da discente remete ao comportamento típico daqueles que sofrem violência simbólica, sendo possível identificar na narrativa elementos como a aceitação e a submissão

diante da realidade na qual está inserida, sobretudo por haver constatado que existem situações mais críticas que a sua. Consoante ao que explicam Silva e Oliveira (2017), com base nos estudos de Bourdieu, por se tratar de um tipo de relação de subjugação silenciosa, quase imperceptível, que se impregna naturalmente na cultura, nos discursos, no cotidiano institucional, a violência simbólica reproduz as relações de dominação sem que o dominado tenha sequer dimensão daquilo que o circunda.

A estudante E3 (surda), por sua vez, considera que a sua inclusão no espaço educacional estudado não é plena, vinculando a ausência de percepção de aceitação ao seu exíguo senso de pertencimento:

Eu acho que não totalmente, né? Eu acho que isso ainda vai demorar muito, infelizmente, pra que de fato eu me sinta dessa forma. Mas possa ser que futuramente, né? Assim, às vezes, eu percebo que as pessoas não me aceitam, né? Tem alguns que me aceitam, mas não todos. Então isso talvez dificulte esse sentimento de pertencimento. (ENTREVISTADA E3).

Já a estudante E5 (surda) avalia sem pestanejar:

Excluída. (ENTREVISTADA E5).

A partir desse panorama, pode-se depreender que a inclusão escolar sem a necessária formação específica dos docentes, sem as imperativas adaptações curriculares, sem o redirecionamento das práticas e das relações sociais gestadas no ambiente educacional, significa tão somente a reafirmação da exclusão, além de configurar-se num terreno fértil para a potencialização de estigmas e preconceitos. Outrossim, a ausência do devido apoio institucional num processo cercado de entraves pode resultar na inviabilidade da conclusão do percurso formativo desses estudantes.

Nessa perspectiva, a Declaração de Salamanca, importante marco documental da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, ressalta que “a reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade” (UNESCO, 1994, p. 5). Assim, constituindo-se numa teoria-prática e práxis social, política, educacional e institucional, constitutiva de uma ética humana, que tenha como lema existencial a inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, ancorada no princípio de que ela é um Ser de Direitos, que deve exercer, usufruir e protagonizar, nos diferentes e multifacetados espaços da vida em sociedade, plenitude de cidadania.

Diante do cenário evidenciado, torna-se premente a implementação de medidas contínuas que disseminem informações pertinentes sobre a temática em foco e promovam a sensibilização/conscientização de todos os membros da comunidade escolar, a fim de atuarem ativamente em prol do processo inclusivo, combatendo-se, nesse movimento, estigmas, preconceitos, bem como todo e qualquer tipo de conduta discriminatória e excludente.

Acatar ou promover, em seu interior, atitudes discriminatórias e degradantes, ou qualquer ação/omissão que negue à pessoa com deficiência o efetivo exercício dos seus direitos – seja pelo impedimento de acesso aos espaços educacionais e áreas comuns, pela não adaptação dos conteúdos escolares, pela ausência de formação devida dos profissionais, ou ainda pela impossibilidade de convivência num ambiente livre de preconceitos – faz com que a escola participe ativamente do ciclo de violência que permeia a trajetória da PcD.

Importa enfatizar que o processo inclusivo se configura como uma ação conjunta, que demanda a formação inicial e continuada de professores, a capacitação dos gestores e demais servidores/terceirizados, assim como a promoção de campanhas, eventos e atividades curriculares que venham a alcançar todo o corpo discente. Iniciativas isoladas e restritas não podem dar conta de ressignificar concepções coletivas, tampouco de redimensionar práticas institucionais.

O ponto crucial para superação dessa lógica diz respeito à aceitação e à valorização das diferenças, enquanto valiosas manifestações da existência. Os currículos, os planos gestores, as capacitações profissionais, assim como os diálogos intra e extraclasse precisam fecundar essa visão, ao mesmo tempo em que devem desmistificar ideias retrógradas maculadas pelo preconceito. O rompimento com as práticas excludentes impõe a preparação institucional para abarcar toda e qualquer diferença, num movimento em que a relevância da heterogeneidade precisa ser considerada, enquanto fator de elevação da qualidade e da riqueza social e humana (GARCEZ, 2011).

Pacheco (2015), ao discorrer sobre os fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais, aponta para o necessário combate a todas as formas de preconceito por meio de uma educação humanista, atrelando o conceito de inclusão ao de emancipação, “quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização, ou seja, a transformação do educando em sujeito da história” (PACHECO, 2015, p. 10).

Por fim, cumpre salientar que o percurso destinado à inclusão é complexo e processual, devendo ser constantemente revisitado e ressignificado. Desse modo, este estudo não possui um caráter conclusivo, mas pretende assumir a função de propulsor de novas experiências investigativas e propositivas, sendo amplas as possibilidades de abordagem metodológica e embasamento teórico sobre o tema.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, C P. A percepção dos alunos com deficiência sobre a inclusão escolar: o que revelam as pesquisas. *In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 7., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: UEL, 2013. p. 539-549.

BAZANTE, Tânia Maria Goretti Donato. **Quando as (in)certezas e as esperanças se (des)encontram: um estudo das representações sociais dos professores sobre educação especial na rede estadual de ensino**. 2002. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 510/2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2016. Disponível em:  
[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510\\_07\\_04\\_2016.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html). Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução nº 466/2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, DF: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em:  
[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466\\_12\\_12\\_2012.html](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html). Acesso em: 02 mar. 2019.

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília, 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm). Acesso em: 10 abr. 2020.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.



## IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA-BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

CONGRESSO EUROPEU DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Declaração de Madri, de 23 de março de 2002.** Tradução de Romeu Kazumi Sassaki. Madri, Espanha: [s.n], 2002. Disponível em: <http://www.faders.rs.gov.br/legislacao/6/33>. Acesso em: 12 mar. 2020.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders:** sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARIA, Monica Faria Baptista; SALLES, Denise Mercedes Nuñez Nascimento Lopes. A Vulnerabilidade da Criança Indígena e a Ineficácia do Estado Brasileiro no Combate à Prática do Infanticídio Indígena. *In:* CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 24., 2015, Belo Horizonte. **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG/FUMEC/Dom Helder Câmara, 2015. p. 121-143.

FERNANDES, A. P. C. S; DENARI, F. E. Pessoa com Deficiência: Estigma e Identidade. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.,** Salvador, v. 26, n. 50, p. 77-89, set./dez. 2017.

GARCEZ, Liliane. Políticas públicas de educação na perspectiva da inclusão: uma questão de direitos humanos. **Debates em Educação,** Maceió, v.3, n. 5, p. 1-24, jan./jul. 2011.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1988. Disponível em: <http://www.aberta.senad.gov.br/medias/original/201702/20170214-114707-001.pdf>. Acesso em: 27 out. 2018.

HOFFMAN-CÂMARA, R. Análise de conteúdo: da teoria à prática em pesquisas sociais aplicadas às organizações. **Gerais:** Revista Interinstitucional de Psicologia, Belo Horizonte, v. 6, n. 2, p. 179-191, jul./dez. 2013.

MARTINS, Lúcia de A. R. **História da Educação de Pessoas com Deficiência:** da Antiguidade ao início do século XXI. São Paulo: Mercado das Letras, 2015.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In:* MINAYO, M. C. S. (org.); DESLANDES, S. F.; NETO, O. C.; GOMES, R. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PACHECO, Eliezer. **Fundamentos Político-Pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional transformadora. Natal: IFRN, 2015.

PUPPIN, Andrea Brandão. Da atualidade de Goffman para a análise de casos de interação social: deficientes, educação e estigma. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** v. 80, n. 195, p. 244-261, mai./ago. 1999.

RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais:** obstáculos e desafios à inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior. 2016. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.



## IV CINTEDI

Congresso Internacional de  
**Educação Inclusiva**

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

RIBEIRO, Solange Lucas. Violência simbólica: impactos na inclusão escolar. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v.16, n.1, p. 1095-1098, 2016.

SILVA, Lara Ferreira da; OLIVEIRA, Luizir de. O Papel da Violência Simbólica na Sociedade por Pierre Bourdieu. **Rev. FSA**, Teresina, v. 14, n. 3, art. 9, p. 160-174, mai./jun. 2017.

SILVA, O. M. **A epopéia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987. Disponível em:  
<http://issuu.com/amaurinolascosanchesjr/docs/-a-epopeia-ignorada-oto-marques-da->. Acesso em: 04 mar. 2019.

TAVARES, Fabiana S.S. **Educação Não Inclusiva**: a trajetória das barreiras atitudinais nas dissertações de educação do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UFPE). 2012. 595 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em:  
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2019.

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

## ESTRATÉGIAS DE ENSINO DE LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA NAS REDES SOCIAIS

Nádia Fernanda Martins de Araújo<sup>1</sup>

Juscelino Francisco do Nascimento<sup>2</sup>

**RESUMO:** Neste artigo, apresentamos uma discussão acerca da tecnologia, educação e o ensino da Língua Brasileira de Sinais, por meio de uma análise do ensino de Libras em redes sociais de professores surdos e não surdos. Discorremos sobre as produções midiáticas, destacando as estratégias metodológicas, as temáticas e público consumidor destes conteúdos. Como aporte teórico, utilizamos autores que discutem a influência da tecnologia na sociedade e como também estudiosos que abordam sobre metodologias no ensino da Libras como segunda língua. Os produtos encontrados evidenciam o uso massivo de recursos imagéticos, vídeos de curta e longa duração, além de efeitos visuais atrativos, correlacionando com a modalidade visual-motora, característica da referida língua.

**Palavras-chave:** Ensino. Tecnologia. Libras. Segunda Língua. Redes Sociais.

### INTRODUÇÃO

As tecnologias estão cada vez mais ganhando espaços e significados na sociedade, nos mais variados contextos, principalmente no que se refere ao acesso à informação. Com a popularização do celular e da internet, torna-se mais fácil ter ao alcance e, em poucos minutos, notícias sobre acontecimentos que ocorrem a milhares de quilômetros.

Ocasionalmente, a tecnologia traz novas concepções sobre o conhecimento, já que o ambiente virtual permite a criação individual e subjetiva de conteúdo, principalmente por meio das redes sociais, como Facebook, Instagram, YouTube, entre outras, que, em muitas situações, podem resultar na divulgação de dados incoerentes e sem teor de veracidade baseado em fatos ou evidências. (SOUZA, 2017 apud SOUZA; SANTOS 2019).

Devido à praticidade que as redes sociais proporcionam atualmente, muitos indivíduos apropriam-se dessas ferramentas para produzir entretenimento, assim como para divulgar

---

<sup>1</sup> Mestranda pelo Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Professora de Libras da Universidade Federal do Piauí (UFPI), no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros (CSHNB). E-mail: nadiaaraujo1@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutor em Linguística pela Universidade de Brasília (UnB), Graduado e Mestre em Letras pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), da qual é Professor Adjunto e Coordenador do Curso de Letras/Português, no *Campus* Senador Helvídio Nunes de Barros. Professor Formador do Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI), onde é Coordenador de Estágios do Curso de Letras/Inglês e professor colaborador do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: juscelino@ufpi.edu.br.

produtos e empresas, compartilhar seu saber para um determinado grupo, sua experiência na construção de algum objeto ou ensinar sobre algum conteúdo ou temática.

Em relação ao ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), no caso do Brasil, há a produção quantitativa de conteúdo realizado tanto por professores surdos e por não surdos<sup>3</sup>, de variados formatos e *layouts*, a exemplo de ensino do léxico, apresentação de aspectos culturais e de identidade, explicação sobre crenças e preconceitos acerca do surdo. A partir dessa constatação, veio o interesse em pesquisar um pouco mais acerca do material produzido para o ensino da Libras nas plataformas digitais e/ou redes sociais e, além disso, pesquisar as estratégias de ensino utilizadas, fazendo uma correlação com o público para o qual essa produção é direcionada.

Em linhas gerais, o objetivo geral deste trabalho é analisar as estratégias metodológicas de ensino da Libras usadas por professores nas redes sociais. Para esse fim, delineamos os seguintes objetivos específicos: identificar perfis de redes sociais usados por professores para ensinar Libras; verificar o tipo e temática do conteúdo utilizado para a produção de materiais midiáticos; refletir sobre as estratégias utilizadas no ensino da Libras e o público para o qual o conteúdo é direcionado.

O aporte teórico deste estudo está fundamentado em Masetto e Behrens (2006), Souza e Santos (2019), Costa e Silva (2013), autores que tratam sobre a tecnologia; assim como Gesser (2010; 2011), que trata do ensino da Libras. No que se refere ao campo metodológico, usamos Minayo (2008) e Gil (2010).

## **METODOLOGIA**

Este trabalho é de caráter qualitativo. Conforme Minayo (2008, p. 21-22), a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Falamos acerca de tecnologias e, em especial, de redes sociais, relacionando-as com o ensino da Libras. Dessa forma, descrevemos as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores para ensinar no espaço digital e, assim, atrair o usuário a assistir a esse conteúdo.

A pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Segundo Gil (2010), a pesquisa exploratória busca proporcionar uma visão holística acerca do objeto ou fato a ser

---

<sup>3</sup> Não surdos são os sujeitos que escutam, os ouvintes usuários da Língua Portuguesa.

pesquisado, já a pesquisa descritiva almeja dissertar sobre as características de um fenômeno estabelecendo suas relações com lócus estudado. Inicialmente, foi realizada uma investigação em duas das principais redes sociais utilizadas na atualidade – YouTube e Instagram, em busca de perfis de professores, da Região Nordeste do país, que ensinam Libras por essas plataformas. A opção por perfis dessa região geográfica se deve ao fato de os pesquisadores serem também do Nordeste e, por isso, terem mais familiaridade com as possíveis variações lexicais.

Os professores que selecionamos para análise são do Piauí e da Bahia, sendo não surdo e um surdo, respectivamente, os quais serão denominados de Professor 1 e Professor 2. Ambos foram convidados formalmente para participar da pesquisa e assinaram um Termo de Autorização de Uso de Imagem e Voz, assim como consentiram pela análise do conteúdo publicado tanto no YouTube e como Instagram, redes sociais em que os pesquisados têm conta vinculada e ativa.

A partir de uma busca nos perfis dos sujeitos pesquisados, obtivemos as seguintes informações: O Professor 1 possui conta ativa no Youtube há cerca de sete anos, com um pouco mais de 500 mil visualizações, não há nenhuma descrição específica sobre sua formação e sobre o intuito do canal no espaço destinado a este fim. Já no Instagram, há informações mais detalhadas no perfil: professor e tradutor-intérprete de Libras; local de trabalho; endereço eletrônico do YouTube.

Sobre o Professor 2, em sua conta vinculada ao YouTube, no item direcionado à descrição do canal, há um resumo sobre sua formação acadêmica (Letras-Libras), naturalidade e o tipo de conteúdo produzido. Embora conste, na plataforma, que o usuário esteja inscrito desde 2009, ele deixa claro, na descrição, que o canal, com mais de um milhão de visualizações, foi ativado em agosto de 2016. No Instagram consta na descrição do perfil dados sobre profissão, naturalidade, endereço eletrônico para contato e link para o canal do YouTube.

Depois da identificação dos canais, foi realizada a descrição de aspectos relacionados ao formato do conteúdo, *layout*, *design* e as estratégias utilizadas pelos donos dos perfis. Essa ação está também fundamentada em Gil (2010, p. 28), para quem a pesquisa descritiva “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Após essa etapa, foi construída a análise dos dados, traçando um diálogo com autores utilizados na discussão teórica.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Tecnologia, Educação e o Ensino de Línguas

Atualmente, a sociedade está imersa nos ganhos sociais e geográficos que a tecnologia tem proporcionado. Por meio dela, tornou-se possível se comunicar instantaneamente com qualquer pessoa de qualquer lugar do planeta. Para Costa e Silva (2013, p. 842), a tecnologia representa a “expressão da atividade humana”, já que reflete na cultura e no jeito que o homem vive, estando presente em qualquer contexto. No meio educacional, não seria diferente, devido à facilidade que há em adquirir objetos tecnológicos e internet móvel, razão pela qual a escola está repleta de usuários ativos e conectados, tanto professores como alunos.

Massetto (2006) discute acerca da mediação pedagógica e do uso da tecnologia, compreendida como um instrumento colaborador no processo de aprendizagem. Para ele, esse recurso não é devidamente discutido no âmbito da formação de professores e há uma permanência na reprodução de práticas copiadas pelos professores dos professores, o que ocasiona aulas monótonas e sem tanto dinamismo.

O autor supracitado destaca a necessidade de repensar a tecnologia no âmbito educacional, como também o fato de o professor saber fazer uso adequado desse recurso:

As tecnologias devem ser utilizadas para valorizar a aprendizagem, incentivar a formação, permanente, a pesquisa de informação básica e novas informações, o debate, a discussão, o diálogo, o registro de documentos, a elaboração de trabalhos, a construção da reflexão pessoal, a construção de artigos e textos. (MASSETO, 2006, p. 153).

O ato de ensinar e aprender não está mais concentrado apenas na escola. Graças à tecnologia, houve a extensão do lócus de aprendizagem para as residências, as empresas e outros espaços. O aluno conectado tem uma gama de conhecimentos diferenciados quando comparado à geração do seu professor na época em que ele era estudante. Assim, torna-se relevante o docente ter consciência do tipo de conteúdo que seu aluno tem acesso para que, dessa forma, haja a possibilidade de coadunar com a matriz curricular dos livros didáticos.

Behrens (2006) reforça o cuidado que se deve ter para não confundir informação e conhecimento, uma vez que a tecnologia possibilita o contato com diversos tipos de conteúdos, que estão organizados e sistematizados na lógica do seu criador, ao passo que o conhecimento seria a apropriação dessas temáticas, significando-as a partir das próprias

vivências e referenciais de quem tem acesso a eles. Mediante isso, é relevante questionar se o professor que produz material midiático está consciente dessa distinção e alcance do seu produto. Ainda conforme Behrens (2006), existem diversos caminhos com vários fins, mas isso depende da situação concreta em que o professor está e seus objetivos almejados com esse recurso.

O ensino não depende apenas de um bom recurso tecnológico, pois existem outros aspectos que devem ser considerados. Quando se refere ensino de línguas, torna-se mais evidente, pois “ensinar língua exclusivamente através do *letramento impresso* é, nos dias atuais, fraudar nossos estudantes no seu presente e em suas necessidades futuras” (DUDENEY, HOCLEY, PEGRUM, 2016, p. 19, grifos dos autores). Em outras palavras, os autores trazem uma reflexão acerca da tecnologia e sobre como o seu avanço tem se perpetuado no cotidiano da vida social a ponto de ressignificar o que seriam as estratégias de ensino, neste caso, ensino de línguas.

Para Leffa (2007) e Gesser (2012), ensinar e aprender uma língua envolve aspectos cognitivos (funções mentais e intelectuais), afetivos (emocional) e linguísticos. Além disso, consoante Brown (1994 apud Gesser (2010), o ensino de línguas também envolve o uso de abordagens. Dentre elas, podemos destacar a abordagem gramatical e a abordagem comunicativa. A primeira põe em evidência a forma e estrutura de uma língua, e a segunda se refere ao seu uso efetivo.

Ao citar o ensino de uma nova língua, não podemos negligenciar a sua relação entre a cultura do povo usuário já que aprender um novo idioma também representa mergulhar em novos aspectos de valores e de costumes. Ao tratar sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), devemos considerar que esse fato também acontece, pois os usuários nativos, os surdos, possuem uma identidade e cultura próprias, assim como qualquer falante de qualquer língua.

Por possuir uma modalidade distinta das línguas orais - neste caso as línguas de sinais possui uma modalidade visual-motora e as demais línguas oral-auditiva - o processo de ensino da Libras ocorre de forma bastante visual, com uso de recursos imagéticos (fotografias e vídeos), já que esta língua tem caráter distinto e necessita desses instrumentos. Já predomina, então, um aspecto que distingue do ensino da maioria das línguas, pois esta não focaliza o uso estritamente necessário de um material impresso, com vocabulários repletos de regras gramaticais e normas, como é comum em apostilas de cursos de línguas, por exemplo.

Retomando a discussão sobre o ensino de língua de sinais, Gesser (2012) destaca a importância de o professor sensibilizar seus alunos para o mundo visual, principalmente para desestigmatizar preconceitos e crenças sobre a Libras. Este é um fato que difere do ensino de línguas orais, já que boa parte da população não surda não tem acesso no contexto escolar a Libras como acontece em outras línguas como inglês e espanhol, por prevalecer o senso de que Libras não é uma língua, e sim como um conjunto de gestos e pantomimas<sup>4</sup>, por mais que desde de 2002, a Libras seja reconhecida como língua, cuja obrigatoriedade de divulgação em ambientes escolas e não escolares se dá, desde 2005, conforme o Decreto 5626.

Mediante isso, a correlação entre redes sociais e ensino de Libras resulta em uma combinação interessante, já que ambas têm, como característica marcante, o aspecto visual e imagético. Devido à popularização da internet e do acesso remoto aqui no Brasil, principalmente a móvel, existe muito conteúdo disponível pautado no ensino da Libras. Torna-se válido averiguar a qualidade do material produzido e se, de fato, os autores dessas produções conseguem construir um recurso devidamente atrativo e direcionado ao seu público consumidor desse tema.

Após essa discussão, apresentamos, a seguir, a análise dos materiais visuais produzidos pelos Professor 1 e Professor 2 nas redes sociais YouTube e Instagram, respectivamente.

### **Produções do YouTube: o que foi encontrado?**

#### **Professor 1– Descrição e Análise**

O canal do YouTube do Professor 1 possui nome homônimo ao seu nome pessoal conta com aproximadamente quinze mil inscritos, a fotografia do perfil e capa pessoal dessa plataforma expõem seu sinal de batismo<sup>5</sup> na Libras, e dá pistas sobre o conteúdo dos vídeos. Existem quase cem vídeos produzidos catalogados em sete *playlists* com conteúdos distintos, organizados da seguinte forma: “Limites do Amor”; “Novela em Libras – Família Silva”; “MACOS”; “instagram”; “Aulas de Libras – Contextualizando”; “Aulas de Libras”; “Com surdos”.

<sup>4</sup> De acordo com o Dicio (2020), pantomima significa “arte de demonstrar, através dos gestos e/ou expressões faciais, os sentimentos, pensamentos, ideias, sem utilizar palavras; mímica”.

<sup>5</sup> Cada sujeito que está efetivamente inserido na comunidade surda recebe um nome na língua de sinais, acontece o sinal de batismo, geralmente o sinal se refere a alguma característica física ou social, somado à configuração que representa ou não a letra inicial do nome. (FELIPE e MONTEIRO, 2006)

As duas primeiras *playlists* contêm a produção amadora de conteúdo novelístico completamente em Libras, com efeitos sonoros, e participação de atores surdos e não surdos. A primeira intitulada como “Limites do Amor” está em processo de construção, contendo até o presente momento em que esse trabalho está sendo construído com seis capítulos, a abertura é composta por diversas cenas da atriz principal e música composta pelo piauiense Melqui Brito.

A segunda *playlist* com o nome “Família Silva” é uma produção finalizada composta por quinze capítulos e conta a história de uma família de surdos em que a trama está baseado em um segredo que, se revelado pode abalar a vida de todos. Na descrição do primeiro capítulo desta produção, Professor 1 evidencia que um dos seus objetivos com essa produção é estimular a prática da Libras. Além de oportunizar o entretenimento para a comunidade surda, incentiva o não surdo a compreender a língua no cotidiano, conforme a abordagem comunicativa (BROWN, 1994 apud GESSER, 2010).



Figura 1. Novela Limites do Amor



Figura 2. Novela Família Silva

Fonte: YouTube (2020)

As demais *playlists* dispõem de materiais com duração bastante variada entre um a cinquenta minutos, nos quais predomina o ensino de vocabulários em diversos ambientes, sem haver nenhuma sequência didática correlacionando um vídeo a outro. Evidenciamos que não há a predominância de fundos neutros como nos vídeos-registros<sup>6</sup>, assim como as gravações foram feitas em locais descontraídos, buscando aproximação com quem assiste ao conteúdo. Na imagem abaixo, vemos um exemplo disso:

<sup>6</sup> Os vídeos-registros buscam padronizar a apresentação de artigos acadêmicos por meio da Libras. Este projeto pertence ao Departamento de Artes e Libras (DALi), sob a coordenação do Prof. Dr. Rodrigo Rosso Marques e está disponível em: <https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>.



Figura 3. Vídeo “Inveja em Libras” Fonte: Os autores (2020)

Para a análise em questão, foram selecionados dois vídeos, intitulados “Inveja em Libras” e “Sinais Polêmicos”, os quais foram postados na plataforma no ano de 2018.

No primeiro vídeo, o enquadramento permite ver toda a sinalização feita pelo sujeito, sem cortes. Existem efeitos de edição tanto na imagem (cortes no vídeo), aproximação da câmera por meio do zoom, aceleração da cena, e efeitos que alteram a prosódia da voz. Percebe-se que houve um roteiro para execução do vídeo, pois as legendas, em português, estão organizadas, há uma trilha sonora e efeitos audiovisuais marcados. Desse modo, compreendemos que esse material está acessível para indivíduos que almejam aprender Libras como segunda língua pelos seguintes aspectos: a) não há estímulo visual que coadune com as etapas de aquisição da linguagem (QUADROS, 1997); b) não há um input linguístico; c) a maior parte das informações é dita em português nas duas modalidades (oral e escrita); d) o criador do conteúdo, além de expor o vocabulário, aplica esse conhecimento em orações simulando situações do cotidiano, o que ele mesmo denomina de “Libras na vida real”.



Figura 4. Trecho do vídeo “Inveja em Libras”



Figura 5. Trecho do vídeo “Inveja em Libras”

Fonte: Os autores (2020)

No diálogo acima, o Professor 1 faz a marcação sintática dos sujeitos de fala inclinando a cabeça e o ombro para esquerda e para direita, fazendo o estabelecimento nominal e pronominal dos referentes<sup>7</sup>, mostrando que não se pode sinalizar de qualquer forma e expondo, de forma implícita, a sintaxe espacial da Libras. Nas imagens capturadas, vemos outra característica da língua: as marcas não-manuais. Ambas mostram exatamente o vocabulário inveja/invejosa, a intensidade das expressões faciais e o uso de outras configurações, que podem modificar, semanticamente, o léxico, por meio de aspectos fonológicos e morfológicos.

O segundo vídeo analisado apresenta uma proposta mais extensa, pois não foca apenas no ensino de um vocabulário, mas na distinção pragmática que pode existir no mesmo léxico, a depender do contexto em que se é utilizado. Esse fenômeno, na maioria das línguas, é denominado de homônimo. A estratégia utilizada nesse conteúdo contempla surdos e não surdos, já que, além do áudio, existe a janela do intérprete com a sinalização em Libras, com um enquadramento que permite, claramente, a visualização.



Figura 6. Trecho do vídeo “Sinais Polêmicos” Fonte: Os autores (2020)

O Professor 1, antes de adentrar ao assunto que é tema do vídeo, mostra alguns sinais que, provavelmente, seus próprios alunos ou inscritos no canal questionaram, o que se percebe que são pessoas não surdas. Ele aproveita o espaço para evidenciar aspectos da cultura surda, principalmente o fato de o surdo ser um sujeito visual. Ao apresentar os sinais, é nítido o zelo do docente em evidenciar os parâmetros fonológicos da Libras, em destaque, a configuração de mão e movimento, reforçando a compreensão.

Gesser (2012), ao citar e adaptar as ideias de Brown (1994), reitera que a *compreensão visual* de uma língua pelo aluno ocorre em seis modalidades: reativa, intensiva, responsiva,

<sup>7</sup> A esse respeito, ver Quadros e Karnopp (2004).

seletiva, extensiva e interativa. No conteúdo midiático em questão, durante os primeiros minutos, há o estímulo pela compreensão intensiva, que foca em algum elemento da língua separadamente, neste caso, os parâmetros. Por se tratar de uma língua diferente das línguas orais, pode acontecer que o aprendiz da Libras como segunda língua não consiga fazer associações imediatas, já que a estrutura gramatical é diferente e a ordem sintática tem suas variações. Assim, o professor trabalha vocabulários e frisa a questão das regras, o que faz com que o conteúdo seja interessante ao aluno e este faça as primeiras relações com o que aprende.

Retomando ao tema central do vídeo, foram selecionados quatro sinais interessantes: 1) materiais; 2) diabo; 3) vagabundo; e 4) apertado, que reforçam duas questões a serem observadas na Libras: a pragmática e a variação linguística. Gesser (2012) afirma que é comum muitos alunos não surdos, quando ingressam em um curso básico de Libras, adentrarem à sala de aula com crenças referente ao demérito dos sinais como língua e, por isso, para a autora, é essencial discutir o reconhecimento linguístico e científico das línguas de sinais, como também debater sobre outros assuntos correlatos, como o surdo, a surdez e sua educação.

Ainda em relação aos vocabulários apresentados, o professor cita exemplos em que o significado pode variar a partir dos diálogos em que são utilizados, como também faz uso de situações da sua vivência pessoal como intérprete educacional para explicar os contextos, como se vê a seguir:



Figura 7. Trecho do vídeo “Sinais polêmicos”  
execução do sinal Diabo/Coincidência



Figura 8. Trecho do vídeo “Sinais polêmicos”,  
variação do sinal de coincidência

Fonte: Os autores (2020)



Figura 9. Trecho do vídeo “Sinais polêmicos” execução do sinal Vagabundo/ Desempregado

Fonte: Os autores (2020)



Figura 10, 11 e 12. Trechos do vídeo “Sinais polêmicos”, diferenciação do sinal da figura 9. por meio de contexto através de diálogo. Fonte: Os autores (2020)

Durante todo o vídeo, o Professor 1 faz uso de uma narrativa humorística, demonstrando seu interesse de aproximar-se do seu público. Por mais que se entenda que o conteúdo está direcionado para quem estuda com o objetivo de melhorar sua fluência na Libras, almejando fins em trabalhos de tradução ou aprimoramento nas relações sociais com o povo surdo, vemos que o conteúdo visual aproxima também os internautas surdos, que buscam melhorar sua escrita no português. O Professor 1 deixa claro que um mesmo sinal pode variar de significado quando empregado em um contexto diferente e, como consequência ter a escrita totalmente distinta do qual o surdo poderá estar habituado. Há, aí, o que Masetto (2006) denomina de mediação pedagógica, pois o criador do conteúdo desperta o interesse pelo conteúdo e audiência. Vale destacar, por fim, a fotografia do ambiente escolhido para gravação do vídeo, de modo que prevalece uma harmonização entre o fundo, com poucas cores e tons. Embora a iluminação não tenha sido adequada, não houve prejuízos na qualidade do material.

## Professor 2 – Descrição e Análise

Assim como o Professor 1, a conta da plataforma YouTube do Professor 2 também possui nome homônimo ao usuário. O canal tem um pouco mais de quarenta mil inscritos e está ativo desde 2016, sua produção consta com aproximadamente noventa vídeos organizados em dez *playlists*: “Sobre mim”, “Libras”, “Surdez”, “LGBT”, “Mitos”, “#Responde”, “Curta-metragem”, “Aulas de Libras”, “Tutorias e Dicas”, “DIY: Faça você mesmo”.

O conteúdo produzido pelo Professor 2 aborda diversas temáticas, cujo foco não está apenas no ensino da Libras, mas na desmistificação da língua, do surdo e da própria surdez, e outras questões que envolvem a subjetividade do docente, como a questão LGBT. Os vídeos correlacionam entre si a temática de cada um e trabalham com questionamentos ou problemáticas vividas por muitos surdos. Por conta disso, torna-se um ambiente propício a quem tem interesse em aprender não somente a língua, mas aspectos culturais do povo surdo.

Para compor a análise desta pesquisa, foram selecionados dois vídeos: “LIBRAS: alfabeto manual e números” e “LIBRAS NÃO É OFICIAL?”.

O primeiro vídeo apresenta vinheta, fundo sonoro e legenda em português, adicionada pelo próprio recurso do YouTube, o que indica que o material é acessível para não surdos. O tema da aula é sobre assunto introdutório em boa parte dos cursos básicos de Libras: Alfabeto Manual e Números. A princípio, ele já desmistifica uma crença comum para quem inicia seus estudos nessa língua, a de a Libras ser apenas composta pelo alfabeto (GESSER, 2009).



Figura 13. Trecho do vídeo “Libras: alfabeto manual e números”. Fonte: Os autores (2020)

Em seguida, o Professor 2 evidencia a funcionalidade do alfabeto e expõe as situações em que ele deve ser utilizado e em que posição deve-se executá-lo. Após isso, mostra letra por letra, fazendo um enquadramento da câmera apenas na sua mão. Embora sinalize bem lentamente e em diversos ângulos, o plano de fundo é repleto de informações.

O Professor demonstrar ter muito cuidado ao executar as configurações do alfabeto e dos números, visto que existem formatos que são semelhantes e que podem ocasionar confusão.



Figura 14 e 15. Configuração da letra F e letra T respectivamente  
. Trecho do vídeo “Libras: alfabeto manual e números”. Fonte: Os autores (2020)



Figura 16, 17 e 18. Sequência do movimento do sinal do número sete.  
. Trecho do vídeo “Libras: alfabeto manual e números”. Fonte: Os autores (2020)

Outra característica relevante é fato de ter captação sonora durante todo o material, o que demonstra que a produção foi assessorada por algum profissional não surdo, fato confirmado pela descrição do vídeo. No final do vídeo, o Professor 2 propõe uma rápida atividade de verificação de aprendizagem, envolvendo os tipos de números apresentados, com quatro frases, das quais apenas duas estariam corretas.

Por mais que ele não revele as respostas da atividade no espaço dos comentários, o Professor 2 interagiu com os usuários que dialogaram nesse ambiente, de modo a proporcionar aprendizagem e também uma forma de mediar o conteúdo.

O segundo vídeo analisado tem um viés mais informativo e reflexivo, mas não deixa de ser uma ótima oportunidade de aprendizagem sobre a Libras. A temática está relacionada a um aspecto da lei mais relevante para a comunidade surda, a Lei 10.436/2002. O Professor 2 destaca que, durante um bom tempo, prevalecia um discurso de que a Libras seria a segunda língua oficial do Brasil, mas, conforme a Lei, a Libras é apenas reconhecida como língua da comunidade surda.

O debate iniciado pelo Professor 2 é uma análise séria e comprometida do texto que compõe a legislação. A postura do docente vai novamente de acordo com discussões abordadas por Gesser (2012) sobre elencar diálogos acerca de outros aspectos que envolvem a língua.

O fato que despertou a vontade de produzir material a esse respeito foi justamente sua interação com outros profissionais da área através das redes sociais, no qual ele mesmo expôs no começo do vídeo, reiterando o que Souza (2017 apud SOUZA; SANTOS, 2019) afirma, ao mostrar a posição que a tecnologia e a internet ocupam nas mediações e interações entre pessoas na organização social de hoje.

Ao realizar uma enquete no Instagram, questionando sobre a oficialização da Libras no Brasil, o Professor 2 percebeu que muitos responderam equivocadamente, de modo que

boa parte do vídeo consistiu em explicar que a lei apenas reconhece a Libras como língua. O professor trouxe outros debates acerca da acessibilidade, do bilinguismo e como a falta de informação em sinais prejudicam o povo surdo.

O Professor 2 também reforça que a Libras se constitui língua e contém todas as características das línguas orais, como destacam Quadros e Karnopp (2004).



Figura 19. Trecho do vídeo “Libras: não é oficial?” Fonte: Os autores (2020)

Na última parte do vídeo, o Professor 2 seleciona vocabulários que foram utilizados durante o vídeo para reforçar aprendizagem, dentre os quais foram: linguística, língua, linguagem, Libras, Brasil, Lei, Acessibilidade.

Para o indivíduo não surdo que está começando aprender Libras como segunda língua e que já apreendeu léxicos básicos, esse material é um ótimo recurso para aprimorar a compreensão visual. Conforme Brown (1994 apud GESSER 2012), isso justifica três opções para captar as informações repassadas no material: áudio dublado, a legenda editada em português e a sinalização.



Figura 20 e 21. Trecho do vídeo “Libras: não é oficial?”, ensinando vocabulários “Libras” e “Lei”  
Fonte: Os autores (2020)

O internauta aprendiz de Libras, ao ter acesso ao conteúdo dessa natureza, poderá pausar e retomar o vídeo quantas vezes achar necessário, reproduzir os sinais que achar

relevante, fazer suas anotações, apreender novos léxicos e alcançar todas as formas de compreensão visual. O vídeo é dinâmico, informativo e pouco extenso, coerente com a velocidade em que notícias circulam nos meios digitais e a velocidade em que são consumidas. Sendo assim, é um ótimo recurso para um professor utilizar em uma sala de aula repleta de jovens, por exemplo.

### Produções do Instagram: pequenos vídeos e efeitos.

Esta seção traz alguns recursos presentes no perfil do Professor 1, devido à constatação de que ambos os professores utilizam essa rede social principalmente para produção de registros não diretamente relacionados ao ensino de Libras.

Por conta disso, após análise do Instagram do Professor 1, verificou-se que, nessa rede social, o recurso utilizado para ensinar língua de sinais são os *Stories*, que consistem na postagem de pequenos vídeos, com duração máxima de quinze segundos e validade de vinte e quatro horas, para acesso dos seguidores. O aplicativo permite destacar no perfil e categorizar em eixos os *stories* mais relevantes para o usuário, possibilitando livre acesso para quem o segue.

Foi por meio deste recurso que possível ter acesso ao material produzido, cujo foco é ensinar e/ou provocar o interesse por Libras.



Figura 22. Perfil da rede social Instagram do Professor 1

Fonte: Os autores (2020)

Nos *destaques dos stories*, denominados “Em Libras”, “Libras”, “Sinais”, vimos alguns vídeos, em que são propostos desafios aos seguidores; e outros respondendo dúvidas dos seguidores, como nos exemplos a seguir:



Figura 23.



Figura 24.



Figura 25.



Figura 26.



Figura 27.

*Stories em destaque no Instagram*  
Fonte: Os autores (2020)

Ao assistir a esses conteúdos, percebemos que sua construção nessa plataforma depende da interação do Professor 1 com seus seguidores. Além disso, a produção dos vídeos nesse espaço é feita fora dos parâmetros acadêmicos dos vídeos-registros, sem preocupação com roteiro, cenário e enquadramento das filmagens. Aparentemente, nessa rede social, ensinar Libras é uma ação pouco formal, sem tanto comprometimento metodológico, mas de uma busca por uma aproximação mais íntima no meio virtual.

Vale ressaltar que os *stories* visualizados trazem questionamentos interessantes e que possivelmente devem ter oportunizado discussões no *direct* do Professor 1. Não há como ter o *feedback* dessas informações, pois, diferente do YouTube, o Instagram só permite a visualização dos comentários em postagens no *feed*, mas tem uma vantagem, já que possibilita a captação e o consumo mais rapidamente. O acesso ao Instagram é mais instantâneo que o YouTube, de modo que é possível atrair seguidores, despertar o interesse pelo conteúdo e direcionar para materiais mais extensos.

A forma com que os *stories* foram produzidos indica que um dos objetivos do Professor 1 é tornar a Libras reconhecida através do seu trabalho como YouTuber. Vários professores de línguas utilizam a mesma estratégia, criam vídeos curtos e atrativos no Instagram e direcionam os mais interessados ao YouTube, reforçando Dudeney, Hocley e Pegrum (2016), para os quais as tecnologias digitais consentem a customização do ensino e da aprendizagem, como nas redes sociais, que provam isso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, evidenciamos a relação entre a tecnologia, educação e o ensino de língua de sinais, traçando uma linha tênue por meio das redes sociais. Como as mídias são fonte de informação de boa parte da sociedade, é relevante discutir, no meio acadêmico, os caminhos percorridos por essas teias virtuais que conectam as pessoas.

A internet possibilita autonomia e protagonismo na produção de conhecimento, de forma que os docentes não devem ignorar que seus alunos podem construir conteúdo e divulgar para o mundo em instantes. Logo, agir como mediadores oportuniza uma aproximação efetiva entre esses dois grupos, razão pela qual discutir o ensino e a aprendizagem por meio da tecnologia é a chave para a educação de gerações futuras.

Com o intuito de contribuir para essa discussão, fizemos uma análise sobre o ensino de Libras como segunda língua nas redes sociais YouTube e Instagram. Considerando, especialmente, a natureza imagética da língua e os recursos visuais existentes nessas plataformas, houve o interesse de pesquisar as estratégias metodológicas usadas por professores de Libras e o público-alvo do conteúdo produzido.

Entre os sujeitos pesquisados, evidenciamos estratégias distintas, talvez por um ser surdo e o outro não ser, o que já traz uma reflexão sobre a formação cultural, que é um fator crucial para criação de uma tática de ensino. Percebemos, na análise, o foco no ensino de

apenas um léxico, de vários, usos de vinhetas, áudios, diálogos, legendas, atividades, *layouts*, edições atrativas, vídeos de curta duração e longa duração.

O professor dessa geração de nativos digitais deve estar ciente dessa variedade e, mais além, saber que poderá utilizar esses recursos em algum momento das suas aulas. A nosso ver, não compete mais o ensino de língua ser focado apenas no livro didático, pois são necessários maiores debates para compreender até que ponto a dimensão tecnológica contribui para o ensino e para educação, falta centralidade no campo pedagógico (COSTA; SILVA, 2013).

## REFERÊNCIAS

DUDENEY, Gavin; HOCKLY, Nicky; PEGRUM, Mark. **Letramentos Digitais**. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FELIPE, Tanya A.; MONTEIRO, Myrna Salerno. **Libras em Contexto**: Curso Básico : Livro do Professor. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 6ª. Edição, 2006.

GESSER. **Libras? Que língua é essa?**: crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

\_\_\_\_\_. **Metodologia de ensino de Libras como L2**. Material didático desenvolvido para o Curso de Letras-Libras na modalidade a distância: Florianópolis; UFSC. 2010.

\_\_\_\_\_. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a Libras. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 2010. 6 ed.

LEFFA, Vilson J. Cap. 1: Como produzir materiais para o ensino de línguas. IN: \_\_\_\_\_ **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. – Pelotas: Educat, 2007. Disponível em: [http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod\\_mat.pdf](http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/prod_mat.pdf). Acesso em: set. de 2019.

MINAYO, M. C (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed.. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MORAN, J. M; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas Tecnologias e Mediação pedagógica**. Campinas: SP, Papirus, 10 e. 2006.

PANTOMIMA. IN: DICIO. **Dicionário Online de Português**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pantomima/>. Acesso: 17 de abr. de 2020.

QUADROS, R. M. de; KARNOPP, L. B. **Língua de sinais brasileira**: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REVISTA BRASILEIRA DE VIDEO-REGISTRO. UFSC. Disponível em:  
<https://revistabrasileiravrlibras.paginas.ufsc.br/>. Acesso: 02 de abr. de 2020.

SILVA, Gildemarks Costa e. Tecnologia, educação e tecnocentrismo: as contribuições de Álvaro Vieira Pinto. **Rev. bras. Estud. pedagog. (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, p. 839-857, set./dez. 2013.

SOUZA, Fábio Marques de; SANTOS, Geyza de Freitas. **Velhas práticas em novos suportes?**: As tecnologias digitais como mediadoras do complexo processo ensino-aprendizagem de línguas. São Paulo: Mentis Abertas, 2019. 2ª ed.

STROBEL, Karin. Capítulo 4: Os artefatos culturais do povo surdo. IN: \_\_\_\_\_. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 2. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2009.

## **EVASÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO CERES: RAÇA E GÊNERO COMO FATORES DETERMINANTES NO ABANDONO DO CURSO.**

Ronny Diogenes de Menezes<sup>1</sup>

### **RESUMO**

O objetivo dessa pesquisa é apresentar o resultado uma investigação que buscou identificar as causas de evasão no curso de licenciatura em Pedagogia do CERES da UFRN. Para resolver essa questão realizamos um estudo de caso de cunho etnográfico com os estudantes que desistiram do curso entre os semestres de 2015.1 e 2018.2. Nesse período 141 alunos desistiram da licenciatura em pedagogia, com eles foi aplicado um questionário que teve por objetivo esclarecer as causas de sua evasão. A amostra foi definida utilizando a fórmula proposta por Livine (1987) que nos deu quantitativo de 23 pessoas que deveriam responder ao questionário, isso nos deu um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 19%. Com o questionário foi possível perceber que entre o período da pesquisa 73,9% dos evadidos são negros. O que nos chamou a atenção é que dentre esse percentual 93% são mulheres autodeclaradas pretas e pardas. Constatamos também que 60% delas abandonaram o curso por problemas financeiros que permeiam a falta de recursos para transporte e a necessidade de trabalhar para prover o sustento. A raça e o gênero têm sido fatores explícitos que estão definindo o destino das alunas negras do curso de Pedagogia do Ceres/UFRN. Com isso torna-se fundamental uma ampliação das ações para permanência desse público no curso, minimizando assim, os impactos sociais da evasão além de auxiliar essas mulheres a ter a oportunidade de concluir seus cursos.

**Palavras-chave:** Evasão no ensino superior; mulher negra; renda; pedagogia.

### **INTRODUÇÃO**

Os cursos de Pedagogia da rede federal de educação superior, atualmente, têm contribuído para formar profissionais habilitados para o ensino e a gestão pedagógica em contextos diversos como o rural, urbano, indígena e para pessoas com deficiências. Esses profissionais de modo algum são leigos, pois a formação que lhes é dada nas universidades proporciona-lhes a capacidade necessária para o trabalho de professor. A expansão da educação superior no Brasil elevou o número de vagas e matrículas e esse fato está modificando a vida de milhões de jovens que enxergam a possibilidade de crescimento profissional e estabilidade financeira através da educação. Entretanto, nos últimos anos,

---

<sup>1</sup> Doutorando em Linguagem e Ensino (UFCG), Mestre em formação de professores (UEPB), Licenciado em letras (UFPE), Professor do DEDUC/UFRN email: ronny.diogenes@hotmail.com.

mesmo com essa expansão, os números de alunos que abandonam o curso vêm aumentando (SILVA FILHO, 2007; DAVOK & BERNARD, 2016).

Esse problema vai na contramão da necessidade de mais docentes para atuar na educação básica de nosso país, pois o Plano Nacional de Educação (PNE) tem como meta garantir que todos os professores tenham formação superior (BRASIL, 2014), e com altos níveis de abandono essa meta dificilmente será cumprida. Nos cursos de licenciatura os índices de evasão permeiam os 23% (LOBO, 2017) e esse número impacta a vida de milhares de jovens e adultos que não conseguem concluir seus cursos.

A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) há mais de 50 anos tem um papel fulcral nessa questão, pois o inciso 4º do artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública”.

Em consonância com esse dispositivo legal, o Plano de Desenvolvimento Institucional da UFRN (PDI UFRN, 2010) estabeleceu políticas para subsidiar a permanência e êxito dos estudantes dos cursos de graduação. Uma das ações para contribuir para isso é

o desenvolvimento de projetos e atividades pedagógicas junto às escolas da rede pública do Ensino Médio; a constituição de fóruns públicos de discussão de políticas de inclusão; a ampliação crescente do número de usuários do restaurante universitário; a indução de estudos e pesquisas para subsidiar a política de acesso e permanência dos alunos na UFRN (UFRN, 2010, p.67)

O projeto “Oh Pedagogia dos Meus Sonhos” (MENEZES, 2018), desenvolvido pelo Departamento de Educação do Ceres foi um exemplo do desenvolvimento de projetos junto às escolas da rede pública, pois ele pretende estimular o interesse pela docência, aproximando o público jovem do ofício de ser professor.

Ações como essa são necessárias pois, através de observações empíricas e relatos orais de alunos, foi possível perceber que no curso de Pedagogia do campus Caicó existem turmas em que mais de 24% por cento dos alunos abandonaram os estudos. Esse número é alarmante, e os motivos disso precisam ser analisados, portanto, a intenção é que esse estudo possa contribuir para a criação e implantação de políticas que visem diminuir os índices de evasão no ensino superior da rede federal de educação.

Para solucionar esse problema analisamos as causas de abandono do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de ensino Superior do Seridó da Universidade Federal

do Rio Grande do Norte – Ceres/UFRN. Com isso foi possível perceber que fatores como raça e gênero são preponderantes na permanência dos estudantes no curso.

Apresentaremos a partir de agora um breve histórico da formação de professores no Seridó Potiguar e no Ceres/UFRN, em seguida trataremos dos dados obtidos com a nossa investigação e por fim, apresentaremos os dados gerados analisando o perfil social dos alunos e as razões que os levaram a abandonar o curso. Por fim apresentaremos um possível caminho para que as mulheres negras tenham o seu direito à educação superior em condições de igualdade com os demais estudantes.

### **Formação de professores no Seridó Potiguar**

No interior do estado do Rio Grande do Norte se localiza uma microrregião denominada Seridó Potiguar. Todos os seus municípios totalizam uma população de mais de mais de 300 mil habitantes. O seu maior município é Caicó, cidade que abriga o Ceres da UFRN. Com um clima semiárido essa microrregião é bastante desigual, pois o seu PIB *per capita* de apenas R\$ 10.000,00. Desse modo, uma grande parte da população vive na pobreza e necessitam da garantia de seus direitos a Educação.

O curso de Licenciatura em Pedagogia do Ceres foi fundado em 4 de outubro de 1973. Foi fruto de um acordo do Ministério da Educação e a *United States Agency for International Development* (USAID). A primeira turma do curso ofereceu apenas 10 vagas e o foco inicial do curso era apenas a administração escolar, porém com o passar dos anos outras habilitações foram incorporadas ao processo formativo (UFRN, 2018). Atualmente o curso oferece 55 vagas por ano e no semestre de 2017.2 havia 184 alunos matriculados.

Na região do Seridó Potiguar que o curso está inserido habitam cerca de 310.067 pessoas. E mesmo assim esse é único curso de pedagogia da rede pública nessa região. Os profissionais formados no curso de pedagogia podem atuar na educação infantil, no ensino fundamental e na gestão educacional de todos os níveis. Esse fator torna o curso um importante instrumento para a emancipação e inclusão social daqueles que não têm meios para ingressar em uma faculdade privada. Atualmente, segundo dados do E-MEC a região do Seridó Potiguar conta com mais de 10 instituições privadas oferecendo o curso de licenciatura em pedagogia na modalidade à distância. Essa preponderância da rede privada na formação de professores exclui a maior parte dos brasileiros que desejam ingressar em curso de licenciatura, mas não têm recursos. Diniz-Pereira (2015) traçou um panorama das dificuldades

para a formação de professores frente a “hegemonia da chamada educação mercantil e empresarial” (p.1).

Com base nos dados do INEP, Diniz-Pereira (2015) afirma que houve um aumento vertiginoso da oferta de vagas da rede privada, cerca de 197%, enquanto a rede pública aumentou somente 18,6%. Com uma movimentação de cerca de 60 bilhões<sup>2</sup> por ano, o setor privado da educação tem se tornado uma mina de ouro para os empresários. Entretanto em 2018, 23,9%<sup>3</sup> das famílias brasileiras sobreviveram com apenas dois salários mínimos por mês, esse percentual representa quase 50 milhões de pessoas, além disso mais de 13 milhões de cidadãos vivem com menos de 140 reais mensalmente.

Dentre os que sobrevivem com menos de 140 reais está a população negra. Segundo o IBGE (BRASIL, 2017) dentre as pessoas que tem os menores rendimentos 75% são pretos e pardos. Porém quando se observa o grupo de 1% dos brasileiros com maiores rendimentos apenas 17% são pretos e pardos. Essa desigualdade é sentida também no desemprego que entre pretos e pardos era de 14%, mas a média geral situava-se em 11% no ano 2017. Esse processo se repete na educação superior, no qual 22,9% dos brancos com 25 anos ou mais têm ensino superior, contudo com a população negra esse percentual é de 9,3%.

A grande parte da população negra, sobretudo as mulheres, não tem chance de ingressar em uma faculdade particular, e, também não encontra vagas suficientes na educação superior pública. Nascer negro está diretamente ligado à possibilidade de nascer e morrer pobre (GÓIS, 2008). Estudos apontam que a renda de mulheres negras chega a ser um terço da renda de homens brancos (GÓIS, 2008). Afinal, esse é o reflexo das concepções de lideranças políticas brasileiras que afirmam que mulheres devem ganhar menos porque engravidam, e nesse caso a mulher afrodescendente está ainda mais exposta a essa cruel desigualdade. Esses dados fazem cair por terra o mito da democracia racial brasileira (GÓIS, 2008), vivemos em um país que ser preto e pobre significa andar com um alvo e um destino quase certo, que é o da exclusão.

Pensando nesses números, percebemos que cada estudante que abandona o curso de Licenciatura em Pedagogia será mais uma pessoa que não poderá ter a sua formação

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acesso em 26 de fev. 2020.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/10/04/ibge-27-das-familias-concentram-20-de-toda-a-renda-brasileira.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em 26 de fev. 2020.

construída por uma instituição de excelência e, assim, estar mais apto a ingressar no mercado de trabalho público ou privado e lutar para mudar o destino imposto pela sociedade.

É um fato que a procura por cursos de licenciatura vem diminuindo e isso pode causar um apagão de professores em diversas áreas. Isso tem feito com que a área da docência possa ser uma ferramenta para mudar a vida de pessoas, e desistir disso pode impactar social e financeiramente a vida das alunas negras. Tendo em vista esses problemas, a análise das causas de evasão na rede pública deve subsidiar políticas para a permanência dos alunos em seus cursos, além disso outras ações devem ser tomadas para que a oferta de cursos de licenciatura na rede pública seja ampliada.

Nesse interim, iremos agora conhecer e analisar os resultados da pesquisa “Estudos de evasão no curso de Pedagogia do Ceres Caicó”. Nesse processo será possível perceber que as mulheres, sobretudo as negras, estão mais propensas a abandonar o curso e essa, também cruel, desigualdade é decisiva no destino dessas pessoas.

### **Metodologia de pesquisa: o curso de pedagogia no ceres e suas causas de evasão**

Esta investigação objetivou analisar as causas da evasão no curso de Pedagogia do Ceres entre os semestres de 2015.1 até 2018.1. Com isso, temos a expectativa de propor meios para contribuir com a permanência dos alunos nesse curso. Deste modo, foi realizado um estudo de caso descritivo, cujo método “tem por objetivo mostrar ao leitor uma realidade que [na maioria das vezes] ele não conhece” (LEFFA, 2006. p. 18, acréscimos nossos). Para isso, foi preciso apresentar os motivos da evasão, nesse ponto, mais uma vez, esse trabalho se enquadra nos moldes do estudo de caso, pois, segundo Leffa (2006), esse método se concentra em analisar um evento ou situação específica, “sem a preocupação de descobrir uma verdade universal” (p. 15).

Segundo Leffa (2006), a primeira etapa para se realizar um estudo de caso é a verificação das competências necessárias para a realização da pesquisa, sendo elas: “saber fazer boas perguntas; saber interpretar as respostas; ser um bom ouvinte; ser capaz de se adaptar e ser flexível para reagir adequadamente a diferentes situações; conhecer os fundamentos teóricos da questão que está sendo estudada; não ter ideias preconcebidas” (p. 19).

A partir disto, o processo de investigação deve ser iniciado sem hipóteses pré-concebidas sobre o assunto. Assim, o fenômeno foi observado e interpretado sem conjecturar antecipadamente sobre ele. Soares (2011) nos alerta para o fato de os pesquisadores iniciarem seus trabalhos cheios de certezas, sendo esta postura inimiga de uma pesquisa com qualidade teórica e metodológica. Ela completa seu argumento afirmando que “quem tem certeza não tem motivos para pesquisar” (p. 22). Dessa forma, este trabalho foi desenvolvido a partir dessa visão, pois, antes de se realizar essa pesquisa, não era possível entender plenamente as causas do abandono do curso pelos participantes da presente investigação. Assim, essa incerteza, sobre tal assunto, é uma das forças motrizes desse trabalho.

A partir disso, foram definidos os instrumentos de geração dos dados e as etapas da pesquisa (LEFFA, 2006), que serão descritos a seguir. Como o primeiro passo consultamos a base de dados do Sistema de Gestão de Atividades Acadêmica da UFRN - Sigaa, com o objetivo de identificar a população alvo dessa investigação, os alunos evadidos entre 2015. e 2018.1. Porém o sistema não nos forneceu dados condizentes com as observações empíricas que motivaram essa pesquisa. Desse modo solicitamos diretamente à superintendência de informática SINFO da UFRN os dados dos alunos que por qualquer motivo abandonaram o curso. Em alguns dias a SINFO nos enviou uma tabela com os nomes, telefones, e-mails de 141 pessoas.

Com essas informações, foi preciso estabelecer uma amostragem pois não seria possível dentro do tempo disponível investigar todos os 141 evadidos. A amostra foi definida utilizando a fórmula proposta por (LIVINE, 1987) que nos deu o número de 23 pessoas com um nível de confiança de 95% e uma margem de erro de 19%.

Com esse valor definido, desenvolvemos um formulário no Google Forms com 24 questões que tinha por objetivo conhecer o perfil socioeconômico dos participantes e saber os motivos que os levaram a abandonar o curso. O formulário foi enviado para todos os 141 alunos que abandonaram o curso, para porem inicialmente só recebemos 20 respostas que nos levou a entrar em contato por mensagem de texto com os ex-alunos, solicitando, mais uma vez, que eles respondessem ao questionário. Com isso conseguimos o número de resposta condizente com a nossa amostra.

Como não seria possível discutir todos os dados obtidos nos concentraremos em aspectos que ficaram mais evidentes em nossa pesquisa, sendo eles: cor, gênero, renda e os motivos que os levaram a para evasão. A partir de agora apresentaremos os dados obtidos e os

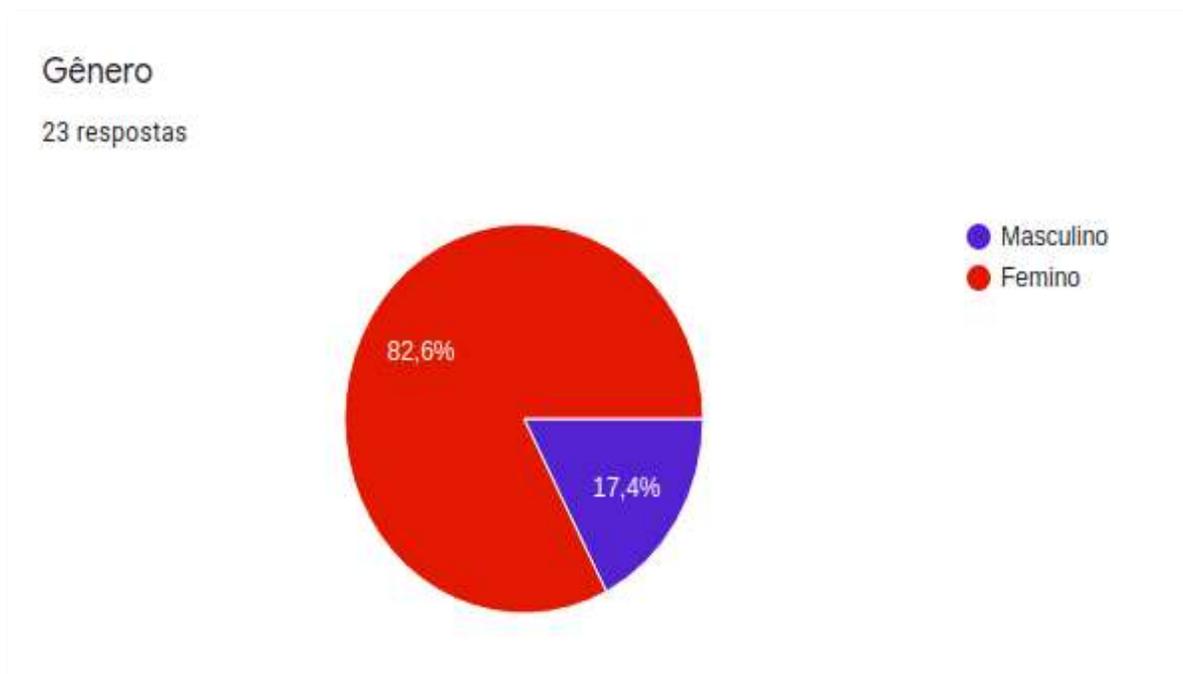
analisaremos para tentar traçar um perfil do principal público que se evade do curso de Pedagogia do Ceres em Caicó.

### **Resultados e discussão: cor, gênero e renda sob foco**

Os dados obtido com essa pesquisa infelizmente refletem a realidade milhões de brasileiros que buscam uma educação de qualidade, porém para isso necessitam enfrentar uma jornada tripla de trabalho. Ao mesmo tempo que outra parcela da população apenas necessita estudar, pois suas condições socioeconômicas não lhes impõe dificuldades para conseguir o seu sustento.

Como pode ser observado no Gráfico 01, um total de 82% dos alunos evadidos são mulheres, esse número não causa espanto, pois os dados do Censo da Educação Superior revelam que 93% das matrículas nos cursos de Pedagogia são ocupadas pelo sexo feminino. E esse número está de acordo com o apresentado por Pereira (2013), a qual discute que na escolha do curso superior há expectativas ligadas ao gênero que são socialmente construídas e levam homens a escolher cursos da área de exatas e mulheres aos cursos da área de humanas. Essa visão, tem resultado em uma grande quantidade de mulheres cursando pedagogia (PEREIRA, 2013). O gráfico a seguir evidencia a categoria gênero, do universo pesquisado:

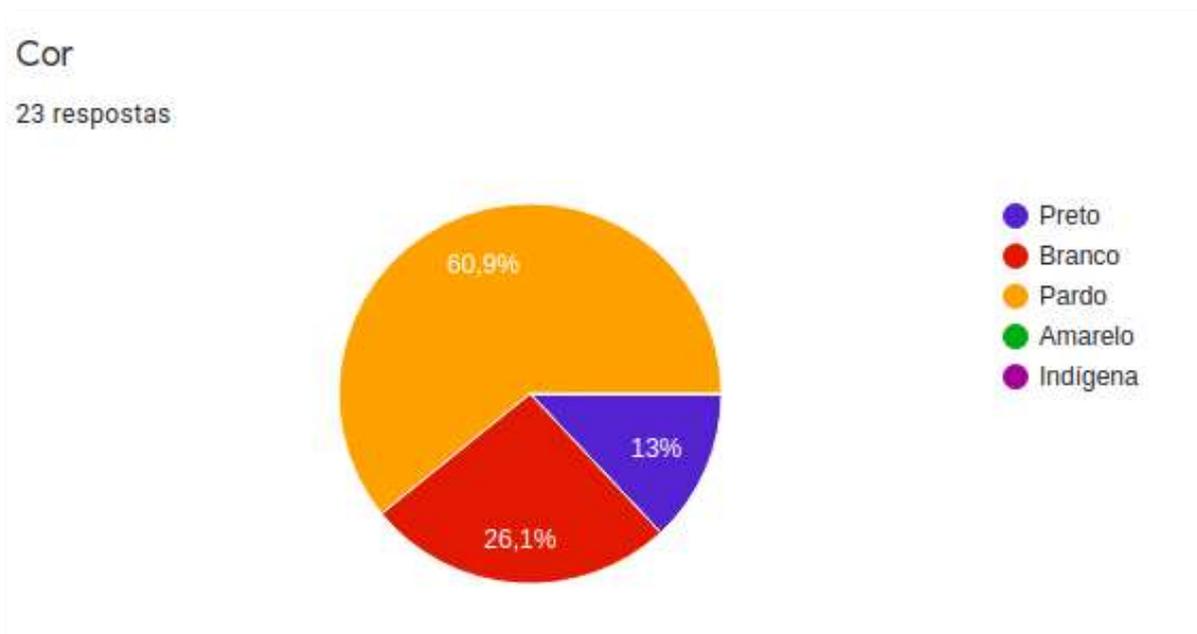
Gráfico 01 – Dados sobre o gênero dos evadidos



Fonte –Dados da pesquisa

Foi possível perceber que na totalidade a evasão de pessoas pretas e pardas é predominante no período analisado, com um total de 73% (GRÁFICO 02). Desse percentual apresentado no Gráfico 02 verificamos que o quantitativo de mulheres desse público, entre evadidas, é de 93%. Com a análise dos questionários descobrimos que 60% das mulheres negras abandonaram o curso por problemas financeiros que permeiam desde a falta de recurso para transporte até a necessidade de trabalhar para prover o sustento. Esse percentual atesta a vulnerabilidade dessas mulheres, pois a não conclusão do curso pode impactar na renda familiar aumentando a desigualdade social enfrentada por elas (GÓIS, 2008).

Gráfico 02 – Dados sobre cor dos evadidos



Fonte –Dados da pesquisa

Segundo Góis, as mulheres são duplamente impactadas pois além estudar, “tradicionalmente também cabe a elas o exercício de atividades no lar, o que faz com que tenham de articular o estudo com o trabalho profissional e com o trabalho doméstico (GÓIS, 2008, p. 749). Isso se mostrou real em nossa pesquisa como é o caso dos relatos das participantes na Figura 01. Em alguns casos a jornada não dupla e sim tripla, pois abrange estudos, trabalho e cuidado com a família.

Figura 01 – relatos dos evadidos sobre as razões que os levaram a deixar o curso.

- “Questão financeira, pagava transporte e teria que pagar para alguém ficar com minha filha”
- “Engravidei e meu bebê nasceu prematuro. Dependia de mim para tudo, principalmente para se alimentar que era exclusivamente leite materno, ficando assim inviável a minha ida a universidade assistir as aulas.”
- “acompanhava meu filho em suas terapias, sendo assim optei por um curso a distância na mesma instituição de ensino.”
- “Tive dificuldade para conciliar emprego, faculdade e família.”

Fonte –Dados da pesquisa

A UFRN, como outras universidades públicas, tem uma política de concessão de auxílios financeiros para alunos em situação de vulnerabilidade. Esse programa abarca moradia, creche e alimentação. O auxílio financeiro providenciado contribui para que alguns estudantes possam permanecer e ter êxito no decorrer do curso. Porém, metade dos entrevistados buscaram, mas não conseguiram a bolsa desejada. A situação de carência, segundo informações dos entrevistados, fica evidenciada com pois a renda média entre os que trabalhavam era de R\$ 767,00 sendo a menor renda R\$ 200,00 e maior renda R\$1500,00, além disso dentre eles 25% não tinha nenhuma renda. A partir desses relatos de ex-alunas fica evidente que a afirmação de Góis (2008) que

Para os negros, por situarem-se entre os segmentos mais pobres em nossa sociedade, o acesso a esse nível de ensino é fortemente delimitado por questões materiais que incluem não somente a gratuidade como também a necessidade de proximidade da escola em relação a casa, a possibilidade de obtenção de auxílios, a existência de certos serviços assistenciais como alimentação gratuita e um planejamento meticuloso da provável necessidade de articular estudo e trabalho (GÓIS, 2008, p. 749).

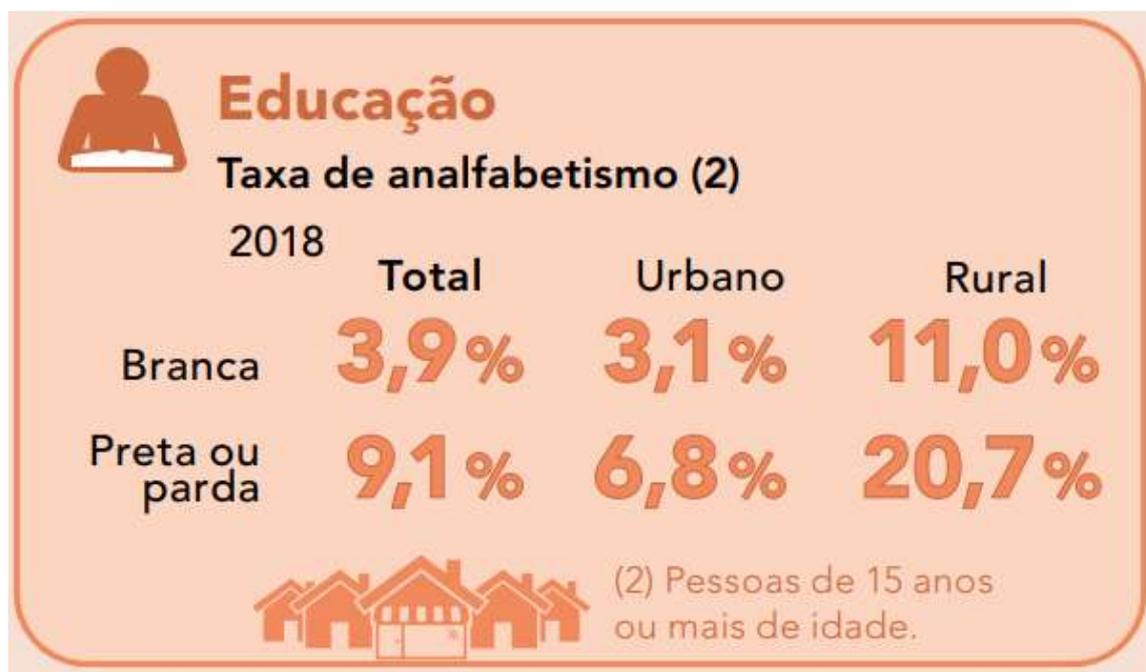
Ao analisar as razões para evasão apresentadas por aqueles que se autodeclararam brancos fica evidente a desigualdade de condições sociais, pois apenas 30% alegou razões financeiras, as outras causas de evasão giraram em torno de aprovação em outro curso e

desentendimentos com professores. A raça tem sido um fator explícito que está definindo o destino das alunas negras do curso de Pedagogia do Ceres. Góis (2008) Afirma que

Quando o aluno não se diploma vem à tona diversos sentimentos como, a desmotivação, medo do futuro, insegurança, frustração, conformismo, passividade e o sentimento de fracasso, intitulado de abalo emocional, que se reverterá em sentimento de incapacidade

Essa frustração, desmotivação e medo pode ser comparada a uma escravidão simbólica, pois os grilhões da pobreza predem a grande maioria da população negra brasileira e a educação seria uma possível saída. O infográfico 01 nos mostra a taxa de analfabetismo entre a população preta e parda. Esses números já foram piores, mas ainda há muito o que melhorar, principalmente se percebermos que os autodeclarados brancos estão em uma situação bem melhor. Se considerarmos só a população branca os níveis de analfabetismo se assemelham com países desenvolvidos como Espanha e Estados Unidos.

Infográfico 01 – Taxa de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos em 2018



Fonte – IBGE, Informação Demográfica e Socioeconômica.

Como podemos verificar no Gráfico 03 as pessoas negras com nível superior completo têm renda maior do que os com grau de escolaridade inferior, porém mesmo esse grupo fica bem abaixo dos de cor branca. Com isso em mente podemos imaginar o sofrimento e frustração advindos do abandono do curso superior pelos motivos encontrados na nossa

pesquisa. As mulheres negras teriam um melhor salário caso concluíssem sua licenciatura em pedagogia, mas para atender as suas necessidades básicas imediatas, são forçadas a abdicar de seus objetivos.

Gráfico 03 – rendimento médio por nível de instrução em 2018



Fonte – IBGE, Informação Demográfica e Socioeconômica.

Todos esses fatores indicam que é preciso tomar ações para que as mulheres negras tenham mais condições de ter sucesso em seus cursos. Mesmo com as atuais políticas de assistências estudantil o índice de evasão ainda está alto. Dessa maneira, a UFRN deve estudar meios para que esses índices possam ser diminuídos e, quiçá um dia, zerados.

### Considerações Finais

A Universidade deve ser um espaço de acolhimento, aprendizagem, construção e desconstrução de conhecimentos. Contudo, esse acolhimento algumas vezes pode não acontecer e no caso de nossas ex-estudantes do curso de Pedagogia ele foi insuficiente. Com a criação do Plano de Aceleração de Crescimento 2 e dos Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres – PNPM, foi garantido o direito a creche com o fim de viabilizar a inclusão e permanência das mulheres no mercado de trabalho e estudos (MARCONDES & CRUZ, 2016).

Esse seria uma ação que se fosse acessível às nossas estudantes muitas das evasões poderiam ter sido evitadas. Mesmo com um investimento de R\$ 7,6 bilhões e a inserção das creches no Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB, essas creches não foram materializadas. Contudo ainda não é tarde para solucionar esse problema. Um plano de cooperação entre prefeitura e Universidade poderia ser celebrado para a criação e implantação de creches para atender tanto servidores quanto alunas da UFRN. Ademais, uma revisão da política de assistência que dê mais proteção às mulheres negras e com baixa renda pode evitar que elas tomem a difícil decisão de desistir de seus cursos.

Por fim, para estimular a inserção dessas mulheres no mercado de trabalho um caminho poderia ser a desoneração da folha de pagamento para empresas que contratem mulheres pretas/pardas de baixa renda que sejam oriundas de universidades públicas ou sistemas FIES e PROUNI. Contudo, para que ações como essa sejam efetivadas é necessário primeiramente entender o que leva uma estudante ao abandono do curso, isso já foi feito no nosso caso. A partir disso é preciso cobrar ações e metas para a redução desses índices e a garantia não só do acesso a educação superior, mas também da permanência e do êxito.

Os programas de televisão do nosso país perpetuam o estereótipo do negro malandro, bandido, da negra empregada doméstica e destruidora de casamentos (ARAÚJO, 2000). Esse imaginário implantado à conta gotas na mente do expectador revela que, para a população branca, o lugar de negro é em qualquer lugar, menos no lugar de prestígio, pois esse pertence aos brancos. O grupo de humor Porta dos Fundos abordou essa segregação em um esquetes no seu canal do Youtube. O vídeo é intitulado “Cota<sup>4</sup>” e satiriza uma situação em que duas mulheres negras participam de uma filmagem acham estranho não serem escolhidas para atuar como empregadas domésticas ou pessoas pobres em favelas.

E essa imagem veiculada na TV está longe de ser um fato, mas o fato é que com a política de inclusão a comunidade negra por meio das cotas fez que em 2019 totalizou mais de 50% das matrículas na educação superior. (BRASIL, 2019). Porém, as taxas de permanência e sucesso e conclusão continuam abaixo da população branca. E esse fato precisa ser considerado para que possas haver um aprimoramento de políticas públicas a permanência e sucesso das pessoas negras, sobretudo das mulheres, no ensino superior.

Ser negro, pobre e mulher pode trazer para o indivíduo uma série de dificuldades difíceis de superar. Como um todo a comunidade negra do Brasil sofre violências físicas e

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=Sj5BgAbLgP4>

simbólicas. Essa violência não deixa marcas físicas, mas deixa cicatrizes na alma de mulheres que buscam na educação uma chance para sair do círculo vicioso da pobreza. E para que os efeitos dessa violência simbólica sejam minimizados, esperamos que essa pesquisa possa motivar ações que auxiliem as mulheres negras em seu caminho acadêmico e com isso elas também terão seu direito à educação garantido.

## Referências

ARAÚJO, Joel Zito. *A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: SENAC, 2000.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

BAUER, M.W. & GASKELL, G. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2000

BRASIL. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Brasília- DF, 2017.

BRASIL. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. Brasília- DF, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf) Acesso em 04 de março de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF. Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) >Acesso em: 22 mar. 2020.

DAVOK, Delsi Fries; BERNARD, Rosilane Pontes. **Avaliação dos índices de evasão nos cursos de graduação da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Avaliação (Campinas)**, Sorocaba , v. 21, n. 2, p. 503-522, July 2016 . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-40772016000200503&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772016000200503&lng=en&nrm=iso)>. access on 20 Mar. 2020.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A situação atual dos cursos de licenciatura no Brasil frente à**

FERREIRA, J. L. **A complexa relação entre teoria e prática na formação de professores.**

In: Formação de professores teoria e prática pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GATTI, Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. Educ., Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GOIS, João Bôsko Hora. Quando raça conta: um estudo de diferenças entre mulheres brancas e negras no acesso e permanência no ensino superior. Rev. Estud. Fem., Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 743-768, Dec. 2008. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-026X2008000300002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2008000300002&lng=en&nrm=iso)>. access on 26 Feb. 2020.

LEFFA, V. Estudo de caso como metodologia representativa. In: LEFFA, V. **Pesquisa em Linguística aplicada: Temas e métodos.** Pelotas, EDUCAT: 2006.

LEVIN, Jack. Estatística Aplicada a Ciências Humanas. 2a. Ed. São Paulo: Editora Harbra Ltda, 1987.

LEVINE, D. M. / BERENSON, M. L. / STEPHAN, David. Estatística: Teoria e Aplicações usando Microsoft Excel em Português. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

LOBO, R. A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados. Estadão, São Paulo, 07 de out. de 2017. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/> Acesso em: 17 de fev. de 2020.

MARCONDES, M. M; M. C. M. T. CRUZ. Política de creches no Brasil: até onde caminhou o compromisso com a igualdade de gênero?. In.: **Até onde caminhou a revolução de gênero no Brasil?: implicações demográficas e questões sociais.** Nathalie Reis Itaboraí, Arlene Martinez Ricoldi (Org.). – Belo Horizonte, MG: ABEP, 2016.

MENEZES, R.D. Oh Pedagogia dos Meus Sonhos. Caicó-RN, UFRN, 2018. Disponível em: < <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/link/public/extensao/visualizacaoAcaoExtensao/9180616> > Acesso em: 20 de março de 2020.

OLIVEIRA, M.M. **Formação de professores. Produção de conhecimento – Sequência didática.** In: Sequência didática interativa no processo de formação de professores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PEREIRA, F. G. **HOMENS NO CURSO DE PEDAGOGIA: “AS RAZÕES DO IMPROVÁVEL”.** Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da UFMG. 146 fl. Belo Horizonte, MG. 2013

Disponível em: [https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9EFFH6/1/fl\\_via\\_goulart\\_pereira.pdf](https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-9EFFH6/1/fl_via_goulart_pereira.pdf) Acesso em 17 de fevereiro de 2020.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. **A evasão no ensino superior brasileiro.** Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 641-659, set./dez., 2007.

SANTOS, Glauber Eduardo de Oliveira. Cálculo amostral: calculadora on-line. Disponível em: <<http://www.calculoamostral.vai.la>>. Acesso em: 20 de março 2018.

UFRN. **Plano de desenvolvimento institucional 2010 a 2019.** Natal – RN: UFRN, 2010. Disponível em: < <http://www.ufrn.br/resources/documentos/pdi/PDI-2010-2019-final.pdf>> Acesso em: 20 de março de 2020.

UFRN. **Projeto Pedagógico: curso superior de licenciatura em pedagogia /Universidade Federal do Rio Grande do Norte.** Centro de Ensino Superior do Seridó. Departamento de Educação; coordenação da elaboração Angela Chuvás Naschold ... [et al.]. - Caicó: EDUFRN, 2018. (<http://www.cienciasecognicao.org/portal/wp-content/uploads/2011/09/Tamanho-da-Amostra-1-1.pdf>)

## EVENTOS DE LETRAMENTOS COM A LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS

Tarcísio Welvis Gomes de Araújo<sup>1</sup>  
Nádia Fernanda Martins de Araújo<sup>2</sup>  
Thayane Nascimento Freitas<sup>3</sup>

### RESUMO

É necessário que compreendamos as causas referentes as dificuldades no processo de inclusão e letramentos em Língua Portuguesa pelo estudante Surdo, para que possamos criar estratégias de intervenções, possibilitando um melhor aprendizado por parte desse sujeito. Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as práticas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa sob as vivências de estudantes Surdos em escolas públicas de São Luís – MA, e os objetivos específicos: identificar as práticas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica em São Luís – MA sob a vivência dos estudantes Surdos; compreender a importância da Sala de Recurso Multifuncional no processo de letramento em Língua Portuguesa pelos estudantes Surdos; identificar alguns porquês das dificuldades apresentadas pelos estudantes Surdos no letramento em Língua Portuguesa. Em consonância com esses objetivos, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo explicativa, tendo como técnica para a produção dos dados a entrevista focalizada realizada com dois estudantes Surdos que cursaram a Educação Básica em São Luís – MA, entre os anos de 1990 a 2018. Os resultados da pesquisa nos possibilitaram compreender que as práticas de ensino utilizadas pelos professores ouvintes da rede pública de ensino na disciplina de Língua Portuguesa costumam priorizar um método oral-auditivo sem o uso de recursos que auxiliem o desenvolvimento do estudante Surdo, nesse contexto, a Sala de Recursos Multifuncionais e a presença do Tradutor/intérprete de Libras apresentam-se como possibilidades de inclusão desse estudante no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

**Palavras-chave:** Estudante Surdo. Letramentos. Língua Portuguesa. Práticas de Ensino.

### INTRODUÇÃO

Há anos existem discussões sobre Educação Especial na perspectiva Inclusiva em escolas regulares com Atendimento Educacional Especializado no contraturno (BRASIL, 1988, 1994; MARANHÃO 2014), de forma que os estudantes Surdos possam ter acesso a

---

<sup>1</sup> Mestrando Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Professor/Instrutor de Libras (SEDUC – MA). E-mail: [twgaraujo@gmail.com](mailto:twgaraujo@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do programa de pós-graduação em Formação de Professores da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI/CSHNB) na área de Libras. Intérprete Educacional de Libras. E-mail: [nadiafaraujo@ufpi.edu.br](mailto:nadiafaraujo@ufpi.edu.br);

<sup>3</sup> Professora orientadora e Mestranda Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Docente da Secretaria Municipal de Teresina-PI (SEMEC) e Universidade Paulista (UNIP). E-mail: [thayanny\\_freitas@hotmail.com](mailto:thayanny_freitas@hotmail.com).

uma educação que lhes permita uma aprendizagem significativa, no que concerne a participarem das práticas de letramentos<sup>4</sup> em Língua Portuguesa.

Assim, percebendo as dificuldades apresentadas por Surdos no que concerne à Língua Portuguesa, surgiu o interesse em pesquisar de forma crítico-reflexiva sobre as práticas de ensino utilizadas na disciplina de Língua Portuguesa em classes inclusivas com os estudantes Surdos em escolas regulares da cidade de São Luís – MA, nos possibilitando compreender as práticas utilizadas pelos professores nessa disciplina, bem como os porquês das dificuldades apresentadas pelo Surdo nos eventos<sup>5</sup> de letramentos.

Desse modo, o objetivo geral dessa pesquisa foi analisar as práticas de ensino da disciplina de Língua Portuguesa sob as vivências de estudantes Surdos em escolas públicas de São Luís – MA, e os objetivos específicos: identificar as práticas utilizadas pelos professores de Língua Portuguesa na Educação Básica em São Luís – MA sob a vivência dos estudantes Surdos; compreender a importância da Sala de Recurso Multifuncional no processo de letramento em Língua Portuguesa pelos estudantes Surdos; identificar alguns porquês das dificuldades apresentadas pelos estudantes Surdos no letramento em Língua Portuguesa.

No sentido de atingirmos os objetivos propostos nesse estudo, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativa (CHIZZOTTI, 2014), do tipo explicativa (GIL, 2009), tendo como técnica para a produção dos dados a entrevista focalizada (ibid., 2009) realizada com dois estudantes Surdos que cursaram a Educação Básica em escolas públicas de São Luís – MA, entre os anos de 1990 a 2018.

Após a produção dos dados durante as entrevistas, os resultados da pesquisa nos possibilitaram compreender: os desafios enfrentados pelos Surdos no processo de aquisição da linguagem; que há diferentes realidades no processo de inclusão desses estudantes nem escolas regulares, conseqüentemente diferentes práticas de ensino utilizadas pelos professores na disciplina de Língua Portuguesa, no entanto costumam priorizar um método oral-auditivo; e que a Sala de Recursos Multifuncionais e a presença do intérprete de Libras apresentam-se como possibilidades de inclusão desse público no processo de ensino-aprendizagem.

---

<sup>4</sup> Compreendido como habilidades e práticas sociais que envolvem a leitura e escrita (SOARES, 2009).

<sup>5</sup> “[...] situações em que a escrita constitui-se como parte fundamental na construção de sentidos (no discurso oral), nas relações estabelecidas nas diversas agências de letramento (família, igreja, escola, entre pares). Esses eventos influenciam o desenvolvimento das crianças, que passam a se relacionar de maneira privilegiada com a linguagem escrita, constituindo-se sujeitos letrados” (LACERDA e LODI, 2009, 146-147).

O procedimento metodológico de uma pesquisa é fundamental para a construção não somente teórica, mas, também, de resultados científicos que serão usados cuidadosamente na possível elaboração de artefatos pedagógicos direcionados aos professores, a fim de ampliar o debate, que no nosso caso, favoreça a discussão das práticas de ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos.

Assim sendo, optamos neste estudo, em consonância com os objetivos propostos, por realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, “[...] que implica uma partilha densa com pessoas, fatos, e locais que constituem objetos da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível” (CHIZZOTTI, 2014, p. 28), caracterizando-se como a abordagem mais adequada para se entender as relações estabelecidas no contexto escolar público, no que concerne às práticas usadas pelos professores no ensino da Língua Portuguesa para estudantes Surdos.

Dessa forma, utilizamos uma pesquisa do tipo explicativa visto que esta tem “como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2009, p. 28) nos permitindo conhecer o objeto de estudo mais profundamente.

Nessa perspectiva, utilizamos como técnica na produção dos dados a entrevista<sup>6</sup> focalizada com estudantes Surdos, por nos permitir explorar profundamente as experiências vividas pelos sujeitos, além de lhes proporcionar uma maior liberdade, sem limitar suas respostas (GIL, 2009), foi usada para conhecer as práticas de professores no ensino da disciplina de Língua Portuguesa, as vivências de estudantes Surdos de escolas públicas de São Luís – MA nessa disciplina.

Tivemos como participantes na produção dos dados dois Surdos da cidade de São Luís – MA. Utilizamos os seguintes critérios de seleção: que fossem usuários da Libras, para que se pudesse estabelecer uma melhor comunicação com os pesquisadores; que tivesse estudado na cidade de São Luís – MA durante a educação básica em escolas públicas regulares na perspectiva inclusiva entre os anos de 1990 a 2018, para que pudéssemos compreender as práticas de ensino antes e após a Lei 10.436/2002 que reconhece a Libras como língua natural da Comunidade Surda brasileira e o Decreto 5.626/2005 que regulamenta a referida Lei.

---

<sup>6</sup> Seguindo os protocolos de saúde, nesse contexto de pandemia do Covid-19, optou-se por realizar as entrevistas por meio de chamada de vídeo do aplicativo de celular, o Whatsapp. Visto que os sujeitos entrevistados são Surdos as entrevistas foram realizadas em Libras, posteriormente foram traduzidas para a Língua Portuguesa.

SUJEITOS	DADOS PESSOAIS
<b>Estudante Surdo 1</b>	Tem 29 anos de idade, cursa Publicidade e Propaganda, natural do interior do Maranhão, atualmente mora em São Luís.
<b>Estudante Surda 2</b>	Tem 22 anos de idade, cursa Licenciatura em Pedagogia, natural de São Luís – MA, onde reside com sua família.

Fonte: Os autores (2020)

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentaremos os dados produzidos nas entrevistas com os participantes Surdos, acompanhados de suas análises, assim sendo, discutiremos sobre seus processos de aquisição da linguagem, as experiências vividas por esses indivíduos ao longo da sua Educação Básica nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa e, as práticas de ensino nesta disciplina.

### O porquê da dificuldade na aquisição da linguagem pela criança surda

Já se imaginou como é se sentir um “estrangeiro” dentro da sua própria família? É mais ou menos esse o sentimento vivido pelas crianças que nascem surdas, em um contexto linguístico de modalidade oral-auditiva – onde se fala com a boca e se escuta com o ouvido – que não está adequado às especificidades biológicas desses sujeitos, de modo que apresentarão significativas dificuldades no processo de aquisição da linguagem.

Acerca da aquisição da linguagem a criança ouvinte desde sua tenra idade interage com seus pares em uma língua que lhes permite se comunicar e compreender o mundo que lhe cerca, já com a criança surda isso não é possível, visto que 95% delas são filhas de pais ouvintes, que não dominam a Língua de Sinais, o que pode levar essa criança ao isolamento no contexto familiar (OLIVEIRA e CÓRDULA, 2017), assim, há um forte estímulo para a aprendizagem da língua oral pelo Surdo, na espera que ele se adapte ao contexto sociolinguístico da família.

Como parte dessa estatística, os participantes Surdos entrevistados são também filhos de pais ouvintes e que não dominam fluentemente a Libras, assim esses Surdos desde cedo tiveram que se adaptar ao contexto sociolinguístico de suas famílias, se costumando a fazer uso de uma comunicação por meio da oralização, leitura labial, gestos, sinais caseiros e sinais básicos em Libras.

Nessa perspectiva, vivemos em um contexto social no qual se espera que o diferente se adapte ao contexto pré-estabelecido à sua chegada, uma realidade que se reflete na escola em que ficou evidente na abordagem educacional denominada Oralismo, em que o estudante Surdo, nessa corrente teórico-metodológica, trata-se de um “sujeito a ser corrigido” (VIEIRA-MACHADO, 2010), pois “para os oralistas, a fala só pode ocorrer pela oralização” (GOLDFELD, 2002, p. 92), assim as escolas passaram a ser uma “Oficina do Concerto” permeadas de “bocas mexedeiras” (WITKOSKI, 2012).

Nesse contexto, quando a criança é surda e filha de pais ouvintes há necessidade de colocá-la “próxima de seus pares o mais rápido possível, ou seja, em contato com um adulto surdo, fluente em Libras, que será para essa criança o meio mais fácil de propiciar sua aquisição da língua” (DIZEU e CAPORALI, 2005 p. 588), pois a aquisição da primeira língua depende do contato com ela, o que, neste caso, ocorrerá, prioritariamente, na relação de pares surdo-surdo, permitindo uma construção linguística, cultural e identitária. No caso do **Estudante Surdo 1** isso só foi possível aos 10 anos de idade, ao chegar à cidade de São Luís – MA, onde começou a frequentar um centro voltado ao ensino de Libras e, a **Estudante Surda 2** aos 7 anos de idade ao ingressar a uma escola onde tinha uma professora surda.

Nesse contexto, Giordani (2010, p. 78) menciona que “a comunidade de surdos se identifica essencialmente pela língua que usa. A língua comum dá ao grupo dos surdos um sentido de identidade corporativa e de sociedade”, essa língua proporciona ao Surdo compreender a Cultura Surda e a construir sua identidade.

Portanto, compreendemos a necessidade que a aquisição da Língua de Sinais pela criança surda seja nos primeiros anos de vida, pois caso seja tardia “o surdo encontra algumas dificuldades na compreensão de um contexto complexo: pensamento abstrato, desenvolvimento de sua subjetividade, evocação do passado, entre outras” (DIZEU e CAPORALI, 2005, p. 595), e que podem também dificultar o aprendizado da Língua Portuguesa escrita.

Assim, a escola e a família precisam ser sensíveis a esse processo de construção da linguagem e identidade do estudante Surdo, propiciando a ele o contato com outros Surdos, no sentido de não podar sua formação como sujeito, para que assim o Surdo não esteja limitado a gestos caseiros, comunicação limitada, e formação identitária reduzida ao ambiente ouvinte. Pois, o Surdo necessita de ter oportunidade de espelhar-se em Surdos adultos, falantes nativos da língua de sinais, estabelecendo relações comunicativas (RANGEL e STUMPF, 2010).

## O porquê da dificuldade no processo de inclusão de estudantes Surdos

Vivemos em uma sociedade construída para sujeitos que estão dentro dos padrões ditos “normais”, neste caso serem ouvinte, não diferentemente, a escola regular seguindo esses padrões é pensada sob um viés pedagógico voltado aos estudantes ouvintes falantes da língua majoritária, a Língua Portuguesa.

Conforme os dispositivos legais (BRASIL, 1996, 2014; MARANHÃO, 2014), a Educação Especial deve ocorrer de preferência na escola regular na perspectiva inclusiva, se apresentando como “produto de uma educação plural, democrática e transgressora” (MANTOAN, 2003, p. 20) de modo que as práticas de ensino até então realizadas apenas com estudantes ouvintes devem se (re)organizar “intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social” (FRANCO, 2016, p. 541), visando o pleno desenvolvimento dos estudantes Surdos.

No entanto, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (9.394/1996) que versam sobre uma educação bilíngue e bicultural aos povos indígenas, não asseguram esse tipo de educação a povo Surdo, que apresenta perda auditiva e, comumente, faz uso de uma língua na modalidade visual-motora, a língua de sinais – no caso do Brasil, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) – para compreender, se comunicar e expressar no mundo, considerada assim a principal forma de manifestação da sua cultura e identidade (BRASIL, 2002; BRASIL, 2005).

Enquanto isso, as crianças Surdas por não estarem aptas a adquirirem naturalmente a língua oral-auditiva usada em seu contexto social, costumam ser vistas como sujeitos incapazes de aprender, conseqüentemente, tendem a iniciar seus estudos mais tarde, em comparação com as ouvintes que costumeiramente ingressam à escola aos três anos de idade, sendo que a LDBEN (9.394/1996) garante a Educação Básica gratuita a partir dos quatro anos de idade. No caso do **Estudante Surdo 1** seu ingresso deu-se aos cinco anos de idade em sua cidade natal, onde estudou do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto que a **Estudante Surda 2** foi aos 7 anos de idade na capital maranhense.

Portanto, corroboramos com Rinaldi (1997, p. 290) ao citar que

A escolarização de alunos surdos deve seguir as séries e níveis da educação básica e superior. O especial de sua educação não implica alterar essa seqüência, mas destacar, como essencial, a educação infantil. O que se constata é que o ritmo da aprendizagem, devido aos bloqueios n

comunicação, costuma ser mais lento, particularmente no período da alfabetização e nas séries iniciais. Não se trata de uma limitação intelectual impeditiva do processo de aprendizagem, e sim de uma característica decorrente das implicações impostas pela surdez e pela tardia ou não participação nos programas de estimulação precoce e de educação pré-escolar que dificultam o aprendizado da língua portuguesa (na modalidade oral) e no que se refere à aquisição da língua brasileira de sinais.

Assim, é imprescindível possibilitar à criança Surda estímulos linguísticos e acesso a uma educação na qual haja a possibilidade de comunicação e interação em um contexto visual, indispensáveis à sua aprendizagem. Há a necessidade então de compreendermos que os sujeitos leem o mundo diferentemente dos indivíduos da cultura ouvinte. Os Surdos compreendem e se expressam por meio de experiências visuoespaciais, visto que lhes faltam estímulos orais-auditivos e, essa “forma especial do surdo ver, perceber, estabelecer relações e valores deve ser usada na educação” (MOURA, 2000, p. 66-67), de forma a não aculturá-los, mas aproveitar suas especificidades para que assim sejam desenvolvidas práticas que possam estar proporcionando sua inclusão e o letramento escolar.

No entanto, os estudantes Surdos ao ingressarem à escola regular na perspectiva inclusiva encontram diferentes realidades linguísticas, que podem auxiliar ou dificultar seu processo de inclusão e letramento. Nesse sentido, o **Estudante Surdo 1** cita que “[...] *no interior não tinha intérprete ou outros estudantes Surdos para interagir. Estudava em sala de ouvintes, não conseguia fazer leitura labial porque a professora falava rápido e também não entendia muito as palavras*”, já a **Estudante Surda 2** “[...] *do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental eu tinha uma professora surda, o ensino estava mais focado na Libras, escrita, imagens, desenho, palavras soltas. [...] Além de mim tinha outra estudante surda, era importante para nossa interação*”.

Desse modo, o **Estudante Surdo 1** apresenta uma realidade comumente vivida pelos Surdos ao ingressarem à escola, um espaço que não lhe permite sentir-se pertencente a ele, visto que não há outro Surdo para se reconhecer enquanto par cultural-linguístico, bem como práticas de ensino não acessíveis às suas necessidades educacionais.

Dessa maneira, segundo Kelman (2012, p. 61) “atualmente, os próprios sistemas públicos de ensino manifestam que cada escola deve ter uma proposta político-pedagógica sua, elaborada no seu interior, levando em conta as peculiaridades de seus alunos”, essa proposta deve ser elaborada anualmente, em coerência com o contexto social dos alunos e suas necessidades. Neste sentido, o currículo da escola deve estar adaptado ao estudante Surdo, em que no seu Projeto Pedagógico – PP esteja atualizado e contendo objetivos pedagógicos voltados para uma educação bilíngue que considera o contexto social, político, econômico,

histórico e cultural dos seus alunos surdos e ouvintes, ou seja, que a escola considere seus alunos como sujeitos ativos, estimulando sempre sua reflexão crítica acerca do mundo atual. (GIORDANI, 2010; PADILHA, 2009)

Um contexto bilíngue vivenciado pela **Estudante Surda 2**, que passou a ser difundido com o avanço das pesquisas acerca das Línguas de Sinais e a educação de Surdos, a citar: o reconhecimento linguístico dessa língua como natural, por meio dos estudos desenvolvidos por William Stokoe em meados de 1960; e as pesquisas de Lucinda Ferreira Brito na área da Libras e as de Eulalia Fernandes sobre a educação de Surdos (HONORA e FRIZANCO, 2009; KUMADA, 2016).

Atualmente, o Bilinguismo é considerado o método mais coerente para à educação de Surdos, conforme Brasil (2005) Art. 22, §1º “São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo”, retomando a ideia de que a melhor forma do Surdo aprender é por meio da Língua de Sinais, visto que é a língua mais adequada para sua compreensão de mundo, por ser de modalidade visual-espacial.

O professor, nessa abordagem educacional, deve ser prioritariamente Surdo, ter domínio da Língua de Sinais e da Língua Portuguesa. Os conteúdos, metodologias e o currículo escolar devem ser adaptados às especificidades culturais, linguísticas e identitárias do Surdo (KUMADA, 2016; LACERDA e LODI, 2009).

No Maranhão existem duas escolas que utilizam essa abordagem, uma em Imperatriz, a Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – Professor Telasco Pereira, que atende estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos – EJA, e uma em São Luís, a Escola Municipal Integral Bilíngue Libras/Língua Portuguesa Escrita, atende estudantes da Educação Infantil e do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Uma educação inclusiva do estudante Surdo que tem como meta o desenvolvimento da habilidade de letramentos em Língua Portuguesa, deve buscar proporcionar um ambiente bilíngue, pois “é pela linguagem que o ser humano é colocado no mundo e aprende a se comunicar, a pensar e a se organizar interiormente” (MOURA, 2013, p. 13), a língua comum entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem é um fator que influencia no bom trabalho pedagógico visando o letramento desse sujeito.

Enquanto as escolas bilíngues não é uma realidade para todos os estudantes Surdos, é necessário que haja nesses espaços um Tradutor Intérprete de Língua de Sinais – TILS<sup>7</sup>, para intermediar a comunicação entre os Surdos e os professores. Dessa maneira, o Tradutor/Intérprete está na escola para traduzir/interpretar as aulas, de forma a está auxiliando o professor a estar ministrando os conteúdos para que as informações sejam compreendidas pelo aluno surdo. Assim, trabalhando com base em uma educação compartilhada, promover a inclusão e o letramento do aluno surdo será questão de pouco tempo, apesar das dificuldades.

Assim, a **Estudante Surda 2** cita que “[...] Quando o intérprete estava na sala era bom o aprendizado, quando ele faltava era muito complicado, porque o professor não sabia Libras, então fazia apenas gestos para me explicar e os colegas ouvintes que me ajudava”. Nesse sentido a figura do Tradutor/intérprete de Libras/Língua Portuguesa apresenta um papel necessário ao processo de inclusão de estudantes Surdos na classe comum.

Portanto, corroboramos com Skliar (1997, p. 140) ao citar que para se incluir o estudante Surdo é necessário

um modelo no qual o déficit auditivo não cumpra nenhum papel relevante, um modelo que se origine e se justifique nas interações normais e habituais dos surdos entre si, no qual a língua de sinais seja o traço fundamental de identificação sociocultural e no qual o modelo pedagógico não seja uma obsessão para corrigir o déficit, mas a continuação de um mecanismo de compensação que os próprios surdos, historicamente, já demonstraram utilizar; (apud GESUELI, 2012, p. 177).

Logo, uma educação inclusiva para o estudante Surdo que não deixe de o letrar levando em consideração o que lhe falta, e sim, aproveite o que ele tem enquanto sujeito, no caso a Língua de Sinais, que lhe permitirá interagir e se desenvolver em uma língua natural que está ápta à sua aquisição e compreensão.

Precisamos de uma escola que efetivamente inclua o estudante Surdo, não apenas o integre, que possa estar o estimulando a aprender e se desenvolver na educação formal, de modo que não evada sem antes concluir sua Educação Básica, e que ao terminar consiga participar dos eventos de letramento em língua Portuguesa sem muitas dificuldades.

---

<sup>7</sup> “Art. 2º O tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010).

## O porquê das dificuldades nas práticas de ensino da Língua Portuguesa para Surdos

Tende-se a julgar as práticas de ensino dos professores de Língua Portuguesa sem ao menos refletir sobre as possibilidades no seu contexto de formação inicial e continuada, bem como da realidade escolar no qual desenvolve suas práticas.

O contexto de formação inicial de professores na perspectiva inclusiva teve uma contribuição com o Decreto nº 5.626/2005 que versa acerca de que

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

A disciplina de Libras é relativamente recente na formação inicial, que possibilita ao professor compreender sobre a cultura e a língua da Comunidade Surda<sup>8</sup>, bem como as especificidades de aprendizagem do estudante Surdo, auxiliando a reflexão e adaptação das práticas de ensino em salas comuns inclusivas, no sentido de superar uma prática *poiesis* – realizada mecanicamente –, desenvolvendo uma prática pedagógica consciente com o processo de ensino, reflexiva e coletiva, ou seja, uma *práxis*. (FRANCO, 2016).

Desse modo, se propõe uma prática pedagógica colaborativa entres docentes da sala comum, especial e o/a intérprete de Libras, numa filosofia de co-responsabilização com: planejamento em grupo compartilhando saberes; criação de objetivos, recursos e estratégias para o ensino-aprendizagem dos estudantes Surdos; avaliar o percurso e os envolvidos (professore e estudantes) e buscar formação continuada (RABELO, 2012; VILARONGA e MENDES, 2014), garantindo assim a permanência e aprendizagem de estudantes Surdos no desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em Língua Portuguesa.

Quanto à realidade dos participantes entrevistados, em suma, as experiências vivenciadas na disciplina de Língua Portuguesa apresentaram algumas dificuldades como relatam a seguir:

**Estudante Surdo 1:** [...] no interior a professora fazia ditados orais e me pedia para fazer leitura labial, em seguida escrever, mas eu achava muito difícil porque não entendia. Era um ensino muito básico de palavras sem

<sup>8</sup> Espaços de interação linguístico e cultural, formados por surdos e ouvintes usuários, prioritariamente, da Libras (COUTO, 2005).

contexto e frases simples que eu tinha que repetir inúmeras vezes até ficar exausto. Por exemplo, eu tinha que escrever várias vezes a palavra “bola” ou a frase “vou para casa comer”. Em São Luís, também era muito difícil pelo fato de não haver comunicação, assim não conseguia aprender bem, a professora focava na escrita repetitiva, copiar do quadro, atividades em grupos, [...] era muita exigência e repetição às vezes eu até chorava de cansado.

**Estudante Surda 2:** [...] de início foi muito difícil porque não conhecia muitas palavras e seus significados, então treinava bastante na Sala de Recursos os significados das palavras.

Assim, podemos perceber, pela fala do **Estudante Surdo 1**, que as práticas de ensino na disciplina de Língua Portuguesa estão voltadas a um método oral-fônico, no qual se espera que o estudante Surdo se adapte à realidade linguística do contexto escolar, bem como, um ensino baseado na repetição de palavras descontextualizadas. Conforme Pereira (2014, p. 146) isso se ocorre pela

adoção da concepção de língua como código na educação de surdos resultou no ensino sistemático e padronizado da Língua Portuguesa, uma vez que, diferentemente dos ouvintes, a maioria dos alunos surdos, principalmente os filhos de ouvintes, chega à escola sem uma língua constituída.

Uma prática que faz o estudante Surdo focar na compreensão das palavras de forma descontextualizada, que dificultará na compreensão da leitura de um texto. Portanto, a língua nesse sentido deve ser vista “como atividade discursiva, o foco é colocado no texto e não nos vocábulos e a aprendizagem deixa de ser conduzida pelo professor e passa a ser vista como resultado do processo interativo entre professores, alunos e textos” (PEREIRA, 2014, p. 148).

Nessa prática pedagógica recomenda-se explorar o visual no letramento de estudantes Surdos em que os docentes colaboradores – fazendo uso de elementos da história e cultura surda, da língua de sinais, de recursos como vídeos, slides, objetos possibilitando ao estudante associar sinal/significado/imagem – trabalhem com uma diversidade de gêneros textuais em diferentes mídias (impresso, digital e analógico) estimulando o/a estudante a ler, compreender e ser capaz de se colocar em relação ao texto a partir de leituras anteriores (BRASIL, 2018; DORNELLES, SOUZA e BECHLER, 2016; KARNOPP e PEREIRA, 2012; ROJO, 2004; SALLES et al., 2004).

Portanto, a prática pedagógica colaborativa dos/as docentes deve proporcionar o desenvolvimento de habilidades capazes de consideramos o estudante Surdo letrado, participando ativamente das práticas sociais em que a leitura e a escrita são essenciais para interagir com outros sujeitos (SOARES, 2009; BRASIL, 2018).

## O porquê dos estudantes Surdos valorizarem o Atendimento Educacional Especializado

A inclusão e letramento do estudante que não domina a língua majoritária da comunidade escolar merece ter uma atenção ainda maior, visto que as dificuldades apresentadas merecerão intervenções eficientes, isto é, práticas bilíngues que considerem a Libras como língua de instrução e a Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita.

Nesse sentido, a Constituição Federal (1988) ressalta, em seu artigo 208, acerca do Atendimento Educacional Especializado – AEE como direito legal do estudante com Necessidade Educacional Especial – NEE e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 versa que o AEE deve ser gratuito e realizado de preferência na escola regular.

É necessário que o professor do AEE dialogue com o professor da classe regular e com o Tradutor/intérprete, pois os trabalhos pedagógicos desenvolvidos em ambos espaços devem está em consonância de modo a desenvolver no estudante suas habilidades cognitiva, afetiva, social, linguística, extrapolando, assim, não apenas a mera ação de socialização, mas a plena inclusão e letramento (ALVES, FERREIRA e DAMÁZIO, 2010).

Assim, os sujeitos pontuam a importância do AEE na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa. O **Estudante Surdo 1** menciona que “*A professora fazia algumas frases em datilologia, eu copiava depois ela explicava cada uma. Ela usava jogos, brincadeiras com imagens para associar ao seu significado, às vezes pedia para eu escrever no quadro a palavras*”. Quanto a isso, a **Estudante Surda 2** cita: “[...] *a Sala de Recursos foi importante porque a professora usava textos, trabalhando as palavras de forma mais específica, jogos com imagens, que me ajudavam a aprender os significados*”.

Nesta perspectiva de atendimento pedagógico no AEE, os autores Alves, Ferreira e Damázio (2010, p. 9) acrescentam que “as práticas de sala de aula comum e do AEE devem ser articuladas por metodologias de ensino que estimulem vivências e que levem o aluno a aprender a aprender, propiciando condições essenciais da aprendizagem dos alunos com surdez na abordagem bilíngue”, pois metodologias que estejam coerentes com o contexto social na qual os estudantes Surdos estão inseridos fazem com que o ensino tenha mais significado e seja estimulante.

Portanto, a Sala de Recursos se apresenta como um serviço que auxilia o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa pelo estudante Surdo, com práticas pedagógicas condizentes às necessidades educacionais desse público, com o uso de metodologias visuais, recursos didáticos adequados, se diferenciando das práticas de ensino utilizadas na sala regular e, permitindo ao estudante uma melhor compreensão da Língua Portuguesa escrita.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com esta pesquisa pudemos identificar algumas das dificuldades apresentadas pelos Surdos em seu letramento em Língua Portuguesa, motivos estes que iniciam no seio familiar e perpassam a escola regular na perspectiva inclusiva.

Compreendemos que os Surdos já nascem em um contexto sociolinguístico no qual têm que se adaptar as relações ouvintistas em que o “normal” é oralizar e ouvir o que é dito, experienciando desde sua tenra idade, a exclusão e negação da sua língua natural, no caso do Brasil a Libras, dificultando assim o seu processo de construção identitária, linguística e cultural, o que acaba por interferir no processo de aprendizagem da Língua Portuguesa, visto que chegam muitas vezes à escola sem dominar nenhuma língua.

Esse contexto familiar, metaforicamente, seria um “estágio” de preparação para aquilo que o Surdo muitas vezes encontrará na escola regular, ou seja, um ambiente formado majoritariamente por falantes nativos da Língua Portuguesa (na modalidade oral-auditiva), dificultando o processo de comunicação entre o estudante Surdo e o professor, por conseguinte a inclusão e letramento desse indivíduo.

Assim, comumente, os Surdos se queixam em não gostarem de Língua Portuguesa, que é muito complicado aprendê-la. Entendemos que é uma língua um tanto complicada no que concerne às práticas sociais de leitura e escrita, ainda mais pra quem não é falante nativo, mas também nos questionamos sobre a imposição que os Surdos têm em aprender a oralizar, ler e escrever em uma língua na qual não se reconhecem de forma cultural, identitária e linguística.

No que concerne às práticas de ensino de professores ouvintes da disciplina de Língua Portuguesa constatamos que elas estão pedagogicamente voltadas aos estudantes ouvintes, por valorizar o método oral-auditivo, inadequadas aos estudantes Surdos. Vale destacar que quando há uma pedagogia visual, havendo uso a Libras pelo professor surdo e/ou intérprete, imagens, desenhos e material escrito os estudantes Surdos tendem a se desenvolver melhor na disciplina. Nessa perspectiva, o Atendimento Educacional Especializado – AEE nas Salas de

Recursos Multifuncionais – SRM se apresenta como um recurso complementar indispensável no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

Portanto, é necessário discutir, refletir, analisar e buscar novas práticas de ensino, currículo, metodologia, atividades, recursos didáticos e avaliação processual que considerem a cultura, identidade e a língua do estudante surdo, reconhecendo-se como cidadão, parte da comunidade escolar, oportunizando-o que ingresse, permaneça e saia com conhecimentos capazes de participar de eventos de letramento em Língua Portuguesa.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Seção 1, p. 27839. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 10.set.2020.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 25 de abril de 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 10.set.2020.

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. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 2005, Seção 1, p. 28-29. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 10 de set. de 2020.

BRASIL. **Lei. 12.319**, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º de setembro de 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em: 07 maio 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22.ago.2020.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 6 ed.

COUTO, Hildo Honório do. **Sobre o conceito de Comunidade Surda**. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/276450309\\_Sobre\\_o\\_conceito\\_de\\_Comunidade\\_Surda](https://www.researchgate.net/publication/276450309_Sobre_o_conceito_de_Comunidade_Surda). Acesso em: 28.08.2020.

DIZEU, Liliane Correia Toscano de Brito; CAPORALI, Sueli Aparecida. **A língua de sinais constituindo o surdo como sujeito**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302005000200014](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200014). Acesso em: 15.ago.2019.

DORNELLES, Dora Maria; SOUZA, Flávia Burdzinski de; BECHLER, Maria Bernardete Metz. **Didática do ensino de Libras**. Unintese, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=i&tlng=pt#:~:text=Quando%20se%20fala%20em%20pr%C3%A1tica,parcerias%20e%20expectativas%20do%20docente](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=pt&nrm=i&tlng=pt#:~:text=Quando%20se%20fala%20em%20pr%C3%A1tica,parcerias%20e%20expectativas%20do%20docente). Acesso em 21.ago.2020.

GESUELI, Zilda Maria. A escrita como fenômeno visual, nas práticas discursivas de alunos surdos. In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 173-186.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008. 6º ed.

GIORDANI, Liliane Ferrari. Encontros e desencontros da língua escrita na educação de surdos. In: **Leitura e escrita**: no contexto da diversidade. Porto Alegre: Mediação, 2010, p. 73-84.

GOLDEFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 7º ed- São Paulo, 2002.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. História da Educação de Surdos no Mundo. In: **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.

KARNOPP, Lodenir Becker; PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. Concepções de leitura e de escrita na educação de surdos. In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 125-133.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e Surdez: uma questão de respeito às culturas minoritárias. In: Eulalia Fernandes (org.). **Surdez e Bilinguismo**. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.49-70.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. **Língua brasileira de sinais**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2016.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; LODI, Ana Claudia Balieiro. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: **Uma escola, duas**

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

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.** Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, São Luís, 11 de junho de 2014. Disponível em:  
[https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf). Acesso em: 22.ago.2020.

MOURA, Maria Cecília. **O surdo: caminhos para uma nova identidade.** Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

MOURA, Maria Cecília. **Surdez e Linguagem.** In: Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p. 13-26.

OLIVEIRA, Luciane de. CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. **A comunicação entre crianças surdas filhas de pais ouvintes.** Disponível em:  
<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/a-comunicacao-entre-criancas-surdas-filhas-de-pais-ouvintes>. Acesso em: 20.set.2020.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula?. In: **Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização.** Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 99-112.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. **O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157.

RABELO, Lucélia Cardoso Cavalcante. **Ensino Colaborativo como estratégia de formação continuada de professores para promover a inclusão escolar.** São Carlos: UFSCar, 2012. Disponível em:  
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3103/4352.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 24.ago.2020.

RINALDI, Giuseppe. Secretaria de Educação Especial. **A educação dos surdos.** Brasília: MEC/SEESP. 1997.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania.** São Paulo, SEE: CENP, 2004.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima [et al.]. **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica.** Brasília : MEC, SEESP, 2004. 1v.

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

VIEIRA-MACHADO, Lucyenne Matos da Costa. Formação de Professores de Surdos: dispositivos para garantir práticas discursivas. In: **Cadernos de Educação**. Pelotas: 45-68, 2010.

VILARONGA, C.A.R.; MENDES, E. G.. **Ensino colaborativo para o apoio à inclusão escolar**: práticas colaborativas entre os professores. Rev. bras. Estud. pedagog. (online), Brasília, v. 95, n. 239, p. 139-151, jan./abr. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n239/a08v95n239.pdf>. Acesso em 09.out.2019

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Educação de surdos, pelos próprios surdos**: uma questão de direitos. Curitiba, PR: CRV, 2012.

## EXPERIÊNCIAS DE ENSINO PARA ALUNOS SURDOS EM CONTEXTO DA PANDIMIA DO CORONAVÍRUS

Afonso Barbosa de Lima Júnior<sup>1</sup>  
Fabricio de Lima Bezerra Silva<sup>2</sup>  
Maria Zilda Medeiros da Silva<sup>3</sup>

### RESUMO

Este texto tem como objetivo relatar a experiência de um projeto de ensino em andamento, que teve como objetivo promover o desenvolvimento da escrita da Língua Portuguesa para alunos surdos. Essa proposição investigativa buscou refletir sobre as possibilidades e estratégias que vêm sendo desenvolvidas para minimizar os desafios que foram, em caráter excepcional, apresentados como meios de substituir as aulas presenciais. Este estudo trata de uma investigação na qual a professora intérprete de LIBRAS, vinculada a rede pública de ensino do Estado do Rio Grande do Norte, mais especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Ocila Bezerril, descreveu um relato de experiência de ensino, com duração de 1 mês, sendo realizado com 4 alunos surdos e 1 aluno com deficiência auditiva, com a participação contínua dos familiares. Por resultado, chega-se a consideração de que o ensino remoto, apesar dos muitos fatores complicadores, contribuiu consideravelmente para a aprendizagem dos alunos surdos no contexto de isolamento social. Portanto, o ensino remoto tem se mostrado como uma possibilidade de prática pedagógica frente aos danos provocados pela pandemia do COVID-19. Há de se considerar que, embora tenha-se excelentes resultados, os dados apresentam uma realidade circunscrita, não correspondente a maioria dos alunos surdos do país. Tampouco representa as possibilidades técnicas da maioria dos professores da rede pública de ensino. Portanto, nessa conjuntura, não considera a universalidade e a garantia de direito a educação de todos.

**Palavras-chave:** Educação de surdos. Língua Brasileira de Sinais. Ensino remoto. Cenário pandêmico.

### INTRODUÇÃO

Nos últimos meses a pandemia do novo coronavírus (COVID-19) pôs em discussão a emergência das escolas reconfigurarem os modos de ensinar e de aprender em contexto de isolamento social, especialmente no ensino de alunos surdos. Isso exigiu da escola, assim como de todas as instituições educativas, a reinvenção do trabalho realizado por todos os professores no Brasil e no mundo.

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [afonso.ufpb.ppge@email.com](mailto:afonso.ufpb.ppge@email.com);

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [ho.15@hotmail.com](mailto:ho.15@hotmail.com);

<sup>3</sup> Mestranda em Linguística e Ensino pela da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [zilda\\_natura@hotmail.com](mailto:zilda_natura@hotmail.com);  
[www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br)  
(83) 3322.3222  
[contato@cintedi.com.br](mailto:contato@cintedi.com.br)

Há consenso entre educadores e pesquisadores quanto as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem para alunos surdos. De modo que, diante pandemia que foi detectada em 31 de dezembro de 2019 em Wuhan, na China, e em 9 de janeiro de 2020 confirmada a circulação do vírus pela Organização Mundial da Saúde (OMS), agravou ainda mais o ensino para alunos surdos, tendo em vista a suspensão das aulas presenciais, demandando a reconfiguração das estratégias de ensino e, conseqüentemente, ampla utilização do ensino remoto no contexto de isolamento.

As medidas consideradas urgentes foram apresentadas pela Portaria 343, de 17 de março de 2020, pelo Ministério da Educação do Brasil, que “dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19” (BRASIL, 2020). A estratégia se apresentou como opção mais viável, justificada diante o estado de pandemia atual, priorizando, desse modo, a não interrupção dos calendários letivos nas instituições de ensino.

Nesse cenário, o ensino da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo ainda a existência da sigla de caráter internacional Língua de Sinais Brasileira (LSB), exige dos professores, especialmente dos intérpretes, habilidades relacionadas à produção audiovisual, por vezes de difícil operacionalização para alguns profissionais. Ainda assim, apesar da crescente aquisição de tecnologia móvel do país, em geral, professores e alunos da rede pública de educação ainda não possuem condições necessárias para considerar um sistema remoto de ensino.

Em geral, os principais problemas do ensino remoto detectados em nossa experiência possuem dois fatores complicadores: (i) de ordem técnica e (ii) de ordem comportamental. No primeiro caso, os problemas estão ligados ao fato de os professores e alunos não disporem das condições tecnológicas e de operacionalização dos recursos digitais necessários ao ensino remoto. Por outro lado, no segundo caso, os alunos ainda não desenvolveram a autonomia e a auto iniciativa necessárias a aprender em casa, sem a presença física do professor.

Reconhecendo a legitimidade de reconfiguração das práticas educativas no contexto da pandemia, e do desafio do professor de Língua Portuguesa (LP), cuja percepção da língua se dá pela interação oral-auditiva, ensinar a escrita aos alunos dos quais a comunicação e produção de sentido se dá pela construção visual-espacial, este texto apresenta os resultados parciais de um projeto de ensino em andamento, cujo objetivo geral foi promover estratégias de interação remotas para o aluno surdo, junto a seus familiares, com vista ao desenvolvimento do sistema de escrita da LP em contexto de isolamento social.

Para tanto, a perspectiva bilíngue em que este trabalho assume é possibilitada pelo decreto 5.626/2005, onde lê-se, no artigo 16, que ao aluno surdo ou com deficiência auditiva deve ser ofertada, na rede regular de ensino, a modalidade oral da Língua Portuguesa. Além disso, conforme a Lei de Libras 10.436/2002, as instituições de ensino devem oferecer condições que garantam o uso e a difusão da LIBRAS como comunicação para comunidade surda no Brasil, considerando, ainda, em seu parágrafo único que “a Língua Brasileira de Sinais - Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.” (BRASIL, 2002).

Portanto, a discussão proposta parte do pressuposto de que o aluno surdo junto à família, e com o apoio da escola, pode fazer emergir possibilidades de ensino e de aprendizagem sem as quais se perca a oportunidade de desenvolvimento da autônomo desses alunos. Isso posto, o referido projeto mostra-se relevante na medida em que instaura práticas educativas para o ensino e a aprendizagem em/para LIBRAS, assim como da escrita da LP.

Inclusive, pensar no ensino da Língua Portuguesa para o aluno surdo evidencia a ênfase em aspectos visuais que são, metodologicamente, os principais canais de comunicação. Assim, o papel do intérprete na sala de aula é potencializado pelas ações inclusivas e apresentam adequações necessárias, visto que o professor da sala regular assume como língua principal a LP, aprendizado este direcionado aos alunos ouvintes (MACHADO; MACHADO, 2020). Enquanto para o aluno surdo se considera a LP como segunda língua, incluindo como condição a presença do intérprete para que sejam previstos conteúdos próprios para seu aprendizado.

O projeto de ensino remoto foi conduzido por uma professora intérprete de LIBRAS vinculada a rede pública de ensino do estado do Rio Grande do Norte, na cidade de Montanhas, com duração de 1 mês. Portanto, o projeto, que deu origem aos dados empíricos, buscou atender aos seguintes objetivos específicos:

- *Produzir vídeos com a interlocução do aluno surdo e dos seus familiares ouvintes;*
- *Desenvolver textos em Língua Portuguesa;*
- *Interagir com a realização de vídeos-chamadas em LIBRAS.*

Além da introdução, este artigo abordará elementos empíricos que foram selecionados a partir das produções audiovisuais e dos escritos dos alunos. Posteriormente, a discussão e os resultados do projeto de ensino remoto são analisados, parcialmente, com base na literatura especializada na temática em discussão. E, por último, as considerações finais e fontes consultadas que procedem das bases de dados digitais e das obras temáticas de referências.

## **METODOLOGIA**

O estudo embasa-se em uma pesquisa de caráter exploratório, desenvolvida a partir da extração de dados parciais resultantes de um projeto de ensino remoto em andamento. Quanto ao enfoque adotado, Gil (2008) pontua que as pesquisas exploratórias “[...] são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, do tipo aproximativo, acerca de determinado fato.” (p. 27). Além de buscar ter conhecimento sobre o fenômeno definido, a investigação, por fim, empenha-se em permitir esclarecimento e apontar novas inquietações capazes de gerar possibilidades de reflexões.

Por sua vez, o projeto está sendo realizado na cidade de Montanhas/RN, através de recursos digitais e redes sociais, mais especificamente na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Ocila Bezerril, com 4 alunos surdos e 1 aluno com deficiência auditiva. Importa ainda dizer que o projeto surge da exigência de manter ininterrupto o processo de ensino e de aprendizagem no contexto da pandemia do novo coronavírus.

Em razão do formato virtual, que assume as práticas desenvolvidas no projeto, os instrumentos de coleta de dados consistiram em recursos digitais, tais como: Whatsapp, Zoom, Instagram e e-mail. Também se aplicou questionário aberto on-line aos pais e aos alunos, com o intuito de discutir as nuances que permeiam as dificuldades própria do contexto pandêmico e, conseqüentemente, tornam ainda mais complexa a educação do aluno surdo. No entanto, a amostra deste estudo apresenta somente parte do material empírico coletado, composta pelo material produzido pelos participantes, a partir da interação em vídeo-chamada e atividades escritas.

Para analisar as produções, recorreu-se aos diferentes estudiosos que discutem a modalidade LIBRAS, a fim de encontrar elementos que explicassem as variáveis analisadas e a razoabilidade das inferências assumidas pelos autores. Sendo assim, em um primeiro momento realizou-se a organização dos dados empíricos. Em seguida, a partir dessa organização, realizou-se a busca, a leitura e a seleção da literatura especializada na discussão. Por último, os dados foram estudados e analisados com o apoio dos autores selecionados para a análise.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **Ensino de LIBRAS**

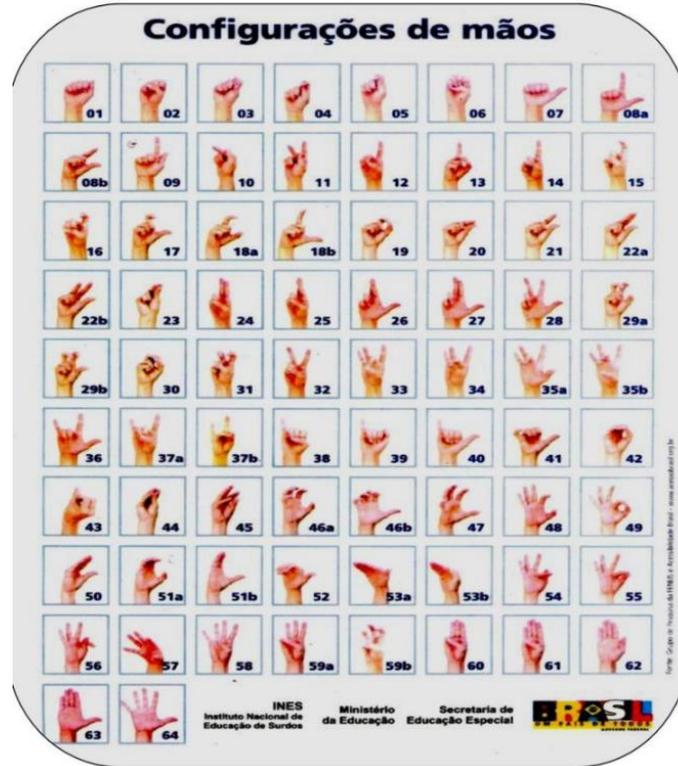
Neste ano de 2020, a educação passou a traçar novos caminhos estratégicos para incentivar os alunos a continuarem se dedicando as atividades escolares. Frente a paralização ocorrida em todas as escolas por conta do isolamento social, foi amplamente necessário desenvolver processos de ensino e aprendizagem remotos, com destaque para, a ainda mais urgente, reconfiguração de práticas de ensino para alunos surdos.

Conseqüentemente, a metodologia de trabalho do sistema educacional precisou ser modificada, inviabilizando reuniões e atividades presenciais com os alunos, com a família, como também de ordem gerencial das instituições de ensino. Mais especificamente, pode-se dizer que o ensino para alunos surdos, sujeitos foco de investigação deste estudo, sofreu implicações severas, considerando as especificidades da LIBRAS.

Freitas (2015) sinaliza o grande avanço no ensino para alunos surdos localizado na década de 1960, pelo pesquisador norte-americano Stokoe, contribuindo para estudiosos e integrantes da academia na organização de pesquisas sobre a temática, ficando, portanto, “[...] provado que a língua de sinais era uma língua com os mesmos parâmetros das línguas orais.” (p. 29). Estes parâmetros, cuja língua tem como canais principais de produção as mãos e os olhos, são sustentados em três aspectos essenciais, são eles: *configuração de mão; localização; e movimento*.

Inicialmente, o primeiro parâmetro, denominada configuração *de mãos* (CM), apresenta 64 CM para realização de sinais em LIBRAS, as quais podem dar origem a outros sinais. Na ilustração 1, apresenta-se as configurações de mãos básicas para a comunicação em LIBRAS.

Ilustração 1 – Configurações de mãos



Fonte: FREITAS (2015)

Para realização de um sinal, é preciso, primeiramente, que seja considerado uma CM. Na Ilustração 2, onde é apresentado o sinal correspondente à palavra *fruta*, observa-se que não há expressão facial. As expressões faciais, como também as de sentido corporal, são fundamentais para sinalização na linguagem de sinais, uma vez que essas expressões incorporam sentido para afirmações, negações, e até mesmo quando o sujeito produz questionamentos.

Nesse sentido, importa destacar que regionalmente o sinal para a palavra *fruta*, como apresentado na Ilustração 2, corresponde a uma configuração própria da cidade de João Pessoa/PB. Para que fosse possível a representação da palavra em LIBRAS, foi necessário a utilização de um recurso que permitisse a visualização do sinal que representa a palavra em questão. No entanto, a partir das 64 CM apresentadas, tem-se a possibilidade de que outros sinais se configurem. Assim, a depender do Estado, é possível se deparar com sinais diversificados para significar a mesma palavra.

Ilustração 2 – Sinal para a palavra fruta



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2020.

De acordo com os estudos de Quadros e Karnopp (2004), a imagem acima pode ser classificada a partir dos seguintes parâmetros:

- Configuração de mãos - (54)
- Ponto de articulação - (cabeça, localizado na bochecha)
- Movimento - (tipo toque na bochecha, movimento bidirecional)
- Orientação - (para o lado - contralateral)
- Expressão facial e corporal - (não tem)

O segundo parâmetro, *localização*, ou ponto de articulação, é percebido o local onde se realiza o sinal. Em geral, os sinais estão localizados na cabeça, na região mais especificamente na mandíbula de quem realiza o sinal. Outra localização comum, são os sinais realizados sob a localização do tronco e na própria mão. Na Ilustração acima, o ponto de localização, como se pode verificar, é a cabeça.

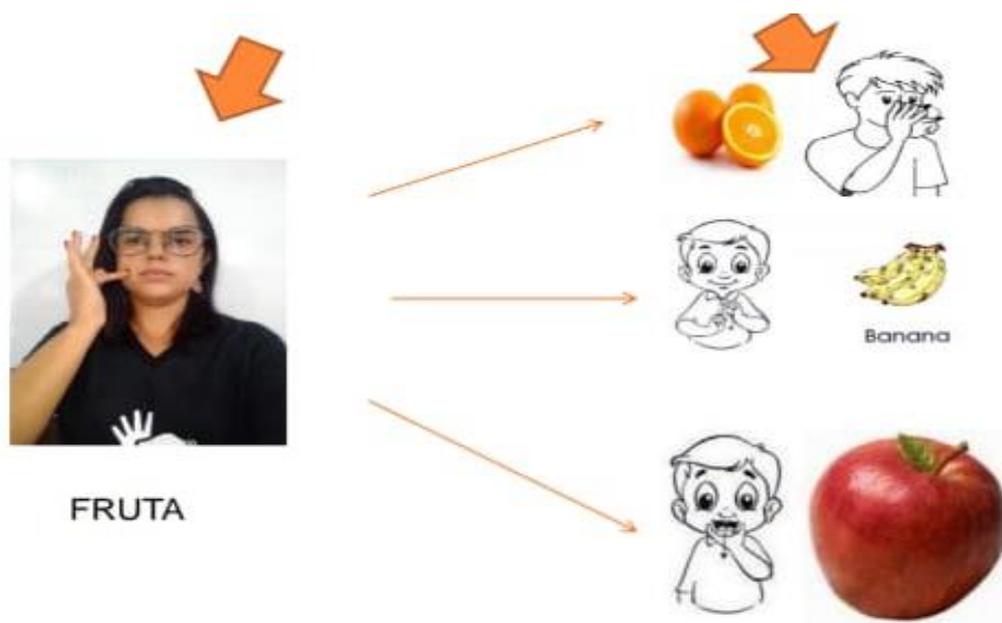
Por fim, o terceiro parâmetro, *movimento*, pode ser dos tipos: sinuosos, lineares, circulares, ou semicirculares; havendo, ainda, a composição deles a partir da realização do sinal de maneira unidirecionalmente, bidirecionalmente ou multidirecional.

Outro importante fator, já considerado anteriormente, mas que a partir da ilustração acima é percebido com maior clareza e se faz importante a ressalva, é a expressão facial, que no exemplo não é requisitada, porém, “[...] como a diversidade de notas ou entonações de maneira adequada tornam a conversação agradável; assim as expressões faciais e corporais são parte integrante e dão modulação ao discurso em LSB” (FREITAS, 2015, p. 21).

A LIBRAS caracteriza-se como uma língua visual-espacial, que tem estrutura gramatical semelhante à Língua Portuguesa. Sabe-se que, na maioria dos casos, os surdos são fluentes em sua língua, a LIBRAS, mas não conhecem a estrutura gramatical própria da LP, pois “o indivíduo pode se servi muito bem da sua língua sem conhecer alguns de seus recursos de forma consciente” (RODRIGUES; VALENTE, 2011, p. 161).

Por exemplo, na ilustração 3, a representação dos alimentos só é possível após a classificação da palavra *fruta*, representada anteriormente. Este exemplo destaca a importância do uso de recursos no desenvolvimento da LIBRAS para o aluno surdo, contando que a perspectiva utilizada, produzida pela abstração, compreende um método que envolve instrumentos visuais e contribuem compreensão da linguagem para os alunos.

Ilustração 3 – Exemplo



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2020.

Essa ilustração demonstrou para a pessoa surda uma forma de se comunicar, na qual pode-se ter uma palavra que será englobante a outra. Que dizer, que a palavra frutas é englobante dos significados de maçã, banana e laranja. Por exemplo, se uma pessoa está falando de uma diversidade de frutas, na posição de intérprete, a mensagem usa o sinal de frutas diversas, o surdo vai entender que existe várias opções de frutas.

Por implicação, a fluência da comunicação do surdo em LIBRAS dependerá de sua interação e participação como cidadão participativo em sua comunidade surda. A língua é desenvolvida culturalmente junto à comunidade surda de forma visual.

Neste sentido, Honora (2014) apresenta estratégias para desenvolver o ensino do aluno surdo de forma visual. Para que o aluno surdo seja inserido na comunidade escolar, precisa-se, de início, ter o contato com a língua de sinais. Para que isso ocorra, o professor deverá utilizar materiais que desenvolvam o campo visual do aluno, como fazendo uso de desenhos e imagens, e a própria escrita em português que represente o contexto no momento da prática, para que se possa garantir um aprendizado significado e, além de tudo, visual.

### **Interação familiar**

Na ilustração 4, observa-se a interação da professora intérprete com os alunos e a família durante as aulas, a fim de torná-lo um cidadão crítico e participativo. Destaca-se essa participação, pois, em alguns casos, a família acaba por optar pelo isolamento de seu parente com deficiência e acabam por não permitirem que haja independência no desenvolvimento de habilidades e, principalmente, de terem oportunidades de aprendizagens. A escola pode possibilitar, à vista disso, que a família compreenda de sua colaboração no desenvolvimento desses alunos, dado que é a família que compartilha com a escola essa incumbência.

Ilustração 4 – Interação



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2020.

Para a professora, a participação dos pais é de fundamental importância. Por outro lado, os alunos ficam satisfeitos com a interação de seu pai. Conseqüentemente, quando os pais estão apoiando os seus filhos, o rendimento é bem satisfatório, os filhos participam com um melhor entusiasmo das aulas.

A ilustração 4 apresenta essa realidade dos pais na interação junto ao seu filho, buscando conhecer como está a interação das aulas remotas de forma virtual e, assim, poder incentivar no desenvolvimento para a participação dos filhos para o ensino e aprendizagem. Os pais desenvolveram um trabalho em equipe com a professora e alunos, fornecendo, inclusive, *feedback* das atividades que estão sendo desenvolvida no âmbito da língua portuguesa como L2.

Na ilustração 5, observa-se a força de vontade dos alunos para o desenvolvimento da aprendizagem da escrita em língua portuguesa. Com isso, busca-se demonstrar o interesse e a dedicação dos alunos surdos na busca por desenvolver a escrita em Língua Portuguesa (LP) como segunda língua (L2), considerando que os alunos, sujeitos participantes do projeto de ensino, já são indivíduos constituintes da primeira língua (L1), a LIBRAS.

Ilustração 5 – Registro de atividades



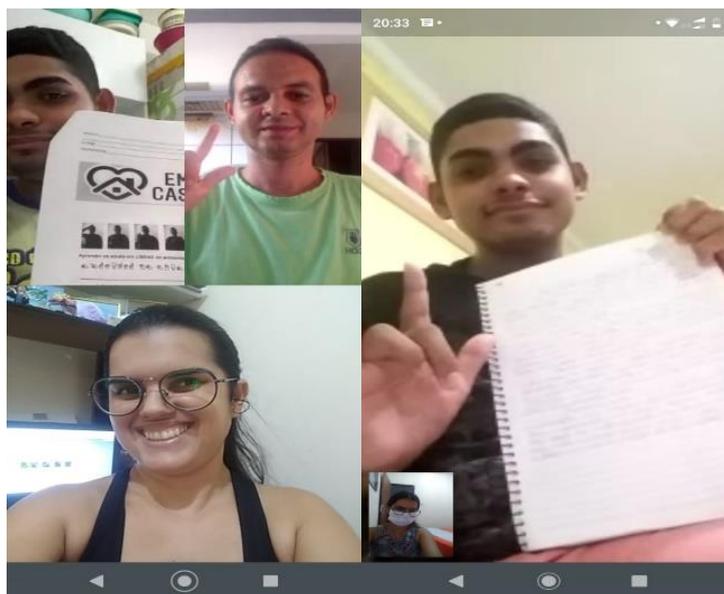
Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2020.

A ilustração 6 mostra a interação da professora intérprete com os alunos surdos em LIBRAS a partir de vídeo-chamada. Esse momento diz respeito as interações mediadas por vídeo-chamadas. Importa destacar que a família fez parte de cada etapa desse processo de aprendizagem, opinando, apresentando sugestões, relatos e críticas. Essa ilustração apresenta como está sendo desenvolvido o *feedback* das atividades, como também as explicações das aulas virtuais.

A socialização do conhecimento é realizada através de *smartphone* ou do computador.

Por mais que se tenham dificuldades, os alunos surdos estão apresentando uma compressão do assunto e desenvolvendo a escrita, com apoio da família. Eles estão apresentando textos, relatando suas dúvidas e sugerindo mudanças.

#### Ilustração 6 – Participação da família



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2020.

Para Nunes (2010, p. 18),

normalmente a família se detém à permanência da criança na escola e sua socialização, envolvendo-se, muito pouco ou quase nada com as questões próprias do seu desenvolvimento cognitivo e os processos do mesmo. Diante disso, cabe a escola mais uma vez avaliar as formas de se tornar um ambiente atrativo, para que possa configurar um espaço de troca e parceria com a família de seu aluno, pois é ela junto a sua equipe multidisciplinar, que dispõe de instrumentos que podem viabilizar a construção deste espaço.

Sem desconsiderar as reflexões de Nunes, importa refletir sobre até que ponto a escola pode se reconfigurar para atender uma demanda pouco interessada em suas proposições. É preciso esclarecer que a educação não compete somente a escola, aliás, a escola cabe ensinar, e não educar no sentido amplamente empregado para atribuir às instituições educativas o trabalho de desenvolvimento da cidadania.

**Escrita de Língua Portuguesa**

É de conhecimento geral que a escrita de Língua Portuguesa é um desafio a todos os estudantes, principalmente aos alunos surdos, que não a adquirem como primeira língua. No contexto do ensino de LIBRAS, escrever em português constitui um desafio gigantesco aos alunos, ainda mais agravado pelo fato desse ensino estar acontecendo remotamente.

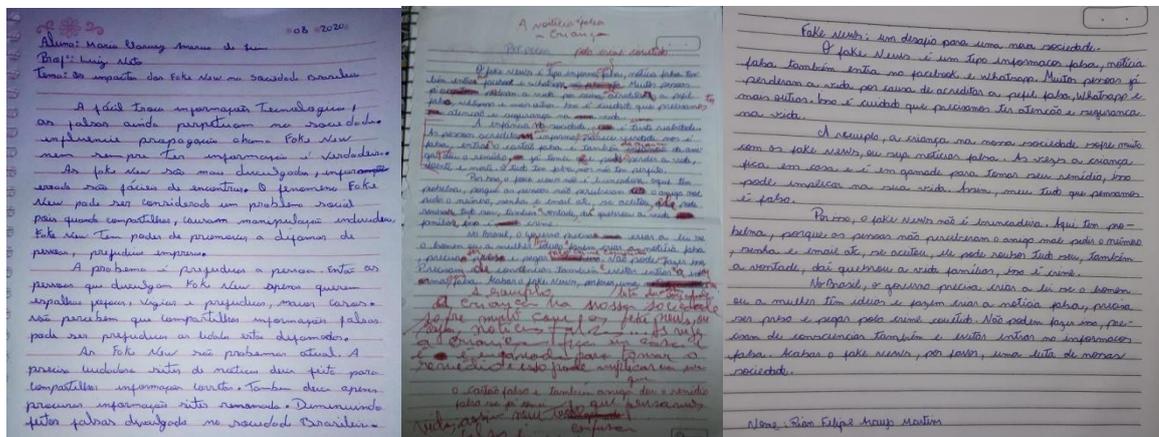
Para Barros (2015, p. 86),

[...] qualquer outra língua que o aluno surdo tenha de aprender em contexto escolar deve ser considerada em linha com as segundas línguas ou mesmo as línguas estrangeiras. Tipicamente, essas línguas são a língua nativa da comunidade de ouvinte (por exemplo, o português em Portugal e no Brasil) e as línguas estrangeiras que compõem o currículo da grande maioria dos alunos, tanto surdos como ouvintes, tais como o inglês, o francês ou espanhol).

Portanto, exige do aprendiz a aquisição de sutilezas e detalhes que, muitas vezes, nem mesmo os nativos dominam. O fato é de que esses alunos não conseguem ouvir, dificultando ainda mais o processo de aquisição da língua. Somando-se a isso, Machado e Machado (2020, p. 324) relatam que as dificuldades desses alunos na escola são pertinentes, pois a “prática da aprendizagem da Língua Portuguesa a partir de memorização de palavras e conceitos únicos é muito comum no processo de alfabetização dos indivíduos surdos reduzindo assim a LP a um conjunto de palavras e frases.”.

Na tentativa de ampliar as possibilidades de escrita em português, foi proposta a produção de texto juntamente com a família, considerando que o projeto previa a participação dos familiares em cada etapa. Embora tenham demonstrado dificuldades, as produções mostraram-se potentes, como é possível visualizar na ilustração abaixo.

Ilustração 7 – Produção de texto



Fonte: arquivo pessoal dos autores, 2020.

As dificuldades apresentadas dizem respeito aos problemas globais de compreensão típicos da pessoa surda, não devem ser entendidos como atrasos ou baixa proficiência, se considerado o exercício da escrita e as dificuldades próprias do não ouvinte.

Por outro lado, Fernandes (2008, p. 85) destaca,

a importância da aquisição da LIBRAS como primeira língua do surdo irá favorecer o entendimento da língua portuguesa escrita enquanto uma língua que proporciona comunicação para diferentes interlocutores e com interlocutores ausentes. Além disso, a aquisição de novos conhecimentos a capacidade de lidar com diferentes formas textuais pode fazê-lo compreender que a escrita é uma outra língua com regras gramaticais, estruturação formal e organização diferentes da LIBRAS.

Conseqüentemente, a LIBRAS, enquanto primeira língua, contribuirá para que a pessoa surda inicie o processo de aquisição do português e, mais que isso, importa destacar que a aquisição da Língua Portuguesa como segunda língua pode ampliar as possibilidades de ser comunicar e interagir com o mundo. Deve-se também considerar que a adoção da segunda língua busca beneficiar para que o aluno participe efetivamente de ações em sala de aula, promovendo condições para inclusão dos alunos surdos nas metodologias de ensino e assim não considerando práticas que possivelmente considerem-nos diferentes.

Corroborando com Machado e Machado (2020), o desafio que os profissionais de educação, no contexto em que se observa movimentos numa perspectiva inclusiva nas escolas nas últimas décadas, apoiados por decretos e leis, é

“[...] cuidar para que a educação dos surdos não se limite a Libras e uso constante dela por todos como algo lindo, exótico e que agora passa a ter visibilidade grande no projeto de inclusão da “diversidade” na escola e que o ensino da Língua Portuguesa não seja um apenas um instrumento de in/exclusão desses indivíduos socialmente e academicamente.” (MACHADO; MACHADO, 2020, p. 326).

Desse modo, as posturas que foram alcançadas dos alunos e de seus familiares, demonstram a construção de sentidos para conexões entre a LIBRAS e a LP, possibilitando avançar no ensino e não apenas produzir limites. As condições de leitura, interação e produção oferecidas diante o contexto não fragmentou o nível de conhecimento, foi percebido que o ensino pelas vias possibilitadas construiu sentidos para os sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por resultado, chega-se a consideração de que o ensino remoto, apesar dos muitos fatores complicadores, contribuiu consideravelmente para a aprendizagem dos alunos surdos no contexto de isolamento social. Conseqüentemente, os professores precisaram mudar suas estratégias de ensino, buscando meios que possibilitasse o ensino e aprendizagem dos alunos a partir da virtualidade. Ensino esse que está sendo reinventado, a cada dia, na busca de que os alunos continuem os estudos.

A nova forma de ensino que os docentes foram obrigados a desenvolver por causa do novo Coronavírus, pandemia mundial que parou o mundo, deixando marcas trágicas, e assim tornando o ensino desafiador para todos os professores e estudantes. Mesmo assim, as propostas de ensino estão sendo desenvolvidas e aperfeiçoadas, buscando garantir o direito de aprendizagem.

Os resultados indicam que, apesar dos desafios exponenciais, o ensino remoto tem se mostrado como uma possibilidade de prática pedagógica frente aos danos provocados pela pandemia do COVID-19. Por outro lado, há de se considerar que, embora tenha-se excelentes resultados, os dados apresentam uma realidade circunscrita, não correspondente a maioria dos alunos surdos do país. Tampouco representa as possibilidades técnicas da maioria dos professores da rede pública de ensino. Portanto, nessa conjuntura, não considera a universalidade e a garantia de direito a educação de todos.

Por último, importa dizer que essa discussão é potente para futuras investigações, apontando para a necessidade de investigar com maior profundidade as implicações do ensino remoto no contexto da pandemia, assim como as possibilidades de ampliar os recursos de aprendizagem desses alunos, visto que as experiências de ensino remoto se mostram promissoras.

## REFERÊNCIAS

BARROS, Pedro Ladeira. O ensino de uma língua a alunos surdos: exemplo de uma atividade pedagógica baseada no gênero textual. **Revista espaço**. Nº44, Rio de Janeiro, 2015.

Disponível em: <https://www.ines.gov.br/seer/index.php/revista-espaco/article/view/72/59>.

Acesso em: 28 out. 2020.

BRASIL. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Decreto-lei n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Brasília, 23 dez. 2005. Seção 1, p. 30.

BRASIL. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, 25 de abril de 2002.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Ministério da Saúde/Gabinete do Ministro. Portaria nº 395, de 16 de março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-395-de-16-de-marco-de-2020>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. **Diário Oficial da União**. Ministério da Educação do Brasil. Portaria 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - Covid-19. Brasília-DF; 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 29 abr. 2020.

FERNANDES, Elaine Leal. Surdez versus aprendizado da língua portuguesa escrita. **CES Revista**, v. 22, Juiz de Fora, 2008. Disponível em: [https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/surdez\\_verus.pdf](https://www.cesjf.br/revistas/cesrevista/edicoes/2008/surdez_verus.pdf). Acesso em: 29 out. 2020.

FREITAS, Enos Figueredo de. **LIBRAS, ABORDAGEM TEÓRICA**. 2015. 32 f. Curso de Licenciatura em Ciências da Computação e Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Senhor do Bonfim, 2015. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2015/03/TEXTO-BASE-LIBRAS-pagina-cursos-superiores.pdf>.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HONORA, Márcia. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**. São Paulo: Editora Ciranda Cultura, 2014.

MACHADO, Lucyenne Matos da Costa Vieira; MACHADO, Leonardo Lúcio Vieira. Práticas e políticas de ensino de língua portuguesa como L2 para surdos usuários de Libras. **Revista (Con)Textos Linguísticos**, Vitória, v. 14, n. 27, p. 320-339, 2020.

NUNES, Márcia Teresinha Dorneles. **Família, escola e educação de surdos**. 2010. 23f. Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, Universidade Federal de Santa Maria, 2010.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos**. Porto Alegre. Editora Artmed, 2004.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. **Aspectos Linguísticos da Libras**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2011.

## **EXPRESSÃO DA CRIATIVIDADE NA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO EDUCACIONAL INCLUSIVO**

Francileide Batista de Almeida Vieira<sup>1</sup>

Halyson Almeida de Oliveira<sup>2</sup>

### **RESUMO**

A inclusão escolar consiste numa perspectiva educacional que desafia a escola a redimensionar sua estrutura e suas ações e, nesse sentido, a criatividade se constitui como um elemento fundamental. Embasado nas discussões de Criatividade como expressão da Subjetividade humana, conforme proposto por Mitjáns Martínez (2002, 2003, 2008), o presente trabalho tem como objetivo identificar como está acontecendo a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Compreender a criatividade como expressão da subjetividade; Analisar como a criatividade na perspectiva da subjetividade pode se tornar um catalisador do processo de inclusão social e educacional. Inscreve-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa bibliográfica, revisando conceitos relativos à educação especial na perspectiva da educação inclusiva e compreensão da criatividade como expressão da subjetividade humana em suas dimensões individual e social. Como toda pesquisa científica, este trabalho não possui caráter conclusivo, mas o de apresentar contribuições para discussões e embasamentos para pesquisas futuras que permitam o entendimento *in loco* da criatividade nas práticas pedagógicas em contextos inclusivos. Os resultados possibilitaram compreender o conceito de criatividade com expressão da subjetividade humana, que se revela na produção de alguma coisa nova e valiosa em um campo de atuação humana. Entendemos que tal expressão tem uma importância singular para os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, pois esse processo ainda traz imensos desafios às práticas dos educadores e, assim, é fundamental na elaboração de propostas que superem esses desafios.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Criatividade. Subjetividade.

### **INTRODUÇÃO**

O presente trabalho aborda a criatividade na prática pedagógica em situações de

---

1 Professora do Departamento de Educação do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: leidaalmeid@hotmail.com

2 Estudante de Pedagogia do Centro de Ensino Superior do Seridó – CERES da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: halysonalmeida@ufrn.edu.br

incluindo o Projeto de Pesquisa intitulado “A Expressão da criatividade nas Práticas Pedagógicas Desenvolvidas em Contextos Educacionais Inclusivos”, desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e Tecnológica – PIBIC e objetivou investigar a expressão da criatividade nas práticas pedagógicas de professores que atuam em instituições escolares da rede municipal de Caicó/RN, nas quais há alunos com deficiência e/ou com outras necessidades educacionais especiais matriculados. Também foi norteado pela intenção de analisar como tal expressão se relaciona com a efetivação da inclusão desses educandos.

A metodologia adotada para a realização desta investigação rompe com a tradição empirista e neutra de pesquisa, representada pelo Positivismo, pois abre um novo e significativo caminho para a produção de conhecimentos no campo das ciências humanas, pela compreensão de que o psiquismo humano tem, em sua gênese, uma construção social, mediada pela interação entre sujeitos singulares, que atribuem sentidos e valores diferenciados às suas ações, segundo as características e as peculiaridades dos contextos em que vivem e em que atuam.

A compreensão e a interpretação dos fenômenos psicossociais, portanto, não são possíveis por meio de instrumentos que visem apreendê-los objetivamente, mas sim através de uma abordagem qualitativa. A abordagem Qualitativa de Pesquisa é discutida por Lüdke e André (1984); Triviños (1987); Bogdan e Biklen (1994); Minayo (1999; 2004); Haguette (2000); André (2005), dentre outros.

Neste trabalho, adotamos os princípios teórico-metodológicos da Epistemologia Qualitativa, proposta por González Rey (2005a; 2005b). A possibilidade de abertura a novas formas de comunicação e expressão por parte dos participantes de uma pesquisa e, principalmente, a constante produção de ideias desencadeada pelo pesquisador no curso da investigação são aspectos que caracterizam a Epistemologia Qualitativa.

A proposição da pesquisa, bem como do plano de trabalho que originou este trabalho, se justifica pelas demandas atuais referentes à efetivação das políticas educacionais inclusivas, para as quais é urgente a construção de conhecimentos relativos à criatividade nas práticas pedagógicas desenvolvidas em contextos educacionais em que estejam matriculados estudantes com deficiência ou outra necessidade educacional especial.

A pesquisa foi elaborada visando alcançar os seguintes objetivos: analisar de que forma se expressa a criatividade na prática pedagógica de professores que atuam em situações de inclusão escolar de alunos com deficiência; Compreender a relação entre as práticas pedagógicas criativas e a aprendizagem e desenvolvimento de estudantes com deficiência bem

como com a efetivação da inclusão escolar; Desenvolver as habilidades para registrar, descrever e analisar informações em um processo de investigação, primando pela postura ética e o respeito à diversidade humana; Produzir textos sobre os resultados da pesquisa em forma de resumos e artigos, observando as normas acadêmico-científicas e desenvolvendo a capacidade de análise e de crítica sobre o tema estudado.

Com a suspensão das atividades presenciais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN e a suspensão das aulas nas escolas municipais de Caicó/RN tornou-se inviável efetuar a investigação de campo. Assim, a pesquisa foi redimensionada e as atividades foram direcionadas para uma revisão bibliográfica, para o que foi necessário realizar uma adequação nos seus objetivos. Os objetivos elaborados inicialmente serão desenvolvidos na próxima edição do PIBIC/UFRN, uma vez que o projeto foi renovado para o interstício 2020/2021.

Assim, os objetivos abordados neste trabalho são: Identificar como está acontecendo a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; Compreender a criatividade como expressão da subjetividade; Analisar como a criatividade na perspectiva da subjetividade pode se tornar um catalisador do processo de inclusão social e educacional. Tais objetivos foram alcançados através da pesquisa bibliográfica.

## **MÉTODODO**

O Projeto foi estruturado em oito atividades: reuniões de estudos e orientações; leitura e fichamento do referencial teórico; definição da instituição para realização da pesquisa; elaboração dos instrumentos da pesquisa; organização e análise dos dados; produção de resumos e artigos e a elaboração do relatório final. Foram desenvolvidas as atividades de reunião para estudo e orientações, leitura e fichamento do referencial teórico e a definição da instituição para realização da pesquisa, que ocorreu a partir dos seguintes critérios: ter a presença de alguns elementos que caracterizam a unidade educacional como uma instituição que desenvolve uma prática compatível com o processo inclusivo; presença da expressão da criatividade no fazer pedagógico dos professores; a instituição contar com um número elevado de alunos de constituem o público-alvo da educação especial.

As etapas correspondentes à construção das informações por meio dos instrumentos de pesquisa e a organização e análise dos dados tiveram suas execuções comprometidas devido à urgência sanitária provocada pela disseminação do novo Coronavírus (Sars-Cov-2) causador da Doença do Coronavírus 2019 (COVID-19), motivo pelo qual o Reitor da Universidade

Federal do Rio Grande do Norte instituiu a Portaria nº 452/2020-R, de 17/02/2020 em que, entre outras providências, suspendeu, por prazo indeterminado, as aulas de qualquer modalidade, eventos acadêmicos, científicos, culturais e esportivos que resultem em aglomeração de pessoas em acordo com as autoridades sanitárias.

Em consonância ao Decreto Estadual Nº 29.524 de 17 de março de 2020, em que se determina a suspensão das aulas da rede de ensino em âmbito estadual, a Prefeitura de Caicó/RN, por meio do Decreto Nº 747, de 20 de março de 2020, suspendeu as aulas no âmbito do município. Como consequência dessas medidas, o Projeto passou por um processo de reestruturação, assumindo um caráter de pesquisa bibliográfica, visando o aprofundamento das temáticas para, após o estabelecimento do novo normal e a retomada das atividades presenciais na esfera Universitária e da Educação Básica, ser possível a continuidade da pesquisa empírica.

Para Metring (2009, p. 63), a pesquisa bibliográfica “tem a finalidade de conhecer as diferentes formas de contribuição científica já realizadas sobre determinado assunto, visando encontrar dados atuais e relevantes sobre o tema investigado”. Essa metodologia de pesquisa é base para qualquer tipo de pesquisa, por utilizar materiais científicos já elaborados sobre tema que está sendo proposto. Ainda de acordo com o autor, ela consiste na utilização de materiais anteriormente elaborados e publicados, especialmente disponíveis em livros ou artigos, constituindo-se como base para qualquer tipo de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica deve se fazer presente em todo o projeto de pesquisa de forma indissociável com o trabalho de campo. Nesse sentido, Veloso (2011) aponta que, sem embasamento teórico sólido, não há como estruturar um trabalho científico, assim “[...] mesmo em trabalhos empíricos ou experimentais tem uma fundamentação teórica que se baseia no que já se acha pesquisado, anotado, publicado”. Com base nas considerações do autor, entendemos que esse seria o tipo de pesquisa possível de realizar nesta primeira etapa e, assim, buscamos informações em livros, revistas e em outros trabalhos de pesquisa, como monografias e dissertações.

Abordando, também, esse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2011) dizem que ela possibilita o contato do pesquisador com os conhecimentos construídos por outros que se interessam pela mesma temática. Dessa forma, consideramos pertinente realizar esse tipo de pesquisa para alcançarmos os objetivos por nós definidos. Veloso (2011) define, ainda, fases da pesquisa bibliográfica. São elas: escolha do assunto, definição e organização do plano de trabalho, identificação, localização, compilação e fichamento do assunto e das informações pesquisadas, além da análise, interpretação e redação do próprio trabalho. Assim,

inicialmente, organizamos o material de estudo, fizemos a seleção dos tópicos mais relacionados com o nosso tema e passamos a fazer a leitura e fichamento para, depois, organizarmos o nosso texto.

Dessa forma, com a renovação do Projeto Pesquisa para 2020/2021, aguardamos o estabelecimento das condições possíveis, através dos protocolos de saúde e a retomada das atividades presenciais na rede de ensino para possamos realizar as atividades exploratórias de campo e a produção dos conhecimentos e produtos derivados do Projeto de Pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Inicialmente, será feita uma discussão referente ao primeiro objetivo definido para este trabalho, que foi identificar como está acontecendo a oferta da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Tratar da educação inclusiva consiste em considerá-la enquanto prática social a qual têm direito todas as pessoas, independentemente de suas características pessoais, origem, cultura, gênero ou raça. Tal reflexão pressupõe uma análise sobre a própria educação e sua função ao longo da história humana, evidenciando as contradições, a força ideológica que lhe reveste e as possibilidades de transformação que lhe são inerentes.

O conceito de educação inclusiva ganhou notoriedade nos anos de 1990, principalmente, com a realização de dois eventos que foram marcos para a disseminação do conceito de inclusão social nos sistemas de ensino em muitos países. Esses eventos são: a Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia e a Conferência Mundial de Educação Especial, promovida em 1994, na Espanha, onde foi elaborada a Declaração de Salamanca, que norteou leis e diretrizes da educação especial nos diferentes países signatários, dentre os quais o Brasil, dando origem a leis e políticas públicas de inclusão na sociedade e no sistema de ensino.

Compreende-se que esses constituem movimentos em prol da inclusão educacional, que também têm um viés econômico, sendo impulsionadores do movimento de inclusão para atender a uma demanda de mercado, visto que a exclusão social atingiu níveis alarmantes na década de 1980. O movimento de inclusão escolar também promoveu reflexões sobre a necessidade de se questionar a lógica de funcionamento das escolas para atender o público alvo da Educação Especial, independente das intervenções sobre eles (MENDES, 2006).

Um novo conceito de inclusão surgiu nos anos 1990, tendo como base a teoria sociointerativista, que concebe o desenvolvimento humano com base nas interações sociais

significando que, mesmo com algumas limitações, o indivíduo com deficiência, quando em contato com o meio social de forma irrestrita, é capaz de desenvolver de forma mais ampla suas habilidades e competências (STAINBACK e STAINBACK apud RAMOS, 2010). Assim, os alunos com deficiência matriculados em instituições de ensino regulares dentro de contextos inclusivos, que recebem intervenções pedagógicas adequadas, comportam maior possibilidade de desenvolver suas potencialidades.

Para isso, a escola deve ser um espaço de discussão e inclusão, iniciando na elaboração do Projeto Político Pedagógico com o objetivo desconstruir estereótipos e proporcionando a construção e fortalecimento das diferentes identidades a partir de práticas pedagógicas que levem em consideração o fato de que a sala de aula não é homogênea e que os professores devem desenvolver metodologias de forma a atender as especificidades de todos os estudantes com e sem deficiência.

Segundo Beyer (2006, p. 75), “[...] o projeto pedagógico inclusivo busca escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais [...]”. A escola inclusiva considera que seu público que compõe a comunidade escolar, é heterogêneo e que apresentam necessidades educacionais variadas.

Desse modo, é possível pensar que a possibilidade de uma escola verdadeiramente inclusiva esteja diretamente relacionada a uma gestão que trabalhe de maneira colaborativa, pois não são documentos e legislações que definem a efetivação do processo inclusivo no sistema regular de ensino, mas sim o reconhecimento sobre a importância da participação real e efetiva de toda comunidade escolar no Projeto Político Pedagógico, nas ações cotidianas e em todas as tomadas de decisões que envolvam as questões relacionadas à escola e ao processo educativo (SANTOS, 2016, p. 112).

Assim, uma escola inclusiva deve levar em consideração as diferentes potencialidades dos alunos de forma a atender a todos, visando o desenvolvimento das habilidades motoras e cognitivas. De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (1994), “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades”. A escola inclusiva deve inserir o aluno com deficiência nos espaços sociais comuns aos alunos normais dentro e fora da sala de aula regular, evitando o modelo segregacionista em que os alunos com deficiência eram matriculados em instituições específicas para alunos especiais ou mesmo na escola comum, mas em turmas formadas unicamente por alunos com deficiência.

A escola inclusiva deve ver o aluno com deficiência como uma pessoa que irá desenvolver suas habilidades e competências de uma maneira diferente dos demais. “Independente das peculiaridades desses alunos, a educação a eles destinada deve revestir-se dos mesmos significados e sentidos que ela tem para os alunos que não apresentam deficiência” (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 40).

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 1).

Assim, as escolas devem ser capazes de realizar adaptações em seu currículo e espaço físico para atender aos alunos com deficiência. Conforme o artigo 2º da Lei nº 13.146 de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (BRASIL, 2015), “[...] considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. A LBI também estabelece que “[...] toda a pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação”.

A LBI determina, no Art. 27, que é assegurado à pessoa com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de aprendizado ao longo da vida, objetivando alcançar o máximo desenvolvimento possível de suas habilidades e potencialidades, levando em consideração suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) o público-alvo da educação especial é constituído de pessoas com deficiência, de pessoas com Transtornos Globais do Desenvolvimento e pessoas com Altas Habilidades/Superdotação.

Apesar dos avanços legais, Ferreira e Ferreira (2007, p. 24) consideram, de forma geral, que a ampla política da educação inclusiva

[...] mostra um certo nível de compromisso com as pessoas com deficiências; em outros momentos parece prevalecer a questão quantitativa de atendimento mais compatível com uma política de resultados para justificar compromissos governamentais no âmbito internacional.

Os autores destacam que o processo de inclusão, no Brasil, se deu de forma vertical, em que primeiro foram criados os instrumentos legais que deram o embasamento para o processo de inclusão, como se a finalidade fosse apenas atender às demandas geradas pelo encontro de Salamanca em que o Brasil firmou o compromisso de promover a inclusão no sistema educacional.

Porém, o que se viu, no primeiro momento, foi a integração nos espaços escolares regulares em que os alunos com necessidades educacionais especiais não receberam o devido apoio das instituições de ensino, seja por falta de estrutura ou por falta de preparo dos profissionais, que viram surgir em suas salas de aulas um novo público com quem eles não tinham experiência. Estes aspectos resultaram em um fraco processo de aprendizado, o que demanda a necessidade de evolução nos sistemas de ensino para que redimensionem suas práticas de modo a garantir a efetivação dos processos educacionais inclusivos.

Visando mudar o panorama de fraco processo de aprendizagem e promover a evolução no sistema de ensino, as políticas públicas devem levar em consideração que a escola é um espaço de desconstrução de estereótipos e um ambiente em que deve ser promovida a construção de um cidadão autônomo e capaz de desenvolver suas potencialidade e habilidades para que seja possível estar incluído na sociedade como indivíduo crítico. “A escolarização na perspectiva da cidadania tem como objetivo educacional a formação de um homem crítico e criador, autônomo quanto aos processos de construção do conhecimento” (FERREIRA e FERREIRA, 2007, p. 40).

Para que seja possível a efetivação da educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, Lima (2006, p. 32), destaca a importância de investimentos para a realização de atividades de “[...] capacitação dos professores, remanejamento e reestruturação da escola, dinâmica da escola para receber os alunos especiais, recursos pedagógicos e até mesmo físicos”. Segundo Sasaki citado por Lima (2006, p. 36), é de extrema importância o

[...] treinamento dos atuais e futuros professores comuns e especiais. Esses treinamentos deverão focar os conceitos inclusivistas como autonomia, independência, equiparação de oportunidades, inclusão social, modelo social da deficiência, rejeição zero e vida independente.

Para Anache (2015, p. 37), “[...] a educação só será inclusiva quando todos os alunos se tornarem cidadãos letrados, com possibilidades de reflexão sobre a realidade”. Um dos desafios para construir um ambiente inclusivo é a dificuldade em elaborar uma proposta pedagógica capaz de abranger todos os alunos da classe escolar e concomitantemente atender

às situações pessoais dos alunos e suas características específicas de aprendizagem que necessitam de uma pedagogia diferenciada de forma que não oportunize o surgimento de demarcações, preconceitos ou atitudes que desenvolvam o surgimento de estigmas indesejados (BEYER, 2006).

Assim, para que uma escola seja inclusiva, é necessário que se garanta uma série de elementos, tais como o planejamento entre os professores, gestores e equipe interdisciplinar em que, ao mesmo tempo em que tenha uma proposta pedagógica que abarque todos os alunos, atenda às necessidades específicas dos educandos, os sentidos subjetivos desenvolvidos no ambiente educacional e, principalmente, veja o sujeito em sua plenitude, promovendo o seu desenvolvimento criativo e sua emancipação como cidadão atuante no contexto escolar e social.

Defende-se, portanto, que, para a concretização da educação inclusiva, é necessário que seja, de fato, uma prática a favor dos interesses de todos os educandos, independentemente de sua condição social, física, étnica ou opções pessoais, e caminhe na direção da superação das barreiras que se colocam nas escolas. Ao mesmo tempo, a sociedade precisa modificar suas concepções e práticas para melhorar as condições de vida de todos os seus membros, pois, embora as práticas desenvolvidas no interior das escolas tenham uma estreita relação com crenças, valores, concepções e normas presentes na referida instituição, elas também estão ligadas a espaços sociais mais amplos.

Tais considerações alertam para a importância de a escola, articulada aos sistemas de ensino, trabalhar para promover a educação em uma perspectiva inclusiva. Entendemos que as escolas e os educadores não podem se sentir impotentes diante do quadro de exclusão em que se pauta a sociedade capitalista, nem tampouco pode acreditar que apenas a aceitação dos alunos, sem um compromisso ético com a sua educação, possibilitará a efetivação da educação nessa perspectiva. Pelo contrário, exercendo sua condição de sujeitos, podem influenciar mudanças na escola, instigando-a a romper com velhos paradigmas que segregam boa parcela da população em decorrência das baixas expectativas que se tem dela.

Após essa abordagem relativa à inclusão, passaremos a destacar informações construídas para responder ao nosso segundo objetivo, definido para a pesquisa bibliográfica, que foi compreender a criatividade como expressão da Teoria da Subjetividade e analisar como a criatividade na perspectiva da subjetividade pode se tornar um catalisador do processo de inclusão social e educacional. Alguns estudos sobre a criatividade se voltam para os processos criativos de grande impacto em determinado domínio. Entretanto, a criatividade também se expressa em níveis diferenciados, com menor impacto, mas, também,

significativo. Nesse sentido, Mitjás Martínez (2007, p. 54) diz que “a criatividade expressa-se em formas e contextos diversos, em diferentes níveis e graus”. Um exemplo desse nível de expressão é o que ocorre na prática pedagógica e contribui para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

Abordaremos, portanto, neste trabalho, a criatividade em uma dimensão sistêmica, numa perspectiva histórico-cultural, buscando a sua relação com a constituição subjetiva dos envolvidos, as características da subjetividade social de seu espaço de atuação e a condição de sujeito exercida nesse processo, conforme definido por González Rey (2003). A teoria da subjetividade proposta por González Rey (2003) sugere que a subjetividade é um sistema configuracional, organizado por configurações subjetivas diversas em diferentes momentos e contextos da experiência humana e se organiza em categorias, como sentidos subjetivos, configurações subjetivas, sujeito, subjetividade social e subjetividade individual.

González Rey e Mitjás Martínez (2017) observam que os sentidos subjetivos são unidades simbólico-emocionais, nas quais o simbólico se torna emocional desde sua própria gênese, em um processo que define uma nova qualidade dessa integração que é precisamente a definição ontológica da subjetividade. Os sentidos subjetivos são formados a partir das relações entre os sentimentos e o homem nas experiências vivenciadas no cotidiano, relacionando contextos futuros com momentos experienciados em momentos passados.

A categoria de sujeito diz respeito a um indivíduo “[...] que gera sentidos subjetivos para além de suas representações, mas que, ao mesmo tempo, toma decisões, assume posicionamentos, tem produções intelectuais e compromissos, que são fonte de sentidos subjetivos e abrem novos processos de subjetivação” (GONZÁLEZ REY e MITJÁS MARTÍNEZ, 2017, p. 72).

As categorias de subjetividade social e subjetividade individual estão interligadas de forma dialética em que um é construído mediante as subjetivações do outro e também na contraposição de ideias que promovem o processo de construção do sujeito. A subjetividade social é a forma pela qual essas múltiplas configurações de espaços sociais e ordens diferentes se configuram subjetivamente em casa como espaço social concreto, em seus processos constituintes e nos indivíduos que atuam nesses espaços. As configurações subjetivas não são estáticas ao levar em consideração diversos aspectos do passado, presente e a perspectiva de futuro que o sujeito possui (GONZÁLEZ REY e MITJÁS MARTÍNEZ, 2017).

É sob a luz da Teoria da Subjetividade que Mitjás Martínez propõe a Criatividade como um processo plural, possuindo relação direta com a expressão de um sujeito constituído, levando em consideração conceitos subjetivos relativos ao seu contexto social. Mitjás

Martinez (2002, p. 190) reconhece a criatividade “[...] como um processo complexo, multifacetado e heterogêneo, com diferentes formas e níveis de expressão, cuja existência depende de condições muito diversas e da existência de outros processos psicológicos também complexos”.

O fenômeno criativo não é uma potencialidade com a qual a pessoa nasce, mas sim um processo complexo da subjetividade humana que se constitui a partir dos espaços sociais nos quais o sujeito está inserido, se manifestando de modo específico de acordo com a área na qual ocorre e em níveis diferenciados em cada indivíduo (MITJÁNS MARTÍNEZ apud CORES, 2006, p. 24).

A criatividade se expressa a partir de uma ação ou produto que se caracteriza por ser algo novo e ao mesmo tempo valioso. Na prática pedagógica, nem sempre algo considerado “novo”, possui carácter valioso e, portanto, não pode ser entendido como uma prática criativa. Quando um professor adota uma determinada metodologia, porque viu alguém adotando, mas ela não se mostra eficaz no seu contexto e, portanto, não produz efeitos positivos, não se constitui como metodologia criativa. Conforme Mirtjáns Martinez (2008, p. 71),

Criatividade e novidade não são palavras sinônimas. A criatividade implica a novidade, porém, a novidade não é suficiente para se considerar um processo como criativo. O valor que o novo que se produz tem - no caso do trabalho pedagógico, algum tipo de valor para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos - resulta essencial para a sua consideração como criativo. A introdução de “novidade” no trabalho pedagógico é importante sempre que essa novidade permita novos níveis de aprendizagem e desenvolvimento. A novidade pela novidade pode ser perigosa, sobretudo, nos casos em que são introduzidas estratégias novas que mostram ter piores efeitos que as “tradicionais” ou que desviam a atenção e desvirtuam os objetivos da aprendizagem.

Para ser considerada uma prática pedagógica criativa, o professor não precisa criar algo completamente novo. Esse “novo” pode estar relacionado a uma prática pedagógica que não era utilizada em uma determinada escola, mas que já se tinha conhecimento do emprego em outra instituição. Mais importante que uma prática completamente inovadora é o fato dessa prática estar adequada ao contexto socioeconômico onde a escola está situada, se a atividade desenvolvida foi absorvida pelos alunos e, dessa forma, gerou significado e ganhos significativos no processo de ensino-aprendizagem. Para Cores (2006, p. 27), “cabe ressaltar que não há uma relação direta entre o comportamento do outro e a ação criativa do sujeito, ou seja, que a criatividade não é definida pela ação do outro, mas sim pela forma como o sujeito

Em relação aos estudos que correlacionem as pessoas com deficiência, Mitjans Martínez (2003) considera três hipóteses para o distanciamento e debate sobre a criatividade expressada por pessoas com deficiência como sendo a ênfase dada à deficiência em detrimento do sujeito, a consideração da criatividade como uma habilidade ou capacidade geral e, por último, a falta de criatividade instrumental, levando em consideração as condições sócio-econômicas.

A autora destaca a necessidade de proporcionar a compensação da deficiência, reconhecendo que se deve buscar educar, antes de tudo, uma criança e não colocar o foco na deficiência. Muitas propostas pedagógicas ressaltam os problemas, desconsiderando o aluno como sujeito pensante, crítico, que deve ter condições para desenvolver sua autonomia. Nas concepções tradicionais, o aluno com deficiência “não é percebido como um elemento positivo para o desenvolvimento sócio-econômico, mas como um lastro que a sociedade tem que carregar” (Mitjans Martinez, 2003, p. 76).

A visão tradicional sobre o conceito de deficiência que ainda está presente no sistema de ensino, provoca o surgimento de barreiras pessoais e sociais inibidoras da criatividade e que dificultam a implementação de instrumentos criativos mais adequados que favoreçam inclusão de alunos com deficiência e a sua constituição como sujeito através da expressão da criatividade. Para Alencar e Martinez (1998, p. 26),

[...] existe consenso em se considerarem como barreiras pessoais aqueles elementos que freiam o indivíduo internamente, ou seja, aquelas características do próprio sujeito que limitam a sua criatividade. Essas características são essencialmente psicológicas (insegurança, falta de motivação, medo, dificuldade para ver um problema sob diferentes ângulos, timidez, etc.), além de outras relativas à falta de conhecimento ou de informação. As barreiras sociais se identificam com aqueles elementos culturais, institucionais, grupais, ideológicos etc., que, estando presentes no contexto onde o indivíduo atua, limitam sua expressão criativa (por exemplo, autoritarismo, falta de estímulo à criatividade, incompreensão pelos pares etc.).

Assim como a educação inclusiva, a compreensão da criatividade sob a perspectiva da Teoria da Subjetividade leva em consideração o sujeito e suas particularidades, suas configurações sociais e individuais, promovendo uma aprendizagem significativa. Segundo Csikszentmihalyi apud Alencar e Martínez (1998, p. 24), “[...] estudar a criatividade focalizando apenas o indivíduo é como tentar compreender como uma macieira produz frutos, olhando apenas a árvore e ignorando o sol e o solo que possibilitam a vida”.

Para uma aprendizagem criativa por parte do aluno, é importante que o professor adote metodologias criativas que desenvolvam e valorizem o desenvolvimento do sentido subjetivo. Para Mitjás Martínez (2003, p. 84), "[...] o professor pode e deve utilizar, para desenvolver seu trabalho pedagógico, todos os graus de liberdade disponíveis nos espaços sociais nos quais exerce sua ação e não deve se autoimpor barreiras a priori". O professor deve buscar atividades que rompam com o modelo tradicional receptivo que tem o aluno como um ser passivo no contexto de sala aula em que está presente apenas para assistir uma apresentação de conteúdos promovida pelo docente.

A expressão da criatividade está relacionada ao grau de motivação que um sujeito tem ao executar determinada tarefa. Por exemplo, um professor que é incentivado pela gestão escolar, tem bom relacionamento com os pais dos alunos entre outros aspectos, pode se sentir motivado a buscar novas metodologias que favoreçam o desenvolvimento das potencialidades e capacidades dos alunos, promovendo uma aprendizagem com um sentido simbólico para os alunos considerando o contexto sócio ambiental no qual estão inseridos. Conforme Mitjás Martínez (2003, p. 73), "[...] as pessoas não são criativas de forma geral, mas naqueles campos de sua atividade para os quais têm desenvolvido motivações, capacidades, valores etc., e que constituem importantes configurações de sentido subjetivo".

Compreender a criatividade sob a perspectiva da subjetividade aliada à educação inclusiva é considerar uma série de elementos que contribuem para a constituição do sujeito como um ser autônomo capaz de formar seus próprios pensamentos, desenvolver suas habilidades e competências e expressá-las de forma criativa, visando sua inclusão no espaço escolar e na sociedade. Segundo Alencar e Mitjás Martínez (1998, p. 31), "[...] o desenvolvimento da criatividade na educação passa necessariamente pelo nível da criatividade dos profissionais que nele se encontram. Conhecer as barreiras que enfrentam constitui uma condição necessária para poder superá-las". Conhecendo as barreiras atitudinais, pessoais, sociais e institucionais para a promoção da inclusão, é possível agir de forma criativa para contornar certas barreiras para que o aluno com deficiência possa ser considerado em sua plenitude.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As informações contidas neste artigo foram construídas por meio da pesquisa bibliográfica, possibilitando o entendimento das relações entre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva e a teoria da criatividade na perspectiva da subjetividade

como forma de promover um ensino realmente emancipatório ao considerar o sujeito em sua plenitude, como um ser capaz de desenvolver suas habilidades e competências dentro do sistema educacional e ser atuante em ambiente social.

A pesquisa realizada nos fez compreender o conceito de criatividade embasado na Teoria da Subjetividade, que foi elaborada numa perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, ela é compreendida com uma expressão da subjetividade humana que se revela na produção de alguma coisa nova e valiosa no campo de atuação humana. Entendemos que tal expressão tem uma importância singular para os processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência ou com outras necessidades educacionais especiais, pois esse processo ainda traz imensos desafios às práticas dos educadores e, por essa razão, a criatividade é necessária na elaboração de propostas que superem esses desafios.

Compreendemos a importância da implicação do indivíduo, no que concerne às diversas atividades que precisa desenvolver. Em relação à prática pedagógica, a atuação dos professores ou de outros educadores que atuam na escola poderá ter um caráter meramente reprodutivo, mecânico e homogêneo, não atendendo às necessidades peculiares de cada pessoa com quem precisa lidar. Contudo, a prática pedagógica precisa ser exercida por um sujeito implicado no processo, que elabore alternativas possíveis de superar as dificuldades, muitas vezes decorrentes de elementos da subjetividade social, que constituem barreiras ao desenvolvimento de uma prática criativa e inovadora.

A complexidade inerente à implementação das políticas educacionais inclusivas exige, cada vez mais, educadores ativos e criativos, que desenvolvam suas práticas com autoria, que sejam capazes de elaborar alternativas de mudanças, que se assumam “[...] como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos transformadores” (FREIRE, 2001, p. 19) dentro das escolas. Tais condições, no nosso entendimento, são fundamentais para que a educação escolar seja uma prática desenvolvida a favor da construção da dignidade humana, do respeito pelas diferenças e da efetiva inclusão de todos os educandos.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, E. S; MARTÍNEZ, A. M. Barreiras à Expressão da Criatividade em Profissionais Brasileiros, Cubanos e Portugueses. **Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 23-32, 1998. Disponível em: <[scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a03.pdf](http://scielo.br/pdf/pee/v2n1/v2n1a03.pdf)> Acesso em: 20 de jul. 2020.

ANACHE, A. A. Educação Inclusiva: políticas e práticas. In: MARTINS, L. A. R; SILVA, L.

G. S. (org.). **Educação Inclusiva: pesquisa, formação e práticas**. João Pessoa: Ideia, 2015. p. 29-53.

BEYER, H. O. Da Integração Escolar à Educação Inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 73-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://www.gov.br>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília. 2015. Disponível em: <[planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

CAICÓ. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (COVID-19). Decreto n. 747 de 20 de março de 2020. Disponível em: <[https://caico.mn.gov.br/arquivos/4179/Decretos\\_747\\_2020\\_0000001.pdf](https://caico.mn.gov.br/arquivos/4179/Decretos_747_2020_0000001.pdf)> Acesso em: 10 out. 2020.

CORES, C. I. **A Criatividade do Professor em Situação de Inclusão Escolar**. 2006. 120 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Pedagogia. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FERREIRA, M. C. C; FERREIRA, J. R. Sobre Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. (org.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 21-48.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, F. L; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. **Subjetividade: teoria, epistemologia e método**. Campinas: Alínea, 2017.

LIMA, P. A. **Educação Inclusiva e Igualdade Social**. São Paulo: Avercamp, 2006.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Criatividade na Escola: três direções de trabalho. **Linhas Críticas: a criatividade na educação**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 189-206, jul/dez. 2002.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade e Deficiência: por que parecem distantes? **Linhas Críticas: educação especial**. Brasília, v. 9, n. 16, p. 73-86, jan/jun. 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Criatividade e saúde nos indivíduos e nas organizações. In: VIRGOLIN, Angela M. R. (Org.). **Talento criativo: expressão em múltiplos contextos**.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Criatividade no Trabalho Pedagógico e Criatividade na Aprendizagem: uma relação necessária? In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. 2. ed. Campinas: Alínea, 2008. p. 69-93.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf)>. Acesso em: 20 de ago. 2020.

METRING, R. A. **Pesquisas Científicas: planejamento para iniciantes**. Curitiba: Juruá, 2009. 206 p.

RAMOS, R. **Inclusão na Prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

RIO GRANDE DO NORTE. Dispõe sobre medidas temporárias para o enfrentamento da Situação de Emergência em Saúde Pública provocada pelo novo Coronavírus (COVID-19). Decreto nº 29.524, de 17 de março de 2020. Disponível em: <[http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\\_jor=00000001&data=20200318&id\\_doc=677489](http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200318&id_doc=677489)> Acesso em: 10 out. 2020

SANTOS, D. F. **Deficiência Intelectual e AEE**. Valinhos: Kroton/UNOPAR. 2016.

UFRN. Pró-Reitoria de Administração. Portaria nº 452/2020R, de 17 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.progesp.ufrn.br/storage/documentos/VZELIqq9lUQEZAw0dtPH5SvgKbFicUL90iIDjZ11.pdf>> Acesso em: 10 out. 2020.

UNESCO. **Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Especiais. Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

VELOSO, W. P. **Metodologia do Trabalho Científico: normas técnicas para redação de trabalho científico**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2011.



## **GÊNERO E DEFICIÊNCIA: AS PERCEPÇÕES DOS/AS SURDOS/AS SOBRE SEU PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM**

Edinalva Clementino de Carvalho<sup>1</sup>  
Jackeline Susann Souza da Silva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

Este artigo foi estruturado a partir de uma pesquisa de campo, tomando como base a pesquisa qualitativa. O objeto de estudo é a percepção de alunas e alunos surdos sobre seu processo educacional. Trazer a opinião dos/as surdos/as sobre a educação que recebem é relevante, porque permite a proximidade com as situações reais vivenciadas por eles e elas na escola regular. Nesta pesquisa, foram utilizadas como técnicas de coletas de dados a observação e a entrevista, com a finalidade de obter respostas para as seguintes perguntas: Quais as percepções dos/as surdos/as sobre seu processo de ensino e aprendizagem? Como homens e mulheres surdas se sentem nas aulas? Quais as barreiras que eles e elas encontram no processo educacional? Os dados foram relacionados à literatura na área de educação especial e gênero, (MANTOAN, PRIETO, 2006; HONORA, 2014; SKLIAR, 2013; SANTOS, PAULINO, 2008; BEYER, 2013; BOTELHO, 2005; GESSER, 2012; ROSA, SOUZA, 2002; QUADROS, 2004; DANTAS, SILVA e CARVALHO, 2014; KLEIN e FORMOSO, 2007), a fim de compreender o processo de ensino e aprendizagem dos/as surdos/as e as relações de gênero que são impeditivas ou favoráveis a sua inclusão educacional. Os dados indicam que mulheres e homens surdos têm um tratamento bastante diferenciado e sua participação no processo de ensino e aprendizagem não eram coerentes com os discursos estabelecidos pelos seus mediadores educacionais. Com este estudo, pretende-se contribuir para se repensar práticas pedagógicas e relações escolares, trazendo à tona um tema inexplorado que são as relações de gênero no processo educacional.

**PALAVRAS-CHAVE:** Surd@s; Percepções; Ensino e Aprendizagem; Gênero;

### **INTRODUÇÃO**

Este estudo tem como objetivo analisar a percepção de alunos e alunas surdos sobre seu processo de ensino e aprendizagem. Neste contexto, esta pesquisa busca refletir sobre as necessidades, os sentimentos e as barreiras que mulheres e homens surdos enfrentam no seu processo de ensino e aprendizagem. As perguntas condutoras deste estudo foram as seguintes: Quais as percepções dos/as surdos/as sobre seu processo de ensino e

<sup>1</sup> Mestranda do PPGFP – UEPB, Especialista em Psicologia da Infância e Adolescência, FACISA - PB, Especialista em Ciências da Linguagem com ênfase em Português - UFPB, Especialista em Gênero e Diversidade na Escola – UFPB, Graduanda em Letras/Português – IFPB, graduada em Pedagogia, Universidade Vale do Acaraú - UVA, graduada em Letras/LIBRAS, UFPB, [edinalva25@hotmail.com](mailto:edinalva25@hotmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Educação pela Universidad de Salamanca (Espanha). Mestre na Linha de Pesquisa Estudos Culturais e Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal Paraíba (Brasil). [jackeline-susann@hotmail.com](mailto:jackeline-susann@hotmail.com)



aprendizagem? Como homens e mulheres surdos se sentem incluídos ou excluídos nas aulas? Quais as barreiras que eles e elas encontram no seu processo de ensino e aprendizagem?

A relevância deste estudo está na adoção do lema “nada sobre nós sem nós” ratificado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) em que homens e mulheres com deficiência ganham visibilidade (SOARES, 2010) ao ser protagonistas de suas vidas e opinar sobre si nas pesquisas científicas. Aqui, o percurso de coleta de dados valoriza a percepção e o posicionamento dos alunos/as surdos/as no seu processo de aprendizagem. Esta pesquisa também apresenta uma problemática relevante e inovadora ao propor estudar as relações de gênero no contexto da educação de surdos. No Brasil, essa é uma problemática pouco explorada e por isso é preciso crescimento de pesquisa que se comprometam com este enfoque.

O interesse de investigar este tema veio a partir das observações realizadas no campo de pesquisa, nas quais percebi que mulheres e homens surdos tinham um tratamento bastante diferenciado de participação no processo de ensino e aprendizagem. A interação entre os alunos surdos e alunos ouvintes eram estabelecidas com mais produtividade, o mesmo não aconteciam com as mulheres surdas. Nos momentos e espaços observados elas demonstravam um isolamento negativo para seu processo de inclusão, ensino e aprendizagem.

O processo de inclusão é complexo porque envolve mais que o acesso de alunos/as com deficiência à matrícula na educação formal. A inclusão é um processo transformador, no qual todo o sistema educacional passa por uma adaptação, para que mulheres e homens com ou sem deficiência possam de fato desenvolver suas capacidades e habilidades ao decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem. Sobre este aspecto, Mittler (2003, P. 236) desta que:

A inclusão diz respeito a todos os alunos, e não somente a alguns. Ela envolve uma mudança de cultura e de organização da escola para assegurar acesso e participação para todos os alunos que a frequentem regularmente e para aqueles que agora estão em serviço segregado, mas que podem retornar à escola em algum momento no futuro. A inclusão não é a colocação de cada criança individual nas escolas, mas é criar um ambiente onde todos possam desfrutar o acesso e o sucesso no currículo e tornarem-se membros totais da comunidade escolar e local, sendo, desse modo, valorizados.

Apesar do grande avanço na literatura sobre educação de surdos e educação especial nos últimos anos, podemos perceber que ainda há muito que alcançar, quando se trata principalmente de analisar os processos de inclusão atrelados com outras marcas identitárias como o gênero, a raça e etnia, os problemas de classes, entre outros. Segundo as autoras Klein e Formozo (2007, p. 2):



No Brasil, a combinação dessas duas categorias de análise (gênero e surdez) é um assunto novo. Não há muitos estudos que unam a questão do gênero com a surdez. Tal questão está começando a ser discutida entre os surdos no Brasil, que tinha (e ainda têm) outros assuntos em sua pauta de reivindicações, como a divulgação da Libras – Língua Brasileira de Sinais, o acesso à informação (exigência de filmes brasileiros e de programas de TV com legendas ou com janelas de interpretação na língua de sinais), à educação, à saúde pública e ao mercado de trabalho.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa, pois interpreta fenômenos e atribui significado aos dados, por ser um processo subjetivo. Segundo Bogdon e Biklen (1994, p. 11) é uma pesquisa qualitativa quando a metodologia de investigação consiste em enfatizar “a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”. As técnicas e instrumentos de pesquisas utilizados foram observação e entrevista com roteiro semiestruturado. As observações foram realizadas no âmbito da sala de aula. Os/as participantes da entrevista foram seis alunos/as surdos/as. Para esta etapa priorizamos um ambiente neutro, pólo da UAB Alagoa Grande, com o objetivo de incentivar a participação mais espontânea de todos e todas durante a entrevista. Os/as participantes desta pesquisa são três alunas surdas e 3 alunos surdos com faixa etária entre 9 a 30 anos das séries do 4º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública, localizada em um município do estado da Paraíba.

A partir dos dados coletados através das observações e dos resultados das entrevistas tivemos a oportunidade de ampliar nosso olhar para as percepções envolvendo as práticas educacionais e as relações de gênero no contexto pesquisado. Todos os dados coletados a partir das observações e entrevistas foi interpretado à luz dos referenciais teóricos adotados nesta pesquisa.

Em vista diminuir os índices educacionais negativos na educação de surdo (a), é preciso o investimento por parte da equipe escolar em práticas pedagógicas inclusivas, respeitando a necessidade de adaptação curricular. Assim, como qualquer outro/a alunos/a, os surdos e surdas necessitam receber uma educação apropriada e de qualidade para que sejam agentes ativos e empoderados/as no seu processo de aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho tem como objeto de estudo as percepções de surdos/as sobre seu processo de ensino e aprendizagem, destacando a relação entre gênero e deficiência. Esta pesquisa é do tipo qualitativa e os/as participantes são três alunas surdas e 3 alunos surdos



com faixa etária entre 9 a 30 anos. Foram foco de observação no campo de pesquisa os/as surdos/os, 7 professoras, 2 professores, 3 intérpretes, de uma escola pública municipal localizada no estado da Paraíba.

Para a realização da pesquisa de campo foi solicitado a autorização por escrito de todos os/as participantes, destacando o objetivo da pesquisa e os procedimentos éticos adotados. Os nomes utilizados neste texto são todos fictícios para preservar a identidade dos/as participantes.

As observações foram realizadas em 3 dias, na sala de aula e espaço de recreação, 1 dia em cada série (4º ano, 7º ano e 8º ano). As entrevistas foram realizadas com 3 alunas surdas e 3 alunos surdos, tiveram duração de 2 horas com a participação de uma intérprete de LIBRAS e foram feitas a partir das seguintes questões norteadoras:

1. Como acontece a comunicação entre os alunos e alunas surdos e os ouvintes no contexto escolar?
2. Que barreiras enfrentam no ambiente escolar?
3. Como descreve o processo de ensino (metodologias e recursos materiais) utilizados pelos (as) educadores (as) da sala regular de ensino?
4. Como você (mulher surda, homem surdo) se sente incluídos ou excluídos nas aulas?
5. Que sugestões você apresentaria para a melhoria do seu processo de aprendizagem e interação?

A observação e entrevista são técnicas de coletas de dados imprescindíveis ao decorrer de toda pesquisa qualitativa, pois sistematizam e ampliam ainda mais a produção do conhecimento científico. Segundo Richardson (2007, p. 259) a observação representa:

[...] um instrumento básico da pesquisa científica. A observação torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado da pesquisa, é sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes é submetida a verificações e controles da validade e precisão.

Além da observação a entrevista também é considerada um importante instrumento de coleta de dados. Ela é definida por Haguette (1997, p. 86) como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

Os dados empíricos foram fundamentados em autores/as que estudam o processo de inclusão educacional de surdos/as e também estudos que relacionam gênero e deficiência (MANTOAN, PRIETO, 2006; HONORA, 2014; SKLIAR, 2013; SANTOS, PAULINO, 2008; BEYER, 2013; BOTELHO, 2005; GESSER, 2012; ROSA, SOUZA, 2002;



QUADROS, 2004; DANTAS, SILVA e CARVALHO, 2014; KLEIN e FORMOSO, 2007). Com as leituras e análises foi construído um caminho reflexivo acerca do processo de inclusão e prática pedagógica na educação das pessoas surdas.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Surdos e surdas como qualquer outro indivíduo possuem cultura e identidade e sua educação deve ser pautada nestas dimensões. Infelizmente ainda existem muitos contextos educacionais que não contemplam tais elementos e isto prejudica o desempenho e desenvolvimento integral dos/as estudantes surdos/as. Na escola, é preciso o respeito e a valorização dos direitos das crianças, jovens e adultos/as surdos/as para que eles e elas sintam-se parte deste ambiente.

Mulheres e homens surdos enfrentam inúmeras barreiras, não só no seu contexto social, mas também no seu contexto educacional, o qual é cercado de elementos predominantes de uma cultura e identidade de pessoas ouvintes, que prevalecem e são impostas para surdos e surdas. Segundo Klein e Formozo (2007) em seu artigo intitulado *Gênero e surdez* a escola atualmente é muito mais o local de convivência e de lutas surdas e muito menos o local de aprender. As autoras destacam bem a liderança que as mulheres surdas estão assumindo nos movimentos e reconhecem que isto ocorre por ser maioria no contexto educacional. Com base nesta afirmativa, podemos reconhecer a importância deste contexto para o desenvolvimento das potencialidades e principalmente do empoderamento das mulheres e homens surdos, para que os mesmos possam de fato exercer sua cidadania de forma plena. Refletindo sobre a importância e o conceito de empoderamento as autoras Dantas, Silva e Carvalho (2014, p. 3), no seu artigo intitulado *Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamento* destacam que:

O empoderamento constitui um processo tanto coletivo quanto individual, no desenvolvimento de potencialidades, visando tornar a pessoa capaz de direcionar a sua vida de acordo com seus desejos. O conceito de empoderamento introduz uma importante compreensão para a promoção da democracia e atenuação da vulnerabilidade de mulheres/homens com deficiência, pois oportuniza o fortalecimento delas enquanto seres humanos que conhecem o valor que tem. Deste modo a pessoa com deficiência empoderada se vê como um sujeito capaz de fazer escolhas na sua vida e responsabilizar-se por suas decisões.

A partir desta visão é essencial repensarmos nos alunos surdos e surdas como estudantes que necessitam desenvolver o seu empoderamento, a partir da expressão da sua



opinião e posicionamentos. Os/as surdos/as devem ser vistos como sujeitos diferentes, não como deficiente, pois esta definição ao longo dos anos tem construído barreiras que os impossibilitam de serem reconhecidos como indivíduos possuidores de cultura, língua e identidade própria. Quadros (2004, p. 10) deixa evidente esta afirmativa quadro ressalta que o sujeito surdo é como alguém,

[...] que apreende o mundo por meio de experiência visual e tem direito e possibilidade de apropriar-se da Língua Brasileira De Sinais e da Língua Portuguesa, de modo a propiciar seu pleno desenvolvimento e garantir o trânsito em diferentes contextos sociais e culturais. [...] As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes.

Diante desta persistência em busca do reconhecimento de ser diferente e não deficiente, as mulheres surdas travam uma batalha bastante árdua quando é identificado nas mesmas uma dupla discriminação no contexto social, ser mulher e deficiente. Mello e Nuernberg (2012, p.3) reconhecem na literatura feminista o argumento da “dupla desvantagem” com que vivem as mulheres com deficiência em relação a participação social. No contexto escolar não é diferente, mulheres surdas tem sua identidade não reconhecida e se tornam em muitos momentos alvo de exclusão, dificultando ainda mais a interação no grupo e entre seus/as mediadores/as educacionais.

Silva (2000, p. 82) reconhece que a identidade tem a ver com incluir no grupo:

A afirmação da identidade e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir. Como vimos, dizer “o que somos” significa também dizer “o que não somos”. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora.

É necessário reconhecer as várias identidades existentes no contexto escolar e a sua valorização só tem a acrescentar na educação dos indivíduos, pois eles aprendem a viver na diversidade e diferenças humanas. Nesta perspectiva, Skliar e Moreira (2011, p. 98), ressaltam que a construção de sujeitos “generificados” ocorre de forma relacional e tanto o feminino quanto o masculino se constroem um em relação ao outro. Essa relação cria um processo de diferenciação, mas não significam que sejam opostos. A partir desta constatação é importante destacar que a parceria entre mulheres e homens surdos/as e ouvintes ao decorrer de todo o processo educacional acrescentará ainda mais na construção do respeito às diferenças, seja ela de gênero, cultural ou social, pois a diferença não inferioriza e sim contribui ainda mais para o nosso crescimento pessoal, social e educacional.



O respeito à diferença de cada pessoa na escola e fora dela é um dos princípios de uma educação de fato inclusiva. A respeito disto, Santos e Paulino (2008, p. 105) afirmam que:

A Educação Inclusiva não é aquela que aceita as diferenças, mas faz da diferença uma maneira distinta de expressão e de operacionalização do mundo. Não basta reconhecer e aceitar a diferença. Há que se transformar a ação e a experiência variadas em algo que amplie a nossa visão de mundo no sentido de uma atitude cidadã em respeito às diferenças. Negar a diferença é submeter-se a padrões preestabelecidos, o que acarreta a perda da identidade. A perda da identidade, por sua vez, amputa-nos a condição de ser sujeito, nos colocando na de sujeito. É contra isso que temos que lutar nos espaços com os quais nos relacionamos.

Nesta perspectiva acreditamos que é essencial desconstruirmos as relações de poder entre gêneros, mulher surda e homem surdo e principalmente entre culturas e identidades surdas e ouvintes, pois ambas se completam e enriquecem nosso contexto social e educacional.

Neste contexto amplo de percepções sobre o ensino e aprendizagem torna-se essencial destacarmos sua definição, a qual norteia todo o trabalho apresentado. Com base nesta temática, de acordo com FREIRE (1996, p. 21 e 26) destaca que: Nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador igualmente sujeito do processo. O referido autor considera ainda que “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Com isso, podemos perceber que a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, ou seja, os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos para, a partir desta reconstrução tornar-se autônomos, emancipados, questionadores, enfim empoderados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados foram organizados em dois momentos principais: (1) as cenas observadas pela pesquisadora no campo de investigação e (2) os dados coletados na entrevista com os surdos e surdas, participantes da pesquisa.



## 1º FASE: CENAS DA OBSERVAÇÃO

Abaixo apresento um quadro com os três dias de observação, destacando o lugar observado, o objetivo da observação e o que mais chamou atenção no dia da observação.

QUADRO DE REGISTRO DAS OBSERVAÇÕES			
Primeiro dia	Lugar observado	Objetivo da observação	O que chamou atenção (relação gênero e surdez)?
(10/08/2015) Segunda-feira. Período manhã das 7:00 às 11:00 2 aulas de Geografia: Pesquisa em grupo Aula de Ciências: trabalho em grupo 1 aula de Inglês	Sala de aula e ambiente de recreação (quadra da escola)	Identificar como ocorre a interação entre mulheres e homens surdos/ouvintes e professores (as) no contexto da sala de aula e espaço recreativo	<ul style="list-style-type: none"><li>As alunas surdas interagiam menos com os/as ouvintes e professores/as do que os alunos surdos. Por exemplo: na formação de grupos na sala de aula ficou bastante visível à exclusão das alunas surdas, enquanto que os alunos surdos estavam mais integrados. A formação de grupos foi feita livremente, todos formaram seus grupos e as alunas surdas tentavam se encaixar em algum grupo e eram excluídas.</li><li>Na sala de aula a intérprete era a pessoa que mais interagiu com os/as alunos surdos/as. Poucas foram às vezes que os/as alunos/as surdos/as foram solicitados/as pelas professoras das disciplinas Geografia, ciências e Inglês. Nas aulas das disciplinas citadas todos (as) os(as) alunos(as) ouvintes eram ouvidos naturalmente, na vez correspondentes aos surdos e surdas a professora facultava a sua apresentação, participação. Neste momento a intérprete fez sua intervenção, relatando a importância da participação dos (as) alunos (as) surdos (as).</li></ul>
Segundo dia	Lugar observado:	Objetivo da observação	O que chamou atenção (relação gênero e surdez)?
(11/08/2015) Terça-feira, período manhã das 7:00 as 11:00 2 Aulas de Geografia: Conclusão e apresentação dos trabalhos em grupo. 2 Aulas de Matemática: Atividades individuais explorando sólidos geométricos. Aula de arte: construção dos sólidos geométricos.	Sala de aula	Reconhecer como acontece a participação das mulheres e homens surdos ao decorrer do seu processo de ensino e aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"><li>As atitudes em grupos dos componentes ouvintes excluindo a participação das alunas surdas.</li><li>A aceitação e maior interação dos alunos surdos e ouvintes ao decorrer das atividades propostas pelos educadores em grupo.</li><li>As inibições e restrições por parte dos educadores nas apresentações dos trabalhos das alunas e alunos surdos.</li><li>As expressões faciais de rejeição e insatisfação por parte das alunas surdas em relação a muitas atitudes e atividades da maioria dos educadores.</li><li>As opiniões dadas pelas alunas ao decorrer das atividades propostas em grupo e individual para melhoria e entendimento do trabalho. Foram desenvolvidas apresentações de trabalhos na qual as professoras solicitavam que os alunos fizessem suas apresentações à frente</li></ul>



<b>Terceiro dia</b>	<b>Lugar observado</b>	<b>Objetivo da observação</b>	<b>O que chamou atenção (relação gênero e surdez)?</b>
(12/08/2015) Quarta-feira, período manhã das 7:00 as 11:00  Aula de Português: Pesquisa, ilustração e apresentação oral e escrita de poesias. 2 aulas de História: seminário em grupo, tema: O comércio árabe e a cultura islâmica  2 aulas de Ciências: Doenças sexualmente transmissíveis Aula de matemática: Atividades escrita sobre sólidos geométricos. E problemas envolvendo as quatro operações.	Sala de aula	Caracterizar os métodos e recursos materiais utilizados nas aulas que favorecem a participação e aprendizagem dos (as) alunos (as) surdos (as).	<p>da sala. Observei que alunos e alunas surdas não eram chamados à frente, iam apenas depois da insistência constante da intérprete. Nas atividades em grupo os (as) alunos (as) surdos (as) não tinham a intervenção da professora, ficando somente a responsabilidade do intérprete. Nestes momentos as alunas surdas sempre se expressavam com indignação, solicitando a orientação da educadora, já os alunos surdos não davam opinião.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• As percepções das mulheres surdas sobre os métodos e recursos materiais utilizados pelos educadores ao decorrer do processo de ensino e aprendizagem. As mesmas identificam e sugerem melhorias, mostrando os recursos que se adequam para sua aprendizagem.</li><li>• A aceitação e pouca participação dos homens surdos sugerindo para a melhoria dos recursos e das aulas.</li><li>• Melhor desempenho das mulheres surdas ao expor os trabalhos em sala de aula e maior exploração dos recursos visuais.</li><li>• A inibição e exclusão dos homens surdos ao exporem suas opiniões e trabalhos no contexto de sala de aula e demais ambientes.</li></ul> <p>Nos trabalhos que envolviam apresentação as alunas surdas tinham participação ativa e demonstravam mais desenvoltura, já os alunos não gostavam de participar e quando participavam resumiam bastante. A maioria dos educadores não demonstravam nenhum incentivo para que os mesmos participassem de forma mais ativa. Percebi que apenas a professora de história apresentava maior interesse na percepção do desenvolvimento das mulheres e homens surdos no contexto escolar. Nas aulas de matemática os alunos demonstravam mais habilidade e as alunas apresentavam dificuldades de abstração principalmente com atividades que envolviam as 4 operações, Necessitando sempre a utilização de material concreto.</p>

## **2º FASE: EXPRESSÃO DOS/AS PARTICIPANTES: A ENTREVISTA COMO TÉCNICA IMPORTANTE PARA COMPREENDER O PROCESSO DE INCLUSÃO DE SURDOS E SURDAS NA ESCOLA REGULAR**

No primeiro momento voltei à minha atenção para as mulheres surdas realizando perguntas que possibilitassem ter uma visão geral diante de suas percepções e depois as mesmas perguntas foram feitas para os alunos surdos. Assim, foi possível comparar as



respostas, as possíveis divergências, contradições ou semelhanças sobre seu processo de aprendizagem.

### **a. INTERAÇÃO E COMUNICAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR**

Os/as alunos/as surdos/as foram indagados acerca de como eles se sentem na interação com a comunidade escolar (interação entre si, ouvintes e professores/as). A falta de conhecimento da LIBRAS pela comunidade escolar foi um desafio dos seis estudantes, que se sentem prejudicados por não serem compreendidos pelos seus colegas e professores.

Uma aluna deu destaque a sua interação com a professora da turma:

Minha comunicação com os ouvintes só acontece com a participação e intervenção da intérprete de LIBRAS, se não fossem as intérpretes os educadores não saberiam descrever nossas potencialidades, aprendizagens, dificuldades ao decorrer do processo e nem poderíamos fortalecer ainda mais os laços de amizade com os colegas ouvintes. Sinto vergonha dos meus professores e professoras não entenderem um simples pedido como: Posso tomar água? Posso ir ao banheiro? E fico mais indignada quando o educador diz ao intérprete que eu não preciso lhe pedir esta autorização, é só se dirigir ao intérprete. Em muitos momentos me sinto invisível na sala de aula, me sinto uma aluna invadindo um espaço que não me pertence (Emanuele, entrevista 17/08/2015).

Minha interação acontece com a ajuda da intérprete de LIBRAS porque os educadores de surdos aqui na escola não sabem nada, não entende a nossa língua. (Júlia, entrevista, 17/08/2015).

A comunicação com os educadores, alunos ouvintes acontece pouco e quando acontece, nós surdos, temos a ajuda das intérpretes de LIBRAS, nenhum amigo ouvinte e educador conversa diretamente com os surdos, eles não sabem a nossa língua (Jade, entrevista, 17/08/2015).

Assim, como as alunas surdas os alunos surdos relataram que a interação com a comunidade é afetada pela falta de conhecimento da LIBRAS por parte dos/as colegas e professores/as:

A comunicação é pouca e só conseguimos nos comunicar porque temos a ajuda da intérprete de LIBRAS, muitas vezes tentei se comunicar com eles fazendo cada sinal devagar para que pudessem entender, mas eles não sabem LIBRAS, é muito difícil, complicado a comunicação. (André, entrevista, 17/08/2015).

comunicação com eles impossível, aqui na escola a comunicação acontece somente com a intérprete, professor e amigos e amigas ouvintes difícil conversar, precisamos sempre do intérprete para tudo sempre. (Carlos, entrevista, 17/08/2015).

A comunicação não tem, mas às vezes a intérprete conversa com eles e depois me fala tudo, era bom se eles soubessem a nossa língua, nós poderíamos conversar muito. (Jean, entrevista, 17/08/2015).

Diante dos relatos das mulheres e homens surdos relacionadas à função do Intérprete de LIBRAS é essencial destacarmos para fins de comprovação a Lei nº 12.319, que regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, onde em seu artigo 6º destaca atribuições do tradutor e intérprete:



[...] Art 6º são atribuições do tradutor e intérprete, no exercício de suas competências:

I – efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II – interpretar, em Língua Brasileira de Sinais – Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; [...] (BRASIL, 2010, art. 6º).

Os seis estudantes apontaram sofrer barreiras na comunicação na interação com comunidade escolar. O Decreto 5296 de dois de dezembro de 2004 define em seu artigo 8º barreiras comunicacionais e informacionais como sendo: “qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação” (BRASIL, 2004, art. 8º).

Merece destaque depoimento de Emanuele, quando ela diz “sentir vergonha” por não ser compreendida ao pedir para “tomar água” ou “ir ao banheiro”. Ela relata ainda que sente-se “invisível na sala de aula” como se estivesse em “um espaço que não pertence”. O recolhimento de Emanuele declarado através da ‘vergonha’, da ‘invisibilidade’ e do ‘não fazer parte’ é ocasionado tanto pela barreira de comunicação como também pela opressão advinda do silenciamento e da segregação feminina.

Nesta perspectiva ao analisar o discurso bíblico CESARO e SCHONS (2009, p. 8) faz uma indagação e ressalta: O que levaria ao abandono desse sentido de igualdade e não efeitos de sentido de segregação e silenciamento? A chave do silenciamento feminino pode ser explicada pelo significado atribuído ao signo “submissão”, uma vez que adquire um novo sentido de subserviência.

A partir do relato das autoras podemos perceber que até hoje o reflexo da segregação e do silenciamento continua visivelmente inserido em muitos contextos no qual a mulher está inserida, tornando-a possuidora de uma imagem que não condiz com seu verdadeiro papel na sociedade atual.

Contrário ao recolhimento que sofre Emanuele, André apesar de enfrentar a barreira na comunicação relatou “tentar” se comunicar com a comunidade escolar “fazendo o sinal devagar”. Jean lamenta que a LIBRAS não seja de conhecimento de todos porque isso limita as relações de amizade na escola. Neste contexto FILHO (2003, p.16) afirma que:

[...] repensar a masculinidade deve levar em conta as maneiras de dominação e de controle do masculino, que não são menores do que as que se exercem sobre o feminino. Os homens têm mais possibilidade de ação, mais liberdade de escolha do que as mulheres é verdade, mas esta liberdade se exerce sob rígidos parâmetros.



Então, de acordo com o autor, podemos perceber que os homens surdos por terem mais possibilidades de ação tem uma atitude de mais interação, mesmo com todas as barreiras presentes no seu contexto educacional, possibilitando assim, mudar e transformar uma realidade que seu meio lhe impõe.

## **b. PRINCIPAIS BARREIRAS QUE OS/AS SURDOS RELATARAM EXPERIENCIAR NA ESCOLA**

Como tratado no primeiro tópico, a comunicação é uma das maiores barreiras relatadas tanto pelos alunos como pelas alunas surdas ao interagirem com a comunidade escolar. Neste tópico, foi explorado na entrevista quais barreiras afetam o processo de aprendizagem. As respostas das alunas surdas foram as seguintes:

Muitas barreiras, o preconceito, ninguém tem interesse de aprender LIBRAS, por isso as aulas são difíceis entender (Emanuele, entrevista, 17/08/2015).

A mulher surda “2” respondeu: “Barreiras tem muitas, preconceito, as pessoas não sabem LIBRAS, a mulher surda sofre mais porque os homens na sociedade percebem as mulheres perfeitas, sem problemas, sem deficiência, por isso, é mais difícil para as mulheres surdas, as aulas são ruins, entendo pouco, professora fala muito”.

Aqui na escola, nós surdos, não conseguimos conversar diretamente com os amigos e professores, tem amigos que diz que somos burros e doidos. Tem muito preconceito, comunicação pouca, as aulas precisam mais materiais visuais, entendo pouco, as aulas não são boas (JADE, entrevista, 17/08/2015).

Ainda sobre as barreiras no processo de ensino e aprendizagem, os alunos surdos destacaram que:

Aqui falta muita coisa, os professores e professoras não sabem LIBRAS, tem preconceito, amigos acha que somos deficientes e burros, as brincadeiras chatas não gosto, precisamos aprender mais, as aulas são difíceis para entender. (André, 17/08/2015).

Os professores não sabem LIBRAS, as aulas precisam melhorar, usar mais materiais visuais, amigos têm preconceito não gostam de aprender a nossa língua, LIBRAS (Carlos, 17/08/2015).

As barreiras têm muitas, tem preconceito, as professoras falam muito, ninguém sabe LIBRAS, os surdos aprendem pouco, surdos precisam aprender mais e melhor (Jean, 17/08/2015).

Analisando as respostas dos homens e mulheres surdas podemos perceber com rigor de detalhes as barreiras que lhes são impostas na escola, as quais traz com maior



destaque a comunicação, a qual limita a sua interação neste contexto e principalmente as oportunidades de aprender ainda mais com todos os seus mediadores educacionais.

### **c. APONTAMENTOS SOBRE A INCLUSÃO DE SURDOS E SURDAS NA ESCOLA REGULAR**

Neste tópico foi explorado o sentido da ‘inclusão’ no contexto da educação básica regular.

Não posso dizer que me sinto incluída nas aulas porque não consigo aprender como todos aprendem, tenho uma língua, a LIBRAS, mas quem usa ela é somente eu e minha intérprete, nunca consigo conversar diretamente com meus professores. Aqui na escola a deficiência na mulher é mais percebida do que no homem, tem preconceito com a mulher, me sinto triste, queria que fosse diferente. Homens percebem as mulheres perfeitas, sem problemas, sem deficiência, por isso, é mais difícil para as mulheres surdas. (Emanuele, 17/08/2015).

Às vezes sim, somente por causa da minha intérprete, mas ainda falta muita coisa para que eu possa dizer que me sinto incluída nas aulas, porque meus professores e amigos não sabem se comunicar comigo, não consigo participar ativamente das aulas. Muita coisa precisa mudar (Julia, 17/08/2015).

Não, porque nas aulas os professores falam muito e não usam materiais, cartazes, vídeos, não usam nada somente livros. Preciso aprender ler e escrever, é importante pra mim (Jade, 17/08/2015).

A partir dos relatos das mulheres surdas Emanuele, Julia e Jade fica bastante evidente que a inclusão ainda é um caminho longo a ser percorrido e principalmente a ser estruturado coerentemente no processo educacional de homens e mulheres surdas, as necessidades de ambos precisam ser percebidas e os problemas sanados pelos seus educadores e educadoras ao decorrer de todo o processo de inclusão.

Não me sinto incluído nas aulas, ainda não entendo porque a maioria dos educadores e educadoras não demonstram interesse em aprender a LIBRAS, aprendendo nossa língua saberiam desenvolver aulas mais dinâmicas, atrativas, não aguentamos aulas cansativas que se resumem em copiar, “ler”, responder em Português escrito e copiar sempre. Os surdos precisam se expressar mais através da LIBRAS, nossa Língua. Aqui na escola somos expostos ao mesmo processo educacional dos ouvintes, a única coisa que diferencia é a presença de um intérprete (André, 17/08/2015).

Não. Aqui as aulas são para os alunos e alunas ouvintes, é difícil aprender, é muito Português, ainda não aprendi a ler e escrever. Os intérpretes ajudam muito, mas não depende somente do intérprete (Carlos, 17/08/2015).

Não, mas o intérprete ajuda muito. Precisamos aprender mais para se sentir incluído, aqui tudo precisa saber o português. (Jean, 17/08/2015).



Ao analisar as respostas dadas pelos homens surdos André, Carlos e Jean observamos que apresentam percepções semelhantes às alunas surdas, relatam seus pontos de vista e com base em todo o ensino oferecido, destacam pontos importantes que julgam ser essenciais serem transformados para que possam de fato se sentirem incluídos e pertencentes a um processo de ensino e aprendizagem mais coerente, eficaz, que valorize os saberes individuais e principalmente as culturas e línguas envolvidas no mesmo.

Apesar de terem uma maior aceitação e interação no ambiente escolar, os homens surdos ainda se sentem pouco incluídos no processo, quando se trata do ensino e de seu desenvolvimento educacional.

#### **d. CONSIDERAÇÕES E SUGESTÕES DOS/AS SURDOS/AS PARA MELHORIA E MUDANÇA NA ESCOLA**

O ensino e aprendizagem não é muito bom, precisa mudar, os surdos e surdas aprendem pouco, mas acho que é por causa das aulas, usar materiais visuais é melhor ajuda bastante, nós conseguimos aprender mais, os professores e professoras precisam conhecer como nós aprendemos. Todos, professores e professoras sabem que existem leis, muitas pesquisas e livros que poderiam ajudar os educadores de surdos a organizarem melhor suas aulas e que a própria escola já ofereceu um curso básico para que pudessem conhecer a LIBRAS, mas infelizmente poucos demonstraram interesse e os que se interessaram apresentaram muitas dificuldades para se capacitarem. Os surdos precisam aprender e os professores precisam saber como ensinar e como nós aprendemos. (Emanuele, 17/08/2015).

Aqui o ensino e aprendizagem é melhor para os ouvintes, nós surdos temos uma língua e também temos cultura que ajuda muito se o professor conhecer e usar nas aulas, mas não usa nada, então o ensino não é bom e nós não aprendemos muito, temos dificuldades porque as aulas não são boas, copiamos muito. Usar materiais nas aulas é melhor, a gente ver, gosta e aprende mais. Têm muitos materiais bons, livros de histórias, jogos com LIBRAS, tem data show na escola, muitos materiais visuais, mas os professores e professoras não usam. Tem vídeos em LIBRAS, tem muita coisa, precisa usar. (Julia, 17/08/2015).

Os(as) surdos(as) precisam aprender mais, as aulas são cansativas, uma aula diferente ajuda mais, os surdos aprendem mais se todos conhecerem a LIBRAS. O diretor comprou muitos materiais bons que tem LIBRAS, mas os professores não usam, tem dominó, jogo da memória, tem livros, tem vídeos, bingos, tem muita coisa pra aula melhorar. Quem usa esses materiais é somente a professora do AEE, é bom, a gente aprende mais (Jade, 17/08/2015).

Percebe-se a partir das respostas de todos e todas, homens e mulheres surdas, que precisamos refletir constantemente sobre a educação desta clientela e sobre a formação e atuação dos mediadores envolvidos neste processo, pois seus relatos deixam clara esta necessidade.

O ensino e aprendizagem precisam melhorar, os surdos aqui na escola não conseguem desenvolver a aprendizagem, não consegue fazer as atividades sozinhos,



precisam sempre da ajuda do intérprete. Os professores daqui já deveriam saber como ensinar aos surdos porque as intérpretes explicam sempre em reuniões, mas ninguém muda a aula. Tem muitos materiais na internet, livros em LIBRAS, jogos, atividades em LIBRAS, cartazes. O professor precisa pesquisar, ler, saber mais. (André, 17/08/2015).

Os surdos e surdas aprendem pouco, precisamos aprender a ler e escrever, as aulas entendo somente por causa da ajuda da intérprete, os professores falam muito, escrevem muito. Aqui na escola tem sala de AEE, lá tem muitos materiais bons, os professores precisam pegar e usar, não gosto de copiar, copiar muito. Seria bom usar mais materiais, ajuda a gente aprender mais. (Carlos, 17/08/2015).

O ensino precisa mudar a aprendizagem também. Os surdos aprendem, mas acho que os alunos ouvintes aprendem mais. É importante usar vários materiais porque a aula melhora, precisamos sair um pouco da sala, aprender também lá fora. Eu preciso aprender muita coisa, preciso sair sozinho. (Jean, 17/08/2015).

De acordo com as respostas apresentadas pelas alunas e alunos surdos no que diz respeito às aulas desenvolvidas, é gritante a necessidade de mudanças, de conhecimento por parte dos professores e professoras da prática mais adequada a serem utilizadas na educação dos(as) surdos (as). DAMÁZIO (2007, p. 21) deixa claro esta afirmativa quando ressalta que:

As práticas pedagógicas constituem o maior problema na escolarização das pessoas com surdez. Torna-se urgente, repensar essas práticas para que os alunos com surdez, não acreditem que suas dificuldades para o domínio da leitura e da escrita são advindas dos limites que a surdez lhes impõe, mas principalmente pelas metodologias adotadas para ensiná-las.

As percepções dos alunos e alunas surdas foram bastante significativas, relataram que as aulas poderiam ser mais visuais e dinâmicas. Eles e elas reconheceram que muitos problemas poderiam ser evitados se os educadores conhecessem a LIBRAS para poder interagir e se comunicar com este grupo. Eles e elas deixaram bastante claro que são expostos ao mesmo processo educacional dos ouvintes e a única coisa que diferencia é a presença de um intérprete. Skliar (1998, p. 37) destaca bem esta realidade quando enfatiza que:

Um dos problemas, na minha opinião, é a confusão que se faz entre democracia e tratamento igualitário. “Quando um surdo é tratado da mesma maneira que um ouvinte, ele fica em desvantagem”. A democracia implicaria, então, no respeito às peculiaridades de cada aluno – seu ritmo de aprendizagem e necessidades particulares.

Percebe-se que SKLIAR nos propôs a refletirmos amplamente sobre o contexto educacional de mulheres e homens surdos, nós educadores (as) precisamos compreender o processo de aprendizagem desta clientela para poder oferecer um ensino cada vez mais eficiente, conhecer suas capacidades e habilidades para ampliá-las ainda mais ao decorrer de todo o processo.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todos os relatos, é essencial ressaltarmos que o contexto educacional d@s surd@s necessita ser constituído e respaldado a partir de duas línguas que nortearão todo o processo de ensino e aprendizagem desta clientela. Nesta perspectiva torna-se primordial que educadores e educadoras de Surd@s reflitam constantemente sobre sua formação e atuação, priorizando oferecer a surdos e surdas um processo educacional constituído de metodologias e recursos cada vez mais adequados para favorecerem o desenvolvimento global destes educando. QUADROS e SCHMIEDT destacam bem esta realidade quando abordam que:

O contexto bilíngue da criança surda configura-se diante da coexistência da Língua Brasileira de Sinais e da Língua Portuguesa. No cenário nacional, não basta simplesmente decidir se uma ou outra língua passará a fazer ou não parte de programa escolar, mas sim tornar possível a co-existência dessas línguas. Reconhecendo-as de fato, atentando-se para as diferentes funções que apresentam no dia-a-dia da pessoa surda que se está formando. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 13).

Foi imprescindível a realização da entrevista, pois pude perceber ao decorrer de todas as perguntas e questionamentos as percepções que surd@s tem sobre seu processo educacional, suas expressões faciais e corporais deixam claro a sua insatisfação e desejos de melhoras, pois os mesmos não se sentem incluídos no processo, principalmente as mulheres surdas e enfrentam barreiras que impedem o desenvolvimento do ensino e de sua aprendizagem. Barreiras estas que destacaram como sendo o preconceito, percebê-los como deficientes e não como surdos, pessoas que possuem identidades, cultura e língua própria, a falta de empoderamento, a falta de conhecimento por parte dos educadores e amigos sobre sua língua, a LIBRAS, sua cultura, identidade e sua forma de aprender.

Os relatos d@s alun@s surd@s retratam bem o contexto educacional de muitos surd@s e traz implícito a necessidade de reestruturação deste contexto de modo a viabilizar um ensino priorizando um contexto bilíngue, só assim estes educandos poderão contar com uma educação cada vez mais coerente às suas necessidades.

As mulheres surdas do contexto do campo de pesquisa tem a consciência de que somente a utilização da LIBRAS por parte do intérprete não é o suficiente para garantir a aprendizagem d@s surd@s. Neste contexto Damázio, ressalta que:

Mais que a utilização de uma língua, os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiam o pensamento, explorem suas capacidades, em todos os sentidos. Se somente o uso de uma língua bastasse para aprender, as pessoas ouvintes não teriam problemas de



aproveitamento escolar, já que entram na escola com uma língua oral desenvolvida. (DAMÁZIO, 2007, p. 14).

A cada ação desenvolvida neste trabalho, objetivei ampliar ainda mais a minha visão diante das percepções aqui apresentadas, para poder refletir amplamente e contribuir positivamente, pois com esta pesquisa ficou comprovado que não é suficiente conhecer, pertencer, fazer parte, mas principalmente, se capacitar, agir, praticar a ação, se mobilizar, identificar e/ou construir caminhos que nos permitam comprometer-se em busca de parcerias para desenvolver ainda mais a aprendizagem das mulheres e homens surdos (as) ao decorrer de todo o seu processo educacional. A escola precisa educar para a cidadania e não para a submissão.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Paula. *Linguagem e letramento na educação dos surdos – Ideologia e práticas pedagógicas*. Edição 1, 2 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. *Decreto n° 5296/2004*. Regulamenta as Leis n<sup>os</sup> 10.048/00, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098/00, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.

BRASIL. *Lei n° 12319/2010*. Regulamenta a profissão de Tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12319.htm) Acesso em: 20 de outubro de 2020.

CARNEIRO, Moacir Alves. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular: Possibilidades e Limitações*. Brasília; Instituto Interdisciplinar de Brasília, 2005.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5ª edição, Porto Alegre: Editora Mediação, 2012.

CESARO, Liliane de. SCHONS, Carme Regina. *Segregação e silenciamento em discursos sobre a mulher*. 2009. <http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao14/artic04ed14.pdf>, Acesso em: 19 de outubro de 2020.

DANTAS, Taísa Calda; SILVA, Jackeline Susann Souza; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. *Entrelace entre gênero, sexualidade e deficiência: uma história feminina de rupturas e empoderamentos*. UFPB; 2014. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382014000400007&script=sci_arttext), Acesso em: 21 de agosto de 2020.



DÁMAZIO, Mielene Ferreira Macedo. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. Brasília/DF: SEESP/ SEED/ MEC, 2007.

DRAGO, Rogério. *Inclusão na Educação Infantil*. Rio de Janeiro; editora Wak, 2011.

FILHO, Amilcar Torrão. *Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam*. IFCH-UNICAMP, Campinas-SP; 2003. <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07>, Acesso em: 19 de outubro de 2020.

GESSER, Audrei. *O ouvinte e a surdez: sobre ensinar e aprender LIBRAS*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

KLEIN, Madalena; FORMOZO, Daniele de Paula. *Gênero e Surdez*. UFPE: 2007.

LODI, Ana Claudia Balieiro, HARRISSON, Marie Pacheco, CAMPOS, Sandra Regina Leite de. *Letramento e Minorias*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo; Summus, 2006.

MELLO, Anahi Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. *Gênero e deficiência: interseções e perspectivas*. UFSC; 2012. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2012000300003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2012000300003&script=sci_arttext), Acesso em: 02 de julho de 2020.

MITTLER, P. *Educação Inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

QUADROS, Ronice Muller de; SCHMIEDT, Magali L. P. *Ideias para ensinar Português para surdos*. Brasília; MEC, SEEP, 2006.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

## GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL: AS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES LGBTI+ NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL<sup>1</sup>

Johana de Angelis Cavalcanti de Morais<sup>2</sup>  
Kleber Fernando Rodrigues<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo sistematiza parte dos resultados de uma pesquisa sobre as experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissional e tem como campo de estudo o Instituto Federal de Pernambuco – *Campus Olinda*. São problematizadas questões como gênero, sexualidade, identidade, educação e multiculturalismo. A abordagem metodológica proposta foi de natureza qualitativa, apoiando-se na técnica de análise de conteúdo de Bardin. Os dados foram obtidos por meio de levantamento bibliográfico e documental, observação simples, e de entrevistas semiestruturadas com 5 estudantes LGBTI+ dos cursos subsequentes do mencionado *campus*. Como resultados, identificamos relações interpessoais e institucional positivas, com episódios pontuais de LGBTIfobia e necessidade de retomada das atividades do Núcleo de Gênero e Diversidade - NEGED, especialmente com os estudantes ingressantes, a fim de fortalecer ainda mais o caráter inclusivo do campus.

**Palavras-chave:** LGBTI+, Gênero, Sexualidade, Multiculturalismo, Educação profissional.

### INTRODUÇÃO

Gênero, diversidade sexual e práticas de violências direcionadas à população LGBTI+<sup>4</sup> se apresentam como temáticas essenciais no país onde mais se mata LGBTI+ no mundo, segundo a entidade Grupo Gay da Bahia (GGB), que levanta dados sobre assassinatos da população LGBT no Brasil há 40 anos. A situação se agravou no cenário político (2018/2019), cuja conjuntura propiciou a ascensão de movimentos neofascistas, inclusive, nas instituições de educação do país.

Não bastasse a conjuntura política desfavorável, o ano de 2020 está sendo marcado pela pandemia do Novo coronavírus, que provocou o isolamento social e o distanciamento

1 Este artigo é parte da dissertação intitulada: “Gênero e diversidade sexual: as experiências de estudantes LGBTI+ na educação profissional e os desafios enfrentados no mundo do trabalho”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda*.

2 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE – *Campus Olinda* /PE, [johanamorai@hotmail.com](mailto:johanamorai@hotmail.com).

3 Doutor em Sociologia pela Universidade Sorbonne - Paris 5 - Université Paris Descartes; Professor Titular do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE); vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT/IFPE, [kleber@pesqueira.ifpe.edu.br](mailto:kleber@pesqueira.ifpe.edu.br).

4 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transsexuais. O símbolo + se refere à inclusão de outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero.

entre as pessoas nos espaços públicos. Por outro lado, obrigou a aproximação e convivência no âmbito privado, realidade que tende a ser desfavorável para minorias historicamente discriminadas, que passaram a conviver as 24 horas do dia com possíveis algozes. Essa situação se agrava, sobretudo, em um contexto social e econômico em crise e com alto nível de desemprego.

O preconceito contra a população LGBTI+ tem sido denominado de LGBTfobia. De acordo com Reis (2018, p.35), a LGBTfobia pode ser definida como o “medo, a aversão ou o ódio irracional a todas as pessoas que manifestem orientação sexual ou identidade/expressão de gênero diferente dos padrões heteronormativos”.

Apesar da popularização do assunto na mídia e nas redes sociais, os estudos e discussões sobre gênero e sexualidade no ambiente educacional são temas emergentes e, ao mesmo tempo, combatidos por grupos conservadores que ora se intensificam, ora se retraem, conforme a propensão das condições políticas e sociais. As chamadas minorias sexuais não correspondem à inferioridade numérica, mas a maiorias silenciosas com pouco poder de fala e representatividade que, ao se politizarem e conquistarem visibilidade, alcançam, simultaneamente, aceitação e respeito, bem como o seu oposto: ataques e manifestações de repúdio, agressão e violência.

Conforme Miskolci (2012), na década de 1960, transformações políticas e culturais repercutiram na produção do conhecimento e em reflexões sobre a sexualidade como sendo algo construído socialmente, em contraposição à explicação meramente biológica, mas é a partir da década de 1980 que se concentram os estudos sobre a sexualidade na antropologia social. Já no início do século XXI, há a disseminação das fontes *queer* e considerável ampliação dos estudos sobre a sexualidade em áreas como sociologia, educação, psicologia, história, linguística e teologia.

Com o objetivo de contestar o argumento de que homens e mulheres são biologicamente diferentes e que a relação entre ambos decorre dessa diferença, é introduzida a distinção entre o conceito de sexo e gênero. Não se pretendia negar a biologia, mas enfatizar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas, colocando o debate no campo social, lugar onde se constroem e se reproduzem as relações entre os sujeitos.

Conforme Louro (1997), a característica fundamental do conceito gênero não deve se referir à construção de papéis masculinos e femininos, pois seriam padrões ou regras fabricadas pela sociedade para definir comportamentos, roupas, modo de se relacionar, de modo que homens e mulheres deveriam responder a essas expectativas. “A pretensão é, então, entender o gênero como constituinte da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 1997, p.24).

Na distinção entre gênero e sexualidade, Louro (1997) afirma que as identidades sexuais se constituem por meio da forma como se vive a sexualidade: com parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. As identidades de gênero são construídas nas relações sociais atravessadas por discursos, símbolos, representações e práticas que produzem identificação com o masculino e com o feminino.

No entanto, elas não são a mesma coisa. Sujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles podem ser negros, brancos ou índios, ricos ou pobres etc.). O que importa aqui considerar é que – tanto na dinâmica do gênero como na dinâmica da sexualidade – as identidades são sempre *construídas*, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se constituindo, elas são instáveis, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 1997, p. 27).

A construção dessa identidade implica, também, desconstruir a oposição binária entre o masculino e o feminino, pois essa lógica dicotômica considera que um polo se contrapõe ao outro, desconsiderando todos os sujeitos que não se identificam com nenhuma das formas.

De acordo com, Miskolci (2012), o Estado e as instituições controlaram a sexualidade por meio do que Foucault chamou de “pedagogização do sexo”, ou seja, um investimento na educação subserviente aos interesses estatais e biopolíticos. A proposta *queer* surge para superar essa pedagogização e fazer com que a educação esteja comprometida com as demandas da sociedade civil, organizada ou não. Para os/as teóricos/as *queer*, a oposição heterossexualidade/homossexualidade pode ser criticada e abalada por meio de processos desconstrutivos.

Apesar de a teoria *queer* se apropriar das ideias fundadoras de Foucault, não se reduz a elas, a exemplo de Judith Butler, umas das mais destacadas teóricas *queer*. Embora a filósofa pós-estruturalista reafirme o caráter discursivo da sexualidade, ela produz novas concepções sobre sexo, gênero e sexualidade. Butler, como outros teóricos *queer*, critica a oposição binária heterossexual/homossexual, bem como a heterossexualidade compulsória. Segundo esses teóricos, é necessária uma abordagem desconstrutiva que “permita compreender a heterossexualidade e a homossexualidade como interdependentes, como mutuamente necessárias e como integrantes de um mesmo quadro de referências” (LOURO, 2001, p.549).

O *queer* atrai por não se restringir a homossexuais que se sentem em contradição com as normas, mas abrange inúmeras pessoas que não se adequam às convenções culturais e às obrigações comportamentais impostas. Essa teoria lida com o gênero como algo cultural e

entende que o masculino e o feminino estão em homens e em mulheres, ou seja, cada indivíduo tem formas de pensar e de agir que a sociedade pode qualificar como masculino ou feminino independentemente do sexo biológico.

Estudos sociológicos e antropológicos mostram uma instabilidade na forma como as pessoas se compreendem e se relacionam, por isso, há a necessidade de superar a ideia de uma educação sexual pensada como orientação, que termina por normalizar identidades e práticas. Ademais, esse tipo de educação sexual tende a reforçar a ideia de que falar sobre sexualidade é falar do biológico ou de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, em contraposição à proposta *queer*, que é pensar a sexualidade e outras diferenças como culturais e políticas.

Para Forquin (1993), existe uma íntima relação entre educação e cultura. O professor explica que toda educação implica comunicação, transmissão e aquisição de alguma coisa precedente (seja conhecimento, competência, crenças, hábitos ou valores) que ultrapassa e institui o ser humano e que pode ser denominada de cultura. A cultura, nesse sentido, não é compreendida como a soma bruta de tudo o que pode ser vivido, pensado e produzido pelos homens desde os primórdios da humanidade, mas, é entendida como:

Aquilo que, ao longo dos tempos, pôde aceder a uma existência “pública”, virtualmente comunicável e memorável, cristalizando-se nos saberes cumulativos e controláveis, nos sistemas de símbolos inteligíveis, nos instrumentos aperfeiçoáveis, nas obras admiráveis (FORQUIN, 1993, p. 13-14).

Sendo assim, a cultura seria o conteúdo substancial da educação e a educação não seria nada sem a cultura, de modo que uma não pode ser pensada sem a outra e ambas se apresentam com duas faces recíprocas e complementares.

Gomes (2007, p. 147) afirma que, “do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.” Embora seja um elemento intrínseco ao processo de humanização, as culturas tendem a ressaltar determinados valores que lhes são próprios como positivos, ocasionando estranhamento e rejeição ao diferente. Portanto, é essencial ter clareza da concepção de diversidade presente nos currículos, visto que essa se torna uma questão tanto mais séria quanto mais complexas vão se tornando as sociedades.

De acordo com Candau (2008, p.13), “não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa”, não sendo possível conceber uma experiência pedagógica desvinculada das questões culturais da sociedade. Autores com diferentes orientações teórico-metodológicas têm analisado o caráter homogeneizador e

monocultural da escola e problematizado sobre a necessidade de construir novas práticas educativas que trabalhem a questão da diferença e do multiculturalismo.

Nesse sentido, a escola deve ser compreendida como um espaço de cruzamento de culturas e atravessado por tensões e conflitos, cujo grande desafio é lidar com a pluralidade e a diferença em vez de silenciá-las e neutralizá-las. Para esta teoria, a escola está em crise por não acompanhar as mudanças que ocorrem no mundo, por estar cada vez mais desenraizada da sociedade e distante dos universos simbólicos, das mentalidades e inquietudes das crianças e jovens de hoje.

Trabalhar a diversidade na escola é uma necessidade cobrada por grupos politicamente organizados que passaram a destacar suas singularidades e desmistificar a ideia de inferioridade socialmente construída. A escola não é um espaço neutro, portanto, é importante questionar e problematizar concepções de educação formal que não reconhecem a multiplicidade das experiências dos sujeitos, bem como pensar em uma educação multicultural. Inserir diversidade nos currículos implica compreender fenômenos como etnocentrismo, racismo, sexismo, LGBTIfobia e xenofobia; implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação.

Considerando que o IFPE e a educação profissional anunciam o compromisso com a formação humana integral, este recorte da pesquisa buscou compreender as experiências vivenciadas por estudantes LGBT na educação profissional a partir da análise das formas de violência institucional e interpessoais no ambiente educacional, e até que ponto a política de inclusão de gênero e diversidade do IFPE – *Campus Olinda* atende às necessidades dos estudantes LGBTI+. Os dados foram analisados com base na técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011), a partir de referenciais teóricos pós-estruturalistas sem deixar de nos apropriarmos de vertentes próximas ao marxismo.

## **METODOLOGIA**

Caracterizada por ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, a qual, segundo Minayo (2009, p. 21), “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, a pesquisa realizada adotou o materialismo histórico dialético como método de análise da realidade, por considerar que a compreensão da totalidade é fundamental no processo de construção do conhecimento (NETTO, 2009), ou seja, o fenômeno não pode ser entendido isoladamente, apartado dos aspectos políticos, econômicos e culturais.

O ambiente escolhido para a realização da pesquisa foi o curso de Artes Visuais e o curso de Computação Gráfica do IFPE – *Campus Olinda*. Os dados foram obtidos por meio pesquisa bibliográfica, em livros, dissertações, teses e artigos científicos; documental, a partir das normas internas do IFPE; observação simples, realizada nas dependências do Instituto; e entrevistas semiestruturadas, que privilegiam a interação entre pesquisador e sujeitos.

Participaram desta pesquisa 3 estudantes de Artes Visuais e 2 estudantes de Computação Gráfica, com faixa etária de 20 a 28 anos, todos com alguma experiência no mundo do trabalho. Dois se autodeclararam negros, dois pardos e um branco. A renda familiar per capita de três (03) participantes é inferior a um salário-mínimo; um (01) tem renda familiar per capita de cerca de um salário-mínimo e meio; e um (01) não soube informar.

Com relação à identidade de gênero, foram entrevistadas duas (02) mulheres cisgênero; um (01) homem cisgênero, uma (01) pessoa não binária e um (01) homem trans. No que concerne à sexualidade, duas (02) pessoas se declararam pansexual; uma (01) homossexual, uma (01) lésbica e uma (01) bissexual.

Participante	Curso	Idade	Cor	Renda familiar per capita	Orientação sexual	Identidade de gênero
Alfa	AV*	28	negra	Inferior a um salário-mínimo	Homossexual	Homem cis***
Beta	CG**	23	negra	Inferior a um salário-mínimo	Bissexual	Mulher cis
Gama	AV*	21	parda	Inferior a um salário-mínimo	Pansexual	Não binário
Delta	CG**	20	parda	Um salário-mínimo e meio	Lésbica	Mulher cis
Ômega	AV*	23	branca	Não soube informar	Pansexual	Homem trans

\* Artes Visuais

\*\* Computação Gráfica

\*\*\* Abreviação de *cisgênero*, termo utilizado para pessoas que se identificam em todos os aspectos com o sexo atribuído no nascimento.

Para a análise dos dados coletados, foi utilizada a análise de conteúdo a partir da perspectiva de Bardin (1977), especificamente a análise temática, cujas etapas compreenderam a pré-análise; codificação; categorização, inferência e interpretação.

No tocante à proteção dos sujeitos envolvidos da pesquisa científica, este estudo tomou como referência as Resoluções nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e nº 510, de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde, e foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Tiradentes de Jaboatão dos Guararapes-PE, conforme parecer consubstanciado de número 3.659.500.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O conceito de heteronormatividade surgiu como temática a partir da investigação sobre o descobrimento da sexualidade/identidade de gênero e dos desafios enfrentados pelos estudantes no processo de construção e afirmação dessas identidades.

Os trechos abaixo representam a instabilidade da sexualidade e o seu processo de construção:

...desde pequena eu sempre tive atração por mulheres, assim, e quando foi em 2014 eu me assumi como bissexual pra minha mãe, aí não deu muito certo. E aí depois eu fui descobrindo que a atração era muito mais forte do que eu pensava e aí hoje eu me assumo como lésbica mesmo (Delta).

...eu tinha uns 13, 14 anos mais ou menos, aí comecei a pesquisar, me informar, conheci uns canais no YouTube, aí fui me descobrindo. Até então eu me identificava como gay, só que aí eu fui vendo que não era, sabe? Ainda continuei com meu desconforto e tal. Aí fui explorando, fui pesquisando e agora tô aqui (Gama).

A compreensão de identidade neste trabalho refere-se à identidade do sujeito pós-moderno, caracterizado por não ter uma identidade fixa, essencial ou permanente, mas definida historicamente. Para Hall (2006), o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, mesmo que temporariamente. Moreira e Câmara (2008) corroboram com essa definição ao afirmarem que a identidade não é fixa, não é estável, não é homogênea, nem definida; é inacabada, contraditória, instável e fragmentada, pois está em constante processo de construção.

Nas conversas informais ocorridas antes das entrevistas, a fim de saber como os sujeitos se identificavam, alguns fizeram o seguinte questionamento: “Tem que rotular?”, ou seja, classificar baseado em estereótipos que autorizam a violência física e simbólica contra a população LGBTI+? E por que rotular se a identidade não é estática?

Esses estereótipos que categorizam pessoas estão relacionados às expressões de masculinidades e feminilidades presentes no modelo heterossexual hegemônico de pensamento. No processo de descobrimento, o sujeito se defronta com o fato de que não

atende as regras impostas socialmente. Os entrevistados relataram que a identificação da sexualidade destoante da considerada padrão é percebida antes da identidade de gênero. Em alguns casos, na infância/adolescência, apesar de as referências sociais estarem construídas com base na ideia de casal heterossexual (representados em desenhos animados, filmes e novelas), surgem as primeiras atrações afetivas e sexuais por pessoas do mesmo sexo biológico:

É... sexualidade veio primeiro, né? Veio, na verdade, quando eu tava com uns 15 anos, eu... comecei a gostar de menina (Ômega).

No entanto, esse processo não é simples, é permeado pelo desconhecimento, pela dúvida, pelo questionamento, por aspectos morais e religiosos, pelo julgamento, pela culpa, pela sensação de não pertencimento, pela desconfiança alheia, pela falta de credibilidade e pela repressão.

...você é descoberto e lhe tiram do armário porque eu nem tinha parado pra pensar em entender esses processos e já tinha um movimento de repressão, né? De pai, de tios, de primos, de dizer: fala direito, de... anda assim e tal, fala feito homem (Alfa).

A cobrança da família e da sociedade em relação ao comportamento está vinculada aos papéis sociais que foram construídos historicamente para serem exercidos por homens e mulheres. Aqueles que contestam a sexualidade legitimada e assumem comportamento socialmente “inadequado” ao seu sexo biológico cruzam as fronteiras de gênero e sexuais, pondo em xeque as dicotomias masculino/feminino, heterossexual/homossexual.

...eu me coloco como homossexual afeminado, né? Eu não gosto muito dessa palavra, mas que não passam uma ideia de masculinidade, de interesses por coisas ditas do universo feminino, dança, arte, jeito de falar, jeito de me expressar [...] e aí passa pelo processo de tentar mudar, de tentar falar mais grosso, ou de performar uma masculinidade (Alfa).

Esse excerto leva ao questionamento do porquê o termo “afeminado” é desconfortável para Alfa. Trata-se de um termo estigmatizado pelas estruturas e discursos dominantes que reforçam um modelo simbolicamente violento ao atribuir ao feminino caráter inferior ao masculino. Essa violência simbólica leva a uma autodepreciação condizente com o entendimento presente em Bourdieu (2012), quando este discorre sobre o tabu na feminilização como sendo um sacrilégio do masculino, que sente-se obrigado a impor uma discrição ou dissimulação para driblar o estigma produzido pelas estruturas de dominação e poder.

No que concerne a performar uma masculinidade/feminilidade padrão, Butler (2018) afirma que esses modelos hegemônicos de pensamento precisam ser constantemente repetidos e reiterados para que se concretizem, pois os corpos não se conformam às normas performativas impostas.

...eu me sentia um menino no corpo de uma menina desde criança, mas eu não sabia que isso era possível, pra mim era tudo doideira da minha cabeça [...] o segundo momento também foi um pouco estressante, que foi quando eu me assumi trans. Ele também teve seus estresses, mas foi muito mais tranquilo, porque eu já tinha mais idade, já tinha um pouco de ma..., já tinha mais maturidade pra conseguir conversar com eles (pais), eu não fui arrancado (Ômega).

O primeiro momento costuma ser a descoberta da sexualidade, aparentemente menos difícil de se concretizar, contudo, mais difícil de encarar em razão da inexperiência e da incredibilidade. Ômega se identificou como pansexual e explicou que gosta de pessoas, independentemente de sexo, gênero ou orientação sexual. Essa identidade sexual se contrapõe à ideia binária limitante que contrapõe homem/mulher, homossexual/heterossexual e se apresenta contrária a estereótipos que violentam ao classificar as relações sexuais.

O segundo momento, que é o descobrimento da identidade de gênero, apesar de estar presente na infância, só se torna compreensível com a maturidade. É a falta de identificação com o sexo atribuído no nascimento associada à ideia de insanidade e de algo impossível de existir, visto que se trata da negação do próprio corpo.

Existem imposições para que seja seguido um padrão correspondente ao modelo heterossexual e reprodutivo. São construções históricas que têm a finalidade de controle do corpo e da sexualidade. Possuem caráter autoritário e repressivo e se exercem por meio de instituições como a escola, igrejas e jurídicas. (FOUCAULT, 2011).

A reprodução desse modelo repressivo afeta as pessoas LGBTI+ em diferentes fases da vida desde os primeiros sinais de expressão da sexualidade/identidade de gênero. Na infância, a repressão é praticada de diferentes formas pelos adultos e pelas crianças. Por estas, aparece em forma de piadas; por aqueles, se manifesta por meio de agressões físicas e psicológicas - xingamentos, reclamações, humilhações e tentativas de cura.

...quando eu falava, as pessoas notavam algo diferente, então eu já era motivo de piada, já vinham: Ah, bichinha e tal... de escola, de amigos de escola, assim, de primos. Com os adultos a repressão era mais... não era tão na brincadeira, era mais de reprimenda mesmo, de tentar cortar, né, de tentar mudar o que tava ali [...].busca da igreja numa tentativa de cura, né? De tentar, através da religião, mudar os desejos e os jeitos, os jeitos e tudo mais (Alfa).

A repressão é um ponto comum nos relatos e se apresenta de variadas formas. Ela é decorrente de crenças limitantes construídas historicamente sobre a existência de binarismos de sexo (macho/fêmea), gênero (feminino/masculino) e da heteronormatividade como sexualidade padrão. As pessoas reprimem de formas diversas, seja na tentativa de ridicularizar ou na tentativa de corrigir comportamentos considerados inadequados. Enquanto as crianças e adolescentes tendem a se utilizar da piada, os adultos costumam assumir uma postura mais rígida e violenta, todavia, todos os tipos de repressão acarretam sofrimento imediato e a longo prazo. Na fase adulta, a repressão é percebida de variadas formas, desde a agressão explícita por meio de violência física e verbal, até a agressão sutil e disfarçada, externalizada por risos, olhares e desprezo:

É tipo comentariozinho, aquelas piadinhas!? Aquelas piadinhas machistas, aquelas piadinhas que a gente acha que não faz mal a ninguém, mas que no fundo machuca alguém [...] é um ditado que minha mãe diz: o que encabula é a risada, não é a piada em si, é a risada, como as pessoas riem, tipo, se eu olho pra você... se eu não falo nada, mas eu olho pra você medindo você, como se eu tivesse, tipo, diferenciando você de mim ou você de outra pessoa... a pessoa sente. Se eu tô ali de dentro do meu armário, né? Eu sinto aquilo, aquilo me incomoda (Beta).

...eu passei por uma situação recentemente de sair de casa e ter sido agredida (fisicamente) pelo meu pai [...] “Ah, sua sapatão! Você é nojenta! Você só anda com quem não presta! Tá usando drogas! Você tá sendo influenciada (agressão psicológica da mãe)!” E das outras pessoas é o nojo mesmo, assim, o afastamento, aquela sensação de que aquela pessoa não te conhece, mas ela te despreza, o preconceito básico, né? (Delta).

Os trechos apresentam as dimensões das violências sofridas que, em muitos casos, são reforçadas no núcleo familiar e podem resultar em fragilização ou até mesmo no rompimento desses vínculos. A violência velada, cínica e disfarçada tende a ser perpetrada nos meios de socialização, como a escola; e nos espaços públicos, como ruas, bares, transportes públicos etc.

Quando inexistente a reciprocidade no intercâmbio social, a pessoa pode se isolar e se tornar insegura, desconfiada, deprimida, hostil, ansiosa e confusa. Surge no/a estigmatizado/a a sensação de não saber o que os outros estão pensando a seu respeito e a possível adoção de um comportamento defensivo ou agressivo (GOFFMAN, 2004).

Eu tô um pouco perdido, assim, eu não sei, eu tô... [...] aconteceram vários episódios que eu não necessariamente vou lembrar porque eu também não fico querendo cativar muito isso, sabe? [...] existe preconceito, existe violência, muita violência, a expectativa de vida de uma pessoa trans é até 35 anos e... não é uma vida tranquila, você tá susceptível, você tem medo de ir no banheiro, você tem... toda vez, sempre, sempre, sempre, banheiro é sempre uma questão, banheiro já foi uma questão mais de uma vez pra mim, de tipo, de olhares, de me sentir ameaçado,

de querer mandar eu sair do banheiro, enfim, é... provador, médico, também são questões... que são... simples, mas viram grandes questões quando você é uma pessoa trans (Ômega).

Não é tipo, ah, superei, mas todas as marcas do processo ainda estão lá, então ainda é... quando eu escuto um: Viado! Eu volto pra aquele mesmo lugar (Alfa).

Os trechos destacados enfatizam os medos e inseguranças advindas de experiências passadas e exemplificam como atos simples da vida cotidiana podem significar um grande transtorno para uma pessoa LGBTI+. O uso do banheiro, por exemplo, traz como ponto central o entendimento hegemônico dos corpos como meramente biológicos e a inteligibilidade heteronormativa de polos dicotômicos excludentes, desconsiderando toda a questão em torno da identidade de gênero.

Importa ressaltar que o processo de discriminação e exclusão é diferente entre os diferentes grupos que compõem a comunidade LGBTI+ no que concerne às expressões de masculinidades e feminilidades diferentes do sexo atribuído no nascimento. Por exemplo, os homens que assumem comportamentos afeminados e as mulheres que se expressam de maneira masculina, tendem a ser alvos mais fáceis de ataques de ódio e intolerância. Essa situação é ainda mais grave entre os que transitam para o gênero oposto, como o caso das pessoas transgênero. Considerando que esses sujeitos estão expostos a todo tipo de intolerância, algumas estratégias são usadas para lidar com o preconceito, discriminação e isolamento.

Claro que eu tenho uma segurança maior hoje em dia, também pela passabilidade, mas também porque você vai criando uma casca, sabe, pra lidar com esse tipo de situação (Ômega).

A passabilidade é um termo usado para indicar que a pessoa trans é percebida como cisgênero pela sociedade, ou seja, as pessoas não sabem que estão frente a uma pessoa trans por esta apresentar aparência, características e expressões próprias do gênero com o qual se identifica. Na entrevista, foi possível inferir que essa passabilidade se caracteriza como uma vantagem necessária em uma sociedade intolerante e preconceituosa, sendo apenas interessante quando funciona como mecanismo de proteção contra a LGBTIfobia em espaços públicos, não devendo ser encarada como uma conquista, pois o entrevistado expressou se orgulhar de sua identidade de gênero e querer ser reconhecido e respeitado como homem trans.

Outra estratégia de vida utilizada são as redes de apoio, ou seja, ocupar lugares e se cercar de pessoas que gerem a sensação de pertencimento e acolhimento.

...Você vai se cercando de pessoas e convivendo em lugares que eu me sinto bem.  
Passei a frequentar mais lugares onde eu sei que eu era bem-vindo (ômega).

Quando a sexualidade/identidade de gênero pode ser ocultada como, por exemplo, no caso da passabilidade ou de gays, lésbicas e bissexuais que não expressam masculinidades/feminilidades contrárias ao sexo biológico, esse encobrimento também costuma ser utilizado como estratégia de defesa, sendo compartilhado apenas com pessoas empáticas à diferença e na presença dos quais não há necessidade de constrangimento ou autocontrole.

...as pessoas que eu contei, elas sabem e tratam muito bem, tipo, eu acho que eu filtrei meus amigos. Acho que por isso as pessoas que receberiam muito bem esse tipo de informação são as pessoas que são minhas amigas. As que não recebem, eu, tipo, indiferem pra mim... não fazem muito parte do meu ciclo de amizade (Beta).

Segundo Goffman (2004, p. 73), “essa divisão do mundo do indivíduo em lugares públicos, proibidos e lugares retirados, estabelece o preço que se paga pela revelação ou pelo ocultamento e o significado que tem o fato de o estigma ser conhecido ou não”. Ou seja, tanto revelar a identidade LGBTI+ como ocultá-la requer um valor a se pagar perante uma sociedade majoritariamente conservadora e preconceituosa.

No que concerne às relações sociais no IFPE/Olinda, os participantes foram questionados a respeito de como se dá a relação com colegas, professores e funcionários do IFPE, considerando a condição de pessoa LGBTI+ e se já sofreram discriminação ou outro tipo de violência na instituição. Esclarecemos que não houve menção direta aos técnicos administrativos e terceirizados da instituição, mas sim ao *campus* de uma forma geral, aos outros estudantes e aos docentes.

O sentimento expresso de “estar em casa” e o caráter de inclusão que o *campus* demonstra com os diferentes podem ser observados nos relatos sobre as relações no interior do IFPE/Olinda:

Aqui é muito tranquilo. Aqui é uma casa. Aqui é casa mesmo. É muito tranquilo, eu não tenho o que reclamar... (Delta).

Eu acho que esse IF, esse campus, ele tem uma energia muito de casa, assim, eu acho que por ter menos alunos, todo mundo conhece todo mundo de fato... (Ômega).

...aqui, tipo, qualquer tipo de aluno, seja hetero, seja branco, preto, pardo, não interessa. Aqui o acolhimento é muito grande e com o pessoal LGBT é bem maior... (Beta).

Eu acho bem inclusivo (Gama).

Não tive nenhum problema em relação a isso por ser LGBT no *campus*. Sempre foi muito tranquilo (Alfa).

Todos os entrevistados foram unânimes em apontar o IFPE/Olinda como um *campus* acolhedor da população LGBTI+, fato que desperta curiosidade por se tratar de um movimento contrário à maioria das instituições e espaços de socialização do país. Um dos aspectos mencionados, e a ser considerado, é a pequena quantidade de alunos, facilitando, assim, o estreitamento das relações sociais.

A inclusão mencionada compreende minorias para além da população LGBTI+ e abrange grupos historicamente discriminados por questões raciais, dando indícios de que esses recortes sociais que compõem as identidades são observados e respeitados dentro do *campus*. Frise-se, nesse aspecto, a importância da diversidade no ambiente educacional para a construção da identidade.

Sobre diversidade, Gomes (2007, p. 147) afirma que, “do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças.” Entender a diversidade numa perspectiva relacional, que se dá com a construção de processos identitários, implica compreender que, assim como a diversidade, a identidade não é inata e se constrói a partir da interação com o meio, em determinado contexto histórico, social, político e cultural.

No contexto do IFPE – Olinda, alguns entrevistados atribuíram o caráter inclusivo do *campus* ao curso de artes:

Eu acho que esse aqui é o *campus* mais acolhedor que tem, né? Pelos cursos que tem aqui, principalmente de artes visuais... Eu dei o exemplo do curso de artes visuais porque eu acho que aqui... principalmente das pessoas de artes visuais, que a gente vê as performances, que a gente vê a demonstração da questão da arte, tipo... as pessoas se expressam muito mais facilmente, o pessoal de artes visuais, você consegue se expressar muito mais fácil do que o pessoal de CG (computação gráfica), pelo menos é o que eu vejo... (Beta).

...ele tem muitas pessoas LGBT e o fato dele ser um *campus* de artes, então, ele é um *campus* muito aberto. Então um estudante de artes vem pra aqui, então ele vai se expressar tanto de formar identidade quanto do trabalho dele, então muitas pessoas começam a se expressar, então por isso que o *campus*, ele vira uma casa de expressão e de liberdade, assim, por isso que ele é, tipo, um *campus* como uma casa porque muitas pessoas elas se expressam (Delta).

Essa questão poderia ser problema de uma outra pesquisa que se propusesse a investigar a influência da arte nos caminhos para a diversidade. Por ora, é possível inferir que tal influência existe em razão da liberdade de expressão que a arte proporciona. Por meio dela,

o sujeito pode vivenciar experiências alheias, muitas vezes não possíveis na sua vida particular, além de poder performar de acordo com valores, crenças, desejos e imaginação. Essa vivência pode acarretar o enriquecimento da visão de mundo e de humanidade e a maneira de lidar com as outras pessoas e com as diferenças.

Outro ponto a ser observado é que a expressiva quantidade de estudantes LGBTI+ presente no *campus* tende a inibir pessoas preconceituosas. Nesse contexto, os potenciais agressores não encontram incentivo, espaço e voz para praticarem atos de discriminação.

No que concerne às relações estabelecidas entre a instituição e os estudantes, depreende-se que foi construída uma conexão alicerçada no cuidado, união e confiança. Essa segurança transmitida pelo IFPE/Olinda, desencadeia sentimento de liberdade e conforto para os estudantes se expressarem conforme se identificam. Sobre as expressões de gênero, Reis (2018) aponta que é a forma como a pessoa se manifesta publicamente, por meio do nome, vestimenta, comportamento, corte de cabelo, características corporais, e da forma como interage com as demais pessoas.

Isso sempre foi aqui, foi sempre muito unido. Se você falta, se você tem uma falta muito grande, eles ligam pra saber o que é que tá acontecendo, qual é o problema, então, tipo, eu acho que eles estarem muito unidos com a gente faz a gente sentir liberdade pra mostrar quem é, sem ter vergonha, independente do curso, independente do que você é (Beta).

O IF, pelo menos o *campus* de Olinda, sempre foi muito receptivo com isso, assim, sempre foi muito cuidadoso com isso, mesmo quando não tinha nada, nenhuma política que assegurasse, eles sempre foram muito proativos e receptivos no quesito de... no que se refere a tentar criar um ambiente bom, mesmo quando eles tavam pisando em ovos [...] O trajeto de casa pra cá era difícil, todo esse trajeto dentro do ônibus era difícil, mas estar aqui era muito tranquilo. Esse tipo de coisa também vai dando um gás e uma força pra você (Ômega).

Ômega, que se identifica como homem trans, ingressou no IFPE – Olinda na segunda turma ofertada pela instituição. Àquela época, o estudante encontrava-se em processo de transição e não havia nenhuma política de gênero oficializada no IFPE. Apesar da inexistência de diretriz institucional, o discente experienciou o empenho do *campus* em acolher suas necessidades da melhor maneira possível. O IFPE e, em especial, alguns professores ligados à questão de gênero, não mediram esforços para compreender a questão e buscar meios de assegurar o bem-estar de Ômega em aspectos gerais e em questões específicas, como, por exemplo, o uso do nome social e do banheiro.

A resolução referente ao uso do nome social foi aprovada em 07 de agosto de 2015 (Resolução 39/2015). O documento determina que “Por nome social entende-se aquele pelo

qual as pessoas travestis, transexuais, transgêneros e intersexual se autodenominam e escolhem ser reconhecidas, identificadas e denominadas no seu meio social” e que deve constar nos registros acadêmicos dos Cursos Técnicos, Superiores, Pós-graduação e Extensão no IFPE, bem como ser respeitado por toda a comunidade acadêmica. A resolução também assegura “o uso de banheiros, vestiários e demais espaços segregados por gênero, quando houver, de acordo com a identidade de gênero autodeclarada”.

A situação acima relatada mostra a importância da existência de políticas regulamentadas para direcionar as ações de inclusão, mesmo compreendendo que, muitas vezes, as condições objetivas para a inclusão da diversidade não acompanham as determinações legais. No caso específico, importa enfatizar que houve profissionalismo, empatia e comprometimento dos servidores da instituição em conduzir a questão de modo apropriado e humano, contudo, poderia ter sido diferente em outro ambiente, onde as pessoas envolvidas não dispusessem da mesma sensibilidade para lidar com a situação. Ressaltamos aqui o papel dos professores ligados à questão de gênero que, na ocasião, tomaram a frente e assumiram papel determinante na viabilização da garantia de direitos.

Em se tratando de um todo constituído por partes, os professores são de fundamental importância na constituição desse espaço que agrega educação e socialização. De acordo com Candau (2008), no espaço escolar, o educador tem o papel de mediador na construção de relações interculturais positivas, de promover situações que possibilitem o reconhecimento entre os diferentes e exercícios que permitam se colocar no lugar sociocultural do outro. Situações de discriminação e preconceito estão presentes no ambiente escolar e, muitas vezes, são ignoradas ou minimizadas. É importante não negá-las e trabalhá-las tanto no diálogo pessoal como em momentos de reflexão coletiva partindo de situações concretas que se manifestam no cotidiano da escola.

Não sei como é em computação gráfica (risos), mas os professores de artes são maravilhosos (Gama).

...ele é um *campus* pequeno, com poucos alunos e quando eu entrei eu fui a segunda turma, eu entrei no segundo... e aí... é... fui muito... percebi que tava todo mundo [...] especialmente os professores que eram mais à frente de coordenação, esse tipo de coisa, eles tavam querendo ter muito cuidado comigo, mas querendo ter muito cuidado com o *campus* também, com os outros alunos, sem saber lidar com a coisa do banheiro, sem saber lidar com a coisa do nome, mas sempre senti uma boa vontade muito grande de tentar ajudar pra que acontecesse, que fosse um processo confortável. [...] Você conhece o seu professor, você consegue conversar com o seu professor, você consegue, de fato, eles vão em sala e falam... e vão dar informações, se você tá precisando de um acolhimento, você se sente confortável pra conversar com alguns professores daqui (Ômega).

Observa-se nesse ponto a qualidade das relações humanas estabelecidas com a diversidade por parte dos professores, especialmente do curso de artes visuais, que são reverberadas nas pequenas ações do cotidiano acadêmico e que causam grande impacto nas vidas dos estudantes. Essa postura condiz com o multiculturalismo intercultural defendido por Candau (2008), que defende a promoção de uma educação para reconhecimento do outro, uma educação que dialoga com os diferentes grupos sociais e culturais e que articula políticas de igualdade com políticas de identidade.

Apesar de majoritariamente inclusivo e acolhedor, foram mencionadas situações de preconceito e manifestação de violência por parte de um docente e de um(a) estudante intolerante à comunidade LGBTI+. Trata-se de casos isolados, mas que merecem atenção, especialmente no que concerne a estudantes ingressantes, os quais podem advir de realidades e famílias com perfil conservador.

...na minha turma, quando eu entrei, tinha muita gente preconceituosa, tinha muita gente... [...] É... acho que a demonstração maior de preconceito foi quando colocaram (um/a estudante) uma suástica no plano de fundo do computador. (Beta)  
Aconteceu no 1º período com um professor de segurança do trabalho. Ele tinha... é, acho que foi o único, assim, ele tinha algumas posições homofóbicas, assim, nessa coisa do falar, do modo de falar, e, enfim, de usar termos de forma pejorativa, coisas do gênero, assim, mas foi bem pontual, e também pelo *campus* ter esse espaço de inclusão (Alfa).

Essas manifestações de intolerância, embora injustificáveis, são reflexo de uma cultura que ressalta determinados valores como positivos, ocasionando estranhamento e rejeição ao diferente. Os dois trechos acima têm em comum o fato de que as situações de LGBTIfobia ocorreram no primeiro período, ou seja, momentos em que estudantes ingressantes provavelmente ainda não haviam tido contato com o mundo acadêmico. Esse cenário de novidade e desconhecimento, no qual os vínculos ainda não foram construídos e que questões relevantes como a diversidade e o respeito às diferenças ainda não foram problematizadas naquele ambiente, se apresenta como terreno fértil para práticas violentas de intolerância, sendo necessárias atuações sistemáticas nesse sentido.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos deste estudo, foi necessário entender o processo de descobrimento e reconhecimento da sexualidade e identidade de gênero, bem como os desafios enfrentados pelos/as entrevistados/as por não corresponderem aos padrões

historicamente impostos e que são exigidos em espaços de socialização, como família, escola e na sociedade.

Nesse aspecto, foi possível observar semelhanças quanto à repressão sofrida para se enquadrar em um modelo que atendesse às expectativas sociais. As experiências vivenciadas coincidem, ao mesmo tempo que guardam especificidades individuais e são, de modo geral, marcadas por cobranças, desconfortos, medos e traumas. Contudo, também são permeadas por estratégias de sobrevivência e enfrentamento que ocorrem por meio de mecanismos de proteção, como não demonstração ou revelação de identidade LGBTI+ em espaços com possibilidade de hostilidade, terapia individual e redes de apoio.

Uma questão importante da LGBTIfobia que foi destacada é sobre o modo de discriminação que não costuma acontecer mediante uma violência explícita, como a física ou a verbal, mas por meio de uma violência sutil e velada, que se manifesta em piadas, olhares e risadas. Esse tipo de violência tende a machucar na mesma medida ou com mais intensidade que os atos mais facilmente identificados.

A atenção a esse tipo de violência deve ser redobrada porque está propícia a ser praticada por pessoas que não insultariam ou praticariam agressão física à população LGBTI+ e que podem se autodeclararem não preconceituosas, contudo, foram educadas em uma estrutura cujos discursos inferiorizam os diferentes e induzem a práticas desprovidas de empatia, mesmo que inconscientemente. Nesse sentido, entendemos como imprescindível trazer à reflexão que atos aparentemente inofensivos devem ser combatidos, pois, mesmo que não sejam intencionais, causam constrangimento e traumas.

Buscamos analisar as formas de violência institucional e interpessoal no ambiente educacional por meio de questionamentos sobre as relações sociais naquele ambiente e sobre a vivência de experiências discriminatórias na instituição IFPE - Olinda. Observou-se que as experiências vivenciadas e adquiridas no IFPE - Olinda se caracterizam majoritariamente como positivas no que tange à inclusão de pessoas LGBTI+. É possível depreender que esse ambiente de educação profissional busca dar materialidade às Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao propiciar um espaço acolhedor e buscar oferecer uma educação integral no que tange à formação de sujeitos críticos, autônomos e humanos.

Para além do fato de ser um *campus* pequeno com uma grande quantidade de pessoas LGBTI+, um aspecto interessante destacado pelos participantes da pesquisa é a influência da arte nos processos de inclusão. Essa relação foi reconhecida por nós como alvo de reflexão, sem, contudo, ter sido possível realizar um estudo a respeito, mas que deixamos como

indagação e sugestão para uma pesquisa aprofundada sobre como a arte pode ter participação na ampliação das visões de mundo e no exercício do respeito às diferenças.

Observou-se, de modo geral, qualidade humana das relações estabelecidas no IFPE/Olinda, com episódios pontuais de práticas LGBTIfóbicas, mais susceptíveis de acontecer em turmas com estudantes ingressantes. De modo geral, a educação promovida pelo *campus* condiz com a perspectiva multiculturalista a partir dos relatos dos/as participantes, todavia, no que tange à inclusão de gênero, identificamos a necessidade de que o debate seja reforçado por meio de atividades pensadas com o propósito de informar e provocar a reflexão sobre essa temática.

Por fim, em termos gerais, podemos afirmar que este recorte da pesquisa teve como resultados: relações interpessoais e institucional positivas no IFPE-Olinda, com episódios pontuais de LGBTIfobia, necessidade de retomada das atividades do NEGED, especialmente com os estudantes ingressantes a fim de fortalecer ainda mais o caráter inclusivo do *campus*.

## REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. Tradução de Maria Helena Kuhner. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUTLER, Judith. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Tradução de Renato Aguiar. 16. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; \_\_\_\_ (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2.ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

DUARTE, Francisco Ednardo Barroso. **As representações sociais de universitários de sexualidade LGBT sobre seus processos de escolarização e suas implicações em seus projetos de vida**. 2015. 307 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. **O que é homossexualidade**. São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1985. Título III. Série: Primeiros Passos: 26.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade: A vontade de saber**, tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1988.

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

GOFFMAN, Erving. **Estigma: Notas Sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada**. Tradução de Mathias Lambert. Digitalização: 2004. Publicação Original: 1981.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade e Currículo. *In.* (Org.) Beauchamp, Jeanete; Pagel, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural da pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE PERNAMBUCO. Resolução Nº 39 de 07 de agosto de 2015. **Conselho Superior**. Recife, 07 de agosto de 2015.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**. [online]. vol.9, n.2, pp.541-553, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ufop – Universidade Federal de Ouro Preto, 2012. – (Série Cadernos da Diversidade; 6).

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MOURA, FILHO e SILVA. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**. vol.20, n.63, pp.,1057-1080, out-dez, 2015.

NETTO, José Paulo. Introdução ao método da teoria social. *In* **Direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009. V1.

RADIO SENADO. **Brasil é o país onde mais se assassina homossexuais no mundo**. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/brasil-e-o-pais-que-mais-mata-homossexuais-no-mundo>

REIS, T., org. **Manual de Comunicação LGBTI+**. Curitiba: Aliança Nacional LGBTI/GayLatino, 2018.

## INCLUSÃO DAS PESSOAS SURDOCEGAS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UMA RELAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA.

Cinthia Maria de Abreu Claudino<sup>1</sup>  
Maria Ingridy Lacerda Diniz<sup>2</sup>  
Thiago de Sá Sena<sup>3</sup>  
Keicy Priscila Maciel Vieira<sup>4</sup>

### RESUMO

A educação é compreendida como um processo de espaço múltiplo, que possibilita a construção de conhecimento e contribui para a transformação das relações sociais. Entre os desafios para construção do processo ensino-aprendizagem, está o de trabalhar com as diversidades, pois para cada necessidade educacional especial varia com a deficiência que cada pessoa apresenta. No entanto, as pessoas surdocegas enfrentam obstáculos, além daqueles causados pela cegueira e pela surdez. Diante desse cenário, a pesquisa busca analisar como ocorre a inclusão de crianças surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede regular de ensino, verificando a relação entre a teoria e a prática dentro de sala de aula. Utilizando como meio a aplicação de questionários a professores que trabalham na educação especial, e analisando as suas respostas com base no exposto por outros estudos. Os resultados permitiram verificar o perfil dos professores, que todos tem ciência da importância da formação preliminar e da formação continuada para trabalhar com os alunos, reconhecem a importância do trabalho do guia-interprete, além de exemplificar questões que envolvem a sensibilidade do profissional. A partir dos resultados foi possível concluir que os professores conseguem alinhar bem a teoria executada na prática. Outro ponto importante, é que apesar das limitações de materiais e estruturas, em algumas escolas da rede de ensino, os profissionais conseguem driblar essas dificuldades e oferecer a melhor educação possível. Assim, discussões futuras podem analisar o processo de inclusão de alunos surdocegos em outras regiões do país e em outros níveis educacionais.

**Palavras-chave:** Inclusão, Surdocegueira, Educação especial.

### ABSTRACT

Education is understood as a multiple-space process, which enables the construction of knowledge and contributes to the transformation of social relationships. Among the challenges for the construction of the teaching-learning process, is to work with diversities, because for each special educational need it varies with the disability that each person presents. However, deafblind people face obstacles, in addition to those caused by blindness and deafness. Given this scenario, the research seeks to analyze how the inclusion of deafblind children occurs in the early years of elementary school in the regular school system, verifying the relationship between theory and practice within the classroom. Using

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, [cinthiamariaac@gmail.com](mailto:cinthiamariaac@gmail.com);

<sup>2</sup> Mestranda do Curso de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade Federal da Paraíba- UFPB, [mariaingridydiniz@gmail.com](mailto:mariaingridydiniz@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestrando do Curso de Engenharia Civil e Ambiental da Universidade Federal de Campina Grande- UFCG, [tg.77@hotmail.com](mailto:tg.77@hotmail.com)

<sup>4</sup> Graduada do Curso de Bachelarelado em Nutrição da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, [keicy.priscila@gmail.com](mailto:keicy.priscila@gmail.com);

questionnaires to teachers working in special education as a means, and analyzing their answers based on what was exposed by other studies. The results made it possible to verify the profile of the teachers, who are all aware of the importance of preliminary and continuing education to work with students, recognize the importance of the work of the guide-interpreter, in addition to exemplifying issues involving the professional's sensitivity. From the results it was possible to conclude that teachers are able to align the theory executed in practice well. Another important point is that despite the limitations of materials and structures, in some schools in the education network, professionals manage to circumvent these difficulties and offer the best education possible. Thus, future discussions can analyze the process of including deafblind students in other regions of the country and at other educational levels.

**KEYWORDS:** Inclusion, Deafblindness, Special education.

## INTRODUÇÃO

Os debates acerca da educação, apontam dois vieses quanto à definição do que se entende por educação. Para alguns, a educação se resume ao sistema escolar e às diferentes etapas de escolarização que ele sistematiza. Para outros, a educação deve ser exercida por meio de processos sistemáticos e assistemáticos. Nessa concepção, a educação é compreendida como um processo de espaço múltiplo, que possibilita a construção de conhecimento e contribui para a transformação e a manutenção das relações sociais mais amplas (DOURADO e OLIVEIRA, 2009).

Entre os diversos desafios que escola enfrenta para construção de novo conceito do processo ensino-aprendizagem, está o de trabalhar com as diversidades. Nessa perspectiva, a legislação atual vem dando base aos projetos que objetivam à inclusão e garantam o direito de estudar das pessoas com deficiência. No entanto, para que esses projetos de educação inclusiva se tornem realidade, é necessário que os educadores tenham oportunidade de realizar cursos de formação para atuarem com alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2006).

Cada necessidade educacional especial varia de acordo com a deficiência que cada pessoa apresenta. Baseado nos conceitos apresentados pelo Decreto Lei nº 6949 de 25 de agosto de 2009, pessoas com deficiência são aquelas que têm restrições de longo prazo de natureza física, sensorial, mental ou intelectual, as quais, no convívio com vários obstáculos, podem prejudicar sua participação plena e efetiva na sociedade (BRASIL, 2009).

Entre as deficiências sensoriais, uma que merece a atenção é a surdocegueira, que se configura com sendo uma múltipla deficiência sensorial, com perda da audição e visão (FARIAS, 2015). Há diversos fatores que podem causar a surdocegueira como várias anomalias, síndromes e prematuridade de algumas mães, no entanto uma das principais causas da surdocegueira é a rubéola congênita (AMARAL, 2002; AUGUSTO et al., 2013).

Além de diferentes causas essa perda de sentidos pode se apresentar em diferentes combinações. Podendo essas perdas sensoriais ser parcial ou total, de modo a acontecer que pessoas: que eram cegas e ficaram surdas; que eram surdas e ficaram cegas; que se tornaram surdocegas; e as que nasceram ou adviram a surdocegueira precocemente (REYS,2004). Dependendo das variações de acordo com a etiologias e a idade em que aconteceram a surdocegueira têm-se diferentes agravantes em relação a questões ligadas a saúde, educação, lazer e convívio social (ARÁOZ e COSTA, 2008).

Assim, a pessoa com uma perda substancial da visão e audição, não vivencia apenas uma situação de somatória de deficiência: perda auditiva+ perda visual; pois a surdocegueira é uma deficiência única, resultado da combinação dos dois tipos de perdas, resultando num quadro específico com necessidades também específicas (SILVA, 2010). Com isso as pessoas surdocegas vivenciam uma combinação de ausência de sentidos que pode causar em alguns casos extrema dificuldade em acessar informações e compreender o mundo externo, pois resulta em isolamento, extrema dificuldade para alcançar as metas essenciais da vida (ARÁOZ e COSTA, 2008).

Desse modo, ainda que a surdocegueira não consista na somatória das deficiências auditiva e visual, alguns direitos podem ser garantidos a partir da legislação. Como o Decreto 5626/2005, que regulamenta a Lei Libras (Lei 10.436/2002) e a Lei 4.169/1962, que oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura, além da Lei 10.098/2000, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. (PACCO e SILVA, 2015).

No entanto, apesar dos elementos legais a elaboração de estudos acadêmicos sobre o tema surdocegueira, ainda é restrita no Brasil. Ainda, são mais raros estudos que discutam propostas educacionais de ensino e aprendizagem e a organização curricular que incluam o estudante surdocego no ambiente escolar (ROCHA et al., 2017).

A ausência de documentos que auxiliem os professores nas práticas educativas, mesmo que haja particularidades em cada aluno, acaba por promover o risco da execução de práticas equivocadas por parte dos educadores, o que pode desencadear prejuízos no desenvolvimento do indivíduo com surdocegueira (GODOY et al., 2012).

No processo de ensino-aprendizagem do indivíduo surdocego, há dois momentos que influenciam o desenvolvimento da linguagem. A congênita, expressão que designa pessoas que nasceram com deficiência visual e auditiva, as quais se tornam pessoas com surdocegueira antes do desenvolvimento da linguagem. A adventícia, é a palavra que vem sendo adotado para especificar pessoa com deficiência visual e que desenvolvem uma deficiência auditiva depois

da aquisição de uma linguagem, também quando uma pessoa tem deficiência auditiva, e com o tempo, perde a visão, ou quando uma pessoa desenvolve as duas, podendo ser advindas por um acidente, uma doença ou outros motivos (REYS,2004).

Diante do exposto, se torna necessário uma melhor análise do processo de educação inclusiva, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, em que se inicia o processo de alfabetização. No caso específico de alunos surdocegos, que na maioria dos casos entram tardiamente na escola, o processo de aquisição de conhecimentos para que se possa adquirir autonomia é complexo. Assim, a pesquisa se pauta no questionamento: Como é feita a educação inclusiva de crianças surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental, nas salas de aula da rede de ensino regular?

Com isso, a pesquisa busca analisar como ocorre a inclusão de crianças surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede regular de ensino, verificando a relação entre a teoria e a prática dentro de sala de aula. Utilizando como meio a aplicação de questionários a professores que trabalham na educação especial, e analisando as suas respostas com base no exposto por outros estudos.

A pesquisa se mostra relevante, pois há muito trabalho a ser feito para que ocorra uma verdadeira inclusão dessas crianças nas séries iniciais do ensino fundamental no ensino regular. Dessa forma, a pesquisa busca contribuir com a convivência pacífica com a diversidade, bem como contribuir para que docentes e acadêmicos possuem conhecimento didáticos pedagógicos para atuarem no contexto da inclusão com crianças surdocegas.

## **METODOLOGIA**

### **Planejamento da pesquisa**

A sistematização da metodologia, foi feita através da aplicação de um questionário onde foi verificado o trabalho desenvolvido com crianças surdocegas dentro de sala de aula, valorizando as estratégias de trabalho e o desenvolvimento do aluno.

### **Características científicas da pesquisa.**

Em uma pesquisa científica há diversas características, e para cada característica existem tipos de classificação. Assim, a definição de cada característica pelo pesquisador é importante para validar o método científico utilizado na pesquisa.

No que se refere à abordagem, os métodos de pesquisa são classificados em qualitativos e quantitativos. O enfoque qualitativo busca entender o fenômeno coletando dados sem a necessidade de medição numérica e para isso utilizam técnicas como entrevistas abertas, discussão em grupo e avaliação de experiências (AUGUSTO et al., 2013). Por sua vez, o enfoque quantitativo testa hipóteses através da coleta de dados com valores numéricos e com uso de uma amostragem representativa com a finalidade de estabelecer padrões. Com base nestas definições, pode-se afirmar que a pesquisa teve enfoque quantitativo na etapa de entrevistas através da aplicação de questionários para definição do cenário do ensino nos anos iniciais do ensino fundamental para alunos surdocegos, e qualitativo nas etapas de utilização de literaturas para definição contribuir na definição desse cenário.

Quanto a área da ciência, as pesquisas são classificadas em quatro tipos denominadas de teórica, metodológica, empírica e prática. A teórica diz respeito a constituir teorias, conceitos e ideias para aperfeiçoar fundamentos teóricos e práticos. A pesquisa metodológica busca investigar métodos e procedimentos científicos. A pesquisa empírica produz e analisa os dados obtidos com procedimentos experimentais. A pesquisa prática utiliza procedimentos práticos para investigar fatos e obter dados. Assim, o estudo proposto possui um viés teórico, pois se utiliza de questionários e bibliografia para construir teorias sobre o ensino especial dos surdocegos.

Na parte prática da pesquisa foram aplicados questionários com professores especialistas da rede regular de ensino que trabalham com estudantes surdocegos nos anos iniciais no ensino fundamental. Sendo assim, foram consultados oito professores.

O qual questionário é composto por duas partes. A primeira de identificação do professor entrevistado, com sete indagações. A segunda com seis perguntas subjetivas que abordam as formações dos professores para atuar com o estudante surdocego, as ações no processo inclusivo, sugestões para contribuir com o atendimento do aluno surdocego, experiência marcante com esses alunos, o entendimento em relação ao guia interprete e sobre a formação continuada do professor para trabalhar com alunos surdocegos.

De posse dos questionários respondidos, foi montado um perfil dos professores entrevistados e feita uma análise das respostas dadas para que através dela conseguisse atingir o objetivo do estudo de retratar como ocorre a inclusão de crianças surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede regular de ensino.

O Tabela sintetiza o método científico utilizado na pesquisa para atingir seus objetivos.

Tabela 1 – Síntese das características da pesquisa

<b>Método científico</b>	
Enfoque da pesquisa	Qualitativa e Quantitativa
Quanto à área da ciência	Teórico
Instrumentos	Questionários

Fonte: Elaborado pelo autor.

### **Perfil dos entrevistados.**

Na etapa de identificação do questionário foram feitas indagações a respeito da Formação do docente se referindo a graduação, especialização, mestrado e doutorado. Além do tempo de atuação do profissional como professor, Tempo na Escola e Tempo na Etapa de Ensino.

Quanto a formação na graduação o perfil dos professores, a maioria (76%) possuía uma formação, sendo dois entrevistados (25%) com duas formações, já em relação a área da formação a maioria (80%) era Pedagogo, havendo também pessoas formadas em Letras e Psicologia (20%).

Em relação a especialização, todos os entrevistados possuíam essa formação (100%). A respeito da quantidade de especializações maioria possuía uma única (62%), no entanto um número muito mais representativo de docentes possuía duas formações no grau de especialização (38%), já em relação ao tipo de especialização a grande maioria (91%) tem especializações na área de educação, sendo desse grupo a maior parte (55%) especialista em educação especial, apenas uma pequena parcela possuía especialização em áreas afins relacionada a psicologia (9%).

No que se refere a possuir formação em pós-graduação *Stricto Sensu* o perfil dos entrevistados é: No nível mestrado a maior parte possuía a formação (62%), tendo um entrevistado em processo de conclusão da formação e os demais sem mestrado (3.a). Desses mestres e mestrando todos possuíam a formação na área de educação, sendo apenas uma pequena parte na área de educação especial (3.b).

No que diz respeito a pós-graduação no nível doutorado, a minoria dos entrevistados possuía a formação (25%), e desses 25% todos eram doutores na área de educação (100%).

No tocante ao tempo de experiência dos docentes, a grande maioria (72%) possui experiência de 20 a 30 anos na área da educação, 43% possui de 10 a 20 anos na escola e em relação ao tempo na etapa de ensino 43% possuía experiência de 0 a 10 anos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os questionários da pesquisa foram aplicados a oito (08) professores regentes ligados à secretaria de educação do Distrito Federal e uma docente de Santa Catarina, que já atuaram em turmas do Ensino Fundamental I. Os formulários foram enviados aos professores por meio do correio digital e esses tiveram o tempo que achassem necessário para enviarem as perguntas. Sendo que todos os convocados responderam aos questionamentos de forma livre e voluntária.

Essa forma de abordagem foi adequada e importante, pois através da análise preliminar dos resultados pode-se ver que os professores participantes deram importantes relatos e contribuições com suas respostas.

Com base nas respostas dos professores foi possível montar um cenário de como os profissionais da educação se preparam e agem no caso da educação especial, tendo a partir das análises dos resultados que a grande parte dos profissionais entrevistados possuem muita preparação, seja ela através de cursos ou de tempo de vivência em sala, para acompanharem e ministrarem aulas para alunos especiais.

No entanto, mesmo com os vastos conhecimentos, os relatos dos professores mostram que ainda há dificuldades a serem vencidas no que tange a educação especial de surdocegos. Dificuldades essas ligadas tanto a presença e melhoria das estruturas e materiais didáticos adaptados, que são essenciais, como também no que diz respeito à aplicação das metodologias educacionais, pois mesmo se configurando como um grupo, cada aluno surdocego possui sua individualidade educacional.

A primeira indagação dizia respeito aos cursos feitos pelos professores para serem agentes no processo educacional dos surdocegos. Dos oito entrevistados a grande parte, 74% (6 professores) afirmaram que possuem cursos de longa e curta duração que referentes a metodologias de trabalho na educação especial, dentre os cursos citados atendimento educacional especializado, guia-intérprete, código braille, curso de sorobã, audiodescrição, Libras e formação de educadores de pessoa com deficiência sensoriais e múltiplas. Os outros entrevistados fazem parte da amostra que não possuía cursos para trabalhar com educação especial, 13% (1 professor), e de uma amostra, também de 13% (1 professor), que foi se especializando ao longo do processo educativo com alunos surdocegos, como relatado em entrevista: “Inicialmente, não fiz nenhum curso específico [...] Após assumir a função, comecei a ler sobre o atendimento e fui para Curitiba realizar um curso intensivo de uma semana, com a carga horária de 40horas”.

Sobre essa questão da formação voltada para o preparar profissionais para o atendimento educacional de alunos surdocegos, GODOY et. al. (2012) relatam que essa formação ainda é recente no âmbito do ensino regular sendo contemplada, apenas em poucos cursos de Pós Graduação, o que leva a necessidade dos profissionais que atuaram nessa área terem que buscar aprofundamento do conhecimento na área em cursos mais específicos.

Para enfrentar as peculiaridades diárias da educação especial, além de uma formação acadêmica do currículo tradicional, deve-se buscar adequar atividades funcionais de acordo com o desenvolvimento do aluno. Afirmando com isso a individualidade de cada indivíduo, para o caso das pessoas com surdocegueira os profissionais da educação devem estar atentos às estratégias de ensino que possibilitem vivenciar propostas significativamente, passo a passo, respeitando as possibilidades e habilidades de cada aluno (MAIA, 2008).

A combinação da formação acadêmica e a vivência diária, nem sempre garante que o profissional se sinta plenamente preparado para o processo educativo especial. Como constatado por Pereira (2011) em um estudo que fez com a professora Maria, essa relatou que apesar da formação em pedagogia, as especializações no currículo e dos vários anos acumulados em docência, porém ainda se considera despreparada e vulnerável quanto a atuação com crianças especiais.

O segundo questionamento se referia a quais ações os professores achavam mais importantes no processo inclusivo do atendimento da surdocegueira. As respostas incluíram a adaptação do espaço físico para mobilidade e conforto adequados ao estudante, sendo citado com um dos artifícios a utilização de sinalização em Braille das instalações das escolas. Além da estrutura também foram citados recursos pedagógicos e adequação de materiais, muitos deles já expostos na revisão bibliográfica desse trabalho, como no caso da presença de guia intérprete, o acesso ao braille, a utilização do material ampliado, sorobã, língua de sinais, o uso de tecnologia assistiva de baixo custo, dentre outros.

Acrescido dos artifícios físicos também foram citados questões comportamentais referentes a eliminação de todas as formas de discriminação por meio da sensibilização de todos os agentes envolvidos na escola; eliminação das barreiras que impedem a plena e efetiva participação do surdocego em todos os contextos vivenciados por ele; a criação de espaços para promover a comunicação e a participação do estudante surdocego; repensar o Currículo para que ele se torne acessível; Levar em consideração as características de cada surdocego. Também foi enfatizado nas respostas a importância da formação continuada para os professores e demais profissionais da Educação da Instituição Escolar para que se possa tornar um ambiente mais acessível.

Mesmo com as proposição e divulgação de diversos métodos e metodologias na melhoria do processo educacional de estudantes surdocegos é de suma importância que antes da aplicação das facilitações conheça o histórico da escola referente a inclusão de alunos com deficiência, bem como conheça-se e respeite a individualidade de cada aluno. Por meio desse conjunto de proposições apresentadas consegue-se resultados efetivos no processo de ensino aprendizagem dos alunos surdocegos.

Além de elencarem as ações mais importantes no atendimento educativo surdocego, os professores também foram indagados a respeito de quais sugestões ou dicas de estratégias, materiais, meios de comunicação que podem contribuir para enriquecer o atendimento do aluno surdocego na rede de ensino pública, devido à grande vivência dos profissionais nesse ambiente de integração educativa, respostas relevantes foram obtidas. Entre as respostas foi ressaltada a importância do desenvolvimento de uma forma de comunicação para o aluno surdocego, pois essa “possibilita ao aluno uma forma de integração, socialização e inclusão no ambiente escolar”.

Também foram apresentadas ideias a respeito das adaptações dos métodos educativos a necessidade de cada criança, sendo “as atividades devem ser apresentadas a criança de forma gradual. Em primeiro lugar estabelecer através da confiança uma via de comunicação. por mais tênue que possa parecer e, introduzir as tarefas de maneira que compreenda o que está sendo solicitado, com estratégias diferenciadas”. O conhecimento das técnicas e de como aplica-las para cada aluno também foi relatado nas respostas “O uso do braille se o aluno surdocego for cego total, o uso da língua de sinais se o mesmo for surdo severo ou profundo e utilize essa forma de comunicação, libras tátil, etc”

Para melhoria dos resultados do processo educativo também foram enfatizadas a participação de um membro da família nos atendimentos, deixando o aluno e um ambiente mais confortável e favorecendo a relação entre escola e família, outra presença importante é do guia intérprete, pois esse “acompanha o aluno surdocego em sala de aula auxiliando em suas atividades diárias”.

A participação de todos, funcionários da escola, professores, alunos, família e guia interprete, é de suma importância no processo educacional do aluno surdocego, pois é essa integração que fará com que os métodos e metodologias obtenham resultados efetivos na educação e integração do aluno (PEREIRA, 2011).

No quarto questionamento os profissionais da educação especial puderam relatar uma experiência marcante com seu aluno surdocego. Dentre as experiências comentadas estava o bom desempenho dos alunos especiais no âmbito da matemática “um aluno surdocego pós

linguístico, era extremamente inteligente e dedicado tinha uma abstração para cálculos matemáticos maravilhosa, vindo a receber medalha em pelo seu desempenho na prova da OBMEP”, e no âmbito da leitura “um aluno surdocego com quem eu trabalhava foi homenageado por está entre os alunos que mais lia livros na escola, os livros eram adaptados”. Esses relatos mostram que com o incentivo, o apoio e o material adequado os alunos surdocegos podem ter ótimos desempenhos no estudo.

Outros relatos dizem respeito a realização de atividades diferenciadas e o processo de integração do aluno surdocego nelas. Como no caso de trabalhos manuais com artes “o “Desfio de Fazer Arte”. Uma releitura das obras de Athos Bulcão, desenhos e pinturas com tinta, giz de cera e lápis de cor. Também nessa mesma disciplina trabalhamos com “Mandalas”. Foi um trabalho cheio de desafios, mas de muito aprendizado e de conquistas.”. E também atividades multidisciplinares “Um trabalho que realizei sobre sistema monetário, em que envolveu o manuseio de dinheiro (cédulas e moedas) com uma estudante surdocega Baixa Visão, ao desenvolver o conceito de troco. Situação vivenciada pela estudante, juntamente com sua guia interprete e depois dramatizamos na sala de aula, até que a mesma”. O processo de adaptação de atividades diferentes para participação do aluno surdocego, requer conhecimento dos métodos e sensibilização dos educadores, uma vez encontrada a forma correta de integrar o aluno surdocego na atividade essa trará benefícios no desenvolvimento escolar que irá adquirir novos conhecimentos, e pessoal do aluno que se sentirá mais confiante e integrado ao ambiente escolar.

Mais um relato significativo foi a respeito da adaptação dos métodos pela guia-interprete a necessidade do estudante “A minha aluna era surda profunda com baixa-visão, o trabalho que desenvolvia com ela era por meio da Libras a curta distância e ampliação de textos. Aos 17 anos de idade perdeu totalmente a visão, passei a ensinar o Braille tátil, depois ela aprendeu a usar a reglete e posteriormente a máquina Perkins”. Esse processo de conhecimento dos métodos a necessidade do estudante faz com que o processo educativo consiga obter resultados. Além disso o mesmo profissional de educação entrevistado mostrou em seu relato a sua sensibilidade com o aluno tanto no que se refere ao processo educacional, “Não deixei que a surdocegueira limitasse a minha aluna, além dos conteúdos que ela aprendeu, ela também participava de todas as atividades da escola.”, como na relação interpessoal que mantinham “Fui apresentar um trabalho a respeito da surdocegueira no Uruguai e ela foi comigo para conhecer outro país. Foram seis anos de muita cumplicidade e de muita afetividade envolvida”. Essa sensibilidade e relação de confiança estabelecida entre o aluno surdocego e o guia-

interprete é de suma importância, auxiliando no processo de aprendizagem e no processo interpessoal do aluno.

Essa relação entre o guia-interprete e o aluno também foi explorada na quinta questão, onde foi perguntado aos professores qual era seu entendimento em relação ao guia interprete. Em 100% das respostas os professores reconheceram a importância de um guia interprete no processo educativo com o aluno surdocego “A presença do guia intérprete educacional em sala de aula com o aluno surdocego é fundamental, o seu papel é intermediar, direcionar e orientar o processo ensino-aprendizagem do aluno”, além dessa relação de ensino-aprendizagem, também foi dada importância a relação social entre o aluno e guia-interprete “Além da relação pedagógica com o aluno surdocego, há uma relação emocional, social entre eles muito importante”. Adicional a relação com o aluno o guia-interprete também é importante no processo de integração entre a escola e o aluno, “Atuando na sensibilização de todos na escola, verificando se as condições físicas estão aptas a receber o aluno”.

Além dessas relações também foi enfatizado a importância da formação do profissional para exercer essa função “É necessário que possua conhecimento, saber sobre a surdocegueira em bases teóricas, que tenha habilidade para fazer com que a aprendizagem aconteça de maneira significativa e criativa, que seja efetiva e concreta.”. É através do conhecimento das técnicas e a adaptação ao dia-dia que o guia-interprete consegue exercer bem sua função. Outro ponto enfatizado é que esse atendimento do guia-interprete com o aluno deve ser de forma a torna-lo mais consciente e independente.

“Essa relação não pode nunca representar uma relação de dependência, mas sim de acessibilidade ao mundo da cultura, ao mundo letrado.”.

O sexto questionamento dizia respeito sobre o grau de importância que os entrevistados dão a formação continuada do professor para trabalhar com alunos surdocegos. Todos os entrevistados responderam que acham a formação continuada muito importante, “Muito importante mesmo porque o aluno surdocego tem peculiaridades específicas, cada surdocego necessita de uma forma de atendimento, se for pré- linguístico ou pós linguístico. É necessário saber sua forma de comunicação e assimilação de conteúdos, para traçar metas e objetivos pedagógicos a serem alcançados com esse aluno. Dessa forma, é fundamental sempre fazer cursos na área da surdocegueira e ler documentos relacionados a atendimentos, legislação, estudos, etc. Quanto mais se conhecer sobre a sistemática do atendimento ao aluno surdocego, melhor para suprir suas necessidades”.

Outro ponto enfatizado é que a formação é essencial “Não é suficiente a “boa vontade”, a “disponibilidade”. Se faz necessário o conhecimento teórico das técnicas e de tudo o que pode

ser útil ao bom aprendizado do surdocego. Conhecer das diversas comunicações alternativas utilizadas, da Libras, do braile, do Sorobã, da orientação e mobilidade, sobre as síndromes etc. É essencial que seja um profissional com aptidão para exercer o cargo.”

Além da formação técnica o professor também precisa ter um perfil adequado para trabalhar com alunos surdocegos “professor que decidir trabalhar com surdocego precisa ser pro-ativo, pois sua formação é contínua. Sempre precisará investigar o como fazer, por que fazer e realizar as ações no ambiente para atender as demandas de acessibilidade ao surdocego”.

Os resultados obtidos revelaram-se extremamente positivos, haja vista que os entrevistados foram unânimes em relação a diversos posicionamentos a que foram submetidos ao longo do questionário.

Tendo em vista as opiniões unânimes, direcionamos o foco da análise para as justificativas para as indicações apresentadas, em busca de pontos conflitantes entre afirmação e justificativas. No entanto, verificou-se que os entrevistados foram legítimos nas informações expostas na pesquisa, ora pois se utilizavam de experiências vivenciadas em suas salas de aula para justificarem suas respostas, fato que claramente evidencia verdade nas informações ora expostas na pesquisa, além de situar e enfatizar bem os esclarecimentos às indagações e objetivos preliminares deste estudo.

Assim, as respostas recebidas a partir da pesquisa vêm corroborar intencionalidades positivas quanto ao cenário da inclusão das pessoas surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental, mostrando que esse é um cenário composto de profissionais conscientes e responsáveis.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A partir da revisão de literatura e análise das respostas dos questionários conseguiu-se chegar a conclusões acerca do questionamento levantado na pesquisa, como ocorre a inclusão das crianças surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental, nas salas de aula da rede de ensino regular?, chegando a resposta de que esse processo de inclusão está sendo respaldado por profissionais com formação, vivência e bem informados a cerca das questões que envolvem essa educação especial.

Com isso, a pesquisa conseguiu abarcar seus objetivos analisando como ocorre a inclusão de crianças surdocegas nos anos iniciais do ensino fundamental na rede regular de ensino, chegando a diversas respostas e relatos dos professores que mostram que esses se

dedicam, através do embasamento teórico e da vivência diária, em fazer com que os alunos surdocegos tenham desenvolvimento educacional e se sintam incluídos no ambiente escolar.

A pesquisa teórica também foi importante e obteve bons resultados, pois através dela pode-se fazer um aparato das leis, códigos e estatuto, que asseguram os direitos das pessoas com deficiência surdocegueira; exemplificar os meios de comunicação utilizadas no processo de escolarização dos alunos surdocegos e verificar o trabalho desenvolvido com crianças surdocegas dentro de sala de aula.

Ao alinhar a pesquisa teórica e a prática pode-se chegar a conclusão que os professores conseguem alinhar bem a teoria executada na prática, que todos tem ciência da importância da formação preliminar e da formação continuada para trabalhar com os alunos, bem como reconhecem a importância e a importância e o trabalho do guia-interprete. Outro ponto que tem grande importância nessa discussão é que apesar das limitações de materiais e estruturas, em algumas escolas da rede de ensino, esses profissionais através da sua formação e sensibilidade profissional conseguem driblar essas dificuldades e oferecerem a melhor educação possível para seus alunos.

Assim, esse estudo abre discussões futuras para análise de como é feita o processo de inclusão de alunos surdocegos em outras regiões do país e em outros níveis educacionais.

## **AGRADECIMENTOS**

Essa pesquisa é fruto do trabalho de conclusão de curso de José Ricardo Moura Moreira Lima (in memoriam), que traçou durante sua vida uma luta pela educação inclusiva dos surdocegos, por viver isso na pele e por buscar melhorias para aqueles que vivenciavam esse cenário. Essa pesquisa foi um dos auge acadêmicos da sua vida, e onde se encontra sabemos que estará muito orgulhoso por ver suas palavras eternizadas e lidas por outras pessoas.

Agradecemos também ao seu orientador o Prof. Me. Walter Guarnier de Lima Júnior que acompanhou José Ricardo durante sua trajetória e o orientou durante essa pesquisa.

E por fim, agradecer a Deus por ter permitido a convivência, ter desfrutado do carinho e ensinamentos que o colega e Professor da vida, José Ricardo, compartilhou conosco.

## **REFERÊNCIAS**

AMARAL, I. A educação de estudantes portadores de surdocegueira. *In*: MASINI, Elcie F.S. (Org.). Do sentido... pelos sentidos...para o sentido. São Paulo: Vetor Editora, 2002.

ARÁOZ, S. M. M.; COSTA, M. P. R. Aspectos biopsicossociais na surdocegueira. **Rev. bras. educ. espec.**, vol.14, n.1, Marília, p.21-34, 2008

AUGUSTO, C. A.; SOUZA, J. P.; DELLAGNELO, E. H. L.; CARIO, S. A. F. Pesquisa Qualitativa: rigor metodológico no tratamento da teoria dos custos de transação em artigos apresentados nos congressos da Sober (2007-2011). **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, n 4, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. **Decreto Lei nº 6949/2009, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Casa Civil, 2009.

BRASIL. **Dificuldades de comunicação e sinalização: Sudocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial.** Coleção Saberes e Práticas de inclusão. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Dificuldades de comunicação e sinalização: Sudocegueira e Múltipla Deficiência Sensorial.** Coleção Saberes e Práticas de inclusão. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2000.

BRASIL. **Lei nº 4.169, de 4 de dezembro de 1962.** Oficializa as convenções Braille para uso na escrita e leitura dos cegos e o Código de Contrações e Abreviaturas Braille. Brasília: Casa Civil, 1962

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2002

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. Brasília: Casa Civil, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais deficiência física.** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

DOURADO, L.F; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas vol. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

FARIAS, S. S. P. **Os processos de inclusão dos alunos com surdocegueira na Educação Básica.** 2015. 200 f. Dissertação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

GODOY, S. A.; VITALIANO, C. R.; FABRI, R. T. Percepções de professores especialistas da área da surdocegueira sobre a formação docente. In: IX ANPED SUL (Seminário de

MAIA, S. R.; DIAS, D. T.; GIACOMINI, L.; MESQUITA, R.S.H.; IKONOMIDIS, V. M. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial: um guia para instrutores mediadores.** São Paulo: Grupo Brasil, 2008. 104p.

PACCO, A. F. R.; SILVA, E. R. M. A surdocegueira no contexto escolar. **Educação**, Batatais, v. 5, n. 2, p. 141-166, 2015.

PEREIRA, M. S. **Desenvolvimento e aprendizagem de crianças surdocegas de quatro a seis anos.** 2011. 103 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

REYES, D. A. La sordoceguera: uma discapacidad singular. In: REYES D. A. La sordoceguera: um análisis multidisciplinar. Madrid: ONCE, 2004. p. 135-159.

ROCHA, T. N., BÖCK; G. L. K.; SOUZA, C. P. As produções acadêmicas sobre a surdocegueira: contribuições para atuação docente. **Educação, artes e inclusão**, vol. 13, n. 2, p. 92-108, 2017.

**SILVA, A. M. Educação do surdocego: transpondo obstáculos através do estabelecimento da comunicação.** 2010. Disponível em: < <https://www.webartigos.com/artigos/educacao-do-surdocego-transpondo-obstaculos-atraves-do-estabelecimento-da-comunicacao/32862/>>. Acesso em: 20 de abril de 2019.

## INCLUSÃO DIGITAL E FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETRO DA PESQUISA BIBLIOMÉTRICA NAS BASES SCIELO CI E SCOPUS

Tanisse Paes Bóvio Barcelos Cortes<sup>1</sup>  
Sergio Rafael Cortes de Oliveira<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma investigação por pesquisas nacionais e internacionais que relacionam as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Inclusão digital e Formação docente, de modo a estabelecer um parâmetro científico e acadêmico acerca das temáticas. Para tal, além de uma revisão teórica breve, foi realizado um levantamento bibliométrico nas bases SciELO CI e Scopus para a coleta de publicações produzidas em uma abrangência de até 60 anos. Nessas bases, foram encontrados apenas 12 trabalhos produzidos nos últimos 15 anos, ressaltando a escassez de pesquisas científicas sobre o tema, apesar da importância de reflexões sobre os processos culminados com a cultura digital na educação. De forma geral, os trabalhos apontaram apenas o uso instrumental das tecnologias nas práticas docentes, reafirmando a importância da apropriação das tecnologias de forma crítica, criativa e ética, colaborando para a formação cidadã e inclusiva.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Inclusão digital, Formação docente, Pesquisa bibliométrica.

### INTRODUÇÃO

Os processos desencadeados pelas atualizações tecnológicas e comunicacionais, sobretudo as digitais, potencializam (re)configurações que envolvem não apenas aspectos técnicos e ferramentais, mas contextos sociais e culturais que embasam as formações discursivas dos atores sociais. Dentre as transformações estão os modos de acesso à informação de produção, recepção e circulação de conteúdos, de definição de fronteiras, da diluição da noção de espaço e tempo, de interação, de participação, de colaboração, compreendendo também as formas de construção do sujeito e de sua relação com o outro, com os aparatos técnicos, além dos modos de ensino-aprendizagem.

A educação também é desafiada pelos cenários históricos, culturais e sociais de um período cronológico, tempo histórico em que deve considerar e dialogar, afinal ela deve ser movimento de socialização; de compartilhamento de patrimônios culturais; de

<sup>1</sup> Doutora pelo Curso de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF. Vice-diretora de creche-escola da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SMECE) da Prefeitura Mun. de Campos dos Goytacazes-RJ, [tanisseboviorp@gmail.com](mailto:tanisseboviorp@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutor pelo Curso de Pós-Graduação em Engenharia Civil da UENF. Professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF), [s.rafaelcortes@yahoo.com.br](mailto:s.rafaelcortes@yahoo.com.br).

desenvolvimento físico, intelectual e moral do ser humano; de acesso e exercício da cidadania. Essa abertura para a vivência social demanda repensar a educação indo além do modelo tradicional em que o professor mantém a centralidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse ínterim, a formação docente representa um contexto fundamental para refletir práticas pedagógicas inseridas em uma cultural digital que apresentem uma relação de professor e aluno horizontalizada e colaborativa, contemplando a inclusão digital.

Para isso acontecer, é importante refletir sobre os acessos às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Se nessa sociedade emergente o uso das TIC significa recepção e produção de informação constante e quase instantânea, podendo gerar conhecimento, comunicação e interação entre pessoas e/ou instituições, ser um cidadão nesse “tempo” precisa denotar ter conhecimento das tecnologias digitais e suas linguagens para efetivar seus direitos e deveres. Com isso, questiona-se o acesso instrumental às TIC com o intuito de ampliar uma visão parcial e reducionista das tecnologias para estimular acessos culturais, sociais, políticos e educacionais.

Nesse contexto, apresenta-se o interesse em conhecer de que forma as pesquisas nas áreas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação<sup>3</sup> (TDIC), Inclusão digital e Formação docente estão sendo desenvolvidas para um parâmetro científico e acadêmico entre os campos. Parte-se da hipótese de que a temática da Inclusão digital no âmbito da Formação docente possui escassas produções de pesquisas científicas, apesar da relevância e da necessidade de reflexões educacionais e científicas sobre os processos impulsionados pela cultura digital<sup>4</sup> e a apropriação crítica, criativa e ética das TDIC, condição para o exercício efetivo da cidadania e de práticas docentes contextualizadas com o momento histórico-cultural e que propiciem inclusão digital.

O estudo é conduzido pelo objetivo geral de investigar as pesquisas que relacionam Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Inclusão digital e Formação docente, nacional e internacionalmente, nas bases SciELO *Citation Index* (SciELO CI) e Scopus; e os objetivos específicos de cartografar os dados gerados por meio de gráficos, quadros e tabelas; além de analisar as publicações e suas contribuições para a temática.

<sup>3</sup> As TDIC são consideradas versão digital das TIC, definidas como dispositivos tecnológicos e midiáticos que integram a informática, as telecomunicações, as mídias eletrônicas e a internet, e que permitem produzir, armazenar, transmitir informações/conteúdos, ex.: rádio, televisão, DVD, videogame, máquina fotográfica, filmadora, computador, MP3, *smartphones*, redes telemáticas (BÉVORT; BELLONI, 2009).

<sup>4</sup> O termo Cultura digital é usado neste trabalho como sinônimo da Cibercultura, definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 2010, p. 17).

O percurso metodológico especifica uma pesquisa aplicada de abordagem qualitativa e quantitativa (quali-quant), definida, quanto aos objetivos, como pesquisa descritiva que utiliza como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica e o levantamento bibliométrico desenvolvido a partir de bases de dados. Esse trabalho é também reconhecido como pesquisa de “estado da arte” ou “estado do conhecimento” por desenvolver reflexões sobre a produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento em um determinado período e em que aspectos e dimensões se destaca (FERREIRA, 2002).

No levantamento bibliométrico foram realizadas 15 pesquisas em cada base de dados com associações dos descritores (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Inclusão digital e Formação docente) e suas variações em dois idiomas, português e inglês. Para análise dos resultados, os dados foram tratados e apresentados em gráficos, quadros e tabelas, que demonstram o ano de publicação, tipo de documento, fonte, número de citações, autores, instituição, país e área de conhecimento. A abordagem principal dos trabalhos encontrados também foi mostrada de forma sucinta ao final da pesquisa de “estado da arte”.

Apesar das diversas pesquisas rodadas nas bases SciELO CI e Scopus, os resultados demonstraram escassez de trabalhos que correlacionem as temáticas, principalmente quando se restringe à formação inicial docente, algo ainda mais relevante pela abrangência dos períodos pesquisados: SciELO CI - 2002 a 2020 e Scopus - 1960 a 2020, que são os períodos totais abrangidos pelas bases consultadas.

## **METODOLOGIA**

O trabalho é classificado como pesquisa aplicada (GIL, 2019) pelo seu interesse em elucidar o “estado da arte” que correlaciona três eixos: TDIC, Inclusão digital e Formação docente, e suas contribuições para a temática estudada. Quanto à abordagem do problema, a pesquisa é quali-quant (GIL, 2019), por levantar as características sobre a natureza dos materiais encontrados e por mensurar as publicações e tratá-las numericamente. Sobre os objetivos, a pesquisa é descritiva (GIL, 2019), porque propõe descrever os dados gerados nas buscas nas bases de dados SciELO CI e Scopus pela observação de um “fenômeno” (Cultura digital e Formação de professor) ou a “relação entre variáveis” (TDIC, Inclusão digital, Formação docente), por meio de gráficos, quadros e tabelas, além de analisar os resultados das publicações e suas contribuições para o recorte temático.

Dentre os procedimentos técnicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica com embasamento em referências (livros, artigos científicos, materiais digitais) e o levantamento

bibliométrico, também conhecido como pesquisa de “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. De acordo com a professora de metodologia de ensino da UNICAMP, Ferreira (2002), esse tipo de pesquisa ganhou fôlego no Brasil a partir do final da década de 1980, com a finalidade de mapear diacronicamente as pesquisas desenvolvidas em determinado tempo para conhecer as produções científicas na área de conhecimento estudada.

Assim, a partir do interesse em conhecer as pesquisas desenvolvidas nas áreas de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, Inclusão digital e Formação docente, em nível nacional e internacional, fez-se buscas na base de dados SciELO *Citation Index* (SciELO CI), integrada à plataforma *Web of Science* (WoS) da Thomson Reuters. Optou-se por essa versão privada da SciELO porque possui interface, recursos e funções para tratamento dos dados da pesquisa parecidos com outras bases, o que dinamiza a investigação, por exemplo, com a exportação de metadados dos artigos indexados. Decidiu-se, também, realizar a pesquisa na base de dados Scopus, da Elsevier, pela sua maior abrangência internacional. Ambas, de acesso restrito pelo portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Este trabalho atentou-se para a mensuração e caracterização de informações importantes dos documentos coletados a partir do procedimento técnico empregado, destacando a distribuição de trabalhos por ano de publicação, por tipo de documento, considerando as principais fontes do assunto, conforme o número de citações, autores e afiliações, países das instituições dos autores, áreas de conhecimento e breve apresentação das análises dos textos, para a compreensão da interlocução dos mesmos com a vertente temática. Para uma apresentação condensada das informações, optou-se pelo uso de gráficos, quadros e tabelas, cruzando-se os resultados para estabelecer indicativos sobre o cenário de publicações nacionais e internacionais que versam sobre as TDIC, Inclusão digital e Formação docente.

## **DISCUSSÃO TEÓRICA E RESULTADOS**

As tecnologias eletrônicas e, posteriormente, as digitais, com uma avalanche de informações que demarcaram a era da informação ou do conhecimento (no século XX), iniciaram um processo de descentralização das fontes consultivas sociais, antes exclusivas dos livros, dos jornais, das revistas e dos professores na sala de aula. O rádio, a televisão, a internet, nas últimas décadas integrados em multimídias como *smartphone*, *tablet*, quadro/tela interativa, passaram a atuar com mais presença no cotidiano da sociedade. Apesar de certa

democratização no acesso às informações e do excesso delas, a rede propiciou outra fase que dá oportunidade para qualquer pessoa produzir e disseminar conteúdo.

Com as características de mobilidade, portabilidade e conectividade, as mídias digitais permitiram maior autonomia para os consumos midiáticos e a interatividade possibilitou outras práticas de consumo. Se antes com a mídia tradicional a questão imposta à educação era de instruir para evitar um consumo passivo, agora o desafio é ensinar não só para o consumo responsável, mas para uma produção responsável (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010).

Diante dessas transformações, as mídias configuram não somente formas de socialização como também contribuem para a construção de significados para a inteligibilidade do mundo e seus processos, sendo importantes elementos para a vivência sociocultural. As mediações culturais acontecem de todo modo sem necessariamente o sujeito ter plena consciência do processo, regidas por interesses políticos, econômicos/mercadológicos, ideológicos. De outro modo, as mediações pedagógicas que englobam todas as etapas de formação (Educação básica, superior, continuada, de jovens e adultos etc.) deveriam capacitar os alunos quanto à inclusão digital.

Nesse sentido, é fundamental definir qual educação se está buscando: uma formação reguladora de padrões éticos, estéticos, políticos, morais alheios ao contexto social, concebidos como imutáveis, estanques; ou uma formação emancipadora - “capaz de facultar autonomia de pesquisa e, sobretudo, reconhecimento do sujeito no mundo” (CITELLI, 2010, p. 80) que propõe reflexões sobre os processos comunicativos e seus contextos de produção, circulação e recepção das mensagens?

A partir da inclusão digital, Fantin e Girardello (2009) enfatizam que os programas educacionais considerem as funções técnicas como um ponto de partida para a apropriação das formas e das linguagens das mídias. Desta maneira, o uso dos equipamentos pode ganhar sentido cultural e atribuir significados às informações. É necessário refletir sobre o sentido do que fazer com essas tecnologias dentro e fora da escola, já que o acesso às tecnologias e suas funções instrumentais não são suficientes para estabelecer uma experiência de cidadania, tal conhecimento parcial pode direcionar usos passivos das mídias.

A preocupação com a inclusão digital surgiu em torno da década de 1990, quando a internet começou a impactar o mundo com mais vigor, para aniquilar as formas desiguais de acesso às mídias, o que se traduz em modos diferentes de domínio e controle, de acesso à informação e ao conhecimento, de possibilidades culturais, educacionais. Ao se apropriar do conceito de inclusão digital, sob a perspectiva da cidadania, reafirma-se que estar inserido ao

contexto digital é um direito das pessoas para sua existência plena no mundo, tornando-se uma condição para a cidadania (FANTIN; GIRARDELLO, 2009).

No que tange à formação para cidadania, o ensino é pautado tanto para utilização das ferramentas tecnológicas como para análise crítica para seleção e interpretação das mensagens das TICs, além da produção e veiculação de conteúdos utilizando as mídias e suas linguagens (RIVOLTELLA, 2007). A pretensão é de que os educandos possam ir além das funções técnicas, utilitárias e operacionais das tecnologias, para elucidar de que maneira elas interferem e contribuem para a vida do sujeito. Somente assim a inclusão digital poderá ser consolidada como experiência de cidadania, de pertencimento e de participação crítica e criativa na cultura (FANTIN; GIRARDELLO, 2009).

Com relação à formação de professor, pesquisas que abordam questões relacionadas à formação inicial docente, em particular a integração das TIC nas estruturas curriculares das licenciaturas, apresentam resultados expressivos de ausência dessa inserção, como os estudos desenvolvidos por Fusari (1995), Gatti e Barreto (2009), Fantin e Rivoltella (2012), Bianchi (2014) e Cortes (2019). Dentre os desafios, apresentados por essas pesquisas, que ainda precisam ser vencidos estão: a organização curricular nos cursos de formação inicial docente centrada na abordagem disciplinar com a visão tradicional do ensino (transmissão de conhecimentos), prevalecendo a racionalidade técnica; a ausência de incentivo para a formação continuada dos professores sobre as TIC e a falta de infraestrutura em TIC.

De acordo com Fantin e Rivoltella (2012), os professores usam as TIC em sala de aula apenas como um recurso, sem reconhecer sua perspectiva cultural. Para os docentes, a tecnologia representa, em seu âmbito profissional, uma ferramenta individual de fonte de informações para a aula e uma forma de comunicação com os colegas. A possibilidade de ser um espaço de colaboração, de troca de ideias e de construção de conhecimento não é alcançada por eles. Entretanto, a percepção das TIC como um recurso reforça uma postura, de certo modo, positiva na atuação docente pelas facilidades e agilidades que elas apresentam.

Apesar desse cenário de ausência na formação inicial docente, o professor tem papel fundamental para a formação crítica do aluno em um contexto em que as formas de comunicação e suas funções mediadoras estão mais presentes em seu cotidiano, a partir das tecnologias digitais, pelo fato de os estudantes terem acesso às ferramentas e aos canais para produção e veiculação de conteúdos. Em contraponto a essa necessidade, Soares (2014) pondera que, apesar de estudiosos das competências do magistério contribuírem com alguns desdobramentos, eles se limitam ao aspecto didático-pedagógico das tecnologias, mesmo quando valorizam as competências socioemocionais.

Ao considerar os desafios que a cultura digital impulsiona para os processos educacionais, surgiu a necessidade de conhecer as pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas nas áreas de TDIC, Inclusão digital e Formação docente, utilizando as ferramentas de buscas por trabalhos hospedados nas bases Scielo CI e Scopus. Desta maneira, a investigação concentrou-se em publicações que apresentassem a relação entre os termos para estabelecer um parâmetro científico e acadêmico.

As investigações foram realizadas no dia 02 de novembro de 2020 em ambas as bases de dados. As primeiras buscas foram na SciELO CI, que apresenta acesso às publicações com resumos, textos completos e dados estatísticos. A base tem aproximadamente 650 títulos de periódicos e mais de 4 milhões de referências citadas, reunindo documentos acadêmicos datados de 1997 até a atualidade, em diversas áreas de estudo, como: Ciências, Ciências Sociais, Artes e Humanidades, publicados nos principais periódicos de acesso aberto da América Latina, Portugal, Espanha e África do Sul<sup>5</sup>. Depois, seguiu-se para a base Scopus, maior banco de dados<sup>6</sup>, que disponibiliza referências com resumos, citações e estatísticas, indexados em mais de 21 mil periódicos de 5 mil editores internacionais, com 24 milhões de patentes, além de outros documentos para consulta, datados de 1960 até a atualidade, nos seguintes campos: Ciência, Tecnologia, Medicina, Ciências Sociais, Artes e Humanidades.

Nas opções de busca na ScieELO CI, optou-se pela pesquisa básica, utilizando termos como: “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” and “inclusão digital” and “formação docente”, dentre outros, com a opção tópico, que considera a procura dos sintagmas utilizados nos títulos dos artigos, resumos, palavras-chave do autor, palavras-chave criadas (*keyword plus*). O período investigado foi de 2002 até 2020, o que compreende todas as publicações disponíveis na base.

Dentre as opções de pesquisa na Scopus, escolheu-se a pesquisa de documentos com uso das mesmas expressões das pesquisas na SciELO CI como: “Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” and “inclusão digital” and “formação docente”, dentre outras, por meio da seleção de busca em título do artigo, resumo e palavras-chave. O tipo de documento considerado foi “todos” (artigo de revisão; artigo; revisão; capítulo de livro ou livro; livro; capítulo de livro; artigo ou documento de Conferência; documento de Conferência; revisão de Conferência; carta; editorial; nota; breve levantamento; artigo comercial ou na imprensa; errata). O intervalo de ano considerado foi de 1960 até 2020, compreendendo a amplitude disponibilizada na base.

<sup>5</sup> Fonte: [blog.scielo.org/blog/2014/02/28/scielo-citation-index-no-web-of-science](http://blog.scielo.org/blog/2014/02/28/scielo-citation-index-no-web-of-science). Acesso em: 01 nov. 2020.

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.elsevier.com/solutions/scopus>. Acesso em: 01 nov. 2020.

Nas duas bases, os descritores com mais de uma palavra foram utilizados entre aspas para a busca exata do termo, já que a busca sem as aspas acarretaria seleções por cada palavra (ex.: formação e docente), e nos idiomas português e inglês. Utilizaram-se, ainda, siglas (TDIC e *DICT*), variações terminológicas (“formação docente”, “formação de professor”, “*teacher education*”, “*teacher formation*” e “*teacher training*”) e caractere curinga para localização de plurais e de variantes de palavras (“Tecnologia\*”, “*Technolog\**”). A **Tab. 1** apresenta o levantamento de dados de 15 combinações de descritores, sendo 6 em português e 9 em inglês, realizadas em cada base: SciELO CI e Scopus. Pela tabela, foram encontrados dados apenas nas pesquisas 5, 13, 14 e 15 (SciELO CI) e nas pesquisas 13 e 15 (Scopus).

**Tabela 1** - Resultados das pesquisas nas bases SciELO CI e Scopus.

<b>BASES DE DADOS: SciELO CI (período: 2002-2020) e Scopus (período: 1960-2020)</b>			
<b>RELAÇÃO DE CONCEITOS: TDIC, Inclusão digital e Formação docente</b>			
<b>IDIOMAS: português e inglês</b>			
<b>PESQUISAS</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>RESULTADOS</b>	
		<b>SciELO CI</b>	<b>Scopus</b>
1	“Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” and “inclusão digital” and “formação docente”	0	0
2	“Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação” and “inclusão digital” and “formação de professor”	0	0
3	TDIC and “inclusão digital” and “formação docente”	0	0
4	TDIC and “inclusão digital” and “formação de professor”	0	0
5	Tecnologia* and “inclusão digital” and “formação docente”	2	0
6	Tecnologia* and “inclusão digital” and “formação de professor”	0	0
7	“ <i>Digital Information and Communication Technologies</i> ” and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher education</i> ”	0	0
8	“ <i>Digital Information and Communication Technologies</i> ” and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher formation</i> ”	0	0
9	“ <i>Digital Information and Communication Technologies</i> ” and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	0	0
10	<i>DICT</i> and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher education</i> ”	0	0
11	<i>DICT</i> and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher formation</i> ”	0	0
12	<i>DICT</i> and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	0	0
13	<i>Technolog*</i> and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher education</i> ”	2	3
14	<i>Technolog*</i> and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher formation</i> ”	1	0
15	<i>Technolog*</i> and “ <i>digital inclusion</i> ” and “ <i>teacher training</i> ”	3	4
<b>TOTAL</b>		<b>8</b>	<b>7</b>

Os títulos e anos das publicações encontradas pelas pesquisas na ScieELO CI estão apresentados no **Quad. 1**, onde constam os identificadores para os trabalhos, que serão utilizados para referenciá-los no restante do texto (ex.: **T1**, **T2** etc.). Percebe-se que foram encontradas 8 publicações, dentre as quais há duplicação de 3 trabalhos. Com isso, o total de trabalhos gerado nas pesquisas sem duplicação é de 5 publicações: **T1**, **T2**, **T3**, **T4** e **T5**.

**Quadro 1** - Publicações encontradas nas pesquisas na base ScieELO CI.

<b>BASE DE DADOS: ScieELO CI (período: 2002-2020)</b>		
<b>RELAÇÃO DE CONCEITOS: TDIC, Inclusão digital e Formação docente</b>		
<b>IDIOMAS: português e inglês</b>		
<b>PESQUISAS</b>	<b>DESCRITORES</b>	<b>PUBLICAÇÕES (Título e ano)</b>
5	Tecnologia* and “inclusão digital” and “formação docente”	1 - Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno (2016) - <b>T1</b>
		2 - Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância (2016) - <b>T2</b>
13	Technolog* and “digital inclusion” and “teacher education”	3 - <i>La primera EdTech Winter School: aportes metodológicos para una inclusión digital com sentido pedagógico ascendente</i> (2018) - <b>T3</b>
		4 - <i>Impacto de la capacitación docente en Ambientes Virtuales de Aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula</i> (2016) - <b>T4</b>
14	Technolog* and “digital inclusion” and “teacher formation”	5 - Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno (2016) - <b>T1</b>
15	Technolog* and “digital inclusion” and “teacher training”	6 - <i>La primera EdTech Winter School: aportes metodológicos para una inclusión digital com sentido pedagógico ascendente</i> (2018) - <b>T3</b>
		7 - <i>Impacto de la Capacitación Docente en Ambientes Virtuales de aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula</i> (2016) - <b>T4</b>
		8 - Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB (2018) - <b>T5</b>
<b>TOTAL DE TRABALHOS SEM DUPLICAÇÃO</b>		<b>5 (T1, T2, T3, T4 e T5)</b>

Os títulos e anos das publicações encontradas pelas pesquisas na Scopus estão apresentados no **Quad. 2**, onde constam, assim como no quadro anterior, os identificadores

para os trabalhos, que serão utilizados para referenciá-los no restante do texto. Por este quadro, nota-se que, do total de 7 publicações encontradas, não há duplicação de trabalhos.

**Quadro 2** - Publicações encontradas nas pesquisas na base Scopus.

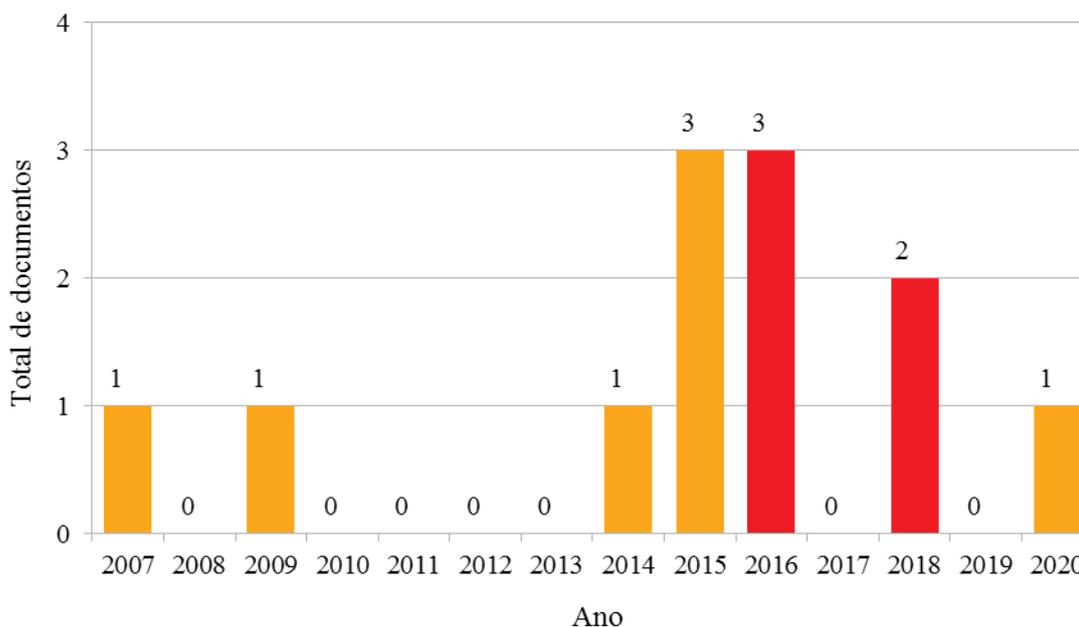
BASE DE DADOS: Scopus (período: 1960-2020)		
RELAÇÃO DE CONCEITOS: TDIC, Inclusão digital e Formação docente		
IDIOMA: inglês		
PESQUISAS	DESCRITORES	PUBLICAÇÕES (Título e ano)
13	<i>Technolog* and “digital inclusion” and “teacher education”</i>	1 - <i>Fear of the mouse: And other ICT4D Change projects in developing countries</i> (2015) - <b>T6</b>
		2 - <i>Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice</i> (2014) - <b>T7</b>
		3 - <i>Affordable wireless connectivity linking poor Latin American communities binding their schools by sharing ICT training for "maestros" of primary schools</i> (2009) - <b>T8</b>
15	<i>Technolog* and “digital inclusion” and “teacher training”</i>	4 - <i>Pending issues from digital inclusion in Ecuador: Challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training</i> (2020) - <b>T9</b>
		5 - <i>Strengthening teaching practices at universities in colombia through ict. case of the caribbean region</i> (2015) - <b>T10</b>
		6 - <i>Inclusion and social cohesion in a digital society</i> (2015) - <b>T11</b>
		7 - <i>The implementation and use of computers in education in Brazil: Niterói city/Rio de Janeiro</i> (2007) - <b>T12</b>
<b>TOTAL DE TRABALHOS</b>		<b>7 (T6, T7, T8, T9, T10, T11 e T12)</b>

Ao considerar os resultados das pesquisas realizadas nas bases SciELO CI e Scopus, sem a duplicação dos documentos, totalizam-se 12 publicações que são analisadas em conjunto a partir dessa parte do texto. Ressalta-se a proximidade de resultados quantitativos entre as bases, 5 publicações - SciELO CI (**T1, T2, T3, T4 e T5**) e 7 publicações - Scopus (**T6, T7, T8, T9, T10, T11 e T12**), apesar da Scopus ser uma base de maior abrangência internacional, tendo documentos datados desde 1960.

O **Gráf. 1** apresenta os dados por ano de publicação, tendo o primeiro registro em 2007, com apenas 1 documento (**T12**), apesar das pesquisas serem feitas nos períodos de 2002 a 2020 na SciELO CI e de 1960 a 2020 na Scopus, algo que compreendeu todos os anos de

documentos disponíveis nas bases. Nos registros seguintes, perceberam-se intervalos consideráveis entre os anos de publicação com lacunas de 1 ano ou 4 anos e escassa produção, em termos quantitativos. Para o ano de 2009 consta apenas 1 publicação (**T8**) e para 2014 também há apenas 1 publicação (**T7**). Nos anos de 2015 e 2016, obtiveram-se 3 publicações em cada ano (2015 - **T6**, **T10** e **T11**; 2016 - **T1**, **T2** e **T4**), caracterizando o período com maior número de publicações. Para o ano de 2018 constam 2 publicações (**T3** e **T5**) e em 2020, 1 publicação (**T9**). Nesse gráfico optou-se pela representação diferenciada nas cores das barras ilustrativas das publicações encontradas nas bases SciELO CI (vermelhas) e Scopus (laranjas). Com isso, destaca-se que os documentos encontrados na base SciELO CI são publicações dos últimos 5 anos, especificamente em 2016 (3 trabalhos) e 2018 (2 trabalhos).

**Gráfico 1** - Resultados das publicações por ano nas bases SciELO CI e Scopus.

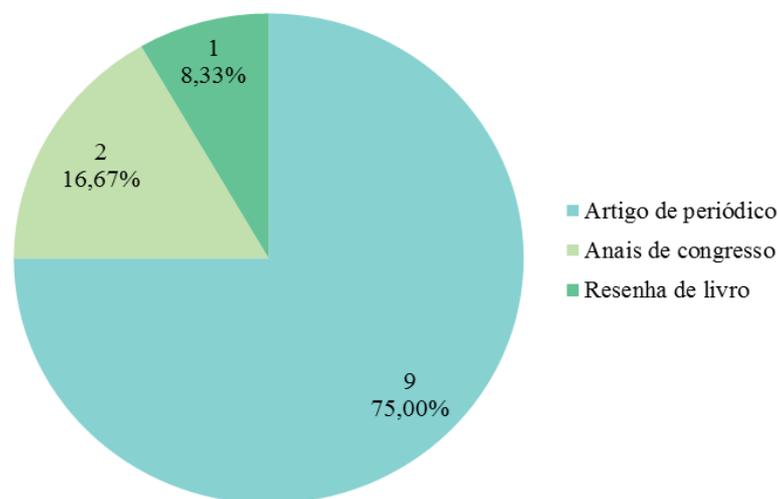


O **Gráf. 2** categoriza os documentos por tipos de publicação. O dado significativo é que 9 são artigos, representando 75,00% das publicações (**T1**, **T2**, **T4**, **T5**, **T7**, **T9**, **T10**, **T11** e **T12**). Outros 2 documentos (16,67%) estão publicados em anais de congresso (**T6** e **T8**). E 1 documento (8,33%) é uma resenha de livro (**T3**).

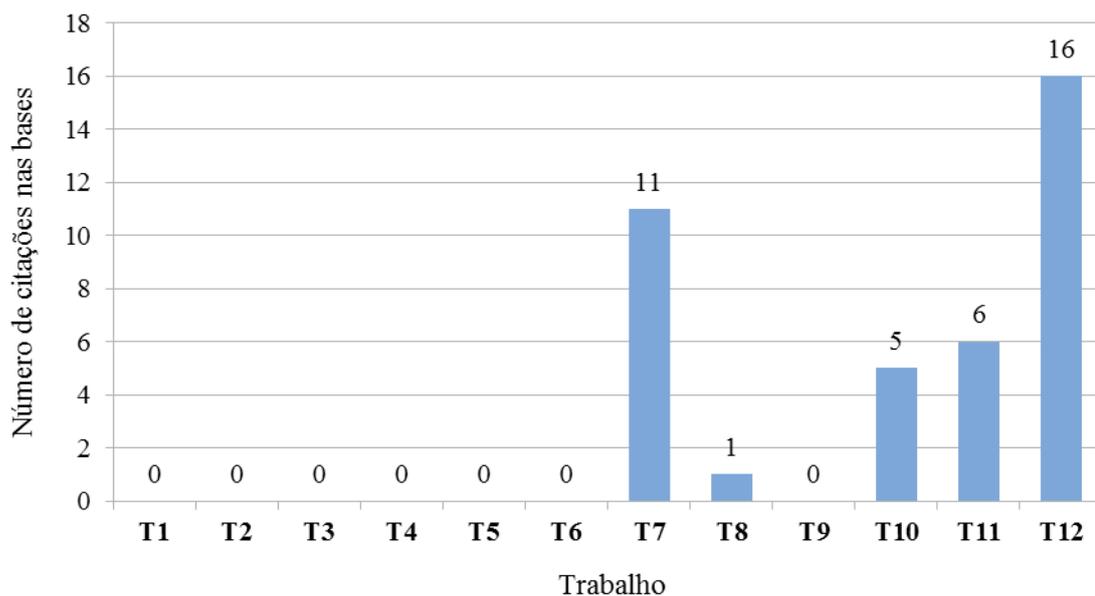
Em relação às fontes, há a ocorrência de 12 meios de publicação diferentes, não havendo registro de documento em um mesmo periódico ou evento (**Gráf. 3**). Para ilustrar neste texto os meios de publicação, o critério definido foi pelas publicações mais citadas nas bases, tendo como refinamento 1 artigo que teve 16 citações e 1 artigo que foi citado 11 vezes, ambos indexados na Scopus, são eles, respectivamente: *The implementation and use of computers in education in Brazil: Niterói city/Rio de Janeiro* (2007) - **T12** - artigo publicado na *Computers and Education*, qualis A1 na área de Ciência da Computação, A2 na área de

Educação (quadriênio 2013-2016), com *CiteScore*<sup>7</sup> 2019 de 12,7 e *SCImago Journal Rank*<sup>8</sup> (SJR) 2019 de 3.047; e *Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice* (2014) - **T7** - artigo publicado na *Journal of Research in Special Educational Needs*, qualis A1 na área de Ensino, B1 na área de Educação (quadriênio 2013-2016), com *CiteScore* 2019 de 0,6 e *SCImago Journal Rank* (SJR) 2019 de 0,219. Dos outros 5 artigos da Scopus, 1 teve 6 citações na base (**T11**), 1 teve 5 citações na base (**T10**) e 1 teve 1 citação na base (**T8**) e 2 não tiveram citação na base (**T6** e **T9**). Os 5 trabalhos da SciELO CI (**T1**, **T2**, **T3**, **T4** e **T5**) não receberam citações na base.

**Gráfico 2** - Resultados das publicações por tipo nas bases SciELO CI e Scopus.



**Gráfico 3** - Resultados das publicações por número de citações nas bases SciELO CI e Scopus.



<sup>7</sup> *CiteScore* mede as citações médias recebidas por documento publicado na série (SCOPUS, 2020).

<sup>8</sup> *SCImago Journal Rank* (SJR) mede as citações ponderadas recebidas pelo periódico. A ponderação depende do campo de assunto e de prestígio do periódico que cita (SCOPUS, 2020).

No tratamento dos dados das pesquisas por autores não foi identificado um mesmo autor em mais de uma publicação. As afiliações institucionais também não se repetem em publicações diferentes. Os autores que publicaram os documentos coletados estão no **Quad. 3**, estando identificados por suas afiliações institucionais e países. Dentre os resultados, os trabalhos vinculados às instituições brasileiras somam 4 publicações: **T1, T2, T5 e T12**.

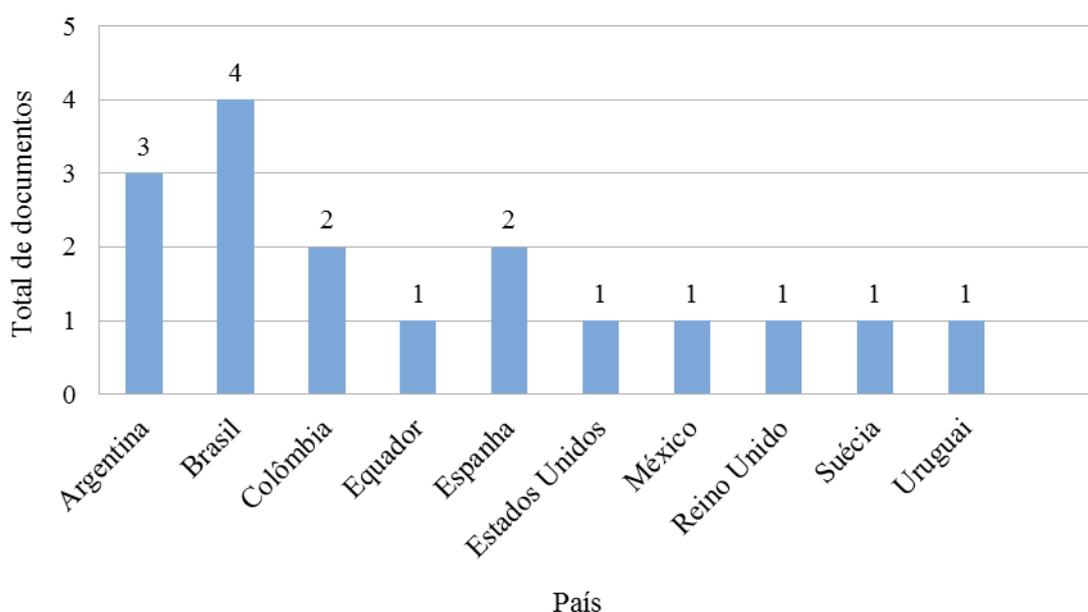
**Quadro 3** - Resultados das publicações por autores, afiliações institucionais e países - pesquisas SciELO CI e Scopus.

<b>BASES DE DADOS: SciELO CI (período: 2002-2020) e Scopus (período: 1960-2020)</b>		
<b>TRABALHOS</b>	<b>NOMES DOS AUTORES</b>	<b>AFILIAÇÕES/PAÍSES</b>
<b>T1</b>	Echalar, A.D.L.F.	Universidade Federal de Goiás, Brasil
	Peixoto, J.	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil
<b>T2</b>	Slomski, V.G.	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado - FECAP, Brasil
	Araujo, A.M.P. de	Universidade de São Paulo, Brasil
	Camargo, A.S.S.	Centro Universitário UniSEB, Brasil
	Weffort, E.F.J.	Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado, Brasil
<b>T3</b>	Ledesma, A.G.L.	<i>CONICET-UBA-UNGS</i> , Argentina
	Ferrante, L.	<i>Wikimedia Argentina</i> , Argentina
	Muniz, S.	<i>Plan Ceibal</i> , Uruguai
<b>T4</b>	Arellano, R.M.; Méndez, R.M.; Velázquez, C.C.; Barrón, A.E.L.	<i>Universidad de Guadalajara</i> , México
<b>T5</b>	Barbosa, R.C.	Universidade Federal da Paraíba, Brasil
	Carvalho, M.E.P. de	Universidade Federal da Paraíba, Brasil <i>Michigan State University</i> , Estados Unidos
	López, A.M.	Universidade de Barcelona - UB, Espanha
<b>T6</b>	Hansson, H.	<i>Stockholm University</i> , Suécia
<b>T7</b>	Beacham, N.; McIntosh, K.	<i>University of Aberdeen</i> , Reino Unido
<b>T8</b>	Rodriguez, C.O.	<i>Universidad Nacional de la Plata</i> , Argentina
<b>T9</b>	Apolo, D.; Melo, M.; Solano, J.	<i>Universidad Nacional de Educación - UNAE</i> , Equador
	Aliaga, F.	<i>Universidad Santo Tomás</i> , Colômbia
<b>T10</b>	Said-Hung, E.; Díaz-Granados, F.I.; Molinares, D.J.; Barreto, C.R.; Ballesteros, B; Vergara, E.; Ordoñez, M.	<i>Universidad del Norte</i> , Colombia
<b>T11</b>	Cantabrana, J.L.L.	<i>Universidade Rovira i Virgili - URV</i> ,

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA		Espanha
	Minguell, M.E.	Universidade de Girona - <i>UdG</i> , Espanha
	Tedesco, J.C.	<i>Universidade Nacional de San Martín - UNSAM</i> , Argentina
<b>T12</b>	Castro, M.F.A.	Instituto Oswaldo Cruz, Brasil
	Alves, L.A.	

A representação dos trabalhos por países (**Gráf. 4**), 10 no total, coloca o Brasil no topo da lista com 4 trabalhos (**T1**, **T2**, **T5** e **T12**), sendo 3 indexados na SciELO CI e 1 na Scopus. Os outros 9 países contemplam as seguintes distribuições: Argentina - 3 trabalhos (**T3**, **T8** e **T11**); Colômbia - 2 trabalhos (**T9** e **T10**); Espanha - 2 trabalhos (**T5** e **T11**); Equador, Estados Unidos, México, Uruguai, Reino Unido e Suécia - 1 trabalho cada (respectivamente, **T9**, **T5**, **T4**, **T3**, **T7** e **T6**). O total de publicações ultrapassa os 12 documentos encontrados, uma vez que há trabalhos com mais de uma afiliação.

**Gráfico 4** - Resultados das publicações por países nas bases SciELO CI e Scopus.



O **Quad. 4** traz as áreas de conhecimento que abrigam as publicações. Os trabalhos da SciELO CI possuem predominância na área de Educação (**T1**, **T3**, **T4** e **T5**), apenas 1 trabalho está na área de Sistemas de Informação e Ciência da Computação (**T2**). Já os trabalhos da Scopus pertencem em maioria à área de Ciências Sociais (**T6**, **T7**, **T9**, **T10**, **T11** e **T12**), somente 1 está nas áreas de Ciência da Computação e Matemática (**T8**). A abrangência nas áreas de Educação e Ciências Sociais pode estar relacionada ao entendimento de que a inclusão digital integra processos formativos para o exercício pleno da cidadania.

ÁREAS DOS DOCUMENTOS	TRABALHOS											
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12
Educação	•		•		•							
Sist. de Informação e Ciência da Comp.		•										
Educação Especial			•									
Disciplina científica da Educação			•	•								
Ciência da Computação						•		•	•			•
Ciências Sociais						•	•		•	•	•	•
Matemática								•				

Para conhecimento dos estudos apresentados nas publicações e suas contribuições para o recorte temático (TDIC, Inclusão digital e Formação docente), os 12 trabalhos são listados e comentados com as seguintes informações: título, ano e síntese da abordagem.

**T1** - *Inclusão excludente e utopia digital: a formação docente no Programa Um Computador por Aluno (2016)*: o artigo reafirma, por meio de pesquisa com entrevista de professores e gestores participantes do Programa Um Computador por Aluno, no estado de Goiás, que a formação docente ainda tem por base pressupostos de fragmentação, hierarquização e racionalidade instrumental, algo contrário ao conceito de inclusão digital via ambiente escolar, proposto pelo programa.

**T2** - *Tecnologias e mediação pedagógica na educação superior a distância (2016)*: o artigo apresenta uma pesquisa realizada por meio de questionário com docentes de um curso presencial de Ciências Contábeis no Brasil, sobre o uso pedagógico das tecnologias na educação superior a distância. Os autores concluíram que os docentes reconhecem as mídias digitais apenas como instrumentos didáticos (técnicos), sem realizar leitura crítica das tecnologias e explorar seus potenciais como meio de expressão e de produção cultural.

**T3** - *La primera EdTech Winter School: aportes metodológicos para una inclusión digital com sentido pedagógico ascendente (2018)*: a resenha do livro *Emerging trends and new horizons in the study of education and technology*, da Fundação Ceibal, 2017, aborda a formação de professores na Argentina e no Uruguai, além das possibilidades e desafios que a metodologia de provocação oferece aos projetos educacionais de inclusão digital.

**T4** - *Impacto de la capacitación docente en Ambientes Virtuales de Aprendizaje como estrategia catalizadora de inclusión tecnológica en el aula (2016)*: o artigo mostra a experiência de um curso a distância no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), no

México, com foco no design instrucional e como ele influencia a atuação do professor e dos alunos. Com o incentivo da aprendizagem significativa e do trabalho colaborativo, reafirmou-se a necessidade de uso das TIC na formação docente para as mediações pedagógicas.

**T5** - Inclusão educacional, digital e social de mulheres no interior da Paraíba: uma experiência na UFPB (2018): o artigo elucida o acesso à Educação Superior e à inclusão digital de mulheres, por meio de análise textual discursiva, em três licenciaturas a distância da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Concluiu-se que algumas mulheres do interior tem acesso simultâneo ao ensino superior e às TIC, através da Educação a Distância, podendo esta ser uma “porta” de inclusão para recriação de identidades e empoderamento das mulheres.

**T6** - *Fear of the mouse: And other ICT4D Change projects in developing countries* (2015): o trabalho publicado em anais de congresso traz o programa de treinamento avançado com implementação de projeto para a inserção das TIC na educação, financiado pela *Swedish International Development Cooperation Agency (Sida)*, da Suécia, para participantes de países em desenvolvimento. De 2012 a 2014, os participantes foram do Afeganistão, Bangladesh, Camboja, Índia, Kosovo, Bolívia, Uruguai, Etiópia, Libéria, Ruanda, Tanzânia, Uganda e Zimbábue. Os resultados desse programa são compartilhados em conferências e apontam “medo” do computador por professores e a necessidade de contextualização específica em determinadas situações.

**T7** - *Student teachers' attitudes and beliefs towards using ICT within inclusive education and practice* (2014): o artigo relaciona a educação inclusiva e a inclusão digital como um interesse crescente da comunidade científica para uma preocupação mais ampla de inclusão social. Com isso, investigou a participação de professores em um curso sobre educação inclusiva em universidade escocesa. Eles demonstraram tendência de utilização das TIC na educação para acesso aos conteúdos do currículo, e não para proporcionar uma educação/prática inclusiva. A inclusão digital não é compreendida pelos professores, o que requer inserção da temática na formação inicial docente e em políticas educacionais.

**T8** - *Affordable wireless connectivity linking poor Latin American communities binding their schools by sharing ICT training for "maestros" of primary schools* (2009): o trabalho publicado em anais de congresso apresenta o projeto de pesquisa da Universidade de La Plata, Argentina, que monitorou as mudanças na vida de 14 famílias e de uma escola que receberam de uma ONG, computadores, acesso à internet e ações educativas para combater o analfabetismo digital. A ação permitiu oportunidades na educação das crianças e obtenção de trabalho para os pais, além de a escola ser usada como laboratório para a formação de professores do ensino básico em TIC com uso de metodologias inovadoras.

**T9 - Pending issues from digital inclusion in Ecuador: Challenges for public policies, programs and projects developed and ICT-mediated teacher training** (2020): o artigo analisa as políticas de inclusão digital e as ações governamentais no Equador que assumem a tecnologia como eixo prioritário desde 2007. Constatou-se que os impactos e os resultados da aplicação dos Planos Nacionais de Desenvolvimento precisam ultrapassar os números para aprofundar a análise em relação ao tema educação e tecnologia. Além disso, as propostas de inclusão digital necessitam de gestão abrangente de longo prazo e não podem ser desenvolvidas isoladamente. Não basta apenas criar plataformas digitais, mas formações contextualizadas com acompanhamento e motivação dos professores para a mediação digital.

**T10 - Strengthening teaching practices at universities in colombia through ict. case of the caribbean region** (2015): o artigo mostra os resultados do projeto *Design of a virtual space with technological resources for the development of ICT skills*, realizado em 2012 na Colômbia. O estudo de caso dos professores universitários sobre o uso das TIC nas práticas pedagógicas revelou utilização da tecnologia de forma tradicional, apesar da percepção de ganhos no processo de ensino-aprendizagem com TIC. A inclusão digital por meio da prática docente na formação de profissionais ainda não contempla o modelo construtivista.

**T11 - Inclusion and social cohesion in a digital society** (2015): o artigo reafirma que a sociedade da informação e do conhecimento exige cidadãos alfabetizados digitalmente, algo que a educação, nos ambientes formais e informais, tem papel de destaque para promover inclusão e integração social. Para isso, algumas mudanças são necessárias na educação como: gestão estratégica, generalização do acesso à tecnologia, formação contínua de docentes e avaliação e monitoramento de políticas e ações para a inclusão digital e a coesão social.

**T12 - The implementation and use of computers in education in Brazil: Niterói city/Rio de Janeiro** (2007): o artigo investiga o impacto de implementação e uso de computadores no ensino fundamental de escolas públicas em Niterói (RJ). De acordo com o estudo, 82% das escolas primárias municipais e 32% das escolas estaduais (incluindo ensino médio) possuem laboratórios de informática. Algumas dificuldades foram observadas como: formação de professores adequada, agendamento do laboratório de informática, número de computadores e manutenção dos equipamentos. O trabalho contribuiu para políticas de implantação e uso de tecnologias de informática na educação no Brasil.

Por essa breve apresentação, é possível perceber que, todos os trabalhos coletados e analisados apresentaram, de modo direto ou indireto, a educação e, especificamente, a formação de professor como um ponto fulcral para a implementação de ações de inclusão digital. Alguns trabalhos pesquisaram as práticas docentes em contextos educacionais para

apontar lacunas em sua formação, no que se refere ao trabalho pedagógico com tecnologias.

Outros investigaram formações continuadas ofertadas aos professores por projetos, programas e/ou cursos que buscam reparar uma formação ausente, parcial ou tendenciosa ao tratamento instrumental e técnico das TIC. No entanto, observou-se que nenhum trabalho pesquisou a formação inicial docente pelo viés da integração das TIC, demonstrando uma lacuna para a necessidade fundamental de analisar de que maneira os estudos sobre as mídias digitais são inseridos nas licenciaturas, tendo como pressuposto teórico a inclusão digital.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação foram consideradas como instrumentos integradores de aspectos técnicos e simbólicos que a partir da intervenção humana atuam também como uma instituição de socialização e de mediações das experiências socioculturais, coadunando com a atuação paralela à educação. Por essa interferência nos modos de perceber a realidade, de aprender, de receber, de produzir e divulgar informações e conhecimentos, os processos tecnológicos e comunicacionais precisam ser estudados, a partir da perspectiva da inclusão digital que se traduz nos acessos às dimensões das tecnologias. A formação docente foi reafirmada como etapa estratégica para que a apropriação das tecnologias seja crítica, criativa e ética.

A investigação teve a intenção de conhecer as pesquisas nacionais e internacionais desenvolvidas nas áreas das TDIC, Inclusão digital e Formação docente, com a finalidade de estabelecer um parâmetro científico e acadêmico entre os campos temáticos. Para tal, foi realizado um levantamento bibliométrico nas bases SciELO CI e Scopus, considerando todos os documentos disponíveis, de modo a cartografar os dados gerados, analisando as características das publicações coletadas, além de suas contribuições para o recorte temático.

A pesquisa bibliométrica demonstrou escassez de pesquisas científicas sobre a temática da Inclusão digital correlacionada à TDIC e à Formação docente nas bases SciELO CI (de 2002 a 2020) e Scopus (de 1960 a 2020), sobretudo pela abrangência temporal pesquisada e pelo quantitativo de indexações (SciELO CI - 650 periódicos e mais de 4 milhões de referências; Scopus - mais de 21 mil periódicos). Foram encontrados apenas 12 trabalhos indexados nessas bases. Este resultado pode apontar um nicho acadêmico ainda pouco explorado pelos pesquisadores, confirmando a hipótese desta pesquisa, mesmo com a relevância da temática e a necessidade eminente de densificação das discussões nos âmbitos educacional e científico acerca dos processos culminados pela cultura digital, de forma a

contribuir com práticas docentes sintonizadas com o contexto histórico-cultural capazes de promover inclusão digital, porque esta é uma condição para o exercício da cidadania.

Os trabalhos analisados tangenciaram essa concepção, sinalizando a importância de a educação e a formação docente contribuírem para o processo de inclusão digital, de forma que as tecnologias sejam cada vez mais incorporadas aos processos pedagógicos com seleção e usos críticos e não apenas como instrumentos por parte de professores e alunos, apesar de as realidades percebidas serem diferentes disso, como também abordado brevemente na literatura trazida no texto, não oportunizando ações efetivas de inclusão digital.

Em suma, a educação, em seus âmbitos formais e informais, constitui um meio crucial para estabelecer e proporcionar a inclusão digital como direito de uma formação cidadã. A formação docente constitui-se como mola propulsora para que transformações aconteçam nesse âmbito de inserção das mídias digitais na educação. Olhar para ela é também revisitar um dos nós da questão. Mesmo com desafios de outras origens (infraestrutura, valorização, formação continuada, rede de apoio, acompanhamento, estímulo etc.) para sua prática pedagógica, os professores munidos do entendimento das tecnologias como uma questão cultural, poderão propiciar aos alunos uma formação emancipadora, crítica e inclusiva digitalmente. Nesse espectro, o estudo abre possibilidades para outras reflexões que possam colaborar com a demanda de outra retomada para o binômio ensino-aprendizagem, em particular nas licenciaturas, para que os aspectos constitutivos da cultura digital (suas tecnologias e linguagens) sejam compreendidos e a inclusão digital consolidada.

## REFERÊNCIAS

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação Social**. v. 30. n. 109. set-dez. Campinas, 2009. p. 1081-1102. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 28 out. 2020.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014. 291 p. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

CITELLI, Adilson. Comunicação e educação: convergências educacionais. **Comunicação, mídia e consumo**. v. 7. n. 19. jul. São Paulo: ESPM, 2010. p. 67-85. Disponível em: <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/195/193>. Acesso em: 26 out. 2020.

CORTES, Tanisse P. B. **Educomunicação e Formação de professor: panorama da integração curricular da Educação Midiática em licenciaturas de Letras de IES públicas no**

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**. v. 27. n. 1. jan.-jun. Florianópolis: UFSC, 2009. p. 69-96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/13128>. Acesso em: 19 out. 2020.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Crianças da era digital: Desafios da comunicação e da educação. **REU - Revista de estudos universitários**. v. 36. n. 1. jun. Sorocaba/SP, 2010. p. 89-104. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/reu/article/view/464/465>. Acesso em: 02 fev. 2018.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C (Org.). **Cultura digital e escola: Pesquisa e formação de professores**. Campinas/SP: Ed. Papyrus, 2012. p. 95-146.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**. ano XXIII. n. 79. ago. Campinas: UNICAMP, 2002. p. 257-272. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf>. Acesso em: 29 out. 2020.

FUSARI, Maria Felisminda de Rezende e. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **Perspectiva**. v. 13.n. 24. jul-dez. Florianópolis: UFSC/CED, 1995. p. 67-91. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10704/10208>. Acesso em: 25 out. 2019.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184682/PDF/184682por.pdf.multi>. Acesso em: 25 out. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Trad. de Carlos I. da Costa. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Realidad y desafios de la educación en medios en Italia. **Comunicar**. v. 15. n. 28. 2007. p. 17-24. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/40423521\\_Realidad\\_y\\_desafios\\_de\\_la\\_educacion\\_en\\_medios\\_en\\_Italia\\_Italian\\_media\\_educational\\_situation\\_and\\_challenges\\_for\\_the\\_next\\_future](https://www.researchgate.net/publication/40423521_Realidad_y_desafios_de_la_educacion_en_medios_en_Italia_Italian_media_educational_situation_and_challenges_for_the_next_future). Acesso em: 20 out. 2020.

SCIELO CI. 2020. Disponível em: [http://apps-webofknowledge.ez135.periodicos.capes.gov.br/SCIELO\\_GeneralSearch\\_input.do?product=SCIELO&search\\_mode=GeneralSearch&SID=8CDF5Pp2b51DPjsMpbm&preferencesSaved=](http://apps-webofknowledge.ez135.periodicos.capes.gov.br/SCIELO_GeneralSearch_input.do?product=SCIELO&search_mode=GeneralSearch&SID=8CDF5Pp2b51DPjsMpbm&preferencesSaved=). Acesso em: 02 nov. 2020.

SCOPUS. 2020. Disponível em: <https://www-scopus.ez135.periodicos.capes.gov.br/search/form.uri?display=basic>. Acesso em: 02 nov. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação e a formação de professores no século XXI. In: **Revista FGV online**. v. 4 n. 1. 2014. p. 19-34. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revfgvonline/article/view/41468/40212>. Acesso em: 24 out. 2020.

## INCLUSÃO DIGITAL EM ESCOLAS DO CAMPO: UMA AVALIAÇÃO BASEADA EM DADOS SECUNDÁRIOS

Paula Lamb Quilião <sup>1</sup>

Natália Rampelotto Santi <sup>2</sup>

### RESUMO

O ano de 2020 está marcado historicamente por uma das maiores emergências em saúde pública em escala mundial, afetando diversos setores, de forma a evidenciar as desigualdades sociais. Na educação, percebeu-se as desigualdades no acesso ao ensino remoto, implantado também no Brasil. A educação no campo, antes mesmo da pandemia do novo coronavírus, já se apresentava a margem de políticas públicas e aquém de recursos tecnológicos. Considerando a inclusão digital como a atual forma de manter o ensino seguro neste momento, e sabendo que esta inclusão se dá de forma mais desigual nas escolas da zona rural, buscamos dados secundários sobre o uso da internet na educação para traçarmos um diagnóstico emergente sobre o ensino remoto em escolas do campo. Os resultados desta avaliação apontaram que o celular vem sendo a ferramenta tecnológica mais utilizada para acessar as aulas à distância. Metade das escolas rurais possuem computador e apenas 24% destas possuem acesso à internet, sendo que 40% das escolas afirmam que não há estrutura para acesso à internet na região. Através destes pontos em destaque, pautamos a necessidade da organização da rede de ensino, priorizando locais de difícil acesso a internet, de vulnerabilidade, para que sejam implementadas estratégias de promoção ao ensino à distância de forma adequada.

**Palavras-chave:** escolas rurais, inclusão, inclusão digital, tecnologias de informação e comunicação

---

<sup>1</sup> Graduada pelo Curso de Fisioterapia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), mestre em saúde pública pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), graduanda do Curso de Pedagogia da Escola Superior Aberta do Brasil (ESAB), [plambquilio@gmail.com](mailto:plambquilio@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduada pelo Curso de Biologia do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR), Especialista em Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável pelo Centro Universitário Uninter, graduanda do curso de Letras Libras pela Universidade Leonardo da Vinci (UNIASSELVI), [n.santi@hotmail.com](mailto:n.santi@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

No início de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da Covid-19, atingindo cerca de 70% dos alunos. Oliveira, Gomes e Barcellos (2020) retratam estes dados do relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), e consideram que esse fechamento vem afetando o calendário escolar, e torna-se incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos alunos. A aprendizagem é uma atividade indispensável à sociedade (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020).

No Brasil, de forma improvisada, a maioria das secretarias de educação organizaram as atividades escolares e garantir a aprendizagem dos estudantes de forma não presencial. O Parecer n.º 5/2020 do Conselho Nacional de Educação (CNE) posicionou-se dizendo que as atividades pedagógicas não presenciais serão computadas para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, podendo ser desenvolvidas por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e/ou seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos (CUNHA, SILVA e SILVA, 2020).

Para Burgess e Sievertsen (2020) este bloqueio em escala global das instituições educacionais causará perdas no processo de aprendizagem dos alunos. O ensino está se movendo *online*, em uma escala não testada e sem precedentes. A atual expansão do ensino em casa pode, à primeira vista, ser considerada positiva, entretanto, essa função é vista como um complemento às informações da escola, não substitutiva, assim como a participação dos pais, que complementam o aprendizado. No Brasil, o corpo docente parte para o imprevisto usando redes sociais, fazendo uma produção ineficiente de videoaulas postadas no YouTube, enviando atividades previamente selecionadas dos livros didáticos enviadas através de grupos de aplicativos de conversas (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020). As medidas de isolamento e as aulas ministradas de forma remota transferiram a sala de aula para os domicílios de estudantes e professores, enquanto os recursos digitais passaram a ser os principais meios de interação entre as escolas e as famílias (CETIC, 2020).

Anterior a pandemia pelo coronavírus, a utilização das tecnologias digitais remotas já vinha suscitando muitas críticas e questionamentos, sobretudo quando vários alunos não têm o devido acesso à internet, principalmente no que se refere ao seu emprego nos computadores,

pois grande parte deles só conta com os celulares (OLIVEIRA, DOS SANTOS LISBÔA e SANTIAGO, 2020).

Uma pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) divulgada em 2019 aponta que 58% dos domicílios no Brasil não têm acesso a computadores e 33% não dispõem de internet. Entre as classes mais baixas e escolas públicas, o acesso é ainda mais restrito, e nas áreas rurais, nem mesmo as escolas têm acesso à internet, dados que evidenciam desigualdades nas condições e nas oportunidades de uso das tecnologias entre os estudantes. No Brasil, a tecnologia é muito cara e restrita à classe média e alta, smartphones, televisões com acesso à internet, tablets e computadores ainda possuem preços elevados no mercado brasileiro, portanto, ainda é muito distante da realidade da maioria dos lares (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020). Para alunos e professores, a Internet é um manancial de informações e conhecimentos e possibilita o acesso a novas ideias, acervos, artigos científicos e de opinião, além de diversas novas formas de construção de ideologias e imaginário (BELUSSO & PONTAROLO, 2017).

A pandemia trouxe à tona as limitações do ensino remoto, que não dependem apenas do acesso à tecnologias e à internet, mas também exercem grande pressão sobre as famílias, que apesar de apresentar-se como uma oportunidade para desenvolver habilidades, estabelecer rotinas e uma aproximação maior com o processo de aprendizagem dos filhos, entretanto estas oportunidades nem sempre são favoráveis em ambientes mais carentes (OLIVEIRA, GOMES e BARCELLOS, 2020).

A escola é um equipamento social indispensável. Na Constituição Federal de 1988, o artigo 205 ressalta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” A Lei de Diretrizes e Bases da Educação em seu artigo número 3º aborda que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber e respeito à liberdade e apreço à tolerância (BRASIL, 1996).

Se a educação é um direito de todos e todas, é necessário questionar como se dará este processo de educação “remota”, tendo em vista a situação das escolas do campo, características pelas suas distâncias dos centros urbanos, infraestrutura precária e sem recursos tecnológicos.

Barros e Ferreira (2020) alertam que mais de 37 mil escolas no campo foram fechadas nos últimos 15 anos no país, muitas são as dificuldades para os estudantes das escolas rurais. O processo histórico de sucateamento do ensino rural foi percebido como uma das plataformas

de manutenção do sistema de dominação capitalista, ou seja, a educação emancipatória sequer foi mencionada ou defendida como critério de modernidade.

A educação do campo nasce da luta territorial entre campesinato e agronegócio, e precisa pensar a construção de conhecimento para a fomento de um projeto efetivamente transformador da situação posta na atualidade. A Internet como ator envolvido na compreensão dos fluxos de informação, de conhecimento e de poder que percorrem os territórios camponeses, pode vir a expandir a consciência dos direitos de elaboração de políticas públicas de inclusão e geração de bem-estar, que vão do acesso a serviços públicos de saúde e educação à organização para o desenvolvimento no contexto local e regional. A educação é uma política social que tem importante caráter econômico porque promove as condições políticas essenciais para o desenvolvimento, é necessária uma política educacional que atenda sua diversidade e amplitude e entenda a população camponesa como protagonista de políticas (BELUSSO & PONTAROLO, 2017).

Dentre as graves carências das escolas rurais, destacam-se: a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, que apresenta um patamar de 23,3% na área rural, três vezes superior àquele da zona urbana, que se encontra em 7,6%; a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, que vive na zona rural, é de 4,5 anos, enquanto no meio urbano, na mesma faixa etária, encontra-se em 7,8 anos; as condições de funcionamento das escolas de ensino fundamental extremamente precárias, pois 75% dos alunos são atendidos em escolas que não dispõem de biblioteca, 98% em escolas que não possuem laboratório de ciências, 92% em escolas que não têm acesso à internet (MOLINA, MONTENEGRO, OLIVEIRA, 2009)

Atualmente a tecnologia faz parte da sociedade como um todo, independentemente de classe social ou da origem cultural a que pertença. Todo cidadão tem o direito a vivenciar esse contexto e explorar a potencialidade das tecnologias, não importando que ele seja oriundo da zona urbana ou rural. Daí a preocupação dos nossos educadores e gestores educacionais para que sejam implantadas mais políticas públicas que visem a acelerar a chegada da tecnologia e da Internet às zonas rurais brasileiras, que via de regra são as mais desassistidas no que diz respeito a recursos tecnológicos. (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). A construção do conhecimento deve ser voltada para interesses, necessidade e identidade dos povos que vão construindo seu espaço.

Cabe apontar que diversos direitos fundamentais há muitos declarados e protegidos pela nossa Constituição somente podem ser hoje efetivamente exercidos se o indivíduo gozar de aparelhos com capacidade de conexão e, é claro, de acesso efetivo à internet e que esta seja de uma qualidade mínima para que possa de fato exercê-los. Diante desta nova

configuração social gerada pela expansão do acesso à internet é possível concluir que o próprio exercício da cidadania não é possível hoje sem que o indivíduo tenha efetivo acesso à internet (GAMBA, 2020).

Esta situação agrava-se com o advento da atual pandemia de COVID-19, isto pois o isolamento social dela resultante gerou uma maior demanda por serviços digitais. Tal necessidade de acesso alcançou a vida profissional e pessoal dos indivíduos, bem como afetou diretamente a área da educação, na medida em que as práticas de ensino a distância somente podem ser efetivas na medida em que os alunos disponham de aparelhos e conexões adequadas para tanto. Ocorre que, conforme anotado, a pandemia acelera processos existentes antes de seu advento, incluindo aí os processos de reprodução das desigualdades sociais tão marcantes em nossa realidade (GAMBA, 2020). O acesso às tecnologias de modo concreto e real pode ser considerado como fomento necessário a educação do campo para auxiliar na reflexividade das condições de existências social que contribuam na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre o campo e a cidade (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). É importante repensar nas escolas do campo, desenvolver práticas para a melhoria, não só da infraestrutura, mas uma melhoria na capacitação dos professores.

Cunha, Silva e Silva (2020) ressaltam em seu artigo que existem dois níveis de exclusão digital, o primeiro tem relação com o acesso, e as variáveis mais importantes na determinação de desigualdades neste quesito são pobreza, renda familiar e idade. Por outro lado, no segundo nível, relacionado ao uso mais qualificado, fatores socioculturais relativos à etnia, ao gênero e ao grau de instrução estão mais fortemente relacionados com desigualdades em termos de habilidades e usos das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs. Essa diferenciação quanto aos níveis de exclusão digital é uma tendência nas pesquisas mais recentes sobre esse tema. O entendimento que norteia essas investigações é que só o acesso ou a sua possibilidade não se desdobra necessariamente em melhorias efetivas na vida dos usuários. Essa compreensão não diminui a importância de políticas públicas que continuem buscando garantir o acesso à internet como um direito relevante na contemporaneidade.

Considerando a inclusão digital como a atual forma de manter o ensino seguro neste momento, e sabendo que esta inclusão se dá de forma mais desigual nas escolas da zona rural, buscamos informações abrangentes sobre o uso da internet na educação para traçarmos um diagnóstico emergente sobre o ensino remoto em escolas do campo.

O estudo tem abordagem quali-quantitativa, através de uma análise de dados secundários da Pesquisa TIC Educação: Escolas Rurais – 2019; e do Painel TIC Covid-19, 3ª edição: Ensino Remoto - 2020, realizadas pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGI.BR). Conta com o apoio institucional do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e de especialistas vinculados a organizações não governamentais e a importantes centros acadêmicos. Comitê Gestor da Internet no Brasil tem a atribuição de estabelecer diretrizes estratégicas relacionadas ao uso e desenvolvimento da Internet no Brasil.

A Pesquisa TIC Educação: Escolas Rurais – 2019, realizou coleta em escolas públicas (exceto federais) e privadas de qualquer modalidade de ensino de abrangência nacional, através de entrevistas presenciais e telefônicas. Dela foi utilizado os indicadores:

- Indicador B1A: Escolas rurais que possuem computador, por tipo de computador;
- Indicador B1C: Escolas rurais, por número de computadores com acesso à internet;
- Indicador B2A2: Escolas rurais que possuem computador com acesso à internet e escolas que não possuem computador, mas acessam a rede por meio de outros dispositivos;
- Indicador B2B: Escolas rurais que não possuem computador ou computador em funcionamento, mas possuem acesso à internet;
- Indicador B2C: Escolas rurais que não possuem computador ou computador em funcionamento, por dispositivos utilizados;
- Indicador B2D1: Escolas rurais por motivos para não utilizar internet;
- Indicador B4A: Escolas rurais por uso de telefone celular em atividades administrativas;
- Indicador B4D: Escolas rurais por uso de telefone celular pelos professores em atividades pedagógicas com os alunos;
- Indicador B6A: Escolas rurais por espaços de uso pedagógico e administrativo presentes na escola;

- Indicador B7A: Escolas rurais por uso dos computadores e da internet pela comunidade.

O Painel TIC Covid-19, 3ª edição: Ensino Remoto – 2020, realizou uma pesquisa experimental com usuários de internet através do painel web complementado por entrevistas telefônicas, com coletas de 10/09/2020 a 01/10/2020. Utilizando neste estudo:

- Indicador C8W: Usuários de internet por atividades realizadas na internet – educação e trabalho;
- Indicador J6W: Usuários de internet pelo telefone celular.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O nosso país possui uma vasta diversidade cultural e um grande número de desigualdades, sendo que esta ficou mais evidente com a pandemia, principalmente no quesito de acesso e uso de tecnologias digitais.

Os resultados do Painel TIC Covid-19 que trata sobre o Ensino Remoto, demonstraram que 55% dos estudantes realizaram atividades ou pesquisas escolares na internet. O celular foi o principal dispositivo utilizado para acompanhar as aulas e atividades remotas, sobretudo nas classes socioeconômicas mais baixas. O celular que antes era visto como uma distração, hoje é um aliado para a educação, auxiliando os alunos no desenvolvimento das aulas. A maior parte dos estudantes acessou os conteúdos por meio de recursos digitais, principalmente via site, rede social ou plataforma de videoconferência (71%) e, em menor medida, por meio de aplicativos disponibilizados pela instituição ou pelas Secretarias de Educação (55%). Muitos relataram dificuldades para acessar os conteúdos das aulas e atividades remotas, sendo as principais barreiras enfrentadas pelos estudantes a dificuldade em esclarecer dúvidas com os professores (38%), a falta ou baixa qualidade da conexão à internet (36%) e a falta de estímulo para estudar (33%).

A necessidade de buscar emprego (56%), de cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou de outros parentes (48%) e a falta de motivação para assistir às aulas (45%) estavam entre os motivos citados em maiores proporções pelos usuários de internet com 16 anos ou mais que não acompanharam aulas ou atividades ofertadas pelas instituições de ensino.

Entre os mais carentes, os principais motivos apontados foram a necessidade de buscar um emprego (63%), cuidar da casa, dos irmãos, filhos ou outros parentes (58%) e a falta de

equipamentos para acessar as aulas (48%). Abaixo consta o gráfico retirado do Painel TIC Covid-19.



*Gráfico 1: Motivos para não acompanhar aulas ou atividades remotas, percentual de usuários de internet que não acompanharam as aulas ou atividades ofertadas pela escola (Fonte: Painel TIC Covid-19)*

O telefone celular foi o dispositivo mais citado entre os usuários (37%) como dispositivo utilizado com maior frequência para acompanhar as aulas e atividades educacionais remotas (Gráfico 6). O celular foi citado por 22% dos usuários das classes AB, 43% dos usuários da classe C e 54% dos usuários das classes DE. Em grande parte dos casos, o celular utilizado nas atividades educacionais era de uso exclusivo dos estudantes (59%), mas 10% dos usuários afirmaram compartilhá-lo com outros moradores do domicílio.

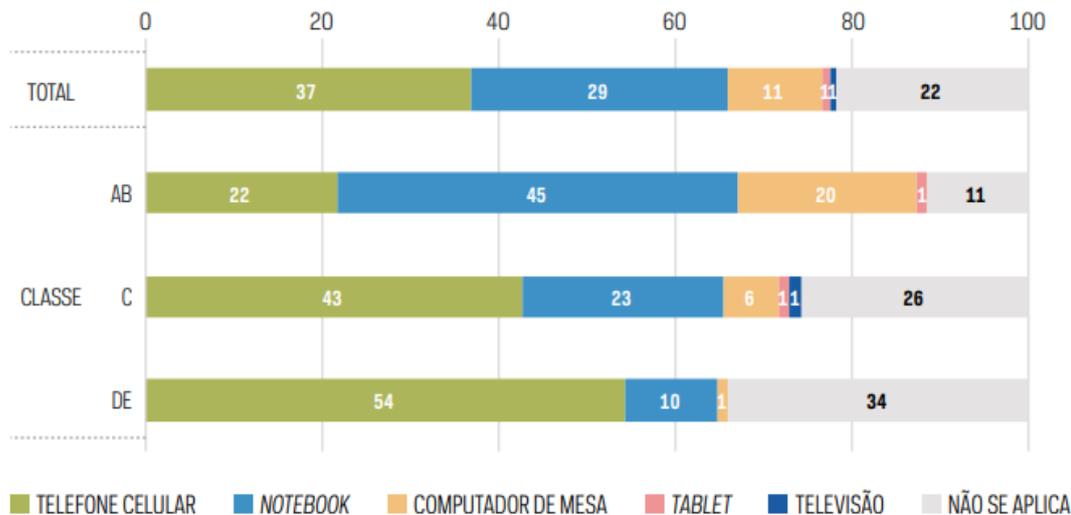


Gráfico 2: Dispositivos utilizados com maior frequência para acompanhamento de aulas ou atividades remotas por classe socioeconômica. Fonte: Painel TIC Covid-19

A Pesquisa TIC Educação 49% das escolas rurais possuem computador de mesa, 30% possuem computador portátil e só 4% possuem tablet. O número de computadores disponíveis na escola, 24% possuem de 1 a 5 computadores de mesa, sendo que 11% não tem nenhum; 22% possuem de 1 a 5 notebook na escola; e 2% possuem de 1 a 5 tablets. Quanto ao acesso à internet, 24% das escolas rurais possuem acesso à internet, sendo a região sul com maior proporção, 46%, e a nordeste com a menor, 13%. A falta de infraestrutura de acesso à internet na região (40%) e o alto custo da conexão (26%) foram os motivos mais relatados para não utilizar internet. Algumas escolas rurais acessam à internet por outros dispositivos (9%). Em escolas rurais que não possuem computador ou computador que esteja funcionando, 5% delas utilizam computadores pessoais, de algum funcionário da escola, 4%, utilizam seu celular. Muitas escolas utilizam o celular para executar atividades da instituição, 65% das escolas usam o celular para atividades administrativas, como comunicar-se com a Secretaria de Educação, contatar os pais dos alunos, sendo que apenas 3% o celular é próprio da escola; 52% dos professores utilizam seu celular para atividades pedagógicas com os alunos e 61% deles levam computador portátil ou tablet para realizar suas atividades na escola. Apenas 18% das escolas possuíam Laboratório de Informática. Apenas 24% das escolas permitem o uso da internet ou de seus computadores pela comunidade.

O professor muitas vezes é pouco habituado às questões ligadas ao uso da tecnologia na sala de aula e passa a produzir videoaulas. Na maioria das vezes o professor não tem a formação inicial ou continuada para executar os atuais desafios e acaba utilizando os recursos digitais sem conhecimento pedagógico, o que implica diretamente no mau uso de suas potencialidades.

A angústia por cumprir o currículo faz com que as escolas enviem os conteúdos e atividades utilizando e-mails, redes sociais (JOYE, MOREIRA & ROCHA, 2020).

A introdução das tecnologias digitais na escola rural deve obrigatoriamente ser seguida por um aperfeiçoamento, reciclagem e melhoria da formação dos seus professores para o “uso” das mesmas (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). Esta capacitação não deve se resumir apenas à utilização de tecnologias em sala de aula, mas também a momentos de reflexão em que professores e alunos possam conhecer, compreender e problematizar as dimensões políticas e econômicas que estão em jogo na produção dessas tecnologias. Daí a importância de que professores e estudantes saibam buscar informações, participem, produzam conteúdos próprios, planejem ações, incluam essas ferramentas digitais no cotidiano das escolas como mais um espaço de criação e expressão delas e dos sujeitos que com elas interagem. Que as tecnologias e a informatização utilizadas extrapolem a sala de aula, de forma que crianças, jovens, pais e professores possam utilizá-las como um importante instrumento para suas buscas, suas lutas e seus questionamentos.

O acesso às tecnologias de modo concreto e real pode ser considerado como o fomento necessário a educação do campo para auxiliar na reflexividade das condições de existência social que contribuam na desconstrução do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade e sobre a visão de atraso a que o campo está atrelado, possibilitando maior participação dos sujeitos do campo nas discussões sobre o desenvolvimento de seus territórios (BELUSSO & PONTAROLO, 2017). O currículo da escola do campo deve ter uma perspectiva na qual privilegie os saberes construídos pela população do campo, tampouco, ter foco nos saberes que preparam para a produção e o trabalho, possibilitando cidadãos que desejam continuar no campo ou ter possibilidade de se construir em outras realidades (BELUSSO & PONTAROLO, 2017).

A formação continuada de professores é muito importante, visto que o educador tem um papel muito importante, pois ele é mediador e trabalhador social, é fundamental na construção de uma sociedade mais equânime, nos quais os educandos desenvolvam a criticidade e possam lutar pelos seus interesses em meio a sociedade (BULGRAEN, 2010). O professor é uma ponte entre o estudante e o conhecimento, para que ele possa aprender a pensar e a questionar por si mesmo.

Ainda defende que deve-se considerar as experiências sociais acumuladas de cada aluno e seu contexto social, de modo a construir a partir daí, um ambiente escolar acolhedor em que o aluno se sinta como parte do todo e esteja totalmente aberto a aprendizagem (BULGRAEN, 2010). Deve ser levada em consideração as diferentes características, não só em termos de

histórias de vida ou de região geográfica, mas também de classe social, etnia e sexo, reconhecer as crianças e jovens como seres sociais que implica em não ignorar as diferenças (KRAMER, 1989). Para Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011) o conhecimento é fruto de construção do indivíduo feito em colaboração com professores e colegas, deve-se selecionar tecnologias que permitam interação intensiva entre as pessoas.

De acordo com os pensamentos de Mittler (2003) a formação continuada é fundamental, pois faz com que os educadores repensem e reflitam as propostas de mudanças que podem mexer com seus valores e crenças até transformar sua prática profissional. Mantoan (2009) pensa na formação de professores sob a perspectiva de que o belo da vida é essa possibilidade de que todos nós somos inacabáveis, estamos sempre mudando afinando (acertando) e desafinando (errando). O professor deve ser consciente da importância de adequar o planejamento de suas aulas de acordo com a necessidade dos alunos. O professor do campo tem lacunas em sua formação para compreender e trabalhar com a identidade do campo. É imprescindível que haja investimentos na formação continuada de professores que atuam no campo.

Os estudos realizados no processo de investigação, até o momento, apontam necessidades de intensificação de pesquisas e debates no âmbito das políticas e práticas pedagógicas para a transformação da realidade educacional das escolas do campo (FONTANA, 2011). O professor tem o verdadeiro papel de mediador, que almeja através da sua ação pedagógica ensinar os conhecimentos construídos e elaborados pela humanidade ao longo da história e assim contribuir na formação de uma sociedade pensante (BULGRAEN, 2010).

O ensino remoto de emergência" surgiu como um termo alternativo comum usado por pesquisadores de educação online e profissionais para traçar um claro contraste com o que muitos de nós conhecemos como educação online de alta qualidade. Em contraste com as experiências que são planejadas desde o início e projetadas para serem online, o ensino remoto de emergência (ERT) é uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. A invisibilidade da escola rural, o descumprimento da legislação, o pacto entre agentes administrativos e a burocratização das ações necessárias para minimizar as mazelas enfrentadas nos cotidianos das escolas rurais são problemas recorrentes na perspectiva da educação no campo.

O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise (HODGES, 2020).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ineditismo deste evento não nos permite tecer considerações a curto ou médio prazo sobre como será o mundo no pós-pandemia. O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação com a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente (ARRUDA, 2020). Devemos ressignificar os processos educativos, sem perder o foco de nossas práticas: a formação humana de sujeitos em permanente processo de produção e reinvenção de suas próprias vidas (DOS SANTOS REIS, 2020). Os estudos realizados no processo de investigação, até o momento, apontam necessidades de intensificação de pesquisas e debates no âmbito das políticas e práticas pedagógicas para a transformação da realidade educacional das escolas do campo (FONTANA, 2011).

Através destes pontos em destaque, pautamos a necessidade da organização da rede de ensino, priorizando locais de difícil acesso à internet, de vulnerabilidade, para que sejam implementadas estratégias de promoção ao ensino à distância de forma adequada. A pandemia deve de alguma forma transformar nossas ações enquanto educadores, deve promover políticas públicas de modernização da educação de forma mais equânime.

## REFERÊNCIAS

- BARROS, J. A.; FERREIRA, N. V. C. **Educação Rural**: ações pedagógicas e infâncias. Revista Exitus, Satarém/PA, v.10, p.01-31, 2020;
- BELUSSO, A.; PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do Campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. **Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional**, 2017;

BRASIL, CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) > Acesso em: 20 de Outubro de 2020;

\_\_\_\_\_, **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > Acesso em: 09 de novembro de 2020;

\_\_\_\_\_, **Lei nº 14.040** de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L14040.htm) > Acesso em: 10 de novembro de 2020;

BULGRAEN, V. C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento.** Revista Conteúdo, Capivari, v.1, nº4, 2010;

BURGESS, Simon; SIEVERTSEN, Hans Henrik. Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education. VoxEu. org, v. 1, 2020.

CUNHA, L. F. F. da; SILVA, A. de S.; SILVA, A. P. da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/aticle/view/924> Acesso em 04 de Novembro de 2020;

CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC.BR). NÚCLEO DE INFORMAÇÃO E COORDENAÇÃO DO PONTO (NIC.BR). COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL (CGI.BR). Disponível em:

<[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel\\_tic\\_covid19\\_3educacao\\_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201104182616/painel_tic_covid19_3educacao_livro%20eletr%C3%B4nico.pdf)>. Acesso 04/11/2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em [https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC\\_EDU](https://data.cetic.br/cetic/explore?idPesquisa=TIC_EDU). Acesso em: 29/10/2020.

\_\_\_\_\_. Disponível em <https://cetic.br/pt/pesquisa/tic-covid-19/indicadores/>. Acesso em: 04/11/2020.

DOS SANTOS REIS, Diego. Coronavírus e desigualdades educacionais: reposicionando o debate. **Olhar de Professor**, v. 23, p. 1-5, 25 jul. 2020.

FONTANA, M. I. **Formação continuada de professores da educação do campo: teoria e atitude investigativa em discussão.** X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011;

GAMBA, J. R. G. A importância social da tecnologia e o direito fundamental de acesso à internet. **Revista Eletrônica Sapere Aude**, v. 1, n. 2, p. 45-57, 2020. Revista Eletrônica Sapere Aude., São Paulo, n. único, p. 45-57, jan./dez. 2020;

HODGES, C. et al. The difference between emergency remote teaching and online learning. **EDUCAUSE Review**. 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning>, 2020. Acesso em: 11/05/2020;

JOYE, C. R.; MOREIRA, M. M.; ROCHA, S. S. D. **Educação à distância ou atividade educacional remota emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19.** Research, Society and Development, v. 9, n. 7, e521974299, 2020;

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos: uma proposta curricular.** São Paulo: Ática, 1989;

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas.** Petropolis, RJ: Vozes, 2009;

MOLINA, M. C.; MONTENEGRO, J. L. A.; OLIVEIRA, L. L. N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. Brasília: **Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social (CDES)**, 2009. Disponível em: [http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/das-desigualdades-aos-direitos-a-exigencia-de.pdf/at\\_download/file](http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/documentos/das-desigualdades-aos-direitos-a-exigencia-de.pdf/at_download/file).

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais.** 1º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, J. B. A.; GOMES, M.; BARCELLOS, T. A Covid-19 e a volta às aulas: ouvindo as evidências. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 28, n. 108, p. 555-578, 2020.

OLIVEIRA, M. A. M.; DOS SANTOS LISBÔA, E. S.; SANTIAGO, N. B.. Pandemia do coronavírus e seus impactos na área educacional. **Pedagogia em Ação**, v. 13, n. 1, p. 17-24, 2020.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E. e BARBOSA J. M-learning e u-learning – novas perspectivas da aprendizagem móvel e ubíqua. São Paulo: Pearson, 2011;

SANTOS, C. E. F. dos. Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Tese de Doutorado (PPGE/UFBA): 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9059>.

## INCLUSÃO DIGITAL: FIOS E NÓS QUE ENLAÇAM EXPERIÊNCIAS COM O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Maria do Rosário Gomes Germano Maciel <sup>1</sup>

**RESUMO:** Esse artigo tem o objetivo de apresentar experiências desenvolvidas com o uso de tecnologias digitais com professoras da Rede Pública Municipal de Campina Grande e alunos do Curso de Computação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Para tal, fazemos uma travessia pelas políticas públicas de informática na educação, dando visibilidade ao Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO que tinha como metas informatizar as escolas públicas e formar os recursos humanos através do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE). Depois adentramos no *Programa Sociedade da Informação*, que culminou com o lançamento do Livro Verde e por último, relatamos as experiências. Sendo assim, optamos por uma metodologia qualitativa de caráter exploratório. Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optamos pela técnica da observação participante. Concluímos que o uso recursos digitais podem contribuir para aumentar as possibilidades no trato dos conhecimentos escolares e ampliar os cenários de criação de atividades didáticas e ainda promover a interação, criatividade, cooperação e participação dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Tecnologias Digitais, Educação, Inclusão digital.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar experiências vivenciadas por professoras da Rede Pública Municipal de Campina Grande e alunos do Curso de Licenciatura em Computação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) com o uso de tecnologias digitais. Antes de adentrarmos no relato das experiências propriamente dito, resolvemos fazer uma travessia por algumas políticas públicas que foram implementadas tendo em vista a informatização das escolas bem como o processo de formação dos professores e das professoras da rede pública.

Nessa perspectivam Morais (2002) afirma que em 1997, o MEC apresentou um Programa Nacional de Informática na Educação elaborado pela Secretaria de Educação à Distância (SEED) e patrocinado pelo Banco Internacional Recursos e Desenvolvimento (BIRD). Este programa foi criado pela Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, do Ministério da Educação e do Desporto, e teve como principal meta a universalização da informática educativa na rede pública de ensino (BRASIL, 1997).

Além de equipar as escolas, o programa também planejou a formação dos recursos humanos na área, através dos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), que funcionavam em parceria com o governo federal e com as secretarias estaduais e municipais de educação. Os profissionais que coordenavam os NTEs foram formados em nível de especialização, em

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB - mrggmaciel@gmail.com

parceria com universidades públicas e privadas, em especial, as universidades que faziam parte do Projeto Educom.

Na primeira fase do PROINFO, existia um entendimento de que os profissionais que participassem da formação assumiam a responsabilidade de serem os multiplicadores da informática educativa entre alunos e professores nas escolas. (PASSOS, 2006). A meta inicial do programa era capacitar 25 mil professores e atender 6,5 milhões de estudantes do ensino fundamental e médio, das redes estaduais e municipais, por meio da aquisição de 100 mil computadores instalados e interligados à Internet (BRASIL, MEC, 1997). Um dos pilares do programa era a formação continuada de professores e, para isso, foram estruturados Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), formados por equipes de educadores e por especialistas em informática e telecomunicações, com estruturas adequadas para a formação em tecnologias da informação e comunicação.

Em 2007, 10 anos após a implantação da SEED/MEC, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aconteceu a reformulação do PROINFO, realizada através do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007 com o objetivo de acelerar o processo de inclusão digital, a Presidência da República, elaborou novas diretrizes para o PROINFO. Este decreto tem como meta desenvolver ações para:

I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais; II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação; III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa; IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas; V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, DECRETO, 2007, p. 1).

A partir de então, o programa passou a chamar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional – PROINFO e, dividiu-se em Proinfo Urbano e Proinfo Rural com o intuito de ampliar o atendimento para as escolas da zona rural. (BONILLA, 2010, p.46). A troca do termo *Informática* por *Tecnologia* para Bonilla (2010) confere maior abrangência para o uso das ferramentas tecnológicas, uma vez que inclui e diversifica o uso de diferentes mídias, no

entanto a mudança do termo *Educação* para *Educacional* restringe o sentido, uma vez que passa a entender que existe uma tecnologia própria para a educação, como explicita a pesquisadora:

[...] que só podemos utilizar aquelas tecnologias que foram desenvolvidas especificamente para o ambiente escolar, o que, do nosso ponto de vista, constitui-se numa simplificação de suas potencialidades e pouco contribui para os processos de inclusão digital dos alunos e professores. Justamente quando incorpora como objetivo o uso das mídias e a promoção da inclusão digital, o programa fecha-se em torno de tecnologias específicas (BONILLA, 2010, p.46-47).

Três aspectos nos parecem importantes observar. A princípio, ressaltamos que a informatização das escolas públicas é uma estratégia de ação preparatória para implantar e consolidar nas escolas ideias, concepções, técnicas e métodos a respeito do uso das ferramentas computacionais. Depois, vemos que, sob a influência do processo de reformulação das metas do PROINFO, existem novos pensamentos acerca das contribuições que as tecnologias da informação e comunicação trazem para melhorar o ensino e a aprendizagem, no que diz respeito à introdução de novos procedimentos didáticos na escola com o uso do computador, tendo em vista as transformações das práticas existentes.

Com a reformulação do ProInfo, o programa, além de ampliar suas metas, tanto em relação ao número de escolas que devem receber os equipamentos quanto ao aumento do número de professores a ser capacitado, ampliou o foco do trabalho para outras tecnologias e mídias (BRASIL, 2007a, p. 1). Juntamente com o ProInfo, o MEC implementou paulatinamente, por intermédio da SEED, outros programas e ações (BRASIL, 2013), que têm como proposta o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na escola. Esses programas, dentre eles, *Sociedade da Informação* faz parte da política pública de uso educacional das TDIC nas escolas brasileiras.

De acordo com Bonilla (2010) o PROINFO, embora apresente certos avanços, mantém em sua essência, a mesma visão tecnocrática de outros programas. Por trás de dos discursos do governo acerca da melhoria da educação e dos processos de informatização percebe-se a forte influência da lógica economicista do mercado e, a escola aparece como a grande consumidora em potencial de tecnologia juntamente com os sujeitos que a compõe.

Nesse contexto, Bonilla e Pretto (2000) reconhecem haver uma pequena parcela de educadores e pesquisadores que vem ampliando as discussões numa visão mais crítica e combativa frente ao neotecnicismo que permeiam as políticas impostas pelo governo federal,

fazendo frente às pressões do mercado nacional e internacional, em sintonia com o reajuste neoliberal, sobretudo, em relação à compra de pacotes educativos computacionais de qualidade duvidosa, geralmente com conteúdos desvinculados da realidade social, cultural e econômica do povo brasileiro.

Ainda em relação à informatização das escolas públicas Maia e Barreto (2010), advertem que além da montagem de uma infraestrutura e da aquisição de computadores para as escolas, há indicações para o uso do *software livre* em todos os computadores que fossem financiados pelo Governo Federal. Nessa direção, o Governo Federal determina a adoção preferencial de *software livre* como uma solução informática em suas repartições. O *software livre* apresenta condições para a emergência de práticas formativas continuadas de professores, com a finalidade de promover a familiaridade dos docentes com esses softwares.

Embora a adoção de software livre fosse uma iniciativa interessante da instituição governamental para reduzir custos e escapar do monopólio dos softwares proprietários, vinculados à iniciativa privada, a maioria dos professores da rede pública não os tinha instalados em suas máquinas, como, por exemplo, o Linux Educacional. Esse fator dificultava a manipulação e a apreensão dos conteúdos nas formações oferecidas pelos Núcleos de Tecnologia.

Na direção de continuar alavancando o processo de desenvolvimento da informática no Brasil, o governo criou, em 15 de dezembro de 2000, por meio do decreto 3.294, o *Programa Sociedade da Informação*, que culminou com o lançamento do Livro Verde (BRASIL, 2000). Esse projeto tem a finalidade de integrar, coordenar e fomentar ações para a utilização de tecnologias de informação e comunicação de forma a contribuir para a inclusão social de todos os brasileiros na nova sociedade e, ao mesmo tempo, para que a economia tenha condições de competir no mercado global.

Por essas trilhas que se abrem nos escritos sobre esse programa, particularmente as que nos conduzem aos posicionamentos relacionados à educação, identificamos temas correlacionados aos novos meios de aprendizagem; à educação para a cidadania; à infraestrutura de informática e redes para a educação; à educação a distância; ao desafio da educação tecnológica e aos novos currículos. Nessa ordem em tela, a *educação* aparece como elemento-chave de sustentação de um novo modelo de sociedade de base tecnológica.

Nessas temáticas, destacamos o investimento em infraestrutura de informática e rede de computadores, visando interligar todas as escolas à Internet; o incentivo para a criação de cursos de educação a distância como mecanismo complementar, substitutivo ou integrante do

ensino presencial, tendo em vista a carência, em várias regiões do país, de professores qualificados; regulamentação do ensino a distância; amplo processo de revisão curricular em todos os níveis, para atender às novas profissões emergentes; ampliação da capacitação de pessoal em tecnologia da informação e comunicação; produção de conteúdos relacionados à diversidade cultural do povo brasileiro, inserindo temas regionais e locais, e a digitalização de acervos culturais no campo das Artes e da História, como, por exemplo, o Projeto Portinari, que apresenta o levantamento, o registro fotográfico, a digitalização e a disponibilização da obra de Cândido Portinari na rede.

Desse modo, percebemos um investimento no desenvolvimento de competências que fomentem a tomada de decisões fundamentadas no conhecimento, bem como o uso, com fluência, dos novos meios e ferramentas, particularmente, o computador e os artefatos imagéticos virtuais que ele comporta; e a aplicação criativa das novas mídias, seja em usos simples e rotineiros, seja em aplicações mais sofisticadas. Trata também de formar os indivíduos para que *aprendam a aprender*, a fim de que sejam capazes de lidar positivamente com a contínua e acelerada transformação da sociedade de base tecnológica.

O Livro Verde apresenta *novos meios de aprendizagem*, que legitimam o potencial sobre o uso do computador na educação, no que diz respeito à *interação multimídia* (interação via imagens, sons, controle e comando de ações concretas do mundo real etc.); a *interligação de computadores e pessoas em locais distantes*, abrindo novas possibilidades de relação espaço-tempo entre educadores e educandos, que propicia uma *rápida difusão de material didático*; a *construção de projetos interdisciplinares*, produzidos individualmente ou em grupo; o *desenvolvimento colaborativo de projetos* elaborados por alunos geograficamente dispersos, bem como a troca de *projetos didáticos* entre educadores de diferentes regiões do País.

De acordo com Moraes (2002), desde o final da década de 60, quando foi convocada a primeira de uma série de conferências das Nações Unidas sobre Informática, as tecnologias de informação e comunicação apareceram como vetores catalisadores de desenvolvimento econômico e social. Ao longo das décadas de 70 e 80, inúmeros países – principalmente o Brasil – conceberam planos nacionais de capacitação tecnológica e de produção doméstica de bens e serviços em informática, assumindo o posicionamento de potenciais rumo ao desenvolvimento. Já na década de 90 surgiu uma concepção mais complexa sobre o papel das tecnologias de informação e comunicação em países em desenvolvimento. Nessa concepção revista, atribuiu-se mais ênfase “[...] à capacidade de geração, aplicação e uso de tecnologias de um país do que a produção de bens e serviços” (BRASIL, 2000, p. 47).

O uso dos artefatos tecnológicos no ensino explicita-se nessa teia embrincado a aspectos como a *alfabetização digital*, a *geração de novos conhecimentos* e na *aplicação de tecnologias de informação e comunicação em qualquer outra área*. Nesse entendimento, a *alfabetização digital* passou a ser promovida em todos os níveis de ensino, do fundamental ao superior, por meio de renovação curricular para todas as áreas de Especialização, de cursos complementares e de extensão, e na educação de jovens e adultos, na forma e concepção prescrita no documento da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996.

## **METODOLOGIA**

Os fios e nós que enlaçam a metodologia desse trabalho se acosta a abordagem qualitativa de caráter exploratório. Como destaca Gil (2002), as pesquisas exploratórias têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Por esse veio, e tendo em vista atender ao objetivo de apresentar experiências vivenciadas por professoras da rede pública municipal e alunos do curso de Licenciatura em Computação com o uso de tecnologias digitais, resolvemos utilizar o estudo de caso por entender que essa metodologia pratica “[...] uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real” (YIN. 2005, p. 32).

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, optamos pela técnica da observação participante ou etnográfica, de acordo com Fiorentini e Lorenzato (2007), o termo participante vincula-se ao significado de participação com registro das observações, procurando produzir pouca ou nenhuma interferência no ambiente de estudo. Reafirmando esse entendimento encontramos:

A observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.26)

Antes de realizarmos as observações, tivemos o cuidado de efetuar um planejamento sistemático do trabalho como também a preparação rigorosa do observador, seguindo as orientações estabelecidas por Lüdke e André (1986, p. 25): “[...] a existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” são fundamentais para

Esclarecemos ainda que fundamentamos esse trabalho, nas contribuições teóricas de de autores que discutem sobre o uso de tecnologias aplicadas à educação, a exemplo de Bonilla e Pretto (2007e 2011); Passos (2006); Morais (1993, 1995, 1997e 2002) e nos

documentos legais que norteiam a proposta de inclusão digital na educação, tais como (PROINFO 1997e 2007), BRASIL (1997 e 2007) e Livro Verde (2000), entre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As recorrentes discussões sobre o uso de tecnologias digitais aplicadas à educação de maneira geral, e a inclusão digital de professores de modo particular, vêm ocupando espaço de relevo nos estudos e pesquisas na área de educação, sobretudo no contexto que se insere a denominada Sociedade da Informação e do Conhecimento. Essa problemática se constitui como um dos elementos nas pautas das políticas públicas, planejamentos, ações de diferentes instituições – ONG, universidades, empresas, escolas, secretarias municipais, Núcleo de Tecnologias entre outros. (BONILLA; OLIVEIRA, 2010).

Por esse caminho, o Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) de Campina Grande, assumiu o compromisso de desenvolver atividades de formação, exclusivamente para os professores das escolas da rede municipal de ensino onde havia laboratório de informática em funcionamento com o objetivo de promover a inclusão digital desses docentes. O trabalho no NTE insere-se junto às discussões que se escrevem sobre o uso das tecnologias na educação e formação de professores. Acessando a posição traçada por Bonilla e Pretto (2011), constatamos que o tema *apropriação das tecnologias da informação e comunicação*, revelado de forma mais ampla, por meio da inclusão digital, passou a ser concebido como via de inclusão social e constitui-se como uma das esferas de investimento em políticas públicas pelo governo federal articuladas com a implantação de programas, como, por exemplo, o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO).

Dentre as metas estabelecidas pelo ProInfo, previa-se a formação de professores para atuarem no sentido de Informatizar a educação básica, atendendo a um público superior a seis milhões de estudantes. Por meio da implementação desse programa, foram distribuídos computadores às escolas públicas contempladas e promovidos cursos, em nível de especialização, com vistas a promover a formação de professores multiplicadores para atuarem nas escolas contempladas, incentivando e colaborando com os projetos de uso de tecnologias nas práticas pedagógicas. Previa-se, ainda, que esses computadores fossem interligados à Internet, de maneira que todas as escolas contempladas estivessem conectadas entre si, constituindo uma ampla rede. Esse objetivo não foi alcançado devido às limitações da distribuição de Internet em diferentes regiões e localidades do país.

De acordo com essas políticas, as tecnologias contribuem para a educação pública alcançar suas metas, dentre elas, o acesso às tecnologias da informação e comunicação e a promoção da inclusão digital, que levaria à inclusão social.

### **O laço que envolve a experiência de inclusão digital no Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE**

Os cursos ofertados pelo o NTE de Campina Grande, geralmente, aconteciam em horário contrário ao turno de trabalho das professoras. Ressaltamos que, embora a demanda de professoras que se inscreviam para participar fosse, quase sempre, grande, durante o desenvolvimento das atividades, havia desistências, reveladas por problemas relativos à sobrecarga de trabalho, retratadas na dificuldade de conciliar o curso com as atividades cotidianas, próprias do exercício da docência, e de operar ferramentas que não faziam parte das atividades diárias que elas desenvolviam. A maioria não possuía computador pessoal, e isso atrapalhava a realização de atividades e o próprio exercício de manipulação e apropriação de uma nova linguagem.

Algumas professoras que possuíam computador apresentavam dificuldades de manipular o *Software livre*<sup>2</sup> veiculado tanto nos computadores do Núcleo de Tecnologia Educacional quanto nas escolas da rede pública municipal onde havia laboratórios de informática. Geralmente, nos computadores pessoais das professoras, rodava o pacote do *Windows*, que é um *Software* Proprietário, produzido pela *Microsoft*. Embora o *Software* Livre e o proprietário tivessem interfaces com aspectos semelhantes, havia outros que se diferenciavam, como, por exemplo, os nomes dos programas e das ferramentas de busca. Elas também revelavam dificuldades em relação ao domínio do mouse, à memorização de sequências básicas de comandos operativos e à falta de treino e de uso das ferramentas em suas atividades cotidianas.

Diante desse contexto, buscávamos estratégias metodológicas que revelassem o interesse das professoras. Em nossas discussões e planejamentos, elas demonstravam interesse

---

2

Software livre é uma expressão utilizada para designar qualquer programa de computador que pode ser executado, copiado, modificado e redistribuído pelos usuários gratuitamente. Os usuários têm livre acesso ao código-fonte do *software* e fazem alterações conforme suas necessidades. A Fundação para o Software Livre (Free Software Foundatio -FSF) é uma organização sem fins lucrativos, fundada em 1985 por Richard Stallman, considerado o "pai" do software livre e idealizador do GNU - sistema operacional tipo Unix. Para Stallman, os Softwares Proprietários (os que não são livres, como o sistema operacional Windows ou o Pacote Office) são restritivos e injustos. Sobre essa discussão consultar: <<https://www.significados.com.br/software-livre/>>. Acesso: 18.05.2018.

em trabalhar com *sites* e *jogos* em que se utilizassem imagens, por entender que elas apareciam como um fenômeno presente não só na tela do computador, mas também dos celulares, dos vídeos e dos *tablets* e que, se utilizadas com intenções didáticas, poderiam contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de conteúdos. Portanto esse era um aspecto catalizador do interesse das professoras.

Dentre as várias atividades realizadas, destacamos a experiência vivenciada no NTE com 30 professoras da Rede Pública Municipal de Campina Grande e uma aluna<sup>3</sup> do Curso de Licenciatura em Computação da Universidade Estadual da Paraíba. Nosso objetivo era de desenvolver um trabalho de inclusão digital que aproximasse essas professoras das ferramentas computacionais, para contribuir com seus processos de ensino e aprendizagem ou seja, trabalhar com *sites educativos* para colaborar com as atividades didático-pedagógicas que realizam em sala de aula.

Durante o período de planejamento, fizemos várias pesquisas e leituras para selecionar materiais didático-pedagógico que atendessem aos nossos objetivos. Encontramos o software de autoria e hipermídia: *web Pixton*. Esse é um centro de História em Quadrinhos online, onde os usuários criam personagens, cenários e episódios usando imagens, e oferecem-lhes a oportunidade de modificá-las, definir a cor do pano de fundo, de movimentar, rotacionar e redimensionar objetos; aplicar zoom, cortar e/ou ampliar a cena; copiar, colar e modificar expressões de personagens, porém a criação original é mantida. Sem saber desenhar, os usuários podem compartilhar suas ideias, opiniões e histórias, publicando-as instantaneamente para um público universal.

Ao acessar o site, o internauta tem à disposição um conjunto de ferramentas que possibilitam a inserção de personagens, diálogos, elementos, símbolos e fundos. Um dos aspectos que despertou o interesse das professoras pela ferramenta Pixton foi o fato de funcionar como uma rede social virtual<sup>4</sup>, possibilitando que o internauta acompanhe a produção de outros usuários. Eles podem deixar comentários nos quadrinhos das produções de outras pessoas e, até, remixá-los, isto é, a partir do quadrinho de outro usuário, você pode criar um novo, aumentando a colaboração, o envolvimento e a interação entre os participantes. Outro ponto significativo que as professoras identificaram no Pixton foi o fato

3

Ana Paula de Souza do Ó, cursando o 8º Semestre.

4

As Redes Sociais Virtuais são grupos ou espaços específicos na Internet, por meio das quais se podem partilhar dados e informações, de caráter geral ou específico, das mais diversas formas (textos, arquivos, imagens fotos, vídeos etc.).

de as histórias criadas por meio das imagens possibilitarem que elas trabalhem com as várias áreas do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento de aspectos interdisciplinares entre os diversos conteúdos curriculares.

Nos encontros, vimos as professoras manipularem imagens, criarem cenários e montarem suas histórias em quadrinhos. Depois de produzir as HQs, as alunas/professoras as socializaram. Foram momentos fecundos de interpretação, reflexão, criticidade, discordância e questionamentos, que acionaram concepções, sentidos e significados acerca de suas produções.

A fala de uma professora revela que ela preferia trabalhar com programas que utilizavam imagens, porque *a imagem é instantânea, impactante, motivadora e rápida, enquanto a palavra é sucessiva, ou seja, precisa que os símbolos (letras) sejam decodificados e interpretados*. Em sua fala, a docente deixa claro que a leitura de imagem visual é mais acessível aos alunos por ser facilmente capturada pelo olho, porque algumas crianças revelam dificuldades de ler e de interpretar o código escrito. Assim, o interesse em estudar a imagem ia se consolidando.

Durante os períodos de estudo, de formação e de desenvolvimento das atividades de interação com as ferramentas digitais, veiculadas em alguns programas educacionais, e de leituras acerca de sua função, observamos que, ao usá-las, quando acessavam os *softwares*, como, por exemplo, as histórias em quadrinhos na *Web*, os professores acionavam conhecimentos técnicos, didáticos e científicos.

Primeiramente, acionavam saberes técnicos em relação ao uso do computador que estavam manipulando, porque tinham que se apropriar de aspectos inerentes à nova ferramenta tecnológica, que tem regras de funcionamento e de comando. Para manipular programas e imagens, acionavam saberes sobre as funções básicas dos principais aplicativos (editores de textos, de imagens, de apresentações, navegadores *web*); identificavam o domínio padrão de organização das interfaces gráficas e o uso dos principais dispositivos de entrada e saída, como mouse, teclado e monitor; organizavam os conteúdos produzidos em pastas e conheciam as especificidades comunicativas do bate papo, do e-mail, do fórum, da lista de discussão e das redes sociais. Enfim, acionavam saberes relacionados à linguagem técnica que criavam as condições para que acessassem os programas e as imagens inseridas neles.

5

Depois, vimos que os professores, ao acessar os *sites educativos* - lugar, por

5

Imagens inseridas nos software educacionais que acompanham o pacote do Linux Educacional, como o Gcompris, por exemplo, um programa instalado nos computadores de escolas públicas de todo o Brasil.

excelência, onde as imagens sintéticas são utilizadas como recursos que estabelecem conexões com o processo de ensino e aprendizagem - demonstravam interesse em conhecer seus elementos constitutivos, como: interatividade, imagens sensíveis ao toque de tela e do click do mouse, flexibilidade, movimento, som, luz, cor, dentre outros. Segundo Costa (2005), essas características potencializavam a imagem como ferramenta privilegiada nos processos didáticos. Os elementos que a imagem virtual carrega exigiam que os professores abandonassem a postura passiva em relação às imagens prontas e fixas, presentes nos livros didáticos e adotassem uma posição dinâmica, ativa, reativa, interativa e atenta.

Por último, percebemos que os professores estavam dispostos a ampliar seu repertório de busca nos sites para elaborar atividades didáticas, tendo em vista a criação de novos cenários de aprendizagem que contribuíssem para aumentar as possibilidades no trato com os conhecimentos escolares, isto é, usar imagens para ensinar aos seus alunos, como um meio para facilitar o entendimento do conteúdo escolar. Assim, embora de maneira assistemática, fomos encontrando usos didáticos dados pelos professores às imagens virtuais. Esse horizonte de questões que surgiram nesse percurso foi revelando o potencial da imagem para mobilizar a socialização dos saberes na escola.

### **Experiência na Universidade Estadual da Paraíba – UEPB**

Outra experiência profissional que despertou nosso interesse em estudar o uso de ferramentas digitais aplicadas à formação de professores também se revelou nos fios que costuram o exercício da docência nas disciplinas *Prática Pedagógica do Ensino de Computação IV e V*, na Universidade Estadual da Paraíba (2009 e 2010), orientando alunos nos campos de estágio. Nesses espaços, utilizamos alguns programas que utilizavam ferramenta digitais para mediar a apreensão de conhecimentos. Durante os planejamentos das aulas, os licenciandos apresentaram alguns *softwares* que trabalhavam com jogos. A partir desses trabalhos de orientação e planejamento, preparamos oficinas para as professoras da rede pública e para alunos de uma escola da rede privada de ensino, onde um dos alunos exercia a docência. Esses estudos resultaram na publicação dos seguintes artigos: *Histórias em Quadrinhos na WEB: Pixton ferramenta Mediadora no Processo de Ensino e Aprendizagem e O jogo sim city como ferramenta pedagógica: tecendo fios de aprendizagens.*

6

Experiência descrita nas atividades desenvolvidas no Núcleo de Tecnologia Educacional, em parceria com os alunos das disciplinas de Prática Pedagógica do Curso de Licenciatura em Computação, especificamente no segundo semestre de 2009.

Participaram da experiência com o *jogo sim city* cinquenta alunos do 2º ano do Ensino Médio de uma escola da rede privada de Campina Grande, onde um dos nossos alunos, licenciando do Curso de Computação, ministrava a disciplina *Informática Educacional*. Essa experiência foi realizada em 2009, com a duração de dois bimestres.

Vimos que, por meio de imagens virtuais veiculadas em um jogo eletrônico, os alunos interagiram, levantaram hipóteses, solucionaram problemas, criaram estratégias, aprenderam regras e simularam o real. O jogo possibilitou uma espécie de imersão e envolvimento dos alunos nos conteúdos escolares.

O jogo Sim City é um software que simula, por meio de imagens, uma cidade, sua urbanização e administração. O objetivo do jogo é de mergulhar no mundo que se deixa visualizar por meio de imagem virtual e simular o processo de administração e desenvolvimento de uma cidade. Durante a execução do jogo em sala de aula, na interação com as imagens virtuais, o professor trabalhou conhecimentos sobre abastecimento de água e energia, meio ambiente, segurança pública, saneamento básico, finanças, transporte, educação e lazer. Em seguida, foi realizado um debate com a turma sobre as melhorias e as ações a serem realizadas para o desenvolvimento e o crescimento de cidades. Depois, dividiu-se a turma em 24 duplas. Um aluno assumiu o papel de prefeito, que realizava as ações; e o outro, de secretário, que analisava, opinava e concordava ou não com o plano administrativo do prefeito para o desenvolvimento da cidade.

Assim, cada grupo criou sua cidade virtual e apresentou aos demais. A partir dessa vivência com a administração de uma cidade virtual, as duplas foram orientadas a identificar alguns dos problemas que afetam a cidade onde vivem e elaboraram ofícios e encaminharam ao prefeito das mesmas com sugestões de melhorias em prol da comunidade.

Ao percorrer os fios e os nós que teceram as costuras que possibilitaram o desenvolvimento dessas experiências, fomos nos interessando em aprofundar nossos estudos sobre o uso de ferramentas digitais aplicadas à educação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao tomarmos como eixo orientador do nosso trabalho o objetivo de apresentar experiências com o uso de ferramentas tecnológicas junto a um grupo de professores da rede

municipal e alunos de licenciatura em computação da Universidade Estadual da Paraíba, evidenciamos o potencial que esses recursos fomentam no processo de ensino e aprendizagem de alunos e professores.

Os professores demonstraram interesse em interagir com as ferramentas, com as imagens, com o movimento que elas produzem, com o som, a luz, as cores, dentre outros. Características que potencializa o uso desses artefatos nos processos didáticos. Alguns recursos, a exemplo das imagens digitais exigiam que os professores abandonassem a postura passiva em relação às imagens prontas e fixas, presentes nos livros didáticos e adotassem uma posição dinâmica, ativa, reativa, interativa e atenta, acontecimentos que aproximavam os discentes do computador.

Também constatamos interesse dos professores em ampliarem seus conhecimentos sobre sites, jogos, mapas, imagens, vídeos para elaborar atividades didáticas, tendo em vista a criação de novos contextos de aprendizagem que contribuíssem para aumentar as possibilidades no trato com os conhecimentos escolares.

Quanto a experiência vivenciado através da mediação do jogo Sim City, concluímos que o referido recurso fomenta o desenvolvimento de um ensino dinâmico, interativo, participativo no qual o aluno atua como como sujeito que se insere em uma problematiza e junto com seus colegas criam estratégias para superá-las.

## REFERÊNCIAS

BONILLA, Maria Helena Silveiro. Políticas Públicas para inclusão digital nas escolas. Revista de Educação Física, Esporte e Lazer Motrivivência. Ano XXI, nº 34, p.40-60 junho./2010 Disponível: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840> Acesso em: 15/07/2016.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PICANÇO, Alessandra de Assis. Construindo novas educações. In: PRETTO, Nelson de Luca. **Tecnologia e novas educações**. Salvador: EDUFBA, 2006, p.216-230.

BONILLA, Maria Helena Silveira; PRETTO, Nelson de Luca. Formação de Professores: as TIC estruturando dinâmicas curriculares horizontais. In: ARAÚJO, Bohumila; FREITAS, Katia S. (coord.). **Educação a Distância no contexto brasileiro**: experiência em educação inicial e formação continuada. Salvador: ISP/UFBA, 2007, p.73-92.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto (MEC). Portaria nº 522, de 09 de abril de 1997. Criação do Programa Nacional de Informática na Educação - ProInfo. Diário Oficial da

BRASIL. Sociedade da Informação no Brasil. Livro Verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional - ProInfo. Disponível em:  
<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/Ato20072010/2007/Decreto/D6300htm>. Acesso em: 16 julho 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Proinfo integrado. 2009. Disponível:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13156](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13156). Acesso em: 20 julho 2016.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação a Distância (SEED). Programas e ações. 2013. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12502&Itemid=823](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12502&Itemid=823). Acesso em: 20 jul. 2016.

FIORENTINI, Dario; LORENZATO, Sérgio. **Investigação em educação matemática: percursos teóricos e metodológicos**. 2. ed. rev. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007. (Coleção formação de professores).

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: uma história vivida, algumas lições aprendidas. Revista Brasileira de Informática na Educação, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 19-44, 1997.

MORAES, Maria Candida. Informática educativa no Brasil: um pouco de história... In: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n. 57, jan./mar. 1993. p. 17-26.

MORAES, Raquel de Almeida. Educação, Informática e Sociedade: o processo de informatização do ensino público no Brasil. In: **VI Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**. Nov. 1995. Florianópolis. p. 15-26. (ANAIS).

\_\_\_\_. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PASSOS, M. S. C. Uma análise crítica sobre as políticas públicas de educação e tecnologias da informação e comunicação: a concretização dos NTEs em Salvador - Bahia. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

PRETTO, Nelson de Luca. Políticas Públicas Educacionais: dos materiais didáticos aos multimídias. **Anais 22ª Reunião Anual da ANPEd** (CD-ROM), sessão especial n. 5. Caxambu, MG, 26-30 set. 1999.

YIN. Robert. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## INCLUSÃO DO DEFICIENTE VISUAL: POSSIBILIDADES DIDÁTICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA CELULAR

Aline Peixoto Vilaça Dias <sup>1</sup>  
Cristiana Barcelos da Silva <sup>2</sup>  
Jackeline Barcelos Corrêa <sup>3</sup>  
Orientador do Trabalho <sup>4</sup>

### RESUMO

A inclusão do deficiente visual em classe regular é um processo desafiador, para o aluno, professor e para os demais educandos presentes na sala. Quando abordada a temática Biologia Celular o ensino torna-se ainda muito mais desafiador. Os alunos tidos como normais já possuem dificuldades em compreender os conceitos. E os alunos com deficiência apresentam ainda mais dificuldade no aprendizado. Sendo assim alternativas devem ser inseridas na sala de aula com a finalidade de mediar o aprendizado. O objetivo do presente trabalho foi discutir a contribuição dos recursos didáticos para o Ensino de Biologia Celular direcionado aos alunos com deficiência visual. Para isso, a metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo. Constatou que o uso de recursos didáticos táteis são alternativas eficazes na sala de aula. São recursos capazes de facilitar o educando com deficiência visual. Vale ressaltar que para a eficiência dessa metodologia é preciso que o material atenda a algumas normas de produção. Revela-se que o fato do aluno possuir algum nível de deficiência visual não significa que ele tenha limitações intelectuais. No entanto, devido essa limitação ele pode ter um atraso na aprendizagem. Salienta-se que simples inserção do material na aula não é garantia de aprendizagem, é preciso respeitar a limitação desse educando. A aquisição do conhecimento só é possível quando o professor usa uma linguagem de fácil acesso ao educando.

**Palavras-chave:** Ensino de Biologia, Recursos Didáticos, Inclusão, Biologia Celular, Deficiência visual.

### INTRODUÇÃO

A inclusão do deficiente em sala classe comum na escola teve seu marco legal com a constituição brasileira de 1988, dessa data em diante diversas legislações foram auxiliando e possibilitando melhorias no processo de inclusão dos educandos. No período de 2001 até 2010 o

---

<sup>1</sup>Mestranda do Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, alinepeixoto12@hotmail.com;

<sup>2</sup> Pós Doutora pelo Curso de Cognição e Linguagem da Universidade Estadual Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF -, cristianabarcelos@gmail.com;

<sup>3</sup>Doutoranda pelo Curso de Cognição e linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro-UENF, jack.barcelos1@hotmail.com;

<sup>4</sup> Carlos Henrique Medeiros de Souza: Professor Doutor, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF, chmsouza@gmail.com.



Brasil passou por mudanças educacionais relacionadas às respectivas inclusivas. A educação especial passou a fazer parte da Educação Básica e da Educação Superior (GARCIA, 2013). Com a publicação da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 referente a Inclusão da Pessoa com Deficiência ficou determinado que a educação é direitos de todas das pessoas com deficiências em todos os níveis e modalidades.

O Ensino de Biologia já é desafiador, devido às peculiaridades da área como palavras e termos não muito comum no cotidiano do educando. O ensino dessa área do conhecimento para pessoas com deficiências requer do educando ainda mais atenção (OLIVEIRA, 2018).

Quando se fala em Ensino de Biologia Celular, uma subárea da Biologia, destaca que seu ensino não é tarefa fácil para o professor, é necessário estratégias para facilitar a aprendizagem do educando como uso de imagem, vídeos. Isso porque os conceitos são tidos como abstratos, a linguagem envolve palavras que não são comuns no cotidiano do educando.

A pergunta que move a presente pesquisa é como ensinar Biologia Celular para os deficientes visuais? Quais alternativas podem ser inseridas na sala de aula? Como os recursos didáticos podem ser aliados no processo de inclusão. Oliveira (2018) relata que os livros didáticos são os recursos mais comuns nas aulas de Biologia. Porém para que os alunos com deficiência visual possam ser apresentados aos conteúdos presentes nesses livros é preciso adaptações.

Conforme esclarecem Michelotti e Loreto (2019) a compreensão dos conceitos presentes no Ensino de Biologia Celular é difícil compreensão, tanto para alunos que apresentam deficiências quanto para os que não apresentam. Isso é devido ao grau de abstração dos conceitos.

Diante de tal situação julga-se a pesquisa justifica-se pela necessidade de disseminar que alternativas podem ser usadas com a finalidade de facilitar a aprendizagem desses educandos e de facilitar a prática docente.

Conforme descreve Coimbra (2003) a perda dos sentidos não faz com o sujeito seja incapacitado. A deficiência é sim uma limitação para o aprendizado. Porém isso não faz com que os alunos tenham sua aptidão intelectual reduzida. Com o uso de materiais, estímulos e condições o aluno deficiente visual tem o mesmo potencial de aprendizado que os demais da sua sala de aula.

O artigo teve como objetivo discutir a contribuição dos recursos didáticos para o Ensino de Biologia Celular direcionado aos alunos com deficiência visual.

Para realizar a pesquisa a metodologia adotada foi a pesquisa qualitativa bibliográfica. Para isso analisou artigos acadêmicos em periódicos, livros, capítulos de livro. Para a busca por artigos no Google acadêmicos e Scielo utilizou-se das seguintes palavras-chaves: “inclusão”, “deficiência visual” “ensino de Biologia”, “Ensino de Biologia Celular”

A pesquisa apontou que uma excelente aliada do Ensino de Biologia Celular são imagem táteis. Inclusive, tida como material facilitador até para os alunos que não apresentam deficiência visual. Mas para que elas sejam apropriadas elas devem ter um tamanho adequado, e possuir uma legenda em braile, neste último caso para auxiliar o aprendizado do educando com deficiência visual.

Verificou-se que a deficiência visual é apenas uma limitação física. Alunos com essas características, no geral não possuem o cognitivo deficiente. Porém precisam de instrumentos que facilitem a compreensão dos conceitos. Conclui-se que materiais táteis são capazes de auxiliar o educando e a prática docente. Mas eles sozinhos não são capazes de promover o aprendizado do aluno. A aquisição de conhecimento pelo aluno envolve diversos fatos, desde aplicação de matérias até linguagem adequada usada pelo professor.

## **METODOLOGIA**

No que refere-se a abordagem a presente pesquisa denomina-se qualitativa. Conforme descrevem Kauark et al. (2010) esse tipo de estudo refere-se a interpretação de fenômenos e não necessita de métodos e técnicas estatísticas. Sobre o procedimento técnico utilizado nesse artigo foi a pesquisa bibliográfica.

De acordo com Gil (2008, p.28) “pesquisas deste tipo têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Nessa mesma direção Garcia (2013, p. 293) descreve esse tipo de pesquisa como sendo:

(...)aquelas que buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema.

O autor ainda chama atenção para o fato de que esse tipo de pesquisa difere-se da revisão bibliográfica, onde são apenas descritos fenômenos, sem que aconteça uma análise crítica. Retomando os estudos de Kauark et al. (2010) constata-se que a pesquisa bibliográfica é elaborada por meio de estudos em materiais já publicados como livros e artigos científicos

disponíveis na internet. Portanto, conforme afirmam Gerhardt e Silveira (2009) esse tipo de pesquisa visa produzir novas informações.

### **Uma breve análise da Educação inclusiva**

A inclusão do deficiente na sociedade não foi rápida. Por muitos anos as pessoas tidas como diferentes eram excluídas da sociedade (AMARAL et al., 2014). Rogalski (2010) menciona que no contexto da educação brasileira até a década de 50 a educação especial praticamente não era discutida. Somente a partir de 1970 que que foi ganhando espaço.

A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), começou a surgir a preocupação com a educação inclusiva (CANTINI, RIBEIRO, 2019). Corrêa (2010) explica que esse foi o primeiro marco na educação inclusiva, considera inclusive ser o mais importante. Essa declaração não é uma lei, porém estabelece que em seu artigo primeiro “Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”.

A inclusão do deficiente em sala comum, juntamente com os demais alunos só foi possível a partir da Constituição Federal de brasileira 1988. Essa legislação estabeleceu a educação como direitos e todos. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 4) “crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva”.

A partir daí diversas outras legislações foram surgindo e o processo de inclusão foi sendo expandido. A lei mais recente que trata da educação especial é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência). Sua finalidade é assegurar e promover condições de igualdades a todos, buscando a inclusão social e cidadania.

Segundo Costa (2018) para que a educação especial tenha caráter inclusivo é preciso que aconteça na escola regular, na classe comum. A educação inclusiva nas perspectivas de Silva Neto (2018, p.82):

(...) traz consigo uma mudança dos valores da educação tradicional, o que implica desenvolver novas políticas e reestruturação da educação. Para isso, é necessária uma transformação do sistema educacional, ainda exclusivo, direcionado para receber crianças dentro de um padrão de normalidade estabelecido historicamente.

Nas perspectivas Masini (1999, p.53) a inclusão:

(...) requer que se crie uma sociedade que duvida da exclusão [...] onde o princípio fundamental é a valorização da diversidade. Cada pessoa tem uma

contribuição a dar [...]. É um problema da sociedade a inclusão, e a solução tem que ser encontrada no sistema social (1999, p. 53).

Costa (2018, p. 98) segue descrevendo:

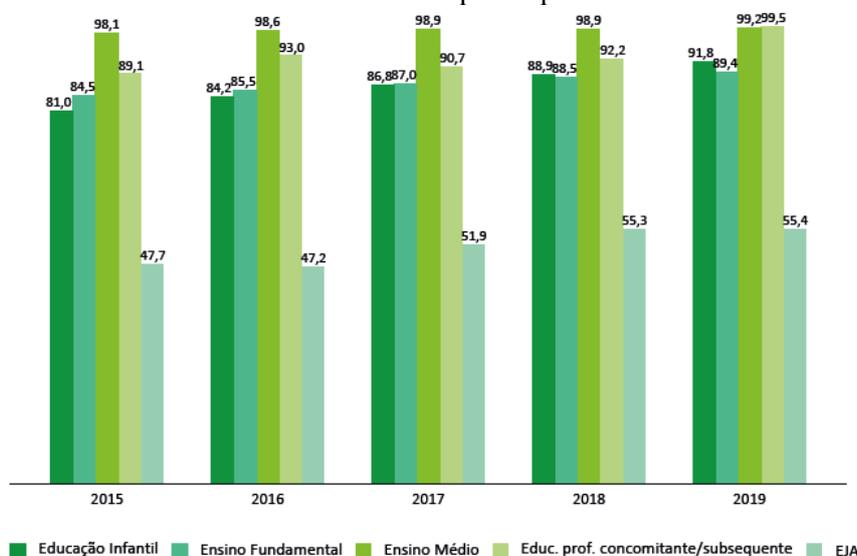
O termo especial é um adjetivo que qualifica o que não é geral ou comum, diz respeito ao particular, exclusivo, peculiar, típico. De tal modo, a Educação Especial volta-se para alunos com essas características e seu objetivo deve ser o mesmo que a educação geral, diferindo apenas quanto às formas de atendimento.

Em suma, constata-se nos estudos de Corrêa (2010) que a inclusão vai além de publicação de legislações. A inclusão deve ser aplicada na prática cotidiana. É preciso que no convívio social o indivíduo tido como deficiente tenha suas limitações respeitadas.

### Um panorama da deficiência visual

Segundo o Censo da Educação Básica (2020) o percentual de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comuns esse número vem aumentando em todas as etapas da Educação Básica. Exceto no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), as demais etapas apresentam mais de 80 % de alunos incluídos em classe comum em 2019. A maior taxa de inclusão pode ser verificada no Ensino Médio e na educação profissional (gráfico 1).

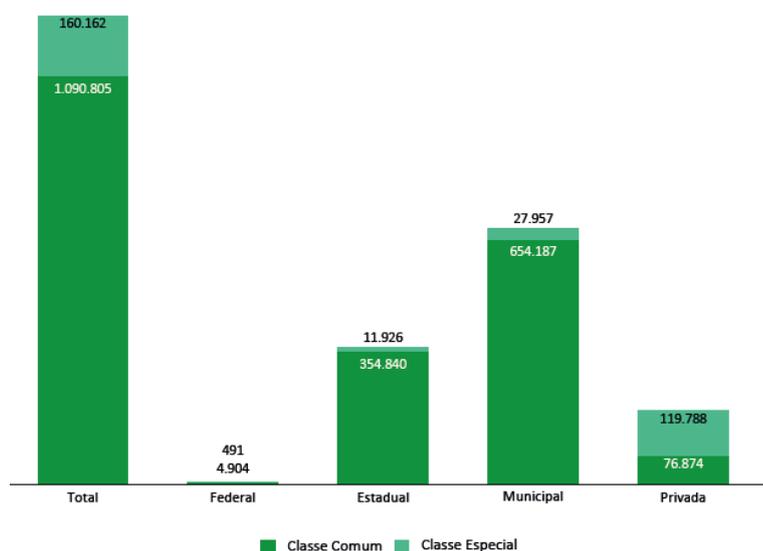
**Gráfico 1:** Percentual alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comum por etapa de ensino- 2015 a 2019.



Fonte: Censo da Educação Básica (2020, p.45).

Ao analisar esse mesmo censo no que diz respeito a oferta de educação inclusiva por dependência administrativa, verifica-se que a rede estadual e municipal apresentam os maiores percentuais. Sobre a rede privada, verifica-se que do total de 196.662, somente 39, 1% estão em classes comum (gráfico 2).

**Gráfico 2:** Numero alunos com deficiência, transtornos do espectro autista ou altas habilidades matriculados em classes comum e classe especial por dependência administrativa-2019.



**Fonte:**  
Básica (

Censo da Educação  
2020, p. 47).

No que tange a deficiência visual Ottaiano et al. (2019) explicam que de acordo com a classificação Internacional de Doenças- versão 10 (CID 10) a disfunção visual apresenta quatro níveis: **visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave (deficiência severa), cegueira.**

Conforme descrevem Avó e Marcomini (2016) a deficiência visual moderada e a severa são agrupadas como nome de “baixa visão”. O que resulta em um grande problema para a saúde. Pois a diminuição da acuidade visual compromete a qualidade de vida.

Sobre a cegueira Ottaiano et al. (2019, p. 10) descrevem que:

São consideradas cegas não apenas as pessoas que apresentam incapacidade total para ver, mas também todas aquelas nas quais o prejuízo da visão se encontram em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras, apesar de possuírem certos graus de visão residual.

Conforme descrevem Minetto et al. (2015, 192) a cegueira, também chamada de deficiências visual, caracteriza-se por um tipo de deficiências sensorial. “As sequelas nos sistemas sensoriais trazem dificuldades de obter informações e, com isso, atrasos no desenvolvimento e aprendizagem”. Os autores chamam atenção para o fato de que o atraso no aprendizado da pessoa cega não se caracteriza que ela possua alguma deficiência mental.

Nunes e Lomônaco (2010, p.56) complementam que existem diversas discussões envolvendo a deficiência visual, inclusive existem preocupações no que diz respeito aos termos utilizados. Até mesmo para que esses termos não sejam pejorativos ou preconceituoso. Logo é comum as pessoas preferirem utilizar deficiente visual em vez de cego. Os autores explicam que existe diferenças nesses termos e explicam que o “conceito de deficiência visual é mais abrangente visto que engloba não só a cegueira como também a baixa visão”.

Segundo Ottaiano et al. (2019) a primeira estimativa referente a deficiência visual no mundo foi em 1972. Foi um levantamento realizado pela Organização Mundial de Saúde (OMS), na época foi estimado 10 a 15 pessoas cegas.

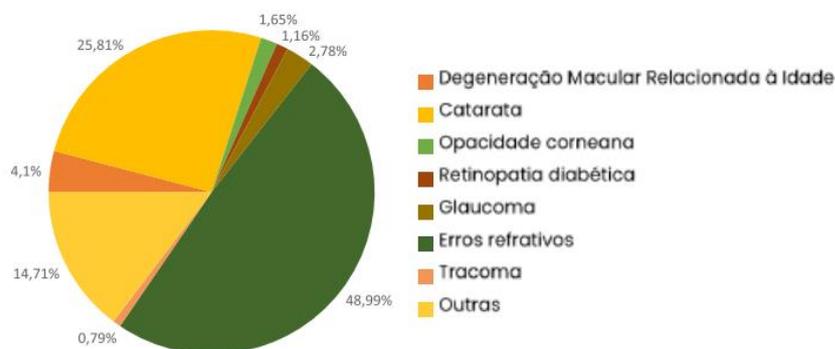
Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) indicaram que o Brasil apresenta em torno de 16 milhões de pessoas que apresentam algum nível de deficiência visual. A inclusão dessas pessoas consiste em um grande desafio para a educação formal (PITANO, NOAL, 2018). Segundo Gil (2000, p.06) “a expressão deficiência visual se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal”.

Retomando aos estudos de Ottaiano et al. (2019, p. 15) constatou-se que:

Em 2015, nova estimativa chegou a 36 milhões de cegos (56% do sexo feminino) e que 216,6 milhões de pessoas tinham deficiência visual moderada e grave. Nessa estimativa, o número de pessoas com comprometimento visual leve chegava a 188,5 milhões. No estudo também foi estimada a presbiopia funcional: 1.094,7 milhões de pessoas ou mais (666,7 milhões com 50 anos ou mais).

Os autores seguem explicando que 90% das pessoas com deficiência visual estão em países pobres ou em desenvolvimento. Diversos são os fatores que provocam a deficiência visual, o quadro 3 indicam os mais comuns (gráfico 3).

**Gráfico 3:** Causas da deficiência visual global



**Fonte:** Ottaiano et al. (2019, p.16).

Conforme mencionam Couto Junior e Oliveira (2016, p.27) em torno de 20% das crianças que estão em idade escolar possuem alguma limitação visual, os fatores são variados. Os autores descrevem:

O atraso no diagnóstico causa danos no rendimento escolar e na socialização da criança podendo prejudicar no futuro oportunidades de trabalho. Esta situação pode até mesmo representar um peso econômico para a sociedade, requerendo ações precoces de identificação e tratamento adequado.

Segundo Ribeiro (2017) a inclusão do deficiente visual na rede regular de ensino está crescendo a cada ano. Consequentemente aumenta a necessidade da escola está devidamente preparada para o atendimento a esse público. Vaz et al. (2012, p.86) ressaltam que a introdução da pessoa no âmbito escolar “configura-se como fator de grande importância para o seu desenvolvimento e está relacionada com a sua entrada no processo de aprendizagem”. No que tange ao aluno deficiente visual é necessário que ele tenha acesso a recursos que favoreçam sua aprendizagem e respeite suas limitações. Santos (2018, p. 7) relata que:

A inclusão de alunos com deficiência visual no ambiente escolar, além de ser um direito por lei, é fundamental para a alfabetização de tais alunos, pois como os demais, esses também possuem o direito de estudar e buscar uma formação profissional para sua vida.

Um estudo sob a perspectiva educacional constata nos relatos de Sousa e Sousa (2016) que cabe ao professor observar como os alunos com deficiência visual interagem com os demais

colegas da classe. Além disso, deve observar se o ambiente da sala de aula proporciona um aprendizado adequado e uma locomoção acessível.

Moraes (2017) revela que a maioria dos deficientes visuais até frequentam classes comum. No entanto a aprendizagem desses alunos no âmbito da educação brasileira encontra-se comprometida.

### **Ensino de Biologia Celular: possibilidades didáticas para favorecer a inclusão do deficiente visual**

Nos estudos de Krasilchik (2016), nota-se a importância da formação biológica para o educando. Conforme menciona a autora o ensino dessa área do conhecimento busca promover no indivíduo o senso crítico, a formação social, a compreensão do mundo que o cerca. A autora ainda acrescenta que os conhecimentos apresentados aos alunos devem ser capazes de:

(...) contribuir, também, para que o cidadão seja capaz de usar o que aprendeu ao tomar decisões de interesse individual e coletivo, no contexto de um quadro ético de responsabilidade e respeito que leve em conta o papel do homem na biosfera.

Conforme descrevem Feitosa et al. (2016) o Ensino de Biologia no contexto da Educação Básica foi inserido tardiamente, quando comparando com outras áreas do conhecimento. Porém isso não reduz sua importância no currículo escolar. Silva et al. (2017) também reconhece a importância do Ensino de Biologia para os educandos. E atribui a escola o papel de estimular o aprendizado dos alunos e sugere que nesse contexto recursos tecnológicos podem ser possíveis aliados. Verifica-se nas palavras de Nascimento et al. (2015) o Ensino de Biologia, de modo geral, requer estratégias metodologias, pois assim é possível superar as dificuldades de aprendizagem dos educandos.

O Ensino de Biologia é composto por diversas subáreas, dentre elas a Biologia Celular, que segundo Paiva (2019) é indispensável para a compreensão de diversos conceitos estudados nas aulas como fisiologia, histologia, evolução. Conforme acrescentam Souza e Messeder (2020) a Biologia Celular é tido como um assunto de bastante extenso. Além disso, em decorrência de grafias semelhantes e termos parecidos torna ainda mais dificultado o aprendizado do educando. Portanto, trata-se de um assunto que requer bastante cuidado ao ser trabalhado na sala de aula. Pois é muito comum dificuldade de aprendizado referente a esse tema.

Para Gianotto e Diniz (2010) o Ensino de Biologia ultrapassa a mera decodificação de conceitos e nomenclaturas. O ensino de Biologia deve proporcionar a interpretação e compreensão de fenômenos cotidianos. Michelotti e Loreto (2019, p. 151) destacam que a Biologia Celular é um assunto em que os alunos, tanto tido como deficientes como os que não possuem deficiências, apresentam bastante dificuldades para compreender. Os autores explicam que isso deve-se ao:

(...) caráter abstrato dessa área do conhecimento resulta da natureza microscópica de seu objeto de estudo, a células e suas estruturas, tornando a compreensão do funcionamento celular, e a apropriação do vocabulário próprio da área, um desafio.

Camargo (2016) acrescenta que as práticas inclusivas devem está sempre presente na sala de aula. Nesse sentido o autor afirma que o uso de metodologias alternativas como jogos, materiais didáticos enriquecem o aprendizado dos educandos inclusive que não apresentam deficiências.

No entanto, Nascimento (2014) aponta que muitas escolas ainda não possuem uma educação inclusiva de qualidade, ainda é comum práticas excludentes. Silva Neto et al., (2018, p.91) também reconhecem que a inclusão escolar ainda não é uma realidade e acrescenta que:

Quando de fato acontecer a inclusão de todos os indivíduos, podemos dizer que avançamos muito na mudança de mentalidade da sociedade. Não é uma tarefa simples, mas é possível. Devemos defender a causa e seguiremos em frente para que tal cidadania realmente aconteça.

Segundo Souza e Messeder (2020) os conceitos presentes nas áreas de Química, Física e Biologia requerem recursos visuais para que o aluno possa compreender o que lhe é ensinado. No entanto no que diz respeito aos recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos na perspectiva inclusiva são escassos. Os autores ainda citam como problemas a falta de sinais de libras para conceito científicos, poucos materiais táteis, materiais complementares aos livros didáticos e recursos audiovisuais. Santos (2018) ratifica que existem conceitos complexos presente no Ensino de Ciências Biológicas principalmente para alunos com deficiência visual. Sendo assim aponta a necessidade de recursos para facilitar a aprendizagem dos alunos.

Diante da presença de deficiente visual na sala de aula faz-se necessário que o educador repense sua prática. Busque propor aulas diferenciadas que contemplem o uso de recursos didáticos adaptados para que o aluno que tenha deficiência visual possa ser apresentado ao conteúdo trabalhado (CHAVES, NOGUEIRA, 2011). Segundo Masini (2002) um dos grandes

desafios para ensinar estudantes cego é a falta de imagens mentais e experiências que facilitem a compreensão do conteúdo.

Uma das possibilidades de inclusão do deficiente visual na classe comum é usando materiais didáticos para mediação do conhecimento. Esses materiais são de grande importância para o processo de aprendizagem, inclusive facilitadores até para os alunos não deficientes (ARAUJO et al., 2011). Frias e Menezes (2008) também concordam que os materiais didáticos são uma excelente oportunidade para a inclusão do deficiente e também são oportunidade de aprendizado para os demais educandos.

Nos estudos de Santos (2018, p.8) observa-se uma proposta de recurso didático táteis. Segundo a autora o uso de recursos é de grande importância já que possibilitam potencializar o ensino dos alunos com deficiência visual. A autora explica que:

Os modelos garantem a utilização de materiais de baixo custo e diferenciados em textura, para representar diferentes estruturas, formas, tamanhos, e assim ajudar na compreensão de processos biológicos complexos, ou estruturas de dimensões microscópicas.

A autora ainda relata que para a eficiência do material didático para o deficiente visual é preciso que esse recurso tenha qualidade tátil e apresente descrição em braile. Para facilitar a aprendizagem do educando é preciso que as representações presentes na estrutura tenham texturas diferentes. Um exemplo de material tátil direcionado ao Ensino de Biologia Celular é a Célula vegetal (figura 1).

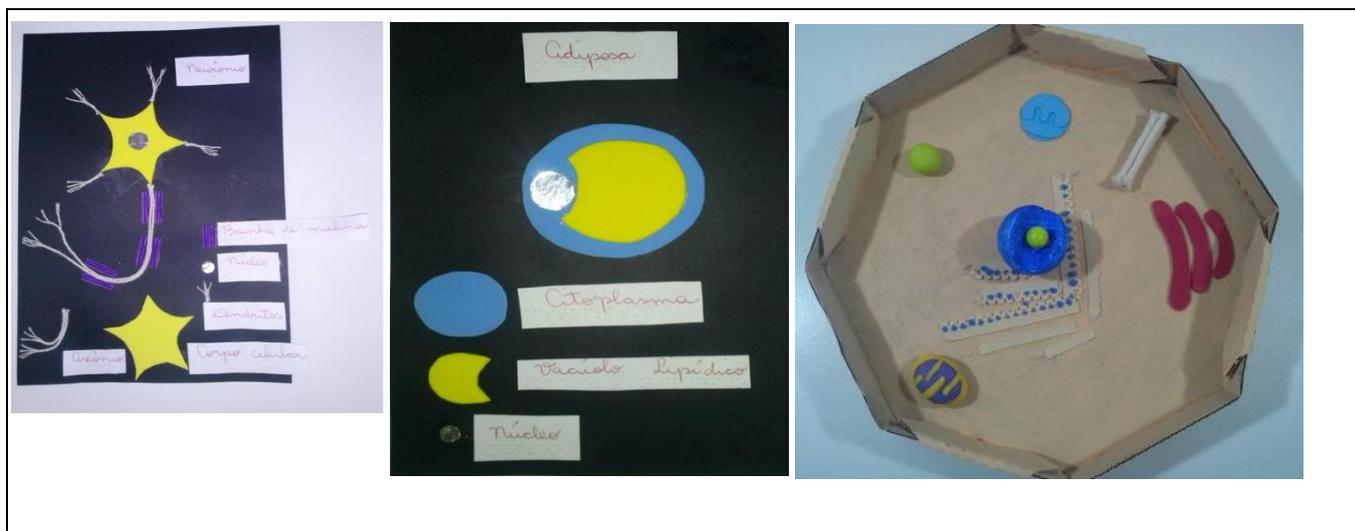
**Figura 1:** Modelo tátil de Célula Vegetal



**Fonte:** Santos (2018, p. 24).

Já Bez (2013) relata a importância do uso de materiais táteis e mencionam a construção de uma célula nervosa (neurônio), célula adiposa (célula que acumula gordura) e uma célula animal conforme pode ser visto na figura 2.

**Figura 2:** Modelo tátil- Célula nervosa(A); Célula adiposa(B), Célula animal (C)



**Fonte:** Bez (2013, p. 14, p.19, p.20)

Sobre a construção dos materiais Bez (2013) relata que devem ter tamanho adequado, não recomenda que sejam muito pequenos. Textura como liso, rugoso, fino/ grosso são imprescindíveis. Além disso deve ser de fácil manipulação pelos educandos e conter legenda em braile.

Segundo Carvalho (2018, p.3401) uma escola de qualidade, inclusiva deve buscar superar as necessidades de aprendizagem dos educandos. Sobre o uso de recursos táteis na inclusão de deficientes visuais a autora relata:

(...) utilizando-se maquetes e outros materiais possíveis de serem tocados, vinculam-se os mencionados significados a representações táteis e, por meio da estrutura mencionada, esses significados tornam-se acessíveis aos alunos cegos ou com baixa visão.

Peixoto e Silva (2017) concluem que apenas recursos e materiais adaptados não são a garantia de aprendizagem dos educandos com deficiência visual. Os autores mencionam que a falta de visão não impede o aluno de compreender os conceitos. E seguem explicando que os recursos táteis são uma ferramenta auxiliadora da aprendizagem.

O estudo aponta que a inclusão do deficiente na sala comum só teve início com a Constituição Federal Brasileira de 1988. Dessa época em diante diversas legislações foram sendo publicadas e cada vez mais a preocupação com a inclusão do educando foi aumentando. Uma análise dos dados estatísticos apresentados pelo Censo da Educação Básica indicam o aumento de deficientes nas classes comum. No entanto o estudo bibliográfico aponta que a aprendizagem não é garantida apenas por inseri-lo na sala de aula. É preciso repensar a prática docente e buscar meios para que a inclusão realmente aconteça.

Uma análise da inclusão nas aulas de Biologia, mas especificamente do Ensino de Biologia Celular apontou que essa subárea apresenta conceitos tido como abstratos para os alunos. Enfatiza-se que uma possibilidade de tornar esse ensino mais dinâmico e capaz de levar o conhecimento ao deficiente visual e aos demais alunos com por meio da inserção de materiais táteis.

Ressalta-se que quando se fala em deficiência visual é preciso ter o conhecimento de que existem quatro níveis: visão normal, deficiência visual moderada, deficiência visual grave (deficiência severa), cegueira. Além disso o aluno com deficiência visual possui limitações e atrasos na aprendizagem. Mas isso não significa que ele tenha problemas mentais.

Em suma, defende-se que para que o educando tenha sua aprendizagem garantida é preciso muito além de legislações de inclusão. Ademais ressalta que só levar materiais táteis para a aula de Biologia Celular não é uma garantia que o aluno com deficiência visual aprenderá os conceitos. É preciso que nesse processo tenha um engajamento entre professor e demais alunos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conclui-se que no que tange a temática educação inclusiva no âmbito educacional o Brasil está mudando e priorizando a inclusão. E o marco decisivo nesse processo foi a Constituição Federal de 1888, pois partir dessa legislação ficou estabelecido que o deficiente deveria ser inserido preferencialmente na classe comum. Além dessa, diversas outras legislações visando a inclusão foram implantadas. No entanto, na prática muitas outras medidas ainda precisam ser tomadas para garantir a inclusão.

Pontua-se que as legislações por si não são garantia de inclusão. Notou-se que aumentou a presença de alunos deficientes nas classes na classe comum. Constata-se que ainda assim é

preciso ensinamento, mudanças nas práticas docentes e busca por meios de facilitar a aprendizagem de qualidade de educando.

Sob a perspectiva do Ensino de Biologia Celular evidenciou a necessidade de medidas para facilitar a inclusão na sala de aula. Dentre essas medidas destaca-se o uso de materiais táteis. Porém de suma importância a compreensão que esse material é um mediador entre os conhecimentos e o educando.

Salienta-se que nesse percurso muitos outros cuidados devem ser tomadas como linguagem adequada e de fácil compreensão. Respeito às limitações do educando, até porque o deficiente visual, em geral, tem mais dificuldades de limitações no aprendizado do que os demais alunos. Salienta-se que essa restrição, de modo geral, não está ligada a deficiência mental nesse educando.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradecemos a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro e a seguinte Agência de Fomento: Faperj/UENF.

## **REFERÊNCIAS**

AMARAL, Marciliana Baptista; BARBOSA, Rita Petronilho; JESUS, Sônia Cupertino; PENNA, Guilherme Aparecido; T ALMAS, Elismara Vaz. Breve histórico da educação inclusiva e algumas políticas de inclusão: Um olhar para as escolas em juiz de fora. **Revista eletrônica Faculdade Metodista GRAMBERY**. nº16, p. 1-24, 2014

ARAÚJO, Vera Lúcia Santiago. Cinema de autor para pessoas com deficiência visual: a audiodescrição de O Grão. **Trabalhos em linguística aplicada**, p.357-378, 2011.

AVÓ, Heloísa Silva; MARCOMINI, Luís Antônio Gorla. Relação entre visão referida e visão aferida na primeira avaliação oftalmológica. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 75, n. 1, p. 45-49, 2016.

BEZ, Jany Vieira. O desenvolvimento da aprendizagem e a compreensão da célula em modelos didáticos táteis para alunos cegos e de baixa visão. **Cadernos PDE**, p. 1- 31, 2013.

BRASIL. **Constituição Federal de brasileira 1988**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 29 de mar. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: <  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)> Acesso em: 29 de mar. de 2020.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. **Censo da Educação Básica** | 2019- Notas Estatísticas Censo Escolar 2019. MEC-2020. Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar> > Acesso em: 08 mar. 2020.

CAMARGO, Eder Pires ; NARDI, Roberto; VERASZTO, Estéfano Vizconde. A comunicação como barreira à inclusão de alunos com deficiência visual em aulas de óptica. **Revista brasileira de Ensino de Física**, v. 30, n. 3, p. 3401.1-3401.13, 2008.

CANTINI, Juliane Hartemink; RIBEIRO, Lucilane de Oliveira. A inclusão do surdo na sociedade sob a ótica dos direitos humanos. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 5, n. 2, p. 115-126, 2019.

CARVALHO, Elizabete dos Santos. **A utilização de recurso de tecnologia assistiva na abordagem do conteúdo célula para deficientes visuais em escola da rede pública estadual de ensino de Aracaju-SE**. Aracaju: UFS, 2018. Trabalho de Conclusão de Curso, Universidade Federal de Sergipe, 2018.

CHAVES, Ana Paula Nunes; NOGUEIRA, Ruth Emilia. Os desafios do professor frente o ensino de geografia e a inclusão de estudantes cegos. **Boletim de Geografia**, v. 29, n. 1, p. 5-16, 2011.

COIMBRA, Ivanê Dantas. **Inclusão do portador de deficiência visual na escola regular**. Salvador: Edufba, 2003.

CORRÊA, Maria Angela Monteiro. **Educação especial**. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2010.

COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Formação para a diversidade**. Curitiba-PR: IESDE BRASIL S/A, 2018.

COUTO JUNIOR, Abelardo; OLIVEIRA, Lucas Azeredo Gonçalves de. As principais causas de cegueira e baixa visão em escola para deficientes visuais. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 75, n. 1, p. 26-29, 2016.

GIANOTTO, Dulcinéia Ester Pagani; DINIZ, Renato Eugênio da Silva. Formação inicial de professores de Biologia: a metodologia colaborativa mediada pelo computador e a aprendizagem para a docência. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 3, p. 631-648, 2010.

FEITOSA, Robério Rodrigues; BRAGA, Anne Drielly Medeiros; SILVA, Rayanne Alves; MARTINS, Maria Márcia Melo; SOBREIRA, Alana Cecília de Menezes. O Ensino de Ciências/Biologia: uma abordagem a partir da percepção de alunos do Ensino Fundamental. In: **Anais do III Congresso Nacional de Educação- CONEDU**, Natal, 2016-RN, Disponível em: < [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA18\\_ID3884\\_12082016194416.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA18_ID3884_12082016194416.pdf) >. Acesso em: 16 abri. 2020.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton; MENEZES, Maria Christine Berdusco. Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do ensino regular. **Cadernos PDE**, p. 1-36, 2008.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 101-119, 2013.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. 1ªed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Marta. **Deficiência Visual**. Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Itabuna: Via Litterarum, 2010.

KRASILCHIK, Myriam. **Prática de Ensino de Biologia**. 4. ed. São Paulo: Edusp, 2016.

MASINI, Elcie Salzano. Integração ou desintegração? Uma questão a ser pensada sobre a educação do deficiente visual. In: MANTOAN, Maria Teresa Égler (org.). **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. Utilização de modelos didáticos tateáveis como metodologia para o ensino de biologia celular em turmas inclusivas com deficientes visuais. **Revista Contexto & Educação**, v. 34, n. 109, p. 150-169, 2019.

MINETTO, Maria de Fátima Joaquim; PRESTES, Irene Carmem Piconi; FACION, José Raimundo; STIVAL, Márcia Maria. **Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais**. Curitiba: IESDE BRASIL S/A, 2010.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do plano nacional de educação**. Brasília: MEC, 2017.

NASCIMENTO, Laís Barros Pinto. **A importância da inclusão escolar desde a educação infantil**. 2014. 49 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia). Departamento de Educação – Faculdade Formação de Professores. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2014.

NASCIMENTO, Maria Santa Borges; SILVA, Carlos Henrique Soares; FERNADES, Ednuzia Ferreira; DANTAS, Francisca Katiane da Silva; SOBREIRA, Alana Cecília de Menezes. Desafios à prática docente em Biologia: o que dizem os professores do Ensino Médio?. In: **Anais do XII Congresso Nacional de Educação- EDUCERE**, Curitiba-PA, 2015. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18007\\_10120.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18007_10120.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2019.

NUNES, Sylvia; LOMÔNACO, José Fernando Bitencourt. O aluno cego: preconceitos e potencialidades. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 14, n. 1, p. 55-64, 2010.

OLIVEIRA, Andressa Antônio. **Um olhar sobre o ensino de Ciências e Biologia para alunos deficientes visuais**. 2018. apresentada ao Programa de PósGraduação em Ensino na Educação Básica do Centro Universitário do Norte do Espírito Santo, Universidade Federal do Espírito Santo.

OTTAIANO, José Augusto Alves; ÁVILA, Marcos Pereira; UMBELINO, Cristiano Caixeta; TALEB, Alexandre Chater. **As Condições de Saúde Ocular no Brasil**. São Paulo: CBO, 2019.

PAIVA, Ayane de Souza. **Princípios de Design para o Ensino de Biologia Celular: pensamento crítico e ação sociopolítica inspirados no caso de Henrietta Lacks**. Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Federal da Bahia, 2019.

PEIXOTO, Elza Rodrigues Barbosa; SILVA, Luiza Helena Oliveira. Regimes de interação em práticas de inclusão de deficientes visuais. **A Cor das Letras**, v. 18, n. 3, p. 222-40, 2018.

PITANO, Sandro de Castro; NOAL, Rosa Elena. Cegueira e representação mental do conhecimento por conceitos: comparação entre cegos congênitos e adquiridos. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 128-137, 2018.

RIBEIRO, Larissa Oliveira Mesquita. A inclusão do aluno com deficiência visual em contexto escolar: afeto e práticas pedagógicas. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, v. 13, n. 1, p. 008-032, 2017.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SANTOS, Thaislany Ferreira. **Modelos didáticos táteis sobre fotossíntese para alunos deficientes visuais**. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Ciências Biológicas). Universidade Federal de Sergipe Centro de Ciências Biológicas e da Saúde Departamento de Biologia, 2018.

SILVA, Vanessa Torres; MOREIRA, Marcela Cruz.; VASCONCELLOS, Túlio Flávio . A importância do Ensino de Biologia no campo social e científico. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Educação- CONEDU**, João Pessoa-PB, 2017. Disponível em: <[https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRAB\\_ALHO\\_EV073\\_MD4\\_SA16\\_ID1388\\_16102017181009.pdf](https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRAB_ALHO_EV073_MD4_SA16_ID1388_16102017181009.pdf)> Acesso: 21 abril. 2020.

SILVA NETO, Antenor de Oliveira; ÁVILA, Éverton Gonçalves; SALES, Tamara Regina Reis; AMORIM, Simone Silveira; NUNES, Andréa Karla; SANTOS, Vera Maria. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SOUZA, Edilaine Moraes; MESSEDER, Jorge Cardoso. Célula e Inclusão Escolar: Propostas Didáticas para alunos com Deficiência Visual. **Revista Insignare Scientia-RIS**, v. 3, n. 1, p. 376-393, 2020.

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, v. 6, n. 3, p. 41-50, 2017.

VAZ, José Murilo Calixto et al. Material didático para ensino de biologia: possibilidades de inclusão. **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, v. 12, n. 3, p. 81-104, 2012.

## INCLUSÃO E OS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DE UMA CRIANÇA SURDA

Leiliane Pereira Frazão<sup>1</sup>  
Anabela Bárbara Domingues Panão Góis Ramalho<sup>2</sup>

### RESUMO

Alguns estudos sobre inclusão e aprendizagem de crianças com deficiência tem gerado novas concepções pedagógicas que correspondem ao contexto da educação especial. Com este olhar, o questionamento principal deste trabalho instiga o encontro de informações e conhecimentos, explanando algumas definições de como a formação de professores contribuem para o processo de inclusão de crianças surdas e o impacto produzido na sua aprendizagem. Sabe-se que aprender é uma capacidade que nasce com todo ser humano e que é desenvolvida ao longo de toda vida, que o aprendizado escolar é uma etapa essencial ao desenvolvimento intelectual da criança. Destarte, concebemos neste artigo o objetivo de proporcionar alguns entendimentos sobre o sujeito criança surda e o seu desenvolvimento cognitivo e de interação social no espaço escolar e de que forma a relação docente e estudante com deficiência se estabelece no decorrer do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, os procedimentos metodológicos utilizados do respectivo trabalho dispõem da pesquisa-ação, conduzido por questionário com questões estruturadas com a família e a professora da criança, como instrumento de coleta de dados a fim de visualizar a relação entre todos que convivem com a criança. Buscou-se em Piaget respostas para compreensão do seu processo de aprendizagem e, em Vygotsky para conhecer aspectos importantes do cotidiano escolar e familiar da criança e sua interação social, pois interagindo com pessoas em seu ambiente familiar e escolar sua aprendizagem também vai se efetivando.

**Palavras-chave:** Aprendizagem. Criança surda. Inclusão.

### INTRODUÇÃO

A luta pela inclusão das pessoas com deficiência perpassa muitos desafios. Ao longo da história, as pessoas com deficiência têm sido denominadas e estereotipadas por suas limitações e/ou diferenças, que para alguns “fogem” dos padrões “normais”. É importante salientar que a exclusão das pessoas com deficiência do contexto sociocultural sempre esteve presente nos diversos lugares e na escola não foi diferente. Essa ideologia de um padrão de

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação para Saúde da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra – IPC/PT, Técnica em Assuntos Educacionais do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, [leiliane.frazao@ifma.edu.br](mailto:leiliane.frazao@ifma.edu.br);

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Ciências da Educação, Professora Coordenadora da área de Psicologia e Ciências da Educação e Coordenadora de Curso de Especialização em Educação Especial da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra – IPC/PT, [anabelapanaoramalho@gmail.com](mailto:anabelapanaoramalho@gmail.com).

“normalidade” esteve e está presente nos diversos contextos e, mesmo diante dos instrumentos legais que subsidiam o processo inclusivo, ainda há muita resistência por parte de algumas instituições de ensino, no que diz respeito a inclusão de um estudante com Necessidade Educacional Específica (NEE) em salas de aulas regulares.

Assim surge a necessidade de realizar este estudo<sup>3</sup>, buscando compreender a realidade de uma criança surda diante da falta de respostas educativas que ainda ocorre nas instituições escolares quando o assunto é a organização do ensino em consonância com a perspectiva inclusiva de pessoas com deficiência e na definição da forma como promover a aprendizagem efetiva e significativa destes alunos.

Percebe-se que esta necessidade de atender os preceitos inclusivos ainda é de fato um tabu para muitos profissionais da educação, pois quando se depararam com uma realidade de lecionar em salas com alunos com NEE sentem dificuldade de se desvincular da concepção do “padrão” do alunato, têm problemas de proceder, organizar e suprir as necessidades dos alunos, no sentido de planificar e implementar estratégias que atendam todos/as seus/suas estudantes de forma inclusiva.

Diante dessa percepção, buscou-se nesta pesquisa conhecer a realidade da criança nos contextos escolar e familiar, visto que a aprendizagem ocorre em diversos espaços, não somente o escolar. Segundo Orrú (2017) a aprendizagem se reinventa sempre, pois não está confinada a um local apropriado (escola) para se concretizar, ao contrário, se arranja nos diversos espaços de aprendizagem. Porém, é no contexto escolar que este estudo se delimitará, por ser o local onde a criança objeto de investigação estabelece mais contato social, principalmente com outras crianças.

Assim, tem-se como objetivo geral entender como o sujeito \_ a criança surda \_ aprende quando seu contexto escolar é de ouvintes e, para um efeito mais amplo do entendimento dos fatores que se interpolam e influenciam no processo de aprendizagem, propõe-se conhecer aspectos relevantes do cotidiano escolar e familiar da criança; assim como conhecer como ocorre o planejamento docente e quais estratégias são utilizadas para contribuir com processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva inclusiva; garantir que, além do acesso ao ensino e aprendizagem, a criança tenha êxito em todo processo, proporcionando-lhe oportunidades materiais e metodológicas de uma aprendizagem adaptada e às suas necessidades em um ambiente realmente inclusivo.

<sup>3</sup> O presente artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Aprendizagem de uma criança surda no contexto de ouvintes: um estudo de caso”.

A metodologia adotada na elaboração desta pesquisa foi a qualitativa buscando avaliar a aprendizagem da criança no contexto da educação infantil. Essa metodologia nos permitiu compreender os fenômenos a partir dos sujeitos entrevistados.

Segundo Kipnis (2005, p.41)

O pesquisador qualitativo não pretende estabelecer afirmativas que relacionem fatores variáveis que devam ser medidas e testadas rigorosamente. Ele está interessado no processo que ocorre em determinado ambiente e, principalmente, em como os sujeitos envolvidos percebem e lhe dão significado particular.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, onde foi necessário realizar um processo de intervenção<sup>4</sup>, para estruturação dos resultados realizamos a análise das entrevistas estruturadas aplicadas aos sujeitos nas fases da pré-intervenção e pós-intervenção; na observação estruturada não-participante visto que a pesquisadora não faz interferências nas atividades escolares e, ainda, nos testes cognitivos piagetianos aplicados ainda na fase da pré-intervenção.

Ainda para esta análise ressalta-se a importância da revisão da literatura, pois esta norteará o caminho a ser percorrido no sentido de se alcançar um entendimento favorável de todo o processo de pesquisa. Severino (2007, p.112) qualifica a pesquisa bibliográfica como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores”. Assim, a pesquisa bibliográfica referenciada aqui a partir dos preceitos de Orrú (2017), Kipnis (2005), Chizzotti (2005), Sasaki (2010), Brasil (2015), Mazotta (2005), Ayres (2012), Piaget (2010) e Vygotsky (2008) e contribuições de outros estudiosos dará o suporte para uma compreensão atual e contextualizada acerca do objeto.

## **METODOLOGIA**

---

<sup>4</sup> Diante da proposta do Programa de Mestrado em Educação para Saúde vinculado ao Instituto Politécnico de Coimbra – PT, o projeto de trabalho para conclusão do mesmo (dissertação) deveria apresentar uma intervenção diante do problema apresentado. Sendo assim, a proposta aqui apresentada trata-se de um trabalho de intervenção realizado no processo de formação docente da escola onde o sujeito criança surda estudava, pois percebeu-se que, para que sua inclusão fosse significativa, os/as professores/as daquele espaço precisavam compreender os preceitos de uma educação especial inclusiva, aspectos até então não estudado por aqueles/as profissionais, porque jamais tinham passado por capacitações na área.

Esta pesquisa surge da necessidade de compreender o cotidiano escolar de uma criança surda<sup>5</sup> (denominada de M.V), estudante da Educação Infantil em um contexto meramente de pessoas ouvintes, acompanhada por profissionais não especialistas em Educação Especial e que nunca haviam passado por esta formação.

Para iniciar a pesquisa de campo, primeiramente solicitamos a permissão para a família da criança, representada pela mãe, para que fosse possível acompanhar parte do cotidiano de M.V. em casa e na escola. Após, solicitamos também, a permissão da direção da escola para que a pesquisadora adentrasse aos seus espaços para acompanhar a criança em suas atividades de rotina no ambiente escolar. Depois das permissões concedidas por ambas as partes, iniciamos a pesquisa de campo.

Por trata-se de uma investigação-ação, pois nos permitiu que fosse trabalhada a teoria e a prática, convalidando o que foi observado através da fundamentação teórica e, posteriormente, realizada uma intervenção. Conforme Coutinho et al (2009) a investigação-ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente investigação (ou compreensão) e ação (ou mudança), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação, feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. Diante do que foi pesquisado, nos foi permitida a construção de uma visão clara e sistemática a respeito da matéria estudada.

As técnicas e instrumentos pedagógicos que servem de base a este trabalho, foram pensados e elaborados de acordo com os objetivos do estudo e as características do contexto da criança. Dividiram-se em 3 (três) etapas: entrevistas, observação e os testes cognitivos.

As entrevistas foram realizadas com a mãe e com a professora que acompanhou a criança na escola nas fases da Pré-Intervenção e da Pós-Intervenção. As informações obtidas com as entrevistas foram importantes, pois conseguimos entender o contexto da criança desde seu nascimento, passando pelo diagnóstico de neuropatia auditiva, até o momento da pesquisa como foi se estabelecendo suas relações com os familiares, com os colegas de escola e professora, e como ocorreu sua aprendizagem diante da perda auditiva.

O instrumento foi composto por um roteiro de perguntas que subsidiaram informações importantes que ocorrem/ocorreram ao longo da vida da criança, tudo foi

---

<sup>5</sup> É importante relatar que por opção familiar, a criança não iniciaria ainda o contato com a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), mas sim passaria pelo processo de oralização visto que a criança usava o AASI (Aparelho de Amplificação Sonoro Individual).

registrado de acordo com o que as entrevistadas relatavam, respeitando o roteiro elaborado. Como aponta Chizzotti (2005, p.93)

O entrevistador deve manter-se na escuta ativa e com a atenção receptiva a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdos ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem a pesquisa.

A entrevista estruturada nos possibilitou obter dados importantes do cotidiano da criança, o que contribui para uma melhor observação e análise dos fatos estudados. A técnica de observação, também utilizada na recolha de dados deste trabalho, deu-se no intuito de obter conhecimento sobre determinados aspectos da realidade escolar da criança, a fim de detectar como ocorre a interação social da criança surda com pessoas ouvintes. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que a observação incide sobre as condutas, procurando captar tipos de comportamento individual e de interação, assim como os fundamentos ideológicos e culturais que os motivam. O campo de observação do investigador é bastante amplo e o registo dos dados faz-se em função dos objetivos definidos para a observação, para o que é útil construir uma grelha de observação.

Ainda na fase de pré-intervenção foi aplicado o teste piagetiano. Para avaliação dos testes foram elaboradas Grelhas nas quais foram dispostos: os tipos de provas aplicadas; o material utilizado; o critério de aplicação; a avaliação com os três níveis e suas classificações; e o nível alcançado pela criança.

A partir do que foi verificado pela pesquisadora/experimentadora, foram elaboradas propostas de trabalhos escolares e até mesmo familiares, consoante o período de desenvolvimento pré-operatório em que a criança se encontrava.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Diante dos preceitos legais a questão da inclusão de estudantes com deficiência está bem amparada, teoricamente; porém, de fato encontra-se diante de um novo paradigma de educação inclusiva em que há um abismo entre legislação/teoria e a prática da inclusão; entre o direito que é garantido e o que de fato é proporcionado pelas escolas. É a escola que deve ser capaz de acolher todo tipo de aluno/a e de lhe oferecer uma educação de qualidade, equitativa e com metodologias adaptativas, ou seja, aplicando respostas educativas compatíveis com as habilidades, necessidades e expectativas de cada aluno (SASSAKI, 2010).

A inclusão das pessoas com deficiência vai se difundindo e, em diversos países, alguns autores se destacaram por manifestar sua insatisfação em relação ao tratamento dado aos alunos com deficiência nos sistemas de ensino regular e por defenderem o movimento da inclusão, tais como Fulcher e Slee, na Austrália; Barton, Booth e Tomlinson, no Reino Unido; Ballard, na Nova Zelândia; Carrier, em Nova Guiné; Biklen, Heshusius e Sktirc, na América do Norte (SANCHES, 2005).

Observa-se que o movimento pela inclusão de pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, desencadeado no contexto educacional norte-americano, ainda que de forma restrita, influenciou os sistemas de ensino de outros países no sentido de dar a largada no processo de inclusão social e educacional de estudantes com deficiência, quando sugere que todos devem participar da vida educacional e social juntamente com os grupos de sua mesma idade.

A Constituição Federal de 1988 traz como fundamento da república a cidadania e a dignidade humana (art. 1º, incisos II e III), e como um dos objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, cor, sexo, idade ou qualquer outra forma de discriminação (art. 3º, inciso IV). Baseando-se nesses preceitos, entende-se que todos devem ser tratados igualmente, de forma digna, em todos os ambientes e no convívio social (BRASIL, 1988).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) nº. 9.394/1996 tem-se como princípio para o ensino “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Art. 206, inc. I), onde a educação representa um direito de toda a população, independentemente de suas peculiaridades físicas, cognitivas, comportamentais e/ou psicossociais, significando dizer que o sistema escolar deve receber toda e qualquer clientela que busque o seu direito de acesso à escolaridade básica em escolas regulares, oferecendo tratamento igualitário e inclusivo, buscando estratégias para garantir, também, a permanência do aluno na escola.

O Plano Nacional de Educação define 20 metas em consonância com as diretrizes educacionais do país para uma década (2014-2024) e aborda de forma específica a educação especial, tendo como objetivo a equidade da educação, tornando-a menos desigual e com a proposta de oportunizar a todos uma educação de qualidade. Assim, na meta 4, ao tratar sobre diversidade, traz

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 5).

A Lei Nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, como também é conhecida, traz em seu Art. 27

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015, p. 9).

Percebe-se que há vários instrumentos legais que garantem e subsidiam o processo inclusivo, para que se possa analisar a importância de reformular os projetos educativos de forma que atendam as perspectivas de todos os estudantes e docentes, que sentem dificuldades de planejar o seu fazer pedagógico-metodológico quando se trata de atender a um público diversificado.

Embora haja esforços dos atores envolvidos e políticas públicas voltadas para a perspectiva da inclusão, ainda há referências negativas sobre esta temática, que erroneamente é entendida como “assistência aos deficientes e não como a educação de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais” (MAZOTTA, 2005, p.11). No caso da pessoa surda não difere, apesar das pessoas surdas estarem adentrando os espaços acadêmicos e no mundo do trabalho mais comumente, ainda assim, existe o preconceito e a falta de acessibilidade de comunicação para que elas permaneçam nestes espaços.

Doravante, é necessário destacar que dentro deste cenário ocorre o processo de aprendizagem do ser humano. Aprendizagem que perpassa vários aspectos de sua vida \_ do simples ato de tomar banho, por exemplo, a efetuar uma conta aritmética \_ ela está no nosso dia a dia em vários contextos. Ao frequentarmos os espaços escolares a aprendizagem vai ganhando várias dimensões. Inicia-se um aprendizado mais significativo e científico na vida do indivíduo, independentemente da série que ele está, seja no 1º ano da educação infantil ou no 1º ano do ensino superior, para toda e qualquer atividade que ele realize, há um aprendizado.

Conforme Jean Piaget (2010), dentro da visão construtivista sobre aprendizagem e desenvolvimento, tais conceitos se inter-relacionam, sendo a aprendizagem a alavanca do desenvolvimento. A perspectiva de Piaget é maturacionista, no sentido de que ela preza o desenvolvimento das funções biológicas – que é o desenvolvimento como base para os avanços na aprendizagem.

Para Vygotsky, diferentemente de Piaget, o desenvolvimento – principalmente o psicológico - depende da aprendizagem na medida em que se dá por processos de internalização de conceitos, que são promovidos pela aprendizagem social.

Ainda para Vygotsky (2008), não é suficiente para criança ter todo o aparato biológico da espécie para realizar uma tarefa, se ela não participa de ambientes e práticas específicas que propiciem esta aprendizagem. Não se pode pensar que a criança vai desenvolver com o tempo, pois ela não tem, por si só, instrumentos para percorrer sozinha o caminho do desenvolvimento, que dependerá das suas aprendizagens mediante as experiências a que foi exposta.

Diante disso, Vygotsky para contribuir mais especificamente com estudo da aprendizagem e do desenvolvimento, esclarece através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

ZDP é a diferença entre o nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, entendendo por nível de desenvolvimento real o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram com o resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados, está relacionado as tarefas que a criança é capaz de fazer sozinha. O nível de desenvolvimento potencial é determinado por meio da capacidade de a criança solucionar problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (GOLDEFELD, 2002, p.72).

Então, pode-se dizer que é nesta zona de desenvolvimento proximal que a aprendizagem vai ocorrer. Na escola, por exemplo, o/a professor/a quem irá favorecer esta aprendizagem, sendo o/a mediador/a entre a criança e o mundo. Especificamente na criança com deficiência auditiva todo esse processo será bastante significativo, pois estar em contato com o meio social possibilitará que ela interaja através da linguagem verbal.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise teve o foco em como uma criança surda aprende no contexto escolar de ouvintes, baseada em instrumentos utilizados como entrevistas estruturadas; aplicação dos testes cognitivos piagetianos, bem como na observação não-participante da criança objeto deste estudo. Os sujeitos da pesquisa foram a mãe e a professora, aqui apresentadas como *Participante 1* e *Profissional 1*, respectivamente. Para esta análise retomamos ao que foi relatado pelos sujeitos na pré-intervenção e na pós-intervenção, considerando o processo de aprendizagem da criança nos aspectos de interação social, comunicação, aprendizagem e inclusão.

### Interação Social

Para melhor compreensão da realidade educacional de M.V. foram avaliados pontos no intuito de desvelar o cotidiano da criança investigada. Diante das observações realizadas no convívio social de M.V tanto no contexto escolar como familiar, verificamos que ela está sempre buscando contato com o grupo onde está inserida.

Como em casa o convívio da criança observada é somente com adultos, na escola ela tenta, mesmo que às vezes não seja compreendida pelos/as colegas, se aproximar e promover brincadeiras se envolvendo no grupo. Ela mantém um bom relacionamento com todos/as, nada a inibe e nem a impede de se aproximar das outras crianças e das pessoas em geral, conforme relatam os sujeitos

*Participante 1 - M.V. é uma criança extrovertida e muito falante, não se sente diferente das demais crianças, mesmo sabendo da sua condição. A convivência com outras crianças ouvintes, a estimula falar mais e mais, a não se sentir envergonhada para expressar seus sentimentos ou necessidades.*

*Profissional 1 - O seu convívio com crianças ouvintes tem sido de grande importância para seu desenvolvimento social e pessoal. Pois aprende a se defender de muitas situações de conflito; sua comunicação com os colegas evolui cada vez mais e seus colegas aprendem a respeitar as diferenças, isto faz com que M.V. se sinta bem emocionalmente.*

A aprendizagem não ocorre de forma isolada, o indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua troca de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico. O

indivíduo participante de um grupo social, ao conviver com outras pessoas efetua troca de informações e, desta forma, vai construindo o seu conhecimento conforme seu desenvolvimento psicológico e biológico (VYGOTSKY,1998).

### **Comunicação**

Podemos perceber durante as observações que M.V. comunicava-se através de gestos, muitas vezes por não ser compreendida pela professora e pelos/as colegas, isso acabava desestimulando-a e dispersando-a durante as atividades de sala de aula. Nas falas dos sujeitos investigados também foi possível averiguar esse fato, o que causava preocupação em ambas.

*Participante 1 - Devido a sua deficiência auditiva parcial ela tem dificuldade em compreender algumas atividades que lhe são apresentadas por que agora que está iniciando o processo de linguagem falada.*

*Profissional 1 - É sobre o entender. Devido ao repertório de palavras há dificuldade. Dificuldades em compreender as palavras “entre” e “meio”. Ela confunde a sequência numérica quando pedimos para colocar um número entre o outro. Por exemplo, coloque o número que fica entre o 2 e o 4, as vezes ela fica confusa, não entende que é o 3.*

Desde os três anos, e ainda no início dos cinco anos de idade, M.V. se comunicava pouco com a família, na escola e com outras crianças do seu convívio a comunicação se estabelecia mais por gestos, mas atualmente ela evoluiu na sua forma de comunicar, estruturando melhor suas frases e fazendo a distinção entre significado e significante.

*Participante 1 - A comunicação ocorre de forma oral e por gestos (da parte de M.V). Ela conversa bastante com as crianças.*

*Profissional 1 - Há um certo cuidado entre eles em se comunicarem. A M.V. sempre tenta chamar atenção dos coleguinhas para olha-la. No início era um pouco difícil, pois M.V. só se comunicava puxando.*

Em alguns momentos ela necessita gesticular para ser melhor compreendida, é natural que M.V. busque uma forma não verbal de se comunicar, seja pelo toque, por expressões corporais e/ou faciais. De acordo com Quadros (2011, p. 25) “é possível que os toques, as expressões faciais do rosto do falante e a postura corporal influenciem o início da aquisição dos significados pelas crianças surdas”. Enfim, é da natureza do homem querer interagir com outras pessoas, então mesmo um bebê surdo, filho de pais ouvintes, necessita armazenar alguns significados da interação com seus pais e pessoas do seu convívio.

## Aprendizagem

A criança objeto de observação é independente, sempre, com alguma capacidade de iniciativa, tenta realizar as tarefas propostas pela professora ainda que não compreenda completamente seus significados, esforça-se e não desiste de concluir. Isso tem sido importante para o seu processo de aprendizagem, pois ela tem conseguido avançar no que diz respeito a aquisição da linguagem verbal. Por ser uma criança perspicaz e persistente, mesmo tendo uma diminuição na sua percepção auditiva, ela aproveita do que é visual para aprender, como demonstram os sujeitos.

*Participante 1 - Ela tenta fazer todas as atividades que vêm da escola e eu a estimo com outras.*

*Profissional 1 - Ela precisa sempre de um direcionamento, porém sempre tenta realizá-las.*

Diante dessas observações e declarações e com a proposição de verificar o desenvolvimento cognitivo de M.V, aplicamos os testes cognitivos. Estes auxiliam na avaliação do funcionamento e do desenvolvimento das funções lógicas do sujeito, sendo possível ainda verificar o nível cognitivo em relação a sua idade cronológica.

De acordo com os testes aplicados, analisamos que o nível de pensamento cognitivo estava de acordo com a idade cronológica de M.V. se enquadrando no estágio de desenvolvimento pré-operatório. Considerando que a linguagem não ocorre única e exclusivamente através da fala, ou seja, ela não é apenas verbal, considera-se o que Piaget denomina de “a gênese do pensamento”, na qual, sob a dupla influência da linguagem e da socialização, ocorre uma transformação da inteligência que pode ser considerada a emergência do pensamento propriamente dito. “A linguagem permite ao sujeito contar suas ações, reconstituir fatos passados e evocar os objetos e pessoas na ausência deles” (Goulart, 2013, p. 56).

## Inclusão

Constatamos, nas respostas dos sujeitos *Participante 1* e *Profissional 1*, que o fato de M.V. conviver com crianças ouvintes tem favorecido o seu desenvolvimento afetivo, social e linguístico, possibilitando que amplie sua forma de comunicação, interaja e aprenda mais neste ambiente diverso. É salutar ponderar que não é somente M.V. que tem aprendido neste contexto, mas seus coleguinhas da escola também, visto que têm aprendido sobre conviver

com as diferenças e a respeitá-las. Isso é importante para a concepção de valores das crianças, compreender que somos pessoas diferentes e com limitações, independentemente de serem visíveis ou não.

*Participante 1 - É nítido o progresso na compreensão das atividades contextualizadas, principalmente quando comparamos com a antiga escola, onde M.V. passou três anos, e muitas coisas não compreendia, apenas copiava dos colegas. Na atual escola, aprendeu em 4 meses o que não aprendeu em 3 anos na antiga.*

*Profissional 1 - Ela tem evoluído nas propostas de atividades em sala, pois antes olhava para as atividades dos colegas e só copiava o que eles faziam. Desde os desenhos, ela reproduzia igual. Agora ela produz os seus próprios desenhos e espera sua vez de realizar as propostas.*

A escola tem o papel de levar, para seus estudantes, discussões sobre diversidade. São necessários a previsão e conhecimento de que na escola trabalha-se com diferenças individuais, mas que o objetivo principal é o da escolarização do grupo; no entanto, a escola não pode esquecer que pode e deve auxiliar aquelas crianças que apresentem dificuldades na aprendizagem escolar. O processo de evolução de M.V. foi relatado da seguinte forma pela participante.

*Participante 1 - O desenvolvimento de M.V. hoje [...] consegue acompanhar o que é proposto para sua faixa etária, apesar das dificuldades de compreensão da linguagem falada, pois na escola em que estuda a professora tem buscado estratégias de inclui-la nas atividades da sala de aula e extra-classe, como visitas ao museu e teatro...*

Para Ayres (2012, p. 56) “visa-se desta forma, oferecer mais qualidade de vida à criança, bem-estar social, fazendo com que a escola seja um instrumento que a coloca em igualdade de condições com outras [...]”. Assim, entende-se que práticas de educação e cuidados voltados à criança possibilitam sua inclusão e contribuem com seus aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais e, assim, ela se torna um ser completo, aprendendo a conviver consigo e com o meio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A obtenção dos resultados desta pesquisa, pautados nas entrevistas estruturadas realizadas com os sujeitos e no teste cognitivo piagetiano, necessita de atenção visto que a

temática surdez gera discussões em torno do surdo cuja família opta pela filosofia bilíngue, deixando de lado aqueles que optam por outra forma de comunicação como a oralidade, por exemplo. O bilinguismo é a filosofia mais discutida atualmente, sabe-se da sua importância para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das pessoas surdas, é algo concernente. Porém, nem sempre é a opção da família ou fatores político-educacionais que não possibilitam o acesso a esta filosofia.

Em alguns casos quando a família opta pelo oralismo, há discriminação com a pessoa surda por pensarem que ela não se identifica como tal. Cada caso deve ser analisado e respeitado. Pode-se verificar neste estudo que apesar da perda auditiva da criança, e mesmo com o atraso de diagnóstico, ela tem avançado no desenvolvimento da aprendizagem.

Foi possível evidenciar esta realidade através de um estudo de caso que alcançou seus objetivos. Através do que foi relatado pelos sujeitos percebemos que M.V. tem revelado que está aprendendo e que vem se desenvolvendo nos ambientes e espaços em que está inserida, o que vai ao encontro de dados encontrados na literatura no que diz respeito aos efeitos positivos que a interação social traz para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social da criança.

O teste piagetiano nos aponta o enquadramento da criança no estágio de desenvolvimento adequado à sua idade, o pré-operatório. Com isso, percebemos que a surdez não tem afetado, até o momento, o progresso no desenvolvimento da criança.

Por outro lado, é considerável frisar que o preconceito pode prejudicar o desempenho da criança com NEE, que não quer ser discriminada pela deficiência e/ou por não ter optado pelo bilinguismo. Por isso, necessário se faz, dar continuidade futuramente a este estudo, a fim de ampliar discussões e ações em torno desta questão, para que oportunizem reflexões acerca da possibilidade de aprendizagem da pessoa surda independente da filosofia seguida por ela. O que tem que prevalecer é o respeito e o bem-estar da pessoa, seja surda oralizada ou bilíngue.

É importante destacar também, que discussões futuras servirão para fazermos uma análise de como está a formação docente no que tange às NEE, posto que ainda percebemos um despreparo e desconhecimento dos profissionais da educação para atender alunos com NEE, seja sobre surdez ou qualquer outro tipo de deficiência.

## REFERÊNCIAS

AYRES, S. Nunes. Educação Infantil; Teoria e Práticas para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação (Trad. Alvarez, M. J., Santos, S. & Baptista, T.). Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Senado Federal. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Imprensa Oficial, 2015. Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=169153&tp=1>> Acessado em: 20 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino MEC/SASE. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acessado em: 19 de julho de 2017.

CHIZZOTTI, A. Pesquisa em ciências humanas e sociais. 7º ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

COUTINHO, C. P.; SOUSA, A.; DIAS, A.; BESSA, F.; FERREIRA, M. J.; & VIEIRA, S. Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 2009. 13:2, pp. 355-379.

GOLDFELD, M. A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus editora, 2002, 172p.

GOULART, I. B. Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

KIPNIS, B. Elementos da Pesquisa e a Prática do Professor. Brasília, DF: Editora UnB, 2005.

MAZOTTA, M. J. S. Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas. 5ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 2005.

ORRÚ, S. E. O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PIAGET, J. A formação do símbolo na criança: imitação, jogo, imagem e representação. Tradução: Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica. 4ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2010.

QUADROS, R. M & Cruz, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANCHES, I. Compreender, agir, mudar, incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva.

Revista Lusófona de Educação, 5, 127-142. 2005. Disponível em:< revistas.ulusofona.pt > Início > v. 5, n. 5 (2005) > Sanches > Acessado em: 22 de agosto de 2017.

SASSAKI, R. K. Inclusão: Construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SEVERINO, A. J. Metodologia do Trabalho Científico. 23. Ed. Ver. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY. Pensamento e linguagem. 4ª Ed - São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

# INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: CONSENSOS E DISSENSOS DA LEGISLAÇÃO ACERCA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

Robéria Vieira Barreto Gomes <sup>1</sup>  
Heloisa Fonseca Barbosa <sup>2</sup>

## RESUMO

No Brasil, a década de 1990 é considerada um marco na história da Educação Especial com a regulamentação de leis, diretrizes, resoluções e decretos sob um viés inclusivo de valorização das diferenças nas escolas comuns. Essa regulamentação dialogou com as principais conferências internacionais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009). Esses documentos postulam que as escolas comuns devem promover ações educativas significativas para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas. Nesse liame, esta investigação objetivou analisar os consensos e dissensos existentes nos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação para alunos com deficiência. A metodologia adotada foi de natureza exploratória e explicativa, além de ter utilizado, como procedimentos metodológicos, a análise bibliográfica e documental. Os dados obtidos evidenciaram a existência de uma ampla legislação que garante o direito à educação para as pessoas com deficiência. Essa legislação possui dispositivos jurídicos que, ora dialogam, ora demonstram contradições entre si, e essa irregularidade pode ser prejudicial à conquista do direito à educação das pessoas com deficiência, uma vez que a modalidade de Educação Especial dispõe de inúmeros recursos e serviços de apoio para o êxito desses alunos nas escolas comuns. Concluímos que, apesar dos avanços ao longo da história, ainda há um caminho considerável a se percorrer para que exista consonância entre as diversas normatizações da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Educação, Deficiência, Direitos, Ordenamento Jurídico.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, a década de 1990 é considerada um marco na história da Educação Especial, pois pela primeira vez, desde o início da regulamentação dessa modalidade de ensino, foram promulgadas leis, diretrizes, resoluções e decretos sob um viés inclusivo de valorização das diferenças nas escolas comuns. Esse novo ordenamento jurídico foi elaborado em conformidade com os princípios defendidos em documentos provenientes de conferências internacionais como a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná -UFPR, aee.roberia@gmail.com;

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará - UFC, heloiisa.fonseca@hotmail.com.

Convenção de Guatemala (1999), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), dentre outras. Esses documentos postulam que as escolas comuns devem promover ações educativas significativas para todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e linguísticas.

Nesse contexto de ressignificação das práticas escolares, consoante o ordenamento jurídico vigente acerca da educação inclusiva, é assegurado a todos o direito à educação, que é compreendida como um dever do Estado e da família, com vistas ao pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Antes dessa atualização legislativa, não apenas os estudantes com deficiência, mas todos aqueles que faziam parte da Educação Especial, eram comumente encaminhados para instituições especializadas substitutivas de cunho assistencial e/ou terapêutico. A maioria desses ambientes não planejava suas ações com objetivos pedagógicos específicos, na medida em que grande parte de suas atividades centravam-se na realização de atividades de vida diária e autorregulação desvinculadas dos conteúdos e dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade (MAZZOTA, SOUSA, 2000).

Nesse diapasão, ao compreendermos a educação como elemento indissociável do desenvolvimento humano e requisito indispensável à concretização da cidadania, mostra-se imperativa a garantia de acesso à educação para todos nas escolas comuns (BRAGA; FEITOSA, 2016). Todavia, a literatura científica da área educacional (GOMES, 2016; MANTOAN, 2003; FIGUEIREDO, 2010; CARVALHO, 2013; KASSAR, 2011; GARCIA, 2013) evidencia que, apenas o acesso às instituições regulares de ensino, não garante, necessariamente, a inclusão escolar dos alunos com deficiência, pois, esses podem encontrar diversos obstáculos em seus respectivos percursos formativos caso não oportunizem a eles os recursos e estratégias adequados às suas necessidades, bem como não sejam realizadas as devidas flexibilizações.

Nesse sentido, é basilar que a legislação nacional assegure aos alunos com deficiência não apenas o direito à matrícula nas instituições comuns de ensino, como também garanta a oferta de serviços, recursos e estratégias, bem como de professores com formação adequada para atuar no contexto da diversidade.

Vale ressaltar que, nas últimas décadas, o Ministério da Educação e da Cultura (MEC), em parceria com as redes de ensino, edificou um discurso que legitima o acesso, permanência e sucesso desses sujeitos na escola regular. Como consequência, esse discurso foi materializado no ordenamento jurídico vigente no tocante às políticas públicas nacionais de

Educação Especial. No entanto, existem algumas contradições no ordenamento, que afetam diretamente a prática docente em todos os níveis e modalidades de ensino (CARVALHO, 2013).

Nesse contexto, insere-se no presente estudo a seguinte problemática: quais os dissensos e consensos das políticas públicas de Educação Especial e leis que garantem o direito à educação para alunos com deficiência? Para responder esse questionamento, a presente pesquisa objetivou analisar os consensos e dissensos existentes nos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação para alunos com deficiência.

Visando o aprofundamento dessas reflexões, o presente texto apresenta uma discussão acerca do direito à educação para alunos com deficiência, e, está organizado a partir desta introdução, seguido dos procedimentos metodológicos, resultados e discussões que se configuram no nosso referencial teórico elucidando os seguintes conceitos: os consensos e dissensos das políticas pública que estabelecem o direito à educação para alunos com deficiência, e, por fim, tecemos as considerações finais.

## **METODOLOGIA**

Entendemos que, na medida do possível, uma pesquisa deve refletir os questionamentos e problematizações da construção de uma realidade, conectando pensamento e ação à um problema a ser resolvido. Nesse entendimento “[...] nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, 2007, p.16). Assim, consideramos que o direito à educação para alunos que fazem parte do público-alvo da Educação Especial, tornou-se uma realidade. Nesse sentido, esta pesquisa possui uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e explicativa. Utilizamos como procedimentos metodológicos a análise bibliográfica e documental.

A utilização da análise bibliográfica nos permitiu compreender, de forma reflexiva, as teorias, as recentes pesquisas e os estudos investigativos que discutem os aspectos conceituais e históricos acerca do direito à educação para alunos com deficiência. De acordo com Boccato (2006, p. 266) “[...] esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica”. Nessa direção, realizamos uma pesquisa bibliográfica nos embasando em autores como Gomes (2016), Mantoan (2003), Figueiredo (2010), Carvalho (2013), Kassar, (2011), Garcia (2013) etc.

Outro importante procedimento usado foi a análise documental que “[...] constitui uma fonte poderosa de onde pode ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador” (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.39). Documentos como leis, portarias, regulamentos e pareceres jurídicos fazem parte desse instrumento metodológico, nesse entendimento, nesta pesquisa realizamos uma análise documental da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1961, 1971 e 1996, da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 e da Resolução nº 04/2009 que Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado. A utilização desses procedimentos metodológicos nos possibilitou encontramos os resultados desta investigação que exporemos abaixo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para refletirmos acerca da conquista do direito à educação dos alunos com deficiência é necessário analisarmos como esse direito foi adquirido gradativamente, no âmbito da sociedade e, em particular, da educação escolar. Consoante Gomes (2016, p. 43)

[...] a busca por esse direito pode ser considerada um dos principais projetos da atualidade. Praticamente, é difícil encontrar um sujeito ou um Estado, na contemporaneidade, que não reconheça a sua importância. Existem inúmeros documentos oficiais que vinculam o direito à educação a uma conquista da sociedade e a uma responsabilidade do Estado, e a materialização desse direito acontece através dos acordos feitos entre o Poder Público, entre os diversos grupos sociais e a sociedade civil na elaboração de políticas públicas.

Nesse sentido, as pessoas com deficiência conquistaram seu direito à educação por meio de tratados internacionais, sensibilização e conscientização da sociedade, bem como do Poder Público. De pessoas excluídas socialmente, atualmente essas alcançaram a inclusão em ambientes sociais, inclusive na escola regular. Esse processo inicial ficou popularmente conhecido como a histórias das pessoas com deficiência.

A história das pessoas com deficiência é marcada por estigmas, preconceito e exclusão social (FIGUREIREDO, 2010), ou seja, uma luta constante por direitos. Não obstante, no Brasil, por um longo período, as necessidades e reivindicações desse grupo não foram consideradas pelos legisladores no processo de elaboração de leis e de políticas públicas educacionais nacionais. Nesse sentido, no que se relaciona ao acesso à educação formal, verifica-se que, até o final do século XX, as pessoas com deficiência não possuíam o direito de frequentar as escolas e salas comuns com os demais estudantes, ao passo que a educação

não era considerada um direito de todos. Em consonância os levantamentos supracitados acerca do histórico das pessoas com deficiência, de acordo com Galery et al. (2017, p. 43)

Historicamente tais pessoas estavam em um cenário de exclusão. Nesse sentido, estavam aquém da Lei: pessoas com deficiência podiam ser abandonadas, mortas e exiladas - a violência contra elas era permitida. O lugar que ocupavam no vínculo social era o de pária; as leis não se aplicavam a elas. Não eram cidadãs. No âmbito da educação, não iam a escola, não tinham direito ao saber comum.

Nesse contexto de exclusão social, no Brasil, em 1961, foi promulgada a primeira LDB/ n.º 4.024/61 com a finalidade de definir e regulamentar a organização da educação brasileira em consonância com os princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1946. Verificamos que essa publicação da LDB possuía um título específico para orientar as ações educacionais direcionadas aos estudantes considerados “excepcionais”, no entanto, esse era bastante vago e apresentava apenas dois artigos, conforme disposto a seguir

Art. 88: A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL,1961 p.13).

No que se refere ao ensino regular, averiguamos que a legislação supracitada designou a responsabilidade de adequação, exclusivamente, à pessoa com deficiência, que deveria participar das práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem desenvolvidas pelas instituições escolares sem nenhuma forma de flexibilização curricular.

Nesse conjuntura, com a promulgação da LDB/ n.º 4.024/61, as escolas regulares foram isentas da responsabilidade de desenvolver estratégias e alocar recursos para acolher as pessoas com deficiência e os centros de formação inicial de professores não foram incumbidos de formar profissionais aptos a trabalhar no contexto de valorização das diferenças nos ambientes educacionais escolares.

Concordamos com Gomes (2016, p. 51) quando a autora aponta que é “[...] importante salientar que esse contexto educacional foi decisivo para que o acesso à educação nas escolas

regulares fosse inexpressivo, deixando os sujeitos com necessidades educacionais especiais<sup>3</sup> em ambientes segregados e à margem da escola e da sociedade”. Por isso, defendemos, no presente estudo, que esses dois aspectos contribuíram de maneira significativa para a criação de um fenômeno educacional, denominado “paradigma da integração escolar”, que expandiu-se no Brasil a partir dos anos de 1970 (MENDES, 2006).

A integração escolar consistiu em uma perspectiva de educação cujo princípio orientador era a defesa de que a inserção do estudante com deficiência nas escolas comuns dependia exclusivamente da capacidade do sujeito em se adaptar às práticas desenvolvidas sem nenhuma forma de flexibilização. Nesse contexto, caso a criança ou adolescente não conseguisse se adequar à escola regular, era encaminhado para instituições especializadas de caráter substitutivo. Acerca dessa temática, conforme Mantoan (2003, p. 16)

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Esse entendimento legislativo de que a responsabilidade de adequação era exclusiva da pessoa com deficiência vigorou por décadas na educação brasileira, e por conseguinte, diversos estudantes com deficiência não puderam frequentar as escolas comuns, na medida em que os discentes que suscitavam mudanças estruturais mais profundas nas instituições escolares continuaram mantidos de fora dela (GALLERY et al, 2017).

Observamos ainda que, na primeira publicação da LDB/ n.º 4.024/61, os legisladores não especificaram quais alunos enquadravam-se na definição de “excepcionais”, em função disso, diversas outras pessoas, que não pertenciam ao padrão de normalidade convencionalmente aceito pelos parâmetros da época, eram impedidas de frequentar as escolas comuns. Como exemplo, citam-se os sujeitos que apresentavam alguma dificuldade de aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista (TEA)<sup>4</sup> e/ou distorção idade-série.

Nesse contexto, as escolas comuns planejavam suas ações institucionais considerando

<sup>3</sup> Embora a expressão “necessidades educacionais especiais” tenha sido amplamente utilizada por anos na esfera educacional, atualmente ela está em desuso e foi abolida do ordenamento jurídico nacional que versa sobre a educação no Brasil.

<sup>4</sup> A nomenclatura Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi sendo alterada pelos órgãos oficiais da educação ao longo dos anos. A primeira nomenclatura foi chamada de Condutas Típicas (1994); a segunda Transtornos Globais do Desenvolvimento (2008) e atualmente TEA.

um modelo de aluno “ideal”, o qual deveria ser alcançado por todos os estudantes, sem que fosse realizada nenhuma forma de flexibilização ou ressignificação da prática docente. Considerava-se, portanto, que a evasão escolar, a repetência e as dificuldades que os discentes poderiam vir a enfrentar no processo de ensino-aprendizagem, eram reflexos de um problema intrínseco à pessoa, e não ao modelo de organização da escola. Esse aspecto corroborou para a perpetuação da exclusão e segregação escolar, uma vez que contribua para homogeneização das ações desenvolvidas nas instituições de ensino, que encontravam respaldo na legislação (MANTOAN, 2003).

A segunda alteração na LDB, por meio da edição da lei nº 5.972, publicada em 1971, foi ainda mais escassa no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência. A lei, dispunha de apenas um artigo para regulamentar todas as ações educacionais destinadas a esse público. O dispositivo definia que “ Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber atendimento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes conselhos de Educação” (BRASIL, 1971, grifo nosso).

De posse desse dado, constatamos que, pela primeira vez, o público-alvo da Educação Especial foi definido explicitamente na LDB, no entanto, a legislação era marcadamente segregacionista, e estabelecia a predominância do “tratamento especial” em detrimento da inclusão escolar. Além disso, a lei em questão não definiu nenhuma orientação nacional para o desenvolvimento do trabalho com os estudantes com deficiência, pois essa responsabilidade foi designada aos conselhos estaduais e municipais de educação.

Nesse sentido, verificamos que essas duas publicações da LDB definiram uma educação marcada pela institucionalização das pessoas com deficiência, as quais só deveriam frequentar as escolas comuns caso não suscitasse nenhuma forma de mudança nos princípios orientadores das práticas pedagógicas desenvolvidas pelas instituições regulares de ensino.

No entanto, nas últimas décadas, sob a influência de movimentos internacionais que defendem a importância de todos os alunos estudarem juntos, ocorreu um avanço significativo na conquista dos direitos educacionais das pessoas com deficiência (CARVALHO, 2003). Nesse contexto, a Constituição Federal de 1988 dispõe que a educação se figura como direito social, inserido no rol dos direitos fundamentais. Em função disso, na atualidade, esse direito é reconhecido a todos, ensejando o reconhecimento de garantias de suma importância, tais como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a garantia do padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Em consonância com os ditames constitucionais da CF/88, a terceira publicação da LDB/ 9.394/96, dispõe de um capítulo específico para estabelecer as diretrizes e bases para o desenvolvimento das práticas escolares que envolvem os estudantes com deficiência em uma perspectiva inclusiva de valorização das diferenças. Nesse sentido, observamos uma mudança de paradigma significativa na concepção da educação inclusiva no Brasil, de modo que, atualmente

[...] em vez de se pensar no aluno como a origem de um problema, exigindo-se dele um ajustamento a padrões de normalidade para aprender com os demais, coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade de seus alunos (BRASIL, 2001, p. 6).

Nessa conjuntura de mudanças no esfera educacional, com o intuito de atender à diversidade na escola regular, a legislação foi alterada para garantir, não apenas o acesso de todos à escola, como também a permanência. Em função disso, foram elaborados normas, resoluções e decretos de natureza complementar que possuem como objetivo precípua regulamentar, exclusivamente, as ações e serviços ofertados para os estudantes que fazem parte do público-alvo Educação Especial. Na atualidade estão em vigor a PNEEPEI/2008, a Resolução 04/2009, que Institui a Operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outras.

Esses documentos deveria estar em consonância com os preceitos estabelecidos na LDB/96 e na CF/88, no entanto, ao analisá-los, identificamos alguns dissensos em relação a definição do público-alvo da Educação Especial e sobre a oferta do AEE. Nesse seguimento, embora a LDB/96 estabeleça que o público dessa modalidade de ensino seja apenas os estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996), a PNEEPEI/2008 define que esse é composto por “[...] estudantes com **deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Nestes casos e em outros, como os **transtornos funcionais específicos**” (BRASIL, 2008, p.11, grifo nosso).

Assim, verificamos a existência de uma contradição na definição do público-alvo da Educação Especial, uma vez que, a PNEEPEI/2008 incorpora o grupo dos estudantes com transtornos funcionais específicos<sup>5</sup>, embora esse não esteja previsto na LDB/96. Podemos

<sup>5</sup> Alunos com dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros (BRASIL, 2008).

inferir, portanto, que esses alunos ficaram invisíveis no acesso aos serviços ofertados pela Educação Especial, uma vez que, de acordo com a LDB 9394/96, eles não pertencem ao público dessa modalidade de ensino, embora sejam mencionados na PNEEPEI/2008. Concordamos com Carvalho quando a autora aponta que

Os dispositivos geradores de conflito na identificação do público alvo da educação especial estão implicados nas dificuldades práticas vividas no cotidiano dos sistemas de ensino, em ações como: levantamento de estatísticas escolares; desenvolvimento de projetos para captação e aplicação de recursos; organização e funcionamento do AEE, dentre outras (CARVALHO, 2013).

Essas incongruências no ordenamento jurídico que regulamenta o direito à educação prejudicam a elaboração e implementação de programas, ações e propostas educacionais que almejam assegurar esse direito para todos aqueles que estão matriculados na escola regular, visto que os dados tornam-se conflitantes quando busca-se averiguar o quantitativo de alunos da Educação Especial.

Vale destacar que o público da Educação Especial definido na LDB 9394/96 é o mesmo estabelecido na Resolução 04/2009, ou seja, a referida resolução considera público-alvo do AEE

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009, p.02)

Identificamos também, que a LDB 9394/96, a PNEEPEI/2008 e a Resolução 04/2009 apresentam no corpo do texto nomenclaturas e aspectos desatualizados conforme as alterações diagnósticas acerca do autismo. Nesses três documentos, o termo empregado para se referir a esse público ainda é “TGD” (BRASIL, 1996; BRASIL, 2008, BRASIL, 2009), no entanto, de

acordo com a revisão do DSM-V <sup>6</sup> (APA, 2015), essa terminologia foi substituída por TEA.

Conforme o último documento mencionado, os critérios utilizados para diagnosticar as pessoas com esse transtorno também foram alterados. Como consequência, as subdivisões diagnósticas existentes no TGD, tais como Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett etc. passaram a ser incluídas no TEA. Nesse âmbito, a única divisão passou a ser entre os graus leve, moderado e severo (APA, 2015).

Nesse contexto, evidenciamos que o emprego de termos e aspectos desatualizados sobre o autismo na legislação e em documentos orientadores que versam especificamente sobre a Educação Especial pode gerar equívocos conceituais profundos nos profissionais que atuam com esses estudantes na sala de aula comum e na sala de recursos multifuncional (SRM). Além do aspecto de gerar dúvidas, conforme aponta Sasaki (2002, p. 06)

Usar ou não usar termos técnicos corretamente não é uma mera questão semântica ou sem importância, se desejamos falar ou escrever construtivamente, numa perspectiva inclusiva, sobre qualquer assunto de cunho humano. E a terminologia correta é especialmente importante quando abordamos assuntos tradicionalmente derivados de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Vale ressaltar que o censo escolar de 2019, traz a seguinte nomenclatura no item “1.43 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns, por Tipo de Deficiência, **Transtorno Global do Desenvolvimento** ou Altas Habilidades/Superdotação”, respeitando o que consta na LDB 9394/96 e na PNEEPEI/2008, mas, ao estabelecer um quadro de definição de cada grupo, o referido documento aponta apenas “**autismo**”<sup>7</sup>.

Outro ponto que merece atenção na LDB/96 é o art. 58 § 2, o qual estabelece que “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (BRASIL, 1996).

Porém a PNEEPEI/2008 assegura que a Educação Especial irá direcionar suas ações para atender seus alunos “[...] no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e

---

<sup>6</sup> Manual elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA) para classificar e categorizar os transtornos mentais em tipos, baseados em grupos de critérios com características definidas.

<sup>7</sup> Censo escolar de 2019: Disponível em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> > Acesso: Junho de 2020.

o desenvolvimento de práticas colaborativas” (BRASIL, 2008, p.11). Percebemos que essas incompatibilidades presentes nos textos normativos podem gerar especulações em relação ao local do oferecimento da educação escolar para os estudantes com deficiência, e por conseguinte, prejudicar a inclusão escolar desses indivíduos.

No que concerne a formação de professores, identificamos que a LDB/96 estabelece que as instituições de ensino devem contar com docentes com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a inclusão dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Como consequência, verificamos que a LDB/96 incorpora os ditames constitucionais no que se refere às pessoas com deficiência, com intuito de garantir-lhes o direito à educação nas escolas comuns, no entanto, não a lei especifica qual deve ser o tipo de capacitação adequada para o professor que atua com esses estudantes nas salas de aula comuns.

Em consonância com os preceitos normativos da LDB/96, a Resolução 04 de 2009, preceitua que para atuar no AEE, docente deve “[...] ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009, p. 03).

Acerca da formação docente, a PNEEPEI/2008 prevê que para atuar na Educação Especial, o professor deve ter como base da sua formação inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área (BRASIL, 2008). Essa formação possibilita que o professor esteja habilitado para atuar em diversos ambientes educacionais, de forma articulada e colaborativa com o ensino comum, com vistas a garantir a inclusão escolar dos estudantes que fazem parte do público-alvo da Educação Especial. Dentre eles mencionam-se as SRM, os centros de atendimento educacional especializado, os núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior (IES), as classes hospitalares e os ambientes domiciliares (BRASIL, 2008).

Verificamos portanto, que a PNEEPEI, apresenta com mais profundidade os aspectos normativos que devem orientar a formação inicial e continuada dos professores que atuam em ambientes que ofertam os serviços da Educação Especial, sem se opor ao que está definido na LDB/96. Todavia, o documento não estabelece quais são as diretrizes de formação específicas para os docentes que atuam nas salas de comum, embora ressalte a importância da valorização e acolhimento das diferenças nesses espaços educacionais (BRASIL, 2008).

Nessa conjuntura, identificamos que tanto a PNEEPEI, quanto a Resolução 04/2008 estão em consonância com a LDB/96 no tocante a definição da formação do professor para

atuar nos serviços da Educação Especial, de forma articulada com as práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas comuns. Ainda conforme a LDB/96 haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades dos alunos que fazem parte do público-alvo da educação especial (BRASIL, 1996).

Nesse sentido, identificamos que a lei não define explicitamente quais são esses serviços e como deve ser realizada sua oferta. Para regulamentar as lacunas normativas existentes na LDB/96, a PNEPEI, dispõe que os serviços da Educação Especial são de natureza complementar ou suplementar, e não substituem as ações desenvolvidas na sala de aula comum. Nesse sentido, eles devem ser realizados preferencialmente na instituição escolar em que o estudante está matriculado ou por meio de parcerias com centros de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008).

A Resolução 04 de 2009, estabelece que o AEE tem como função [...] “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 01).

Ao realizarmos uma comparação entre a LDB 9394/96 e a Resolução 04/2009, identificamos que pode haver uma interpretação conceitual equivocada por parte do leitor, de que a Educação Especial é próprio serviço do AEE. Essa compreensão é altamente prejudicial para a conquista efetiva do direito à educação para esses sujeitos, uma vez que a modalidade de Educação Especial dispõe de inúmeros recursos e serviços de apoio para que os alunos com deficiência tenham êxito nas escolas comuns. Como exemplo citam-se o professor intérprete, o profissional de apoio, as Tecnologias Assistivas (TA), dentre outros. Nesse sentido, o AEE é apenas um dos serviços ofertados para esse público, não o único.

## CONCLUSÃO

A presente pesquisa objetivou analisar os consensos e dissensos existentes nos dispositivos legais que regulamentam o direito à educação para alunos com deficiência. Diante dos dados analisados, constatamos que, na atualidade, existe ampla legislação, a nível nacional, que assegura e regulamenta o direito à educação desses sujeitos. Esses direitos foram conquistados por meio de muitas lutas sociais e materializados mediante tratados internacionais, de modo que, atualmente são considerados conquistas históricas no processo de escolarização das pessoas com deficiência.

Identificamos que, na letra da lei, existem pontos harmônicos que estabelecem o direito de todos à educação, de modo a tornar visível à sociedade, os princípios educacionais

que norteiam as práticas pedagógicas desenvolvidas para os estudantes com deficiência nas instituições comuns de ensino. Nesse contexto, os documentos analisados neste estudo, em regra, harmonizam-se, principalmente, no que se refere à formação docente, aos tipos de serviços prestados pela educação especial e sobre à garantia de matrícula de todos os alunos na escola regular.

Porém, constamos a presença, em certos dispositivos jurídicos, de alguns dissensos que tendem a prejudicar o acesso à educação e a compreensão acerca da oferta de alguns serviços disponibilizados pela educação especial. Dentre eles, mencionamos, principalmente, a divergência existente na LDB 9394/96 e na PNEEPEI/2008, que está relacionada à definição do público-alvo da educação especial. Esse dissenso gera empecilhos e dúvidas para os profissionais que atuam com os estudantes que fazem parte dessa modalidade de ensino.

Embora os aspectos referentes ao TEA não sejam o objeto de estudo de nossa investigação, averiguamos, no ordenamento jurídico brasileiro, a presença de nomenclaturas e explicações desatualizadas sobre o autismo, uma vez que, o termo “TGD” está presente na PNEEPEI de 2008, na LDB/96 e na Resolução 04 de 2009. Essa desatualização pode gerar interpretações conceituais e metodológicas equivocadas aos profissionais que atuam com discentes com autismo na sala de aula comum e na SRM e, por conseguinte, prejudicar o processo de inclusão escolar desses sujeitos.

Pelo exposto, a fim de assegurar o direito incondicional e inalienável das pessoas com deficiência, evidenciamos que é necessário o Poder Público regulamentar de forma clara e explícita a legislação que garante os direitos educacionais das pessoas com deficiência para que a sociedade, as redes de ensino, os pesquisadores e os estudiosos da área possam construir interpretações que possibilitem a efetivação desse direito.

## REFERÊNCIAS

AMERICAN Psychiatry Association. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2015.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à educação da pessoa com deficiência: transformações normativas e a expansão da inclusão no Brasil. **Revista Direitos Humanos e Democracia**, [s.l.], v. 4, n. 8, p. 310-370, 17 dez. 2016. Editora Unijui.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto n° 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução n° 4**, de 2 de outubro de 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 17 de jun de 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2° graus**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

CARVALHO, E. N. S. DE. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro**. Revista Educação Especial | v. 26 | n. 46 | p. 261-276 | maio/ago. 2013. Santa Maria.

CARVALHO, R.E. **Educação Inclusiva com o pingo nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de. **A escola de atenção às diferenças**. In: FIGUEIREDO, Rita Vieira de; BONETI, Lindomar Wessler; POULIN, Jean-Robert (Org.). Novas luzes sobre a inclusão escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

GALERY, Augusto et al. **A escola para todos e para cada um**. São Paulo: Summus Editorial, 2017.

GARCIA, R. M. C. **Política de educação especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 18 n. 52 jan.-mar. 2013.

GOMES, R. V. B. **O Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais nas Escolas Municipais de Rio Branco/Acre**. Tese de Doutorado. Paraná: Universidade Federal do Paraná, 2016.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Editora UFPR.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, M; SOUSA, S. (2000). Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos Da Clínica**, 5(9), 96-108. <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v5i9p96-108>

MENDES, E. G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006 397.



V. JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SASSAKI, R.K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação**, São Paulo, ano V, n. 24, jan./fev. 2002, p. 6-9.

## INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES EM TEMPOS DE PANDEMIA

Jaíse do Nascimento Souza<sup>1</sup>  
Maria Aparecida Dias<sup>2</sup>

### RESUMO

Com a suspensão das aulas presenciais em todo o país em virtude da COVID-19 muitas têm sido as dificuldades enfrentadas pelo sistema regular de ensino para manter, via plataformas digitais, os estudantes próximos à escola e em algum contexto de aprendizagem, sobressaindo-se ainda a necessidade de assegurar a inclusão das crianças com deficiência em todo esse decurso. Considerando o exposto, o presente artigo tem como principal objetivo levantar uma discussão acerca do processo de inclusão das crianças com deficiência nos trabalhos pedagógicos remotos que vem sendo desenvolvidos na Educação Infantil durante o período de pandemia, visto tratar-se de um assunto notadamente merecedor de atenção no atual contexto educacional. Nosso estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa exploratória, qualitativa. Os resultados sugerem que, na prática, a Educação a Distância (EaD) apresenta inúmeras possibilidades e outras tantas limitações, o que nos leva a concluir que, mesmo no período de pandemia, a escola não deve abraçá-la como única opção, mas como uma dentre as mais variadas formas de educar.

**Palavras-chave:** Pandemia, COVID-19, Inclusão, Educação Infantil.

### INTRODUÇÃO

A vertiginosa propagação da COVID-19 por todo o mundo repercutiu de forma verdadeiramente impactante nas nossas vidas e, embora a crise na economia e na área da saúde tenham inicialmente se sobressaído, o ano de 2020 certamente ficará marcado não só por esses problemas, como também por outras tantas transformações ocorridas em todas as esferas da sociedade.

No âmbito educacional, especificamente, o perigo eminente de uma contaminação coletiva levou as instituições educativas a suspenderem as aulas presenciais e a se reorganizarem pedagogicamente para se manterem firmes no propósito de garantir o direito a toda população de ter acesso à educação (BRASIL, 1996).

A principal necessidade nesse contexto era encontrar uma maneira de manter contato com os alunos durante o período de isolamento social para que os mesmos não se sentissem tão distantes da escola, e é neste cenário de incertezas, alteamento e ebulição que a Educação

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia e mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil, [jaise.pb@gmail.com](mailto:jaise.pb@gmail.com)

<sup>2</sup> Orientadora: Professora Doutora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, UFRN, Brasil, [cidaufn@gmail.com](mailto:cidaufn@gmail.com)

a Distância (EaD) desponta como alternativa a manutenção das atividades, sendo possível observar desde os primeiros meses deste ano, a crescente utilização pelos estabelecimentos de ensino de vários meios e tecnologias de informação e comunicação.

Isso significa que, de opção, geralmente para quem busca conciliar trabalho e estudo ou mora distante dos grandes centros de ensino, a EaD tornou-se a saída mais viável para amenizar, nas escolas, os efeitos da pandemia do novo coronavírus, isso desde as instituições de Educação Infantil até as de Ensino Superior.

Tal medida, mesmo não planejada com antecedência foi reconhecida e aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) que, considerando as circunstâncias, autorizou a realização de atividades a distância em caráter substitutivo às aulas presenciais durante o período de isolamento social (MATUOKA, 2020), nos seguintes níveis e modalidades: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional, de Jovens e Adultos e Especial, ficando vetada apenas a Educação Infantil.

Deste modo, com a opção das escolas pelo ensino a distância, encontrar-se virtualmente, seja por vídeo, apenas áudio ou ambos, passou a ser uma prática nas instituições educativas de todo o país, inclusive nas de Educação Infantil, que, embora sigam desobrigadas de oferecer o ensino remoto, vem procurando através de plataformas digitais, dar continuidade as formações dos professores e as atividades pedagógicas com as crianças na perspectiva de manterem vínculos e estudantes próximos à escola em algum contexto de aprendizagem.

Por outro lado, a ênfase dada ao ensino a distância nesse período de pandemia, deu visibilidade a uma série de desigualdades que permeiam a sociedade brasileira, tais como: a falta de computadores, celulares ou internet de qualidade, falta de material de apoio, precária formação dos professores para lidar com ferramentas digitais (DIAS, 2020) e a necessidade que se coloca de manter o atendimento as pessoas com deficiência assegurando a estas o direito a inclusão.

Conforme a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020) essas são apenas algumas das dificuldades enfrentadas por muitos países ao redor do mundo nessa pandemia, evidenciando que investir unicamente na EaD nesse período pode acentuar as diferenças, especialmente para os mais marginalizados, causando um verdadeiro retrocesso na educação.

Portanto, o que se coloca, é que, com o isolamento social grande parte das escolas estão fazendo o possível para darem continuidade as suas atividades através de recursos digitais. Porém, atrelada as possibilidades estão também muitas limitações, sendo as pessoas com deficiência as que mais parecem sofrer as consequências de um inesperado desenvolvimento tecnológico, em virtude, principalmente, da falta de preparo das instituições para lidarem com as diferenças num tempo marcado pelas incertezas e contradições.

## **REFLETINDO SOBRE O PROCESSO DE INCLUSÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA**

Em poucos meses, em virtude da pandemia do novo coronavírus, o mundo sofreu profundas transformações e vimos, de um dia para o outro, as nossas rotinas mudarem completamente. Obrigados a adotarmos o distanciamento social como medida preventiva, atividades como ir ao supermercado, utilizar o transporte público, deslocar-se até uma agência bancária ou ir até a academia para praticar exercícios físicos tornou-se algo totalmente imprudente, principalmente se isso implicasse desobedecer aos protocolos sanitários colocados pela Organização Mundial da Saúde (OMS).

Frente a uma crise sanitária sem precedentes com números alarmantes de contaminação e de morte, ficar em casa por tempo indeterminado e manter-se atento aos cuidados conosco e com o outro passou a ser uma necessidade geral, algo que forçou as pessoas do mundo inteiro a reverem suas posturas e a encontrarem formas de se adaptarem as novas demandas de um tempo carregado de incertezas e de medo frente a uma doença que segue sem cura.

É nesse contexto de mudanças de hábitos e premência que vimos crescer novos tipos de serviços envolvendo primordialmente o uso da tecnologia, o que a tornou uma ferramenta indispensável à vida em quarentena, algo que começou timidamente, visando suprir necessidades mais emergentes, mas que com os dias cresceu de uma maneira surpreendente.

Na área da Educação não fora diferente. Com as aulas suspensas desde o mês de março deste, grande parte das escolas e das universidades de todo o mundo recorreram ao uso das ferramentas digitais para não pararem de funcionar completamente, o que representou a entrada forte da Educação a Distância (EaD) no cenário educacional.

Obviamente que o ensino a distância não nos é novidade nem se apresenta como a única resposta nesse contexto de crise, onde as escolas também vivem um período de

inconsistências, incertezas e adaptações. Mas, a notoriedade que vem recebendo abriu uma janela para um universo de possibilidades antes inexploradas, levando muitos professores e estudantes a se reinventarem dentro do processo de ensino aprendizagem.

No que se refere especificamente a EaD, no Brasil, de acordo com o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998 (BRASIL, 1998) ela é definida como:

uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

Já o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que revoga o Decreto nº 2.494/98, define EaD como:

Modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Sob tais perspectivas, podemos considerar que o ensino a distância traz inúmeros benefícios ao processo de ensino aprendizagem podendo instigar o aluno a aprender de forma autônoma e participativa, desde que esse processo seja mediado por pessoas qualificadas e envolva a utilização planejada de distintos meios e recursos, como por exemplo, vídeos e animações.

No Brasil, um dos grandes atributos do ensino remoto é fazer-se complementar ao ensino presencial principalmente nas instituições de Ensino Superior que oferecem uma diversidade de cursos e capacitações que vão desde os de preparatórios até os de graduação e pós-graduação, uma opção, principalmente para quem busca conciliar trabalho e estudo ou mora distante dos grandes centros de ensino.

No entanto, com a pandemia do novo coronavírus e a suspensão das aulas presenciais, este cenário muda e o ensino a distância ganha força em todo o cenário educacional extrapolando a ideia de complemento para se fazer uma solução não só nas instituições de Ensino Superior, mas em todos os níveis e modalidades do país: Ensino Fundamental, Ensino

Médio, Educação Profissional, de Jovens e Adultos e Especial, ficando vetada apenas a Educação Infantil.

Isso significa que, pensando em minimizar os efeitos negativos da pandemia, as escolas passaram a enxergar a EaD não como uma opção, mas como aliada; a saída possível a suspensão das aulas, capaz de romper distâncias a partir da promoção de uma interação antes inexplorada.

Ainda sobre a Educação a Distância, Almeida (2003, p. 335) assevera:

A educação a distância em ambientes digitais e interativos de aprendizagem permite romper com as distâncias espaço-temporais e viabiliza a recursividade, múltiplas interferências, conexões e trajetórias, não se restringindo à disseminação de informações e tarefas inteiramente definidas *a priori*. A EaD assim concebida torna-se um sistema aberto, "com mecanismos de participação e descentralização flexíveis, com regras de controle discutidas pela comunidade e decisões tomadas por grupos interdisciplinares".

Nesse sentido, o ensino a distância integra diferentes tipos de tecnologias e abordagens permitindo ao aprendiz participar ativamente de seu processo de aprendizagem desde que esse se dê num solo rico de oportunidades e sob a orientação de profissionais especializados.

É nesse ponto do texto que chegamos ao que a literatura tem chamado de articulação inapropriada entre o EaD e o Ensino Presencial (UNESCO, 2020; DIAS, 2020), em virtude do observado número de estudantes nessa pandemia que não têm acesso as ferramentas digitais para desenvolverem suas atividades, assim como a falta de preparo de muitos professores e corpo técnico administrativo das escolas para utilizar tais ferramentas com destreza.

De acordo com a UNESCO (2020) faltam computadores, celulares, internet de qualidade, habilidade dos professores para orientarem seus alunos, desenvolverem atividades e até se encontrarem nesse cenário de súbitas mudanças que vem transformando as linguagens utilizadas para a mediação pedagógica e a aprendizagem dos estudantes.

Na Educação Infantil, a realidade não se faz tão diferente e em meio a discussões sobre a relevância ou a necessidade de praticar o ensino remoto com essa etapa da Educação Básica (DIAS, 2020) acrescenta-se ainda a urgência de se repensar na forma como manter e fazer crescer o vínculo com as crianças, em especial aquelas com deficiência.

Obviamente que estabelecer ou preservar vínculos é uma preocupação que se coloca a todos níveis e modalidades de ensino. No entanto, na Educação Infantil, essa ideia ganha maior notoriedade por estar diretamente associada a questão da interação entre as crianças

(BRASIL, 2018), pois é interagindo com seus pares que as mesmas se apropriam do conhecimento. Deste modo, pensar na manutenção ou crescimento de vínculos entre as crianças da Educação Infantil no contexto da pandemia tem um significado mais profundo e intrinsecamente ligado ao que se espera dessa etapa de ensino.

Sobre isso, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998) considera que a prática da Educação Infantil deve se organizar de modo que as crianças estabelecem vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996) a Educação Infantil engloba toda forma de educação que as crianças receberão entre de 0 a 5 de idade na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que vive, fazendo-se a escola importante por apresentar-se como espaço institucional prioritariamente voltado para o trato das várias dimensões do desenvolvimento infantil de forma intencional, sistemática e ativa.

Deste modo, o convívio com as diferenças na infância no espaço da Educação Infantil faz-se imprescindível para o desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2017) que, no processo de interação com seus pares, encontra elementos para se desenvolver sempre mais e continuamente.

Sob esta perspectiva, entendemos que, ao depositar todos os esforços apenas nos recursos tecnológicos sem que haja um espaço para as atividades vivenciais, mesmo que essas tenham sido sugeridas remotamente, as instituições de Educação Infantil podem favorecer o esgotamento de seus profissionais e alunos por partir de uma dinâmica de ensino despregada de sentido capaz de acentuar as diferenças e fazer com que muitos se sintam ainda mais distantes da escola nesse período de isolamento social.

Sobre o convívio com as diferenças na infância no espaço da Educação Infantil, Finco (2011, p.62) diz:

Ao olhar para as questões relativas às diferenças, podemos afirmar que a socialização da criança pequena se amplia com o convívio na Educação Infantil. Assim, a entrada das crianças pequenas na Educação Infantil pode significar um importante passo no processo de socialização delas, pode significar um espaço de convívio com outras crianças e adultos, em espaço para viver a infância. No convívio social, as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninos ou meninas, negras e brancas e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança.

Portanto, suprir as demandas de ensino e aprendizagem das crianças público alvo da Educação Infantil nesse contexto de pandemia e via ensino remoto exige um processo de desconstrução da ideia de escola como espaço físico para a construção de escola como espaço de descobertas, curiosidade, brincadeiras e amigos, onde as famílias devem ser ouvidas em suas possibilidades e limitações, a fim de haja qualidade nas interações que estão acontecendo via EaD independente da forma como chegam até as crianças.

No que se refere especificamente as crianças com deficiência que estão nas classes de Educação Infantil, que habitualmente já enfrentam os dilemas da inclusão e nessa pandemia também se encontram em isolamento social, a discussão sobre o ensino remoto ganha mais elementos, e lança luz sobre a falta de artifícios da escola para lidar com a diversidade de seu alunado.

Aqui cabe uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar, que segundo Silva (2012, p. 233) diz respeito a:

A uma política que busca perceber e atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos, em salas de aula comuns, em um sistema regular de ensino, de forma a promover a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal de todos. Na proposta de educação inclusiva, todos os alunos devem ter a possibilidade de integrar-se a um ensino regular, mesmo aqueles com deficiências ou transtornos do comportamento, de preferência sem defasagem de idade em relação à série. A escola, portanto, deverá adaptar-se à necessidades individuais desses alunos, requerendo mudanças significativas na estrutura e no funcionamento das instituições de ensino, nas formações dos professores e nas relações família-escola.

A esse despeito compreendemos que só transpor as aulas normais não vai garantir a aprendizagem das crianças sejam elas com ou sem deficiência. Além da necessidade de encontrarem soluções para o cumprimento do ano letivo, as escolas precisam somar esforços para que o ensino a distância se torne um canal de interação, onde as crianças se sintam motivadas a ultrapassarem os desafios por trás das telas, inclusive a falta de recursos, estímulo e materiais pedagógicos.

Para Dias (2020, p.546)

A Educação a distância (EaD) não pode ser a única solução. Esta metodologia tende a exacerbar as desigualdades já existentes, que são parcialmente niveladas nos ambientes escolares, simplesmente, porque nem

todos possuem o equipamento necessário. Se a meta for investir apenas em ferramentas digitais, certamente, contribuiremos para uma piora na aprendizagem dos alunos a curto e a médio prazos.

Obviamente que muito daquilo que acreditamos sobre a educação, principalmente no âmbito do ensino infantil se perde na ausência de um contato face a face. Mas o ensino remoto é hoje uma realidade; é a nossa realidade, que enquanto professores de Educação Infantil temos nos encontrado semanalmente com as crianças via plataformas digitais, sugerindo atividades, fazendo registros das práticas desenvolvidas, conversando com as famílias, participando de encontros virtuais com os demais membros do corpo docente e/ou de capacitações online e outras tantas atividades.

Desta forma, devemos acreditar que, apesar da pandemia, a manutenção dos vínculos escola, família e criança através de práticas intencionais e sistemáticas são posturas possíveis, e que, nesse contexto, olhar para as possibilidades de cada rede pode melhorar a implementação da Educação a Distância representando um passo importante para todas as crianças, principalmente as que se encontram em situação de vulnerabilidade, a exemplo de muitas crianças com deficiência.

Destarte, observamos que, no contexto da pandemia, a escola vem se reinventado, buscando maneiras, via ensino remoto, de acompanhar os alunos para que esses não percam vínculos e deem continuidade as suas atividades. Nessa perspectiva, abrir-se a discussão sobre a questão da inclusão é algo emergente e pode trazer benefícios não só para as pessoas com deficiência como para todas aquelas que de forma inesperada estão a experimentar o ensino remoto, visto tratar-se de uma medida educativa que oferece a todos, indistintamente, a oportunidade de se tornarem mais autônomos indo além de uma seleção de possíveis conteúdos.

As escolas que promovem a inclusão de maneira efetiva sabem lidar com a diversidade, e mesmo a distância reconhecem a importância da mesma e de sua valorização para o convívio em sociedade.

## **METODOLOGIA**

Nosso estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa exploratória, qualitativa. De acordo com Chizzotti (2005, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]. O objeto não é dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Implica dizer que, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador interpretar significados que as pessoas atribuem a fatos e fenômenos, considerando ainda as relações entre os sujeitos envolvidos no estudo durante todo o processo de investigação sem que para isso precise mensurá-las.

Com base no objetivo deste estudo podemos caracteriza-lo ainda como sendo de natureza exploratória, por buscar o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2010, p.42) no desenvolvimento de uma investigação. Nossa intenção foi debruçarmos sobre um assunto atual, inquietante, a fim de aprimorarmos algumas ideias e levantarmos questões que poderão contribuir com estudos futuros acerca da temática.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Nesse período de pandemia a Educação a Distância (EaD) tem se constituído como uma necessidade para que as escolas deem conta da carga horaria exigida e mantenham os estudantes continuamente assistidos sem se sentirem prejudicados no que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem.

A proposta, no entanto, trouxe transtornos tanto para os discentes quanto para os docentes que desprovidos de equipamentos e assistência necessários, e formação específica se viram obrigados a aceitar o desafio de aprender na prática como lidar com as ferramentas digitais disponíveis.

Segundo Dias (2020) trata-se de um problema a ser observado desde as instituições de Educação Infantil, onde o ensino remoto, mesmo sendo desobrigado segue acontecendo em praticamente todo o país, arrastando-se até os estabelecimentos de ensino superior, onde as dificuldades dos professores no trato com as ferramentas digitais e a falta de uma estrutura acessível a todos os alunos se repetem.

Nesse contexto, destaca-se a pessoa com deficiência, especificamente a criança que frequenta a Educação Infantil, e que, devido ao isolamento social, também se encontra reclusa

em casa, muitas sem acompanhamento algum e sem a possibilidade de estar desenvolvendo atividades remotas, em grande parte por falta de recursos ou de formação do professor que não fora preparado para dar conta da dinâmica da inclusão nem mesmo dentro dos muros da escola.

Desse modo, os resultados de nossas leituras, como também a nossa experiência enquanto professoras de Educação Infantil imersas no contexto da pandemia e do ensino remoto sugerem que, na prática, a EaD apresenta inúmeras possibilidades e outras tantas limitações, constituindo-se de extrema importância que haja um envolvimento participativo e permanente de todos os envolvidos no processo educacional no qual está a escola, e do qual não se pode excluir a família e toda a sociedade.

Assim sendo, o respeito e a valorização das diferenças nesse contexto há de ser, pois, um esforço conjunto, onde para obter êxito, escola e professores não podem improvisar, nem se preocupar apenas com a realização de atividades prontas e determinadas num fazer reduzido a raciocínios.

As práticas, mesmo dentro das limitações impostas pelo ensino a distância devem ser pensadas com o objetivo de educar para as diferenças em todos os níveis da Educação Básica, inclusive na Educação Infantil, espaço onde as crianças pequenas, também tem vivenciado experiências que contribuem para a formação de sua identidade.

Portanto, o trabalho pedagógico com foco no respeito as diferenças, na construção positiva de identidades e valorização da diversidade nesse período de pandemia requer uma atuação contínua da prática pedagógica, no aperfeiçoamento de recursos e na sensibilização das crianças, que mesmo distantes fisicamente, se mostram cheias de si mesma. Isso tudo numa parceria com as famílias que no momento atual representam a base e o apoio da escola no trabalho remoto.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos que, nos últimos anos a Educação a Distância representou um importante ganho para a sociedade brasileira, principalmente no que se refere ao processo de flexibilização, pois muitas pessoas antes impossibilitadas de estudarem em virtude do trabalho ou da falta de instituições educativas em sua cidade encontraram, nessa modalidade, a oportunidade de darem prosseguimento aos seus estudos.

O ensino a distância também ofereceu a sociedade hodierna, a oportunidade de estar vivenciando nessa pandemia experiências remotas mais profundas e quase que diárias que se

mostraram em grande parte eficazes ao desenrolar do processo de ensino aprendizagem desde as salas de Educação Infantil até o Ensino Superior.

No entanto, a adoção do ensino remoto também expôs as desigualdades e precariedades a que estão submetidas boa parte da população do Brasil ficando ainda mais evidente o problema que as escolas enfrentam para efetivar a dinâmica da inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, consideramos que, na Educação Infantil, lócus de nossa investigação, a falta de preparo dos professores como também a falta de recursos e de apoio as famílias das crianças com deficiência, pode estar contribuindo com desvalorização da diversidade e acentuação do preconceito, visto que, a pura utilização de ferramentas digitais não assegura a participação destes.

Neste cenário, valorizar as potencialidades e não as limitações do indivíduo mostra-se necessário mesmo se tratando de um processo longo, cansativo, de grande amplitude, que exige o envolvimento de toda a escola e mudanças significativas na prática docente.

Assim, concluímos considerando que, mesmo em tempo de pandemia onde as tecnologias se apresentam com a opção ao enfrentamento do distanciamento social, a escola deve procurar desenvolver um trabalho pedagógico mais engajado e com foco na valorização da diversidade e construção positiva de identidades, pois isso pode ajudar o educando de todas as idades a reorganizar suas percepções sobre si e sobre o mundo favorecendo o processo de inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem.** Educ. Pesqui. vol.29, no.2, São Paulo, July/Dec., 2003. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022003000200010&script=sci_arttext&tlng=pt) > Acesso em: 10 de nov. de 2020.

BRASIL, Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> > Acesso em: 20 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o Art. 80 da LDB (Lei nº 9.394/96). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf> > Acesso em: 10 de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_, Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o [art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24) > Acesso em: 09 de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm) > Acesso em: 28 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 5/2020. **Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1 jun. 2020. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category\\_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192) > Acesso em: 28 de out. de 2020.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Referencial Curricular para a Educação Infantil.** Vol 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Érika; PINTO, Fátima Cunha Ferreira. **A Educação e a Covid-19.** Ensaio: aval.pol.públ.Educ. vol.28, no.108, Rio de Janeiro, Jul./Sept. 2020. Epub, July, 06, 2020. Disponível em: < [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362020000300545#B6](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545#B6) > Acesso em: 28 de out. de 2020.

FINCO, Daniela; OLIVEIRA, Fabiana de. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; FINCO, Daniela (Orgs). **Sociologia da infância no Brasil.** Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p.55-88

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: atlas, 2010.

MATUOKA, Ingrid. **A educação a distância pode ampliar desigualdades durante a pandemia.** Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/reportagens/educacao-distancia-pode-ampliar-desigualdades-durante-pandemia/> > Acesso em 30 de out. de 2020.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular: entenda o autismo.** Rio de Janeiro/RN: Objetiva, 2012.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S. **Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais?** Porto Alegre: Artmed, 2002.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A. Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica. In: MORAES, M. C. **Educação a distância: fundamentos e práticas.** Campinas: Unicamp/NIED, 2002.

SILVA, M. **Sala de aula interativa.** Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: < <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das> > Acesso em: 31 de out. de 2020.

## INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM FOCO<sup>1</sup>

Marlene Barbosa de Freitas Reis <sup>2</sup>

Marianne Ivana Martins Artiaga Aquino <sup>3</sup>

Carla Salomé Margarida de Souza<sup>4</sup>

### RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa intitulada “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva” desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, no período de 2018 a 2019. Objetivou abordar o tema sobre as políticas públicas da diversidade, na perspectiva de verificar a existência da inclusão no ensino superior público, no tocante à modalidade de educação especial numa perspectiva inclusiva, voltando o olhar para o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), sua atuação e articulação com a sala comum. Os critérios adotados, foram de abordagem qualitativa tendo como referencial teórico, autores como: Reis (2006, 2013), Mantoan (2003, 2010, 2015), Delou (2009), dentre outros. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores do curso de Pedagogia, na intenção de compreender se as atividades que estão sendo desenvolvidas pela UEG contribuem para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo desta pesquisa no ensino superior. Os resultados apontaram que o AEE na UEG, está institucionalizado na teoria, porém a prática, ainda revela muitos desafios que precisam ser superados para que este atendimento alcance os objetivos proclamados na Política Nacional de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva (2008).

**Palavras-chave:** Diversidade, Educação Especial, Ensino Superior, Atendimento Educacional Especializado.

### INTRODUÇÃO

Partimos do princípio de que “inclusão implica em celebrar a diversidade humana e as diferenças individuais” (FERREIRA, 2005, p. 43). Nesse sentido, observamos que a educação

---

<sup>1</sup> Resultado de projeto de pesquisa (Cadastrado no sistema Athena da Universidade Estadual de Goiás - UEG). Disponível em: <https://www.adms.ueg.br/athena/modulos/projeto/visualizar-projeto.xhtml?cid=1>

<sup>2</sup> Pós-Doutora em Gestão da Informação e Conhecimento pela Universidade de Porto, Portugal. Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento pela UFRJ. Pedagoga. Atualmente é professora titular na Universidade Estadual de Goiás. Docente permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) e no curso de Pedagogia da UEG/ Inhumas. marlenebfreis@hotmail.com.

<sup>3</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Goiás - UEG, Unidade Universitária de Inhumas. mariartiaga@hotmail.com.

<sup>4</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Anápolis. Pedagoga. Especialista em Educação para a Diversidade e Cidadania; em Libras; Educação Especial e Neuropsicopedagogia. Docente titular da UEG/Inhumas e da Secretaria de Estado da Educação de Goiás. c.salome@hotmail.com.

inclusiva é para todos e necessita ser mais explorada no ensino superior, por isso, apresentamos este artigo.

Este trabalho é resultado de reflexões decorrentes do projeto de pesquisa, intitulado: “As Políticas de Diversidade e Inclusão no Ensino Superior: Educação Especial e Letramento Digital numa Perspectiva Inclusiva”, desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás (UEG), Unidade Universitária de Inhumas, no período de 2018 a 2019. A pesquisa abordou a temática das políticas públicas na diversidade, a fim de verificar a existência da inclusão no ensino superior público, no tocante à modalidade de educação especial numa perspectiva inclusiva, voltando o olhar para o suporte do Atendimento Educacional Especializado.

Na fase inicial, foram realizadas reuniões semanais<sup>5</sup> para estudo, discussão e reflexão sobre a visão de autores, como Mantoan (2003, 2010, 2015), Reis (2006, 2013), Lima (2006), Delou (2009), Glat e Blanco (2009), entre outros, em relação à temática da inclusão. Desse modo, a intenção foi compreender como as atividades de atendimento educacional especializado, estão sendo desenvolvidas pela Universidade Estadual de Goiás, e como contribuem para o processo de inclusão dos estudantes público-alvo desta pesquisa no ensino superior.

O AEE tem sido assunto recorrente em se tratando da educação básica, porém, inferimos que esse atendimento, precisa ser pauta das discussões voltadas para o ensino superior, uma vez, que a demanda público-alvo da educação especial, está cada vez mais presente no ensino superior. Dados do INEP 2018, comprovam essa assertiva, ao revelar perante o último Censo da educação superior, que esta, registra 12.290 ingressantes de graduação declarados com a condição de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

Isso fundamenta e justifica a necessidade desse trabalho, que visa contribuir com as políticas públicas e as práticas pedagógicas inclusivas, além de contribuir com as reflexões sobre o Atendimento Educacional Especializado no Ensino superior, como espaço valorizado na concepção do desenho universal e da educação inclusiva brasileira.

Para melhor situar o leitor, salientamos que este artigo, após apresentar a metodologia, traz os resultados e discussão em duas seções: a primeira construímos arcabouço teórico sobre inclusão, educação especial e Atendimento Educacional Especializado e na segunda,

---

<sup>5</sup> Essas reuniões são mediadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Diversidade e Inclusão (GEPEDI) da UEG/Inhumas. Grupo este, instituído em 2015, que tem como objetivo disseminar as concepções teóricas e práticas sobre inclusão educacional. É coordenado pela Profa. Dra. Marlene Barbosa de Freitas Reis, integra participantes da graduação, pós-graduação e comunidade externa.

discutimos os resultados da pesquisa empírica, com dados que apontam a emergência desse atendimento na universidade.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada para a produção deste trabalho, foi qualitativa, pois, nos possibilita maior apropriação e aproximação de todos os processos e resultados obtidos. Para Flick (2009, p. 73), “o objeto em estudo é o fator determinante para a escolha de um método, e não o contrário. Os objetos não são reduzidos a simples variáveis, mas sim representados à sua totalidade, dentro de seus contextos cotidianos”.

A pesquisa se desenvolveu em duas etapas. Iniciou-se com um levantamento bibliográfico para dar fundamentação ao estudo quanto ao funcionamento da educação especial no ensino superior, isso, em autores e documentos que versam sobre o tema, cujo intuito foi conhecer e interpretar a estrutura e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado no ensino superior. E posteriormente, desenvolvemos a pesquisa empírica por meio de observação e entrevistas semiestruturadas, com intuito de identificar dados na realidade vivenciada no Atendimento Educacional Especializado na UEG. As mesmas foram realizadas com o coordenador e o psicólogo responsáveis pelo Núcleo de Acessibilidade Aprender Sem Limites da UEG – NAASLU, com dois professores regentes da UEG/Inhumas e o coordenador do curso de Pedagogia, também da UEG/Inhumas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **1. Da teoria**

Segundo Sasaki, no âmbito social a pessoa com limitações foi vista durante muitos anos como incapaz. Por isso, o autor destaca que, a deficiência passou por quatro fases no processo histórico: “a da exclusão, da segregação, da integração e por última inclusão” (SASSAKI, 1997, p. 60), foco deste estudo. As instituições de ensino regular, passaram a receber os alunos público-alvo da Educação Especial durante o período de integração, todavia, essas instituições não ofereciam possibilidades para que esses alunos aprimorassem suas capacidades. Desse modo, a escola não mudava sua rotina nem sua prática pedagógica para atender as crianças da Educação Especial, e, sim, os alunos é quem tinham de mudar para se

adaptarem-se à realidade da escola, bem como das exigências de uma educação que não lhes garantia desenvolvimento cognitivo. Assim, não eram oferecidas a esses alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem destinadas a seus pares, o que tornava a inclusão, ainda, uma proposta restrita apenas ao direito de acesso as instituições (REIS et al., 2017, p. 257).

De acordo com Reis (2013), a inclusão requer uma nova visão dos indivíduos, uma mudança de mentalidade, de forma que todos sejam respeitados, independente das suas diferenças. A educação inclusiva não significa somente permitir que o estudante com deficiência esteja em sala de aula, mas é preciso propiciar possibilidades de crescimento, e isso só ocorrerá a partir da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento do discente.

Historicamente, observamos a busca por uma educação inclusiva para estes indivíduos, desde sua exclusão até os dias atuais, onde é garantido seus direitos através da: Declaração de Salamanca (1994), que representou um marco para as novas políticas de educação inclusiva.

Esta declaração é composta por dez artigos os quais consideram que as pessoas com deficiências devem ser vistas como cidadãos “comuns”, bem como “peculiares”. Conforme aponta no art. 3º, são considerados comuns ao permitir que o acesso à educação com equidade de forma universalizada, seja direito de todos, enquanto no art. 5º entende-se que são peculiares ao evidenciar que é necessário garantir igualdade ao acesso à educação de modo integrante do processo educativo, independente do grau de deficiência que possuir. Isso, nos lembra Boaventura de Souza Santos (2003, p. 56),

temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

Em seguida, no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), trouxe novas direções e fundamentos para a educação brasileira, e em concordância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), para assegurar a permanência e aprendizagem dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação.

O movimento normativo mais atual e de grande ênfase, trata-se da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), nº 13.146, de 06 de julho de 2015 que estabelece o estatuto da pessoa com deficiência e, dentre os vários aspectos, determina que a utilização das práticas pedagógicas inclusivas sejam efetivadas com docentes habilitados e o suporte dos profissionais de apoio

devem fazer parte de um AEE satisfatório aos estudantes universitários com necessidades educacionais especiais que procuram pelo serviço (BRASIL, 2015). Importante mencionar que, o artigo 28, destaca que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I – sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II – aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; III – projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (BRASIL, 2015).

Notamos que a LBI, principalmente no artigo supracitado, deixa claro a obrigatoriedade para com a efetiva educação inclusiva em todos os níveis de ensino, bem como a necessidade de eliminar as barreiras para o oferecimento de acessibilidade em todas as suas dimensões e ainda a emergência da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado.

Nesse sentido, tendo em vista o objeto de nosso estudo, cabe dar ênfase à esta lei no sentido de garantir que os sistemas de ensino em todos os níveis, garantam a oferta do AEE para todos os estudantes que a dele tem direito, a fim de aprimorar sua permanência na academia, com igualdade de oportunidades.

Sabe-se da importância da inclusão nas universidades, uma vez que a mesma deve ser um ambiente que acolha todos os indivíduos sem discriminação ou distinção. E para que isso aconteça, de forma efetiva, a educação especial de forma transversalizada, se propõe como um dos serviços a fomentar a educação inclusiva aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. De acordo com Mantoan (2010), no nível superior de ensino, a educação especial,

[...] está a serviço da promoção do acesso, da permanência e da participação efetiva dos alunos que constituem seu público alvo; dá apoio aos processos seletivos e a organização de recursos a serem disponibilizados para garantir acessibilidade ao espaço físico e ao conhecimento. Ao implicar em ajustes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, a educação especial alarga os horizontes do ensino superior e provocam mudanças que visam a inclusão de todos, sem exceção, em seus ambientes de estudo e trabalho (MANTOAN, 2010, p.32).

Em evidência nas considerações da autora, percebemos que a educação especial propõe estratégias que vão desde o apoio aos profissionais à organização de recursos e serviços que devem oportunizar acesso e permanência aos estudantes em todas as atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Assim, “tendo em vista a conjuntura legal e normativa que foi criada para fomentar a escolarização das pessoas com deficiência, a própria área da Educação Especial passa a atuar na especificação de um Atendimento Educacional Especializado” (SOUZA, 2019, p. 54).

De acordo o decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008: § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos. Esse atendimento busca identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ele deve ser articulado com a proposta da instituição, embora suas atividades se diferenciem das realizadas em salas de aula de ensino comum (BRASIL, 2010).

Nesse sentido, o AEE deve atuar na complementariedade ou suplementariedade do ensino, por meio de recursos humanos especializados e recursos materiais acessíveis aos acadêmicos nos diferentes cursos, orientando no desenvolvimento da pessoa com deficiência, para que esta tenha condições de participar com independência na instituição e conseqüentemente na sociedade.

Em relação ao foco da pesquisa, destacamos que a criação do Núcleo de Acessibilidade Aprender sem Limites (NAASLU), vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UEG, foi fundamental. Este núcleo foi criado pela Resolução CsU n. 020/2013 e atualmente faz parte da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade, a qual está organizada com mais dois outros núcleos: o de Direitos Humanos e o de raça/etnia e diversidade e desde a sua criação institucional oferece serviços de apoio, acompanhamento, formação e assessoria aos discentes com deficiências e demais alunos em momentos de dificuldades e sofrimentos psíquicos, além de oferecer formação e suporte aos professores e gestores com demandas junto a esse público.

Ao entrevistar o coordenador do NAASLU, sobre qual seria hoje, a função desse núcleo, os serviços oferecidos, o mesmo nos respondeu:

Desde a sua criação institucional, cf. CsU N. 020/2013 o NAASLU/CDHD oferece seus serviços de apoio, acompanhamento, formação e assessoria desde a PRG onde está sediado na administração central da UEG. Também oferece esses mesmos serviços nos campus e destina-se prioritariamente aos discentes com deficiências e demais alunos em momentos de dificuldades e sofrimentos

psíquicos. Também oferece formação e suporte para professores e gestores com demandas junto a esse público (COORDENADOR, outubro de 2018).

Verificamos que essas atividades, mencionadas pelo coordenador, vão ao encontro às competências do NAASLU, que estão identificadas pela UEG (2018), apud Souza (2019, p. 75), em que aponta:

O NAASLU tem como competências: o mapeamento das necessidades dos acadêmicos; apoio institucional aos Campi no que se refere às orientações didático-pedagógicas e orientações em termos de legislação; promoção de cursos e eventos para formação continuada; mediação perante instâncias pertinentes no que se refere à solicitações que envolvam recursos financeiros.

Notamos que o NAASLU, funciona como um órgão que articula as demandas dos diferentes campi, com intuito de oferecer uma educação inclusiva àqueles que em função de uma deficiência ou outra necessidade específica, requer também, recursos e serviços específicos.

Nesse sentido, podemos inferir que a UEG está em consonância com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015, ao determinar orientações didático-pedagógicas, promover cursos e promover o apoio institucional aos campi para o atendimento satisfatório aos estudantes universitários com necessidades educacionais especiais que procuram pelos serviços de educação especial.

## **2. Da Universidade**

Em relação à pesquisa empírica, nos meses de outubro e novembro de 2018, foram realizadas entrevistas com o coordenador e o psicólogo responsável pelo NAASLU, com a finalidade de refletirmos sobre o funcionamento do AEE, sua atuação e articulação com a sala comum, na perspectiva da inclusão, levando em consideração que o acadêmico com deficiência, assim como qualquer outro, precisa participar de todas as atividades em sala de aula e em outros espaços comuns de seu Câmpus.

De acordo com Ludke e André (1986, p.33- 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Na entrevista realizada com o coordenador do NAASLU, em outubro de 2018, o mesmo salienta que “na UEG não trabalhamos com o serviço AEE tal qual é conhecido e ofertado no Ensino Fundamental e Médio[...] esse acompanhamento é ofertado nos contraturnos e nas

etapas de estágios da graduação”, todavia, há um acompanhamento especializado por parte de docentes de apoio junto ao discente que necessita desse suporte. Segundo o entrevistado, (OUTUBRO, 2018), o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem é função dos professores de apoio junto com os professores titulares, bem como dos coordenadores de curso e pedagógicos, mas sempre que solicitados membros da equipe da Coordenação de Direitos Humanos e Diversidade (CDHD), se deslocam até o Câmpus para orientação, suporte psicopedagógico e acadêmico.

Quanto a formação continuada dos professores, a mesma é oferecida pela CDHD com seus três Núcleos de Estudo e Assessoria diferentes momentos de formação, sendo um para os professores da disciplina “Diversidade, Cidadania e Direitos”, um para os docentes de apoio/intérpretes de Libras e um Seminário anual de Formação sobre acessibilidade, diversidade e direitos.

O psicólogo responsável pelo núcleo em entrevista realizada em outubro de 2018 salienta que a maior dificuldade do núcleo seria a realidade multicampi da UEG, que hoje conta com 41 campus em 39 cidades, o que acarreta complicação na comunicação, transporte, logística e equipe, além de dificuldades financeiras por não haver ainda um orçamento específico à ações de inclusão e acessibilidade, enquanto que o coordenador destaca que os maiores desafios estão na formação e contratação de professores e técnicos aptos a trabalharem com esse público alvo e nos constantes diálogos no intento de superar os obstáculos existentes para que os discentes possam ser acolhidos como sujeitos de direitos e que esses direitos sejam de fato efetivados. Em contrapartida, a barreira atitudinal e o preconceito por partes dos outros alunos e de alguns docentes eram obstáculos reais, mas que tem diminuído de forma significativa nos 5 (cinco) anos de atendimento e funcionamento do Núcleo.

Acreditamos que o maior desafio em relação ao trabalho do NAASLU refere-se à ausência de orçamento para que este núcleo consiga atender a todas às suas atribuições e desenvolver seu papel de forma mais efetiva.

Na Unidade de Inhumas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas enviadas por e-mail com professores regentes e coordenadores de curso para uma melhor compreensão das atividades desenvolvidas para com os alunos, pois, temos atualmente dois acadêmicos que possuem laudo, sendo um com surdez e uma com déficit intelectual. Isso nos motivou a seguir com a pesquisa empírica dentro da unidade, pois tivemos a oportunidade de observar os alunos que constituem o público-alvo da Educação Especial, verificando o desenvolvimento destes, ao participar das atividades em sala de aula, e também a relação aluno – professor, com o objetivo

de refletir sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com necessidades específicas no ensino superior.

Observamos que o AEE é de fundamental importância no que se refere a trabalhar as reais necessidades do estudante, respeitando os ritmos de aprendizagem e a singularidade de cada um, desenvolvendo sua autonomia, favorecendo a compreensão de conhecimentos relacionados à aplicação de situações em sua vida diária.

Quanto às entrevistas realizadas, os dados coletados apontam que tanto os dois professores regentes que responderam às entrevistas (aqui estão identificados como PR1<sup>6</sup> e PR2<sup>7</sup>), quanto a coordenadora do Curso de Pedagogia (C1<sup>8</sup>), não possuem nenhuma formação específica ou complementar na área de inclusão e que enquanto o PR1 desconhece o NAASLU, o PR2 e a C1 conhecem a existência do Núcleo, mas não sabem como o atendimento é feito ou se é oferecido o suporte a alunos do Campus Inhumas, mas o PR2 salienta que a falta de informação é de sua parte pois não procurou saber.

Entendemos que sem formação docente numa perspectiva inclusiva aos professores formadores, temos uma pseudoinclusão, pois, conforme Nóvoa (2007) os docentes são elementos insubstituíveis não apenas com vistas à aprendizagem acadêmica, mas também no desenvolvimento da afirmação e valorização da diversidade.

De acordo com Silva e Guimarães (2018, p. 41), a área de Educação Especial deve embasar conhecimentos sólidos para todos os profissionais, a fim de que “as partes específicas do currículo entrelacem entre professores do ensino regular e professores do ensino especial”.

Quando questionados sobre quais os desafios da profissão docente no contexto de inclusão de estudantes com necessidades específicas no ensino superior e na UEG, o PR1 diz que é “Apoio Institucional”, enquanto PR2, assim pontua: Penso que os desafios são principalmente na capacitação dos profissionais; que os docentes se interessem em conhecer os projetos de inclusão, de participar e de se capacitar para poderem oferecer um atendimento mais adequado ao acadêmico que seja discente sob sua regência (PR2, 2019).

Entretanto, o psicólogo responsável pelo NAASLU afirma que “parece haver cada vez mais interesse dos alunos e professores sobre este assunto, percebemos um número cada vez maior de Seminários, Congressos e Eventos com temas sobre educação inclusiva e

---

<sup>6</sup> Professor do Curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Mestre em Educação, exerce a função de professor regente na UEG há 3 anos.

<sup>7</sup> Professora do Curso de Letras, Doutora em Educação da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Professora regente na UEG há 19 anos.

<sup>8</sup> Coordenadora e Professora do Curso de Pedagogia da UEG/Unidade Universitária de Inhumas. Doutora em Educação, exerce a função de coordenadora de curso há 6 meses e atua como professora regente na UEG há 7 anos.

acessibilidade. Professores e discentes tem realizado pesquisas, estágios e Trabalhos de Conclusão de Curso também nesta área”. Conforme Mantoan (2015, p.81):

[...] formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda.

A formação continuada do professor intenta garantir que seus profissionais sejam capacitados para atender a diversas características individuais de seus alunos, primando por identificar suas potencialidades e não suas limitações, planejando, elaborando e adaptando atividades que possam se ajustar ao currículo e que ao mesmo tempo permitam que os alunos sejam atendidos e avaliados de acordo com suas características e necessidades.

Considerando a importância de se formar profissionais com conhecimentos específicos, surge um questionamento: como saber qual o conhecimento adequado para atuar diante das necessidades da educação inclusiva? A pesquisadora Soraia Napoleão Freitas (2006, p. 175), pontua que esse conhecimento evidencia saberes que ultrapassa o conhecimento das disciplinas e o domínio do conteúdo, de acordo com a pesquisadora, o professor deve ter conhecimentos que o possibilite “criar ou utilizar meios diversificados de ensino, adotar um planejamento de caráter flexível [...]”. Além do mais, a autora destaca que tanto do professor regente que ela chama de professor geral, quanto o professor de apoio, devem ter uma formação específica, para atuar com qualidade mediante as peculiaridades deparadas na sala de aula.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sancionada em 2008, documento oficialmente em vigência até os dias atuais, descreve em seu Cap. VI que para atuar na educação especial o professor deve ter

[...] como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008, p 11).

Este documento ainda em vigência nos mostra que para atuar na educação especial o professor deve ter como base em sua formação conhecimentos específicos na área. Para que o mesmo seja capaz de proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade para os alunos em diferentes situações, como nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, dentre outros.

É fato que um dos fatores mais importantes para uma boa qualidade na educação seja a formação de professores, logo, o conhecimento seria a principal ferramenta para a construção de novas formas de se agir em sociedade. A maneira de se disseminar este conhecimento estaria na capacidade de estes profissionais transformarem seus conhecimentos em situações significativas com respostas educacionais adequadas às necessidades de todos os estudantes.

Assim, engana-se quem acredita que pensar a formação docente na perspectiva da Educação Inclusiva, diz respeito apenas aos profissionais de apoio que acompanham diretamente os estudantes com alguma necessidade específica. Pois a inclusão é um projeto único e deve vislumbrar uma instituição que ofereça qualidade de ensino a todos os discentes, com ou sem deficiência.

Ainda se faz necessário perceber a importância de uma formação continuada voltada para a educação inclusiva, que visa melhorar a qualidade de ensino e que desenvolva um bom trabalho no sentido de que promovam o sucesso educacional de todos os alunos e que este esteja mais preparado para educar na e para a diversidade.

Com relação a observação das atividades desenvolvidas com os alunos público-alvo, aqui identificados por A1<sup>9</sup> e A2<sup>10</sup>, buscamos verificar como é a integração desses alunos com os professores e com seus colegas. Primamos por escolher dias em que os mesmos tivessem uma participação ativa em sala de aula, portanto, a observação foi feita durante apresentação de seminário com duração de 60 minutos. Assim que se deu início, na sala do aluno A1, tivemos informação pela professora que a mesma procurou por ela com antecedência e disse que não iria apresentar porque os colegas riam e que “ela não queria passar por isso novamente”, pois a mesma tem dificuldades de aprendizado e de fala. Durante os primeiros quarenta minutos a acadêmica não interagiu com nenhum colega, não demonstrou concentração no que estava sendo apresentado pelos grupos e ignorou todas as oportunidades de integração e participação nos comentários relativos aos trabalhos. Os trabalhos eram em duplas e somente a sua colega fez a apresentação. No final da observação a aluna resolve participar e comentar a atividade e

<sup>9</sup> Acadêmica do Curso de Letras cursando o 7º período, possui déficit de aprendizagem e na fala.

<sup>10</sup> Acadêmico do Curso de Pedagogia cursando o 1º período, possui deficiência auditiva.

assim como esperado, os colegas riram e foi preciso que a professora interferisse defendendo o ponto exposto pela discente, mas ela desanima de continuar participando do trabalho e se retira da sala. Posto isso, ressaltamos que o objetivo do professor não deve ser que todos aprendam igualmente, mas que todos possam trabalhar reflexivamente e construir o pensamento coletivamente, sem que ninguém seja marginalizado ou deixado de lado, o que corroboramos com o pensamento de que o professor “ainda precisa compreender que faz parte do seu trabalho incitar os alunos a desenvolver relações de solidariedade, respeito, flexibilidade e aceitação” (SANTOS; REIS, 2016, p.334).

A professora responsável pela atividade nos informou que a acadêmica tem um vínculo de confiança com os professores, também têm um diálogo aberto, mas que suas limitações sociais impedem que ela participe ativamente no grupo ao qual está relacionada. Já com o estudante A2 a dificuldade foi maior, pois sem intérprete de Libras a comunicação era escassa tanto com professores, quanto com os colegas, apesar do aluno usar aparelho auditivo e fazer leitura labial.

Com esse aluno a observação só foi possível após duas tentativas, pois o mesmo não participou das primeiras apresentações por não saberem como incluí-lo, o aluno sequer compareceu à apresentação dos outros grupos ou do seu próprio, faltas que eram recorrentes durante todo o semestre. O aluno A2 se mostrou introvertido pela inacessibilidade comunicacional, não pôde participar dos comentários entre os trabalhos apresentados, tendo acesso apenas às informações contidas nos slides das apresentações.

Segundo a C1 (JUNHO, 2019), a coordenação procura estabelecer uma relação de diálogo e acompanhamento do cotidiano do aluno, todavia “a ausência do intérprete de Libras tem dificultado muito o trabalho dos professores regentes no desenvolvimento das atividades acadêmicas com esse aluno”, afirmou a entrevistada.

Há que mencionar que o fato do estudante ser surdo, não traz implicações negativas à sua aprendizagem, mas a ausência do intérprete, sim, pois, este profissional representa a acessibilidade na comunicação que permeia o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, afirmamos, sob a perspectiva da surdez, tendo como referencial Lodi (2004) apud Lacerda e Lodi (2014, p. 159):

[...] que somente por intermédio da Libras os surdos podem ter acesso à linguagem escrita por meio das práticas sociais nas quais a escrita entra em jogo em sua dimensão discursiva, propiciando o estabelecimento das relações dialógicas dela constitutivas. Por ela, os surdos podem “dialogar” com a escrita, fazer suas próprias leituras, construir seus sentidos; podem “falar” sobre os materiais escritos, ao mesmo tempo que são “falados” por eles.

Tornam-se interlocutores a partir de suas próprias histórias (de mundo e como leitores).

Assim, fica claro e óbvio, que a presença do intérprete para mediar a interpretação em Libras, além de ser direito do estudante surdo, evidencia os princípios legais de concepção inclusiva, para que o estudante surdo, se sinta valorizado, incluído e tenha condições equitativas de apropriar-se de conhecimentos mediados em língua de sinais, efetivando o acesso à apreensão de uma segunda língua, isto é, a língua portuguesa, na modalidade escrita.

Esses alunos possuem um direito genuíno de participar igualmente da sociedade em que estão inseridos com capacidades e potencialidades que podem ser desenvolvidas desde que hajam recursos aos quais tem direito e que a Universidade ofereça acompanhamento e orientação de profissionais adequados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva ainda representa um grande desafio diante das demandas na atual organização político-pedagógica das instituições de ensino, e para que haja a efetivação das políticas voltadas para a diversidade ainda há um longo caminho a percorrer. Dessa forma, é fundamental que haja abertura para realizar as mudanças necessárias para que a Educação Inclusiva se torne uma realidade dentro das instituições de ensino de Ensino Superior.

É necessário ainda que as políticas públicas rompam com a burocracia e se efetivem seja na avaliação/adequação das condições dos estabelecimentos de ensino, seja na forma de assegurar os recursos financeiros, no apoio pedagógico, nas mudanças curriculares, ou, em especial, na formação continuada dos professores que fazem parte do processo de inclusão.

Trazemos também o fato de que o AEE na UEG, está institucionalizado na teoria, porém a prática ainda revela muitos desafios que precisam ser superados para que este atendimento alcance os objetivos proclamados na Política Nacional de Educação numa Perspectiva Inclusiva (2008).

Também, percebemos que é inquestionável a importância da formação específica e continuada do professor, para que o mesmo possa desenvolver um trabalho pedagógico rico em diversidade de experiências, possibilitando uma reflexão acerca do trabalho desenvolvido com os estudantes, principalmente aqueles que possuem alguma necessidade específica.

Acredita-se que tais reflexões, além de contribuir para o desenvolvimento e crescimento na área acadêmica e profissional, leva-nos a buscar práticas pedagógicas diversificadas que

possam colaborar para com a efetivação da perspectiva educacional inclusiva, oferecendo aos discentes auxílios que possam contribuir para seu pleno desenvolvimento. Sabe-se da importância de se ter um acompanhamento e orientação de profissionais preparados levando em consideração que o acadêmico com deficiência, assim como qualquer outro, precisa participar de todas as atividades em sala de aula e em outros espaços comuns de seu Câmpus.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Ministério da Educação. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm)>, Acesso em 25/03/2018.

BRASIL. MEC. UNESCO (Espanha). **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: SECAD/MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

LEI Nº 13.146, de 06 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

BRASIL. **Resumo técnico**: Censo da Educação Superior 2016. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018.

FERREIRA, Windys B. Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? In: **Inclusão - Revista da Educação Especial**. Out/2005.

FLICK, W. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: a base de todo o processo. In: RODRIGUES, David. (Org.). **Inclusão e Educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Balieiro. **Ensino-aprendizagem do português como segunda língua**: um desafio a ser enfrentado. In: Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de

escolarização. LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. LODI, Ana Claudia Balieiro.(org.) 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha Teixeira dos. **Atendimento educacional especializado: políticas públicas e gestão nos municípios.** São Paulo: Moderna, 2010.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. **Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida.** Conferência. Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Lisboa, 27-28 set. 2007. Disponível em: <http://escoladosargacal.iles.wordpress.com/2009/05/regressodosprofessoresantonionova.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2019.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Educação Inclusiva: limites e perspectivas.** Goiânia: Deescubra, 2006.

REIS, Marlene B. F.; SANTOS, Thiffanne P.; OLIVEIRA, B. F.; TAVARES, A. R.; SILVA, B.T.; CAMPOS, D.R.; LANZONI, T. S. Inclusão Escolar: Um Olhar Para a Formação Docente e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **REVELLI- Revista de Educação, Língua e Literatura da UEG-Inhumas.** v. 9, p. 225-269, 2017.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Thiffanne P; REIS, Marlene B. F. **A formação docente na perspectiva da educação inclusiva.** Travessias (UNIOESTE. Online), v. 10 N 02, p. 330-344, 2016.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997. SILVA, Cláudia Corcinoda.; GUIMARÃES, Tatiane Silva. In: BRITO, Fernanda Cristina de.; COSTA, Vanderlei Balbino da. (Org.) **A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e deferentes abordagens.** Curitiba: CRV, 2018.

SOUZA, Carla Salomé Margarida de. **A Educação Especial no Ensino Superior: O Atendimento Educacional Especializado na Universidade Estadual de Goiás.** Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis/GO, 2019.

## INCLUSÃO, DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Jane Muriel Morais Viana Cândido<sup>1</sup>

Elton Castro Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

O trabalho aqui desenvolvido se dedica a tratar da gestão democrática e seus desafios e perspectivas. A Gestão democrática é o princípio basilar do sistema educacional Brasileiro, estando previsto na Constituição Federal e também na legislação extravagante, tendo como fundamento principal a participação social da comunidade escolar e da comunidade local em que esteja inserida uma unidade escolar. Embora seja um princípio do sistema de ensino, a gestão democrática somente se efetiva caso o gestor e sua equipe busquem implementar esse sistema de gestão participativa. A principal característica desse sistema é a descentralização do 'poder', ou seja, todo o processo de tomada de decisões ocorre de forma compartilhada, levando-se em consideração as particularidades da unidade escolar, visando atender as necessidades e perspectivas da unidade em questão. A maior dificuldade no que diz respeito à implementação da gestão democrática é a falta de interesse das pessoas em geral, em participar das decisões da instituição. Do mesmo modo, não é incomum que a própria equipe gestora deixe de implementar esse modelo de gestão por considerar que pessoas da comunidade não tem propriedade para participar desse processo de tomada decisões. Tem-se aqui o maior desafio da gestão democrática.

**Palavras-chave:** Gestão democrática. Desafio. Perspectiva.

### INTRODUÇÃO

O trabalho aqui desenvolvido tem como tema a gestão escolar democrática, sendo que o objetivo do trabalho, de forma geral é apresentar os desafios e perspectivas desse modelo de gestão. A escolha do tema se deu com base na necessidade de tecer alguns esclarecimentos acerca do tema, para que se possa de fato pensar na gestão escolar democrática, como forma de efetivação da democracia, por meio do diálogo para a tomada de decisões no ambiente escolar.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia Institucional. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [janemurielmvc@hotmail.com](mailto:janemurielmvc@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [eltoncastr@gmail.com](mailto:eltoncastr@gmail.com)

Assim, para a efetivação de uma gestão democrática nas instituições educacionais, como proposta da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), o presente trabalho, que surgiu como fruto da dissertação de mestrado, buscou dialogar com autores como, Paro (2000, 2004) Luck (2009), Sander (2005), Libâneo (2004) e outros, buscando compreender o processo de formação de uma visão de administração diferenciada por meio da participação coletiva.

Com o passar do tempo e o surgimento de novas demandas, a escola deixou de ser um ambiente cuja única finalidade era ser um espaço de transmissão de informação sobre as matérias expostas em livros didáticos. A escola assumiu um papel de formação social, tendo em vista que a formação acadêmica deve ocorrer de forma a possibilitar que o indivíduo se desenvolva intelectualmente, socialmente e economicamente. Para tanto, mais do que conteúdo pedagógico, as escolas devem tratar de valores, princípios sociais e relações interpessoais entre outros.

A gestão escolar também evoluiu, e o diretor da escola, que antes exercia a função de organizar o trabalho no ambiente escolar e se comunicar com os órgãos do governo acerca das diretrizes administrativas e pedagógicas passou então à figura de líder, atualmente conhecido como gestor, o qual é incumbido de administrar a escola possuindo uma série de atribuições, dentre elas a de supervisor pedagógico e também de líder socio comunitário. Assim, o gestor é aquele profissional responsável por assegurar que a escola cumpra as normas do sistema educacional, valorizando a qualidade do ensino e preocupando-se com a gestão democrática e com a participação da comunidade.

As políticas públicas voltadas para a educação, determinadas pela LDB N° 9.394/96, propõe a descentralização do poder e das decisões. Isso possibilitou a aquisição de autonomia das unidades escolares em diversas dimensões, como financeira, administrativa e pedagógica. Portanto, a gestão democrática objetiva a construção de uma gestão igualitária através da representatividade dos sujeitos que fazem parte do ato educativo, especialmente nas tomadas de decisões que envolvem um planejamento reflexivo.

Para um melhor entendimento e diante da necessidade de abordar diversos assuntos inicialmente é feita uma abordagem que trata diretamente da gestão democrática e da administração escolar. Posteriormente foi necessário apresentar os aspectos legais da gestão democrática, a qual foi feita por meio de uma análise acerca de vários dispositivos legais que tratam do assunto. Por fim foram abordados os desafios e perspectivas da gestão escolar democrática. Pode-se dizer que, ficou evidente que o maior desafio da gestão é ser democrática. Estabelecer o diálogo com diversos segmentos visando o desenvolvimento de

uma instituição educacional é uma tarefa realmente desafiadora, isso porque compete ao gestor intermediar esses diálogos e debates em busca das soluções mais adequadas para os problemas que surgem no processo de prestação educacional.

Assim, as perspectivas são otimistas, mas se mostram ainda muito limitadas. São na realidade expectativas, e aqui foi contemplada uma série delas, que somente se efetivam caso o gestor esteja totalmente alinhado aos preceitos da gestão democrática, já que esta exige muito empenho. Não é da natureza dos brasileiros participarem ativamente das decisões que são de atribuição do governo, já que uma grande parte da população está acostumada, ao longo do tempo a aceitar as decisões do governo sem muito questionar. Agora, o próprio governo busca descentralizar essa tomada de decisões já que os impactos sociais são diretamente sentidos pela sociedade, nada mais justo do que possibilitar que essa mesma sociedade participe da gestão das instituições que estão mais próximas de si, tendo em vista que a escola assumiu um novo sentido, de desenvolvimento social e cultural além do intelectual, é natural que a comunidade em que a escola esteja inserida, participe de sua gestão, buscando atender as necessidades sociais e as demandas locais.

## **METODOLOGIA**

O trabalho foi desenvolvido mediante revisão bibliográfica por meio de pesquisa documental, em que foram utilizados artigos acadêmicos e periódicos que tratam do tema além de uma análise pormenorizada de alguns dispositivos legais. A revisão bibliográfica consiste no levantamento e análises de dados já publicados sobre o problema definido no trabalho, conforme leciona Silva e Meneses (2001, p.37). No mesmo sentido, Santaella (2001, p. 171) considera que a “revisão é, sobretudo, um percurso crítico que deve ter em mira a pergunta que se quer responder”. Assim, a revisão bibliográfica consiste na revisão de obras escritas anteriormente e que tratam diretamente sobre o assunto explorado.

Por sua vez, a pesquisa documental consiste na análise de fontes primárias, ou seja, dados não tratados de forma analítica. Em outras palavras, Fonseca (2002, p. 32) considera que “a pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, etc”.

No presente caso, a pesquisa documental teve como base, o uso documentos oficiais, como os diplomas legais (leis) dispostas no ordenamento jurídico brasileiro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Os conceitos e discussões à cerca do tema administração escolar tem ganhado força no Brasil, principalmente com a Constituição Federal de 1988, também com a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDBE, garantindo nas escolas a realização da gestão escolar democrática. Assim o sistema de ensino define normas acordando com as peculiaridades de cada sistema, democratizando a participação dos profissionais da educação e da comunidade escolar em todos os segmentos da instituição.

Em estudos realizados sobre administração escolar, Paro (2000, p. 123) considera que a atividade administrativa “é a condição necessária da vida humana estando presente em todos os tipos de organização social” assim, o surgimento e as funções da administração estão diretamente relacionando-se a natureza e a organização social em qualquer realidade e, ao mesmo tempo, determinados por uma dada sociedade.

A descentralização educacional nos anos 90 e a reforma administrativa do Estado Brasileiro, baseada nos preceitos neoliberais se fortalecem de maneira contínua com principal objetivo sendo a transformação da administração pública gerencial atendendo a conjectura da ideologia neoliberal, que retorna ao mercado como mediador das ações.

Nessa visão com a reforma em prática, já aprovada o Estado Brasileiro apodera-se dos avanços do setor das ações privada e com a finalidade da redução de custos para que tornasse mais eficiente a administração que, no entanto, era de responsabilidade do Estado. As principais características apresentadas são o intenso controle de desempenho, descentralização, delegação, autoridade e de responsabilidade do gestor público. Essa nova doutrina pública implica em ações de economias abertas, a defesa das privatizações, vendendo suas estruturas o Estado entende que dá mais poder de atuação, outro momento é a flexibilização das leis trabalhistas, o Estado na conjuntura neoliberal tem o propósito de trabalhar para a redução de gastos. Sander (2005, p. 110) leciona que, em relação a educação e políticas públicas que em “um novo movimento internacional no campo das ciências sociais e administrativas preconiza conceitos e práticas que muitas vezes valorizam a eficiência e a produtividade acima do próprio processo educativo que se realiza na escola e na sala de aula”.

Nessa perspectiva a privatização dos serviços públicos faz parte do programa neoliberal, o ensino com o mecanismo de diminuir a taxa de analfabetismo formal, ampliando a taxa de analfabetismo funcional, criando mecanismos para a não reprovação, nessa linha de pensamento o governo imaginava tirar o país do chamado países de terceiro mundo. Diante ao parâmetro o qual a política educacional atravessava autores corroboraram no âmbito da

esfera educacional, visto que, “a administração escolar tem sua história construída nas diferentes escolas de administração de empresas e nos modelos como configuração social construída ou em construção” (PARENTE, 2017, p. 18).

Todavia a Unidade Escolar (UE), deve ser concebida por suas particularidades e especificidades, reforçando a ideia de ter uma gestão adequando-se a realidade, uma vez que trabalha com seres humanos em formação e não se equipara aos princípios da administração empresarial. Embora sejam várias as motivações para essa valorização da administração escolar – e não faltam aqueles que são a favor de uma maior “eficiência” da administração escolar com a única ou precípua preocupação com os custos do ensino, a justificativa comum é a de que o ensino é importante, e é por isso que se deve realizá-lo da forma mais racional e eficiente; portanto, é fundamental o modo como a escola é administrada (PARO, 2015).

O que se refere a questão administrativa na instituição é de suma importância que seja planejada e elaborada ações que ampliem as possibilidades de crescimento em todos os setores da UE. Segundo Luck (2009), algumas competências necessárias para uma boa gestão administrativa na escola é a organização da parte burocrática, ou seja, a documentação da escola, gerir os recursos materiais, humanos e físicos na instituição. Importante que toda documentação da escola esteja organizada e atualizada sempre, pois é através dela que todos os envolvidos na rotina escolar buscam subsídios para tomada de decisões e uso de informações necessárias.

Na obra ‘Administração escolar’, Teixeira (et al, 1968) explicitam administração buscando sua realização através de três objetivos gerais O primeiro é o da unidade de ação, compreendida como os esforços de todos os trabalhadores para o conjunto das partes relacionadas do processo de operações, de modo que cada um de seus realizadores conheça a direção e a meta do trabalho total e, em função disso, ajuste sua participação pessoal. Nesse modelo “unidade de ação” as tarefas tendem a ficar cada vez mais individuais pois, à medida que se aprofunda, tende à redução da atenção de cada um à sua tarefa pessoal, o que leva cada agente especializado a uma incoercível tendência para considerar sua tarefa exclusiva e desinteressada das demais, que contribuem, com igual importância, para a realização do conjunto. E é de grande valia para uma empresa que haja engajamento coletivo para que as atenções e atritos sejam prevenidos para que todos estejam comprometidos com o rendimento em conjunto.

Outro objetivo primordial da Administração segundo os autores, é a economia da ação, economia, no seu sentido técnico de rendimento compensador do esforço e do material dispendidos. De um lado as exigências do mercado de outro a qualificação profissional. O

terceiro objetivo e chamado prosperidade do empreendimento, objetivando uma progressiva adaptação às necessidades e exigências legítimas da comunidade a que serve, realizando pesquisas que atendem aos progressos tecnológicos.

No que se refere à Teoria Geral da Administração, Teixeira (1968, p. 15) enfatiza que “jamais, pois, a administração escolar poderá ser equiparada ao administrador de empresa, à figura hoje famosa do gerente ou do *organization-man*, que a industrialização produziu na sua tarefa de maquinofatura de produtos materiais”. Não que a administração não possa aprender nada com a administração industrial, principalmente em relação aos bens e materiais de consumo, mas “[...] o espírito de uma e outra são de certo modo opostos” (TEIXEIRA, 1968, p. 15). Contribui Félix (1985), em seus estudos sobre administração sendo como elemento de mediação do domínio exercido pela classe detentora do capital no nível da estrutura econômica e da superestrutura da sociedade capitalista, a administração de um modo geral e a administração escolar, de um modo específico, cumpre dupla função: técnica e ideológica. Isso significa que, na operacionalização da função administrativa os parâmetros da eficiência e da produtividade são utilizados para orientar o aperfeiçoamento da estrutura burocrática como se o único critério que determinasse essa ação fosse o da racionalidade técnica, ou seja, se permanecer desenvolvendo dessa maneira, tornará objeto de controle social e não se desenvolverá em sua especificidade.

Dessa forma percebe-se que a administração escolar deve ser assumida por capacitados para que se torne eficaz e de qualidade, os autores também enfatizam que ela deve se guiar por objetivos educacionais ao invés de objetivos dos princípios da Teoria Geral da Administração. Sander (1982) propõe uma análise múltipla do conhecimento em detrimento de uma visão binária de conhecimento, isto sem se referenciar aos trabalhos considerados de ruptura na área, com objetivo de ensaiar sobre o que ele denomina “paradigma multidimensional da administração da educação” (SANDER, 1982, p.9).

Para o mesmo autor “a gestão da educação, longe de ser um instrumento ideologicamente neutro, desempenha um papel político e cultural específico, situado no tempo e no espaço” (SANDER, 1982, p.14) para isso faz-se necessária a apreensão do movimento histórico e os critérios que configuram o campo. Após a realização desse estudo, podemos dizer que o conhecimento em Administração escolar no Brasil é, de uma maneira geral, é relacionada pelos autores da área em duas principais perspectivas teóricas. Sendo que a primeira pode ser chamada de empresarial e foi constituída, destacando que essa constituição representa também a própria construção do conhecimento em Administração escolar no Brasil

segundo a maior parte dos autores de mapeamento, como ramo ou subárea da Teoria Geral da Administração e iniciada ao final da década de 1930.

Segundo os autores, esta perspectiva pressupõe que a administração é uma prática válida para qualquer organização ou instituição que necessite organizar racionalmente a dinâmica de um trabalho humano em vias de realizar fins, sejam eles educacionais, empresariais etc., em que determinada organização se situa. Deste modo essa perspectiva obedece ou persegue um princípio de universalidade. Ou seja, seu intuito é aplicar técnicas ou práticas da Administração empresarial sobre a Administração da escola ou do trabalho pedagógico.

A tarefa substantiva e instrumental do administrador escolar é criar as condições adequadas a realização dos objetivos para os quais a escola foi criada. Observando algumas realidades escolares do sistema público de ensino, verificamos que os diretores administram menos que para a atividade principal desempenhada pelos professores do que ela para os interesses da burocracia dominante externa a escola (SANTOS, 1993). Assim ocorre a proposta da descentralização do processo resolutivo no interior das escolas públicas, primando uma melhoria nas adequações e relações de poder que se designam no interior da organização.

Em suas contribuições ao conceito de gestão Chiavenato (2000), parte do pressuposto de que o sucesso de uma organização social depende da mobilização de todos os componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria ‘um todo’ orientado por uma vontade coletiva. Na contemporaneidade, “[...] as organizações estão ampliando a sua visão e a atuação estratégica [...]”. Visando uma administração escolar coesa é necessário que o gestor esteja propício a planejar, mobilizar, articular, organizar as obrigações administrativas como pedagógicas na organização escolar (CHIAVENATO, 2000, p. 8).

Nesse pensamento, Libâneo (2003) destaca que o gestor apresente a responsabilidade da execução das atividades administrativas e pedagógicas, em hipótese, valendo-se de ambos os conhecimentos. Entretanto, o que se pratica é uma dedicação às funções administrativas (gerenciamento dos recursos humanos, financeiros, entre outros) concernindo à área pedagógica aos coordenadores pedagógicos. Pois, como rediz Paschoalino (2018), a escola possui um arcabouço fatorial facilitador de ações que orientam a rotina educacional assim como práticas administrativas e pedagógicas.

Nesse contexto é de extrema necessidade considerar o gestor como administrador ativo em uma organização educacional, internacionalizando a realização dos mecanismos

administrativos para a conquista de resultados eficazes, conforme Chiavenato (2000) declara de que o planejamento, a organização e a direção são objetivos da administração.

## ASPECTOS LEGAIS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Peghin, Peghin e Da Silva Peghin (2020, p. 404 *apud* CÁRIA; SANTOS, 2014) destacam que somente por volta de 1.824 é que surgiu no Brasil o início de movimento de democratização da educação. Desde a colonização jesuíta até a proclamação da Independência do Brasil a educação era elitizada, atendendo-se somente pessoas com boas condições financeiras. De acordo com as autoras, somente após a “Revolução de 1930, o governo provisório criou o Ministério da Educação e Saúde que estabeleceu à União a responsabilidade pelo ensino do país”. (PEGHIN; PEGHIN, 2020, p. 404 *apud* CÁRIA; SANTOS, 2014).

A busca por uma sociedade democrática trouxe consigo a exigência de contribuição e participação social. O modelo de gestão/administração polarizada, foi superada tendo em vista a necessidade de se construir uma sociedade mais justa. E para que isso aconteça, tornou-se necessário que o próprio cidadão participasse ativamente na construção dessa sociedade. E isso parece bem lógico, já que o cidadão é quem sente diretamente os impactos de uma gestão. Como pode o administrador/gestor decidir sobre coisas que não lhe afetam (MORTATTI, 2006).

Essa é a lógica para implementação da gestão democrática do ensino. Ora, os pais, alunos e funcionários, sejam eles professores ou não tem interesse nos projetos da escola, e nada mais justo do que contar com a participação deles em todos os processos, sejam eles decisórios ou não. Isso aproxima a comunidade escolar e torna o processo de ensino/aprendizagem mais eficaz, por possibilitar a participação ativa na execução dos projetos educacionais.

A educação deve acompanhar esse processo de implementação da democracia participativa, baseada no diálogo e na discussão. De igual modo, precisamos considerar que autores como Paulo Freire e outros, chamavam a atenção para o fato de que não se pode aprender a ser democrático e exercer atos de cidadania quando se vive em uma escola autoritária, em que não se discute ideias, apenas se impõe regras (MORTATTI, 2006).

O diálogo e a discussão são a base de qualquer governo democrático, e isso deve se estender para todas as instituições e para todos os segmentos. O debate é a principal ferramenta para implementação de políticas públicas que satisfaçam integralmente os

interesses dos cidadãos. Desse modo, a democratização da educação é a forma adequada para superar métodos antigos e demasiadamente burocráticos nos processos educacionais.

A escola deve ser pensada sob a uma ótica contextualizada com a sociedade local, buscando compreender e solucionar os problemas locais. Mortatti (2006, p. 59) destaca que “a participação na gestão escolar não se limita ao envolvimento de professores, alunos e funcionários, mas de uma abertura à comunidade em que está inserida”. Daí a necessidade da escola possuir uma gestão descentralizada e mais do que isso, daí a importância da escola ser dotada de autonomia, para poder gerir seus processos da forma mais conveniente a satisfazer as necessidades que surgem diariamente.

Entretanto, embora haja previsão legal acerca da gestão democrática e mesmo diante de todos esses princípios em que a gestão democrática está baseada, percebe-se que a escola não se tornou ainda um lugar em que se busca formas alternativas para resolução e problemas sociais. Via de regra, a participação social na escola se dá por meio dos conselhos de pais ou conselhos comunitários. Ocorre que, percebe-se ainda que as instituições educacionais ainda não estão totalmente abertas aos problemas sociais, até mesmo porque a sociedade como um todo ainda não conseguiu se apropriar da escola como um espaço coletivo.

Quando se trata da gestão escolar, é necessário compreender a necessidade de se atentar para os aspectos legais do tema. A educação de um modo geral, é um direito assegurado a todas as pessoas, por meio de dispositivos legais internos, como a Constituição Federal por exemplo, e também por dispositivos legais, como tratados internacionais em que o Brasil é um Estado Signatário.

Em relação à gestão escolar democrática, a Constituição determina em seu artigo 206 que o ensino tem que seguir alguns princípios, vejamos: “Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 96).

Portanto, a utilização da gestão democrática não decorre de uma simples vontade do gestor, ela decorre de uma obrigação legal, constitucional, e como tal deve ser cumprida. Simplificando a concepção do tema, cabe entender que a gestão democrática consiste na participação efetiva dos diversos segmentos da comunidade escolar, ou seja, os pais, professores, estudantes e funcionários. Essa participação diz respeito a todos os aspectos da organização da escola.

Assim, a gestão para que seja democrática, tem que ser construída de forma coletiva, mediante participação popular. Essa participação consiste efetivamente de participação deliberativa. Assim, não faz sentido a participação apenas para fins de informação social. A

comunidade deve integrar os órgãos colegiados, por meio dos conselhos escolares, exercendo função consultiva, deliberativa e fiscalizadora.

Sobre a gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases repete o texto constitucional e determina, em seu artigo 3º que o ensino será ministrado com base em alguns princípios, dentre eles a gestão democrática do ensino público. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é clara ao determinar como princípio da gestão democrática do ensino na educação básica a participação dos profissionais da educação, leia-se aqui professores e equipe pedagógica no desenvolvimento do projeto pedagógico e a participação da comunidade em geral no conselho escolar. Essa é de fato a essência da gestão democrática, a participação coletiva, tanto dos profissionais da instituição escolar, quanto da comunidade escolar (alunos, pais, funcionários) e da comunidade onde a instituição educacional esteja localizada.

Percebe-se que a gestão democrática, como novo modelo de gestão, legitimada pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1.988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “se opõem as gestões autoritárias, verticalizadas e exige uma relação próxima da escola e a comunidade onde está inserida” (PEGHIN; PEGHIN; DA SILVA PEGHIN, 2020, p. 405).

Bordignon (2013) considera que a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (LDB) juntamente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) é que instituem de fato a gestão democrática. Voltada especificamente para o setor público<sup>3</sup>, as organizações escolares vão, com o tempo, adquirindo autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. Ainda que, vinculadas ao Estado<sup>4</sup>, especialmente em relação à dependência financeira, a autonomia da gestão financeira está relacionada ao atendimento das demandas locais. Mesmo ante a necessidade de prestação de contas, a gestão democrática eleva a autonomia da organização escolar para que esta, possa, por meio de recursos próprios adquiridos por meio da participação social, executar projetos não contemplados no orçamento público.

A educação tem a finalidade de dar autonomia ao indivíduo, desenvolvendo-o plenamente, tendo “um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BRASIL, 2018, p. 16).

Neste sentido, a gestão democrática é muito importante por trabalhar o ensino baseado em princípios de cooperação. Esse método de gestão inova ao possibilitar a utilização de

---

<sup>3</sup> Diz-se em relação ao setor público, porque no que se refere à iniciativa privada, as instituições educacionais desse setor, ante sua finalidade de auferir lucro, evidentemente possuem autonomia e independência financeira.

<sup>4</sup> Leia-se: União, Estados ou Municípios, a depender da natureza da instituição.

pontos de vista distintos, oriundos de diferentes fontes, possibilitando assim a utilização de vivências diferentes que colaboram para uma gestão mais humana e harmoniosa em relação às necessidades da comunidade escolar. No Brasil o sistema de ensino é organizado de forma escalonada, sendo composta pela educação básica e pela educação superior. Sendo a educação básica formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Tendo em vista que o sistema de ensino no Brasil é subdividido em níveis distintos, a gestão democrática é um princípio que deve ser seguido em todos os níveis de ensino. Diante dessa divisão do ensino, foi necessário definir os currículos de cada um dos diferentes níveis educacionais.

A efetivação da gestão democrática demanda interesse da instituição em trazer diferentes atores para dentro da instituição, possibilitando assim uma participação ativa. Neste sentido o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (1998) determina que existem oportunidades variadas de incluir as famílias na participação na gestão das unidades educacionais, como por exemplo a criação de conselhos.

Diante de todos os esclarecimentos feitos acerca da regulamentação da gestão democrática, Bordignon (2013) faz uma crítica ao excesso de normas regulamentadoras acerca da gestão democrática. Para o autor as leis precisam ser flexíveis, devendo servir como forma de definir limites, mas não como um roteiro a ser seguido. “No caso da gestão democrática, especialmente, toda a excessiva regulação corre o risco de negar o que pretende garantir, afirmar: o exercício da autonomia e da democracia” (BORDIGNOM, 2013, p. 54).

Trata-se, realmente, de um pensamento muito lógico e inteligente, se considerar que a essência da gestão democrática é o espaço de autonomia. Seguir especificamente o que a lei determina não efetiva a autonomia. A autonomia decorre do exercício do fazer, do se auto determinar, de se posicionar. Assim a Gestão democrática é construída no cotidiano de cada escola, segundo a vontade do gestor e comunidade escolar. “Para que a gestão da escola pública seja efetivamente democrática é fundamental que ela tenha seu espaço de autonomia, inclusive para decidir que tipo de exercício democrático deseja praticar” (BORDIGNOM, 2013, p. 55).

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EFETIVAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA**

Por muito tempo, a gestão educacional era centralizada pelos órgãos dos sistemas de ensino, de modo que não cabia à organização escolar tomar suas próprias decisões. Era necessário que essas decisões viessem de um órgão, cabendo a escola somente cumprir as

determinações que surgiam no correr do tempo. A globalização e a expansão tecnológica mundial, trouxeram consigo novos modelos de gestão. O setor público então passou a conceber a ideia de que a gestão participativa era mais benéfica por atribuir ao cidadão direitos e deveres.

Essa necessidade de dar maior destaque à participação social coletiva é decorrente da ordem jurídica e política implantada no Brasil com a promulgação da Constituição Federal em 1988. A Constituição Federal e a nova ordem política surgiram pautadas em “dois pilares: a democracia representativa e a democracia participativa (direta), entendendo a participação social e popular como princípio inerente à democracia” (GADOTTI, 2013, p. 01).

A educação como princípio pedagógico e preceito constitucional, é direito de todos e dever do estado e da família. Isso implica dizer que não cabe somente ao Estado, prover as condições mínimas, cabe à todo cidadão trabalhar convergindo para o bem social. Diante de tudo isso, das constantes evoluções legislativas, e também frente às necessidades sociais, a escola adotou a gestão democrática como princípio, conforme previsões legais já explanadas anteriormente.

A chamada pedagogia participativa “considera todos os envolvidos no processo educativo como sujeitos de ação e autores de um contexto que se faz na partilha, na construção dos saberes e na vivência de experiências” (BRITO; SANTOS, 2012, p. 2-3). Neste sentido, Gadotti (2013, p. 157) sustenta que tanto a participação popular quanto a gestão democrática fazem parte das chamadas ‘pedagogias participativas’. Segundo ele, a autonomia e a participação, são componentes indissociáveis do ato pedagógico, tendo em vista que este último, se consubstancia no desenvolvimento do saber. O saber se constrói com aquilo que se vive, é a teoria contrapondo a prática e vice-versa, tendo em vista que a participação é um pressuposto da própria aprendizagem.

Segundo o documento elaborado na Conferência Nacional da Educação Básica (CNAE) (2008) a melhoria da qualidade da educação e das políticas públicas voltadas para a educação dependem da participação coletiva. “A gestão democrática precisa ser assumida como fator de melhoria da qualidade da educação e de aprimoramento e continuidade das políticas educacionais como políticas de Estado (para além das mudanças de governo)” (BRASIL, 2008, p. 40).

A qualidade da educação depende de uma série de fatores, dentre os quais pode-se até destacar alguns, mas em hipótese alguma, pode-se considerar apenas um ou outro fator como determinante para a qualidade do ensino. Primeiramente, é importante conceber a ideia de que a qualidade do ensino não depende exclusivamente do corpo docente e pedagógico da escola.

Por outro lado, é importante também compreender que cada nível educacional carece de determinado elemento.

Diante de todo o processo evolutivo pelo qual a escola tem passado nos últimos 30 anos, não se busca mais apenas o acesso à escola como se buscava tanto em anos passados. O simples acesso à escola não tem mais valor. “O que se busca é a qualidade do ensino, requerendo em seu processo de transformação uma gestão democrática com o intuito de que a escola deva formar para a cidadania, exigindo, portanto, um novo tipo de relação sociedade, aluno e conhecimento” (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016, p. 105).

A escola ganhou um novo sentido ao passo que a sociedade evoluiu e passou a compreender que a escola não é um espaço isolado das questões sociais, em que se trata apenas do saber científico. O saber cultural ganhou espaço e notoriedade, do mesmo que as pessoas de um modo geral se tornaram mais politizadas e cientes do seu papel social. Surge assim para os professores, um novo desafio, que consiste na necessidade de, mais do que dominar a disciplina padrão, possuir habilidades para analisar os diversos contextos sociais que impactam a comunidade, tornando a sala de aula como um espaço aberto para estudos, debates e discussões, para que possam, professores e alunos trabalharem de forma coletiva na construção e busca pelo conhecimento.

Assim, a gestão escolar como tarefa complexa, já anteriormente citada, apresenta vários desafios, não só para o gestor que se propõe a trabalhar dessa forma, mas também e um desafio para toda a sociedade. O gestor enfrenta seus próprios desafios, dentre os quais é possível destacar o fato de ser ele o principal elo entre a instituição escolar e a comunidade. Ainda que haja participação coletiva da comunidade escolar e da comunidade em geral, é o gestor da escola que tem acesso à situação organizacional e financeira da escola. O conselho escolar por exemplo, fiscaliza, delibera, mas o gestor é o responsável por exercer a atividade administrativa de fato. A inobservância por parte dele, sobre alguns aspectos, interfere diretamente na forma de participação.

A responsabilidade pelo sucesso da gestão democrática tem feito com que alguns trabalhadores da área da educação encarem a gestão democrática mais “como um encargo do que como uma possibilidade de participação, uma mera transferência de responsabilidade que acaba por responsabilizar, principalmente o docente, pelo mau desempenho da escola” (GADOTTI, 2013, p. 4).

O exercício da gestão escolar em si mesmo, já representa um grande desafio. Embora o gestor seja a pessoa que, de certo modo centraliza o poder de decisão, não cabe apenas a ele o exercício dessa tarefa. Essa gestão exige participação ativa, ela é desenvolvida de forma

coletiva, mediante colaboração de todos os atores que integram não só a comunidade escolar, mas a sociedade como um todo.

A busca pela democratização da gestão escolar não se baseia apenas em mudanças organizacionais ou estruturais, é importante que as políticas públicas estejam voltadas para a efetivação dessa democratização. Diante de tantas atividades, é importante que a equipe gestora mantenha o foco no seu papel principal, que é a prestação de ensino de qualidade. São muitas atividades e atribuições voltadas para o processo de gestão, razão esta que justifica a descentralização dessas atribuições e a delegação de funções. Assim a participação coletiva na gestão facilita essa divisão de tarefas, otimizando assim os processos.

A Gestão Democrática, “se opõem as gestões autoritárias, verticalizadas e exige uma relação próxima da escola e a comunidade onde está inserida” (PEGHIN; PEGHIN; DA SILVA PEGHIN, 2020, p. 405). Essa aproximação com a comunidade é muito desafiadora, porque exige que a comunidade tenha compreensão sobre a importância de se participar da gestão da escola mesmo não estando diretamente inserido na comunidade escolar.

Via de regra, a participação da sociedade na escola, se dá quando há algum membro da família frequentando determinada escola, daí a família tende a participar daquela escola quando seus membros estão fazendo parte daquele grupo. O grande desafio da gestão escolar é incutir na sociedade como um todo, a importância de se participar ativamente da escola mesmo quando não se tem alguém de seu convívio frequentando a unidade escolar. Isso é importante porque é na escola que os cidadãos daquela comunidade estão sendo formados e isso exige que a sociedade como um todo participe efetivamente da formação dessas pessoas. Para que isso ocorra é necessário acompanhar de perto os processos da escola, opinando, apresentando sugestões, fazendo críticas, colaborando com o planejamento e execução de atividades.

Gadotti (2013, p. 2) ainda destaca que a participação popular não é um mero instrumento de gestão, tendo em vista que é essa participação que efetiva a democracia e qualifica as políticas públicas. A participação dos membros da comunidade implica em uma preparação da equipe gestora, para que se possa esclarecer aos participantes, de forma clara e objetiva, a finalidade da participação da população no contexto escolar. É importante que haja a convocação da sociedade para participação, não podendo o gestor esperar que as pessoas se apresentem por livre manifestação da vontade, porque isso não vai ocorrer. E não vai ocorrer, porque, de um modo geral as pessoas não têm conhecimento sobre a importância e necessidade de sua participação na gestão da escola.

Não basta criar mecanismos de participação popular e de controle social das políticas públicas de educação sem atentar para a necessidade de criar, também, simultaneamente as condições de participação. A sociedade civil participa sempre que convocada, mas com muita dificuldade. A participação, para ser qualificada, precisa ser precedida pelo entendimento – muitas vezes técnico e científico – do que se está discutindo: saber ler planilhas de custo, orçamentos etc. Como uma Associação de Moradores de uma comunidade pobre pode participar? É uma questão que é frequentemente colocada na gestão democrática com participação popular. A questão da gestão democrática precisa ser problematizada. Por isso precisamos melhorar as condições de participação. Não se convoca para a participação popular em locais inadequados, em horários inadequados, sem estrutura, sem preparação e sem organização. A participação popular não pode ser alguma coisa episódica, paralela, mas estrutural; ela deve constituir-se numa metodologia permanente da política educacional, num modo de governar (GADOTTI, 2013, p. 4).

Assim, fica nítido o entendimento de que a escola deve criar condições para que a sociedade participe ativamente. Com o passar do tempo, a perspectiva é de que as pessoas naturalmente procurem fazer parte da gestão escolar, sem que haja necessidade de que a escola esteja em uma busca constante por partícipes para o processo de gestão. Evidentemente que isso leva tempo, e a gestão participativa ainda está caminhando à passos lentos.

Diante disso, talvez, o maior desafio da gestão democrática seja ser democrática. Isso implica na efetivação da autonomia, que é de certo modo, o meio e o fim da gestão democrática. A democratização que se busca, não está vinculada apenas ao contexto escolar, essa participação na gestão escolar tem como finalidade incentivar a participação popular, buscando estabelecer um diálogo permanente entre governo e sociedade. Evidentemente que com um canal aberto entre governo e sociedade, as políticas públicas buscarão de forma mais efetiva, atender os anseios sociais.

Na escola a gestão democrática deve ser um pressuposto que sirva para nortear todas as atividades pedagógicas. Incluir os alunos na participação da gestão da escola deve ser uma tarefa contínua, para que eles possam crescer com o senso de responsabilidade sobre as decisões governamentais. Uma sociedade mobilizada e engajada consegue mais facilmente, encontrar soluções para seus problemas.

A questão da autonomia também é um outro desafio que precisa ser superado nesse processo de gestão democrático. Trata-se aqui de um desafio que se torna uma perspectiva, tendo em vista que a autonomia somente será alcançada com o exercício da gestão democrática de forma continuada. Para Boschetti, Mota e Abreu (2016, p. 104) o processo de descentralização do movimento administrativo e pedagógico no sistema de ensino resulta, no crescimento da autonomia.

Não se trata de autonomia curricular, trata-se de autonomia pedagógica e administrativa, para que a escola possa de fato estar contextualizada com a situação local. Sabe-se da importância dos currículos e da necessidade de tornar o ensino mais igualitário, entretanto, não se pode deixar de considerar a importância da autonomia da escola em repassar esses currículos.

Não se pode confundir aqui a autonomia com independência, tendo em vista que a autonomia pode e é, neste caso, exercida em um contexto de interdependência com outros órgãos e sistemas. A autonomia embora decorra da efetividade da gestão democrática, também é aprendida e construída no cotidiano. A construção desses processos se relaciona diretamente com a execução dos processos participativos (BRASIL, 2004).

Assim, a autonomia exige, que os processos de auto avaliação sejam executados de forma adequada, porque somente assim a organização escolar consegue de fato aferir suas deficiências e enfatizar seus pontos positivos. A auto avaliação deve ser concebida como instrumento de planejamento escolar. O processo de avaliação institucional tem o objetivo de colher informações uteis para auxiliar a equipe gestora no processo de tomada de decisão, bem como contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem.

Sob a ótica dos desafios da gestão escolar, é importante ressaltar que a valorização dos profissionais da educação é um dos principais encontrados, e talvez o que, sob a ótica das perspectivas, esteja mais longe de ser alcançado. Isso ocorre porque, ainda que gestão escolar seja bem-sucedida culminando com a autonomia da escola, ainda assim essa autonomia não é plena, ela é mitigada. Não é da competência do gestor escolar a fixação de piso salarial e subsídios. Essa luta da classe de professores por melhores salários e por reconhecimento é muito antiga (BOSCHETTI; MOTA; ABREU, 2016).

Mesmo o professor se especializando, seguindo as determinações de formação continuada, ainda assim não tem sido o suficiente para que os profissionais tenham seus pedidos atendidos. Assim, é difícil para o gestor trabalhar com uma equipe desmotivada, passando por movimentos grevistas ano após ano. Esse profissional cuja valorização não existe a contento, com o desenvolvimento de suas atividades, não tem ânimo e interesse em doar-se além do que já o faz.

Assim, é importante na seara da gestão democrática que se compreenda que a luta pela valorização do trabalho docente não pode ser só do professor. Essa é uma situação que impacta a sociedade como um todo, uma vez que, em razão da defasagem salarial, os movimentos grevistas tem sido constante, e isso gera impactos na sociedade como um todo. Assim, a luta pela valorização dos professores, com oferta de melhores salários e melhores

condições de trabalho tem que se tornar uma luta social, deixando de ser uma luta classista. O gestor sozinho não tem força para consolidar mudanças nesse sentido, mas o clamor social é capaz de colaborar para um resultado mais satisfatório nessa luta.

A gestão democrática tem ganhado força, e representa atualmente uma luta dos gestores para democratizar a gestão das organizações sociais. Essa democratização exige o apoio da sociedade, para que esta participe das decisões da escola, que há muito tempo deixaram de ser atribuição exclusiva do diretor da escola. O novo modelo de gestão apresenta grandes perspectivas de crescimento, sendo previsível que venha a se sedimentar a participação popular na gestão das instituições pública.

É necessário que as organizações escolares de todos os níveis implementem o quanto antes essa gestão participativa, para que a comunidade escolar e a comunidade em geral, cresça tendo pleno conhecimento de suas obrigações frente às instituições educacionais. Momentaneamente ainda não se tem de forma natural a participação popular, sendo que grande parte da população ainda tem o entendimento de que somente se participa da escola quando se está inserido naquele ambiente. Essa premissa tem que ser superada para que se tenha efetivamente a participação popular na gestão escolar.

Esse é o maior desafio e a perspectiva que se busca implementar. Conscientizar a população não é uma tarefa fácil, mas o esforço conjunto das organizações escolares pode com certeza, gerar resultados positivos no que se refere a participação popular. Passados já quase 32 anos da promulgação da Constituição Federal, que determina a obrigatoriedade de adoção da gestão democrática como princípio a ser seguido no sistema de ensino, é perceptível que tal princípio não foi ainda efetivado. Para a efetivação do referido princípio, é necessário que as organizações escolares deem início a esse modelo de gestão, para que, de forma continuada se tenha, no futuro efetivamente, uma gestão democrática.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O desenvolvimento deste trabalho teve como objetivo analisar os desafios e perspectivas da gestão escolar democrática. Assim, convém salientar que, conforme demonstrado, a gestão escolar democrática tem como fundamento principal a participação da comunidade escolar. A gestão democrática contribui para o desenvolvimento de projetos interdisciplinares, estrategicamente elaborados com vistas a atender aquela comunidade em específico. Todos esses fatores apontados colaboram para a contextualização dos processos teóricos que passam a ser aplicados na prática.

Esses elementos somados é que efetivam a prática da gestão democrática. Implementar a gestão democrática exige muito empenho, especialmente do gestor, que deve estar disposto a estabelecer o diálogo entre toda a comunidade escolar. Infelizmente, nem todos os gestores tem esse interesse, uma vez que a responsabilidade administrativa é dele, forma-se esse pensamento de que ele é o único responsável por tomar as decisões referentes àquele ambiente.

Assim, a gestão participativa fica prejudicada, uma vez que os docentes, sozinhos não conseguem trabalhar a contextualização da teoria na prática. Isso prejudica de certo modo o aprendizado dos alunos, os quais teoricamente aprendem que devem participar ativamente na sociedade, mas na escola estão reféns de decisões impostas sem consulta ou debate. Entretanto, é importante que os docentes e os discentes cobrem, junto ao corpo gestor o compartilhamento de informações e tomada de decisões, para que as demandas daquele ambiente sejam atendidas pela escola. Isso colabora para que o gestor passe a dar mais abertura para que outras pessoas participem da gestão. Descentralizar a gestão é uma tarefa difícil quando se trabalha a tanto tempo com uma gestão centralizada. Entretanto, é possível iniciar uma transição para que a gestão passe a ser democrática.

## REFERÊNCIAS

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão da educação: o município e a escola**. 2013. Disponível em:

<<https://genuinobordignon.wordpress.com/2013/06/11/gestao-da-educacao-o-municipio-e-a-escola/>> . Acesso em: 15 jul. 2020.

BOSCHETTI, Vania Regina; DA MOTA, Assislene Barros; ABREU, Dayse Lúcida de Freitas. Gestão escolar democrática: desafios e perspectivas. **Regae-Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v. 5, n. 10, p. 103-111, 2016. Disponível em:

<<https://www.redalyc.org/pdf/4718/471847063010.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em 07/08/2020.

BRASIL. **Conselhos Escolares: Democratização da escola e construção da cidadania**.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília – DF, novembro de 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_cad1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_cad1.pdf)>. Acesso em: 10/08/2020.

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

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 03/08/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394, 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em 03/08/2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Curricular Comum.** Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm) > . Acesso em: 05 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional da Educação Básica – Documento Final.** Brasília-DF. 2008. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf) > . Acesso em 02 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192) . Acesso em: 05 jul. 2020.

BRITO, Ângela do Céu Ubaiara; SANTOS, Maria Letícia Ribeiros dos. O brincar na Pedagogia em participação. In: **II Congresso Internacional de Educação Infantil.** 2012. p. 1-14. Disponível em: ≤ [http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda\\_eventos/inscricoes/PDF\\_SWF/11438.pdf](http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/11438.pdf) > Acesso em: 15 jul. 2020.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à Teoria Geral da Administração.** 6ª Ed. Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <<http://administer33.wordpress.com/2012/05/22/o-que-e-administracao/>>. Acesso em 28/07/2020.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: problema educativo ou empresarial?** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GADOTTI, Moacir. O trabalho coletivo como princípio pedagógico. **Revista Lusófona de Educação**, n. 24, p. 160-163, 2013. Disponível em: < [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1645-72502013000200011](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502013000200011) > . Acesso em: 05 jul. 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos.** 2.ed. São Paulo-SP: Atlas, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** São Paulo: Alternativa, 2003.

MASCARO, Carlos Corrêa. A administração escolar na América Latina. **Administração Escolar**, p. 60-93, 1968.

MORTATTI, Maria Eloisa Velosa. **Gestão Democrática como um processo de Educação para a Cidadania**. 2006. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21062007-155119/en.php>> . Acesso em 01 jul. 2020.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. A Construção da Meta de Educação em Tempo Integral do Plano Nacional de Educação (2014). **Educação em Revista, Marília**, v. 18, p. 23-42, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente**. Cortez Editora, 2015.

PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. **Revista portuguesa de educação**, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. Gestão Escolar na Educação Básica: construções e estratégias frente aos desafios profissionais. **Educação & Realidade**, v. 43, n. 4, p. 1301-1320, 2018.

PEGHIN, Elex Sandra Pereira; PEGHIN, Aparecida Pereira; DA SILVA PEGHIN, Patrícia Oliveira. Gestão democrática na escola: aspectos e desafios. **Revista Eletrônica de Educação do Norte de Mato Grosso**, v. 4, n. 1, p. 402-410, 2020.

SANDER, Benno. Administração da Educação no Brasil evolução do conhecimento. 1982. Disponível em: <<https://philpapers.org/rec/SANADE-2>> . Acesso em 27/08/2020

SANDER, Benno. **Políticas públicas: e gestão democrática da educação**. Liber Livro Editora, 2005.

SILVA, Edna Lúciada; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. 3.ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2001. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/2367267/DA-SILVA-MENEZES-2001-Metodologia-da-pesquisa-e-elaboracao-de-dissertacao>>. Acesso em: 05/10/2020.

TEIXEIRA, Anísio. Natureza e função da Administração escolar. **In: Administração Escolar**. Salvador: Associação Nacional de Professores de Administração Escolar, 1968.

## INFLUÊNCIAS DE D. PEDRO II SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL: UMA VISÃO FOUCAULTIANA.

Carlos Roberto de Oliveira Lima <sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo tem por objetivo discorrer sobre as influências que levaram D. Pedro II a autorizar a criação da primeira instituição para alunos com surdez no Brasil numa época em que a educação da população brasileira não era prioridade do Império. A partir de uma pesquisa de revisão integrativa de literatura será discutida a hipótese de haver uma influência/existência de um membro surdo da família Imperial para justificar a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de ambos os sexos. Os dados analisados foram obtidos através das plataformas: Repositório Institucional da UFSC, Portal Capes de dissertações e teses e a plataforma do Google acadêmico o que tornou possível encontrar a gênese das citações que difundiram uma influência de familiares surdos de D. Pedro II, e tais dados, quando contrapostos com a cronologia da família real se mostram fragilizados e inconsistentes, deixando a desejar em seus fundamentos. Os resultados alcançados com esta pesquisa foram discutidos mediante os conceitos foucaultianos e apontaram contrários ao que as investigações na área da surdez propõem, uma vez que, foi detectada como parte da influência sofrida pelo Imperador a forte intervenção dos modelos franceses de educação; os resultados apontados na criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, além das sombras do Iluminismo que apregoavam liberdade e igualdade entre as pessoas.

**Palavras-chave:** Educação de Surdos, História da Educação, Império Brasileiro.

### INTRODUÇÃO

O discurso, por mais simples que possa parecer, possui uma íntima ligação com o desejo e com o poder. O discurso, como diria Foucault, não retrata apenas as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo que se luta, o poder que se deseja controlar. O discurso é capaz de marcar exclusão, de criar e direcionar verdades. Em contrapartida, existe algo que Foucault chamou de “a vontade de verdade”, essa vontade se caracterizaria como “concorrente” à verdade. Por verdade, Foucault a aduz como a “riqueza, fecundidade, força doce e insidiosidade universal” (FOUCAULT, 2014, p. 19) que aparece aos olhos mediante o discurso. Já a vontade de verdade é caracterizada pelo mesmo autor como “prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que ponto por ponto, em nossa história, procuraram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade” (p. 20).

<sup>1</sup> Mestrando em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, campus do Pantanal – CPAN, [carlosrobertolima1112@gmail.com](mailto:carlosrobertolima1112@gmail.com)

Em outras palavras, podemos entender que, assim como existe uma verdade que é aceita e considerada única, pois é capaz de ser controlada e distribuída em meio ao discurso e seus poderes, também há a vontade de verdade, que estão sendo apropriadas para serem recontadas, se organizando a partir de contingências históricas, apoiadas sobre suportes institucionais e reconduzidas por práticas pedagógicas (Foucault, 2014). São disputas mediante o poder legitimável da verdade.

Por base nestes conceitos foucaultianos pretende-se discutir uma contingência histórica específica do século XIX que circunda a educação de surdos no Brasil, a saber, quais foram os fatores que influenciaram D. Pedro II a conceder a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Neste contexto do Brasil Império do século XIX, é preciso levar em consideração que estamos falando de um período em que a educação da população brasileira não era uma das preocupações da Coroa, e “a presença do Estado na educação no período imperial era quase imperceptível, pois estávamos diante de uma sociedade escravagista, autoritária e formada para atender a uma minoria encarregada do controle sobre as novas gerações” (NASCIMENTO, 2006).

Compreender dentro deste intervalo os fatores que mudaram o curso da história do povo surdo brasileiro é compreender que a história desta classe, considerada minoritária linguisticamente, não equivale a um gráfico de evolução contínua, houve períodos em que o cursor histórico deixou de sorrir para o surdo e, neste entremeio, se faz necessário vislumbrar e resgatar o passado, pois através do mesmo é possível reconstruir e comprovar a veracidade da história e sua importância nos dias atuais.

O problema educacional que o Brasil enfrentava, onde as províncias estavam deixadas por si só passou a sofrer grande influência da França e de seus modelos de instrução, período que Bastos (2008) considerou como o século da francofonia, onde a cultura brasileira importou completamente, ou quase completamente, tudo o que se produzia na França. Surgem neste período as primeiras instituições com base nos modelos franceses de educação: o Colégio De Pedro II (1837), o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857<sup>2</sup>).

## **METODOLOGIA**

<sup>2</sup> Decidiu-se utilizar o ano de 1857 para a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos por ter sido neste ano que o mesmo passou a ser integrado nas despesas do Império mediante a Lei nº 938 de 26 de setembro de 1857.

O presente artigo consiste em uma pesquisa de revisão integrativa de literatura, que é o “método de pesquisa que tem como objetivo localizar e integrar [...] pesquisas individuais [...] para apresentar o estágio atual do conhecimento sobre aquele tópico específico ou lançar possibilidades sobre os assuntos ainda não solucionados” (URSI, 2005, p. 37), onde após o levantamento da revisão e das informações que geraram dúvidas, decidiu-se encontrar a gênese das pesquisas relacionadas para contrapor e debater as perscrutações iniciais mediante as concepções foucaultianas.

Ao iniciar estas buscas para entender quais discursos poderiam ter influenciado D. Pedro II a se interessar pela educação de surdos, nos deparamos com três possíveis explicações que podem parecer semelhantes, porém, apresentam uma disputa em relação a qual verdade é a mais aceitável.

Tabela1 – Relação de respostas encontradas.

A influência de um neto de D. Pedro II surdo, filho da Princesa Isabel
A influência do genro (surdo ou D.A.) de D. Pedro II, casado com a Princesa Isabel
A influência de ambos, filho e esposo da herdeira do trono, Princesa Isabel

FONTE: Dados da pesquisa, 2020.

A busca pelos materiais para estas análises deu-se através de um levantamento nas seguintes plataformas: Repositório Institucional da UFSC, Portal Capes de dissertações e teses e a plataforma do Google acadêmico, onde é possível visualizar produções científicas de diversas áreas do conhecimento de forma acessível, tendo como descritores, as seguintes combinações de palavras-chaves:

Tabela 2 – Relação de palavras-chaves utilizadas para levantamento de literatura.

“D. Pedro II” + “neto surdo” + “Isabel” + “Conde D’Eu”.
“Dom Pedro II” + “neto surdo” + “Deficiente Auditivo”.
“D. Pedro II” + “Filho” + “Isabel” + “Conde D’Eu”

FONTE: Dados da pesquisa, 2020.

Foi possível chegar, então, a um total de 27 obras. Os materiais coletados foram separados por ano, conforme tabela a seguir, o que tornou possível encontrar a gênese de cada uma das três formas de responder a questão inicialmente perscrutada.

Tabela 3 – Quantidade de obras analisadas por ano e por respostas.

Ano	Neto Surdo	Conde D'Eu	Ambos
1992	1		
2007		1	
2008		1	
2009			1
2011		1	
2012			1
2013			1
2014			1
2015		1	
2016	3	1	
2017	2		5
2018	3		1
2019	1		
S/D	1		1
<b>TOTAL</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>11</b>

FONTE: Dados da pesquisa, 2020.

Trabalharemos a partir de agora, nas respostas encontradas dividindo-as em: resposta 1: a influência do neto surdo; resposta 2: a influência do Conde D'Eu e, resposta 3<sup>3</sup>: a influência de ambos na criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. Com o critério de separar todo o material catalogado por ano e por resposta, foi possível detectar quem foram os primeiros autores a publicar e quais foram suas resoluções ou questionamentos levantados dentro deste universo de 27 materiais coletados, sendo assim, chegou-se à resposta de Reis (1992); Strobel (2007) e Honora e Frizanco (2009) que, com suas pesquisas em determinado momento fizeram alguma associação entre a surdez de um, ou mais, personagens da família real de D. Pedro II com a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos. As respostas gêneses examinadas nestes achados estão apontadas na Tabela 2 apresentada a seguir:

<sup>3</sup>Foram classificadas em resposta 1, resposta 2 e resposta 3 levando em consideração as datas de publicação de forma crescente.

Tabela 4 - Genealogia das respostas propostas pelas pesquisas na área de surdez

Resposta 1	Resposta 2	Resposta 3
<p>O professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado, diretor do INSM em 1907, nos conta, em entrevista com ele realizada, que <u>corria a informação</u>, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil porque a "Princesa Isabel tinha um filho que era surdo", e que, em função disso, Pedro II teria se interessado em iniciar a educação dos surdos no Brasil (REIS, 1992, p. 58, grifo nosso).</p>	<p>Será que D. Pedro II se interessou na educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua filha a Princesa Isabel, ser Surdo? (STROBEL, 2007, p. 28)</p>	<p>Dom Pedro II tinha grande interesse na educação dos Surdos, pois tinha um neto Surdo, filho da princesa Isabel, que era casada com o conde D'Eu, parcialmente Surdo (HONORA, FRIZANCO, 2009, p. 27).</p>

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

As três gêneses encontradas dentro deste universo coletado para a questão inicial apresentam um fator em comum: a presença de uma pessoa surda no seio da família imperial para justificar a criação do referido Instituto.

### RESPOSTA 1 - O NETO SURDO

A dissertação de Reis (1992), realizada sob orientação de Obéd Gonçalves, defendida no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, conta com uma entrevista, com um professor do Instituto de surdos, que hoje é conhecido como Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, Geraldo Cavalcanti de Albuquerque<sup>4</sup>, nesta entrevista, Geraldo Cavalcanti relata que “se corria uma informação” nos primórdios da Instituição de que D. Pedro II teria se interessado pela educação de surdos em

<sup>4</sup>O professor Geraldo Cavalcanti é reconhecido por muitos como um grande mestre. Influenciou várias gerações de professores de surdos. Foi idealizador do método OGNDD – Oral Global Natural Dedutivo Direto -, cujo foco principal é o desenvolvimento da linguagem. [...] Nos anos 1970, em reunião com docentes do Instituto, defendeu a contratação de surdos para exercerem funções pedagógicas junto aos alunos (ROCHA, 2007, p. 70).

virtude da Princesa Isabel ser mãe de um filho surdo. Tal narrativa ganhou dimensão e foi propagado, dentro deste universo pesquisado, dez vezes.

Tabela 5 – Lista de autores que pontuam a existência do neto surdo de D. Pedro II, filho da Princesa Isabel.

(LEICHSENRING, 2016, p. 2)	Huet veio da França a pedido de Dom Pedro II, que possuía um neto surdo e gostaria que fossem desenvolvidos métodos para que ele estudasse.
(FLORENCIANO, LIMBERTI, 2016, p. 28)	Com o apoio de D. Pedro II, foi fundado, em 1857, o primeiro Instituto de surdos-mudos, pois o mesmo tinha grande interesse nessa educação diferenciada por ter um neto surdo, filho da princesa Isabel, que era casada com o Conde D'Eu (HONORA, FRIZANCO, 2009, pg. 27).
(SILVA, CAMPREGHER, 2017, p. 10)	Dom Pedro II possuía interesse pessoal na educação dos surdos, pois seu neto, filho da Princesa Isabel com o conde D'Eu, havia nascido parcialmente surdo.
(CARVALHO, 2017, p. 15)	No Brasil, a educação de surdos se iniciou com a vinda da família real. Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, que recrutou o professor francês H ErnestHuet para fundar o instituto de surdos mudos no rio de janeiro.
(SILVA, RODRIGUES, PEQUENO, 2018, p. 3)	No Brasil, a educação de surdos se iniciou com a vinda da família real. Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, que recrutou o professor francês H ErnestHuet para fundar o instituto de surdos mudos no rio de janeiro.
(MORAES, 2018, p. 24)	Uma das hipóteses para a vinda do francês para o Brasil é de que a princesa Isabel teria uma criança surda.
(MENDONÇA et al., 2018, p. 03-04)	No Brasil, o interesse de Dom Pedro II por implantar a educação dos surdos era pelo fato de possuir um neto surdo, filho da princesa Isabel, e, por desejar que ele fosse alfabetizado. Por isso, convidou o educador francês H ErnestHuet para dar início à Língua Brasileira de Sinais (HONORA; FRIZANCO, 2009).
(SILVA, COSTA, 2018, p. 9)	O francês H ErnestHuet, deu início a educação de surdos no Brasil durante o segundo império, pois o filho da princesa Isabel e neto de D Pedro II era surdo.

(ARAÚJO, BRAGA, 2019, p. 118)	Além do fato de não possuir escolas para surdos, o outro fator que motivou D. Pedro II a construir e arcar com as despesas da escola foi a preocupação com o ensino do seu neto surdo (LEICHSENRING, 2016, p. 2).
(LIMA, LIMA, s/d, p. 11)	O Imperador prontamente atendeu seu pedido que era de seu grande interesse. Pois, seu neto, filho da Princesa Isabel com o Conde D'Eu era surdo (SOARES, 1999).

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Como se pôde perceber nas citações acima selecionadas, todas elas buscam de alguma forma tomar este relato de entrevista concedida pelo professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque como um acontecimento real, onde o fator “corria a informação” é agora substituído por “possuía um neto”; “tinha um neto”; ou seja, o discurso que inicialmente estava no campo da dúvida, passou ao campo de fato verídico e foi sendo reproduzido de 2016 até 2019.

A autora Reis (1992), quando transcreve este trecho da entrevista logo coloca em dúvida a informação recebida acrescentando no parágrafo seguinte que:

Obter a confirmação desse dado seria bastante interessante porque classificaria melhor o interesse de D. Pedro II pelas questões da educação dos surdos que, como veremos adiante, não teve características de continuidade. Esta tarefa fica sugerida para futuras pesquisas, com escopo delimitado nesse sentido, uma vez que seria um dado importante para a reconstituição da história da surdez no Brasil (REIS, 1992, p. 58).

A ênfase e a propagação que a primeira citação recebeu fizeram com que a segunda colocação da autora ficasse no esquecimento. A dificuldade em encontrar o documento original também é um dos fatores que precisa ser considerado, pois este não se encontra disponível em meio digital, apenas físico e com poucas unidades, logo, a reprodução parcial do arquivo apenas com a citação da possível existência deste neto surdo ganhou força, tornando-se uma informação comum e com vários pesquisadores da área mencionando-o.

Este fato, fez com que novos pensamentos se formassem, e passaram a considerar também a surdez do Conde D'Eu como uma ferramenta de influência para a criação do Instituto de Surdos-Mudos (resposta 2), e, em ultima instancia, também creditaram a influencia mútua destes, neto e genro do Imperador (resposta 3), como uma explicação aceitável à questão.

## RESPOSTA 2 - O GENRO SURDO

Esta segunda alternativa teve origem a partir de um questionamento realizado por Strobel (2007) onde esta se pergunta se D. Pedro II poderia ter tido interesse na educação de surdos devido ao seu genro, o príncipe Gastão de Orléans, marido de sua filha a Princesa Isabel, ser Surdo. Em seguida a própria autora também coloca em cheque seu próprio pensamento mencionando que “no entanto, em muitas enciclopédias e artigos, nada consta sobre sua surdez, embora esteja confirmado em um livro de biografia da vida de Princesa Isabel”<sup>5</sup> (STROBEL, 2007, p. 28-29). A partir de então, dentro deste universo pesquisado, outros pesquisadores da área de surdez passaram a mencionar esta passagem conforme tabela a seguir.

Tabela 6 – Lista de autores que perscrutam sobre a surdez do genro de D. Pedro II, O Conde D’Eu.

(STROBEL, 2008, p. 89)	Deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, princesa Isabel, ser parcialmente surdo, precisa de mais pesquisas aprofundadas a respeito para a confirmação desse fato.
(BARBOSA, 2011, p. 15)	Strobel (2007) traz uma informação sobre o interesse de D. Pedro II na educação dos surdos, pois o seu genro Gastão de Orléans, o Conde D’Eu, era surdo.
(MORI, SANDER, 2015, p. 9)	Segundo Strobel (2008, p.89), “deduz-se que o imperador D. Pedro II se interessou pela educação dos surdos devido ao seu genro, o Príncipe Luís Gastão de Orléans, (o Conde d’Eu), marido de sua segunda filha, a princesa Isabel, ser parcialmente surdo”.

<sup>5</sup> DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a “redentora” de escravos: uma história da Princesa entre olhares negros e brancos (1846-1988)**. Bauru, SP: EDUSP, 2004. (Coleção História) ISBN 85-7460-241-8.

(SOUZA, 2016, p. 24)

Cabe aqui mencionar que durante a pesquisa, encontramos boatos de que o interesse de Dom Pedro II em educar os surdos brasileiros foi devido ao fato da sua filha Princesa Isabel ter sido casada com um surdo parcialmente, o Conde D'Eu.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

Neste quadro, pode-se perceber que dentre as quatro citações, apenas uma delas possui a marca de certeza, mencionando que o Conde D'Eu, era surdo, nas demais, a marca da dúvida permanece aparente quando se mantém as palavras “deduz-se” e “boatos de que”.

Durante a construção deste artigo foram encaminhados e-mails para alguns doutores pesquisadores, dentre eles, Christian Edward Cyril Lynch, docente do Instituto de Estudos Políticos e Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ) que sugeriu que é possível “encontrar informações sobre a surdez do conde nas biografias dele e da Princesa Isabel (como a do Lacombe e a do Roderick Barman). A surdez não era total. Quanto aos filhos, nunca soube que algum deles fosse surdo” (LYNCH, 2019). A existência de uma surdez parcial, ou deficiência auditiva, no Conde D'Eu foi confirmada pelo doutor, porém, o mesmo desconhece a surdez de algum dos netos do imperador.

### RESPOSTA 3 – O NETO E O GENRO SURDO

A partir do levantamento de Reis (1992) e da indagação de Strobel (2007), uma terceira forma de representar a influência sofrida por D. Pedro II para a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos surgiu, colocando como principais influenciadores o neto e o genro do Imperador concomitantemente. Esta forma de responder a este questionamento, dentro deste universo de pesquisa tendo como precursora Honora e Frizanco (2009), também foram grandemente difundidas, sendo que, foram coletados dez materiais que caminharam por este modelo, conforme tabela a seguir.

Tabela 7 – Lista de autores que creditam ao neto e ao genro de D. Pedro II a influencia para a criação do Instituto de Surdos Mudos.

(REIS, SILVA, 2012, p. 241)	Segundo Reis (1999), o interesse do imperador D. Pedro II com a educação de surdos seria porque a princesa Isabel seria mãe de um
-----------------------------	---

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	filho surdo e seu esposo tinha uma surdez parcial.
(OLIVEIRA, SILVA, 2013, p. 221)	Dom Pedro II de acordo com Ramos (2012) se interessou pela língua de sinais pelo fato da princesa Isabel ser mãe de um filho surdo e ser casada com o conde D'Eu que era parcialmente surdo.
(BARROS, 2014, p. 8)	O interesse de fundar tal instituto seria impulsionado pelo fato de Dom Pedro II ter um neto surdo, filho da Princesa Isabel com o conde D'Eu, parcialmente Surdo.
(BONFIM et al, 2017, p. 205)	Apoiado por Dom Pedro II, que além das influências políticas, motivações pessoais o levaram a colaborar com a construção deste instituto – segundo registros históricos – pois possuía por parte de sua filha Princesa Isabel, um neto surdo, além do genro, Conde d'Eu, ter também uma perda auditiva.
(LAMBERG, OLIVEIRA, 2017, p. 2)	A escola foi fundada com apoio do imperador brasileiro que tinha um neto surdo e um genro parcialmente surdo - Conde D'Eu, casado com a princesa Isabel (RAMOS, s.d.).
(RIZZO, FLORENCIANO, 2017, p. 7)	Com o apoio de D.Pedro II, foi fundado em 1857, o primeiro Instituto de surdos-mudos, pois o mesmo tinha grande interesse na educação dos surdos, por ter um neto surdo, filho da princesa Isabel que era casada com o Conde D'eu (HONORA e FRIZANCO, 2009, p.27).
(GIROLETTI, 2017, p. 6)	Reis relata que o professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), informou-lhe em entrevista que o interesse do imperador D. Pedro II em educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o conde D'Eu, parcialmente Surdo.
(SANTOS, 2017, p. 4)	Contudo, os interesses para a educação do surdo no Brasil partiram de ápices diferentes, o primeiro surgiu do próprio Imperador D. Pedro II, pelo o fato de ter no seio familiar um neto surdo, filho da princesa Isabel com o Conde D'Eu, parcialmente surdo.
(SOUZA, 2018, p. 4)	Segundo Reis (1992) o interesse de D. PedroII em abrir um instituto para o ensino de surdos no Brasil se deu pelo fato da Princesa Isabel ser mãe de um filho surdo e casada com o Conde

	D'eu, parcialmente surdo.
(RAMOS, s/d, p. 8)	Reis relata que o professor Geraldo Cavalcanti de Albuquerque, discípulo do professor João Brasil Silvado (diretor do INSM em 1907), informou-lhe em entrevista que o interesse do imperador D. Pedro II em educação de surdos viria do fato de ser a princesa Isabel mãe de um filho surdo e casada com o Conde D'Eu, parcialmente surdo.

Fonte: Dados da pesquisa, 2020.

É interessante ressaltar que a gênese encontrada para esta alternativa chega a Honora e Frizanco (2009) por, em sua pesquisa existir um equívoco, pois, ao analisar a obra, percebemos que estes autores citam como fonte original desta informação Soares (1999)<sup>6</sup>, ao recorrer a este material, percebemos que Soares não faz referência sobre D. Pedro II ter sido influenciado por um neto surdo ou pelo Conde para criar o Instituto de Surdos-Mudos, fazendo com que a pesquisa se encerrassem neste ponto e considerassem Honora e Frizanco (2009) como a gênese desta alternativa.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao recorrermos aos dados históricos da família imperial, começamos a perceber que, cronologicamente, tais dados não confluem, ou seja, entre as pesquisas da história do Brasil e as pesquisas da área da surdez, as sucessões de fatos não seguem a mesma ordem. Esta “hipótese” começou a aparecer a partir de levantamentos nas obras da vida do imperador (Barman, 2005; Carvalho, 2007; Daibert Junior, 2004; Lynch, 2010; Mossé, 1938; Olivieri, 199), onde foi possível coletar as datas necessárias para contrapor as teorias propostas pelas pesquisas na área da surdez.

É perceptível nas datas de nascimento dos filhos de D. Pedro II uma lacuna que inviabiliza as explicações acima apontadas, sendo que, a filha herdeira do trono de D. Pedro II, Princesa Isabel, havia nascido em 1846, e, em seguida, em 1847, nascia sua irmã, Princesa Leopoldina, e os demais filhos do imperador não vingaram, morrendo em torno dos dois anos de idade cada. A data de criação do Instituto Imperial de Surdos-Mudos se deu em 1857, logo,

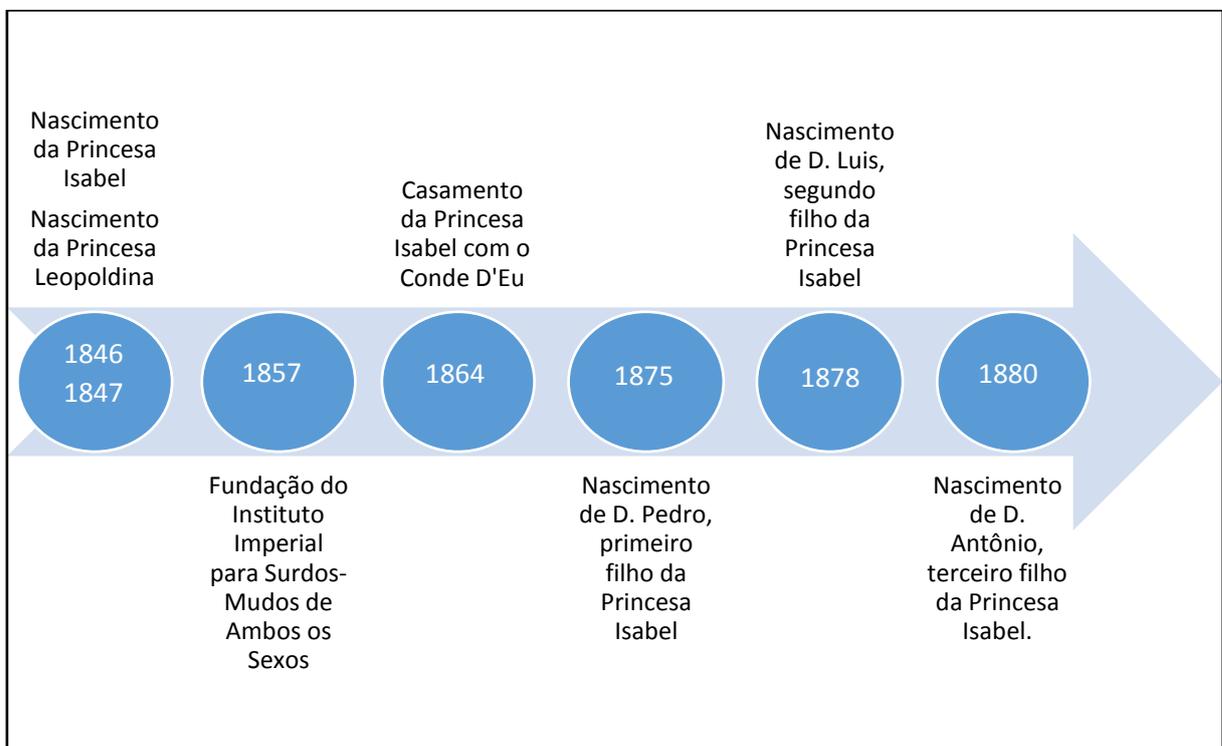
<sup>6</sup>SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil**. Bragança Paulista: Editora Autores Associados, 1999.

a princesa Isabel e sua irmã estariam com onze e dez anos, respectivamente, o que as impossibilitaria de estarem casadas ou mesmo com filhos.

D. Isabel contraiu matrimônio com o Conde D'Eu em outubro de 1864, aos dezoito anos de idade (Barman, 2005), ou seja, sete anos após a criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos, e seus filhos, segundo Daibert Junior (2004) nasceram respectivamente, D. Pedro, em 1875; D. Luís, em 1878 e D. Antônio, em 1880, dezoito, vinte e um e vinte e três anos após a criação do Instituto.

Estes dados, como figurados no gráfico 1, apontam a impossibilidade de considerar a existência de um neto surdo ou mesmo a surdez do Conde D'Eu como justificativas para as influências exercidas sobre a figura de D. Pedro II para que este tornasse possível a fundação de um Instituto voltado para pessoas surdas. Logo, como pontuado por Foucault (2014) é sempre o autor que proporciona a inquietante linguagem de seus nós de coerências e a sua inserção no plano da realidade. Tais tentativas de justificar a criação do início da educação de surdos apontam apenas uma necessidade de dominação do poder que o discurso eloquente apresenta.

Gráfico 1 – Representação cronológica dos descendentes de D. Pedro II e criação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos.



FONTE: Dados da pesquisa, 2020.

Vemos, então, vontades de verdades se formando acerca deste acontecimento. Parece que se torna completamente necessário para que esta seja prerrogativa aceita pelos pesquisadores da área que, D. Pedro II tivesse, obrigatoriamente, na família imperial um membro surdo. Isso certamente daria sentido a se criar um instituto voltado para a educação de uma minoria em um período onde a educação da maioria não era atendida. Essa necessidade é tratada por Foucault como:

Se para nós a vontade de verdade e suas peripécias fossem mascaradas pela própria verdade em seu desenrolar necessário. E a razão disso é, talvez, esta: é que o discurso verdadeiro não é mais, com efeito, desde os gregos, aquele que responde ao desejo ou aquele que exerce o poder, na vontade de verdade, na vontade de dizer esse discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder? (FOUCAULT, 2014, p. 19).

Deste modo, tais discursos que ganharam força entre os pesquisadores da área de surdez nada mais são do que “uma reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos” (FOUCAULT, 2014, p. 46), ou seja, vontades de verdades que desejam ter o poder da verdade.

A partir dos achados apresentados, este artigo não encontra documentos, dados ou fatos concretos para confirmar a existência de um neto surdo de D. Pedro II no período de fundação do Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos, 1857, e também não nega que o Conde D’Eu possa ter apresentado problemas de audição, porém, não podemos considerá-lo como fator de influência para a criação do instituto, conforme resposta recebida via e-mail da Doutora Solange Rocha, responsável pelo Acervo Histórico do INES:

Em minhas pesquisas realizadas até aqui não encontrei nenhum documento que apresenta um parente surdo do Imperador Pedro II. Somente o marido da Princesa Isabel, o Conde d’Eu, que volta surdo da Guerra do Paraguai. Na realidade buscar razões de natureza familiar pelas quais o Imperador apoiou a criação de um “Collégio” para educação de meninas e meninos surdos não procede. (ROCHA, 2019).

Vale ressaltar também um equívoco recorrente que foi detectado durante a elaboração deste artigo onde foi dado a D. Pedro II o papel de entrar em contato com E. Huet e trazê-lo para o Brasil e assim iniciar a educação de surdos em território nacional.

Tabela 8 – Lista de autores que aduzem que D. Pedro II entrou em contato com E. Huet.

(LEICHSENRING, 2016, p. 2)	Huet veio da França a pedido de Dom Pedro II, que possuía um neto surdo e gostaria que fossem desenvolvidos métodos para que ele estudasse.
(SILVA, RODRIGUES, PEQUENO, 2018, p. 3)	No Brasil, a educação de surdos se iniciou com a vinda da família real. Dom Pedro II tinha um neto surdo, filho da princesa Isabel, que recrutou o professor francês H Ernest Huet para fundar o instituto de surdos mudos no rio de janeiro.
(MENDONÇA et al., 2018, p. 03-04)	No Brasil, o interesse de Dom Pedro II por implantar a educação dos surdos era pelo fato de possuir um neto surdo, filho da princesa Isabel, e, por desejar que ele fosse alfabetizado. Por isso, convidou o educador francês H Ernest Huet para dar início à Língua Brasileira de Sinais (HONORA; FRIZANCO, 2009).

FONTE: Dados da pesquisa, 2020

Em verdade, as pesquisas nos apontaram que o modelo educacional francês para surdos, no Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris, que segundo Lodi (2005) fora a primeira escola pública para surdos da Europa, fundada pelo abade Charles Michel de l'Épée, “tinha como eixo orientador a formação profissional, cujo resultado era traduzido na formação de professores surdos para as comunidades surdas [...]” (SILVA, 2006, p. 24).

Tal afirmação é confirmada por Rocha (2010) que destaca o quanto era comum que os surdos formados nos institutos europeus fossem contratados, como aconteceu com Thomas Hopkins Gallaudet que convidou o ex-aluno da instituição, Laurent Clérc, para fundar na América a primeira escola para surdos. Nesta vertente, Silva (2006) acrescenta que países como a Rússia, Escandinávia, Itália e Estados Unidos também receberam professores dos institutos franceses, o que propiciou a possibilidade de surdos destes países ocuparem cargos importantes nos seus tempos. Este artigo entende que, com o mesmo propósito que os demais surdos formados nos modelos educacionais franceses para surdos saíram com a meta de implantar novos institutos nos demais países, assim chegou Huet ao Brasil.

Após contrapor tantos fatos, a explicação para o “porque” D. Pedro II teria aceitado criar o instituto para a educação de pessoas surdas se baseia em alguns pontos: 1º) A grande aceitação e consumo de tudo que provinha da França, período que foi considerado por Bastos

(2008) como o século da francofonia, onde o Brasil absorvia tudo que provinha da França, inclusive os modelos educacionais; 2º) É preciso levar em consideração que neste período as sombras do iluminismo estava percorrendo sobre o Brasil, e conforme Cotrim e Fernandes (2016) pontuam, no Iluminismo, seus pensadores apregoavam valores como a liberdade, a igualdade entre as pessoas e a tolerância entre as religiões; e, 3º) Um terceiro fator que pode se somar a esta influencia teria sido o próprio Azevedo, que surpreendeu D. Pedro II com os milagres que o modelo francês de educação para cegos poderia proporcionar que o fez acreditar que “a cegueira já quase não é uma desgraça”.

Quando Huet se apresenta no Brasil, recomendado pelo Ministro da Instrução Pública da França e com o apoio do embaixador da França no Brasil, Monsieur Saint Georg, está montada a cama necessária para obter o favor do Imperador. Rocha (2010) pontua que o governo imperial logo apoia a iniciativa e destacou o Marquês de Abrantes para acompanhar de perto todo o processo de criação e o cotidiano da primeira escola de surdos no Brasil.

Por conseguinte, “O Collegio Nacional para Surdos-Mudos de ambos os sexos passou a funcionar em primeiro de janeiro de 1856, nas dependências do Colégio de M. De Vassimon, no modelo privado” (SOFIATO; REILY, 2012, p. 570). Esta novidade de um estabelecimento escolar para educandos surdos, como ressalta Rocha (1997), numa organização social que sequer os reconhecia como cidadãos e com o agravante do responsável ser também uma pessoa surda, dificultou o aparecimento de alunos-candidatos. Os trabalhos se iniciaram com apenas três alunos, como relatado por Estimado e Sofiato (2019), sendo dois subsidiados pela província do Rio de Janeiro e um por meios próprios.

Huet faz um pedido ao império alegando que “a casa atual não está em condições higiênicas favoráveis à saúde dos alunos [...] eu mesmo me vejo obrigado a dormir fora do espaço, e como os meus exercícios acontecem num salão, o uso de giz e dos quadros cobre os móveis de uma poeira que os deteriora” (ROCHA, 2007, p. 30). Este pedido é atendido, de acordo com Sofiato e Reily (2012) apenas em 26 de setembro de 1857, por meio da Lei Nº 939, quando a instituição foi transferida para uma casa maior e passou a chamar-se Instituto Imperial para Surdos-Mudos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A metodologia utilizada nesta pesquisa se mostrou eficaz em atingir os objetivos esperados e, por base nas descobertas materializadas, espera-se que novas pesquisas possam ser iniciadas a esse respeito para alinhar cronologicamente os fatos da história dos surdos,

que, por vezes, trilharam caminhos dispares, com a história do Brasil Geral e alicerçar com mais profundidade a realidade da história vivida pelos surdos brasileiros.

Os resultados alcançados com esta pesquisa cumprem o objetivo inicial em descobrir quais influências sofreu D. Pedro II para que, em 1857, fundasse a primeira instituição educacional para surdos, ficando evidenciado que na data da criação do referido instituto as filhas do Imperador ainda não haviam completado sequer 15 anos de idade, impossibilitando as eventuais teorias de que D. Pedro II teria sofrido influência por ter um genro ou até mesmo um neto surdo.

Este artigo considera como influência verídica a própria criação do Instituto de Meninos Cegos, em 1854, visto que D. Pedro II havia comprovado de perto os milagres que o modelo francês de educação de cegos havia conseguido com Azevedo, convergentemente a isso, agrega-se valor ao prestígio que os modelos educacionais franceses apresentavam no período em questão, além dos pensamentos iluministas que apregoavam liberdade e igualdade entre as pessoas.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues. BRAGA, Aline Cristina Clemente. A história da língua brasileira de sinais. **Revista Educação & Ensino**. Fortaleza, v. 3 n. 2, p. 117-130. jul.- dez. 2019. Disponível em: <http://periodicos.uniateneu.edu.br/index.php/revista-educacao-e-ensino/article/view/44>. Acesso em: 21. Out. 2019. ISSN: 2594-4444.

BARBOSA, Josilene Souza Lima. **A tecnologia assistiva digital na alfabetização de crianças surdas**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Sergipe, UFS, 2011. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/4722>. Acesso em: 15. set. 2019.

BARMAN, Roderick J. **Princesa Isabel do Brasil: gênero e poder no século XIX**. São Paulo: Editora UNESP, 2005. 352 p. ISBN: 85-7139-598-5.

BARROS, Eudenia Magalhães. Mobilizações políticas e o movimento surdo: sobre os (novos) arranjos das ações coletivas contemporâneas. **29ª Reunião Brasileira de Antropologia**. Natal, RN, p. 1-20. 2014. Disponível em: [http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726\\_ARQUIVO\\_EUDENIAMAGA\\_LHAES-ArtigoCompleto.pdf](http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402002726_ARQUIVO_EUDENIAMAGA_LHAES-ArtigoCompleto.pdf). Acesso em: 15. set. 2019.

BASTOS, Maria Helena Camara. Manuais escolares franceses no Imperial Colégio de Pedro II (1856-1892). **Revista História da Educação**, vol. 12, nº 26, set-dez, 2008, p. 39-58. Rio Grande do Sul, Brasil. Associação Sul-Rio-Grandense de pesquisadores em história da educação. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3216/321627132003.pdf>. Acesso em: 15. set. 2019. ISSN: 1414-3518.

IV JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
BONFIM, Leila Bezerra. SILVA, Josias Ferreira da. FREITAS, Zildonei de Vasconcelos. LIMA, Márcia Helena Maia de. SANTOS, Marlene Schlup. Análise do livro didático digital em língua brasileira de sinais, projeto pitangua: ciências com estudantes. **Revista Areté | Revista Amazônica de Ensino de Ciências**, [S.l.], v. 10, n. 22, p. 203-215, jul. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uea.edu.br/index.php/arete/article/view/643>. Acesso em: 18 dez. 2019. ISSN 1984-7505.

CARVALHO, Ananda dos Santos. **Educação inclusiva: práticas docentes frente à deficiência auditiva**. Orientadora: Ana Paula Dias Cintra. 2017. 30 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade Anhanguera Educacional, Guarulhos, RJ, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pgsskroton.com.br/password-login;jsessionid=7186AB3841A9963F97B0400C02B6E9C0>. Acesso em: 18 dez. 2019.

CARVALHO, José Murilo de. **D. Pedro II**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. 276 p. (Perfis Brasileiros).

COTRIM, Gilberto. FERNANDES, Mirna. **Fundamentos da Filosofia**. 4ª ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

DAIBERT JUNIOR, Robert. **Isabel, a "Redentora" de escravos: uma história da Princesa entre olhares negros e brancos (1846-1988)**. Bauru, SP: EDUSC, 2004. 286 p. (Coleção História) ISBN 85-7460-241-8.

ESTIMADO, Roberta Baessa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de surdos e cegos na França e no Brasil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p.1-20, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/issue/view/1402>. Acesso em: 19 out. 2019. ISSN 1984-686X.

FLORENCIANO, Karla Alexandra Benites. LIMBERTI, Rita de Cássia Pacheco. As implicações linguísticas na aprendizagem dos alunos surdos fronteiriços de Ponta Porã/BR e Pedro Juan Caballero/PY. **Revista EaD & tecnologias digitais na educação**, Dourados, MS, V. 4, nº 5, p. 23-31, 2016. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/ead/article/view/6248/3452>. Acesso em: 18 out. 2019. ISSN 2318-4051

FOUCAULT, Paul-Michel. **A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970**. 24ª ed. São Paulo: Edições Loyola. 2014. 74 p. ISBN 978-85-15-01359-3. (Leituras filosóficas).

GIROLETTI, Marisa Fátima Padilha. **Aquisição da língua de sinais para surdo como L1**. Indaiá: UNIASSELVI, 2017. 173 p. ISBN 978-85-515-0112-2.

HONORA, Marcia; FRIZANCO, Mary Lopes Esteves. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez**. 1. ed. São Paulo: Ciranda Cultura, 2009. 352 p.

LAMBERG, Dorian Tetu. OLIVEIRA, Glacielli Thaiz Souza de. Mulheres surdas e a violência de gênero. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis. 2017. Disponível em:

LEICHSENDRING, T. L. Educação de surdos brasileiros: de Dom Pedro II aos desafios atuais. **XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)**. Florianópolis, SC, Brasil, 2016. Disponível em: <http://www.eneq2016.ufsc.br/anais/resumos/R1932-1.pdf>. Acesso em: 19. mai. 2020.

LIMA, Ana Karla Bezerra da Silva. LIMA, Carlos Bezerra de. Língua brasileira de sinais e o cuidar em enfermagem. **Artigo extraído de monografia apresentado para obtenção do título de Especialista em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS**. [S.I.: s.n.]. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/15928101/Artigo\\_LIBRAS\\_E\\_O\\_CUIDAR\\_EM\\_ENFERMAGEM?auto=download](https://www.academia.edu/15928101/Artigo_LIBRAS_E_O_CUIDAR_EM_ENFERMAGEM?auto=download). Acesso em: 18 out. 2019.

LODI, Ana Claudia Balieiro. Plurilingüismo e surdez: uma leitura bakhtiniana da história da educação dos surdos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 409-424, dez. 2005. FapUNIFESP. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27986>. Acesso em: 19 out. 2019.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **Quando o Regresso é Progresso**: a formação do pensamento conservador saquarema e de seu modelo político (1834-1851). In: BOTELHO, André; FERREIRA, Gabriela Nunes. (org.). Revisão do Pensamento Conservador: ideias e Política no Brasil -. São Paulo: Hucitec, 2010, p. 25-53.

LYNCH, Christian Edward Cyril. **Dúvidas sobre a família Real**. [mensagem pessoal] Mensagem recebida por: oliveira.lima@ufms.br. Em: 10 out. 2019.

MENDONÇA, Lorena Medeiros de. CARVALHO, Taiana Wila de. DOMINGUES, Luciana Santos. FARIA, Ana Carolina Cintra. A importância da Libras como componente curricular na educação básica. **Educação: Saberes e Práticas**. [s. l.], v. 7, n. 1 [2018]. Disponível em: <http://revistas.icesp.br/index.php/SaberesPratica/article/view/342>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MORAES, Eloá Tainá Costa da Rosa. **A formação de professores de língua portuguesa para o aluno surdo**: identificações e representações. Orientadora: Carla Nunes Vieira Tavares. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia, UFU, Uberlândia, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.di.2019.628>. Acesso em: 18 dez. 2019.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SANDER, Ricardo Ernani. História da educação de surdos no Brasil. In: XIII Seminário de pesquisa do programa de pós graduação em educação, 8. 2015, Maringá. **Anais do seminário de pesquisa do PPE**. Maringá: Uem, 2015. p. 1-16. Disponível em: [http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario\\_ppe\\_2015/](http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/). Acesso em: 19 out. 2019.

MOSSÉ, Benjamin. **Vida de Dom Pedro II**. Tradução de Hermínia Themudo Lessa. São Paulo: Edições Cultura Brasileira, 1938. 320 p. (Collecção grandes homens).

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. 2006. Disponível em:

OLIVEIRA, Leila Lemos de. SILVA, Antonio Luís Fonseca. A Libras como instrumento de inclusão socioeducacional no ambiente da biblioteca: uma análise descritiva. **Revista Interdisciplinar**. V. 6, n. 3, p. 213-231, 2013. ISSN 2317-5079

OLIVIERI, Antonio Carlos. **Dom Pedro II, Imperador do Brasil**. São Paulo: Callis. 1999. (Coleção Biografias Brasileiras). ISBN 9788586797194.

RAMOS, Clélia Regina. **LIBRAS: A língua de sinais dos surdos brasileiros**. Rio de Janeiro: Arara azul. [Sem data]. Disponível em: <http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/artigo2.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

REIS, Esilene dos Santos. SILVA, Lucicléia Pereira da. O ensino das ciências naturais para alunos surdos: concepções e dificuldades dos professores da escola Aloysio Chaves – Concórdia/PA. **Revista do EDICC (Encontro de Divulgação de Ciência e Cultura)**, v. 1, out. 2012. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/edicc/article/view/2312>. Acesso em: 06 nov. 2019.

REIS, Vania Prata Ferreira. **A criança surda e seu mundo: o estado-da-arte, as políticas e as intervenções necessárias**. Orientador: Obéd Gonçalves. 1992. 243 f. Dissertação (Mestrado Em Educação). - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, Vitória, 1992.

RIZZO, Jakellinny Gonçalves de Souza. FLORENCIANO, Karla Alexandra Benites. O aluno surdo – da educação ao mercado de trabalho na promessa legal e na realidade de Ponta Porã. **Revista online de extensão e cultura realização**. Dourados, v. 4, n. 8. p. 5-17. 2017. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/realizacao/article/view/8118>. Acesso em: 19 out. 2019. DOI 10.30612/re-ufgd.v4i8.8118

ROCHA, Solange. **Família Imperial e Surdez**. [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por: oliveira.lima@ufms.br. Em: 18 nov. 2019.

ROCHA, Solange. INES Instituto Nacional de Educação de Surdos - **Revista Espaço: Edição Comemorativa 140 anos**, Belo Horizonte. Editora Littera. 1997.

ROCHA, Solange. **Memória e história: a indagação de Esmeralda**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2010. 192 p. (Caderno Acadêmico) ISBN 978-85-89002-60-8.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos**. Rio de Janeiro: INES, 2007.

SANTOS, Rivaldo Rodrigues dos. A gênese da língua brasileira de sinais. **10º Encontro Internacional de Formação de Professores e 11º Fórum permanente Internacional de Inovação Educacional**. p. 1-14. [2017]. Disponível em: <https://ww2.unit.br/enfope2017/>. Acesso em: 06 nov. 2019.

SILVA, Douglas Eduardo Pereira da. CAMPREGHER, Jeice. **Revista Maiêutica**, Indaial, v. 5, n. 01, p. 7-12, 2017. Disponível em:

SILVA, Flávia Rodrigues da Cunha. COSTA, Wolney de Jesus Campos. **Educação inclusiva**: análise da inclusão dos alunos com surdez em estabelecimentos de ensino de Codó-MA. [2018] 15 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Informática) – Universidade Federal do Maranhão – campus de Codó. [2018]. Disponível em: <https://rosario.ufma.br/jspui/handle/123456789/2763>. Acesso em: 17 dez. 2019.

SILVA, Gilmara Albuquerque da. RODRIGUES, Lucicleide Araújo. PEQUENO, Mikaela Alves. Educação inclusiva para alunos surdos: uma discussão pertinente diante da atual realidade da formação docente e a inserção dos alunos surdos na escola regular. **III CINTEDI**. [s. l.], [2018]. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/cintedi/anais.php>. Acesso em: 18 dez. 2019. ISSN 2359-2915

SILVA, Vilmar. Educação de surdos: uma releitura da primeira escola Pública para surdos em Paris e do Congresso de Milão em 1880. In: QUADROS, Ronice Quadros de; PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos Surdos I**. Série Pesquisas. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2006, p. 14-37.

SOFIATO, Cássia Geciauskas; REILY, Lucia. Justaposições: o Primeiro Dicionário Brasileiro de Língua de Sinais e a Obra Francesa que Serviu de Matriz. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 4, p.569-586, nov. 2012. Trimestral. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v18n4/a03v18n4.pdf>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOUZA, Andreia Cristina Leite. **Libras no curso de pedagogia**: a construção de representações sobre alunos com surdez. Orientadora: Mirian Celeste Ferreira Dias Martins. 2016. 126 f. Dissertação (Mestre em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/2962>. Acesso em: 19 out. 2019.

SOUZA, Pedro Paulo Ubarana de. Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica. **V Congresso Nacional de Educação**. Olinda, PE, p. 1-9. [2018]. Disponível em: <http://conedu.com.br/2018/>. Acesso em: 19 out. 2019.

STROBEL, Karin Lilian. Histórias dos surdos: representações “mascaradas” das identidades surdas. In: QUADROS, Ronice Quadros de; PERLIN, Gladis. (org.). **Estudos Surdos II**. Série Pesquisas. Petrópolis – RJ: Arara Azul, 2007, p. 18-37. ISBN 978-85-89002-21-9.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos**: vestígios culturais não registrados na história. Orientadora: Ronice Muller de Quadros. 2008. 176 f. Tese (Doutorado em Educação e Processos Inclusivos) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91978>. Acesso em: 19 out. 2019.

URSI, Elizabeth. Silva. **Prevenções de lesões na pele no perioperatório**: Revisão integrativa de literatura. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Ribeirão Preto, Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/22/22132/tde-18072005-095456/pt-br.php>. Acesso em 17 dez. 2019.

## **IRMÃOS ZULUS: UMA EXPERIÊNCIA LEITORA NO ENSINO FUNDAMENTAL II PARA INCLUSÃO DA LITERATURA AFRO- BRASILEIRA**

Elinalva Roseno dos Santos Silva de Abreu <sup>1</sup>

### **RESUMO**

Este artigo faz uma reflexão acerca do trabalho com a literatura afro-brasileira através do livro: *Irmãos Zulus*, de Rogério Andrade Barbosa. Essa experiência leitora ocorreu no Ensino Fundamental II, mais especificamente, no 6º Ano numa Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental, localizada na cidade de Alagoa Grande, na Paraíba. O principal objetivo é desenvolver a formação leitora do texto literário, mediante os aspectos relacionados aos documentos oficiais que a alicerçam, como BNCC (2018) e a Lei 10.639/03 e ressignificar os valores da história e cultura negra. Além disso, permitir a inclusão da literatura afro-brasileira nas salas de aulas do Ensino Fundamental, aqui no caso do 6º ano, e ainda sugerir atividades que possam intervir na prática docente em Língua Portuguesa, no concernente a abordagem e trabalho com literatura em sala de aula. A intervenção consistiu na realização de três oficinas em sala de aula com os alunos. Em nossos resultados e discussões percebemos que trabalhar a Literatura Afro-Brasileira no Ensino Fundamental II tem representado um ganho muito significativo para a autoestima e construção da identidade étnico-racial positiva, nas crianças e adolescentes negros pelo reconhecimento e a valorização da cultura negra e possibilidade de desconstrução de estereótipos e preconceitos sobre os africanos e seus descendentes no Brasil, e o combate a um discurso racista e excludente, tão presente ainda em nossa sociedade. Para isso utilizamos como referencial teórico Cavalleiro (2001), Oliveira (2008), Compagnon (2009), Giroto e Souza (2010), Cosson (2014), dentre outros.

**Palavras-chave:** Literatura Afro-Brasileira, Letramento literário, Conto, Ensino.

### **INTRODUÇÃO**

Um dos temas que está no cerne de discussões e debates, na atualidade, tanto nas universidades quanto nas escolas, é a “formação de leitores”. Mas, que tipo de leitor? Leitor que não ou pouco lê literatura é o que mais se reconhece. Fato é que, quando lê, na maioria das vezes, é por imposição, realizando leitura de fragmentos com o objetivo de angariar uma nota e que desconhece o ato de ler para fruição ou reflexão, embora existam poucos que ainda leiam pelo prazer da leitura e para exercer sua criticidade.

<sup>1</sup> Mestre em Letras pelo PROFLETRAS - (Mestrado Profissional em Letras). Professora das redes estadual e municipal de ensino de Alagoa Grande, Paraíba, [elyroseno@yahoo.com.br](mailto:elyroseno@yahoo.com.br);

Em documentos norteadores de orientação curricular aos professores, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1998, a leitura é tida como um processo, em que o leitor concretiza um trabalho de compreensão e interpretação do texto, mediante objetivos, conhecimentos sobre assunto, autor, linguagem, dentre outros aspectos. Este documento ressalta ainda que é preciso formar um leitor competente, capacitado para ler entrelinhas, relacionando o texto e seus conhecimentos prévios.

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, por sua vez, há a ampliação do contato dos estudantes com gêneros textuais interligados a vários campos de atuação e a diversas disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para o desenvolvimento dessas práticas, rumo a novas experiências, no entanto ressalte-se que nela o ensino de literatura é voltado primordialmente para a fruição estética e, mesmo quando sugere a dimensão social, sempre aponta apenas para a compreensão do outro, em detrimento da literatura compreendida como forma de conhecimento sobre o mundo e, não apenas fruição estética, mas também como forma de saber.

O Ensino Fundamental é visto como o momento para se desenvolver o gosto por leitura (FERRAREZI JR; CARVALHO, 2017). Entretanto, muitas das vezes, nesse contexto, a leitura escolar, especialmente a literária, tem sido usada como ferramenta para utilizar o texto como pretexto para aulas de gramática, prática pedagógica que ao invés de motivar os alunos para a formação leitora, promove a indiferença. Outro fator que chama atenção é a forma como é tratada a questão étnico-racial, pois a escola como espaço do reflexo da sociedade traz em si toda a carga de preconceito e discriminação para com o aluno negro (CAVALLEIRO, 2005).

Considerando isso, na perspectiva de usar de uma prática pedagógica visando contribuir para formação de leitores de literatura que reconheçam nesta um instrumento para a reflexão e construção de uma sociedade mais solidária e justa, propomos esta experiência leitora com o conto, *Irmãos Zulus*, de Rogério Andrade Barbosa, com a inclusão da Literatura Afro-Brasileira em sala de aula do ensino fundamental. O objetivo está em desenvolver a formação leitora do texto literário, mediante os aspectos relacionados aos documentos oficiais que a alicerçam como Lei 10.639/03 e BNCC (2018), ressignificar os valores da história e cultura negra. E também problematizar a inclusão da literatura supracitada nas salas de aulas do Ensino Fundamental II, pela práxis docente com a mesma. Conforme já dito, o foco deste estudo tem por base a Lei 10.639/03, visto considerar ações educacionais que busquem a superação do racismo e a valorização da população afrodescendente. Acredita-se que, uma

vez alcançados os objetivos previstos nesta legislação, seus efeitos poderão repercutir em toda a sociedade, podendo transformá-la em uma sociedade mais igualitária e menos injusta.

O conceito que utilizamos aqui de Literatura Afro-Brasileira é o de Duarte (2008) que destaca a *temática*, a *autoria*, o *ponto de vista*, a *linguagem* e o *público leitor* como critérios de configuração dessa literatura, porém não basta apenas a ocorrência de um desses critérios e, sim, sua combinação, pois a literatura é um projeto de transitividade discursiva, com vistas ao universo recepcional: um *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, com fim e começo.

Por sua vez, com a obrigatoriedade da Lei 10.639/03, a literatura afro-brasileira ganha mais visibilidade no cerne das discussões sociais e acadêmicas que enfocam o negro como protagonista, como um “eu” em seu discurso, em detrimento da maneira como era apresentado, como um “outro”, como “objeto”. Nessa literatura, as imagens que circulam do povo negro apresentam a marca da autoconscientização e ampliação do seu espaço de visibilidade e de seus descendentes independentemente da cor da pele, do tipo de cabelo ou corpo, na busca pelo esvaziamento dos significados negativos associados ao negro.

O espaço escolar é um dos lugares no qual os alunos têm muitas possibilidades para construir conhecimentos diversos, nas diferentes áreas, mas pode se tornar também o lugar em que mais surgem preconceitos e desigualdades, em especial na questão étnico-racial. No caso de um trabalho com a Literatura sem uma perspectiva mais crítica, é possível o desenvolvimento de discriminações e preconceitos, uma vez que, “diante da propagação da inferiorização do segmento étnico-racial negro nos materiais didáticos e na literatura” (OLIVEIRA, 2008, p.2), tal prática no contexto educacional tende a provocar naqueles considerados diferentes um sentimento de inferioridade e autorrejeição devido ao tratamento vivenciado na escola.

É no espaço escolar que o professor pode reorganizar sua prática e possibilitar que os alunos, mediante um trabalho com gêneros textuais de temáticas variadas, a exemplo da questão da diversidade, produzam conhecimentos para saber lidar com as diversas habilidades e competências necessárias à sua inserção como sujeito social em um mundo letrado. Assim, o aluno fará daquilo que apreendeu, de modo significativo em leitura e escrita, alicerce para conhecimentos de outros conteúdos curriculares fundamentais na sua formação como cidadão/protagonista de sua história. Nesse processo de letramento, pelas práticas sociais de leitura e de escrita, com livros como *Irmãos Zulus*, objeto de nossa prática aqui, criam-se as possibilidades para que cada aluno construa, a seu modo, um entendimento do outro que lhe é diferente na perspectiva etnocêntrica.

Do ponto de vista da leitura, Cosson (2014, p.27) aponta que “Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço”. Embora saiba da importância de leitura literária, Cosson (2014) considera impossível aceitar a simples atividade de leitura como uma atividade de leitura literária. É preciso ir além disso, é fundamental preparar e formar o leitor para uma cultura desta, mostrando os caminhos a serem seguidos, construindo um leitor mais centrado à compreensão do texto literário e que consiga levar esse hábito para a sua vida, após a escola, compreendendo o que é a mesma.

Dessa forma, buscando viabilizar uma maior intimidade dos educandos com os usos e funções da leitura e, por conseguinte a escrita (COMPAGNON, 2009), realizamos esta pesquisa por meio do desenvolvimento da experiência leitora com a narrativa: *Irmãos Zulus*, de Rogério Andrade Barbosa, conto de uma história africana pelo autor afro-brasileiro. A escolha desse texto deve-se a possibilidade do diálogo acerca da “inter-relação homem-animal-natureza, que são elementos característicos de narrativas de tradições africanas” (MACHADO et al, 2012(. p.197)), com vista ao reconhecimento dos valores da história e cultura do negro, utilizando leitura do conto na perspectiva do letramento.

A escola, por sua singularidade, se torna o campo fértil de trabalho e promoção ao letramento literário. Inserido nesta, o docente precisa ficar atento ao seu papel de mediador, diante da premissa que seu papel é realizar o intermédio entre o discente e o texto, mas ciente de seu papel formador para que tais práticas não se tornem meramente técnicas. Cosson (2014, p.23), observa que, “Seja em nome da ordem, da liberdade ou do prazer, o certo é que a literatura não está sendo ensinada para garantir a função essencial de construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. Para tanto é essencial que em nosso fazer docente possamos empregar os textos literários para a promoção de uma aprendizagem centrada na aquisição do conhecimento, na apreciação estética intrínseca a tais textos, ao invés de nos atermos a simples decodificação de informações.

Vivemos em uma sociedade de consumo, e boa parte de suas práticas sociais são centradas na leitura e na escrita, contudo, não basta somente ler e escrever, é necessário concretizar o uso social dessas práticas, considerando o que apontam Souza e Cosson (2011, p.106): “explicitando as habilidades de leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando o conhecimento prévio de cada aluno, bem como o ritmo de cada um,” poderemos formar leitores literários, que além de compreenderem o texto, ainda farão uso da literatura em sua vida cotidiana e no constructo de si, como sujeito.

Britto (2012, p. 36) assevera que: “Lê-se para muitas coisas e lê-se de muitas formas.”

Lê-se ao trabalhar, nos espaços urbanos, no cuidado de si, para diversão ou participação de atividades sociais, enfim comunicar-se. E são atividades que automaticamente aprimoram a leitura, permitindo a autonomia e viver bem. Contudo o autor destaca que existem outras dimensões de leitura além das supracitadas e sobre estas ele enfatiza que implicam em muitas diferenças:

[...], há outras dimensões do ler que transcendem o pragmatismo do cotidiano e da vida prática. Leituras que se fazem para conhecimento, autoconhecimento, deleite existencial, crítica e compreensão da realidade, e indagação da existência. Leituras que não se impõe de imediato à pessoa e que, portanto, resultam de um gesto deliberativo de querer ler e fazer lendo. Dá para perceber que saber ler, e ler com constância, é importante em duas dimensões: seja para fazer as coisas básicas da vida moderna com independência e desenvoltura, seja para constituir-se como sujeito da cultura. (BRITTO, 2012, pp. 36-37).

Tais práticas necessitam *a priori* se basear no aspecto formativo para que o indivíduo possa se inserir socialmente nas práticas cotidianas da vida contemporânea e se reconhecer como leitor competente, que consegue em sua formação lidar com as construções simbólicas e pôr em ordem o que permeia e influi na cultura e sociedade e em nosso direito humano.

Compreendendo que a literatura consiste em um direito humano (CANDIDO, 1995), aos alunos é primordial, portanto, que a literatura afro-brasileira esteja inserida no contexto escolar, pois seu viés libertador pode contribuir para que se construa uma nova ótica sobre a história e cultura dos negros, diversa daquela construída há séculos sob uma ideologia eurocêntrica e de poder. Diante da concepção do acesso à literatura ser um direito, não possibilitar a fruição desta, como ato de significação singular que envolve, ao mesmo tempo, complexos aspectos cognitivos de natureza intelectual, psicológica, afetiva, sensorial, cultural, imaginativa, entre outras, é mutilar a nossa humanidade.

Barthes (1992), por sua vez, argumenta que para uma promoção da liberdade no ensino, primordial na relação com o saber, é preciso propor uma discussão sobre a importância da literatura. Ele acredita que esta é a única alternativa para se esquivar do poder da língua, pois na literatura a língua encontra-se despida de poder. Assim, só nos resta trapeçar com a língua, porém em uma trapaça salutar a fim de que, através desta, possamos ouvir a língua exterior ao poder, mas esplendorosa em sua revolução infinita como linguagem, o que este denomina de literatura (BARTHES, 1992).

Sendo assim estimular o letramento do leitor pela perspectiva antirracista na/pela literatura para o constructo de um ressignificar do ser e ver o negro no âmbito escolar e na sociedade, sem a ótica do preconceito e estereótipos é fundamental. Nesse contexto, a obra

incentivaria conforme Sant'anna (2005, p.7), “[...] a leitura – destacando escritores, temáticas afro-brasileiras e africanas e visibilidade de artistas negros em várias áreas – da interpretação à produção literária”. Utilizar de obras que desconstróem uma visão que traz em si uma carga de preconceito muito forte contra o povo negro permite verificar como pode ser propício o trabalho de formação do leitor na perspectiva do letramento crítico, um leitor capaz de se posicionar diante dos textos que lê.

A intervenção foi desenvolvida no 6º Ano, de uma Escola Municipal em Alagoa Grande/PB, utilizamos na metodologia três oficinas, nas quais trabalhamos atividades que encaminhem para a formação do leitor do texto literário.

Acreditamos que com essa experiência que se utilizou do livro *Irmãos Zulus*, um conto de uma história africana, foi possível desenvolver um conhecimento estimulante, cuja construção e apropriação serviram como alicerce para os alunos compreenderem permeados pelo espírito de autocrítica e do respeito às diversidades sociais a relevância do mesmo para a sua formação como cidadão letrado e o desenvolvimento da sociedade brasileira, no intuito do desconstruto da falácia da não existência de preconceito étnico- racial em nosso país.

## **METODOLOGIA**

A experiência leitora na prática de sala de aula do (da) professor (a) de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, aqui apresentada, fora concluída em 2019, em uma turma de 6º ano. Nesta se objetivou a inserção da literatura afro-brasileira através de aulas dinâmicas e apropriadas para o diálogo docente- discente e discente- discente, de modo que pudessem questionar, responder, expressar-se através da oralidade e da escrita, desconstruindo estereótipos e ressignificando o conceito de identidade com base na tolerância e respeito às relações étnicas, raciais e culturais na escola, pois “uma escola que não considera as especificidades da criança [do adolescente] coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado [...], mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar do seu grupo social” (CAVALLEIRO, 2001, p.46).

Conforme essa perspectiva, a realidade não pode ser independente do indivíduo porque ela é construída por ele. Compreendemos a pesquisa como “a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” Minayo, (2001, p.17). Desse modo, como optamos por realizar um trabalho de caráter qualitativo, priorizamos a metodologia da pesquisa-ação.

A pesquisa-ação advém como uma necessidade de superar possíveis distanciamentos entre a teoria e a prática. Uma das características marcantes deste tipo de pesquisa é que através dela procura-se intervir em uma realidade, mediante uma prática no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não somente como possível consequência de uma recomendação, na etapa final do trabalho, considerando que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 1986, p.14)

Sendo assim, os fatos sociais são vistos como indissociáveis ao trabalho do pesquisador, que é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. Mesmo que sua visão seja parcial, ela não pode ser excluída do processo. À ótica do pesquisador, permeada pelos fatos sociais, trará em si a voz de alunos da educação básica, sujeitos que estarão envolvidos de maneira colaborativa na construção das nossas ações.

Essa reflexão nos conduz ao entendimento que através da pesquisa-ação, com seu caráter intervencionista, o trabalho ocorrerá analisando-se a importância da construção de um processo interativo entre o pesquisador e os sujeitos colaboradores da pesquisa. Neste caso, o que se busca é a possibilidade de crescimento de todos os envolvidos, tanto pelo viés da melhoria do ensino e aprendizagem, a partir das práticas de leitura pela formação literária como pela aquisição de novos conhecimentos, reflexões e posições discursivas sobre a temática da diversidade étnico-racial presente nas obras selecionadas para o mesmo.

A partir deste momento, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados em nosso trabalho, descrevendo, de forma sucinta, momentos e etapas da intervenção, com os 30 sujeitos envolvidos e a intervenção por meio das oficinas em sala de aula. O processo investigativo nesta pesquisa se deu de forma qualitativa, visto que não analisa dados obtidos através das respostas dos alunos em questionário. Tem-se, pois, a intervenção e descrição de oficinas aplicadas pelo viés didático-pedagógicas englobando a produção de leitura e produção escrita, além de outras formas de linguagem como desenho e produção oral. A pesquisa-ação, aqui apresentada objetivou primordialmente problematizar e discutir com os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal, em Alagoa Grande/PB questões referentes à história, cultura e literatura dos africanos e afrodescendentes no Brasil e

para isto utilizamos como material didático: cópias do mapa, cartõezinhos, livro físico, textos fotocopiados, material de arte (pincel, tinta, cola, cartolinas, etc).

A proposta de intervenção fora composta por 03 oficinas de leitura com base no que diz Girotto e Souza (2010) acerca da *Oficina de leitura*, que são momentos específicos em sala de aula, no qual o professor planeja o ensino das estratégias de leitura. As estratégias ou habilidades no ato de ler são sete consoante Presley (2002) apud Girotto e Souza, “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas ao texto, sumarização e síntese.” (2011, p.14). Utilizamos também como referencial Cosson (2018, p.139) com o círculo de leitura que é “uma prática privilegiada” na qual “grupos de leitores” interagem, se reconhecendo como parte de uma comunidade em específico.

A primeira oficina foi dividida em *Aula introdutória* (10-25 minutos) realizou-se uma discussão acerca do gênero conto, visto que já foi estudado anteriormente e uma explicação sobre o gênero, através de um jogo de cartões embaralhados com características do gênero e depois apresentamos o livro *Os Irmãos Zulus*, realizando uma exposição sobre livro, sobre autor, dentre outros aspectos. Na *Prática guiada* (20 a 25 minutos) demos uma cópia do mapa, para localizarem a África e o Brasil e traçar um caminho entre eles. Na *leitura partilhada* (25 a 30 minutos) realizamos após perguntas iniciais, a leitura da obra, seguida de mediação sobre a forma como podemos perceber a valorização da memória africana, no texto e intervimos para os processos de inferências e, por fim, na *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 20 minutos) houve a ilustração da parte que mais gostou, com uso das estratégias de visualização e síntese. Essa oficina foi realizada em duas aulas de 50 minutos.

A segunda oficina ocorreu em duas aulas e foi dividida em: *Aula introdutória* (10-20 minutos) se deu por questionamentos acerca da memória e história africanas presentes no conto, depois de releitura pela professora. Na *Prática guiada* (20 a 25 minutos) uma explicação, sobre que sentimentos a narrativa gerou nos alunos. Na *leitura partilhada* (20 a 25 minutos) leitura oral intercalada, pelos alunos. Rememorar, fazendo conexão, com os sentimentos, no conto lido anteriormente. *Partilha em grupo e avaliação* (10 a 25 minutos) com os quais se complementou o entendimento sobre a importância de desenho e pintura do sentimento, que lhe causou determinado trecho do conto e discussão oral sobre a importância de se preservar a memória, a história dos conhecimentos ancestrais recebidos dos africanos, na conexão com a natureza, no respeito aos animais.

A terceira e última oficina ocorreu em duas aulas. Na *Aula introdutória* (10 a 20 min.) explica-se que faremos em grupo a releitura da obra *Irmãos Zulus*, para que após formarem trios possam produzir um texto teatral, um poema, uma música, um jogral com a mesma, ou

outro gênero, de acordo com a escolha feita pelos grupos formados. No momento da releitura, um começa e o outro continua, acompanhando a leitura nos textos fotocopiados e recebidos anteriormente. Começa-se a *Prática guiada* (25 a 30 min.) com o intuito de democratizar e encorajar os alunos para a leitura e escrita no seu grupo de trabalho, auxiliamos na elaboração do gênero selecionado. Isso é importante neste processo de leitura e necessário para que os alunos se sintam valorizados. As inferências já são estratégias necessárias e utilizaremos ainda a sumarização e a síntese para recontar a narrativa na forma em que os grupos escolheram. Inicia-se a *Partilha de grupo e avaliação* (10 a 20 min.) e aqui ensinamos os alunos a resumirem e a sintetizarem, a partir de suas anotações sobre a obra lida. É importante que, em minha prática de professora, comece a utilizar as nomenclaturas das estratégias de leitura, para que eles se familiarizem com tais palavras.

Os trabalhos produzidos no reconto são o resultado das leituras e em consonância com tudo aquilo que se propôs e, tal mister se deu não apenas com o intuito de aprimorar a capacidade leitora, pela formação literária, mas de ver o Outro e respeitar ou reconhecer-se como afrodescendentes detentores de uma história e de uma cultura nem sempre visibilizadas. Sendo assim, ao trabalhar como educadores através de novas metodologias uma abordagem da temática étnico-racial em sala de aula, por meio de um projeto como o realizado, rompemos com a indiferença e despertamos o potencial ético do alunado. Ao tentarmos fazê-los perceber que têm a responsabilidade de intervir em qualquer “lugar” de discriminação, e para isso é essencial conhecimento de seus direitos e aqui se inclui a literatura, pois a mesma consiste em um direito humano (CANDIDO, 1995) e, ao entenderem que a Humanidade é única, o levaremos a compreensão de que reduzir ou permitir que se reduza a humanidade do Outro é reduzir-se a si próprio, como indivíduo, como cidadão.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As oficinas de leitura tiveram a duração de seis aulas com 50 minutos cada. O público alvo da mesma foram estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal.

Com base em Souza e Giroto (2010) no início da oficina de leitura, a primeira atividade foi a *Aula introdutória*, na qual o professor modelou uma ou duas estratégias de compreensão do texto, para no instante seguinte mediar a *Prática guiada*, pois conforme Giroto e Souza (2010), nessa etapa, professor e alunos praticam a estratégia juntos, depois em um contexto de *leitura partilhada*, refletindo por meio do texto e construindo significados através da discussão. Tanto o aluno quanto o professor leem. Os alunos buscam aplicar

sozinhos as habilidades de leitura, no instante em que leem individual oralmente ou silenciosamente, quando foi necessário. Podem anotar seus pensamentos ao lado do texto, em uma folha avulsa ou em seu caderno, enquanto isso pelo professor tentou pela conversa com os estudantes sobre seus achados, suas questões ao texto, estimular o uso de mais alguma estratégia.

A última etapa das oficinas de leitura foi a *Partilha em grupo e avaliação* uma conversa em grupo sobre o texto lido e a atividade solicitada, escrita ou oral feita pelos alunos-leitores. Esse é o instante que propicia ao docente avaliar se os objetivos foram alcançados, como se deu a recepção de seus alunos e o envolvimento no ato de ler. De acordo com Girotto e Souza “[...] o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momento os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura”. (2010, p. 63). Necessário se fez após cada oficina, delimitarmos um tempo para uma reflexão acerca do que foi aprendido e das estratégias percebidas nessa prática.

Essas oficinas são propostas auxiliares para que se possibilite ao alunado, além das leituras literárias, verem representados de uma forma positiva a população negra e conheçam a ancestralidade, compreendendo histórias passadas e refletindo sobre o presente, a fim de respeitar em nossa sociedade as alteridades pela diversidade que faz parte de nosso país.

Cada atividade planejada e desenvolvida teve seu objetivo alcançado, mas temos em mente, que ao planejarmos nossas atividades a ideia foi uma, porém no instante de a executarmos, nos deparamos com um empecilho, o tempo de duração das oficinas, pois a prática depende de muitos fatores, contudo, não perdemos o foco e tentamos através das oficinas desta proposta de intervenção, viabilizarmos a formação leitora dos alunos do 6º Ano do Ensino Fundamental e ainda possibilitar aos mesmos um novo olhar para as questões culturais e históricas do povo negro.

Neste caso, agregamos ainda a proposta de Girotto e Souza (2010), ao utilizar de oficinas para as aulas, e proposta metodológica de Cosson (2018), ao estabelecer as conversas com a turma a partir do círculo de leitura semiestruturado.

A referida união entre essas duas estratégias tornou mais dinâmica as aulas de literatura. Após a análise diagnóstica, o passo seguinte foi à aplicação das oficinas com os círculos de leitura. Estas oficinas estão embasadas no que preconiza Girotto e Souza (2010) e possuem uma estrutura possível de ser aplicada à realidade da escola. Na estrutura modular apresentada pelas autoras, as etapas são: *Aula introdutória* (05-10 minutos), *Prática guiada e Leitura partilhada/independente* (35-50 minutos) e *Partilha em grupo e avaliação* (05-10 minutos) e isto consta do artigo utilizado como referencial teórico aqui. Adaptamos a

supracitada estrutura modular, no desenvolvimento das oficinas, para aulas de 50 minutos mediante nossa realidade, pois as adaptações ocorreram de acordo com o tempo de cada atividade realizada.

Quanto às estratégias de leitura da estrutura modular citada, existiu o cuidado em ampliar o conhecimento prévio dos alunos para que houvesse uma melhor compreensão e, assim, aumentassem o repertório, mas principalmente a apropriação da estratégia em questão. Durante o desenvolvimento das atividades propostas, foram exploradas as estratégias de conexão, inferência, visualização, sumarização e síntese. Tais estratégias exercitam o letramento ao valorizar o ato de pensar dos alunos, em situações de inferência, visualização, conexão texto a texto, textos ao mundo do sujeito, possibilitando a sintetização de ideias. Nesse processo, integra-se o sujeito ao grupo, além de inseri-lo no mundo da escrita e da leitura, sendo o professor o mediador que fortalece essa integração.

Na *Aula introdutória*, explicamos os objetivos da aula com base na situação eleita para aquele momento e realizamos uma atividade motivadora. Na *Prática guiada*, formamos pequenos grupos temporários, na maioria das vezes. Para algumas oficinas, usamos a *leitura partilhada*. Durante a atividade de leitura, denominada de independente, os alunos praticavam sozinhos as estratégias GIROTTO e SOUZA, (2010).

Houve também a produção de texto escrito, de acordo com uma solicitação, e de desenhos por parte dos alunos além de anotações da professora/pesquisadora referentes a respostas dadas oralmente pelos alunos em determinados instantes. Outro momento importante se dava com a *Partilha em grupo e avaliação*, em que ocorre uma retomada do que foi produzido e exposto nas aulas. Isso foi bastante importante, já que os alunos debateram ideias, questionaram durante as oficinas e as atividades propostas. Ressaltamos que ocorreram dificuldades na identificação de algumas características do gênero conto, como o protagonista e antagonista, conflito, mesmo já tendo sido estudado antes, mas a maioria utilizou bem as estratégias e participaram ativamente da leitura.

À luz dessas e de tantas outras reflexões, a proposta de leitura foi concebida, buscando apresentar para os alunos uma obra afro-brasileira que dialoga com a história do povo negro e da sociedade. Cosson (2014) afirma que a literatura como instrumento pedagógico de fruição, também apresenta seu lado ideológico, pois a escolha do livro não é ingênua e sim, como tudo na sociedade e especialmente na escola, é política, por isso em nossa escolha, considerando a inclusão de uma temática que de certo modo modifica a ordem eurocêntrica instaurada há séculos nos currículos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por foco a inserção da literatura afro-brasileira no processo de formação do leitor literário no Ensino Fundamental na perspectiva do letramento literário. Para tanto, foi adotado o conto, *Irmãos Zulus*, de Rogério Andrade Barbosa, no 6º Ano. Desenvolver a formação leitora do texto literário, mediante os aspectos relacionados aos documentos oficiais que a alicerçam pela Lei 10.639/03 e ressignificar os valores da história e cultura negra estiveram como pauta na experiência leitora posta em prática.

Como as atividades desta proposta não visavam o quantitativo, apresentamos uma avaliação qualitativa da execução desta: os alunos demonstraram um bom conhecimento sobre o gênero conto e suas características, no entanto, ainda há muito que ser trabalhado para aprimorar um aprendizado mais efetivo acerca de aspectos do gênero, a exemplo de como identificar o conflito. Eles expressaram também bastante interesse pelas descobertas sobre a África. De acordo com suas falas e pelas atividades produzidas é possível, afirmar que passaram a enxergar o negro e sua cultura de outra forma, mais significativa. Se antes da leitura da narrativa literária, os alunos detinham um imaginário negativo acerca do continente africano e dos negros, isso fora modificado.

Quando da leitura do texto pelas inferências e visualização e ilustrações produzidas, verifica-se que houve uma compreensão da importância da memória, e da interação e do respeito à natureza, aos animais e do conhecimento africano. Quanto à simbologia da cultura africana, aspectos antes desconhecidos passaram a fazer parte de uma referência positiva sobre a África.

Com a leitura literária e com os novos conhecimentos este foram capazes de produzir gêneros variados em grupo, baseado no conto. Esse exercício acabou contribuindo para um novo olhar dos leitores acerca da história e da cultura dos africanos e afro-brasileiros.

Os focos temáticos abordados pela narrativa possibilitaram encaminhar nossos alunos em sua formação leitora para que percebessem e reelaborassem os conceitos e pré-conceitos no que se referia aos negros, sua cultura e sua história. É possível observar que o interesse em envolver o aluno no processo de construção dos sentidos e ampliar a capacidade de senso crítico pelo letramento fora conquistado em cada etapa realizada nas oficinas. Nesse processo de leitura, fazer o aluno caminhar em um exercício de leitura observando a relação forma e conteúdo não é fácil. É fato que alcançamos a consolidação de aprendizagem sobre alguns

aspectos do conto, mas ainda houve dificuldade por parte, em especial na identificação de características específicas do gênero, o que demonstra a necessidade de um trabalho contínuo.

Do ponto de vista temático, os alunos demonstraram uma apreensão positiva da presença negra na formação do povo brasileiro. Assim também, construiu-se outro olhar para o valor da memória, do respeito do protagonista pelos idosos, pelo ambiente e pelos animais na história narrada, para a questão da tolerância à diversidade.

Enfim, apesar de algumas dificuldades apresentadas, como o tempo restrito para cada oficina e a falta de logística da escola com relação ao material a ser utilizado para os desenhos e os trabalhos, o que é comum no dia a dia da escola pública, todas as atividades foram realizadas, mediante intervenção docente, pelos alunos da melhor forma possível. As atividades realizadas nas oficinas de leitura veicularam um estímulo maior do aluno para debater sobre a narrativa do conto, contribuindo, assim, para a formação de leitores mais críticos, dentro de um viés do letramento literário, associando, fruição literária e o exercício da cidadania.

Os frutos desse exercício demonstram a necessidade de um contínuo trabalho, afinal temos ainda muito que fazer na questão da formação leitora do aluno do Ensino Fundamental II. É fato que os conceitos teóricos aqui expostos não esgotam nem de longe as possibilidades de estudo e de estratégia para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula com o letramento literário. Entretanto, pelo trabalho realizado, espera-se que esta pesquisa possa oferecer elementos significativos para estudos na área do ensino da literatura, no sentido de ser um convite à reflexão sobre os desafios e as possibilidades que a leitura literária de textos da literatura afro-brasileira e africana, possibilita a inclusão e percepção da importância do povo negro.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Rogério Andrade. **Irmãos Zulus**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2006.

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1992.

BRITTO, Luiz P. L. **Lendo (n) o mundo dos textos**. Na Ponta do Lápis – Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro. São Paulo, 1ª Edição, n. 20, pp.36-37, Jul. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>  
Acesso em: set. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 1995.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005.

\_\_\_\_\_. **Discursos e práticas racistas na educação infantil: a produção da submissão social e do fracasso escolar**. Cad. Educação, n. 3, p. 43-56, mar./2001.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2018.

\_\_\_\_\_. **Letramento Literário: Entre a teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: um conceito em construção**. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, num 31, 2008, pp. 11-23. Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=323127095001>.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. **Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária**. *Álabe 4*. Diciembre, 2011. Disponível em: <http://www.ual.es/alabe>

\_\_\_\_\_. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreenderem o que leem. In: SOUZA, Renata et al (org.) **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

MACHADO et al. **Da África e Sobre a África: textos de lá e de cá**. São Paulo. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Maria Anória de J. **Literatura afro-brasileira infanto-juvenil: enredando inovação em face à tessitura dos personagens negros**. XI Congresso Internacional da ABRALIC. Tessituras, Interações, Convergências. São Paulo: USP, 13 a 17 de julho de 2008. Disponível em:

[www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/.../pdf/.../MARIA\\_OLIVEIRA.pdf](http://www.abralic.org.br/eventos/cong2008/AnaisOnline/.../pdf/.../MARIA_OLIVEIRA.pdf).

Acesso em: out 2017.

SANT'ANNA, Wânia. **Marco Conceitual do Projeto A Cor da Cultura**. Acesso em 12 maio de 2017. Disponível em:

<http://www.acordacultura.org.br/sites/default/files/documentos/Marco%20Conceitual.pdf>

SOUZA, Renata Junqueira; COSSON, Rildo. **Letramento literário**: uma proposta para a sala de aula. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, v. 2, p. 101-107.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.



# JOGOS PEDAGÓGICOS E PRÁTICAS LÚDICAS DE LEITURA E ESCRITA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Acreciana de Sousa Melo <sup>1</sup>

## RESUMO

Na perspectiva da educação inclusiva a função do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecer serviços e recursos de apoio às escolas e aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE), visando atender as Necessidades Educacionais Específicas (NEE) de cada um para promover desenvolvimento e escolarização de forma inclusiva. Nesse sentido, cabe ao professor do AEE identificar o melhor recurso e a melhor estratégia de intervenção a desenvolver com o aluno, visando eliminar barreiras e superar dificuldades. Assim, o objetivo desse artigo é refletir acerca da importância dos jogos pedagógicos e das práticas lúdicas frente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito do AEE para alunos com Deficiência Intelectual (DI). Adota-se a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa do tipo participante e a revisão de literatura para conhecimento, reflexão e discussão acerca da temática. Têm-se como sujeitos cinco alunos com DI atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais de uma escola pública municipal da cidade de Crato/CE. Tomamos como base os estudos de Mantoan (2015), Cunha (2016), Gomes (2010), Ropoli (2010), Vygotsky (1989, 1991, 2008) e Zapparoli (2014), entre outros. A partir da análise dos dados, conclui-se que os jogos pedagógicos e as estratégias lúdicas configuram-se práticas privilegiadas no AEE, junto aos alunos com deficiência intelectual, especialmente aqueles com dificuldades no processo de aquisição da leitura e da escrita, pois estes recursos possibilitaram avanços significativos no contexto estudado, favorecendo desenvolvimento, autonomia e interação dos alunos diante das atividades propostas, sendo instrumentos prazerosos e propícios ao contexto inclusivo.

**Palavras-chave:** Jogos Pedagógicos. Leitura. Escrita. Deficiência Intelectual. Atendimento Educacional Especializado.

## INTRODUÇÃO

As discussões acerca da educação inclusiva e do atendimento aos alunos Público-alvo da Educação Especial (PAEE) têm sido bastante pertinentes no panorama educacional, tendo em vista a valorização das diferenças, o direito à educação e a igualdade de acesso, garantidos em lei a todos os educandos, independente de suas limitações ou Necessidades Educacionais Específicas (NEE), em todos os níveis e modalidades na escola regular de ensino.

Entretanto, não basta promover o acesso, é preciso, sobretudo, assegurar a permanência e a inclusão dos alunos, bem como a transformação das práticas pedagógicas

---

<sup>1</sup> Mestranda do Curso de Mestrado Acadêmico em Ensino da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, [acrecianamelo@yahoo.com.br](mailto:acrecianamelo@yahoo.com.br);



desenvolvidas na escola, a partir da mudança de concepções e da superação de práticas homogeneizadoras e mecanicistas, visando a evolução escolar de todos os alunos.

Nesse contexto, para fortalecer esse direito a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), instituiu o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço para orientar as escolas e apoiar os estudantes diante desse processo inclusivo, cabendo ao professor que atua neste espaço trabalhar em parceria com os docentes da sala de aula regular, mediando o processo de acompanhamento, intervenção e avaliação pedagógica frente às NEE dos alunos PAEE.

Ao identificar as dificuldades e habilidades dos alunos, a partir do estudo de caso, compete ao professor do AEE definir os materiais e a melhor forma de mediação, visando eliminar barreiras e promover ações que possibilitem desenvolvimento cognitivo e autonomia dos mesmos no contexto escolar, familiar e social.

Dessa forma, reconhecemos que os jogos pedagógicos e as estratégias lúdicas constituem recursos favoráveis ao trabalho de intervenção junto aos alunos que apresentam dificuldades no processo de leitura e escrita, por ser uma proposta interativa e concreta, que ativa o sistema intelectual e contribui para uma aprendizagem prazerosa, estimulando a sua internalização.

Todavia, percebe-se, muitas vezes, que mesmo a escola dispendo de jogos lúdicos e pedagógicos a sua exploração e inserção na dinâmica da sala de aula regular e até mesmo nos espaços do AEE ainda é pequena, embora seja consenso entre os professores que os jogos e a ludicidade são importantes não somente para o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita, mas também para o desenvolvimento de diversas outras habilidades e construção de vínculos afetivos.

Isso porque, muitos professores não acreditam na capacidade dos alunos com alguma deficiência ou “tem receio de que eles percam a motivação para aprender” (GOMES, 2010, p. 07), especialmente aqueles com Deficiência Intelectual (DI), pelo fato de normalmente apresentarem dificuldades mais acentuadas diante das aprendizagens escolares. Por isso, tais professores preferem propor atividades que não provocam desafios ou esforço para os alunos realizarem, atuando assim “sob o princípio da pedagogia da negação” (GOMES, 2010, p. 07), pois negam ao aluno a oportunidade de vivenciarem situações significativas de aprendizagem, que estimulem a sua autonomia e o seu desenvolvimento intelectual. Do contrário, quando o professor percebe a capacidade que o aluno tem de aprender, possibilita-lhes vivenciar situações que promovam seu raciocínio e sua autonomia cognitiva.



Assim, esse artigo é fruto das minhas experiências como professora do AEE em conexão com os estudos teóricos que serviram para alicerçar a minha prática e fundamentar esta pesquisa. Reconhecendo os resultados positivos alcançados a partir do uso dos jogos pedagógicos no AEE, resolvi socializá-los, pois considero que o ato de compartilhar experiências exitosas é de suma importância para o progresso educacional.

Logo, pensar sobre a educação numa perspectiva inclusiva e na busca por estratégias adequadas e prazerosas no âmbito do AEE, tendo em vista proporcionar melhores condições de desenvolvimento aos educandos PAEE, representa uma relevante ação social e uma grande contribuição acadêmica.

## **METODOLOGIA**

Objetiva-se com este estudo refletir acerca da importância das práticas lúdicas e dos jogos pedagógicos frente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito do AEE para alunos com DI. Para tanto, privilegia-se a abordagem qualitativa, estudando experiências do contexto em que estou inserida, com a intenção de analisar e qualificar os dados e não quantificá-los. Utiliza-se a pesquisa do tipo participante e bibliográfica, de modo a relacionar as práticas com a revisão de literatura, a fim de evidenciar conhecimentos, mobilizar reflexão e discussão acerca da temática e realizar uma boa análise dos dados.

Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa se preocupa “[...] com um nível de realidade que não pode ou não poderia ser quantificado [...] ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (2012, p. 21). Logo, esse universo se traduz no mundo das relações sociais e das representações humanas a partir de interpretações da realidade vivida e partilhada, o que não se resume em indicadores quantitativos.

A pesquisa do tipo participante é um instrumento de investigação qualitativa e caracteriza-se pela aproximação do pesquisador com o fenômeno investigado e necessariamente pela participação dos sujeitos durante o processo de investigação, sendo uma nova forma de pesquisa no âmbito das ciências sociais (FAERMAM, 2014). Desse modo, o conhecimento não se produz isoladamente, mas a partir da presença e envolvimento do(s) sujeito(s), implicando o compromisso afetivo e o anseio por mudanças concretas na realidade em estudo.



O *locus* dessa pesquisa foi uma escola pública municipal da cidade de Crato, localizada no interior do Ceará, Brasil. Os sujeitos foram cinco alunos com deficiência intelectual leve, matriculados em turmas regulares do ensino fundamental e atendidos na Sala de Recursos Multifuncionais da referida escola durante o início da minha experiência como professora do AEE.

A escolha dos sujeitos partiu da observação de que os referidos alunos apresentavam dificuldades significativas no processo de aprendizagens escolares, principalmente no processo de construção da leitura e da escrita, demonstrando uma notável redução no funcionamento intelectual, associada a limitações diante da capacidade de criar e memorizar, o que despertou a necessidade de realizar junto a esses alunos ações mais concretas, efetivas e estimuladoras. Os mesmos possuem idades variadas que correspondem à faixa etária entre 11 e 17 anos.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

Para que a escola se torne inclusiva, têm-se pensado e elaborado algumas políticas públicas no contexto educacional, entre elas destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que se tornou um grande avanço frente aos documentos legais e aos movimentos de ações inclusivas, pois visa romper com os modelos de educação segregadora, superar a discriminação e assegurar o direito dos alunos PAEE de estudarem nos sistemas regulares de ensino.

Para fortalecer esta ação e garantir aos estudantes PAEE condições de acesso e permanência na escola regular, a referida Política trás como ação inovadora o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um serviço da educação especial que “[...] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (BRASIL, 2008, p.10).

Percebemos, então, que o serviço do AEE visa possibilitar autonomia e condições propícias ao desempenho escolar dos alunos em contextos regulares de ensino, constituindo-se um apoio pedagógico à escola e aos estudantes PAEE, a saber: estudantes com deficiência (física, intelectual ou sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2009).



Entretanto, vale esclarecer que, embora neste estudo a ênfase seja dada aos alunos com DI, o modelo educacional inclusivo considera as necessidades de todos os alunos e não somente dos alunos PAEE.

Conforme a citação a seguir:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2015, p. 28).

Neste sentido, as escolas inclusivas devem atender a todos os alunos, sem discriminação, e para isso é preciso transformações nas concepções paradigmáticas e nas práticas educacionais, através da introdução de novas estratégias de ensino.

Ainda com relação ao AEE, ressaltamos que o mesmo é realizado no espaço físico denominado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e sua oferta constitui-se obrigatória pelas instituições de ensino, sendo complementar ou suplementar a escolarização e não substitutivo (BRASIL, 2008). Portanto, a matrícula do aluno deve ser realizada na turma regular e no AEE, de forma concomitante.

Assim, o AEE deve acontecer no contra turno escolar e preferencialmente na mesma escola em que o aluno estuda. Destacamos ainda que este serviço não se caracteriza como um trabalho de reforço escolar ou de realização das tarefas de casa, mas sim como um espaço acolhedor e dinâmico, onde as atividades propostas visam ser prazerosas e diferenciadas daquelas desenvolvidas na sala de aula regular.

Nessa perspectiva, Gomes (2010) ressalta que o professor do AEE exerce um papel fundamental no processo de construção do conhecimento e com relação ao atendimento ao aluno com DI relata que:

É função do professor do AEE organizar situações que favoreçam o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual e que estimulem o desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem. É também seu papel produzir materiais didáticos e pedagógicos, tendo em vista as necessidades específicas desses alunos [...] Esse trabalho deve se realizar focalizando as atitudes do aluno diante da aprendizagem e propiciar o desenvolvimento de ferramentas intelectuais que facilitarão a interação escolar e social (GOMES, 2010, p. 09).

Assim, o professor precisa propor uma intervenção intencional, visando exercitar a atividade intelectual do aluno e democratizar as condições de ensino, o que significa



selecionar ou produzir materiais e utilizar estratégias adequadas para que a aprendizagem possa ser potencializada.

Para garantir melhores condições de inclusão desses alunos no processo educativo o professor que atua no espaço do AEE deve também organizar o seu trabalho em articulação com os gestores e professores da sala de aula comum. Da mesma forma, compete a este profissional elaborar em colaboração com os demais profissionais que trabalham com o aluno os planos de atendimento individualizado, onde serão definidos: o tipo de atendimento, os materiais que precisarão ser produzidos e/ou adaptados, as estratégias a serem utilizadas, entre outros dados que devem compor um planejamento pedagogicamente organizado, considerando as NEE de cada aluno.

De acordo com Cunha (2016), para a atuação docente precisam-se considerar algumas etapas do trabalho pedagógico, sendo elas: a observação, que visa conhecer o aluno, identificando suas características, necessidades e habilidades; a avaliação, que busca compreender o seu nível de aprendizagem, suas dificuldades e como se comporta diante dos instrumentos de ensino e a mediação, que acontece por meio da prática pedagógica, ao se fazer a interlocução entre o aluno e o saber a ser conquistado.

No que se refere à avaliação pedagógica, deve-se levar em consideração:

[...] tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual [...] (BRASIL, 2008, p. 11).

Neste caso, se o professor do AEE reconhece, por exemplo, a dificuldade no processo de construção da leitura e da escrita, cabe a ele indicar as estratégias e os recursos necessários para trabalhar tal dificuldade junto ao aluno, tendo em vista a sua superação, a qual se dá conforme o aluno vai tendo oportunidades, estímulos e motivação para vivenciar situações significativas envolvendo essa aprendizagem.

Em face disso, entram os jogos pedagógicos como um auxílio favorável ao processo de intervenção, pois, propiciar estratégias lúdicas e concretas é imprescindível no processo de alfabetização desses estudantes, como também o fato de unir a ludicidade ao ato de aprender.

Referindo-se à importância dos jogos, Soares (2010, p.127), ressalta:

Os jogos oferecem boas oportunidades de interação social, troca de ideias, experiências e informações. Além disso, exercitam a memória, [...] e criam, ainda, situações concretas da necessidade da leitura e escrita. Pelo caráter



lúdico e desafiante, quase sempre despertam também maior interesse das crianças para a realização das atividades.

Com isso, percebe-se que o jogo em si tem o poder de atuar em vários aspectos do desenvolvimento, favorecendo reflexões, experiência participativa e a ampliação de habilidades diversas durante o processo de interação e aprendizagens.

Zapparoli (2014) também atribui grande valor aos jogos pedagógicos, associando-os ao universo das atividades lúdicas, destacando que “[...] possuem grandes vantagens para o trabalho com a criança com deficiência, pois estas vivenciam muitas situações de fracasso no seu dia a dia, e o uso da ludicidade pode contribuir para aliviar as pressões em relação aos seus resultados” (2014, p. 21).

Dessa forma, a interação com situações lúdicas permite à criança elaborar internamente as suas frustrações diante do contexto em que vive, deslocando-se do campo real para o campo simbólico, onde ela vai descobrindo novas significações e novas formas de interagir. À medida que brinca ela vai se sentindo motivada a internalizar o que aprendeu do mundo (VYGOTSKY, 2008).

Defendemos aqui a ideia de associar aprendizagem à diversão, fazendo uso de jogos pedagógicos que contribuem de forma lúdica para o processo de construção da leitura e da escrita de alunos que possuem algum tipo de deficiência, especialmente daqueles com DI, proporcionando condições de avanços em seus níveis de conhecimento. Portanto, as estratégias de mediação utilizadas pelo professor deverão promover no aluno o progresso do nível real para o nível potencial, o que se dará por meio de estímulos e uso da “linguagem como um meio de interação social” (VYGOTSKY, 1991, p. 39).

Conforme o referido autor a construção da aprendizagem do indivíduo é efetivada através das trocas sociais, onde se torna relevante a ação mediadora do professor para provocar, motivar e desafiar o sujeito que aprende, utilizando recursos, estratégias e atividades adequadas ao perfil do aluno, de modo a permitir-lhe um melhor desenvolvimento.

Corroborando com Vygotsky (1989), consideramos que o desenvolvimento da criança com ou sem deficiência essencialmente não tem diferença, pois são pessoas, são crianças e se desenvolvem de acordo com as mesmas leis. Como também comprovou a pesquisa de Emília Ferreiro (1999), as crianças passam pelas mesmas fases. A diferença incide apenas na forma como se desenvolvem e no modo como a sociedade lida, visto que a criança com deficiência assim como qualquer outra criança, necessita de estímulos e de um ambiente favorável para



que possa se desenvolver e ampliar suas habilidades diante da autonomia de pensamento e ação efetiva, sendo fundamental, para tanto, a exploração do mundo real e concreto.

Vale dizer que para incluir o aluno PAEE ao mundo letrado não basta somente garantir um direito, é preciso assegurar que essa apropriação seja de qualidade, de forma a oferecer condições de aprendizagem e experiências que produzam sentidos para ele, contemplando sua subjetividade.

Este novo olhar sobre a deficiência rompe com o modelo de ensino que tem por base a memorização e a repetição diante do processo de alfabetização, modelo este que é bem definido na citação abaixo:

As experiências com a alfabetização destes alunos, por muito tempo, foram baseadas na ideia de que não poderiam desenvolver o pensamento abstrato, por não possuírem condições de desenvolver a autonomia intelectual, onde os professores elaboravam atividades de reprodução mecânica das palavras ou intermináveis atividades de prontidão para a alfabetização (ZAPPAROLI, 2014, p. 107).

Dessa forma, ressaltamos que as atividades propostas para alunos com deficiência que apresentam dificuldades no processo de alfabetização não precisam ser desenvolvidas através de treinos repetitivos e sem sentido, pois o mais importante é que o aluno interaja com materiais concretos e sinta prazer ao realizar a atividade, percebendo valor e significado. Como nos diz Cunha (2016, p. 51), “quanto maior for a interação, maiores serão as possibilidades de aprendizagem.”

Outra proposta interessante e capaz de contribuir para o desenvolvimento da leitura e da escrita se refere às práticas com a leitura literária, através das contações ou leitura de histórias. Realizar atividades lúdicas por meio da leitura possibilita a relação com o texto, como também o contato com os livros e com a palavra, que são valiosos instrumentos de mediação. Nesse sentido, “quando se lê para uma criança estamos lhe proporcionando informações e estruturas acima de seu nível de leitura, estamos tornando-lhe acessível o complexo mundo da escrita” (AMARILHA, 2009, p. 56). Daí a importância de democratizarmos a leitura e torná-la acessível a todos.

Nas palavras de Santos e Silva (2016): “Tomar contato com palavras, sons e imagens, auxilia na ampliação do vocabulário e no desenvolvimento da competência linguística” (SANTOS; SILVA, 2016, p. 21), pois a aprendizagem da linguagem oral e escrita passa pela fala, pela escuta e pelas produções de discursos, tão bem explorados no ato de contar e ler histórias.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O processo de intervenção se deu pela mediação pedagógica no AEE a partir do uso de atividades lúdicas e jogos pedagógicos diversos, uns adquiridos e outros criados por mim, de acordo com as necessidades e interesses manifestados pelos alunos. Apresentamos abaixo o espaço da Sala de Recursos Multifuncionais onde a ação foi realizada:

Fig. 1 – Sala de Recursos Multifuncionais



**Fonte:** A autora (2020)

Inicialmente, realizei o estudo de caso para obter informações sobre os alunos, identificar suas dificuldades e potencialidades. De posse desses dados me reuni com as professoras da sala de aula regular, para compartilhar as minhas considerações e dialogarmos acerca dos aspectos observados, tendo em vista a elaboração de um planejamento participativo e colaborativo a partir dos olhares dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, bem como a melhoria da qualidade do ensino.

Para o estudo de caso, seguimos as orientações do vol. 2 da coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar, a saber: O Atendimento Educacional Especializado para Alunos com Deficiência Intelectual. Avaliamos o desenvolvimento da expressão oral mediante suas capacidades de compreender e expressar informações e a aquisição da leitura e da língua escrita, a partir da utilização de diferentes atividades como: escrita espontânea do nome próprio, produção espontânea de palavras, identificação de letras, leitura de palavras, dentre outras, utilizando jogos e recursos variados.



Posteriormente elaborei os planos de atendimentos individualizados sugerindo a colaboração das professoras do ensino regular. Nele contemplamos a organização dos atendimentos, os objetivos do plano, as atividades a serem desenvolvidas no AEE e a identificação dos materiais a serem produzidos e/ou adaptados. Ao concluí-lo, partilhei com elas o que foi descrito, orientando-as quanto às formas de tornar acessíveis as estratégias e recursos nas suas salas de aula. Vale salientar que os referidos planos foram continuamente acompanhados, avaliados, discutidos e atualizados conforme os avanços obtidos pelos alunos no processo de aprendizagem, levando em conta a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos utilizados.

No processo de avaliação inicial identificamos como aspectos em comum que os alunos sujeitos dessa pesquisa nem sempre demonstravam confiança em suas capacidades, estando em processo de desenvolvimento a construção da autonomia e autoconfiança diante da realização das atividades escolares. Dos cinco alunos três reconheciam as letras do alfabeto, mas encontravam-se em processo de desenvolvimento com relação à leitura e a escrita. Já os outros dois alunos estavam em processo quanto à identificação de algumas letras do alfabeto, havendo a confusão de letras pelo som ou pela forma. Três alunos escreviam o seu primeiro nome e dois, mesmo com o auxílio da ficha, sentiam dificuldades.

Diante desse contexto, os atendimentos aos alunos foram organizados de forma a atender não somente as questões de leitura e escrita, mas também os aspectos como afetividade, autonomia e estímulo à autoestima e autoconfiança que aconteciam em conjunto com as atividades desenvolvidas, pois percebemos a necessidade de intervenções diante desses aspectos que também são focos de atenção do professor, assim como um olhar sensível e atitudes acolhedoras.

Os atendimentos aconteciam uma vez por semana, durante sessenta minutos, ora de forma individual, ora em duplas ou em pequenos grupos, a depender da atividade que estava sendo proposta, haja vista a necessidade de atender as particularidades de cada um e também promover maior interação, além daquela já estabelecida comigo enquanto professora, a qual acontecia em todos os atendimentos.

Entre outras intervenções que se fizeram necessárias, definimos o uso de atividades lúdicas e jogos pedagógicos, pois percebemos nestes recursos um possível diálogo entre o necessário trabalho no processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e aquelas habilidades e competências que também consideramos importante de serem trabalhadas com os alunos.



Assim, de uma forma geral, elencamos nos planos os seguintes objetivos:

- a) Desenvolver a autonomia, ressaltando suas potencialidades; Fortalecer a autoestima, por meio de estímulos e elogios, de modo a perceber-se como um ser capaz de aprender, acreditando em si e em suas potencialidades;
- b) Ampliar a socialização com os colegas em sala de aula;
- c) Estimular o seu desenvolvimento, aplaudindo e comemorando as conquistas;
- d) Reconhecer as letras do seu nome e as demais letras do alfabeto por meio dos jogos e atividades lúdicas;
- e) Estimular o desenvolvimento da escrita através de atividades lúdicas;
- f) Estimular o gosto e prazer pela leitura através das leituras e contações de histórias;
- g) Participar de atividades lúdicas e jogos pedagógicos que estimulam a memória, a criatividade, a atenção, a concentração, o raciocínio lógico e a assimilação;
- h) Desenvolver ações específicas da SRM, visando superar as dificuldades apresentadas pelo aluno no contexto escolar, favorecendo assim o seu processo de inclusão e socialização.

Nessa perspectiva, selecionamos para compor este artigo algumas práticas lúdicas e alguns jogos pedagógicos de alfabetização que foram produzidos e adaptados para os alunos, levando em conta as necessidades e capacidades de cada um, bem como seus interesses e a relevância daquilo que estava sendo explorado, para que os alunos pudessem reconhecer sentido e sentirem-se motivados. Nesse sentido, vale mencionar que:

[...] ao professor do AEE cabe completar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos que eliminem as barreiras as quais impedem ou limitam sua participação com autonomia e independência nas turmas comuns do ensino regular. (ROPOLI, 2010, p. 19).

Dessa forma, ao auxiliar no processo de construção da leitura e da escrita o professor do AEE estará estimulando o desenvolvimento de habilidades e competências de suma importância, portanto, esta ação certamente reflete positivamente no desempenho dos alunos nas várias áreas trabalhadas no ensino regular, contribuindo para a sua maior participação, desempenho e independência.

Tendo em vista a importância de se considerar atividades que façam sentido para o aluno, acreditamos que confeccionar jogos envolvendo o nome próprio, por exemplo, é



significativo, pois valoriza a sua história e a sua identidade, além de permitir a reflexão sobre o sistema de escrita por meio de situações inerentes a sua realidade e servir de referência para a construção de outras escritas. Como sugestão, destacamos: bingo das letras do nome ou bingo dos nomes incluindo o do aluno; jogo da forca com o nome; dominó com nomes e fotos; dado de nomes contendo o do aluno; jogo de trilha com nomes próprios, entre outros.

Com relação ao aprendizado do alfabeto ou da leitura, utilizamos jogos que trabalham a consciência fonológica, relacionando imagens aos sons das letras ou das palavras, como por exemplo: jogo de pescaria, onde os alunos pescam o peixe e identificam a letra ou a palavra sorteada; jogo da memória, associando figura e letra inicial ou ao nome; jogo de bingo das letras ou dos nomes, no qual o professor mostra a figura e o aluno procura na cartela a letra inicial ou o nome correspondente; dominó da sequência alfabética ou palavra/imagem, dado de letras, formação de palavras com letras móveis, entre outras propostas que podem ser pensadas e criadas pelo professor, explorando a sua criatividade, tendo em vista uma prática lúdica e instigante diante do trabalho com a leitura e a escrita. Conforme nos diz Soares (2010), cabe ao professor escolher ou produzir jogos que atendam as necessidades dos estudantes e orientá-los, fazendo as intervenções necessárias.

Fig. 2 – Jogo escrevendo e lendo



Fonte: A autora (2020)

Fig. 3 – Jogo da memória imagens/palavras

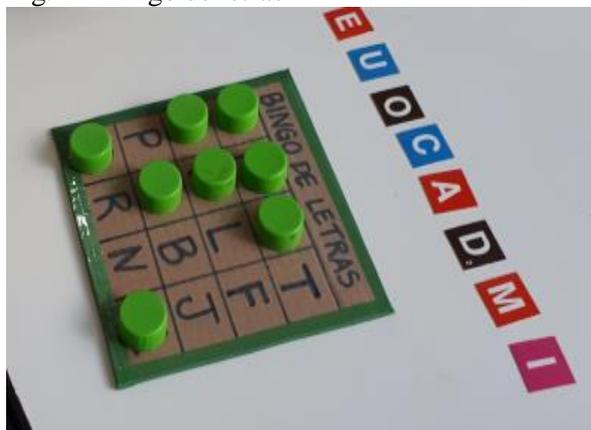


Fonte: A autora (2020)

De acordo com Claro (2017, p. 11) “a estimulação se dá nos dois hemisférios cerebrais da criança: o hemisfério direito, a partir da leitura de imagens, e o hemisfério esquerdo, no trabalho com as letras”. Portanto, através dessas atividades concretas, são ativadas diversas áreas cerebrais que potencializam a aprendizagem e propiciam avanços no desenvolvimento

da leitura e da escrita, tendo em vista que os materiais concretos são essências para o trabalho junto a alunos com DI.

Fig. 4 – Bingo de letras



Fonte: A autora (2020)

Fig. 5 – Contato com livros



Fonte: A autora (2020)

Ressaltamos que estas atividades também são possíveis para alunos sem ou com outras deficiências, desde que se façam as adaptações necessárias, de modo a permitir a compreensão e participação ativa dos alunos, considerando suas especificidades e habilidades.

Salientamos ainda que outra proposta interessante é a realização de jogos por meio do uso de técnicas computacionais, como, por exemplo, os softwares pedagógicos, isso quando o espaço do AEE conta com a disposição de recursos tecnológicos como computador, teclado, mouse e internet. Dessa forma, o professor poderá propor estratégias desafiadoras, mediando todo o processo.

Por fim, destacamos que todas essas propostas fazem parte do nosso cotidiano no AEE e que por meio dessas experiências observamos envolvimento e entusiasmo dos alunos, bem como avanços significativos nas suas aprendizagens, na melhoria da autoestima e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores como atenção, concentração, pensamento e memória, pois os jogos pedagógicos configuram instrumentos de mediação coerentes com o processo de estimulação cognitiva e afetiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo com este trabalho é refletir acerca da importância dos jogos pedagógicos e das estratégias lúdicas frente ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita no âmbito do AEE, com base em nossas experiências e em estudos bibliográficos.



Ao realizar a análise dos dados, relacionando as observações, os registros e os fundamentos teóricos, a partir de um olhar crítico e social, buscou-se evidenciar os resultados derivados da ação. Com isso, conclui-se que os jogos pedagógicos e as estratégias lúdicas configuram-se práticas privilegiadas a serem utilizadas no AEE, junto aos alunos PAEE que apresentam dificuldades no processo de alfabetização, pois estes recursos propiciam interação ao mesmo tempo em que despertam a curiosidade e o interesse dos alunos, possibilitando-lhes autonomia e avanços significativos no seu nível de desenvolvimento, bem como envolvimento e satisfação dos mesmos diante das atividades propostas. Além disso, observamos melhoria quanto à motivação e autoestima. Portanto, podem ser considerados instrumentos prazerosos e coerentes com os propósitos de uma educação inclusiva e acolhedora, como forma de intervenção e mediação.

Desta forma, esperamos contribuir com reflexões acerca da temática, para que ocorra maior valorização da utilização dos jogos pedagógicos e das estratégias lúdicas em espaços inclusivos para que seja rompida a visão de ensino mecânico e repetitivo, de modo a focar mais nas potencialidades do sujeito, oferecendo-lhes oportunidades adequadas e significativas que potencializam a aprendizagem e agregam valor educativo.

## REFERÊNCIAS

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

CLARO, Roberta. **Neuroaprendizagem: estratégias de leitura e escrita**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FAERMAM, Lindamar Alves. A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas** – Universidade de Taubaté (UNITAU). Brasil. vol. 7, n. 1, 2014. Disponível em:

<https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/121>. Acesso em 09 de julho de 2020.



FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GOMES, Adriana Leite Lima Verde. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010, V. 2. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar).

MANTOAN, Maria Tereza Égler. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 1ª reimpressão. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ROPOLI, Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva [et.al]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SANTOS, Fábio Cardoso dos; SILVA, Luciana Uhren Meira Silva. **A linguística no processo do contar histórias**: Uma contribuição para a neuroeducação. *In*: SANTOS, Fábio Cardoso dos; CAMPOS, Ana Maria Antunes (Orgs.). **A contação de histórias**: contribuição à neuroeducação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016. cap. 1, p. 21-39.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. **Alfabetização Linguística**: da teoria à prática. Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

VYGOTSKY, Levi Semyonovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Tradução: PRESTES, Zoia. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Junho/2008.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. 4. ed. - São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos de defectologia**. Obras Completas. Tomo Cinco. Cuba: Pueblo Y Educacion, 1989.

ZAPPAROLI, Kelem. **Estratégias lúdicas para o ensino da criança com deficiência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

## LELÊ DE BOCA ABERTA: RECURSOS DE ACESSIBILIDADE NO LIVRO INFANTIL A PARTIR DOS PRESSUPOSTOS DO DESENHO UNIVERSAL E DO DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM

Amélia Rota Borges de Bastos <sup>1</sup>

### RESUMO

No artigo, são apresentados os pressupostos teórico-metodológicos envolvidos na feitura do livro *Lelê de Boca Aberta*. Obra infantil, 100% acessível, construída a partir dos pressupostos teóricos do Desenho Universal e do Desenho Universal para a Aprendizagem. As características de acessibilidade presentes no livro permitem que alunos com e sem deficiência, leitores ou não, tenham acesso a obra. O material, organizado em dois volumes, compõe um quantitativo restrito de livros com acessibilidade no país, apesar da existência de legislação sobre o tema e de políticas públicas de apoio ao livro acessível.

**Palavras-chave:** livro acessível; literatura; desenho universal

### INTRODUÇÃO

O artigo apresenta o livro *Lelê de Boca Aberta*, obra infantil construída a partir das premissas do Desenho Universal e do Desenho Universal para a Aprendizagem. O livro, distribuído gratuitamente para escolas e instituições que contam com alunos com deficiência, tem recursos de acessibilidade que permitem que alunos com e sem deficiência, leitores ou não, tenham acesso a obra.

A publicação está organizada em dois volumes, sendo um em braile e outro em tinta. Este último, acompanha um DVD, onde estão dispostos os demais recursos de acessibilidade. Na versão impressa do livro, a história também é apresentada em escrita simbolar.



Fonte da Imagem: a autora

<sup>1</sup> Professora Associado II, da Universidade Federal do Pampa/campus Bagé-RS; Docente do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências- Mestrado Profissional

O enredo da publicação envolve a preparação para a cirurgia da personagem Lelê. A história, baseada em fatos reais, permite a antecipação da situação médica, se configurando como recurso projetivo para a elaboração dos sentimentos e ansiedade advindos de procedimentos como o relatado no livro. A obra traz, também, orientações para pais e professores sobre a contação de histórias, bem como, orientações de uma psicanalista infantil sobre a preparação da criança para procedimentos cirúrgicos.

O livro Lelê de Boca Aberta, faz parte de um universo ainda incipiente no país – o do livro acessível. Segundo Werneck (2015) apenas 3% da publicação brasileira é acessível, percentual que inclui os livros didáticos.

Segundo a Lei 13.146/2015, art. 68, considera-se livro em formato acessível:

§ 2º [...] arquivos digitais que possam ser reconhecidos e acessados por **softwares** leitores de telas ou outras tecnologias assistivas que vierem a substituí-los, permitindo leitura com voz sintetizada, ampliação de caracteres, diferentes contrastes e impressão em Braille

A escassez de materiais sobre o tema se contrapõe ao vasto ordenamento legal no país, que dispõe sobre a produção, distribuição e comercialização de livros acessíveis. A seguir, destacamos esta legislação:

- Lei 13.146 de 2015 – que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

Art. 68. O poder público deve adotar mecanismos de incentivo à produção, à edição, à difusão, **à distribuição e à comercialização de livros em formatos acessíveis**<sup>2</sup>, inclusive em publicações da administração pública ou financiadas com recursos públicos, com vistas a **garantir à pessoa com deficiência o direito de acesso à leitura, à informação e à comunicação.**

§ 1º Nos editais de compras de livros, inclusive para o abastecimento ou a atualização de acervos de bibliotecas em todos os níveis e modalidades de educação e de bibliotecas públicas, o poder público deverá **adotar cláusulas de impedimento à participação de editoras que não ofertem sua produção também em formatos acessíveis.**

§ 3º O poder público deve estimular e **apoiar a adaptação e a produção de artigos científicos em formato acessível, inclusive em Libras.**

- Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003 - que institui a Política Nacional do Livro  
Artigo 1º, inciso I, assegurar ao cidadão o pleno exercício do **direito de acesso e uso do livro**

---

<sup>2</sup> Grifos da autora

Artigo 1º, inciso XII, assegurar às **peças com deficiência visual o acesso à leitura.**

- Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998 – Lei dos Direitos Autorais

Art. 46. Não constitui ofensa aos direitos autorais:

inciso I, alínea d - a reprodução “de obras literárias, artísticas ou científicas, para uso exclusivo de deficientes visuais, sempre que a reprodução, sem fins comerciais, seja feita mediante o Sistema Braille ou outro procedimento em qualquer suporte para esses destinatários” (BRASIL, 1998).

Para além da legislação, o Ministério Público Federal e o Sindicato Nacional de Editores de Livros, assinaram, no ano de 2017, um Termo de Ajustamento de Conduta (TAC) que prevê na Cláusula quinta:

o acesso aos livros em formato acessível e o desenvolvimento de plataforma online acessível, funcionando de forma contínua e permanente, para o direcionamento das requisições de pessoas com deficiência aos editores das obras, sem prejuízo das editoras aderentes criarem mecanismos próprios em seus sítios eletrônicos.

Considerando o livro, aparato cultural de mediação e acesso à cultura, à informação e ao conhecimento, fundamental para o desenvolvimento reflexivo e crítico do sujeito, o acesso a este instrumento de mediação é de fundamental importância à pessoa com deficiência. A não disponibilização do livro em formato acessível, para além de se constituir em crime de discriminação, alija a pessoa com deficiência da possibilidade de ampliar seu conhecimento intelectual e do mundo.

## **METODOLOGIA - A PRODUÇÃO DO LIVRO: aspectos teóricos e metodológicos**

A produção do livro infantil acessível resultou do componente curricular de educação inclusiva, ministrado pela autora do trabalho, cuja concepção metodológica que conduz a ação docente centra-se na teoria histórico-cultural da atividade. Esta teoria, cujo raiz é Vygotsky e Leontiev crê que os processos psicológicos, dentre eles a aprendizagem, resultam da atividade do homem sobre o mundo. Pela atividade, o homem apropria-se dos instrumentos e signos produzidos em sua cultura e, ao incorporá-los, constitui-se com ser humano.

No contexto da produção do *Lelê de Boca Aberta*, partiu-se do pressuposto de que a partir da atividade prática de construção dos recursos de acessibilidade do livro, ocorreria uma ampliação do repertório acadêmico-profissional dos futuros professores com relação as práticas educativas inclusivas. Este pressuposto foi confirmado ao longo da realização do material, haja

vista a capacidade dos estudantes de operarem com os conceitos teóricos abarcados no componente curricular, na feitura da obra.

Dentre estes pressupostos, destacam-se os conceitos de Desenho Universal e Desenho Universal para a Aprendizagem, balizas para a produção do material.

O Desenho Universal visa, segundo o Center for Universal Design (2017) o desenvolvimento de produtos que possam ser acessados por qualquer pessoa, tendo sete princípios básicos:

1. Equiparável – ser utilizado por qualquer pessoa;
2. Flexível – acomodar-se a diferentes habilidades e preferências individuais;
3. Simples e intuitivo – fácil utilização e compreensão com relação a forma de uso;
4. Perceptível – legível; ajustar-se à diferentes formas de percepção
5. Tolerância ao erro – minimiza o risco de ações involuntárias ou riscos de acidentes sem intenção;
6. Mínimo de esforço no uso;
7. Tamanho e espaço: tamanho adequado para o manuseio, independentemente de estatura.

O Desenho Universal da Aprendizagem segundo Rose e Meyer (2002, apud CAST, 2011, s.p.), tem origem no desenho universal, com um foco específico na educação. Trata-se de um conjunto de princípios e estratégias que buscam potencializar o processo de aprendizagem de todos os alunos, criando, para isto, alternativas pedagógicas flexíveis e responsivas às características dos estudantes. O Desenho Universal para a Aprendizagem propõe que o conteúdo/informação seja trabalhado a partir de três grandes premissas (Cast, 2012):

- Proporcionar Modos Múltiplos de Apresentação: disponibilizar opções para a percepção do conteúdo/informação utilizando diferentes órgãos de sentido; oferecer meios de personalização na apresentação da informação; oferecer alternativas à informação auditiva, bem como à visual; esclarecer terminologias e os símbolos; promover a compreensão em diversas línguas; ilustrar com exemplos, usando diferentes mediadores; oferecer opções para a compreensão; ativar ou providenciar conhecimentos de base; orientar o processamento da informação, a visualização e a manipulação.

- Proporcionar Modos Múltiplos de Ação e Expressão: diversificar os métodos de realizar e responder as atividades escolares e de avaliação do conteúdo; otimizar o acesso a instrumentos e tecnologias de apoio; oferecer opções para a expressão e a comunicação; usar meios midiáticos múltiplos para a comunicação; usar instrumentos múltiplos para a construção e

composição de materiais de apoio ao ensino; construir fluências com níveis graduais de apoio à prática e ao desempenho; oferecer opções para as funções executivas; interceder na gerência da informação e dos recursos.

- Proporcionar Modos Múltiplos de Auto Envolvimento: proporcionar opções para incentivar o interesse; variar as exigências e os recursos para otimizar os desafios; elevar o reforço ao saber adquirido.

O UDL parte da premissa de que o processo de ensino/aprendizagem e os objetos e recursos nele utilizados devem ser construídos de forma acessível, permitindo a qualquer aluno, com deficiência ou não, o acesso aos elementos curriculares. Para essa construção, as barreiras à aprendizagem/informação devem ser identificadas e o planejamento do currículo deve ser flexível, de forma a superá-las.

Para além dos referenciais elencados foram mobilizados saberes específicos da educação especial, dentre eles os relacionados aos processos e aprendizagem de alunos com distintas deficiências.

Todos os recursos do livro foram avaliados por estudantes com deficiência. Os resultados da avaliação, resultou em modificações das versões iniciais, com o intuito de adequar o material às necessidades dos seus possíveis usuários.

## O PLANEJAMENTO DO LIVRO

O planejamento do livro seguiu as seguintes etapas:

- a. Definição do público – a definição do público - alvo permitiu a adequação da linguagem da história e a definição dos recursos de acessibilidade e as tecnologias assistiva que deveriam ser construídas para publicação acessível.

Dentre estas definições, ressalta-se: o material deveria ser acessível para todo e qualquer aluno, sendo ele leitor ou não; com ou sem deficiência. O material deveria poder ser lido em contextos inclusivos, ou seja, que alunos com e sem deficiência pudessem juntos ler, ouvir e/ou assistir a história, sem a necessidade de adaptações e com a máxima autonomia.

- b. Identificação de barreiras de acesso à informação/história:

A partir do conceito de barreira, definido pela Lei Brasileira de Inclusão como, entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limita ou impede a participação da pessoa com deficiência em diferentes contextos, tais como o acesso a informação, foram identificadas,

mediante a análise deste tipo de fonte bibliográfica, barreiras comuns presentes em livros infantis, tais como:

- Livros exclusivamente em tinta: poucos são os livros infantis apresentados a partir de mais de um recurso: visual e auditivo, livro tinta/livro braile; livros português/LIBRAS.
- Fontes com pouco contraste entre figura e fundo, tais como: fonte branca em fundo amarelo claro; texto sobre ilustração, o que dificulta a percepção do que está escrito;
- Demanda da visão como sentido primordial para acesso a informação;
- Em materiais português/LIBRAS a caixa de LIBRAS geralmente fica na parte inferior, à direita da tela. Segundo os surdos que avaliaram o recurso do Lelê de Boca Aberta, essa forma de apresentação prejudica os usuários surdos, conforme expos uma das alunas surdas que avaliou o material:

*“Muitas vezes não consigo perceber o sinal, em função do tamanho da tela. Também ficamos divididos entre olhar para a imagem, que também traz informações importante para a compreensão da informação, e, para a tela em LIBRAS.”*

- Barreiras de linguagem – existência de termos que não fazem parte do léxico de alunos surdos e de crianças pequenas, desacompanhados de glossários ou textos explicativos.

#### c. Planejamento dos recursos de acessibilidade

A partir dos pressupostos teórico-metodológicos do Desenho Universal e do Desenho Universal para a Aprendizagem, planejou-se os recursos de acessibilidade do livro. O planejamento também foi alicerçado no conceito de tecnologia assistiva, entendido pelo Comitê de Ajudas Técnicas, apud Sartoretto e Bersch (2017) como

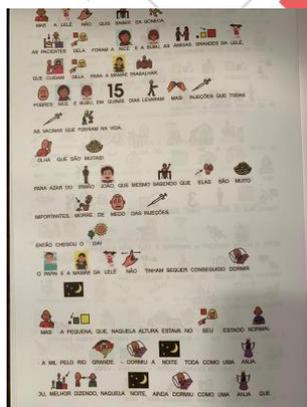
Área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social" (ATA VII - Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República).

Dentre essas premissas e recursos de acessibilidade cita-se:

- Informação disponibilizada em diferentes formatos: O livro foi organizado em tinta (volume com o texto da história, escrita simbolar e DVD com os recursos de acessibilidade) e braile/tinta (volume 2). A escolha pela produção do material braile/tinta, apesar de mais onerosa, permite que alunos cegos e videntes possam ler juntos a história.
- Áudio-livro: a história foi gravada com voz humana, com o intuito ampliar o envolvimento do ouvinte com o texto e reduzir a fadiga provocada e pela voz sintetizada, normalmente sem prosódia.
- Livro braile/tinta – que permite a alunos videntes e cegos a leitura do material de forma conjunta . O livro em tinta foi escrito em fonte *san serif* tipo Verdana. O tamanho da fonte (24) e o espaçamento duplo, buscaram ampliar a acessibilidade para estudantes com baixa visão.
- História em escrita simbolar. A escrita simbolar é um recurso da Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA). Trata-se segundo Bersh (2017) de uma área da tecnologia assistiva destinada à ampliação de habilidades de comunicação. A CAA destina-se a pessoas sem fala ou sem escrita funcional ou em defasagem entre sua necessidade comunicativa e sua habilidade de falar e/ou escrever.

No livro, a escrita simbolar foi utilizada para apoiar o acesso a história para alunos não leitores, bem como, para clarificar termos desconhecidos pelos usuários surdos. A história em escrita simbolar também permite a comunicação entre o professor e alunos não verbais. Através deste recurso, podem ser usadas estratégias como apontar para aquelas informações visuais que se deseja comunicar.

A seguir, um recorte do texto em escrita simbolar:



Fonte da imagem: a autora

- História com áudio-descrição (AD): A áudio-descrição é uma tecnologia assistiva que traduz imagens em palavras. Esse recurso, permite que pessoas cegas ou com baixa visão consigam compreender conteúdos audiovisuais ou imagens estáticas, como filmes, fotografias, peças de teatro, entre outros. Apesar do recurso ser destinado ao público com deficiência visual, a AD também pode ser utilizada com disléxicos, idosos, pessoas com déficit intelectual, dentre outros.

As imagens do livro receberam áudio-descrição. Organizou-se três arquivos distintos: história com AD (1) – na história todas as cenas foram descritas. Considerando que, ao longo do enredo a personagem principal muda de roupa, também se realizou a AD das vestimentas da personagem. AD(2): Arquivo com a áudio-descrição dos demais personagens. E um terceiro arquivo com notas proemias – anotações, explicações adicionais que auxiliam o usuário cego a compreender o contexto da obra e ampliam as informações omitidas na áudio-descrição.

Somado às notas proemias, a pedido de um dos usuários que avaliou o recurso, foi feita a gravação da voz das crianças retratadas pela história. Esse pedido justificou-se pela não compreensão de uma das expressões do livro:

*“A mãe da Lelê ficou morrendo de pena. Afinal de contas a Lelê era pequena, bem pequena. Tinha só dois anos de idade, apesar de se achar grande e corajosa. Ou, como dizia a tia Ana do inglês, ela era um Pincher, mas pensava que era um Pit Bull”*

Segundo o menino, como a menina poderia ser um cachorro? Após realizada a gravação da voz do João e da Lelê, ela foi apresentada ao aluno, que disse: *“Agora sim entendi! Você quer dizer que a Lelê é menor que o irmão, mas se acha grande como ele.”*

A gravação das vozes dos personagens foi mantida, atendendo a solicitação do usuário cego.

- Escolha das ilustrações: a partir da história foram construídas ilustrações iniciais pela artista plástica Elisângela Costa. As primeiras ilustrações foram adequadas na versão final, considerando: ilustrações com poucos detalhes de forma a auxiliar a áudio-descrição; ilustrações como apoio a compreensão do texto escrito – de forma que se configurarem como suporte visual para a compreensão do enredo, colaborando também, para a clarificação do vocabulário.

- História em português/LIBRAS: A história foi narrada/apresentada em ambas as línguas: português/LIBRAS. A apresentação da história em LIBRAS foi feita por uma professora surda, proficiente na língua. Optou-se por não haver janela de LIBRAS, mas sim, que a história fosse apresentada de fora concomitante em português/LIBRAS e, após a narração de cada página, apresentou-se as ilustrações do livro.

- Flexibilidade no uso: os recursos de acessibilidade apresentados no livro podem ser utilizados de acordo com a preferência dos usuários, como por exemplo: ouvir a história com ou sem a áudio-descrição;

- Recursos para ampliação de repertório: para além das notas proemias, que permitem a compreensão do enredo, das imagens e do contexto, é disponibilizado um áudio da autora com a contextualização da história e do enredo, bem como, explicações adicionais de termos utilizados na história, como, por exemplo, as amígdalas.

- Materiais táteis – alunos cegos receberam um kit médico, com materiais táteis para apoio a termos como estetoscópio e termômetro.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O processo de construção do livro acessível ampliou o repertório dos estudantes no que tange ao tema da acessibilidade. Os alunos envolveram-se ativamente na produção e avaliação

dos recursos. Cabe ressaltar que a produção do livro envolveu recursos simples, como celular e softwares livres de gravação e edição de imagens.

A distribuição gratuita do livro nas escolas, foi acompanhada de uma palestra sobre os recursos de acessibilidade presentes na publicação. Essa ação permitiu a formação de mais de 500 profissionais da área da educação. Foram entregues 1000 exemplares em tinta com os recursos digitais de acessibilidade e 200 livros tinta/braile.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura como um direito de todos foi o princípio que balizou a feitura da obra. O *Lelê de Boca Aberta*, para além de se constituir como um recurso literário, foi instrumento de mediação do processo formativo dos estudantes envolvidos na realização da publicação e dos professores e instituições de ensino que receberam o livro e a formação sobre os recursos nele contidos.

Para além do desejo de que a obra incentive a leitura e apoie crianças em situações médicas, espera-se que o *Lelê de Boca Aberta* enseje no leitor a percepção de que a acessibilidade é um direito e que a efetivação deste direito é factível.

## REFERÊNCIAS

1. BRASIL, 2015, *Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 24 outubro 2020
2. BRASIL, 2003, *Lei n. 10.753, de 30 de out.2003. Política Nacional do Livro*. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleggetter/documento?dm=4489437&disposition=inline>; acesso em: 24 outubro 2020
3. BRASIL. Lei no. 9.610, de 19 de fevereiro de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil] , Brasília a [online], 20 fev. 1998. [[http://www.dou.gov.br/materias/do1 / do1legleg19980220180939\\_001.htm](http://www.dou.gov.br/materias/do1/do1legleg19980220180939_001.htm)]
4. Center for Universal Design, College of Design. Housing Definitions: Accessible, Adaptable, and Universal Design - North Carolina State University, Box 8613 Raleigh, NC 27695
5. Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011). Universal Design for learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

6. Center for Applied Special Technology [CAST]. (2012). Consultado em <http://www.cast.org/udl/>
7. SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. Assistiva: Tecnologia e Educação. 2014. Disponível em: < <http://www.assistiva.com.br/ca.html>>. Acesso em: 13 de junho de 2017



## LINGUAGEM VISUAL E OS PROCESSOS DE INTERAÇÃO COM ALUNOS PORTADORES DE NECESSIDADES ESPECIAIS

Olindete de Araújo<sup>1</sup>  
Elton Castro Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

### RESUMO

A proposta do presente artigo é analisar a linguagem visual e os processos de interação com alunos portadores de necessidades especiais. Levando em considerações a busca de metodologia e práticas pedagógicas que possibilitem a aprendizagem dos alunos inclusos no ensino regular da Educação Infantil na instituição Centro Municipal de Educação Básica Sorriso (CMEB Sorriso), como também, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). O método predominante desta pesquisa foi o descritivo, cuja a finalidade é de analisar o desenvolvimento e aprendizado de crianças com necessidades especiais, através de um estudo aprofundado na neuroeducação, partindo de uma revisão bibliográfica. A experiência aqui relatada mostra, portanto, a real necessidade de se aprofundar em métodos de trabalhos nos quais o uso da linguagem visual esteja mais presente na escola, como expectador passivo e como personagem importante nesse processo. Analisou-se que a escola está cumprindo seu papel com estratégias que permitam a integração dos alunos de forma mais autônoma, sendo importante ressaltar que o presente estudo não pretendeu confirmar nenhum método específico da linguagem visual, mas mostrar que essas atividades podem ser feitas sob diversos pontos de vista, dependendo dos objetivos que o professor quiser atingir em suas aulas, como também, dentro dos conteúdos trabalhados. Apesar dessas constatações, é importante ressaltar que os objetivos propostos foram alcançados, pois no decorrer do processo houve uma evolução que aconteceu gradativamente, onde aos poucos os alunos foram se familiarizando com as atividades aplicadas em sala, passando a vê-las não só como meras brincadeiras, mas como fonte de conhecimento e aprendizado.

**Palavras-chave:** Linguagem Visual. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas.

### INTRODUÇÃO

Diferente do que ocorreu em séculos passados, hoje a linguagem visual tem ganhado destaque com a criação da tecnologia, percebe-se que a imagem praticamente está substituindo as palavras e a escrita. A característica da cultura visual é compreender a vida contemporânea, no contexto de sermos à imagem, ou seja, a identidade de cada sujeito e da natureza em si. Portanto, a linguagem visual na sala de aula atua como uma receptora onde por si só, faz a inclusão escolar para crianças especiais, dispensando intérpretes. Sendo interativa e condizente com o conhecimento que cada sujeito vive no seu dia a dia. Portanto, assume o papel de ser

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, [olindetearaujo@hotmail.com](mailto:olindetearaujo@hotmail.com)

<sup>2</sup> Especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, [eltoncastr@gmail.com](mailto:eltoncastr@gmail.com)



uma cultura dependente e passiva, pois cabe a nós professores construir novas propostas de ensino e atuar com um olhar diferenciado em sala de aula.

Analisando essas informações sobre a linguagem visual na educação infantil com crianças da inclusão, constata-se que tais aspectos são praticamente desprezados pelos professores em sala de aula, que muitas vezes acabam utilizando as imagens apenas como ilustração de seu imponente e importante conteúdo programático. Nessa perspectiva faz-se necessários estar sempre possibilitando novas oportunidades para que as crianças desenvolvam o imaginário social de forma significativa, uma vez que as imagens é algo presente o tempo todo na educação infantil. (TARDY, 1976, p.59).

Leva-se em consideração também, que todo este processo exige comprometimento por parte dos professores, dos alunos e da escola como um todo. “Este é o grande desafio que se apresenta aos professores na atualidade, dado que, alunos pertencem a uma civilização icônica, enquanto os professores pertencem a uma civilização pré-icônica” (TARDY, 1976, p. 27). Portanto, a ligação entre os professores e alunos para a construção do conhecimento é indispensável neste processo de formação.

Desse modo, a escolha por pesquisar sobre a inclusão de crianças portadoras de necessidades especiais, surgiu a partir do momento em que me introduzi no contexto escolar da Educação Infantil, há cerca de 10 anos. Quando houve um aumento de crianças especiais no ambiente escolar em que eu fazia parte, sendo necessário realizar uma mudança estrutural no processo de ensino, já que estas crianças necessitavam de um atendimento especializado.

Assim, com a entrada destas crianças em sala de aula foi necessário ter a presença de estagiários que não estavam preparados para atender este público, como também, deparou-se com uma deficiência na formação dos professores para gerar a inclusão necessária, assim, este fato ocasionou a evasão escolar, o que despertou o interesse da pesquisa. Com isso, surgiu esse estudo baseado nas leituras da dissertação realizada para o mestrado. Portanto, na busca de melhor atender os alunos com estas características, procurou-se identificar ferramentas que pudessem ser eficientes para atender as necessidades naquele momento, então, constatou-se que a linguagem visual era eficiente neste processo, sendo assim, a pesquisa se consolidou a fim de verificar a consideração dos docentes sobre esta ferramenta, como solução para o auxílio pedagógico no dia a dia escolar.

A justificativa deu-se por falta de recursos metodológicos educacionais específicos, para atender a demanda da inclusão escolar no ensino infantil, cuja a intenção é oferecer uma solução



ou proposta aplicáveis à toda e qualquer situação educativa na educação inclusiva, buscando uma prática pedagógica eficiente entre o aluno e o professor.

O método da linguagem visual é mais um recurso importante e alternativo na intervenção de aluno com necessidades especiais, sendo mais uma possibilidade de ação pedagógica no âmbito da Educação Infantil. Com esta prática o professor poderá aproveitar a diversidade de recursos humanos e materiais disponíveis na comunidade em que ela está inserida, a fim de que, o aluno ao longo da escolaridade tenha a oportunidade de um aprendizado.

A linguagem visual será mais uma estratégia para se caminhar rumo ao desenvolvimento expressivo e representativo dessas crianças com necessidades especiais. O espaço escolar, atualmente tem de ser visto como espaço de todos e para todos, sendo por direito segundo a constituição. O objetivo deste trabalho foi analisar a linguagem visual como intervenção metodológica, tendo como foco principal a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular.

Conforme Hernández (2000, p. 57), o professor em relação ao aluno portador de necessidades especiais deve: “ajudá-los a construir por eles mesmos uma infraestrutura epistemológica para interpretar os fenômenos com os quais se relacionam”. Na cultura visual, o referido autor salienta que não existem receptores nem leitores, e sim, construtores, já que não se trabalha diante da passividade, pois é trabalhado através da interação.

## **METODOLOGIA**

O estudo foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa tendo como objetivo, analisar a linguagem visual através da intervenção metodológica, como foco principal a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular da Educação Infantil. Portanto, essa pesquisa qualitativa constituiu-se em coletar dados, através de observação do grupo em análise, na sala regular da Educação Infantil com desenvolvimento da linguagem visual, como também, na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A análise dos dados coletados foi transcrita, ou seja, codificada, gerando teorias baseadas nos dados. Utilizou-se o método quantitativo, pois foi realizado a comparação de informações mediante cálculos quantitativos e informações coletadas. Na coleta de dados foram utilizadas entrevistas estruturadas, contendo perguntas abertas, objetivas e subjetivas, com professores regentes e de área, como também, auxiliares de sala. Após as observações foi



verificado os tipos de intervenções metodológicas que o professor do (AEE) geralmente utiliza para incluir os alunos portadores de necessidades especiais na sala regular.

## **VOZES DOS PROFESSORES/ ENTREVISTADOS**

Primeiro o questionário buscou entender a amostra e avaliou questões relacionadas ao tempo de serviço, profissão, entre outras. No quesito de análise sobre a distribuição por gênero na área de educação especial, percebemos que apenas 17% dos entrevistados eram do gênero masculino e 83% do gênero feminino.

Durante todo o estudo dessa pesquisa, tanto nas leituras, como também, nas observações durante a pesquisa e nos anos trabalhados em sala de aula, percebeu-se que a maior parte dos docentes que compõem o quadro de professores em escolas estaduais e municipais, são do gênero feminino, caracterizando um comportamento que envolve práticas culturais, mas, já constata-se mudanças ao longo dos anos em relação a essa temática. Atualmente é possível verificar a participação masculina, de modo mais efetivo, dentro deste mercado de trabalho em todos os anos e disciplinas.

Na análise sobre o tempo de experiência em sala de aula, 66,6% estão há 10 anos no ambiente escolar e 33,3% há 5 anos. A maior parte dos docentes que participaram da pesquisa mostram que apresentam mais de 5 anos de experiência em sala de aula, isto é importante pois, percebe-se que estes docentes que já estão há muito tempo em atividades em sala de aula, passaram por muitas experiências desafiantes na área da educação nos últimos anos, como a inclusão de crianças especiais em escolas regulares. Como também, percebeu-se através do levantamento de dados, os novos docentes com carreira até 5 anos, demonstrando a integração de novos professores no ensino de Sorriso – MT. Em relação à área de trabalho, 66,6% dos sujeitos da pesquisa são pedagogos; 16,6% professores de educação física e 16,6% auxiliares de sala de aula.

No levantamento de dados à respeito de treinamentos dos professores na área de atendimento aos alunos portadores de necessidades especiais, foram realizados alguns questionamentos:

a) Treinamento e formação dos sujeitos da pesquisa para atender a demanda da educação especial dentro das escolas inclusivas: neste questionamento foram ofertadas algumas alternativas de respostas para os sujeitos da pesquisa como: “acredito que não” (16,6%); “acredito que sim” (16,6%); “não tinha certeza” (16,6%); “não sabia” (16,6%) e “nenhuma das



opções” (33,3%). Os sujeitos da pesquisa não conseguiram dar uma resposta precisa a essa pergunta, apenas 1 sujeito da pesquisa (16,6%), respondeu que acreditava que tinha recebido alguma orientação em relação a algum treinamento para atendimento de alunos portadores de necessidades especiais.

b) Preparo dos sujeitos da pesquisa em relação a receberem alunos portadores de necessidades especiais: 83,3% responderam que não estão preparados para receber alunos portadores de alguma necessidade especial e 16,6% responderam que talvez estejam aptos para desenvolverem o seu trabalho com essa clientela de aluno.

c) Opinião dos sujeitos da pesquisa sobre a oferta das escolas regulares, em particular a Educação Infantil, através de uma pedagogia de excelência, centrada na criança portadora de necessidades educacionais especiais: metade das respostas (50%) dos sujeitos da pesquisa foi de que a Educação Infantil não agrega uma pedagogia de excelência centrada na criança portadora de necessidades educacionais especiais; 33,3% afirmaram não saber responder este questionamento e 16,6% responderam que talvez as escolas regulares ofereçam uma pedagogia de excelência voltada ao atendimento de alunos portadores de necessidades especiais.

Diante dos desafios encontrados e conforme já apresentado nesta pesquisa, o foco foi verificar se os professores e auxiliares acreditavam na utilização de ferramentas visuais para o ensino com crianças especiais.

O professor auxilia na capacidade de corporificar os conhecimentos subjetivos em objetos de crescente senso de self, atento a observar as reais necessidades da criança para que esta consiga o melhor nas suas relações sociais, na capacidade de raciocínio e de aprendizagem, e na conquista de autonomia (LIMA, 1999, p.5).

A inclusão escolar tem que estar entrelaçada com o projeto pedagógico, um projeto que valorize a cultura e as experiências anteriores dos alunos, dando-os a liberdade de aprender de acordo com as suas condições. Um exemplo é o registro que se observa na pedagogia Montessoriana, pois ao avaliar o aluno na sua totalidade, o professor consegue planejar o ambiente de acordo com a intervenção pedagógica necessária, sendo que o professor montessoriano é um mediador do conhecimento, ele prepara materiais que incentivem a autonomia dos educandos, de modo que os alunos não precisam estar no mesmo ritmo, cada aluno trabalha em uma proposta com responsabilidade e liberdade.



## A INCLUSÃO ESCOLAR E A LINGUAGEM VISUAL

Existe uma problemática na relação entre a prática e o ensino com o público de alunos portadores de necessidades especiais, pois diante dessa perspectiva, necessita-se repensar a formação do educador e do educando, no sentido de possibilitar o conhecimento, levando em consideração a percepção da função da linguagem visual na educação, como campo de conhecimento tão importante na educação inclusiva.

Partindo da concepção de que a linguagem visual é uma manifestação que ocorre desde os primeiros momentos da história do homem, sendo também, estruturada em cada época e cultura, percebe-se que de maneira singular o conhecimento dessa linguagem visual contribuirá para um maior conhecimento do homem e do mundo. Portanto, a finalidade da linguagem visual na educação inclusiva é propiciar uma relação mais consciente do ser humano no mundo e para o mundo, contribuindo na formação de indivíduos mais críticos e criativos e que no futuro atuarão na transformação da sociedade.

Além do desenvolvimento da imaginação criadora e da percepção, destaca-se como questão de importante reflexão a possibilidade de o professor contribuir de maneira afetiva e cognitiva para o desenvolvimento da expressão da criança. Ao expressar-se por meio da linguagem visual, o educando manifesta seus desejos, seus sentimentos e expõe a sua personalidade. Livre de julgamento, seu subconsciente encontra espaço para se conhecer, relacionar, crescer dentro de um contexto que o antecede e norteia sua conduta.

Diante deste sentido que podemos vislumbrar toda a importância que a compreensão da linguagem visual pode ter no ensino escolar. Precisamos conquistar um espaço dentro da escola mostrando a sua significância como estratégia de ensino na educação inclusiva. Hernández (2000, p.89), afirma que:

Se o ensino da arte quiser chegar a ser um veículo de conhecimento e contribuir para uma visão intercultural e alternativa diante da homogeneização da atual cultura global e tecnológica, é necessária uma mudança que se vincule à transformação da formação dos professores e que possa voltar a pensar a função da escolaridade. (Hernández (2000, p. 89)

O Brasil obteve um avanço importante no processo de educação inclusiva com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, que em consonância com a Constituição Federal garante a todos os mesmos direitos. “A luta pela inclusão das pessoas com deficiência é fortalecida no mundo todo, deixando para trás a história de séculos de descaso e



discriminação em relação as suas necessidades diferenciadas” (PIRES; SANCHES; TORRES, 2011, p. 02).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), investigar os conhecimentos práticos dos professores pedagogos e de área a partir de sua própria perspectiva, implica a construção de um método coerente. O estudo desta pesquisa foi desenvolvido por meio da pesquisa qualitativa tendo como objetivo a análise da linguagem visual como intervenção metodológica, tendo como foco principal a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular da Educação Infantil, em consideração de que o conhecimento prático é uma construção pessoal e social. O levantamento de dados para análise foi realizado através de dez perguntas, com seis professores: oito pedagogos, um educador físico e um professor auxiliar, utilizando uma abordagem qualitativa.

Dessa forma, conforme Lüdke e André (1986), deve ser preservado o que cada caso tem de único, de particular, sem visar a generalização ou comparação dos resultados. Tendo em vista que o objetivo foi investigar as orientações do conhecimento prático de professores que atendem alunos da sala regular da Educação Infantil, sendo o foco a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais. Assim, ocorreu a valorização da perspectiva dos próprios participantes, procurando desvelar as lógicas que guiam e sustentam suas ações pedagógicas, investigando os conhecimentos práticos que orientam as práticas educativas dos professores na educação inclusiva de alunos que fazem parte da Educação Infantil.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os resultados deste processo demonstram alguns aspectos abordados na fundamentação teórica deste trabalho. O que se observa na prática atual é bem distante do que é previsto em lei. Todas as atividades apresentadas neste trabalho foram desenvolvidas em sala regular onde os alunos são inclusos na Educação Infantil.

Analisou-se que a escola está cumprindo o seu papel com estratégias que permitam a integração dos alunos de forma mais autônoma, porém é preciso que ocorram mudanças necessárias para a emancipação dos alunos com necessidades especiais, principalmente em relação à participação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é o serviço da educação especial para atender aos alunos que possuem necessidades educacionais especiais. Diante da análise dos dados deste estudo, percebeu-se que é necessário um maior empenho e dedicação na busca de recursos didáticos e pedagógicos dentro do programa AEE, pois existem



pontos que precisam ser revistos. Percebeu-se que os professores ainda não entenderam o real papel do programa; dos aspectos legais de atuação; dos recursos e serviços oferecidos; quando oferecer, bem como, de que maneira podem ajudar essas crianças com suas diferenças e dificuldades.

Durante esta pesquisa percebeu-se também, um distanciamento entre o professor do AEE com o professor da sala de aula regular, onde a troca de experiência deveria ser um elo entre os profissionais, mas diante da análise dos dados notou-se que essa prática tão importante para o ensino e aprendizagem do aluno portador de necessidades especiais, não ocorre.

O amparo da lei em relação à oferta da educação especial (AEE), deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino. A instituição escolar tem que oferecer uma sala de recursos multifuncionais e uma equipe especialista apta no atendimento educacional dentro da escola (Brasil, 2011).

O desespero dos professores por buscas de estratégias e metodologias para atender os alunos com dificuldades especiais quando os recebem em sua sala de aula é perceptível. Então, surge o questionamento se esses alunos estão recebendo um atendimento adequado e se está ocorrendo o desenvolvimento de aprendizagem deles. É de responsabilidade da escola e do professor pedagogo estimular e criar estratégias de ensino, fazendo com que os alunos tenham um desenvolvimento mais rico, ocorrendo a concretização da aprendizagem através das atividades propostas em sala de aula.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei no 9394/96. 1996.

BRASIL, **DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011** – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, 2011.

BOGDAN, R., Biklen, S., (1994). **Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora.

HERNÁNDEZ, **Fernando**. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

PIRES, E. C. S.; SANCHES, A. A.; TORRES, W. R. **Dificuldades dos portadores de necessidades especiais na inclusão educacional**. Unitins, 2011. Disponível em: Acesso em 10 de out. 2017.

TARDY, Michel. **O Professor e as Imagens**; tradução de **Frederico Pessoa de Barros**. São Paulo, Cultrix, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1976.

## MATEMÁTICA E DEFICIÊNCIA VISUAL: LEITURA E INTERPRETAÇÕES DE SITUAÇÕES PROBLEMAS

Jorge C. Brandão <sup>1</sup>

### RESUMO

Neste estudo apresentam-se análises das soluções de algumas questões de matemática, com gravuras, de exames de seleção do Colégio Militar de Fortaleza (CMF), para ingressar no sexto ano do ensino fundamental. O motivo de ser escolhido o exame do CMF está no grau de dificuldade das questões. Faz-se análise da leitura e a interpretação, com e sem adaptação das figuras/imagens das questões para o Braille e, em seguida, da solução de problemas propostos. Tem como objetivo geral analisar as dificuldades encontradas por discentes com deficiência visual, na disciplina de Matemática, no sexto ano do ensino fundamental, incluídos em escolas regulares, em relação à leitura e interpretação de situações problemas. Como metodologia fundamenta-se no método Van Hiele (1986) adaptado por Lira e Brandão (2013). Um estudo de caso realizado com duas crianças, ambas com onze anos de idade, mostra que uma das dificuldades em resolver problemas está na forma como o enunciado das questões é elaborado, ficando atrelado às imagens.

**Palavras-chave:** Matemática, Leitura, Situações-problemas, Deficiência Visual.

### INTRODUÇÃO

Por qual motivo realizar um estudo sobre a análise de leitura e interpretação de situações problemas em matemática por pessoas com deficiência visual? Uma das motivações está no fato dos pesquisadores terem realizado observações com este mesmo público em relação às atividades de Orientação e Mobilidade (OM).

O exame de seleção do Colégio Militar de Fortaleza (CMF) será utilizado como referência para o estudo aqui proposto em virtude de seu grau de dificuldade. Há questões que estão atreladas à interpretação de uma figura. Eis um questionamento: como descrever as referidas questões?

Sabe-se que uma das tarefas de qualquer professor é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica exige tanto do educador quanto do alunado uma postura de investigação, de criação e com humildade (FREIRE, 2005).

Assim sendo, o fato de um discente ter deficiência visual (ou qualquer outra) não implica em ser tratado como um sujeito à parte na sala de aula em escolas regulares. Têm dificuldades,

---

<sup>1</sup> Doutor em Educação. Professor da Universidade Federal do Ceará - UFC, [profbrandao@ufc.br](mailto:profbrandao@ufc.br);

mas também têm potencialidades. Desta feita, antes desses sujeitos adentrarem nas escolas regulares é importante ter uma boa preparação nas escolas especializadas (quando for o caso), destacam Lira e Brandão (2013).

Brandão (2010) fez uso de técnicas de Orientação e Mobilidade para ensinar matemática para jovens cegos congênitos que estavam incluídos em escolas regulares, entre o sétimo ano do ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. Será que as referidas técnicas podem ser adaptadas para crianças no sexto ano do ensino fundamental?

Desta forma, pretende-se investigar **como discentes cegos realizam à leitura e interpretação de questões atreladas ao uso de figuras (ou imagens) do exame de seleção do Colégio Militar de Fortaleza**. A pesquisa foi realizada em Fortaleza, no estado do Ceará, acompanhando uma turma composta por crianças com e sem deficiência visual, do sexto ano do ensino fundamental.

Podem-se, por conseguinte, realizar os seguintes questionamentos que servem como *perguntas norteadoras*: Como ensinar e/ou adaptar questões matemáticas que estão atreladas a compreensão de imagens ou figuras geométricas planas para jovens com cegueira congênita? A Orientação e Mobilidade auxilia na construção desses conceitos?

Para respondê-las, de maneira direcionada, têm-se o *objetivo*: Analisar como jovens cegos congênitos compreendem, por meio da escrita em Braille e da fala, questões atreladas ao uso de figuras/imagens.

## **A DEFICIÊNCIA VISUAL E O ENSINO DA MATEMÁTICA**

Cegueira pode ser a perda total da visão e as pessoas acometidas dessa deficiência precisam se utilizar dos sentidos remanescentes para aprender sobre o mundo que as cerca. Gil (2000) indica que a baixa visão é a incapacidade de enxergar com clareza, mas trata-se de uma pessoa que ainda possui, de alguma forma, sua capacidade visual, que, apesar do auxílio de óculos ou lupas, a visão se mostra baça, diminuída ou prejudicada de algum modo.

Vidente (ou *boa visão*) é aquela pessoa sem deficiência visual. Para que determinado material seja adaptado é interessante que o próprio sujeito com deficiência visual seja consultado pelo docente. Exemplificando: uma parábola, gráfico da função polinomial do segundo grau, pode ser comparada com uma tiara (ou gigolet). A partir deste objeto concreto, o geoplano pode ser utilizado.

Para a efetivação da aprendizagem desses educandos é exigida uma postura diferenciada do professor, um trabalho diferenciado para adequar métodos e materiais, favorecerá a

aprenderá a esse aluno uma melhor condição de apropriação do conhecimento, entretanto o discente cego não fica preso a esse material oferecido pelo professor, terá condição de dispensar material manipulável e concreto no momento que se efetiva a abstração do conceito.

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Apenas quando chegamos a conhecer o objeto em todos os seus nexos e relações, apenas quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito (VYGOTSKY, 1996, p. 78).

O mesmo autor afirma ainda que se o objeto a ser adaptado fizer parte do contexto social do sujeito com deficiência visual, o conceito será melhor apreendido. Por exemplo: atividades de Orientação e Mobilidade ou locomoção, independente de pessoas com deficiência visual, são de grande valia para a aprendizagem das Geometrias (Plana, Espacial e Analítica), conforme Lira e Brandão (2013).

## **ORIENTAÇÃO E MOBILIDADE**

Orientação e Mobilidade (OM): “Orientação” é o processo de utilizar os sentidos remanescentes para estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente (BRASIL, 2002). Essa habilidade de compreender o ambiente é conquistada pelos deficientes visuais desde seu nascimento e vai evoluindo no decorrer de sua vida.

Há necessidade de nova orientação, por parte da criança, toda vez que houver mudanças no espaço. Tal orientação poderá durar instante ou até semanas, dependendo da complexidade da situação. As crianças cegas, durante o processo de orientação, podem sentir dificuldades espaciais com relação aos quatro tipos de orientações a partir da consciência de sua localização.

Os quatro tipos de orientações são pontos fixos, quando está parado; pontos fixos, quando está em movimento; pontos em movimento, quando está parado e pontos em movimento, quando está em movimento (BRASIL, 2002).

Na orientação existem referenciais que facilitam a mobilidade da pessoa deficiente visual: pontos de referência, pistas, medição, pontos cardeais, autofamiliarização e leitura de rotas.

A mobilidade é definida como a habilidade de locomover-se com segurança, eficiência e conforto no meio ambiente, através da utilização dos sentidos remanescentes. Os sentidos

remanescentes envolvem as percepções não visuais, como a audição, o tato (sistema háptico), o olfato, a memória muscular e o sentido vestibular.

Para a pessoa cega se movimentar de um ponto para outro é preciso não apenas ler ou seguir rotas, mas estar alerta, orientada em relação ao seu destino, construindo, mesmo involuntariamente, um mapa mental da mudança. Em aulas de orientação e mobilidade são frequentes as confecções de plantas ou mapas táteis.

A planta tátil pode ser confeccionada no alumínio, marcado por carretilha de costura, ou em cartolina, utilizando sucatas, materiais de diferentes texturas, cola plástica, fios colados e outros materiais que formem relevo. Ressalta-se a importância que o aluno cego ou com baixa visão vivencie o espaço para compreendê-lo: caso a sala de aula seja quadrada, a base da maquete deve ter a mesma forma. No caso da sala de aula, o ponto mais importante é a porta, depois a mesa do professor, a carteira do aluno deficiente visual, as demais carteiras e as janelas.

Formar conceitos de espaço e objetos no espaço, bem como o conceito do próprio corpo do discente, tamanho de seus passos, sua altura em relação à de objetos etc., depende em grande parte do relacionamento do objeto com o observador. O indivíduo percebe objetos a partir de um ponto de vista egocêntrico, usando os termos acima, abaixo, em frente, lado esquerdo, direito o que depende do desenvolvimento da consciência corporal. Esta envolve a imagem corporal, o conceito e a concepção corporal, elementos essenciais e independentes para a percepção das relações espaciais.

Os conceitos corporais formam a base dos conceitos espaciais e direcionais, fatores centrais no processo de orientar-se e na mobilidade. A imagem corporal equivale ao conceito corporal. À medida que a criança desenvolve o conhecimento do próprio corpo vai formando conceito corporal mais exato de suas posições e relações. Para a criança com deficiência visual é particularmente importante que ela saiba relacionar o seu corpo com o espaço que a rodeia.

A construção do espaço pela criança requer longa preparação e se realiza pela liberação progressiva dos egocentrismos. Utilizando o seu próprio corpo como referência, a criança localiza objetos a partir de relações entre eles (corpo-objeto) e coordenação de diferentes pontos de vista. Posteriormente passa do egocentrismo para a descentralização.

A criança evolui da orientação corporal para a geométrica, estabelecendo as direções norte, sul, leste e oeste, num espaço tridimensional ou numa superfície plana (planta da casa ou mapa). O espaço perceptivo se constrói em contato com o objeto e o representativo, na sua ausência. Essa construção requer concepções geométricas dos elementos da figura (linha, ângulos), que não são elaborados por crianças menores de oito anos (BRASIL, 2002).

Neste tópico é apresentada uma relação entre a Geometria e as técnicas de Orientação e Mobilidade. A análise dos conteúdos geométricos foi observada em conjunto com professores do Departamento de Matemática da UFC e ex-docente de matemática e OM da E.E.F. Instituto dos Cegos. Outros conteúdos matemáticos, como trigonometria, são apresentados no artigo “A Matemática por trás da Orientação e Mobilidade”, conforme Brandão (2010).

Exemplificando: considere a técnica de *troca de lado*. Como *objetivo* tem-se proporcionar ao aluno deficiente visual a mudança de lado de acordo com o seu interesse, preferência, condições de segurança e adequação social quando estiver sendo guiado em ambientes internos ou externos.

Em relação aos *procedimentos* destaca-se que o aluno deve segurar o braço do guia com as duas mãos; soltando uma das mãos o aluno deve escorregá-la horizontalmente nas costas do guia até localizar o braço oposto e após localizar o outro braço o aluno passa automaticamente para o lado oposto.

Conteúdos geométricos associados: estando caminhando com o guia vidente, o discente já está instruído que deve andar de modo ereto, estando seu corpo em posição vertical em relação ao solo. O deslocamento é paralelo a uma parede ou meio-fio de uma calçada. A mão é escorregada horizontalmente pelas costas do guia até localizar o outro braço deste. O ângulo entre o braço – cotovelo – antebraço é de 90°.

## **MÉTODO VAN HIELE**

A teoria de Dina e Peter Van Hiele, adaptada para pessoas com deficiência visual por Brandão (2010) e revisitada por Lira e Brandão (2013), refere-se ao ensino e aprendizagem da Geometria. Esta teoria, desenvolvida nos anos 50 do século XX, propõe uma progressão na aprendizagem deste tópico através de cinco níveis cada vez mais complexos. Esta progressão é determinada pelo ensino.

Assim, o professor tem um papel fundamental ao definir as tarefas adequadas para os alunos progredirem para níveis superiores de pensamento. Sem experiências adequadas, o seu progresso através dos níveis é fortemente limitado.

Conforme teoria há cinco níveis de aprendizagem da Geometria: visualização (nível 0), análise (nível 1), ordenação (nível 2), dedução (nível 3) e rigor (nível 4). Na visualização os alunos compreendem as figuras globalmente, isto é, as figuras são entendidas pela sua

aparência. Os conceitos geométricos são vistos como entidades totais, e não como entidades que têm componentes ou atributos. As figuras geométricas, por exemplo, são reconhecidas por sua forma como um todo, isto é, por sua aparência física, não por suas partes ou propriedades.

Neste nível, alguém consegue aprender um vocabulário geométrico, identificar formas específicas e, dada uma figura, consegue reproduzi-la. Na análise os aprendizes entendem as figuras como o conjunto das suas propriedades; por exemplo, através da observação e da experimentação, os alunos começam a discernir as características das figuras. Surgem propriedades que são utilizadas para conceituar classes de configurações. Desta feita, reconhece-se que as figuras têm partes, sendo assim reconhecidas por tais partes.

Na ordenação, também identificada como dedução informal, os estudantes ordenam logicamente as propriedades das figuras; fazendo inter-relações. Já são capazes de deduzir propriedades de uma figura e reconhecer classes de figuras. As definições têm significado. Exemplificando: um quadrado é um retângulo porque tem todas as propriedades de um retângulo.

Na dedução os discentes entendem a Geometria como um sistema dedutivo; postulados, teoremas e definições já passam a ser compreendidos. Há possibilidades de entender e desenvolver uma demonstração de mais de uma maneira; compreendem condições necessárias e suficientes; são capazes de fazer distinções entre afirmações e recíprocas. E no rigor os alunos estudam diversos sistemas axiomáticos para a Geometria de forma abstrata.

A teoria de van Hiele sugere que o pensamento geométrico evolui de modo lento desde as formas iniciais de pensamento até às formas dedutivas finais onde a intuição e a dedução se vão articulando. As crianças começam por reconhecer as figuras e diferenciá-las pelo seu aspecto físico e só posteriormente o fazem pela análise das suas propriedades.

O modelo visa fornecer uma compreensão daquilo que há de específico em cada nível de pensamento geométrico. Destaca-se que os Van Hiele identificaram algumas generalidades que caracterizam o modelo. É sequencial, pois uma pessoa deve necessariamente passar pelos vários níveis, sucessivamente. Para compreender determinado nível, o discente precisa assimilar as estratégias dos níveis precedentes. O avanço, progressão ou não progressão de um nível para outro, depende mais do conteúdo e dos métodos de instrução recebidos do que a idade. Nenhum método de ensino permite ao aluno avançar de um nível para outro sem a devida compreensão.

Os objetos inerentes a um nível tornam-se os objetos de ensino no nível seguinte. Por exemplo, no primeiro nível apenas a forma é percebida. A figura, que é percebida por suas propriedades, só é caracterizada no segundo nível. A linguística também é uma generalidade

porque ressalta que cada nível tem seus próprios símbolos linguísticos e seus próprios sistemas de relações que ligam esses símbolos. Desta feita, uma relação que é “correta” em um determinado nível pode ser modificada em outro nível. Por exemplo, uma figura que pode ter mais de um nome, um quadrado é um retângulo e também é um paralelogramo, só é percebida pelo estudante que se encontra no terceiro nível.

Destaca-se que caso um aluno esteja em um certo nível e o curso em um nível diferente, o aprendizado bem como o progresso talvez não se verifiquem. Combinação inadequada é denominada esta generalização do modelo. De acordo com o modelo Van Hiele, como são as fases do aprendizado? São propostas cinco fases, a saber: interrogação/informação, orientação dirigida, explicação, orientação livre e integração.

Na fase de interrogação/informação professor e alunos conversam e desenvolvem atividades envolvendo objetos de estudo no respectivo nível. Fazem-se observações, levantam-se questões e introduz-se um vocabulário específico do nível. Na orientação dirigida os discentes exploram tópicos de estudos através do material que o professor ordenou em sequência. Tais atividades revelarão gradualmente aos alunos as estruturas características desse nível. Desta forma, grande parte do material serão pequenas tarefas com o intuito de suscitar respostas específicas.

Em relação à fase de explicação, com base em experiências anteriores, discentes expressam e trocam suas visões emergentes sobre as estruturas que foram estudadas. Mínimo é o papel do docente em virtude de o mesmo apenas orientar os alunos no uso de uma linguagem adequada.

Na orientação livre são realizadas tarefas em aberto ou que possuem várias maneiras de serem concluídas. O aluno ganha experiência ao descobrir várias formas de abordar determinada situação problema. E na integração os aprendizes revêem e sumarizam o que aprenderam com o objetivo de formar uma visão geral da nova rede de objetos e relações.

## **O MÉTODO GEOMETRIA**

GEUmetria ou EU + Geometria é método desenvolvido por Brandão (2010) o qual trata da formação de conceitos geométricos por discentes cegos congênitos incluídos em escolas regulares. Neste método, na etapa inicial, o técnico em OM em conjunto com o professor de apoio pedagógico na área de Matemática e o discente cego introduzem um vocabulário específico. Posição vertical do aluno, ângulo que deve ser formado entre cotovelo, braço e antebraço, são algumas expressões que o aprendiz precisa estar familiarizado.

Há, neste interrogatório inicial, dois propósitos: (1) o docente ficar sabendo quais os conhecimentos prévios de cada aluno e (2) os estudantes ficam sabendo de seus limites, em relação aos conhecimentos matemáticos que possuem. Em seguida, ocorre a orientação dirigida por parte dos professores, conforme os Van Hiele. Após cada atividade de OM é confeccionada uma maquete. Os alunos constroem as figuras geométricas vivenciadas, é claro, dentro do que é delimitado pelos docentes<sup>2</sup>.

Com base nas experiências dos próprios aprendizes, a terceira fase é a explicação<sup>3</sup>. Os discentes expressam seus conhecimentos em relação ao conteúdo. Se, por exemplo, está conceituando paralelogramos, o estudante indica as características deste quadrilátero expressando uma linguagem matemática (lados paralelos, ângulos internos, etc.).

Por fim, é deixado que cada discente indique as figuras de uma maquete, explicitando-as em uma linguagem formal. Os alunos fazem uma explanação geral do que aprenderam sobre cada figura.

Lembrando que cada figura é analisada pelo tato. O discente localiza um vértice e desliza sobre a figura em questão o tato com o intuito de localizar os demais vértices. Pela quantidade de vértices indica a figura como um todo. Pelas medidas dos lados e características dos ângulos, informa o tipo de figura (por exemplo, quadrilátero, mais precisamente, retângulo, pois...).

## COMUNICAÇÃO EM MATEMÁTICA

Na comunicação escrita é igualmente importante o significado do “signo”. Borderie, Jacques e Sembel (2007) falam que um signo pode ter vários sentidos, e essa variação de sentidos se podia ficar a dever à conotação, isto é, à associação de outros sentidos que não aquele que imediatamente se associava, como por exemplo, o signo “apontar”, enquanto sinônimo de indicar ou de anotar.

Esta problemática em um texto matemático é mais difícil de se verificar, em virtude da sua linguagem, intencionalmente, não polissêmica. A mensagem a transmitir não é passível de suscitar dúvidas. Contudo, a utilização da Língua Materna é vulnerável à variedade de sentidos, sendo estes resultantes da interpretação do leitor.

---

<sup>2</sup> Se o discente está ainda vivenciando os conceitos de retângulos e quadrados, embora todo quadrado seja retângulo, os professores devem evitar figuras como trapézios ou losangos. Eis o sentido de orientação dirigida.

<sup>3</sup> Tendo como fundamento a Teoria dos Van Hiele.

Pimm (2003) exemplifica esse tipo de situações apresentando o enunciado de um problema em que se usa a palavra “diferença” com o sentido de resultado de uma subtração. Na verdade, essa era a intenção do autor do problema, mas dada a polissemia do termo (variação do sentido) de acordo com Saussure (2000), um aluno fez uma interpretação diferente da prevista. Deste modo, o aluno atribuiu sentido conotativo ao signo e não o sentido denotativo esperado. A pertinência da variação de sentidos de um signo deve-se aos seus diferentes contextos de utilização.

Borderie, Jacques e Sembel (2007) confirmam esta ideia ao negar, por um lado, as variações de significados do signo e, por outro lado, a pluralidade de sentidos como uma propriedade que lhe é própria. Os autores atribuem a variedade de sentidos do signo à própria situação de comunicação.

O exemplo apresentado anteriormente mostra que não houve comunicação, porque a interpretação dada por cada um dos interlocutores (professor e aluno) foi diferente, embora ambos partilhassem do mesmo código. Dominar o mesmo código não é uma condição suficiente para garantir uma verdadeira eficácia do ato comunicativo, embora seja uma condição necessária. Neste sentido, interferem outros aspectos como, por exemplo, um conhecimento do assunto, um domínio semelhante do mesmo código, um conhecimento relativo dos interlocutores.

A comunicação assume a maior relevância face ao seu papel mediador interpessoal, entre o professor e os alunos, pela troca e construção de conhecimentos, bem como ao seu papel mediador intrapessoal, isto é, do aluno consigo próprio. Além disso, só através da comunicação é possível veicular a matéria-prima edificadora de sentidos, que permite a compreensão e a aprendizagem, tornando efetivo e eficaz a ação educativa.

A comunicação humana materializa-se através do uso de códigos falados e escritos. A função primordial da fala é a comunicação, que tem por finalidade o intercâmbio social, conforme Vygotsky (2003). Antes mesmo da escrita, a fala era o meio que se utilizava para que houvesse entendimento mútuo entre os indivíduos de uma dada comunidade. Ao expressarem-se os indivíduos fazem-no expondo um pensamento ou um raciocínio.

A transmissão racional e intencional de experiência e pensamento a outros requer um sistema mediador, cujo protótipo é a fala humana, oriunda da necessidade de intercâmbio durante o trabalho (VYGOTSKY, 2003). A linguagem utilizada exerce influência sobre o pensamento. A este propósito, Vygotsky (2003) defende que a interiorização do diálogo exterior leva o poderoso instrumento da linguagem a exercer influência sobre o fluxo do pensamento.

Acrescenta também, o referido autor, que a linguagem determina o desenvolvimento do pensamento, por meio dos instrumentos linguísticos do pensamento e da experiência sócio-cultural.

Desta forma o autor defende que existe uma relação entre o pensamento e a linguagem, não só pelo fato de, através da linguagem se poder exprimir ideias e pensamentos, por escrito ou oralmente, mas também porque a linguagem se torna num meio auxiliar do pensamento. Além disso, o pensamento não é simplesmente expresso em palavras, são estas que permitem que ele passe a existir. Esta relação entre pensamento e palavra, segundo Vygotsky (2003, p. 190) “é um processo vivo [porque] o pensamento nasce através da palavra”.

Em contexto de sala de aula, é de extrema importância estimular a comunicação para se atingir o objetivo de desenvolvimento de competências comunicacionais nos alunos. Quando se comunica em Matemática, há que ter em conta, também, a adequação do discurso à situação (BRASIL, 1996). Ser capaz de comunicar matematicamente, tanto por escrito como oralmente, constitui um aspecto essencial da competência matemática que todos devem desenvolver.

A comunicação inclui a leitura, a interpretação e a escrita de pequenos textos de matemática, sobre a matemática ou em que haja informação matemática (...) O rigor da linguagem, assim como o formalismo, devem corresponder a uma necessidade sentida e não a uma imposição arbitrária. Deste modo, aprender Matemática exige comunicação, pois é através dos recursos de comunicação que as informações, os conceitos e as representações são veiculadas entre as pessoas.

Lee (2006) alarga este raciocínio acrescentando que com essa oportunidade dada aos alunos, abre-se a hipótese de eles poderem pensar sobre o seu próprio pensamento. Para além disso, argumenta que a comunicação na aula da Matemática permite ultrapassar impasses que possam surgir no uso da Matemática formal ou convencional.

A comunicação bem sucedida na sala de aula é vital para a aprendizagem e quando questões de linguagem são barreiras potenciais a tal comunicação, é vital que o professor trabalhe essas mesmas barreiras. Está, por conseguinte, na base de toda a educação e, na Matemática, ela é particularmente pertinente conforme já se realçou.

Na afirmação de Lee (2006) está presente o que Vygotsky (2003) afirmava a respeito do papel mediador do adulto, neste caso no papel de professor, como meio facilitador para o aluno no seu alcance da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A ZDP é o intervalo indicado pela discrepância entre “a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge ao resolver problemas com o auxílio de outra pessoa” (pp.128-129).

Esta Zona pode ser alcançada pelo aluno desde que haja incentivo e auxílio por parte do adulto, de modo a que a criança faça mais do que faria sozinha, embora restringindo-se aos limites estabelecidos pelo grau do seu desenvolvimento (VYGOTSKY, 2003). É por meio da interação professor e aluno que se pode atingir a ZDP. Este papel do professor é uma forma de abrir um caminho (por meio do diálogo e partilha de ideias) ao aluno que lhe permite criar significações e sentidos próprios para aquilo que aprende.

O nível de desenvolvimento da linguagem dos alunos interfere não só na expressão como na compreensão. Compete ao professor estimular os alunos na partilha das suas ideias, não só como meio para desenvolverem uma competência discursiva como também na tomada de consciência dos seus saberes.

## **A LEITURA**

O conceito de leitura é, conforme Machado (2001), a extração de significado que se traduz na compreensão do que está escrito. Santos (2000) entende que dominar aspectos técnicos da leitura, como seja a associação de grafemas a fonemas e vice-versa são necessários, mas isso corresponde a uma leitura elementar que antecede a leitura compreensiva.

Na leitura compreensiva que reside a verdadeira essência do ato de ler. Descodificar o que está escrito torna-se assim num meio que permite que se compreenda o que se lê. Assim, segundo Santos (2000), é considerada como um instrumento precioso e indispensável para todos os indivíduos ativos e participantes na sociedade e, por outro lado, é pela compreensão que se efetuam mudanças no mundo.

A Língua Materna é entendida como aquela em que estamos em contato desde os primeiros instantes das nossas vidas, sendo através dela que os indivíduos normalmente se expressam. A aprendizagem dessa Língua é feita de forma implícita e intuitiva (MACHADO, 2001). Com o início da escolaridade inicia-se o processo de ensino e de aprendizagem da Língua, de forma explícita e intencional surgindo momentos privilegiados para a tomada de consciência e conseqüente desenvolvimento linguístico.

## **PERCURSO METODOLÓGICO**

A trajetória metodológica do estudo, ou seja, o caminho através do qual busca-se compreender como se dá a compreensão de figuras e imagens apresentadas em questões de

exame de seleção do Colégio Militar de Fortaleza. As questões foram transcritas para o Braille no caso da criança com deficiência visual.

Este estudo é considerado exploratório, uma vez que focaliza o entendimento do enunciado de questões atrelado às figuras e/ou imagens. Faz-se uso de atividades de Orientação e Mobilidade visando à contextualização, quando possível, do problema a ser resolvido. A aprendizagem de conceitos geométricos por alunos cegos a partir da OM, tema muito pouco abordado tanto na educação matemática quanto na educação especial. Consiste em um estudo de caso um sujeito. Está embasado nas recomendações de Batista (2005) a qual afirma que sujeitos com necessidades especiais não devem ser quantificados, comparados, pois cada particularidade é única.

Esse estudo consiste em uma intervenção educacional realizada em uma oficina de matemática adaptada, com discentes do sexto ano do ensino fundamental, de algumas escolas localizadas em Fortaleza. O grupo, composto por seis crianças, sendo três com deficiência visual, trabalha conteúdos de matemática no contexto de aulas de OM.

São três crianças com deficiência visual e três sem deficiência visual para formar pares. Há mediação do docente (com formação em matemática) na condução das aulas, na transmissão (ou repasse) dos conteúdos relativos ao exame de seleção do CMF, e para adaptar questões para Braille.

Para o estudo de caso aqui realizado, que serve de norte para futuras ações, uma criança cega congênita e uma criança sem deficiência visual foram observadas durante três semanas. O número de encontros previsto foi seis (06). Com duração média de 100 minutos, com uma frequência de dois encontros por semana. Vale destacar que os conteúdos programáticos de quaisquer disciplinas em instituições especializadas são adaptados.

Descrição de cada aula: inicia-se com atividades de Tai Chi Chuan<sup>4</sup>, cerca de 10 minutos, focando respiração mais pausada para, por conseguinte, maior concentração das crianças. Em seguida, o professor de matemática apresenta conteúdos atrelados às questões que serão resolvidas no dia. Duração cerca de 40 minutos. Em seguida, há uma vivência de OM, vinculada ao conteúdo.

A vivência dura cerca de 10 minutos. Os 40 minutos finais são para observação dos pesquisadores. Formam-se duplas, uma criança com deficiência visual e uma criança com boa visão. Vale ressaltar que as duplas só ficam juntas durante as seis aulas estipuladas. Foram submetidas a testes (pré-teste e pós-teste).

---

<sup>4</sup> Brandão (2010) adapta Tai Chi Chuan com Orientação e Mobilidade e Matemática. Assim, seguiu-se suas recomendações.

O desempenho de cada estudante nos testes foi comparado individualmente, neste estudo de caso, enfatiza-se, para observar se houve uma mudança na compreensão das situações-problemas.

Como instrumentos de avaliação têm-se os testes escritos em Braille ou em negro, para crianças sem deficiência visual (pré-teste e pós-teste). Todavia, a avaliação por si só não indica o grau de aprendizagem. Com efeito, discente pode responder coerentemente um determinado questionamento, mas não sabe justificar. Por exemplo: todo quadrado é um retângulo? A resposta é sim, pois... (torna-se necessária a justificativa). Gestos como esfregar as mãos ou franzir testa também fazem parte da avaliação.

Outro instrumento complementar de avaliação está atrelado às técnicas da OM. Isto é, à medida que são apresentadas técnicas atreladas aos conteúdos, cada discente é observado se consegue resolver de maneira satisfatória em determinada situação-problema. Exemplificando: considere uma praça no formato de retângulo com dimensões de 20 m por 15 m. Saindo de um dos cantos (extremidades, pontas, vértices) para chegar ao canto oposto, seguindo pelas extremidades da praça, qual melhor caminho?

Os testes foram aplicados com o conhecimento de cada discente de que os pesquisadores estavam desenvolvendo método de ensino que relacionasse a matemática com a OM. Solicitou-se o máximo de empenho, pois a avaliação era para confirmar estudos já realizados por Brandão (2010) e atualizados em Lira e Brandão (2013).

## **APLICAÇÃO DO ESTUDO DE CASO**

Cada atividade era gravada, com autorização dos pais. Formados pares, sendo uma criança com deficiência visual e outra de boa visão, havia até 40 minutos para realização das resoluções das questões. A estratégia realizada foi:

- Inicialmente, uma criança faz a leitura de uma questão para a outra criança. Pesquisador analisa entonação da voz, clareza no enunciado, e, principalmente, se há gesticulações (como franzir de testa).
- A criança que está como ouvinte deve resumir o que entendeu do enunciado (leitura foi significativa?). Precisa esclarecer as informações do problema: *o que se tem? O que se quer?*
- Após verbalizar o (seu) entendimento do enunciado, fará a resolução da questão (que será analisada pelo docente com formação em matemática). O tempo é cronometrado.

- Depois de resolver, é a vez desta criança fazer leitura de outra situação-problema para a primeira criança. Repete-se ação.

O motivo dos seis encontros, ressalta-se e esclarece-se, é “amadurecimento” das ideias (ou do raciocínio matemático). Com efeito, foram geradas, inicialmente SEIS questões para as duplas.

Antes de apresentar algumas das questões adaptadas, algumas observações no tocante à postura da discente foram destacadas (quando em atividades de **orientação e mobilidade**): procurar ficar em posição vertical, ereta e com os pés juntos para iniciar uma caminhada; ângulo entre o braço, o cotovelo e o antebraço em torno de  $120^\circ$ , bengala no centro do corpo, e formando, a ponta da bengala, um arco de circunferência de  $120^\circ$ ,  $60^\circ$  para a esquerda, em relação à posição inicial, e  $60^\circ$  à direita, com mesmo referencial.

Ângulo de  $120^\circ$ ? De que forma podemos perceber um ângulo de  $120^\circ$ ? Ora, sabendo que um ângulo de uma volta vale  $360^\circ$ , o aluno consegue perceber que ângulos de quarto de volta, relacionados com o dobrar à direita ou à esquerda, valem  $90^\circ$ . Como um aluno vivencia um ângulo reto? Coloca-se uma caixa (de madeira) – ou um tijolo furado, ou algum objeto que tenha um ângulo reto – entre seus pés ainda na postura inicial do discente, para que o mesmo perceba o movimento que deve ser feito, seguido do movimento da cintura e resto do corpo.

Assim sendo, é dito para uma estudante cega, chamada Y, que os ângulos de dentro (internos) de um triângulo tem como soma  $180^\circ$ . Foi justificado fazendo-se um triângulo qualquer de E.V.A., sendo indicados os ângulos internos com fita crepe, e, cortando-o a partir de um ponto de dentro (interno) deste, de modo que fossem formadas três peças. Juntas, no tocante aos ângulos do triângulo inicial, Y percebeu que era formado um ângulo de meia-volta (o pesquisador confeccionou tal triângulo junto com Y, orientando no uso da régua e da tesoura, na hora de cortar o triângulo).

O pesquisador definiu triângulo equilátero como sendo o triângulo que possui os três lados iguais. Como exemplo, pegou a bengala longa de Y e formou um triângulo equilátero. Solicitou que Y forma-se outros triângulos equiláteros usando material concreto. Ela usou três canetas de mesmo tipo e três gravetos de mesmo tamanho, aproximadamente. Para tanto, usou o lado de uma parede para colocar uma das canetas e um dos gravetos como apoio.

O pesquisador perguntou: *o que você acha das medidas dos ângulos?* Y respondeu que *os ângulos eram pequenos no triângulo formado pelas canetas e eram grandes no triângulo formado pelos gravetos.*

– Então quanto maior a figura maior é o ângulo, perguntou o pesquisador?

O pesquisador ficou do lado direito de Y, pediu permissão para segurar sua mão, e disse que ambos virassem para o lado direito. Solicitou que Y analisasse com a bengala o que estava perto dela. Em seguida, voltando para a posição inicial com Y, pediu que ela virasse sozinha para a direita e fizesse o mesmo movimento com a bengala.

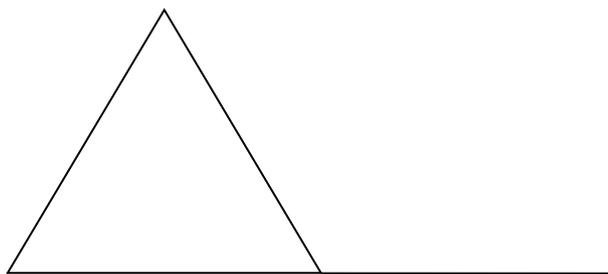
– E aí? O espaço que você está mexendo com a bengala é o mesmo anterior? – perguntou o pesquisador.

– Podemos fazer de novo? – Indagou Y.

Repetiram o procedimento e Y afirmou que a região era a mesma. O pesquisador então perguntou se os ângulos (internos), que estavam do lado esquerdo da parede, dos dois triângulos, eram iguais. Y ficou reflexiva.

– Vamos fazer dois triângulos de E.V.A. cujos lados sejam as medidas das canetas e dos gravetos. Sugeri o pesquisador. Foi colocada uma folha de E.V.A. no canto da parede. Foram colocadas sobre a folha as canetas. Cada caneta era colocada colada à folha de E.V.A. (o pesquisador auxiliava, quando Y solicitava ajuda na colocação das canetas com cola).

A figura abaixo mostra o triângulo formado. Y percebeu, por manipulação, que os três ângulos internos eram iguais. Quando solicitada pelo pesquisador para fornecer a medida de cada um dos ângulos internos, Y ficou calada.



Pergunta-se quanto era a soma dos três ângulos internos do primeiro triângulo de E.V.A. que eles haviam feito. Y não respondeu. O pesquisador pediu que ela juntasse as peças no tocante aos ângulos internos do triângulo. Neste momento Y disse que valia  $180^\circ$ .

Voltada a ser indagada sobre o valor de cada um dos três ângulos internos do triângulo equilátero formado, ela respondeu que valia  $60^\circ$ , pois se os três são iguais, cada um é  $180^\circ$  dividido por três. Junto com Y, quando solicitada ajuda, foi confeccionado o triângulo equilátero, cujos lados eram as medidas dos gravetos. O pesquisador perguntou se eram iguais os três ângulos internos do triângulo formado. Y respondeu que sim e, antes que perguntasse sobre as medidas dos ângulos internos, Y disse que cada ângulo valia  $60^\circ$ .

Solicitando que Y comparasse os dois triângulos. Y colocou um ao lado do outro e disse que um (o de lado igual à medida dos gravetos) era maior do que o outro (o de lado igual à medida das canetas). Mas, quando colocou um em cima do outro, vértice coincidindo com vértice, ela sorriu e disse que eram iguais (os ângulos internos).

– Por que esta surpresa, Y, se você disse que os ângulos internos de cada triângulo era igual a  $60^\circ$ ? Questionamos.

– Tio, é porque um triângulo era maior que o outro... (falou Y).

Pegando algumas peças de um tangran, foram disponibilizados três triângulos para Y. Ela analisou e disse que os três tinham tamanhos diferentes. Foi solicitado que ela colocasse os três triângulos um em cima do outro, com um canto (vértice) que ela achasse que tinham o mesmo tamanho. Ela o fez e disse que eram iguais (no caso ela colocou o triângulo maior em baixo, o triângulo médio em cima desse, juntando os ângulos retos, e depois colocou o menor em cima do médio, no mesmo ângulo reto).

– O que você está percebendo?

Y respondeu que triângulos de tamanhos diferentes têm ângulos (internos) iguais.

Fornecendo duas tampas de caixa de sapato, de tamanhos diferentes mas sendo uma semelhante à outra, para Y e pediu que ela colocasse uma dentro da outra, de modo que ângulos (iguais) ficassem um em cima do outro. Ela o fez.

– Só triângulos de tamanhos diferentes, mas com alguma característica em comum<sup>5</sup> podem ter ângulos (internos) iguais?

– Não, respondeu Y. As caixas de sapato também podem.

Por conta do tempo, quase uma hora e meia de atividades, pegamos um pedaço do E.V.A. que havia sido utilizado na confecção de um dos triângulos equiláteros, e, colocando ao lado de um dos triângulos equiláteros, vide figura acima, perguntou para Y que tipo de ângulo estava sendo formado. Y respondeu que era um ângulo de meia-volta.

Questionamos quanto valeria o ângulo que estava fora do triângulo equilátero (externo). Y respondeu que era  $120^\circ$ . O motivo, argumentou ela, era que juntos valiam  $180^\circ$  (ângulo de meia-volta). Sendo  $60^\circ$  o ângulo de dentro (interno), o de fora (externo) vale  $180^\circ$  menos  $60^\circ$ , que dá  $120^\circ$ .

Recortamos este ângulo de  $120^\circ$  e demos para Y, de modo que ela, na postura inicial da Orientação e Mobilidade, percebe-se a posição do braço

<sup>5</sup> Lados proporcionais; o pesquisador estava preparando, neste momento, a aluna Y para introduzir o assunto: figuras semelhantes.

**Exemplos de questões adaptadas:**

*Exemplo 01<sup>6</sup>:*

*Os números naturais de 1 até 102 estão distribuídos em tabelas, conforme figura (descrição: tabelas conforme celas Braille tendo três linhas e duas colunas). Onde está localizado o número 83?*

Tabela 1	
1	2
3	4
5	6

Tabela 2	
7	8
9	10
11	12

Tabela 3	
13	14
15	16
17	18

Tabela ?	
97	98
99	100
101	102

**\*\*\*Continuando descrição:**

- *1ª linha e 1ª coluna: 1 na tabela “1”; 7 na tabela “2”; 13 na tabela “3”...*
- *1ª linha e 2ª coluna: 2 na tabela “1”; 8 na tabela “2”; 14 na tabela “3”...*
- *2ª linha e 1ª coluna: 3 na tabela “1”; 9 na tabela “2”; 15 na tabela “3”...*
- *2ª linha e 2ª coluna: 4 na tabela “1”; 10 na tabela “2”; 16 na tabela “3”...*
- *3ª linha e 1ª coluna: 5 na tabela “1”; 11 na tabela “2”; 17 na tabela “3”...*
- *3ª linha e 2ª coluna: 6 na tabela “1”; 12 na tabela “2”; 18 na tabela “3”...*

## SOLUÇÃO

Inicialmente, observar a lei de (in)formação:

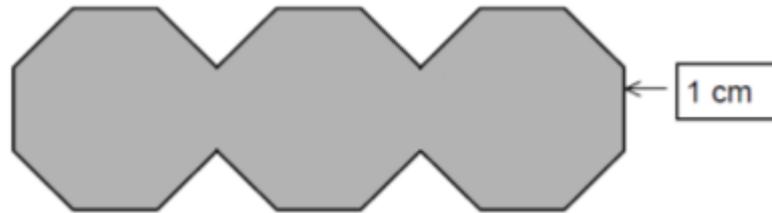
- *1ª linha e 1ª coluna:  $7 = 6 + 1$ ;  $13 = 2 \times 6 + 1$ ...*
- *1ª linha e 2ª coluna:  $8 = 6 + 2$ ;  $14 = 2 \times 6 + 2$ ...*

Não é necessário identificar todas as posições. Pois, tendo como base a tabela “1”, a posição de cada número é indicada pelo resto da divisão de qualquer número natural dado (maior que 6 e menor ou igual a 102) por 6. Desta feita, 83 dividido por 6 tem quociente 13 resto 5 (isto é,  $6 \times 13 + 5 = 78 + 5 = 83$ ). Logo, o 83 está na 3ª linha e 1ª coluna.

<sup>6</sup> Adaptação: utilizou-se cartolina e foram colados barbantes tanto na horizontal quanto na vertical para indicar as “casas”. Os valores foram indicados por cubinhos do material dourado.

*Comentário: Uma criança não conseguiu entender o enunciado simplesmente com a leitura realizada pela outra. Precisou fazer a leitura, após duas repetições do enunciado, com modificações na forma de se expressar da ledora. Conseguiu resolver por “construção” – fez todos os números!*

Exemplo 02: O símbolo abaixo será colocado em rótulos de embalagens.



Sabendo-se que cada lado da figura mede 1 cm, conforme indicado, a medida do contorno em destaque no desenho é...

**SOLUÇÃO:**

Matematicamente:

- Adaptou-se a figura confeccionando uma outra semelhante a ela em papel 60 kg. Foi evitado o geoplano em virtude dos ângulos internos.
- Discente deve ser capaz de entender que, individualmente, cada figura representa um octógono regular.
- Deve-se ter o cuidado de, ao argumentar, que não são três octógonos fechados.
- Discente precisa entender que o problema está interessado no perímetro da figura.
- Se leitura for significativa, o ouvinte deve argumentar que figura representa três octógonos regulares de lados iguais a um centímetro, sendo retiradas duas arestas (que fazem a ligação entre o primeiro e o segundo octógono e entre este e o terceiro, cada uma “excluída” duas vezes).
- Desta feita, a resposta é oito vezes três, totalizando 24 arestas. Excluindo as duas arestas, a resposta é igual a 20, sendo 1 cm cada medida das arestas, segue-se que o resultado é 20 cm.

## ANÁLISE E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de caso realizado com duas crianças, ambas com idade entre 11 e 13 anos e cursando o sexto ano do ensino fundamental, sendo uma cega congênita e a outra de boa visão,

demonstrou que as atividades de OM auxiliam na fixação de conteúdos. Com efeito, com base nas respostas do pré-teste, quando perguntadas sobre retas, ambas argumentaram que são como linhas esticadas e retas paralelas são retas que não se cruzam, como as linhas do trem.

Para elas, ângulo é uma abertura entre duas retas que se encontram. Fornecendo como exemplo a abertura entre os dedos “indicador” e “maior de todos”. Diante do questionamento sobre o significado de um número ao quadrado, não souberam responder, muito embora soubessem o valor dos resultados numéricos. E quando foram indagadas acerca do que é um quadrado, indicaram apenas que é uma figura que possui quatro lados iguais.

No decorrer dos encontros, quando os conceitos de quadrado e retângulo foram explicados, com auxílio de figuras em E.V.A., elas também identificavam as referidas formas em objetos concretos: portas e janelas (como retângulos), os lados de uma caixa do material dourado (formato de um quadrado). Ao ser formalizada a ideia de um ângulo, foram capaz de identificar utilizando partes do corpo bem como a bengala longa.

Em relação à estratégia de formar pares e uma criança realizar a leitura para a outra, vale destacar que, nos primeiros encontros, faziam leitura não respeitando muito as vírgulas e os pontos. Quando estas passavam de “ledoras” para “ouvintes”, sentiram a necessidade de uma leitura mais pausada, mais enfática.

Assim sendo, mesmo não havendo acertos na totalidade das questões, na verdade a resolução de quatro das seis questões apresentadas para a dupla estavam completamente satisfatórias. Independentemente do acerto ou erro na resolução, o que se conclui de maneira positiva é o “reaprender” a ler das crianças observadas.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, C. G. Formação de Conceitos em Crianças Cegas: Questões Teóricas e Implicações Educacionais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Vol. 21 n. 1, p 007- 015., jan. 2005

BORDERIE, R. La; JACQUES, P. ; SEMBEL, N. **As Ciências Cognitivas em Educação**. São Paulo: Loyola, 2007.

BRANDÃO, J. **Matemática e deficiência visual**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2010.

BRASIL. **Programa Nacional de apoio à educação de pessoas com deficiência visual: Orientação e Mobilidade – Projeto Ir e Vir**. Brasília: MEC/SEE, 2002

**BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Da Educação Básica/ Lei 9394/96** Em 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 31. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GIL, M. (org.). Secretaria de Educação a Distância, BRASIL MEC. **Deficiência visual**, 2000

LEE, C. **Language for learning mathematics, assessment for learning in practice.** Berkshire: Open University Press, 2006.

LIRA, A. K.; BRANDÃO, J. **Matemática e deficiência visual.** Fortaleza: Editora da UFC, 2013.

MACHADO, N. **Matemática e Língua Materna: análise de uma impregnação mútua.** São Paulo: Cortez, 2001.

PIMM, D. **El lenguaje matemático en el aula.** Madrid: Morata, 2003

SANTOS, E. **Hábitos de leitura em crianças e adolescentes.** Coimbra: Quarteto, 2000.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral.** São Paulo: Editora Pensamento, 2000.

SILVA, L. M. S. **As histórias em quadrinhos adaptadas como recurso para ensinar matemática para alunos cegos e videntes.** 2010 (Dissertação de mestrado). Universidade estadual paulista “Instituto de geociências e ciências exatas”. Rio Claro-SP, 2010.

Van HIELE, P.M. **Structure and insight: a theory of mathematics education.** Academic Press, 1986.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.



## O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA FORMAÇÃO INICIAL DO LICENCIADO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Nilton Munhoz Gomes <sup>1</sup>  
Patrícia Rodrigues Rossini <sup>2</sup>

### RESUMO

A vivência do estágio curricular supervisionado na formação inicial é uma prática determinante para uma formação mais próxima da realidade profissional. Os conhecimentos específicos adquiridos nas diferentes disciplinas da matriz curricular na formação inicial devem auxiliar o professor em formação na sua prática docente. O objetivo dessa pesquisa consistiu em analisar a contribuição das disciplinas da matriz curricular do curso de licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública do norte do Paraná para a realização do estágio supervisionado na modalidade de Educação Especial. A pesquisa se caracterizou como um estudo do tipo descritivo, teve a participação de 53 alunos regularmente matriculados na prática de estágio curricular. Os resultados foram coletados através de um questionário e foram analisados utilizando a técnica de Análise de Conteúdo. Os resultados mostram como ponto positivo a contribuição significativa das disciplinas específicas da área da Educação Especial, apontando metodologias de ensino e o conhecimento sobre as características dos estudantes que apresentam alguma necessidade especial. Como pontos negativos foi apontado que a carga horária das disciplinas específicas foi insuficiente em relação a demanda de conhecimentos a serem apropriados ao longo da formação e a falta de conteúdos da área de Educação Especial nas demais disciplinas. Concluiu que o estágio na área da Educação Especial é extremamente importante no processo de formação e que as disciplinas da grade curricular devem contemplar saberes sobre esta área ao longo do processo de formação.

**Palavras-chave:** Estágio Curricular; Educação Física; Educação Especial, Formação Inicial.

### INTRODUÇÃO

Sabe-se que a cada ano há um aumento gradativo no número de matrículas na rede regular de ensino de pessoas que possuem algum tipo de necessidade especial. De acordo com o Ministério da Educação houve uma evolução de 150% no registro de matrículas de alunos com necessidades educativas especiais (BRASIL, 2015), e dessa forma o ambiente escolar deve-se adequar ao viés inclusivo da educação. Levando em conta tal informação nota-se importância em ampliar e melhorar a formação inicial dos futuros professores que estão nas Universidades para que os mesmos sejam qualificados para atender da melhor forma aos que fazem e farão parte dessa realidade nas escolas.

<sup>1</sup> Professor do curso de Educação Física, na Universidade Estadual de Londrina-Pr, niltonmg68@uel.br;

<sup>2</sup> Graduada no Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina - Pr, [pati.rossini89@gmail.com](mailto:pati.rossini89@gmail.com);



Refletindo sobre tal perspectiva, a formação inicial é o momento no qual os estudantes irão vivenciar a prática docente por meio da matriz curricular e dos estágios supervisionados em diferentes níveis de ensino.

A Resolução 02/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) destaca que um dos princípios que norteiam a base comum nacional para a formação inicial e continuada é o da unidade teoria-prática, que contempla o Estágio Curricular. Este, segundo a resolução, deve contemplar no processo de formação as diferentes etapas (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e modalidades da educação básica.

A formação inicial é fator indispensável para o futuro professor, de acordo com Lima (2001), a formação inicial irá subsidiar cientificamente os saberes que são necessários ao seu campo de atuação.

A Educação Física como componente do currículo assim como as demais disciplinas favorece a formação integral do indivíduo e o professor de Educação Física ao ensinar os conhecimentos científicos da disciplina deve também considerar as vivências de seus alunos, a realidade social e histórica de cada sujeito. Segundo Nozi e Vitaliano (2015), o professor deve conhecer as necessidades individuais de cada educando e para que o ensino se concretize, deverá analisar as particularidades dos alunos, para que se possa favorecer o processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos da necessidade de os cursos de formação de professores serem reorganizados de forma que atendam às necessidades do mundo atual, das peculiaridades culturais, sociais, econômicas, físicas e biológicas dos alunos, especialmente daqueles que possuem necessidades educacionais especiais. (NOZI;VITALIANO, 2015 p.131).

Desse modo, de acordo com Pimenta e Lima (2004), deve haver uma reorganização no currículo das IES (INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR), pois, é necessário promover vivências para os professores em formação de situações reais do cotidiano de trabalho como forma de fazer uma aproximação entre a sociedade e a Universidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) destaca a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico que envolve conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação de valores, porém as disciplinas não formam especificamente para a Educação Especial.



O artigo 62 da (LDBEN) ressalta que a formação inicial e continuada tem como objetivo preparar e auxiliar no desenvolvimento dos profissionais para as funções do magistério na educação básica em suas etapas e modalidades.

Os professores de Educação Física em formação devem ser capacitados para realizar o ensino com pessoas com necessidades especiais. De acordo com a Resolução CNE/CP Nº02/2015 destaca que a formação do graduado em Educação Física deverá ser concebida, planejada, operacionalizada e avaliada visando a qualificação e desenvolvimento de competências e habilidades.

Por conseguinte, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que em seu capítulo V trata então da Educação Especial e salienta que a mesma é uma modalidade da educação escolar que é oferecida na rede regular de ensino para educandos que são portadores de necessidades especiais.

A Inclusão vem abrangendo cada vez mais diferentes esferas sociais, sejam elas no âmbito escolar, nas Universidades, no mercado de trabalho entre outros espaços. Segundo Freitas e Pavão (2012), o processo de inclusão favorece o atendimento das necessidades educacionais daqueles que estão inseridos no meio escolar.

Salamanca (2004), destaca que a inclusão é um processo que visa garantir o direito de acolher todas os sujeitos independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais. Em nosso país a inclusão é garantida por meio de documentos e leis oficiais, um destes é a Declaração de Salamanca que reafirma:

O princípio que orienta esta estrutura é o 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 superdotadas, 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. (SALAMANCA, 1994.p.03).

A declaração ressalta que a educação inclusiva é aquela que aceita as diferenças individuais de cada sujeito, que visa favorecer o respeito, a cooperação entre os pares, procura capacitar os docentes que irão atender esses alunos, para que assim promovam o ensino e a aprendizagem dos mesmos.

A Resolução 02/2015 destaca que as necessidades das pessoas com deficiência, grupos e comunidades especiais deverão ser tratadas nos conhecimentos da formação do graduado em Educação Física.



Corroborando com as citadas anteriormente, temos o Estágio Curricular Supervisionado, de acordo com Pimenta e Lima (2004), este tem como objetivo inserir os alunos em contato com o campo de trabalho que o mesmo irá atuar. O estágio se constitui como um campo de conhecimento que vai além de uma mera atividade prática.

Segundo Pimenta (2001) o estágio se torna um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais que auxiliam o processo de reflexão-ação-reflexão e que vai além de uma experiência restrita.

Por muito tempo, o estágio foi visto como a parte prática dos cursos de formação de professores se distanciando então da teoria. Porém, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o estágio passou a ser entendido como componente curricular, e desse modo se tornou um elo entre teoria e prática.

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. (PIMENTA;LIMA, 2006.p.06).

De acordo com Pimenta e Lima (2004) é necessário salientar que o estágio não é apenas um momento que se coloca em prática o que foi aprendido na graduação é preciso entender que o mesmo pode ser visto como um componente do currículo em que ocorre a práxis, ou seja, teoria e prática acontecem juntas, são inseparáveis e assim quebrar esse paradigma de que o estágio é apenas um complemento da formação do professor. O estágio se torna então um elemento de articulação entre a teoria e a prática no processo de formação de professores.

Sendo assim, o professor em formação deve cumprir quatrocentas horas de estágio supervisionado e estas divididas entre as etapas e modalidades de ensino. De acordo com a resolução (02/2015) deve ser garantida ao longo do processo de formação a relação sem dissociação entre teoria e prática, que juntas são capazes de fornecer elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades que são indispensáveis à docência.

O estágio curricular supervisionado é componente obrigatório da organização curricular das licenciaturas, sendo uma atividade específica intrinsecamente articulada com a prática e com as demais atividades de trabalho acadêmico. (BRASIL, 2015, p.12).

Na Universidade Estadual de Londrina no curso de Educação Física Licenciatura o Estágio Curricular Supervisionado é dividido em: Estágio Curricular Supervisionado I e Estágio Curricular Supervisionado II.



A carga horária das atividades do Estágio Curricular deve-se ser distribuída em duas etapas: Estágio Supervisionado I, realizado na terceira série, com no mínimo de 200 horas e o Estágio Supervisionado II, realizado na quarta série, também com 200 horas. (UEL, 2008.s.p).

Segundo Gomes (2007), o estágio deve ser um elo, um encadeamento dos conteúdos que foram apropriados na formação inicial e que o estudante utilizará na prática do estágio.

[...]Têm como objetivo vincular os conteúdos da formação inicial com a realização do estágio, relacionando a formação específica, a formação geral e a função da área e da ação profissional com o cotidiano do professor de Educação Física, ou seja, o estágio tem uma preocupação acadêmica, de formação. (GOMES, 2007, 28 ).

Compreende-se que as reflexões sobre o estágio supervisionado e as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, possam contribuir para a formação dos futuros professores de Educação Física, estes que ao longo de sua carreira profissional encontrarão alunos com individualidades distintas.

As aprendizagens adquiridas sobre os conhecimentos específicos de todas as disciplinas cursadas na graduação poderão ser aplicadas no momento do estágio obrigatório no âmbito escolar. Sendo assim, o estágio pode conduzir o futuro professor a ter experiências que antecederão a prática docente, ao passar por tal experimentação o mesmo, relacionará a teoria e a prática. De acordo com o Regulamento do Estágio da Universidade Estadual de Londrina: Art.1º O Estágio Curricular Obrigatório do Curso de Graduação em Educação Física , habilitação em Licenciatura, compreende uma dimensão curricular obrigatória e se constitui como um espaço formativo em que todos os conhecimentos construídos durante o curso sejam transformados em ato educativo. (UEL, 2008.p.1).

A articulação entre teoria e prática, que deve ocorrer no estágio durante a formação docente é um dos princípios que constituem a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2015). As instituições de ensino superior que seguem a Resolução nº 2 de 1º de julho de 2015, apontam que os docentes em formação devem cumprir 400 horas de estágio supervisionado que serão distribuídas em todos os níveis da educação básica, no 3º e 4º anos do curso, e dentre tais, temos a modalidade Educação Especial.

O curso de Educação Física, habilitação em licenciatura contemplada nas instituições de ensino superior, em específico na Universidade Estadual de Londrina, segue como parâmetro



as orientações da Resolução de 02/2015 e por isso também faz uso dessa carga horária relativa ao cumprimento do estágio supervisionado.

A carga horária ainda é subdividida entre as etapas de ensino da Educação Básica que são: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Ensino Médio, e as modalidades: Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, cada nível e modalidade com a carga horária estabelecida.

Desse modo, o presente artigo tem sua relevância pois, auxiliará na análise da contribuição da grade curricular na formação inicial e também a realização do estágio supervisionado. Sendo assim, como base as reflexões apontadas na introdução deste trabalho, a questão norteadora dessa pesquisa se dá: A formação inicial do professor de Educação Física de fato contribui para a realização do estágio supervisionado na Educação Especial?

Sendo assim, temos como objetivo geral analisar a contribuição das disciplinas da matriz curricular na formação inicial dos licenciados em Educação Física para a realização do estágio supervisionado na área da Educação Especial. Como objetivos específicos iremos identificar os pontos positivos e negativos da formação inicial em Licenciatura em Educação Física para intervenção no estágio em Educação Especial, antes e após a realização do mesmo, levantar sobre a ótica dos acadêmicos de licenciatura de Educação Física as atitudes a serem tomadas no trabalho pedagógico no estágio curricular supervisionado e verificar quais atitudes os acadêmicos adotam no estágio supervisionado a partir dos conhecimentos que possuem na Educação Especial.

## **METODOLOGIA**

Considerando os objetivos dessa pesquisa a mesma se caracteriza como um estudo do tipo descritivo. De acordo com Thomas e Nelson (2002), destacam que o valor de tal estudo está baseado na alegação de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, da análise e descrição objetivas e completas, para a coleta de dados, utilizamos como principal instrumento um questionário.

Os participantes dessa pesquisa foram 53 alunos regularmente matriculados na disciplina 6EMH019 Organização de Estágio Curricular Supervisionado I do curso de Educação Física em Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina. A escolha de alunos do 3º ano se justifica, pois, nesta série os graduandos cursam a disciplina e a mesma contempla o estágio na área da Educação Especial.



Com base nas questões os graduandos responderam as mesmas levando em conta a experiências, observações pelas quais vivenciaram na graduação. Para identificação dos participantes, utilizaremos como código para transpor algumas considerações, sujeito 1, sujeito 2 e assim por diante, para mantermos o sigilo e a ética de suas respostas.

A coleta de dados se deu em dois momentos, o primeiro no início do ano letivo, logo na 3ª semana de aula. Nesse momento os alunos receberam todas as informações relativas a pesquisa e responderam a um questionário (anexo A). Desse modo o primeiro instrumento aplicado será um questionário sócio demográfico com algumas questões sobre a real experiência ou não com as pessoas com necessidades especiais e o segundo questionário com duas questões abertas sobre como ocorre a formação inicial e o trabalho pedagógico. O segundo momento ocorreu no final do ano letivo, na penúltima semana de aula, após os alunos realizarem o estágio em educação especial. Os alunos que não realizaram o estágio em educação especial não responderam o segundo instrumento (questionário), sendo automaticamente descartada sua participação.

Assim sendo, optamos pelo uso do questionário como forma de instrumento, pois, o mesmo possibilita aplicação simultânea a um grande número de alunos. De acordo com Cervo e Bervian (2002), o questionário viabiliza medir com maior êxito o que se deseja.

Os dados foram analisados de forma qualitativa nas questões abertas e utilizamos como estratégia metodológica, a análise de conteúdo, metodologia proposta por Bardin (2004), que a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.

A organização da análise de conteúdo obedece a três fases cronológicas: pré-análise (corresponde a um período de intuições, mas que tem por objetivo tornar operacionais as ideias iniciais e sistematizá-las, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise); exploração do material (é a administração sistemática das decisões tomadas e consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas); e tratamento dos resultados e interpretação (BARDIN, 2004, p.89 ).

A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina (CAAE: 54965716.6.0000.5231).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**



Os resultados serão apresentados por questão, inicialmente será exposto um quadro com as categorias criadas a partir das respostas dos acadêmicos da questão 01, antes da realização do estágio e outro ao término do mesmo. Os quadros terão seus dados descritos e na sequência será feita sua discussão com a literatura o mesmo procedimento será feito com a questão dois.

### **Quadro 1: Pontos positivos na formação inicial antes e após a realização do estágio**

Categorias (antes)	Número de Respostas	Categorias (após)	Número de Respostas
Metodologias de ensino	25	Disciplinas Específicas	40
Características das pessoas com Necessidades Especiais	16	Expectativas	7
Visitas em escolas especializadas	3	Experiências Práticas	4
Quebra de preconceitos	3	Legislação	2
Inclusão	2		

Fonte: o próprio autor

Quando solicitado que apontasse os pontos positivos que a formação inicial (graduação) lhe proporcionou para atuar no estágio na intervenção com alunos com necessidades especiais, a categoria mais citada foi **Metodologia de Ensino**, nesta categoria os graduandos apontaram que as atividades, as estratégias de ensino que foram apresentadas nas aulas das disciplinas específicas possivelmente lhes auxiliaria na intervenção nas aulas de Educação Física, pois, assim os mesmos seriam capazes de melhorarem tanto a abordagem teórica quanto prática nas aulas.

“Durante as aulas tivemos várias vivências com aulas práticas, de como fazer quando tivermos alunos com NEE, de como agir com cada especialidade, como podemos adaptar vários esportes, jogos”. (SUJEITO 01).

“As aulas proporcionaram um entendimento da prática nas aulas de Educação Física, com métodos, estratégias, materiais, e como se relacionar com cada pessoa que possua um tipo de deficiência”. (SUJEITO 02).



Ao observar as categorias e os apontamentos dos estudantes em relação aos pontos positivos antes a prática do estágio, Nozi e Vitaliano (2012), salientam que as adaptações e diferenciações na metodologia de ensino, auxiliam na prática pedagógica do professor, pois, são conhecimentos que se fazem necessários e que contribuem para o suprimento das necessidades dos alunos em sala de aula.

Outra categoria destacada pelos estudantes foi quanto as **Características das pessoas com NEE**, os alunos destacaram a importância das disciplinas específicas na grade curricular, que porventura os auxiliará na compreensão das características dos sujeitos que possuem algum tipo de necessidade educativa especial, embasando o estudante em formação para que o mesmo consiga ter o conhecimento dos principais tipos de deficiências, as suas particularidades e como intervir de maneira adequada a realidade de cada indivíduo.

“Aprender os diferentes tipos de deficiências, bem como a forma de lidar com tais deficiências, adaptando a Educação Física”. (SUJEITO 03).

“ Com a formação inicial aprendi as características de cada deficiência, como lidar com essas pessoas e isso na prática ajuda muito”. (SUJEITO 04).

Sobre as características das pessoas com necessidades especiais, se faz necessário atentar as mesmas para que o ensino seja de fato concretizado, pois, como afirma a LDB 9394/96 no artigo 59: “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades”. Ou seja, o professor em formação que se atentar as características, se aprofundar e conhecer os variados tipos de deficiências, poderá contribuir positivamente no processo de ensino e aprendizagem de seus alunos. De acordo com Nozi e Vitaliano (2012), se faz necessário e importantíssimo o professor identificar e atender as necessidades educacionais de cada aluno.

A categoria **Visitas em escolas especializadas**, retrata o que os alunos apontam como um meio para um conhecimento mais real do âmbito escolar até mesmo o choque que é para muitos essa realidade e também o primeiro contato de alguns com esse meio.

“Visita à APAE, pois, nunca tinha ido e nem entrado em contato com pessoas com necessidades especiais”. (SUJEITO 6).

“Visita a APAE, presença na escola apresentando sua realidade”. (SUJEITO 8).



O estágio em escolas especializadas contribuem com a formação dos graduandos pois, essa vivência mais próxima com a realidade, favorece a percepção dos mesmos com o que virá a acontecer no decorrer da sua profissão. Nozi e Vitaliano (2012), ressaltam que se faz necessário o professor em formação, ter uma experiência com aluno real, e isso pode ser corroborado com a vivência em escolas especializadas.

A categoria **Quebra de preconceitos**, os alunos destacaram que a formação inicial tirou a impressão que alunos que possuem algum tipo de necessidade educacional especial não são capazes de realizar atividades, ações que lhe são dadas, e percebem que isso pode ser modificado.

“ Para a minha formação inicial esse primeiro contato com a área me abriu novas visões em torno do assunto, de forma que conheci como lidar com cada uma das necessidades que encontramos e julgamos sem conhecer”.(SUJEITO 9).

Em relação a esta categoria os alunos destacam a formação inicial auxiliará a percepção dos mesmos, em relação as capacidades dos alunos com alguma necessidade educacional especial, visto que muitos deles, acreditavam que tais sujeitos poderiam ser incapazes de vivenciarem e aprenderem com as aulas. Segundo Pedrinelli e Verenguer (2008), citado por Rossi e Munster (2013), o docente deve ter um olhar diferenciado para com seus alunos, sejam eles com ou sem deficiência e notar suas capacidades, suas possibilidades a fim de contribuir em seu processo de aprendizagem.

Na ultima categoria **Inclusão** destaca-se as discussões e reflexões realizadas nas aulas das disciplinas específicas, sobre a mesma, podem reforçar sua importância dentro da escola e nas aulas de Educação Física. Como podemos afirmar com fala do sujeito a seguir:

[...] “ discutir sobre as limitações, métodos didáticos e a inclusão deste aluno e a possibilidade do trabalho com este aluno dentro da Educação Física”. (SUJEITO 10).

Sobre a inclusão, Nozi e Vitaliano (2012), afirmam que a inclusão é um processo social, portanto a educação deve preparar os sujeitos para se desenvolverem e exercerem sua cidadania, se sentirem parte da sociedade . Portanto, se faz necessário discussões na formação inicial sobre temática.



Traremos agora as respostas dos estudantes sobre a questão 1 realizada após a realização do estágio. A primeira categoria e a mais citada entre os graduandos foi denominada **Disciplinas específicas**, ou seja, as disciplinas específicas da grade curricular na formação inicial. Os alunos destacaram que as disciplinas ofereceram grandes conhecimentos para a prática do estágio, visto que as mesmas proporcionaram estratégias de ensino, como adaptar atividades, esclareceu dúvidas a cerca de algumas deficiências.

“As aulas da disciplina Educação Física Pessoas com Necessidades especiais, foi muito boa, pois, foi bem estruturada com sequências pedagógicas e discussões de textos que considero importante” [...]. (SUJEITO 24).

“Durante as disciplinas 6EMH054 - 6EMH056, de ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais, onde foi proporcionado diferentes abordagens de ensino com estes alunos, pensando em seu desenvolvimento e o conhecimento das diferentes necessidades dos alunos”. (SUJEITO 25).

As disciplinas específicas do curso de formação inicial, segundo Bridi (2011), é de cunho obrigatório, e além de discutir aspectos históricos, legais, conceituais auxiliam nas construções da prática docente do professor em formação. Portanto, estas são de extrema importância estarem presentes na graduação.

Em relação a categoria **Expectativas**, os alunos descreveram que a partir dos estudos e discussões, houve mudanças de olhar em relação as capacidades de aprendizado dos alunos com NEE, e também dos próprios estudantes que superaram medos e inseguranças.

“Eu pude aprender a lidar e conviver com isso, pois, a sociedade nos cria uma marca preconceituosa e pude perceber que é completamente diferente do que eu pensava”,. (SUJEITO 26).

Santos (2006) destaca que o estágio tem como objetivo central ser um espaço de construção de aprendizagens e de conhecimentos significativos no processo de formação de professores.

Na categoria **Experiências práticas**, a aplicação prática dos conhecimentos estudados nas disciplinas específicas, fizeram com que os alunos visualizassem que há possibilidades de



ensino para os alunos que necessitam de um atendimento especial, incluindo aqui também a prática em si do estágio curricular.

“ O destaque foi para o estágio sabendo qual a melhor forma de lidar com determinada deficiência, pois já havíamos estudado sobre o qual nós podemos entender os limites dos alunos. (SUJEITO 3)

“ A formação inicial me proporcionou práticas e acesso a conhecimentos acerca de pessoas com necessidades educacionais especiais que considero serem importantes e que utilizei no estágio obrigatório”. (SUJEITO 4).

Nozi e Vitaliano (2012), reforçam a afirmação, pois, um dos caminhos para uma formação que relacione teoria e prática na formação inicial é o estágio na educação especial. A vivência da realidade escolar, as dificuldades de uma sala de aula que possua alunos com necessidades educacionais especiais fará com que os professores em formação relacione o que se aprende na graduação com o real.

A última categoria **Legislação**, com leituras e discussões nas disciplinas específicas promoveu debates e entendimentos que por muitos não eram conhecidos. Perceberam que há leis que regem a Educação Especial e assiste aqueles que necessitam de uma maneira ímpar de serem ensinados, os direitos que possuem, entre outros aspectos.

“Me proporcionou uma base, me deu uma ideia inicial de como é o trabalhar com pessoas com necessidades especiais [...] além de me mostrar os conhecimentos contidos em leis e documentos.(SUJEITO 27).

Nozi e Vitaliano (2012), reforçam tal ideia pois, destacam que o professor em formação devem conhecer a legislação que rege a Educação Especial e seus pressupostos.

Após as considerações dos graduandos em relação aos pontos positivos apontados, a seguir veremos os pontos citados como negativos nas questões.

## **Quadro 2: Pontos negativos na formação inicial antes e após a realização do estágio**

Categorias (antes)	Número de Respostas	Categorias (após)	Número de Respostas
Carga horária	24	Carga horária	26



Aulas práticas	13	Defasagem dos cont. específicos da Educação Física	18
Conhecimento insuficiente	5	Carência da temática em outras disciplinas	2
Carência da temática em outras disciplinas	2	Professores Supervisores de estágio sem experiência na área	1

Fonte: o próprio autor

As categorias elencadas com aspectos negativos pelos estudantes antes do estágio foram: Carga horária; Aulas práticas; Conhecimento insuficiente e Falta da temática em outras disciplinas. Em relação a **Carga horária** tivemos um número de respostas significativo, pois, os graduandos relataram que a carga horária da disciplina específica se tornará insuficiente para a demanda de conhecimentos/deficiências que há para serem estudadas. Muitos destacam que se houvesse mais semestres da disciplinas, um maior leque de dúvidas e insegurança seriam sanadas. Podemos comprovar essa afirmação:

“A carga horária deveria ser maior, para aprofundar ainda mais na realização das aulas e estruturar o planejamento dentro de cada realidade”.(SUJEITO 2).

“Acho que poderia ter mais anos com a disciplina, para podermos ter mais “prática”, ter maior contato, se possível com todas as deficiências”. (SUJEITO 6).

Sobre esse aspecto Helal e Chahini (2018), reforçam os apontamentos dos estudantes, no qual as disciplinas que são específicas para a área da Educação Especial possuem carga horária insuficientes, pois, a demanda de estudo para abordar a temática é muito grande.

Ainda Zeferino; Gomes e Araújo (2014) corroboram com tal afirmação pois, destacam que a carga horária das disciplinas específicas é de fato insuficiente para abordar os assuntos pertinentes a Educação Especial, pois, as mesmas não possuem tempo hábil para ensinar todos os conteúdos que são necessários o professor em formação ter conhecimento.

Na categoria denominada **Aulas práticas**, demonstraram insatisfação, pois, decorrente da “falta de tempo”, e carga horária reduzidas das disciplinas específicas, algumas considerações e adaptações de conteúdos da Educação Física ficariam apenas no campo teórico, como podemos perceber.



[...] “faltou adaptações dentro das grandes áreas da Educação Física”. (SUJEITO 10).

[...] “falta de mais experiência prática”. (SUJEITO 14).

Zeferino; Gomes e Araújo (2014) reforçam tal afirmação, pois, há uma necessidade de um momento de prática maior nas aulas das disciplinas específicas. Devido a carga horária ser pequena falta momentos maiores para vivenciar a prática dentro dos conteúdos da Educação Física.

A categoria **Conhecimento insuficiente**, alguns graduandos apontaram que algumas necessidades / deficiências podem ser abordadas de forma bem superficial nas disciplinas específicas e isso deixará alguns aspectos sem aprofundamento.

“ O que aprendemos na formação inicial sobre isso é muito importante, porém não é suficiente para receber e trabalhar com esses alunos, é necessário buscar outras formações”. (SUJEITO 4).

“ A formação inicial apresenta os conhecimentos básicos, é necessário buscar mais conhecimentos e aplicação prática”. (SUJEITO 15).

Diante disso Souza e Rodrigues (2015), afirmam a necessidade da formação continuada, pois, o docente deve saber como aplicar sua prática docente, sempre procurando se aperfeiçoar e buscar conhecimentos que a formação inicial deixou a desejar.

Por fim, a categoria **Falta da temática em outras disciplinas**, há carência em boa parte das disciplinas do curso, e aquelas que ousam a destacar, apenas o fazem em pouquíssimos momentos, como vemos na fala a seguir:

[...] “falta das outras matérias abordarem sobre o tema”.(SUJEITO 16).

Sobre essa falta temos a fala de Cruz et al (2015), aponta que a abordagem da especificidade da temática da Educação Especial, por vezes não perpassa pelas demais disciplinas da grade curricular e fica a propriedade somente das disciplinas específicas.

Zeferino; Gomes e Araújo (2014), reforçam essa ideia, pois, destacam que as disciplinas que não são específicas não fazem relações com assuntos referentes a Educação Especial.



Os pontos apontados como negativos nas categorias a seguir destacam **Carga horária** como a categoria mais citada, assim como foi citada anteriormente, os graduandos citam que pelo fato das disciplinas específicas que tratam com maior ênfase o assunto ser vista apenas nos dois primeiros anos da graduação, assuntos que poderiam ser tratados com maior profundidade são apenas pincelados, visto que a cada ano surge novos tipos de necessidades e deficiências.

“Acho que a carga horária das aulas podia ser maior, com aulas mais práticas[...]. (SUJEITO 28).

“O único ponto negativo é a carga horária das disciplinas ligadas a este contexto, pois, é perdido diversas informações importantes devido ao curto espaço de tempo”. (SUJEITO 30).

A segunda categoria elencada como **Defasagem nos conteúdos da Educação Física**, os graduandos expõem que alguns conteúdos específicos da disciplina ficaram sem apropriação, ou seja, não conseguiram adaptá-los de forma correta e precisa para poder ensinar os alunos que necessitam de atividades ou conteúdos teóricos adaptados.

“Falta de proporcionar um domínio maior em relação aos conteúdos específicos da Educação Física”. (SUJEITO 31).

Segundo Gomes (2007), há necessidade de aulas práticas, vivências com os PNEs, dar ênfase nas adaptações nas aulas e nos conteúdos da Educação Física.

Lincado com a categoria anterior temos a **Carência da temática em outras disciplinas**, assim como foi destacada anteriormente, os estudantes destacaram que muito raramente outras disciplinas relacionam os seus conteúdos a pessoas que necessitam de adaptação curricular, dificilmente discutem ou apresentam possibilidades de ensino adaptados.

“Mesmo com as práticas, senti insegurança no estágio obrigatório, acredito que seja pela falta de abordagem deste tema nas outras disciplinas do curso”. (SUJEITO 5).

Na categoria **Professores Supervisores de estágio sem experiência na área**, nessa categoria relatam que os professores supervisores que não dominam tal conhecimento, deixam algumas brechas no momento da intervenção e dúvidas que poderiam surgir.



“Professores que orientam os estágios não tem muito conhecimento sobre o tema”. (SUJEITO 21).

Segundo Buriolla (1996) apud Maziero e Carvalho (2010) o professor supervisor por meio do processo de ação e reflexão, do diálogo e a crítica pode auxiliar o estagiário a superar suas inseguranças e dificuldades.

No próximo quadro temos as considerações dos graduandos sobre as atitudes que são necessárias para a intervenção pedagógica no decorrer do estágio supervisionado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar a contribuição das disciplinas da matriz curricular na formação inicial dos licenciados em Educação Física para a realização do estágio supervisionado na modalidade da Educação Especial, vemos que as disciplinas específicas são as que mais contribuem para a realização do estágio nessa modalidade. As demais têm sim sua parcela de contribuição, porém necessita de revisão para poder visualizar onde podem ser melhoradas em relação a adequação dos conteúdos que são pertinentes a Educação Especial

Identificamos os pontos positivos e negativos da formação inicial em Licenciatura em Educação Física para intervenção no estágio em Educação Especial antes e após a realização do mesmo. Os pontos positivos que mais se destacaram foram em relação as disciplinas específicas, que tratam da Educação Especial, por unanimidade os estudantes pontuaram que as mesmas auxiliaram positivamente na prática do estágio. Relacionada a esta, as metodologias de ensino e o conhecimento das características dos estudantes que possuem alguma necessidade especial transpostas pelas aulas específicas foram de grande valia.

Os pontos negativos que tiveram grande evidência tanto antes quanto após o estágio foi a questão da carga horária das disciplinas específicas foi insuficiente em relação a demanda de conhecimentos a serem apropriados. Defasagem dos conteúdos específicos da Educação Física que nas demais disciplinas não foram contemplados / adaptados.

Procuramos levantar sobre a ótica dos acadêmicos de licenciatura de Educação Física as atitudes a serem tomadas na ação pedagógica no estágio curricular supervisionado, a metodologia sem dúvida foi o que mais sobressaiu, pois, os estudantes versam que esta deve



ser adequada as necessidades e características dos alunos a fim de atendê-los da melhor forma possível.

Foi possível identificar que os acadêmicos adotaram atitudes mais reflexivas no momento no estágio levando em conta os conhecimentos da Educação Especial, pois, reconheceram que devem levar em conta todo o contexto que envolve os alunos que necessitam de um atendimento mais especializado, entender suas características, suas necessidades a fim de contribuir com sua aprendizagem.

Como o estudo foi realizado apenas na Universidade Estadual de Londrina, consideramos apenas dois anos de pesquisa, se acaso tivéssemos realizado a pesquisa de campo em outras IES, o estudo poderia nos trazer outros olhares. Seria de fato válido se fosse possível colher outras informações, outros apontamentos em outras instituições para poder comparar as realidades.

Portanto, de acordo com as categorias analisadas a partir das respostas dos estudantes do curso de Educação Física Licenciatura, da Universidade Estadual de Londrina nos demonstra que as disciplinas específicas da grade curricular contribuem significativamente com a formação dos estudantes e auxiliam os mesmos na prática do estágio na área da Educação Especial.

Percebe-se que ao final dessa pesquisa há necessidade de rever alguns pontos negativos destacados pelos estudantes a fim de melhorar a formação inicial dos estudantes para que as dificuldades que surgirem no decorrer de sua prática docente sejam melhor embasadas na graduação. Os pontos positivos que foram elencados pelos estudantes sejam ampliados e que sejam mantidos.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BERNARDY, K.; PAZ, D.M.T. Importância do Estágio Supervisionado para a formação de professores. **Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão**, Rio Grande do Sul, 6,7,8, nov.2012. Disponível em: <https://home.unicruz.edu.br>. Acesso em 29 jul.2018.

BIANCHI, A. C. M., et al. **Orientações para o Estágio em Licenciatura**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. Disponível em: [https://issuu.com/cengagebrasil/docs/orientacao\\_estagio\\_licenciatura](https://issuu.com/cengagebrasil/docs/orientacao_estagio_licenciatura). Acesso em 30 jul.2018.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais : introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p. 1. Parâmetros curriculares nacionais. 2. Ensino de primeira à



quarta série. I.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Formação continuada em educação especial: o atendimento educacional especializado.** P O I É S I S – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO – UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA. UNISUL, Tubarão, v. 4, n. 7, p. 187 - 199, Jan./Jun. 2011.

CERVO, A. L; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica.** 5ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP N°02/2015, de 09 de junho de 2015, que institui a **duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.**

CRUZ, Gilmar de Carvalho, et al. **Formação docente para atuação em contextos inclusivos: licenciaturas em diálogo(?)** Teacher training for performance in inclusive contexts: undergraduate courses in dialogue(?) Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial , v.2, n.2, p. 69-82, Jul.-Dez., 2015.

FREITAS, Soraia Napoleão; PAVÃO, Silvia Maria de Oliveira. **Professor da educação inclusiva: reflexões a partir de uma abordagem curricular compreensiva.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 277-290, maio/ago. 2012 277 Disponível em:

GOMES, N.M. Análise da disciplina de Educação Física Especial nas Instituições de Ensino Superior Públicas do Estado do Paraná. (**Tese de Doutorado**) Unicamp, 2007.

HELAL ,Ellen Rose Galvão; CHAHINI Thelma Helena Costa. **Percepções de pedagogos (as) em relação às suas qualificações profissionais ao atendimento de crianças consideradas público alvo da educação especial.** IV CONEDU. 2018.

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

MAZIERO, A. R.; CARVALHO, D. G. **A contribuição do supervisor de estágio na formação dos estagiários.** Acta Scientiae. V. 14, n.1, jan./abr. 2012.

Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n°. 9394/96** de 20 de dezembro de 1996.

NOZI, Gislaine. VITALIANO, Celia Regina. **Saberes necessários aos professores para promover a inclusão de alunos com necessidades Educacionais Especiais.** Rev. Educ. Espec., Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 333-348, maio/ago. 2012.

PIMENTA, S. G. **O Estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RODRIGUES. Maria Goretti Andrade. SOUZA. Ana Lucia Alvarenga dos Santos **EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA.** - UFF Grupo de



Trabalho - Diversidade e Inclusão. 2015. <https://educere.bruc.com.br/>.

ROSSI, Patrícia. MUNSTER, Mey de Abreu. **FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA: UM ESTUDO DE CASO**. VIII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL Londrina de 05 a 07 novembro de 2013.

SANTOS, Helena Maria dos. **O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DIVERSOS OLHARES** – Univap GT: Formação de Professores / n.08 .Agência Financiadora: CAPES.

THOMAS, J.R.; NELSON, J.K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 3 ed. Porto Alegre, Artmed Editora, 2002.

WENGZYNSKI, Cristiane Daniele (UEPG) TOZETTO, Susana Soares. **A formação continuada de professores e as suas contribuições para aprendizagem da docência**. (UEPG) 2012.

www.uel.br > prograd > docs\_prograd > deliberacoes > deliberacao\_33\_13. Acesso em: 10/10/2019.

ZEFERINO; Juliana. GOMES; Nilton. ARAÚJO Karina. **Matriz curricular e o estágio em Educação Especial do licenciado em Educação Física**. EFDeportes.com, Revista Digital · Año 19 · N° 197 | Buenos Aires, Octubre de 2014.



## O ESTUDO PRÁTICO DA ANATOMIA HUMANA NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA: UM EXERCÍCIO DE EMPATIA

Paula Danielle de Souza Vieira <sup>1</sup>  
Wendell Medrado Teófilo da Silva <sup>2</sup>  
Nefertiti Alves de Sá <sup>3</sup>

### RESUMO

O estudo da anatomia é de suma importância, pois permite compreender como o corpo funciona. O presente projeto de pesquisa teve como objetivo tornar o estudo da anatomia acessível a todos os alunos, sobretudo aqueles com deficiência visual; estimular o desenvolvimento sensorial do tato; e valorizar o processo de inclusão e o desenvolvimento da empatia. Para tanto, foram construídos modelos didáticos táteis correspondentes a várias estruturas do corpo humano. A elaboração desses recursos levou em consideração critérios importantes como: significação tátil, facilidade de manuseio, resistência, durabilidade e segurança. Através do trabalho realizado foi possível constatar que a elaboração e a manipulação de modelos didáticos viabilizam o estudo prático e inclusivo da anatomia humana, pois permitem um entendimento concreto dos conteúdos abordados; bem como estimulam a criatividade e promovem uma maior interação entre os alunos, o que auxilia no processo de valorização da inclusão, e no desenvolvimento da empatia e da consideração pelo outro.

**Palavras-chave:** Anatomia, Modelos didáticos, Inclusão, Empatia.

### INTRODUÇÃO

A Anatomia é o campo da biologia que estuda a organização estrutural dos seres vivos, incluindo os tecidos, órgãos e sistemas que os constituem. No Ensino Fundamental, esse conteúdo deve ser contemplado, segundo as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na unidade temática denominada Vida e Evolução, que propõe a percepção de que o corpo humano é um todo dinâmico e articulado, e que a manutenção e o funcionamento harmonioso desse conjunto dependem da integração entre as funções específicas desempenhadas pelos diferentes sistemas que o compõem (MEC, 2017).

<sup>1</sup> Professora da Escola Municipal em Tempo Integral Reitor João Alfredo, Prefeitura Municipal do Recife. Bióloga e Doutora em Ciências Biológicas pela UFPE, pdani\_vieira@hotmail.com;

<sup>2</sup> Biólogo e Mestre em Biologia pela UFPE, wmedrado@hotmail.com;

<sup>3</sup> Professora do Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal em Tempo Integral Reitor João Alfredo, Prefeitura Municipal do Recife Pedagoga e Psicóloga, Especialista em Educação Especial, nefertitias@hotmail.com.



Embora seja de suma importância por fornecer subsídios para que os alunos conheçam as capacidades do próprio corpo (SOUZA, 2011), o estudo da anatomia humana apresenta muitos conteúdos de difícil compreensão que necessitam de um grande poder de abstração e, geralmente, da visualização de imagens e esquemas, constituindo, assim, um grande desafio tanto para alunos normovisuais como, principalmente, para os alunos que apresentam algum tipo de deficiência visual (DV), seja diminuição da visão em 40 a 60% ou cegueira total.

Em pessoas cegas, as representações mentais de imagens e conceitos estão ligadas à maneira como a informação chega até o indivíduo e se dão por meio do conjunto de sensações táteis, auditivas e olfativas aliadas às experiências mentais vividas pelo sujeito. Com isso, eles podem, a partir de sua própria matriz referencial, formar conceitos consistentes, ainda que nunca tenham experimentado diretamente seus significados. Portanto, a falta da visão não pode ser encarada como um impedimento ao desenvolvimento pleno, pois apenas impõe caminhos diferenciados, uma vez que a obtenção de conhecimentos depende de uma organização sensorial diferente da do normovisual (NUNES et al., 2008).

Levando em consideração todos os aspectos anteriormente citados, os alunos necessitam, então, contar com a utilização de métodos e materiais diferenciados que os auxiliem na promoção de uma aprendizagem significativa e verdadeiramente inclusiva. Nesse caso, os modelos didáticos poderiam ser uma importante alternativa uma vez que correspondem a sistemas figurativos e lúdicos que reproduzem a realidade de forma sistemática e concreta, tornando-a mais compreensível ao aluno (GILBERT; BOULTER, 1998).

Os modelos didáticos ou de ensino são geralmente representações de estruturas ou partes de processos biológicos, confeccionadas a partir de material concreto e possuem por finalidade a estimulação da criatividade e reflexão dos estudantes, onde estes tornam-se protagonistas, ou seja, sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem (JUSTINA; PERLA, 2006).

Neste contexto, pensando em atender às necessidades dos alunos e considerando ainda a carência de trabalhos relacionados à criação de recursos didáticos que possam ser utilizados em sala nas aulas de ciências, especificamente na área de anatomia, por alunos com deficiência visual, o presente projeto de pesquisa teve como objetivos: (i) tornar o estudo da anatomia acessível a todos os alunos por meio do desenvolvimento de modelos didáticos táteis e tridimensionais ou semiplanos que representem as estruturas do corpo humano e que possibilitem aos alunos, sobretudo aqueles com deficiência visual, uma oportunidade para o reconhecimento das estruturas do seu próprio corpo e, com isso, o maior envolvimento e compreensão dos conteúdos abordados nas aulas; (ii) estimular o desenvolvimento sensorial do



tato; e (iii) valorizar o processo de inclusão e o desenvolvimento da empatia e da consideração pelo outro.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A educação constitui direito humano básico e alicerce de uma sociedade mais justa e solidária. Nesse cenário, a escola tem papel fundamental, sendo o espaço no qual se deve favorecer, a todos os cidadãos, o acesso ao conhecimento e o desenvolvimento de competências.

Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (MEC, 2017).

Segundo Omote (2003), a inclusão é, acima de tudo, um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente dos atributos anatomofisiológicos ou somatopsicológicos, dos comportamentos e das condições psicossociais e socioeconômicas.

Essas diferenças, devem ser valorizadas como elemento enriquecedor no cotidiano escolar. Os alunos aprendem não só o que o professor ensina, intencionalmente, na sala de aula, mas, também, com tudo aquilo que são capazes de interpretar a partir da observação dos comportamentos no ambiente escolar (STAINBACK; STAINBACK, 2003; CAPELLINI; FONSECA, 2017).

Cada indivíduo tem sua forma singular de compreender o mundo. Para Fonseca (2011) apesar da aprendizagem ser um processo altamente individual, pois cada pessoa aprende de determinada forma e em determinado tempo, ela se dá de forma interativa, por meio da convivência e discussões com pessoas semelhantes em sua forma de pensar, como também em contato com pessoas totalmente diferentes no que se refere aos aspectos de vida pessoal e intelectual.

Nesse sentido, a empatia deve ser considerada uma ferramenta necessária para proporcionar ao aluno uma maior socialização e a compreensão das diferenças entre os indivíduos (PAVARINI; SOUZA, 2010).

O termo empatia foi criado pelo filósofo alemão Rudolf Lotze em 1858 e seria a tradução do termo grego *empathia* que significa paixão, estado de emoção, formada a partir de *em* (em, dentro de) + *pathos* (sofrimento, sentimento, emoção). Para Ferreira (2011) “a empatia é a capacidade de se colocar e simular a perspectiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções (FERREIRA, 2011).



Empatia é a “capacidade de penetrar com o pensamento e o sentimento na vida interior de outra pessoa. É vivenciar, em qualquer momento da vida, o que a outra pessoa vivencia, mesmo que normalmente em grau atenuado.” (NAVA, 2005)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (LEI nº. 9394/96) estabeleceu, entre outros princípios, a "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" e recomendou que a educação para "educando com necessidades especiais" ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Existem diversas necessidades especiais, dentre essas a Deficiência Visual (DV), onde o portador possui desde a visão diminuída em 40 a 60% até a cegueira total (SILVA; ARRUDA, 2014). A capacidade de construção de conhecimento e aprendizado dos alunos portadores de DV é, segundo Santos e Manga (2009) e Bazon (2012), a mesma dos alunos que possuem uma visão normal, sendo assim, a educação de portadores de deficiência e de não portadores não deve ser diferenciada, ou seja, as atividades realizadas por ambos os alunos devem possuir o mesmo nível de conhecimento e dificuldade.

Contudo para que a educação possa ser realizada de forma inclusiva, a utilização de adaptações e práticas pedagógicas diferenciadas se fazem necessárias, asseguradas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007) e pelo Decreto 7611/2011 no que se refere ao Atendimento Educacional Especializado. O sujeito com baixa visão necessita de métodos didáticos que possuam recursos ópticos e não ópticos, que lhes darão subsídio para sua aprendizagem. Esses recursos ampliam os objetos e imagens, e por consequência diminuem a fadiga e o esforço visual do aluno.

Já no caso dos alunos com cegueira, o tato deve ser bem explorado, pois ele se utiliza deste para conseguir conhecimento e informações do meio à sua volta, sendo importante a realização de adaptações de vários materiais, incluindo a utilização do sistema *Braille*, para que o aluno possa aprender a ler e escrever, além de atividades motoras e estimulação dos órgãos dos sentidos (CARVALHO; VITALINO, 2012).

Os modelos didáticos ou de ensino são modelos construídos para dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem, pois, possuem por finalidade a estimulação da criatividade e reflexão dos estudantes. Esses modelos são geralmente representações, confeccionadas, a partir de material concreto, de estruturas ou partes de processos biológicos (JUSTINA; PERLA, 2006).

São construídos tridimensionalmente e podem representar diversos objetos e conceitos, sendo confeccionados em tamanho real, maiores ou menores que seu tamanho, e por consequência estimulam a percepção tátil (GILBERT, 2004). Desde a década de 50 tem-se



registro do uso de modelos na história das Ciências. Em 1953, James Watson, Francis Crick, Maurice Wilkins e Rosalind Franklin propuseram para a comunidade científica, uma representação tridimensional da estrutura da dupla hélice da molécula.

Pesquisas educacionais sobre a formação de conceitos demonstram que estudantes da educação básica apresentam dificuldades no desenvolvimento do pensamento biológico, devido falta de correlação entre o conhecimento prévio com os novos temas apresentados (PEDRANCINI et al, 2007). Deste modo, não há associação entre os novos conteúdos com os pontos de ancoragem, o que dificulta a aprendizagem significativa.

Esses modelos são, por vezes, utilizados em salas de aulas, pois auxiliam na compreensão e interpretação espacial de conteúdos abstratos, tornando-os mais palpáveis e compreensíveis (SANTOS; MANGA, 2009).

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho foi realizado no período de março a dezembro de 2019, com os alunos das turmas de oitavo ano do ensino fundamental da Escola Pública Municipal em Tempo Integral Reitor João Alfredo, situada no Município de Recife, Estado de Pernambuco. E pode ser classificado, segundo Gil (2002), como uma pesquisa científica aplicada, qualitativa e experimental, tendo em vista que visa experimentar, gerar inovações, novos conhecimentos e formular novos elementos e conceitos para solucionar problemas específicos.

Inicialmente, foi realizada uma revisão de literatura em plataformas de dados digitais como Scielo, Google Acadêmico e Portal Capes para embasar e nortear os alunos acerca do projeto, considerando como palavras-chave/descriptores para a pesquisa: modelos didáticos; anatomia; PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação); Educação Especial.

Posteriormente, os alunos foram incentivados a pesquisar ilustrações na internet e nos livros didáticos e atlas existentes na biblioteca da escola e, conseqüentemente, idealizarem modelos didáticos concretos e táteis de órgãos correspondentes a vários sistemas corporais.

Para a seleção do material utilizado no desenvolvimento dos modelos didáticos foram levados em consideração os seguintes critérios (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000):

- Tamanho: os recursos foram confeccionados e selecionados em tamanho adequado para atender às necessidades dos alunos. Materiais excessivamente pequenos não ressaltam



detalhes de suas partes componentes ou perdem-se com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apreensão da totalidade (visão global);

- Significação Tátil: apresentar um relevo perceptível e, tanto quanto possível, diferentes texturas para melhor destacar as partes. Contrastes do tipo: liso/áspero, fino/espesso;
- Aceitação: não provocar rejeição ao manuseio, fato que ocorre com os que ferem ou irritam a pele, provocando reações de desagrado;
- Estimulação Visual: cores fortes e contrastantes para melhor estimular a visão funcional do aluno deficiente visual;
- Fidelidade: representação tão exata quanto possível do modelo original;
- Facilidade de Manuseio: funcionais e de manuseio fácil, proporcionando ao aluno uma prática utilização;
- Resistência: não se estragassem com facilidade, considerando o frequente manuseio pelos alunos;
- Segurança: não ofereçam perigo para os educandos.

Também foram priorizados para a confecção desses recursos, materiais recicláveis ou com baixo custo. Dessa forma, foram utilizados: E.V.A., massa de modelar, sementes, esponja multiuso, barbante, papel, plástico, fibra para enchimento, feltro, argila etc.

Em seguida, os modelos didáticos foram cuidadosamente confeccionados e dispostos em aventais, levando sempre em consideração a facilidade quanto à percepção tátil das estruturas criadas.

Por último, ocorreu o processo para validação dos modelos didáticos que foram testados durante as aulas práticas de anatomia, onde cada aluno normovisual participante do projeto teve seus olhos vendados, simulando uma pessoa com deficiência visual, e, em seguida, ocorreu a manipulação das peças anatômicas que eles próprios construíram. Dentre os alunos participantes do projeto somente um apresentava deficiência visual, caracterizada como visão monocular, que, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), trata-se da capacidade da pessoa enxergar apenas por meio de um olho.

Foram realizados também encontros com deficientes visuais para que estes também participassem da experiência de manipulação dos modelos didáticos construídos, com estudo guiado pelos alunos normovisuais, de forma a atestar a viabilidade das estruturas confeccionadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dentre os modelos artesanais táteis foram confeccionados órgãos em tamanho real de diversos sistemas corporais, como o sistema digestório, o sistema respiratório e o sistema urinário, que foram reunidos e dispostos em “aventais lúdicos”, cada avental correspondendo a um sistema do corpo humano.

Etiquetas em *Braille* (sistema de escrita tátil, em alto relevo, utilizado por pessoas cegas ou com baixa visão) também foram elaboradas e colocadas em cada avental próximo à cada órgão disposto.

Ao vestir o avental, sobrepondo-o ao seu corpo, o aluno normovisual com olhos vendados e as pessoas com deficiência visual participantes do projeto puderam, por meio do tato, manipular as estruturas com base nos conhecimentos prévios teóricos e/ou empíricos e fazer uma projeção mental quanto à morfologia, delimitação e localização de cada órgão em seu próprio corpo (Figura 1).



Figura 1 - Manipulação dos modelos didáticos realizada por alunos normovisuais vendados (A, B, D, E, F) e por indivíduo deficiente visual (C). Foto: autor (2019).

Essa estimulação da percepção tátil, segundo CARVALHO e VITALINO (2012) é muito importante, principalmente para os portadores de deficiências visuais, que agregam ao tato um sentido de maior significado, já que utilizam-se dele para a compreensão do mundo em que vivem. Por isso é tão relevante o desenvolvimento de atividades como a que foi desenvolvida nesse trabalho, que possam instigar o tato, através do toque em objetos de alto



relevante, com diferentes texturas e consistências, de modo a proporcionar um entendimento mais claro sobre os conteúdos abordados.

Desse modo, a elaboração e a utilização dos modelos didáticos/aventais lúdicos mostraram-se eficazes no estudo prático da anatomia humana para normovisuais e deficientes visuais, representando um trabalho pioneiro na área da educação especial, oferecendo mais dinamismo e interatividade para as aulas e favorecendo a fixação dos conteúdos no que se refere ao reconhecimento e a localização das estruturas no próprio corpo, corroborando o estudo realizado por Della Justina et al. (2002 apud MATOS, 2009) que aponta o modelo didático como um sistema figurativo que reproduz a realidade de forma concreta, tornando-a mais compreensível, melhorando a qualidade das aulas em vários aspectos, tornando-as mais produtivas, dinâmicas e divertidas, além de estimular a criatividade dos alunos.

Com este trabalho foi possível confirmar a hipótese de que a confecção de modelos didáticos táteis viabilizam o estudo prático da anatomia humana, corroborando o estudo realizado por SANTOS e MANGA (2009) que aponta a aplicação de modelos didáticos táteis como uma estratégia que estimula a interatividade e o raciocínio dos estudantes.

Além de que a própria construção dos modelos fez com que os estudantes se tornassem sujeitos ativos na construção do conhecimento e criativos, procurando a melhor forma de representar as estruturas e processos biológicos estudados, desenvolvendo também suas habilidades artísticas.

Todos os participantes envolvidos demonstraram entusiasmo e felicidade em vivenciar essa experiência. Os alunos normovisuais ao manipularem os modelos didáticos vendados puderam exercitar a empatia. Para Ferreira “a empatia é a capacidade de se colocar e simular a perspectiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções (FERREIRA, 2011). A empatia seria uma ferramenta necessária para que crianças se tornem menos violentas à medida que consigam se colocar no lugar do outro e sentir como o outro sente (ou pelo menos entender como se sente) (PAVARINO; DEL PRETTE, 2005; PAVARINI e SOUZA, 2010).

Ao guiarem os colegas vendados durante o estudo prático da anatomia humana, os alunos também puderam desenvolver a paciência, a atenção e o cuidado com o outro, vivenciando, assim, o princípio básico da educação inclusiva que é “incluir o próximo”, “pertencer junto com o outro” (MAZZOTTA, 2007), o que permitiu que cada aluno atuasse como sujeito de direito e foco central de toda ação educacional, sendo respeitadas a diversidade, as necessidades e as potencialidades de cada um no acesso ao conhecimento e no desenvolvimento de competências, segundo preconiza o Ministério da Educação (2004).



A utilização de materiais recicláveis e de baixo custo encontrados no cotidiano, tornou a construção do material mais sustentável, rentável e de fácil confecção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do trabalho realizado, percebe-se que a elaboração e a manipulação de modelos didáticos possibilita o estudo prático da anatomia humana para os alunos deficientes visuais e também para os normovisuais, pois permite que, por meio do toque, ocorra um entendimento concreto, mais claro, sobre os conteúdos abordados; bem como estimula a criatividade e promove uma maior interação entre os alunos, o que auxilia no processo de valorização da inclusão, e no exercício da empatia e da consideração pelo outro.

Foi possível aferir que os objetivos iniciais propostos foram alcançados. Pretende-se, na próxima etapa da pesquisa, utilizar os modelos didáticos em atividades em outras escolas com alunos portadores de deficiência visual para que possam auxiliar no processo de ensino-aprendizagem desses estudantes, pois a utilização de recursos alternativos, bem como a produção de material especializado deve ser amplamente estimulada e difundida na educação especial em todo o país.

Este estudo permitiu que os alunos vivenciassem uma oportunidade educativa única que estimulou a percepção tátil e auxiliou na compreensão e interpretação espacial de conteúdos abstratos.

## REFERÊNCIAS

- BORGES, A. C. et al. **Reflexões sobre a inclusão, a diversidade, o currículo e a formação de professores.** Disponível em: <  
<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2013/AT01-2013/AT01-040.pdf>> Acesso em 10 out. 2014.
- BRASIL. Lei nº. 9.394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** 20 dez. 1996.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 2000. Brasília: **Diário Oficial**, n. 248, de 23/12/1996.
- CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho.; FONSECA, Kátia de Abreu. A escola inclusiva: seus pressupostos e movimentos. Doxa: **Rev. Bras. de Psicol. Educ.**, Araraquara, v.19, n.1, p. 107-127, jan./jun. 2017.
- CARVALHO, H.; VITALIANO, C. R. Análise Dos Saberes Necessários Para A Inclusão De Alunos Com Deficiência Visual Dispostos Na Série Saberes E Práticas Da Inclusão No Ensino



- Fundamental. **Revista de Iniciação Científica**. CESUMAR. v. 14, n. 2, p. 161-172. jul/dez 2012.
- DEGRAZIA, J. E. C.; PELLIN, J. O. F.; DEGRAZIA, Daniel F. Detecção e prevenção das deficiências visuais na infância e sua relação com a educação. **Revista da AMRIGS**, 54 (4): p 466-470, Porto Alegre, out/dez 2010.
- DELOU, C. et al. A educação inclusiva e a escola de inclusão: (in)formando para continuamente formar. **Série Monográfica Fio da Ação**, Unirio, v. 2, n. 1, p. 51-70, out. 2012.
- DRAGO, R.; RODRIGUES, P. S. Diversidade e exclusão na escola: em busca da inclusão. **Revista FACEVV**, n. 1, 2. sem. 2008.
- FONSECA, K. A. Análise de adequações curriculares no ensino fundamental: subsídios para programas de pesquisa colaborativa na formação de professores. 2011. 126f. **Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem)** – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2011.
- IBGE. **Sistema IBGE de Recuperação Automática SIDRA**. Disponível em: [www.sidra.ibge.gov.br](http://www.sidra.ibge.gov.br). Acesso em 13 jun. 2015.
- INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar/MEC/INEP. Disponível: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>. Acesso em 13 jun. 2015.
- GILBERT, J.K. Models and Modelling: Routes to More Authentic Science Education. **International Journal of Science and Mathematics Education**, v. 2, n. 2, p. 115-130, 2004.
- MAZZOTTA, M. J. da S. *et al.* Relações Interpessoais Na Inclusão De Pessoas Com Deficiência: Estudo Sobre Apoio Psicológico A Pessoas Com Deficiência Visual. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, São Paulo, v.7, n.1, p.53-82, 2007.
- OLIVEIRA, Alessandra dos Santos; CARVALHO, Laura de. Deficiência Visual: Mais sensível que um olhar. **Colloquium Humanarum**, v. 3, n.2, Dez. 2005, p. 27-38.
- OMOTE, S. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p.153-169.
- ORLANDO, T. C. *et al.* Planejamento, montagem e aplicação de modelos didáticos para abordagem de Biologia Celular e Molecular no Ensino Médio por graduandos de Ciências Biológicas. **Revista Brasileira de Ensino de Bioquímica e Biologia Molecular**. n. 01. fev. 2009.



PAVARINI, Gabriela e SOUZA, Débora de Hollanda . Teoria Da Mente, Empatia E Motivação Pró-Social Em Crianças Pré-Escolares. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.15, n. 3, p. 613-622, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v15n3/v15n3a19.pdf> . Acesso em 24/01/2012.

SANTOS, C. R.; MANGA, V. P. B. B. Deficiência Visual e Ensino de Biologia: Pressupostos Inclusivos. **Revista FACEVV**, no. 3, p. 13-22, 2009.

SILVA, Ana P. M.; ARRUDA, Aparecida L. M. M.; O Papel do Professor Diante da Inclusão Escolar. **Revista Eletrônica Saberes Da Educação**. Volume 5 – nº 1, 2014.

SILVA, J. M. **A Deficiência visual e a proteção à acessibilidade de informação no ordenamento jurídico brasileiro**. Artigo extraído do TCC, como requisito parcial na obtenção do grau de Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais da Universidade Católica do Rio Grande do Sul, PUCS: 2011.

SILVA, N. S.; OLIVEIRA, T. C. B. C. O. Convivendo Com A Diferença: A Inclusão Escolar De Alunos Com Deficiência Visual. **Anais UEL**, 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sies/pages/arquivos/009%20-%20CONVIVENDO%20COM%20A%20DIFEREN%20C3%87A.pdf>> Acesso em out de 2014.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 2003.



## **O *FEEDBACK* DO PROFESSOR NO PROCESSO ENSINO- APRENDIZAGEM DO TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA MATERNA**

Josimar Soares da Silva<sup>1</sup>

**RESUMO:** O Ensino da Língua Portuguesa obedece a três pilares básicos, a saber: a gramática, a literatura e a produção de texto. É nessa terceira base que surge o nosso interesse em realizar este estudo. De acordo com minhas experiências na Educação Básica inquietou-me em relação a produção do texto escrito, já que os discentes sentem muita dificuldade em produzir textos claros, objetivos e que seja materializado em algum gênero. Percebemos que o domínio das regras gramaticais, sintáticas e ortográficas não se configuram como domínio da língua em estudo, esse fato se evidencia na hora da produção do texto escrito, em que os alunos demonstram falhas substanciais durante esse processo. Desenhamos como objetivo para esse trabalho o seguinte: Analisar qualitativamente as produções dos textos escritos iniciais dos alunos antes do *feedback* e os resultados dessas produções após a reescrita mediadas pelo *feedback* do professor e ver a eficácia e a significação desse mecanismo na ampliação da qualidade dos textos dos alunos. Para alcançar o nosso objetivo fundamentamos nosso trabalho com: (MARCUSCHI, 2008[1997]); (KOCH e ELIAS, 2010); (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010); (INFANTE, 1991); (COSTA VAL, 1991); (SERAFINI, 1995); (RUIZ, 2013); (SCHWARTZ e WHITE 2000); (GOLDENBERG, 1997); (DESLAURIERS, 1991); (MINAYO, 2001); (BORTONI-RICARDO, 2013); (ORLANDI, 2007); (LEANDRO, 2011); (REINALDO, 2002); dentre outros. Nossa reflexão à guisa de conclusão nos leva a afirmar que o processo de ensino aprendizagem do texto escrito mediado pelo *feedback* do professor é significativo e propicia aos discentes uma aprendizagem relevante no tocante a produção escrita. Vemos nesse mecanismo a possibilidade de trabalharmos a reescrita textual e podemos ensinar a nossos alunos a desenvolverem textos claros, objetivos e significativos. É a partir do *Feedback* do professor que temos algo que facilita e possibilita o ensino e a aprendizagem do texto escrito pelo alunado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Texto escrito. *Feedback* do professor. Reescrita textual

### **INTRODUÇÃO**

O processo ensino e aprendizagem da língua portuguesa é orientado por documentos legais, nos quais constam a abordagem teórica metodológica para o desenvolvimento do ensino. Dentre esses referenciais temos: a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/2000), Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM/2006), além dos projetos políticos pedagógicos.

---

<sup>1</sup> Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela Universidade Estadual da Paraíba (2019). Possui Especialização em Língua Portuguesa pela Universidade Cândido Mendes (2018). Possui Especialização em Língua Espanhola pela Universidade Cândido Mendes (2018) Possui Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pelas Faculdades Integradas de Patos - FIP (2014) e Graduação em Letras - Espanhol pela Universidade Estadual da Paraíba (2012). Atualmente é professor do Ensino Médio na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Antônio Guedes de Andrade (Campina Grande - PB). Professor Polivalente da Escola Municipal José Matias da Silva - Toritama - PE. Tem experiência na área de Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Produção Textual e Língua Espanhola, Literatura e produção textual. (E-mail: [soaresjosimar2009@gmail.com](mailto:soaresjosimar2009@gmail.com)) Fone: (83) 981767775. ( <http://lattes.cnpq.br/1921630572767028>)



Nesses documentos oficiais, a concepção de língua e a de ensino que os norteiam é a teoria do discurso sócio interacionista. No entanto, ao analisar o fazer pedagógico e o cotidiano escolar, o que visualizamos ainda é a *praxis* de um trabalho baseado na prescrição de normas e regras gramaticais, ortográficas e sintáticas.

Tendo como ponto de concretização o velho mito de que, quem domina e conhece as regras da língua detém o saber sobre o idioma, como também a visão do texto como conjunto entrelaçado de frases regidos por regras prescritivas de gramática, ou seja o texto sendo visto como um arquivo de mensagens e informações (produto).

Não é de se estranhar ou até mesmo causar surpresas que uma relevante parcela de alunos egressos no Ensino Médio não se apresente capaz de analisar, interpretar e aplicar meios viáveis no uso da linguagem, para isso, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção, como visa os PCN's (2000).

A situação que ora exponho faz parte da minha realidade enquanto professor de Língua Portuguesa no Ensino Médio. O índice deficitário da competência escrita dos alunos no uso da língua materna se mostra de maneira clara e objetiva no âmbito educacional regular.

Essa limitação dos alunos no tocante ao produzir textos se evidencia em suas produções escritas ao longo do ano letivo, como também na apresentação de insegurança e desconforto dos alunos quando são postos para produzir texto.

Atribuímos a esse problema o fato dos alunos chegarem a séries mais complexas sem o domínio das noções básicas mínimas de Língua Portuguesa, sendo comprometedor para o desenvolvimento da aprendizagem da língua em estudo e dos demais componentes curriculares aos quais eles estudam. Acrescentando a esse fator podemos destacar outros de natureza social, individual e mesmo teórico metodológico que possibilitam o aumento dessa dificuldade.

Acreditamos ser indiscutível a responsabilidade que a educação básica formal possui de criar condições significativas, oportunidades e caminhos para que os discentes possam desenvolver com um melhor aproveitamento a competência discursiva linguística deles. Caracterizando e atribuindo a importância que a produção escrita desempenha no percurso estudantil, profissional e social de cada sujeito. Nesse caminho a ser trilhado por cada sujeito envolvido em seu aprofundamento discursivo cabe a cada discente na escola desenvolver sua competência linguístico-comunicativa na produção de textos.

Nosso estudo, à luz dos pressupostos teóricos da Linguística textual e da Análise do Discurso, volta-se para a produção do texto escrito no contexto da Educação Básica, e em



específico, o *feedback* dado pelo professor como facilitador do processo de escrita e reescrita textual no Ensino Médio.

A partir dos documentos norteadores do processo de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, nos orientam para um trabalho voltado para a grafia de modo processual – discursiva, no qual a reescrita assume um papel fundamental de aperfeiçoamento para obter os objetivos pretendidos.

É na etapa da reescrita que o aluno irá rever o que colocou no papel, analisar, refletir, dialogar sobre suas escolhas, seus argumentos, suas ideias e se as metas para aquele texto foram alcançadas. Através de minhas experiências, como professor de língua portuguesa, posso afirmar com propriedade que inerente à revisão textual está a reescrita de textos.

Tal prática possibilita ao aluno rever seu texto, como também externar seus conhecimentos, suas dúvidas, suas compreensões e incompreensões, buscando nesse processo o funcionamento da língua e, dessa forma, desenvolver a aprendizagem de questões linguísticas, textuais e discursivas mais complexas relativas à produção de textos.

Acreditamos, portanto, que para o desenvolvimento de um trabalho eficaz de produção do texto escrito é necessário e vital o acompanhamento, supervisão e orientação do professor durante todo o processo de escrita, revisão e reescrita textual, sendo esses fatores determinantes para a qualidade dos textos produzidos pelos alunos e para o desenvolvimento de sua escrita, pois assim ele tem a oportunidade de levar seus alunos a refletirem e analisarem essas questões em seus textos e a buscarem opções e soluções que auxiliem na sua construção.

No decorrer das minhas experiências no Ensino Médio no tocante ao ensino da produção de texto noto que o *feedback* dado aos alunos a partir de apontamentos, sugestões e correções mostra-se um método eficiente para conduzir os alunos durante as aulas de produção textual apresentando um melhor desempenho por parte das produções dos alunos.

Esse procedimento ao qual abordo aqui é o processo de produção do texto escrito mediado pelo *feedback* do professor e que não se refere a algo generalizado e focado em aspectos superficiais que não ajudam aos alunos na revisão e reescrita de seus textos de forma relevante e substancial, visamos com o *feedback* um trabalho voltado para reformulações das produções que contemplem a essência do texto, ou seja o sentido e a adequação real da obra, ademais das tradicionais correções referentes aos aspectos linguísticos.

A técnica de adoção do *feedback* nas aulas de produção de texto, não se deve seguir a tradição escolar do trabalho de reescrita textual limitado a ‘higienização’ dele, quero dizer os problemas de caráter fonológico, morfológico, lexical e sintático. Quando se detém apenas a



esses aspectos anteriormente mencionados o texto produzido e corrigido pelo professor continua apresentando inadequações do ponto de vista textual e discursivo.

Desta forma, elencamos como objetivo principal desse artigo o seguinte: Analisar qualitativamente as produções dos textos escritos iniciais dos alunos antes do *feedback* e os resultados dessas produções após a reescrita mediadas pelo *feedback* do professor e ver a eficácia e a significação desse mecanismo na ampliação da qualidade dos textos dos alunos. A seguir apresentamos nosso aporte teórico que nos ajuda a alcançar o nosso objetivo.

## **ASPECTO TEÓRICO-CONCEITUAL**

### Gênero textual

Naturalmente o ser humano sente a necessidade de se comunicar com os seus semelhantes, esse fato reflete a ideia vital de usar a linguagem verbal para tal fim. De acordo com Bakhtin *apud* Marcuschi (1997), que sustenta a tese de que na comunicação é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto. Portanto, toda comunicação verbal se insere nos gêneros textuais a partir dos textos. Neste sentido vemos o anseio pela centralidade da noção de gênero como processo sócio discursivo da produção linguística.

Segundo Marcuschi (2008), é inegável pensar em comunicação verbal que não seja por intermédio de algum gênero textual. Para o autor, “toda manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero” (MARCUSCHI, 2008, p.154). Assim, os gêneros estão presentes em todas as interações verbais orais e escritas.

O vocábulo gênero textual, no sentido discursivo empregado por Marcuschi (2003) se refere “a textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que representam características sócios - comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e por sua composição característica.” Esses gêneros textuais em sua forma discursiva obedecem sobretudo a um suporte ao qual o veicula e que serve de instrumento de apoio para sua composição.

Ao adotar o ponto de vista de Carolyn Miller (1984), Marcuschi (2008) reconhece que os gêneros textuais são formas culturais e cognitivas de ação social, ou seja, são materializados na linguagem e concretizados em textos. De acordo com Koch e Elias (2010), distante de serem artefatos de ações individuais, os gêneros são consequência da união do trabalho global, formados e reformados em contatos entre sujeitos de uma determinada cultura.



A partir desse fato Marcuschi (2002) recorda-nos que apesar de os gêneros textuais serem formas sólidas e colaborar para organizar e solidificar as atividades diárias, não devemos imaginá-los como objetos estanques e como estruturas rígidas, mas como eventos textuais maleáveis e dinâmicos que surgem de acordo com as necessidades e atividades socioculturais. Koch e Elias (2010) comungam desse fato ao afirmarem o seguinte:

[...] como qualquer outro produto social, os gêneros textuais não são formas fixas, mas estão sujeitos a mudanças, decorrentes das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal, bem como de modificações conforme o lugar atribuído ao ouvinte (KOCH; ELIAS, 2010, p.58).

Podemos perceber aqui que os gêneros textuais são episódios marcados sócio históricos que estão enraizados culturalmente e que são produtos de vínculos coletivos entre sujeitos determinados de uma cultura. Assim, produzidos no uso da linguagem em interação com o mundo, eles se constituem e se materializam em suas formas estáveis, mas não fixos e que são efetivados em textos orais ou escritos. Desta maneira, adotamos nesse estudo a concepção de gênero textual como evento sócio histórico que se constitui coletivamente em suas formas estáveis e não estanques.

Portanto, adotamos o gênero textual/discursivo relato pessoal para o desenvolvimento de nosso plano de trabalho docente. Através desse gênero buscamos compreender e concretizar o nosso objetivo.

#### Sequência Didática: Plano de trabalho docente

O processo de ensino e aprendizagem do texto escrito, ainda se constitui, como sendo uma atividade desafiadora para o professor de língua materna, especificamente para o professor de Língua Portuguesa. Este projeto se fundamenta no ensino a partir de Sequência Didática (doravante SD), para a aprendizagem de gêneros textuais determinados e que necessitam ser absorvidos e assimilados pelos estudantes no processo de aquisição do texto escrito. Podemos entender que SD é uma nova forma de planejar e desenvolver o processo de ensino de produções escritas de textos diversos, ou seja, é uma metodologia educacional através de vários estágios ou fases para atingir o processo de aprendizagem.

Tomamos como base, os representantes do Grupo de Francês como Língua Materna da Universidade de Genebra – especificamente, Dolz, Noverraz e Schneuwly. Pontuamos o seguinte: em todo planejamento que visa à produção do conhecimento os professores devem ajustar seu plano de trabalho docente para a realidade ao qual ele se insere. Dolz, Noverraz e



Schneuwly (2010) definem a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2010, p. 82).

Como em todo planejamento, a SD possuem metas e objetivos que precisam e devem ser alcançados, ou seja, “a definição dos objetivos de uma sequência didática devia adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela envolvidos”, visto que, tratase, sobretudo, de promover mudanças associadas a uma situação específica de aprendizagem” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004[1996], p. 53). A escolha desses autores se justifica pelo fato de eles empreenderem uma tempestade mental entre alunos e através de “práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros” (DOLZ, SCHNEUWLY, 2004 [1996], p.51).

O ensino desenvolvido a partir de SD possibilita que alunos/as construam e produzam sentidos com o gênero estudado, apropriando-se dele, reformulando-o, reconstruindo-o para, posteriormente, criarem sua própria versão. O gênero estudado deixa de ser apenas um *instrumento de comunicação e interação*, dentro deste viés passa a ser objeto de ensino e aprendizagem. A continuação apresento um recorte elaborado do plano de trabalho docente.

#### Recorte do Plano de Trabalho docente

O desenvolvimento da aula se deu da seguinte maneira: Pré-atividade, atividade, Pós-atividade e Avaliação.

No primeiro momento (4 h/a de 45 minutos - semanais) que foi a Pré-atividade apresentei aos alunos algumas imagens de acontecimentos ocorridos no Brasil e no mundo com pessoas de vários lugares, abri um debate e começamos a refletir sobre cada acontecimento apresentado a partir das figuras.

Durante essa etapa busquei atrair a atenção dos estudantes para falarem sobre suas próprias experiências e muitos deles não interagem. Após essa etapa, assistimos ao filme *Entre os Muros da Escola* (Filme baseado no livro de um professor sobre suas dificuldades no cotidiano de uma escola da periferia de Paris. Podemos destacar em sua trama algo similar que ocorre aqui no Brasil a respeito das dificuldades por nós enfrentadas).

Ao finalizar o filme iniciamos um diálogo sobre os pontos mais importantes de abordagem, aos quais acreditamos ser interessantes para comentar. Solicitei aos alunos que redigissem um pequeno comentário sobre o que chamou a atenção deles nas cenas da trama e a



relação que tem com a nossa realidade. Os referidos comentários foram lidos e debatidos por todos os envolvidos. Ao concluir essa etapa, iniciamos a etapa da Atividade.

No segundo momento (4 h/a de 45 minutos - semanais) que defini como o período da Atividade, levei o texto: *A viagem – Beatriz Ferreira Noble*, onde realizamos a leitura buscando compreender a estrutura, a linguagem utilizada, o conteúdo abordado e a mensagem transmitida.

Em seguida, apresentei o conceito do gênero, a tipologia textual predominante, o tipo da linguagem, a conjugação verbal usual, como também introduzi os conceitos de coesão e coerência que os textos apresentavam. Após isso, trabalhamos com outro relato, a saber: *Minha travessura – Thayná Serradura*. Lemos o texto e realizamos o exercício de identificação dos seguintes itens: a estrutura, a linguagem utilizada, o conteúdo abordado e a mensagem apresentada. Além disso, trabalhamos com questões gramaticais e sintáticas. Finalizada essa parte, partimos para a Pós-atividade que descrevemos a seguir.

No terceiro momento (4 h/a de 45 minutos - semanais) aludimos a Pós-atividade a qual propomos a produção de um relato pessoal. Solicitei ao grupo de alunos/as que escolhessem um acontecimento ocorrido com cada um e escrevessem individualmente o fato ocorrido. Houve muitas inquietações por parte dos alunos, a grande maioria perguntava quem iria ler, se mostraria a alguém, se teriam de ler para a turma, dentre outras questões. Respondi as interrogações feitas de forma ética, clara e objetiva para dar continuidade a nossa atividade de forma natural.

Nesse processo da Pós-atividade, orientei cada aluno durante o processo de escrita do texto. As orientações foram relativas aos títulos, a formulação dos parágrafos, a mensagem, a estrutura do texto, as informações descritas de forma clara e objetiva, a utilização adequada dos conectivos, das conjugações verbais, dentre outras orientações.

Ao finalizar as produções os alunos me entregaram os textos. Recebi um por um e comecei o processo de correção. No decorrer das avaliações foram encontradas inúmeras inadequações, a saber: gramatical, sintática, estrutural, sequencial, composicional, além de inadequações de conteúdo, de mensagem, de compreensão e de progressão textual.

Para minimizar esses problemas apresentados, propus aos estudantes que reescrevessem os textos produzidos com as orientações dadas e que daria assistência a cada um após as aulas no horário do intervalo. Para findar a aula, elaboramos a última etapa que se caracteriza como a Avaliação.

No quarto momento e último (4 h/a de 45 minutos - semanais) situamos a Avaliação onde elaborei uma bateria de exercícios de vocabulário, de classes gramaticais, de análise



sintática, de produção de parágrafos, de compreensão de textos, de leitura textual e de revisão de suas produções. Além de avaliar os alunos continuamente, através da participação, da pontualidade e da assiduidade.

### Tipos de correção textual

De acordo com os PCN's (2000) e os OCEM (2006) que pautam o ensino da Língua Portuguesa no Ensino Médio em três pilares essenciais, a saber: Gramática, Literatura e Produção de texto. É a partir desse desenho de ensino de língua que surgem inúmeras indagações com relação ao terceiro pilar, ao ensino da produção de texto, em específico como se dá a correção, o que se corrige em um texto produzido pelos alunos e qual a finalidade em corrigir essas produções. Os professores ao tratarem deste tema sentem dificuldades, as quais são oriundas das concepções tradicionais do ensino de língua, que estabelecem o seu ensino a partir da gramática normativa.

O texto é entendido como uma atividade linguística dotada de sentido e que apresenta características próprias. Sua composição se dá em um gênero, que obedece a uma tipologia que são as sequências lógicas e uma progressividade. Segundo Infante (1991),

a palavra texto provém do latim *textum* que significa tecido, entrelaçamento. (...) O texto resulta de um trabalho de tecer, de entrelaçar várias partes menores, a fim de se obter um todo interrelacionado. Daí poder falar em textura ou tessitura de um texto: é a rede de relações que garantem sua coesão, sua unidade (INFANTE, 1991, p.18).

Corroborando com a definição de Infante (1991), Costa Val (1991) enfatiza o texto como sendo uma ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sócio comunicativa, semântica e formal. Ou seja, é uma atividade linguística realizada em uma situação comunicativa através de sujeitos culturalmente situados.

Conforme Koch (2003), o texto é fruto da nossa atividade comunicativa e para isso ocorrer é necessário que três pontos sejam considerados no percurso desta atividade.

A seguir de acordo com a autora supra citada menciono os três pontos relevantes que precisam ser vistos quando tratamos sobre a produção textual, a saber:

1. A produção textual é uma atividade verbal, a serviço de fins sociais e, portanto, inserida em contextos mais complexos de atividades.
2. Trata-se de uma atividade consciente, criativa, que compreende o desenvolvimento de estratégias concretas de ação e a escolha de meios adequados à realização dos objetivos; isto é, trata-se de numa atividade intencional que o falante, de conformidade com as condições sob as quais o texto é produzido, empreende, tentando dar a entender seus propósitos ao destinatário através da manifestação verbal;
3. É uma atividade interacional, visto que os interactantes, de maneiras diversas, se acham envolvidos na atividade de produção textual (KOCH, 2003, p. 26).

Seguindo essa linha de pensamento podemos destacar que para o trabalho voltado para a produção textual o professor deve escolher um gênero textual e a tipologia textual visando as características mais importantes para o ensino da língua portuguesa. É necessário que o professor trabalhe a produção a partir de uma SD como já foi mencionado neste trabalho.

O texto é o nosso objeto de análise e é a partir dele que concebemos e definimos o processo de correção textual. Interessa-nos discorrer neste trabalho a respeito de quatro tipos de correções que são desenvolvidas pelos professores de língua portuguesa. Serafini (2005) elenca três tendências: a *indicativa*, a *resolutiva* e a *classificatória*. A partir dos estudos desenvolvidos por esta autora as duas primeiras são bastantes usuais pelos professores, sendo a terceira seu uso limitado quanto ao seu uso pelos docentes. Em 2013, Eliana Maria Severino Donaio Ruiz publicou um livro intitulado, *Como se corrige redação na escola*, ao qual podemos verificar a ocorrência das duas primeiras tendências e raramente a terceira e surge uma quarta tendência denominada de textual-interativa.

A tendência indicativa é a primeira que vislumbra o processo de correção das produções de textos pelos professores. Esta orientação se baseia na fixação de palavras, frases ou períodos que expressam erros. Os problemas apresentados em forma de erro, na maioria das vezes, são de origem gramatical, ortográfica, lexical, semântica, dentre outros. Conforme Serafini (1995) afirma:

A correção indicativa consiste em marcar junto à margem palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros. Nas correções desse tipo, o professor frequentemente se limita à indicação do erro e altera muito pouco; há somente correções ocasionais geralmente limitadas a erros localizados, como ortográficos e lexicais (SERAFINI, 1995, p.113).

A correção nessa perspectiva é efetivada por orientações, marcas ou demarcações deixadas no corpo da produção do texto para indicar as falhas apresentadas. Ruiz (2013) assegura que esta tendência é a mais usada pelos professores e que sua ocorrência pode acontecer tanto na margem do texto do aluno quanto no corpo do texto.

A segunda tendência é a chamada resolutiva, como seu próprio nome já diz ela serve para resolver as incorreções e os problemas presentes nas produções dos alunos, ou seja, o professor detém o papel de reescrever no texto do aluno palavras, frases ou períodos apontados como incorretos por ele em sua correção. É apresentado para o aluno o texto já corrigido, dessa maneira a solução das inadequações são detectados no texto por convicção do professor, neste sentido cabe ao aluno aceitar a correção passivamente.



De acordo com Serafini (1995), esse método se limita pois o professor apresenta: “uma única correção, um modelo determinado, sendo que em muitos casos várias correções são aceitáveis e correspondem a diferentes modos de expressão, todos corretos” (SERAFINI, 1995, p. 114).

A terceira tendência é a chamada classificatória, nessa perspectiva a correção da produção textual é marcada a partir do manuseio e uso de símbolos pelo professor visando o desempenho do aluno na correção de seu texto de forma individual.

O erro nesse método é tido de natureza não ambígua, ou seja, na identificação do erro o aluno só tem uma alternativa para saná-lo. As pistas deixadas pelo professor durante a correção auxiliam no processo de correção do texto pelo aluno. Há nessa perspectiva o uso de metalinguagem codificada que servem para mostrar a procedência do erro.

Esta terceira perspectiva de correção é apontada por Serafini (1995) como classificatória, pois: Tal correção consiste na identificação não ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinha o seu erro (SERAFINI, 1995, p. 114).

A quarta tendência de correção de produção textual é a textual-interativa, nesta perspectiva utiliza-se o recurso de bilhetes, isto é, uma maneira alternativa de auxílio na correção de textos. Nesse método o professor fixa comentários como o objetivo de fazer com que o aluno revise seu texto a partir das orientações deixadas por ele. Durante esse processo ocorre a interação aluno-professor, professor-corretor e aluno-revisor. Ruiz (2013) descreve essa tendência da seguinte forma:

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno [...] Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” [...] que, muitas vezes, dada sua extensão, estrutura e temática, mais parecem verdadeiras cartas (RUIZ, 2013, p. 47).

O procedimento de correção de texto propicia ao aluno a reescrita de seu texto contribuindo para o seu melhor aprendizado. Sendo assim, esse processo de orientação durante as correções se caracteriza como *feedback*. Comentários, sugestões, opiniões, correções gramaticais, ortográficas, sintáticas, textuais, discursivas são tidas como retroalimentação com o objetivo de produzir textos compreensíveis coerentes e coesos. Conforme Ruiz (2013), a reescrita textual é realizada por intermédio da reelaboração, da reestruturação e da retextualização do seu texto a partir da correção realizada pelo professor.



*Feedback*: conceito e tipo adotado

No processo interacional em sala de aula, nas conversas espontâneas, nas conversas telefônicas, nos aplicativos *online* (*Whatsapp*, *Facebook*, etc.), dentre outras relações, necessitamos de sinalizações para podermos manter a interação. Esses mecanismos são apresentados a partir de uma expressão facial, um sorriso, um gesto, uma fala, um som, um sinal paralinguístico e até mesmo a partir do silêncio. Esses aspectos favorecem ao entendimento e a motivação dos participantes envolvidos no intercâmbio face a face.

As sinalizações as quais nos reportamos aqui pode ser de duas maneiras, a saber: a sinalização de natureza avaliativa e a sinalização interativa. A primeira se refere a aceitação, ajuda, desaprovação, desconfianças, suspeitas, receios, dúvidas, hipóteses, etc. Já a segunda refere-se as motivações apresentadas pelo interlocutor para compreender nossa fala.

As sinalizações descritas anteriormente nos remetem ao processo de *feedback*. Compreendemos esse termo como um processo de informações oferecidas aos aprendizes sobre sua atuação em uma tarefa de aprendizagem, geralmente com o objetivo de melhorar seu desempenho. Segundo Mário Rinvoluceri (1994) a terminação *feedback* surgiu no campo da Biologia e faz referência as informações que retornam ao seu ponto de partida inicial. Porém, a partir de Robert Beaugrande (1981) esse vocábulo era usado na Engenharia Elétrica. Pode-se confirmar esse fato de acordo com a segunda edição do dicionário *Oxford English Dictionary*.

Nesse glossário o *feedback* foi registrado como sendo usado primeiramente em Engenharia Elétrica e sua origem se deu em 1920. Caracterizando-se como o retorno da fração do sinal de resposta de um estágio de um circuito amplificador a alimentação do mesmo estágio ou de seu procedente, ou seja, o retorno da resposta de uma máquina, sistema ou circuito a alimentação de forma a afetar sua performance, nas palavras da Enciclopédia Eletrônica Encarta.

A Encarta propõe um outro significado mais apropriado para o nosso objetivo – *feedback* se configura como uma resposta, isto é, comentários na forma de ponto de vista, opiniões e reações a acontecimentos com propósitos de apresentar informações utilitárias para novas decisões e ampliação do desenvolvimento desses fatos ocorridos. Verificamos esse juízo presente no *Longman Dictionary of Applied Linguistics* (2010) que considera *feedback* a partir de quaisquer mensagens informacional sobre a conclusão de um resultado de determinado comportamento. Nessa mesma perspectiva encontramos no dicionário *American Heritage* que



define *feedback* como o retorno de informação sobre o resultado de um processo ou atividade, ou seja, uma resposta avaliativa.

Os conceitos descritos nesse trabalho nos remetem a elaborarmos um conceito mais amplo que servirá para sustentar e fundamentar o nosso estudo. Podemos definir *Feedback* no ensino do texto escrito da seguinte maneira, a saber: *feedback* no ensino do texto escrito se refere às orientações didáticas-metodológicas para aquisição do texto escrito com o objetivo de motivar e orientar o desempenho dos alunos no processo de ensino aprendizagem do texto, como também refletir sobre essas orientações dadas durante o processo de produção.

De acordo com a definição elencada acima e da concepção de *feedback* encontrada no *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010), no processo de ensino, esse termo se refere aos comentários ou outras orientações que os alunos recebem no decorrer de sua aprendizagem em sala de aula, nos testes, avaliações, produções textuais e na oralidade tanto por seus professores quanto por outras pessoas envolvidas no processo da docência.

O *feedback* para Schwartz e White (2000) apresentam-se no âmbito educacional sobre duas formas, o somativo e o formativo. O *feedback* somativo testa uma atividade ou avalia os discentes com o objetivo de dar-lhe uma nota; Já o *feedback* formativo transforma o raciocínio ou a conduta dos estudantes almejando seu desenvolvimento intelectual. Ressaltamos que essa segunda forma de *feedback* é a que nos interessa nesse estudo.

Conforme Shute (2007), o *feedback* formativo, geralmente, mostrar-se sendo uma mensagem informacional ao principiante, como réplica a alguma atuação por ele causada, apresentando-se de diversas maneiras. Através da avaliação do professor aos exercícios realizados pelos alunos, na verificação da veracidade da resposta e na explicação dessas afirmativas dadas pelo aluno. Percebemos então que, a partir da autora o objetivo principal do *feedback* formativo é ampliar a visão do aluno/aprendiz sobre seu conhecimento, habilidades e compreensão a partir do conteúdo e na capacidade para resoluções de situações-problemas.

Nesse trabalho, fazemos alusão ao processo de *feedback* como a resposta do docente frente as orientações didáticas-metodológicas à produção do texto escrito do aluno/aprendiz com o intuito de orientá-lo, auxiliá-lo e motivá-lo na revisão e reescrita de sua produção, norteando-o na edificação de um texto coeso e coerente e que atenda aos parâmetros, aos propósitos da proposta e as exigências da conjuntura comunicativa sugerida.



## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa se classifica quanto à abordagem em qualitativa. Nós pesquisadores nos preocupamos no aprofundamento de um tema de base social visando assim explicar o acontecimento com base nas informações coletadas de acordo com a qualidade e interpretatividade e não nos preocupamos em quantificar os fatos. Seus representantes: (GOLDENBERG, 1997); (DESLAURIERS, 1991); (MINAYO, 2001); (BORTONI-RICARDO, 2013); dentre outros.

Quanto à natureza esse estudo é aplicado, pois visa gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência, aplicando a teoria para solucionar problemas específicos. Quanto aos nossos objetivos nossa pesquisa se insere no tipo de estudo descritivo. (BORTONI, RICARDO, 2013); (THIOLLENT, 2013), dentre outros.

A pesquisa descritiva exige do pesquisador uma série de informações sobre o objeto que pretende investigar, ou seja, de forma minuciosa o pesquisador descreve os fatos e fenômenos observados em seu estudo. Principais autores que representam esse tipo de pesquisa: (TRIVIÑOS, 1987); (GIL, 1997); (MATTOS e CASTRO, 2011); etc.

A partir dos procedimentos utilizados nosso trabalho se enquadra dentro da pesquisa-ação. Esse tipo de pesquisa pode ser conceituado como uma investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, [1988] 2013); (FONSECA, 2002); (GIL, 2007); etc.

Nosso estudo desenvolveu-se em uma escola estadual do município de Campina Grande – PB, com uma turma da 1ª série do Ensino Médio, composto por 31 alunos na primeira turma, sendo 17 meninas e 14 meninos. Na faixa etária entre 15 e 23 anos.

A nossa coleta de dados realizou-se a partir da observação das turmas participantes do estudo onde utilizamos os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade investigada. Com o objetivo de ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos da aplicação do plano de ação docente. (MARCONI & LAKATOS, 2006). Além da observação participante natural, utilizaremos para análise o plano de ação docente e as produções iniciais dos alunos e as produções finais.

Após a coleta de dados, a próxima etapa foi a tabulação deles. Iniciamos então o método de análise dos dados a partir da análise do conteúdo coletado. Essa análise de conteúdo



obedeceu a três eixos, a saber: a pré-análise, a exploração do material coletado e por fim, a inferência e a interpretação (BARDIN, 2009). A análise dos dados foi regida pelos estudos da Análise do discurso (PECHEUX, 1988). O objetivo desta é compreender as condições de produção e apreensão dos significados dos textos a serem analisados.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Ao nos debruçarmos sobre o plano de trabalho docente ora apresentado nesse estudo podemos observar o trabalho baseado nos PCN's (2000), além de enfatizar o processo ensino aprendizagem do texto escrito e a importância que o *feedback* do professor assume antes, durante e no final da produção textual.

No primeiro momento – a Pré-atividade, o professor levou os alunos a refletirem e a participarem do desenvolvimento da aula a partir de mecanismos que os chamassem a atenção, valorizando assim a perspectiva sócio interacionista da linguagem. É nessa atividade que professor e aluno se aproximam gerando assim uma relação simétrica. Com esse fato os alunos despertam o interesse e a motivação por estar em harmonia e próximo do seu professor. Não se trata de algo novo, mas de alguma coisa que precisa ser destacado e trabalhado para aproximar aluno e professor, despertando o interesse pelas atividades referentes a disciplina em estudo. Através das orientações dadas pelo professor podemos notar que durante essa etapa o *feedback* está presente desde o início até o seu término.

Para ilustrar minha reflexão “busquei atrair a atenção dos alunos – abri um debate”; “solicitei que redigissem um pequeno comentário – os comentários foram lidos e debatidos”. A partir desses enunciados o professor comanda a atividade e ao mesmo tempo trabalha com o *feedback*, através das discussões e dos diálogos entre os sujeitos envolvidos.

No segundo momento que foi a atividade podemos dizer que o caminho teóricometodológico desta proposta segue uma visão sócio interacionista quanto ao processo de produção textual, investindo no conhecimento de natureza cognitiva (conhecimento de mundo, textual, discursivo, gramatical, sintático, pragmático, etc.), de um lado conhecimento de natureza pragmática (contexto, interlocutor, objetivos, lugar de circulação) e de outro o conhecimento voltado para a natureza da textualidade do texto em questão (tipo de composição).



Percebemos alguns desses conceitos nos seguintes trechos: “apresentei o conceito do gênero, a tipologia textual, o tipo da linguagem, a conjugação verbal usual; introduzi os conceitos de coerência e coesão”. A primeira ação antecipa todas as outras. Já os três verbos seguintes dão conta de produções de textos bem específicos (o relato, o resumo, as anotações, os esquemas etc.), os quais deverão ser concebidos estratégias relacionadas à aprendizagem de outros conteúdos de ensino. Nesse sentido podemos dizer que essas produções se enquadram no universo dos gêneros escolares

No terceiro momento ou pós-atividade se configura como o momento chave do plano, é onde o alunado foi posto a produzir seus textos. É importante destacar as ações que são especificadas para o aluno/escritor, como planejar, elaborar, tomar notas, esquematizar, expressar. Ilustrando esse trabalho podemos destacar os seguintes enunciados: “solicitei ao grupo de alunos que escolhessem um fato ocorrido na vida deles e escrevessem sobre tal fato”. Ainda, durante essa fase o *feedback* do professor aparece para ajudar e direcionar a atividade. “Respondi as interrogações feitas”. Para Leandro (2011), “uma reflexão que decorre desses estudos e incide no ensino é a compreensão de que o ensino da produção de texto não deve ter como referência um único procedimento para qualquer texto, mas ampliar o leque de informações acerca das especificidades textuais.”

Nesse terceiro momento colocou-se em prática os tipos de correção de textos ora elencados nesse trabalho, predominando assim o tipo de correção textual interativa, considerando a textualidade e a interação entre texto/professor/aluno. Com a finalização das correções o processo do *feedback* inicia-se em vários momentos, a saber: “propus aos alunos que reescrevessem os textos a partir de minhas orientações; melhoria no título, na escrita forma, na estruturação das orações, na progressão textual, na clareza das informações”.

No quarto e último momento ou Avaliação realizamos o processo de *feedback* iniciado na execução da proposta. Toda orientação, correção e sugestão dada pelo professor para melhoria da produção textual escrita se configura como *feedback*. “Os exercícios propostos, produções de parágrafos, leitura, revisão, reescrita, etc.” Partindo dessa reflexão, procuramos utilizar diversas maneiras possíveis para desenvolvermos o processo de produção de texto, como o resumo, a pesquisa (anotações), transcrição da fala, a reescrita, dentre outras possibilidades.



A reescrita é importante pois é um componente fundamental do processo da escrita. A razão disso é que nenhum texto ganha forma da primeira vez em que as palavras são lançadas no papel. Reescreve-se para chegar ao que se quer dizer, portanto o aluno deve estar consciente de que transcreve para se fazer entender. Com a ajuda do professor e dos colegas, o jovem começa a avaliar os próprios textos. Numa etapa posterior, ele trabalha os textos de outros. Esse é o momento de transformar gêneros, estilos, registros de linguagem, visando fazer uma ponte entre o que se escreve na escola e fora dela. O objetivo é mostrar ao estudante que produzir textos é uma forma de interagir socialmente.

No intuito de exemplificar o que estamos abordando aqui nesse estudo e ilustrarmos de forma mais clara e objetiva, apresentamos um texto elaborado a partir da aplicação desse plano de trabalho docente. Iremos apresentar a primeira versão e depois a versão após o *feedback* dado e sua reescrita. A seguir temos os textos:

## TEXTO 1

### 1 POR UM FIO

A minha família é composta por seis pessoas, minha mãe, meu padrasto, dois irmão e 3 uma irmã, entre esses dois irmãos os dois são mais velhos que eu, e entre eles há uma 4diferença de dois anos, um de 18 e o outro de 20,o que eu quero falar é o de 20,ele 5simplesmente tem um comportamento totalmente diferente dos demais da família,e 6esse comportamento que eu falo já levou a vida dele a beira da morte por conta da 7teimosia dele, ele faz coisas que acabam com ele como roubar,usar drogas, 8desrespeitar os outros e se fir precisa, matar.Ele tem um problema que na cabeça dele 9ele tem peito de aço, que todo mundo tem medo dele,literalmente uma estupidez.

10 Certo dia ele tava com os “Amigos” bebendo,e depois de um tempo bebendo o dono 11da casa deu uma saidinha para ir ao vizinho e nessa saída ele achou uma brecha para 12roubar um gás,então ele pegou o gás e saiu da casa,quando ele ia saindo da casa dele 13com um gás nas costas,eles não pensaram duas vezes, sacaram a arma e dispararam 14varias vezes, graças a Deus nenhuma bala pegou nele,então meu irmão largou o gás e 15correu para o mato e lá ficou, dormiu, passou dia no mato, passou dias sem 16comer,andou tanto e achou a casa fo meu pai lá ele dormiu e comeu, segundo meu 17pai,o meu irmão estava todo sujo e fedendo e imediatamente ele foi tomar banho, essa 18notícia chegou em nossos ouvidos pelo meu pai que ligou para minha mãe,nós 19estávamos viajando e com essa notícia nós tivemos que voltar imediatamente para 20casa.

21 Chegando em casa ele contou tudo a minha mãe,hoje ele esta bem,mas corre um 22risco de vida por conta desse fato ocorrido ele não pode andar nas ruas onde ele 23morava senão ele morre , é triste, mas é como diz o ditado, “Você colhe o que você 24planta”. (Aluno 1ª série do Ensino Médio, Campina Grande-PB – 2017)

De acordo com o nosso objetivo iniciamos aqui a análise do texto escolhido para ilustrar nosso estudo. O texto em estudo apresenta muitas falhas no tocante a sua organização textual, gramatical, sintática, semântica, de uso da linguagem e de produção de sentidos. Para nós o sentido aqui trata-se do efeito de sentido aplicado e defendido pela



AD, ou seja

As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas 'nossas palavras'. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele (ORLANDI, 2007, p.32).

Na perspectiva da AD, o sentido trata-se do efeito de sentido veiculado no texto entre sujeito em enunciação, isto é, nega-se a ideia de mensagem pronta e acabada em si, sempre se indaga o significado. Para exemplificar podemos citar aqui o próprio título do texto escolhido pelo aluno "Por um fio". Este enunciado já foi dito anteriormente isso reflete a ideia de que não somos donos dos nossos dizeres. O discurso tem sua existência na exterioridade linguística, no social, é marcado sócio-histórico-ideologicamente (ORLANDI, 2007).

Para a elaboração da reescrita aplicamos o tipo de correção textual-interativa, em que mostramos as inadequações apresentadas durante todo o texto e direcionamos o aluno/escritor para o processo de reescrita, sendo assim não trabalhamos apenas a construção linguística do texto, mas também o processo de raciocínio lógico dos alunos e esse fato vamos notar a partir da reescrita do texto.

O aluno foi orientado a reescrever seu texto a partir de orientações, comentários, oficinas de ortografia, de semântica e de organização textual tudo isso para produzir o material linguístico e para poder apresentar um instrumento de fácil compreensão.

Essas diretrizes didáticas para a reestruturação e reescrita do texto se configura como o *feedback* do professor para melhoria do processo de ensino e aprendizagem do texto escrito, isto é, a reescrita do texto apresentará não apenas a voz do aluno, mas vozes que se entrecruzam, gerando assim um texto polifônico, em que se entrecruzam a voz do aluno, do professor, da sociedade, da família, do jovem problemático, dentre outras. O sujeito discursivo se constitui na interação social, isto é

É preciso acrescentar que a noção de sujeito de direito se distingue da de indivíduo. O sujeito de direito não é uma entidade psicológica, ele é efeito de uma estrutura social bem determinada: a sociedade capitalista. Em consequência, há determinação do sujeito mas há, ao mesmo tempo, processos de individualização da sujeito pelo Estado (ORLANDI, 2007, p. 51).

O indivíduo entendido aqui se constitui na interação social, ele não é o centro de seu dizer, em sua própria voz se manifestam outras vozes heterogêneas, sendo assim ele é polifônico. São essas vozes que demonstram a ideologia enraizada nos dizeres dos sujeitos discursivos participantes dessa produção. Neste sentido o texto reescrito apresenta uma



diversidade de interpretações, ou seja, dizeres que se caracterizam como efeitos de sentidos para a Análise do discurso (ORLAND, 2007)

Além das distorções ortográficas, gramaticais e sintáticas o texto apresenta desorganização em sua própria formatação e conflitos também nas condições de produções dadas. São essas condições que orientam o aluno/escritor para o desenvolvimento da atividade de escrita. Em outras palavras, são os aspectos históricos, sociais e ideológicos que envolvem o discurso, o que possibilitam a produção deles. (ORLANDI, 2007).

A pontuação quase não aparece, o único símbolo que aparece é a vírgula em alguns casos, o espaçamento não é obedecido, a paragrafação não existe. É um texto que de acordo com a Linguística Textual demonstra muitos erros de coesão e coerência e que precisa rever essas distorções para não afetar a textualidade da produção. Esses aspectos apresentados para reescrita e correção foram de ordem textual para a melhoria da parte escrita do texto, mas além disso, tivemos a preocupação em organizar o texto e deixá-lo compreensível para os leitores.

Essa compreensão dependerá da ideologia do leitor e de seu próprio escritor, ou seja, isso se configura como a concepção de mundo determinada pelo grupo social em estudo em uma circunstância histórica, onde a linguagem e o sistema de ideias são entrecruzadas e estão materializadas entre si. Ideologia é inerente ao signo em geral, dessa forma, qualquer palavra enunciada verifica-se que valor (es) a integra (m). (ORLANDI, 2007)

Procuramos basear nosso trabalho com foco na teoria integrada da escrita como prática social situada, levando em consideração o texto como produto e como processo. Segundo Reinaldo (2002), compreender a escrita como produto implica necessariamente a dimensão da escrita como processo. Na primeira, a ênfase é sobre as opções de organização da textualidade que são sistematicamente utilizadas pelos escritores de determinada comunidade de escrita; na segunda, é sobre as formas como os escritores selecionam suas opções e sobre os processos de tomada de decisão envolvidos na construção desses mesmos textos escritos, em função do propósito, da audiência, da situação e do sentido presente nas escolhas lexicais.

Após todo o processo de escrita e reescrita textual mediada pelo *feedback* do professor apresentamos abaixo o texto 1 “Por um fio” reescrito.

A vida de Laranja por um fio

Nossa vida é construída a partir de experiências, fases e acontecimentos, sejam eles bons ou ruins. Minha família é pequena tem apenas seis pessoas. A saber: eu que me chamo azul, minha mãe que se chama Rosa, meu padrasto de nome Preto, dois irmãos ambos Vermelho e Laranja e uma irmã chamada Lilás. Meus irmãos são mais velhos



que eu. Um tem 18 anos e o outro tem 20 anos. Vou falar um acontecimento que ocorreu com meu irmão Laranja de 20 anos. Seu comportamento é diferente dos demais da minha família, é graças a esse comportamento indisciplinar que o levou à beira da morte.

Em uma tarde de domingo, Laranja estava com seus “amigos” ou melhor dizendo colegas, pois nos tempos que estamos ninguém tem amigos. Estavam todos bebendo, após encherem a cara de cachaça o dono da casa precisou sair de casa e ir até o vizinho, confiando assim em seus amigos e deixou Laranja em sua casa. Ao voltar para casa onde estava bebendo viu um rapaz com um botijão de gás nas costas.

Perceberam que se tratava de um roubo em sua casa. De imediato sacaram as armas e começaram a atirar.

Graças a Deus nenhum tiro pegou em Laranja, assustado pelos disparos ele largou o botijão de gás e correu para o mato, permanecendo lá por alguns dias. Durante esses dias no mato ficou sem comer, beber, tomar banho e acabou andando bastante até encontrar a casa do nosso pai. Chegando lá ele tomou banho, dormiu, comeu e refletiu sobre suas travessuras reais. Ele chegou na casa do pai todo sujo e fedendo muito (palavras do meu pai). Essa notícia não demorou muito até chegar aos nossos ouvidos.

Nós estávamos viajando e com essa notícia inesperada acabamos voltando para casa imediatamente. Chegando em casa, meu irmão Laranja contou tudo a minha mãe sobre o fato, hoje em dia ele melhorou um pouco, mas corre risco de morte por causa desses acontecimentos provocados por ele. É uma situação difícil e triste, mas é como diz o ditado ‘você colhe o que planta’. (Aluno da 1ª série do Ensino Médio, Campina Grande-PB, 2017).

## CONCLUSÃO

Ao iniciar as reflexões que por ora encerramos, empreendemos a ousadia de traçar um percurso que possibilitasse aos professores e estudantes em geral uma compreensão do Campo Teórico dos Gêneros Textuais, dos Tipos de Correção Textual, do *Feedback* do professor, da Reescrita Textual, da Análise do Discurso e da Produção de Texto.

O ensino da produção do texto escrito pautada na reescrita textual perpassa por várias abordagens teóricas e que uma vai contribuindo com a outra em um processo de construção do aprendizado. As lacunas deixadas por algumas teorias são finalizadas por outras. Mas, é necessário complementá-las com as novas abordagens para tornar o ensino mais significativo, visto que o mundo evolui, a sociedade muda e o processo de ensino da escrita precisam acompanhar este ritmo. O *feedback* do professor durante a reescrita textual é fundamental para conseguir alcançar o objetivo pretendido.

A estrutura de nossa língua é importante para todos nós e mais importante ainda é sabermos utilizar nossa língua em diversos contextos de forma coerente. O ensino voltado para o gênero na perspectiva do texto como processo é um meio que possibilita o aprendizado e seu uso adequadamente. Porém, o professor deve ser paciente, pois os resultados são demorados, contudo, significativos.



Em suma, as aulas de produção escrita que aborda o texto como *continuum* valoriza cada conhecimento que nosso aluno já possui e a partir de seus conhecimentos vão sendo abertos novos horizontes de aprendizado. É relevante o trabalho pautado no texto como processo em uma perspectiva social orientada para melhoria, prática e amplitude dos conhecimentos e da utilização não apenas na escola, mas para a sua vida em sociedade.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

BEAUGRANDE R. A.; DRESSLER, W. **Introduction to Text Linguistic**. London: Longman, 1981.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, [1945[2008] 2013.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**. 1998.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. 2000.

COSTA VAL, M. G. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. *Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

INFANTE, Ulisses. **Do texto ao texto: Curso prático de leitura e redação**. Editora Scipione. São Paulo. 1991

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2011.



\_\_\_\_\_, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **A coerência textual**. São Paulo: Contexto, 2006.

LEANDRO, Maria de Lourdes da Silva. **Pesquisa em língua portuguesa: da construção do objeto à perspectiva analítica**. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011.

MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Análise De Discurso: Princípios e Procedimentos**. 7ª Edição, Campinas – SP: Pontes, 2007.

Oxford English Dictionary. Online.

PECHEUX, Michel. **Semântica e discurso**. Campinas: UNICAMP, 1988/1997

REINALDO, Maria Augusta G. M. **Teorias de escrita: implicações para o ensino/aprendizagem de produção de texto**. Dep. Letras – UFCG: 2002.

RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. **Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistic**. Harlow: Pearson, 2010.

RINVOLUCRI, M. Key. **Concepts in ELT: feedback**. *ELT Journal*. v.48 n.3, p. 287-288 July, 1994.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHWARTZ, F.; WHITE, K. Making sense of it all: Giving and getting online course feedback. In: WHITE, K. W; WEIGHT, B. H. (Eds.). *The online teaching guide: A handbook of attitudes, strategies, and techniques for the virtual classroom*. Boston: Allyn and Bacon, 2000.

SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. São Paulo: Globo, 1995.

SHUTE, V. **Focus on formative feedback**. *ETS Research & Development*. Princeton, NJ, March 2007. Disponível em: <<http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-0711.pdf>>. Acesso em: abril. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez & Autores Associados, [1988] 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

# O JOGO DIDÁTICO NO ENSINO DE SOCIOLOGIA COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM PARA OS ALUNOS SURDOS E OUVINTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Adriana Farias do Nascimento<sup>1</sup> – CDSA – UFCG  
Fabiano Custódio de Oliveira<sup>2</sup> – CDSA- UFCG

## RESUMO

As implicações acerca da entrada tardia da disciplina de Sociologia no currículo escolar e no cenário educacional do país ocasionaram um desserviço ao processo reflexivo e crítico de alunos que não tiveram acesso à disciplina. Neste sentido pode-se mencionar uma questão mais agravante que diz respeito à realidade educacional vivenciada pelos sujeitos surdos, que tardiamente e com dificuldades adentram no Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos. Assim, pensar em uma metodologia adequada no ensino de Sociologia para os surdos é refletir acerca da diversidade de sujeitos que temos na sociedade. Desta forma, esta pesquisa teve por objetivo geral produzir e experimentar um jogo pedagógico inclusivo, que potencialize o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Sociologia através da mediação numa sala de aula com alunos surdos e ouvintes na Educação de Jovens e Adultos. Para execução dessa pesquisa, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa através da pesquisa-ação, que foi dividida em momentos de produção e experimentação nos contextos acadêmico e escolar. Ao final verificamos que o uso do jogo didático pode ser uma possibilidade para mediar o ensino e aprendizagem de Sociologia por alunos surdos da EJA, pois estimulou a criatividade, desenvolvimento de percepções, senso de iniciativa e sendo crítico. As estratégias de ensino por meio de atividades lúdicas permitiram aos alunos surdos capacidade de problematizar e refletir sobre conhecimentos que estão naturalizados no cotidiano, no âmbito do ensino de Sociologia da escola do Semiárido.

**Palavras-chave:** Ensino de Sociologia, Educação de Surdos, Educação de Jovens e Adultos, Jogo Pedagógico.

## INTRODUÇÃO

O Curso de Mestrado Profissional em Sociologia, possibilita que o aluno em formação no mestrado, venha contribuir para o ensino de Sociologia no Ensino Médio, tendo em vista que a obrigatoriedade do ensino tornou-se realidade a partir da Lei 11.684/08, assim sendo,

<sup>1</sup>Mestre em Ensino de Sociologia - PROFSOCIO da Universidade Federal de Campina Grande e Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Sumé - PB [adrianafariasnascimento@gmail.com](mailto:adrianafariasnascimento@gmail.com)

<sup>2</sup> É doutor em Planejamento Urbano e Regional, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2017) e professor do Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional - PROFSOCIO da Universidade Federal de Campina Grande [fabiano.geografia@gmail.com](mailto:fabiano.geografia@gmail.com).

muitas implicações surgiram em decorrência dessa obrigatoriedade tardia. A dificuldade mais premente vem sendo a carência de formação docente e quantidade inexpressiva da carga horária da disciplina de Sociologia. Nesse sentido, pode-se considerar descaso em relação à importância dessa disciplina para a formação crítica e reflexiva dos jovens.

Ao deparar com as implicações acerca do entrada tardia do conhecimento sociológico no currículo escolar e no cenário educacional do país, pode-se mencionar uma questão mais agravante que diz respeito à realidade educacional vivenciada pelos sujeitos surdos da Educação de Jovens e Adultos, que tardiamente e com dificuldades adentram no Ensino Médio. Desse modo, somam-se os obstáculos à inclusão dos surdos no sistema educacional que funcione de forma efetiva. A inexistência de intérprete em sala de aula, professores que desconhecessem a Língua de Sinais, e metodologias que contemplem somente a maioria dos alunos ouvintes são parte dos obstáculos que relegam os surdo ao descaso educacional.

No que se refere à metodologias didáticas, os sujeitos surdos são visuais e precisam que as metodologias explorem de forma intensiva este aspecto. Nesse sentido, os jogos didáticos podem ser mecanismos eficientes para viabilizar o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias aos objetivos pedagógicos e à construção do conhecimento. Desta forma, a pesquisa teve por objetivo produzir e experimentar um jogo pedagógico inclusivo que potencialize o processo de ensino-aprendizagem no ensino de Sociologia, através da mediação numa sala de aula com alunos surdos e ouvintes na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, o uso de jogos didáticos pode ser uma possibilidade para mediar o ensino e aprendizagem de Sociologia para alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos, pois estimulará criatividade, desenvolvimento de percepções, senso de iniciativa e crítico. As estratégias de ensino por meio de atividades lúdicas permitirão aos alunos surdos capacidade de problematizar e refletir conhecimentos que estão naturalizados no cotidiano.

A partir desse contexto, se faz necessário o uso de metodologias didáticas atrativas que favoreçam a interação entre surdos e ouvintes e respeite as especificidades linguísticas dos sujeitos surdos. Nessa perspectiva, a produção do jogo titulado *Balaio Sociológico Cultural* contribuiu para efetivar o ensino de Sociologia entre os alunos surdos e ouvintes da Educação de Jovens e Adultos. Pois, essa metodologia promoveu uma aprendizagem de forma dinâmica e interativa.

Desta forma, essa pesquisa é de grande relevância em dois sentidos, no sentido do contexto escolar do Ensino Médio, como também no contexto acadêmico. No contexto escolar do Ensino Médio a pesquisa visa potencializar o Ensino de Sociologia, para alunos surdos, por meio de jogos didáticos, tendo em vista que cotidianamente estes sujeitos ficam a

margem no espaço escolar e socialmente invisibilizados. Assim, propomos fazer uma intersecção entre os jogos didáticos para mediar o processo de ensino-aprendizagem de Sociologia, pelos alunos surdos da EJA, favorecendo a interação entre os alunos surdos e ouvintes no ambiente escolar.

No contexto acadêmico, essa pesquisa vem contribuir para que estudos, voltados para os sujeitos surdos, possam ser enriquecidos com metodologias adequadas para o ensino e aprendizagem destes, como também colabora com uma reflexão sociológica e pedagógica no que se refere à interação entre sujeitos surdos e ouvintes no âmbito da sala de aula. Pois segundo Grandó (2000, p. 15), é fundamental:

A busca por um ensino que considere o aluno como sujeito do processo, que seja significativo para o aluno, que lhe proporcione um ambiente favorável à imaginação, à criação, à reflexão, enfim, à construção e que lhe possibilite um prazer em aprender, não pelo utilitarismo, mas pela investigação, ação e participação coletiva de um todo que constitui uma sociedade crítica e atuante, leva-nos a propor a inserção do jogo no ambiente educacional, de forma a conferir a esse ensino espaços lúdicos de aprendizagem.

Em relação ao material construído para ser utilizado na disciplina de Sociologia, a proposta de confecção de um jogo é uma estratégia de ensino que oportunizará aos sujeitos surdos, que apresentam uma diferença linguística e cultural, que sejam estudados sociologicamente e pedagogicamente enquanto grupo. Além de possibilitar que a construção do conhecimento seja direcionada para um grupo de pessoas que historicamente foi excluído e que no cenário educacional ainda se encontram a margem. Portanto, a Sociologia vem contribuir para reflexão e uso de metodologias adequadas para o ensino destes sujeitos, como também para sua interação no contexto da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos.

### **O jogo pedagógico como recurso didático no ensino de Sociologia inclusivo para surdos e ouvintes da Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

O Ensino de Sociologia no Brasil tem passado por períodos de intermitência, mas por meio da Lei nº 9.394/96, a Sociologia se torna obrigatória como disciplina que compõe do currículo do Ensino Médio. No Artigo 36, § 1º, Inciso III, há a determinação de que “ao fim do Ensino Médio, o educando deve apresentar domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Mas na prática do cotidiano escolar, a disciplina ainda é marginalizada, pois essa insegurança na efetivação e permanência da disciplina faz com que ela não tenha alcançado o

devido prestígio dentro do currículo escolar. Como destaca Silva (2007), há problemática em relação à disciplina no contexto escolar:

No currículo das competências a Sociologia e as Ciências Sociais não entram como disciplinas do núcleo comum, mas podem estar na parte diversificada, como disciplinas escolhidas pelas escolas. Por isso a Sociologia continua instável, e com dificuldades de se firmar como disciplina escolar. Isso interfere na formação de professores, uma vez que o espaço de trabalho como professor de Sociologia não está consolidado. Nos currículos em que a Sociologia apareceu dessa forma, o seu ensino foi ministrado predominantemente por professores com formação em áreas tais como a Pedagogia, História, Geografia, entre outras. (SILVA, 2007, p. 417)

Por isso, no espaço escolar a disciplina de Sociologia, que visa a formação da cidadania, não está cumprindo o seu papel, tendo em vista que as disciplinas que necessitam uma reflexão, são caracterizadas como perigosas, por possibilitar que os alunos façam uma reflexão, de conjunturas normalizadas. Por esse motivo, estão sempre em constante ameaça de retirada do currículo escolar. Esta configuração ocorre por que a disciplina potencializa que os educandos possam ser conscientes e emancipados e assim intervir na sociedade. Como destaca Giddens (2005):

A Sociologia pode ajudar em nossas vidas através do desenvolvimento da consciência das diferenças culturais: “a sociologia nos permite ver o mundo social a partir de outros pontos de vista que não são o nosso”; avaliando os efeitos das políticas: “a pesquisa sociológica fornece ajuda prática na avaliação dos resultados de iniciativas políticas”; e também através do auto-esclarecimento: quanto mais sabemos por que agimos como agimos e como se dá o completo funcionamento de nossa sociedade, provavelmente seremos mais capazes de influenciar nossos próprios futuros (GIDDENS, 2005, p.27).

E no que tange ao Ensino de Sociologia, esta disciplina tem muito o que ser problematizada para contribuir de forma eficaz com o processo educacional. Portanto o uso de jogos didáticos nesta disciplina pode ser uma proposta inovadora, pois através da interação possibilitada pelo jogo, e a troca de saberes entre professor-aluno, aluno-aluno, e aluno-professor, e, nesta conjuntura a construção do conhecimento se efetiva.

O uso destas metodologias didáticas, tais como o jogo pedagógico consta nos PCN+ (BRASIL, 2006), como um recurso didático que colabora e estimula a aprendizagem dos alunos:

Os jogos e brincadeiras são elementos muito valiosos no processo de apropriação do conhecimento. Permitem o desenvolvimento de competências no âmbito da comunicação, das relações interpessoais, da liderança e do trabalho em equipe, utilizando o a relação entre cooperação e competição em um contexto formativo. O jogo oferece o estímulo e o ambiente propícios que favorecem o desenvolvimento

espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira, lúdica, prazerosa e participativa de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos (BRASIL, 2006, p. 28).

O jogo pedagógico é um recurso didático que contribui no processo de ensino-aprendizagem, pois também parte de uma perspectiva prática e visual, mas ainda são muito incipientes os jogos pedagógicos para alunos surdos, e praticamente inéditos o uso destes jogos didáticos para ensino de Sociologia para alunos surdos e ouvintes concomitantes da Educação de Jovens e Adultos.

Mediante este cenário de poucos estudos voltados para o ensino de Sociologia para alunos surdos, foi realizada pesquisas nas plataformas digitais da *Scielo* e *Capes*, a fim de localizar estudos de jogos didáticos para mediar o ensino e aprendizagem de Sociologia, para alunos surdos. Nesta perspectiva traremos isoladamente os estudos realizados sobre jogos pedagógicos e ensino de Sociologia, para alunos surdos.

Ao tratar de estudos voltados para jogos pedagógicos encontramos em larga escala trabalhos voltados para esta perspectiva. Temos estudos recentes que apontam para as vantagens de se usar estes recursos didáticos para mediar o processo de ensino-aprendizagem. Pois como destaca Brito *et al* (2015), com o artigo: *Dinamizando e motivando o aprendizado escolar por meio dos jogos pedagógicos*, destaca que por meio de uma abordagem experimental de um jogo didático em sala de aula, os resultados apontaram que fica evidente que a associação de metodologias proporciona resultados mais favoráveis, sugerindo um efeito aditivo das diferentes metodologias, tendo em vista que durante a aula tradicional os alunos não demonstraram interesse nem entusiasmo. E a pesquisa mostrou que o jogo é uma atividade que demonstra curiosidade, motivação pelo fato do desafio, pois a junção destes componentes na atividade lúdica possibilita condições favoráveis de desenvolver a aprendizagem.

Como também Lamas (2015), no artigo intitulado: *O jogo como recurso pedagógico – Ser, comunicar, interagir, construir conhecimento*, aponta a relevância de uso da ludicidade para envolvimento dos alunos na aprendizagem pelo prazer, pois o jogo contribui para a criação de situações propícias ao desenvolvimento do aluno, seja na sua forma de ser e estar – construindo a sua identidade –, de conviver – comunicando, interagindo –, seja ainda de conhecer – construindo conhecimento(s) e rentabilizando-o(s) em prol de si, do(s) outro(s) e da(s) comunidade(s) em que se integra. Nesta perspectiva a autora corrobora para as

vantagens do uso do jogo, como recurso didático de mediação da aprendizagem.

No que tange o ensino de Sociologia para alunos surdos Fagner Carniel e Lennita Ruggi (2009), no artigo intitulado *Retratos da Surdez: por um perfil da juventude usuária de língua de sinais em Curitiba*, trazem embasamento teórico de estudiosos através de estudos na Sociologia contemporânea. Os autores descrevem o cotidiano de uma escola de surdos e se amparam nos estudos de Goffman para falar das estigmatizações sofridas pelos sujeitos surdos, tendo em vista que os estudos apontam o olhar do colonizador dos ouvintes em direção às pessoas surdas, se estabelecendo uma cultura do silêncio, com sujeitos limitados de autonomia, educacional e socialmente. E continuamente os autores trouxeram um dado relevante apontado por Bryan Turner, a respeito das “deficiências”, que esteve praticamente ausente do debate sociológico da contemporaneidade e nunca chegou a configurar efetivamente um eixo estrutural para analisar as formas de dominação e exclusão da modernidade ocidental.

Assim sendo, é possível perceber a invisibilidade posta aos sujeitos que estão fora do padrão de normalidade, neste caso os surdos, em que o poder dos grupos hegemônicos, os ouvintes, estigmatizam os sujeitos que apresentam uma língua diferente, que apreendem o mundo de forma distinta e vivenciam uma cultura particular, que os caracterizam como específico, mas jamais de forma inferior. Como destacam os estudos de Strauss (1958, p. 325) que aponta o conceito de cultura numa perspectiva formal, que não se caracteriza universalmente, mas de forma que ocorre por meio de agrupamentos significativos.

O termo ‘cultura’ é empregado para reagrupar um conjunto de afastamentos significativos cujos limites a experiência prova coincidirem aproximadamente. Que esta coincidência não seja nunca absoluta, e que ela não se produza nunca em todos os níveis ao mesmo tempo; isto não nos deve impedir de utilizar a noção de cultura [...] (LÉVI-STRAUSS, 1958, p. 325).

E no caso dos surdos um artefato cultural pertencente ao grupo dos surdos que os caracteriza é Língua de Sinais, pois expressa sua identidade, e os distingue enquanto surdo, tanto quanto os aspectos visuais que valorizam e respeitam a sua identidade cultural do surdo, a partir do paradigma viso-espacial.

E no que tange a educação de surdo, traremos para analisar no estado da arte a obra *A educação inclusiva e o papel socializador na realidade do surdo no Brasil*, de Martins Alves e Menezes Junior (2017), que vem apontar a complexidade educacional do surdo, no ponto de vista da educação inclusiva em contraposição a educação bilíngue, visto que a proposta educacional inclusiva corrobora para que o surdo venha ser educado dentro do sistema vigente

majoritário e ouvinte, no modelo oral auditivo que não permite ao surdo desenvolver-se na aprendizagem, e tão pouco linguisticamente. Para legitimar essa concepção utilizam a obra de Soares e Lacerda para mostrar as implicações na educação inclusiva para os surdos:

A inclusão almejada acaba ficando somente nos desejos da escola/professora, porque há uma organização que implícita ou explicitamente valoriza o ouvir, o ser ouvinte, isso acaba aparecendo e marcando as relações, revelando uma práxis pouco ou nada inclusiva. Nesse constante jogo, constrói identidades que se sucedem e se antagonizam, indicando os efeitos desse ambiente em sua constituição (SOARES; LACERDA, 2004, p. 141).

Os estudos apontam que o modelo educacional inclusivo, desvaloriza a Língua de Sinais e a cultura surda, pois fomenta a igualdade e tolerância, no espaço escolar, mas não se efetiva enquanto escola que respeita a língua e limita a interação entre surdos e ouvintes, em virtude da barreira linguística. Pois segundo, Reily:

A linguagem integra e constitui a cultura de qualquer sociedade. A língua tem forte papel na constituição da identidade de uma sociedade, e a escrita da língua, por sua vez, promove a formação da memória cultural. Da mesma maneira, vivendo em sociedade, a linguagem se faz vital e se consolida nas interações tanto orais quanto gráficas. Se um indivíduo não se apropriar da linguagem vigente, ele terá participação muito passiva na vida, preso sempre às necessidades básicas do viver cotidiano (REILY, 2004, p. 15).

A citação acima apresenta uma concepção sociológica funcionalista acerca da surdez e a aponta a concepção educacional bilíngue a que melhor possibilita o desenvolvimento educacional do surdo, porque o modelo bilíngue privilegia o uso de duas línguas, a Libras como (L1), e o Português escrito como (L2), neste sentido, respeita as especificidades linguísticas dos alunos surdos.

Os jogos pedagógicos é uma metodologia profícua, sem perder a essência e importância de compreensão do conteúdo no processo de construção da aprendizagem, tendo em vista que o uso desta metodologia é uma ação lúdica, que possibilita alcançar objetivos pedagógicos de aprendizagem. Segundo Perrenoud o jogo pedagógico amplia a socialização, além de desenvolver as habilidades cognitivas:

O jogo é um suporte de aprendizagem que permite desenvolver: - competências de socialização, por meio do respeito às regras, da descentralização necessária, do desenvolvimento da autonomia, da cooperação [...] competências disciplinares e didáticas [...] competências e capacidades tais como memorização, criatividade, imaginação, concentração, atenção, escuta, aplicação de regras, verbalização, comunicação, confrontação de pontos de vista, habilidade motora (PERRENOUD,

Portanto, os jogos pedagógicos configuram-se para os surdos, uma possibilidade de aprendizagem, como destaca Nascimento, (2017), estes sujeitos são sujeitos visuais, e as dificuldades encontradas pelos surdos no campo educacional ocorrem em virtude das marcas da oralidade em sala de aula, o que inviabiliza o processo de aprendizagem dos surdos colocando-os à margem do desenvolvimento educacional. Em razão das pessoas com surdez, enquanto sujeitos visuais, dependem de metodologias de ensino e aprendizagem que contemplem seus aspectos viso-espaciais. Caso contrário, os surdos estarão relegados ao fracasso escolar. Como aponta Fernandes (2006, p. 3).

O contexto educacional está organizado de forma que todas as interações são realizadas pela oralidade, o que coloca os alunos surdos em extrema desvantagem nas relações de saberes instaurados em sala de aula, relegando-os a ocupar o eterno 'lugar' do desconhecimento, do erro, da ignorância, da ineficiência, do eternizado não-saber nas práticas linguísticas.

Corroborando com estes estudos Dorziat (2011, p.49) acrescenta que “[...] podemos observar que a escola não só continua valorizando a percepção oral auditiva, como também continua construindo discursos de fracasso a partir do outro”. Este tipo de estereótipo de fracassado é uma visão opressora que coloca os surdos como incapacitados, por não desenvolverem-se no modo oral. Assim sendo, a aquisição do conhecimento por parte dos surdos depende do que é construído juntamente com eles dentro da perspectiva visual.

No levantamento realizado para essa pesquisa foi identificado que ainda são incipientes os estudos produzidos na perspectiva de jogos didáticos para alunos surdos e ouvintes, sobretudo no que diz respeito ao ensino de Sociologia, na EJA. Esse levantamento possibilitou-me visualizar o cenário dos jogos didáticos para os alunos surdos da EJA, e enquanto pesquisadora refletir sobre as possibilidades didáticas, para os sujeitos surdos e ouvintes que estão inseridos em uma modalidade educacional historicamente desprestigiada. Neste sentido, as reflexões postas nesta pesquisa configuram-se como uma proposta inovadora para os sujeitos surdos e ouvintes que estão inseridos na modalidade EJA, no Cariri paraibano.

Portanto, esses resultados apresentam uma pesquisa inédita na região do Cariri paraibano, e visa contribuir com estratégias didáticas para serem aplicadas em sala de aula com alunos surdos e ouvintes que estudam a disciplina de Sociologia na EJA.

Neste sentido, é fundamental para que os alunos surdos da EJA tenham uma

aprendizagem eficiente e um processo interativo entre surdos e ouvintes em sala de aula.

Assim, precisam que as metodologias aplicadas levem em consideração os aspectos da visualidade. Portanto, os jogos pedagógicos caracterizam-se como metodologia que motiva e mobiliza os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

## **METODOLOGIA**

Essa pesquisa teve como foco a construção de material pedagógico para mediar o ensino-aprendizagem de Sociologia por alunos surdos e ouvintes da Educação de Jovens e Adultos. Nesta perspectiva Richardson (2009, p.83), descreve que “a pesquisa para elaboração de material didático distingue-se da básica porque não se volta diretamente para a busca de conhecimento em uma área específica, mas para a elaboração de um produto que possa ser, efetivamente, usado em escolas”.

Desta forma, a nossa pesquisa foi fundamentada na abordagem qualitativa no âmbito da pesquisa-ação que é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 1985)

Assim, toda ação no contexto escolar foi realizada no âmbito da pesquisa-ação. Nesse contexto, a nossa pesquisa foi na Escola E. F. M. Profº José Gonçalves de Queiroz, através dos seguintes momentos: escolha da turma, planejamento, escolha do tema do jogo, construção de um questionário de acompanhamento de aprendizagem, aplicação de um questionário de acompanhamento de aprendizagem, produção do jogo pedagógico, mediação pedagógica, continuação e conclusão da mediação pedagógica, experimentação do jogo pedagógico na sala de aula, reaplicação do questionário como o objetivo de coletar informações sobre a aprendizagem dos alunos por meio das atividades desenvolvidas e roda de conversa para avaliação da mediação e aplicação do jogo.

Os dados coletados foram analisados de forma descritiva e interpretativa uma vez que esta é caracterizada pela observação e correlação de fatos, buscando descrever as características ou relações existentes em cada etapa das ações realizadas na sala, mostrando através das fotos e descrevendo e analisando as atividades realizadas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O jogo pedagógico foi elaborado e intitulado de *Balaio Sociológico Cultural*, com os seguintes materiais: placas de isopor, papel A4 ofício e color lumi, cola de isopor, cortador de isopor, impressora e tesoura. O primeiro passo foi fazer no computador no programa *Word* em

tabela as letras do alfabeto e a datilologia em Libras, ou seja, o alfabeto manual. Logo após tudo organizado começou-se a construção na tabela do *Word* do conceito de cultura no alfabeto da Língua Portuguesa, como também dos tipos de cultura, que apresentava a datilologia de Libras de forma central e grande, e no canto inferior direito o alfabeto da Língua Portuguesa em um tamanho pequeno (Figura 1).

Figura 1 - Programa Word em tabela as letras do alfabeto e a datilologia em Libras



Construção das palavras do jogo no computador

Foto: Adriana Farias- Setembro/ 2018

Foram construídos 467 retângulos de isopor com aproximadamente 20x14 cm, e em seguida impressas e coladas letras do alfabeto que compõe a definição de cultura, que serão misturadas para que os alunos consigam ordenar o conceito “Cultura é um conjunto de práticas, saberes, valores, normas, crenças, patrimônio social de grupos humanos”. Esse conceito de cultura é adotado no livro didático de Sociologia utilizado na escola pesquisada. Em seguida, construímos mais retângulos com a mesma proporção e foram impressas e coladas as letras da datilologia em Libras, em papel colorido e no canto inferior com tamanho menor a letra do alfabeto correspondente a Libras, para os alunos construírem e elencarem elementos que compõe a cultura: material, imaterial, popular, erudita, surda e sumeense. De forma que as letras da datilologia formam um aspecto característico da cultura. Neste sentido, também foram construídas em placas de isopor o título do jogo, e os tipos de cultura elencados no jogo (fotos 1 e 2).



Produção do jogo /Foto: Acervo pessoal da pesquisadora

O processo de mediação pedagógica teve início com o questionamento “Vocês sabem o que é cultura”? Os alunos se entreolharam e aluno ouvinte ( 06 ) falou: “Não sei explicar, mas acho que é algo que tem na sociedade, comunidade, eu acho não sei se é certo!” A aluna ouvinte ( 07 ) mencionou: “minha avó sempre diz quando vê uma pessoa inteligente e falante, ela fala fulano tem cultura”. Em seguida a aluna surda ( 02 ) manifestou-se e sinalizou “tradição, história do povo na sociedade”. Foi explicado que o conceito de cultura não é algo fechado. Assim, entregamos a cada um dos alunos um material produzido que apresentava o conceito e algumas imagens que representavam a cultura. Neste sentido o aluno surdo (03) mostrou uma imagem do mapa do Brasil que evidenciava diferentes imagens e perguntou: “Brasil tem muitas culturas?” Respondi que sim: “O Brasil muito grande e apresenta muitas manifestações culturais”. Realizamos uma roda de diálogo, em que todos os alunos puderam participar e expressar o entendimento sobre cultura, neste sentido surdos e ouvintes puderam interagir e ambos aprender um com os outros.

Logo após a mediação pedagógica, chegou o momento de experimentar o jogo (fotos 3 e 4). Organizou-se o jogo em sala de aula e a partir do momento em que os alunos chegavam eram informados, que seria o momento de experimentar o jogo. Dentre as regras do jogo: a sala de aula que era formada por 08 alunos foi dividida em dois grupos, compostos por dois alunos surdos e dois alunos ouvintes respectivamente. Para iniciar o jogo foi entregue a palavra cultura de forma desordenada para ambos os grupos, e para o grupo que montar primeiro ter o direito de iniciar o jogo.

Em seguida o grupo que formou mais rapidamente a palavra cultura teve o tempo

cronometrado em 1 minuto para formar o conceito de cultura com as letras do alfabeto, porém o tempo excedeu e a oportunidade passou para o outro grupo, que teve o mesmo tempo. Porém, como o tempo também esgotou e não conseguiram formar. E como regra final ficou estabelecido que quem formasse o conceito de cultura com maior número de elementos seria o vencedor. E nessa fase inicial o grupo número 01, saiu vencedor. E ao final do jogo venceu o grupo que formou maior número de elementos que formam os tipos de cultura.

Fotos 3 e 4 - Experimentação do jogo na sala de aula



Formando o conceito de cultura/Foto: Acervo pessoal da pesquisadora.

Iniciaram-se as etapas do jogo, no que se refere a cultura material: teatro, museu, obras de arte, igrejas, vestuário, praças. O grupo 01 deu início às atividades, tendo em vista que havia vencido a etapa anterior e tinha o tempo cronometrado de 3 minutos para formar na datilologia de Libras alguns dos elementos que compunham a cultura material, o grupo excedeu o tempo, devido à euforia para formar as palavras e com 5 minutos e 11 segundos apresentaram os elementos que compõe a cultura material. Percebeu-se que os alunos sabiam os elementos que compunham a cultura material, porém na ansiedade de formar as palavras se atrapalharam.



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora.

Um ponto positivo, perceptível na participação desse grupo, foi a interação entre surdos e ouvintes que buscavam apresentar os elementos de forma mútua, ajudando um ao outro. O jogo possibilitou que os alunos ouvintes saíssem da zona de conforto e se colocassem no lugar que o surdo está posto cotidianamente, em que o processo de leitura e escrita e dentro da Língua Portuguesa, que tem uma estrutura diferente da Libras. Dando continuidade as etapas do jogo, o grupo 02 saiu vencedor da etapa anterior tendo em vista que concluíram em menor tempo a etapa anterior.

Neste sentido, os alunos surdos que participavam do grupo, ajudaram os ouvintes, geralmente sinalizando as letras que compunham os elementos da cultura surda, pois são elementos que fazem parte da vivência do surdo, portanto, eles têm uma maior facilidade de formar os elementos. A aluna surda (02) tomou a frente e orientava o restante do grupo para formar os elementos que compunham a cultura surda. Nesse momento era perceptível que os alunos ouvintes tinham dificuldades, porém, a aluna surda assumiu o papel de liderança e conduziu cada colega do grupo para formar um elemento indicando a datilologia correspondente e dentro de 3 minutos e 43 segundos conseguiram formar e apresentar os elementos correspondentes desta cultura (fotos 6 e 7).



Foto: Acervo pessoal da pesquisadora.

Percebe-se que a realização destas atividades promove uma dinâmica diferente em sala de aula e desperta os alunos a refletirem sobre conhecimentos que estavam adormecidos no cotidiano. No primeiro momento os alunos estavam um pouco retraídos, logo no início expliquei os passos de nossa atividade, que seria uma conversa informal, sem grandes formalidades era apenas para saber a opinião deles. E eles ficaram mais a vontade de expor a opinião.

Os alunos foram unânimes ao afirmarem que esse tipo de metodologia foi incipiente, ou quase inexistente, sendo algo novo inclusive a roda de conversa, que não é comum uma socialização sobre metodologias. Neste sentido, caracteriza-se como um momento de construção de fala, de expressar a opinião, de desnaturalizar em sala de aula aquele perfil de aluno que fica calado, apenas escrevendo sem apresentar um posicionamento crítico.

Os alunos se posicionaram com relação ao jogo de forma muito positiva, porém, algo que ainda é novo no cotidiano da sala de aula. É perceptível na fala dos alunos que atividades nesta perspectiva agradam bastante, tendo em vista que é algo dinâmico e competitivo, que apresenta também uma diversão, por isso que agrada os alunos, por ser algo diferente, que se tiver uma mediação eficiente promoverá uma aprendizagem eficaz.

Entre os alunos surdos e ouvintes ficou expresso que acharam o jogo acessível tanto para surdos, como para os ouvintes, tendo em vista que no jogo nenhum aluno recusou-se a participar e realizar a atividade. Um ponto que os alunos destacaram é o processo de interação entre surdos e ouvintes que se realizou de maneira muito positiva. Vale salientar que estes alunos já estabeleciam uma convivência em sala de aula, em outras atividades. O jogo era algo novo para a turma de alunos da EJA, que eles desempenharam interativamente.

Sabe-se que o ensino de Sociologia tem como objetivo promover a reflexão sobre aspectos sociais, porém, o contexto histórico tem mostrado que a disciplina tem sofrido com as interrupções no currículo escolar. E mediante estas inconstâncias da disciplina, percebe-se a sua relevância no cenário educacional, pois é a disciplina que tem sofrido impactos nas reformas educacionais.

E quando se adentra no cenário escolar vemos professores sem formação na área assumir a disciplina. No currículo escolar, Sociologia dispõe apenas de uma aula semanal. Porém, a disciplina configura-se como resistência tendo em vista que por sofrer tantas medidas repressivas, por promover a reflexão, permanece no currículo escolar problematizando situações naturalizadas cotidianamente.

Para um ensino de Sociologia no Ensino Médio que cumpra a sua função enquanto disciplina é fundamental: que os professores tenham formação na área; que os recursos didáticos sejam acessíveis para possibilitar que alunos ouvintes e surdos possam interagir e construir conhecimentos; que as metodologias viabilizem um ensino-aprendizagem contextualizado; e que resgate os conhecimentos prévios e vivências dos alunos e possibilite que o aluno tenha uma formação crítica e reflexiva consciente para que possa conhecer, questionar e intervir na realidade social vivenciada.

O jogo como recurso didático é uma ferramenta que em consonância com a mediação pode viabilizar resultados excelentes no processo de ensinar e aprender. O professor precisa está atento aos mais variados recursos didáticos que estão disponíveis, construir com os alunos recursos com material de baixo custo ou reciclado para serem utilizados na sala de aula, realizar aulas dinâmicas que promovam a interação entre alunos surdos e ouvintes, tendo em vista que o conhecimento também é construído no fazer.

O mestrado em Ensino de Sociologia com a possibilidade de construção de material pedagógico oportunizou que fossem construídos materiais pedagógicos para serem utilizados em sala de aula, e nesta perspectiva a construção do jogo didático acessível para alunos surdos configura-se como possibilidade de aprendizagem tanto para alunos surdos, como ouvintes. Portanto, é importante a socialização destes materiais no espaço escolar para trazer aos alunos o conhecimento por outras perspectivas, de forma lúdica, e assim viabilizar que os alunos desenvolvam a criticidade, autonomia, atenção e concentração para despertar nos alunos a motivação para o apreender.

O uso destes recursos inovadores em salas de aula da EJA e para alunos surdos é uma

oportunidade que estes sujeitos tenham também visibilidade e sejam valorizados, pois comumente estes alunos estão à margem do conhecimento sem acesso a um saber prático, que possa ser aplicado no dia a dia.

A realidade educacional dos alunos surdos da EJA, ainda é de descaso e excludente nas atividades pensadas para os surdos, tendo em vista que muitos professores planejam as atividades pensando no aluno ouvinte, enquanto o surdo pertence há um grupo linguístico diferente. Portanto, é necessário realizar uma reflexão para que os caminhos educacionais trilhados pelos sujeitos surdos, e que estudam na EJA sejam de superação e equidade surdo/ouvinte.

O cotidiano escolar dos alunos da EJA, muitas vezes é de dificuldades e marasmo nas aulas, pois os alunos trabalham durante o dia, os professores muitos vêm de uma carga horária de trabalho excessiva que em muitas vezes complementam com a EJA, e por muitas noites as aulas são enfadonhas para alunos e professores.

Porém, vale salientar que quando o professor realiza atividades práticas que tiram o aluno da zona de conforto e o coloca para construir o conhecimento, vê-se que os resultados são positivos e estimulantes, tanto para alunos ouvintes como surdo. Pois, no caso dos alunos surdos para desenvolver uma aprendizagem satisfatória necessitam que as atividades sejam de forma visual e prática.

É importante que os professores da disciplina de Sociologia tenham acesso a recursos didáticos práticos, pois desta forma poderão dinamizar as aulas, que semanalmente é apenas uma aula, o que dificulta ainda mais o trabalho docente, diante da insuficiência de aulas. Neste sentido, é fundamental que as aulas sejam proveitosas, dada a importância da disciplina no contexto escolar e social, pois a reflexão é útil em todas as disciplinas e na vida em sociedade.

O caminho percorrido durante essa pesquisa foi permeado por reflexões e aprendizados que estão postos no decorrer de cada página deste artigo, tendo em vista que nossa pesquisa está fundamentada no ensino de Sociologia para os alunos surdos da EJA, portanto, em feridas da educação brasileira que tanto sofre com o descaso.

Assim, espera-se que essa pesquisa venha contribuir com o ensino de Sociologia nas escolas do semiárido, por alunos surdos e ouvintes, da EJA ou ensino regular. Ou seja, com a educação brasileira, pois o fazer docente é contínuo, e não se encerra no ponto final, pois as lutas e conquistas continuam.

BRASIL. **Lei nº 9.394 20, de dezembro de 1996:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias.** Vol. 2. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book\\_volume\\_02\\_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_02_internet.pdf)> Acesso em Agosto de 2018.

BRITO, F.M.; SÃO-JOSÉ, M.G.; TERESA, F.B.; ONDEI, L.S. **Dinamizando e motivando o aprendizado escolar por meio dos jogos pedagógicos.** HOLOS, vol. 2, 2015, pp. 264-272.

CARNIEL, F. RUGGI, L. **Retratos da Surdez:** por um perfil da juventude usuária de língua de sinais em Curitiba. XIV Congresso Brasileiro de Sociologia. Rio de Janeiro, 2009.

DORZIAT, A. **Estudos Surdos:** diferentes olhares. Porto Alegre: Mediação, 2011.

FERNANDES, S. de F. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos** / Sueli F. Fernandes. – Curitiba: SEED, 2006. Disponível em < [http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes\\_praticas\\_letramentos-surdos\\_2006.pdf](http://www.cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Fernandes_praticas_letramentos-surdos_2006.pdf)> Acesso em 27 de agosto de 2018.

GIDDENS, A. O que é Sociologia? In: **Sociologia.** 4ª Ed, Porto Alegre: Artmed, 2005.

GRANDO, R.C. **O conhecimento matemático e o uso de jogos na sala de aula.** São Paulo, Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. 2000.

LAMAS, E. P. R. **O jogo como recurso pedagógico – Ser, comunicar, interagir, construir conhecimento.** Revista de estudios e investigación en psicología y educación . 2015, Vol. Extr., No. 8.

LÉVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural.** São Paulo: Tempo Brasileiro, 1958.

MARTINS ALVES, I. MENEZES JUNIOR, A. da S. **A educação inclusiva e o papel socializador na realidade do surdo no Brasil.** Anais da VI Semana de Integração Inhumas: UEG, 2017, p. 784-794.

NASCIMENTO, A. F. DO. **Economia solidária e educação de surdos:** Estudo reflexivo com alunos surdos da EJA em Sumé – PB. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos, com Ênfase em Economia Solidária no Semiárido). Ufmg - 2017.

PERRENOUD, P. et al. **A Escola de A a Z:** 26 maneiras de repensar a educação / Porto Alegre:Artmed, 2005. 144p.

REILY, L. **Escola Inclusiva:** Linguagem e Mediação, 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social:** Métodos e 3. Ed- 10. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.

SILVA, I. F. **A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina.** Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007.

SOARES, F. M. R.; LACERDA, C. B. F. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GOES, M. C. R; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa- ação**. . São Paulo: Cortez, 1985.

## O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO FATOR DE DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA NO PERÍODO ESCOLAR

Leonidas Lopes da Silva <sup>1</sup>

### RESUMO

O artigo apresenta uma análise crítico-reflexiva sobre o lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança, examinando com atenção o papel vital que tem o brincar na educação, para o desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. Focaliza a escola como centro de construção de relações socioeducativas e socioafetivas, capaz de criar condições favoráveis para a evolução do pensamento crítico-reflexivo, através da ação pedagógica que tem como parâmetro a expressão criadora. Infere-se também nesta análise, um pequeno histórico da concepção de infância à luz das teorias psicológicas que tercem referências acerca do desenvolvimento do psiquismo humano, situando-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como matriz de sustentação e orientação que traduz a filosofia determinante do tipo de homem que se quer formar.

**Palavras chaves:** Lúdico, Psiquê, Desenvolvimento, Infância, Brinquedo.

### INTRODUÇÃO

Tendo em vista o novo quadro referencial que se impõe à educação, o presente artigo expressa o objetivo de refletir e discutir criticamente a temática, “O lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança no período escolar”, onde os saberes e práticas sócio-educativas e sócio-afetivas devem ressituar-se nesse novo perfil que o panorama educacional atual e a sociedade contemporânea exigem.

Olhando a questão por esse prisma a escola deve garantir o desenvolvimento pleno do potencial de evolução do aluno para buscar as vias de identificação e estimulação das potencialidades que se vinculem com o progresso físico, intelectual, emocional e social do estudante.

---

<sup>1</sup> Pós Doutor em Ciências da Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão - IFMA, [leonidaslopes64@outlook.com](mailto:leonidaslopes64@outlook.com);

Desde os tempos mais remotos, o jogo foi utilizado para desenvolver habilidades, onde os meninos e jovens aprendiam a caçar, pescar, semear e outras atividades que lhes permitiam assimilar mais facilmente os procedimentos da vida cotidiana. Nos primeiros anos de vida, as crianças, mediante o jogo, aprendem na mesma medida em que se divertem, o que demonstra a importância do jogo em sua formação educativa.

Todavia, é possível obter um ensino atrativo e ao mesmo tempo instrutivo? Constituem os jogos com fins didáticos uma via de desenvolvimento da criatividade e, ao mesmo tempo, um eficiente processo de ensino e aprendizagem? São jogos um método ativo de ensino?

A estas interrogações pretendemos responder com o presente trabalho cuja finalidade é mostrar as possibilidades de utilização dos jogos didáticos no processo ensino-aprendizagem, a partir do lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança, como afirma Vygotsky citado em Vasconcellos (1995, p. 69): “A ação da criança no campo imaginário, a situação imaginada, a construção de intenção involuntária, a formação do plano de vida, a força de vontade, tudo isto emerge na brincadeira e... a torna a zona privilegiada de desenvolvimento, na idade pré-escolar”.

Diante o exposto, tivemos como motivação para o desenvolvimento desse trabalho a nossa experiência como docente do ensino fundamental, médio, superior, coordenador e professor do curso de Pós-graduação em Educação Infantil, aliadas às reflexões desenvolvidas no curso de doutorado. E por se constituir a temática um eixo central da disciplina Psicologia da Aprendizagem e Tecnologia, emergiu a necessidade de contribuir com uma instrumentalização teórico-metodológica que possibilite aos sujeitos interessados no assunto, a partir de uma reflexão crítica e conseqüentemente, um redimensionamento no olhar da prática pedagógica das séries iniciais do ensino fundamental, tendo o brinquedo como expressão do lúdico na manifestação do desenvolvimento psicológico da criança.

O presente artigo tem como objetivo contribuir com uma análise crítico-reflexiva sobre o lúdico na educação infantil, como fator de desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social da criança, considerando-as como seres em constantes transformações no processo de construção do conhecimento e do pensamento crítico-reflexivo, através da ação pedagógica que tem como parâmetro a expressão criadora.

## **METODOLOGIA**

O eixo metodológico que se evidencia neste artigo se caracteriza como uma ação dinâmica que fundamentou-se na busca e seleção literária correspondente a educação infantil e a literatura didático-psicológica de diferentes autores que pautam suas preocupações em descrever e escrever comportamentos infantis numa visão que atendam as necessidades de profissionais que atuam na educação infantil, assim, levantou-se diferentes literaturas através de livros e artigos que nos possibilitaram uma leitura prazerosa que resultou em fichamentos para posteriormente rever as ideias ali contidas que articularassem a visão e as concepções e a ideia do autor acerca do conteúdo proposto.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

Com o advento das transformações ocorridas na realidade social, cultural, econômica e política, a partir do século XVII, a infância começa a ser descoberta como um período especial do desenvolvimento do ser humano, contrariamente aos séculos anteriores, onde a criança não era vista e nem respeitada com suas características e particularidades, sendo portanto tratada como uma miniatura de adultos.

Logo a criança passa a ser alimentada e vestida de forma diferenciada dos adultos, neste ínterim consolidam práticas que abrigam crianças pobres em orfanatos, asilos infantis, enquanto, que as crianças mais abastadas, eram colocadas a mercê de outras famílias, babás ou instituições especializadas.

Assim, emergem vários tipos de estabelecimentos de Educação Infantil, entre elas o jardim de infância, cujo precursor da ideia foi o educador Fredrich Froebel . Neste contexto é possível identificar na Alemanha em 1837, as escolas maternais, difundidas na França por Pape-Carpantier em 1848; as creches mantidas à priore por Mme de Pastoret, em 1801 e a posteriore em 1844 na França, assim como uma avalanche de organizações que foram desenvolvidas com a intenção de assistir à infância, entre as quais: salas de asilos, casas de infâncias, orfanatos e outros .

Nesse horizonte amplia-se a educação infantil no mundo e no Brasil. Tal dimensão apresenta concepções e maneiras de atendimentos diferenciados, onde a grande maioria dos estabelecimentos emergiram com a intenção de dar o atendimento às crianças das classes menos favorecidas, implicando assim, na diferenciação de desenvolvimento ocorrido nas

famílias, nas creches e na pré-escola. As crianças menos abastadas gozavam de atendimento nas creches, onde as propostas fundavam-se na crença de “carência e deficiência”. Enquanto que as mais abastadas gozavam de atendimentos sistematizados na pré-escola, tendo em vista um processo dinâmico de desenvolvimento.

Todavia, nos últimos tempos essa crença vem sendo superada, as creches se propõem a desenvolver suas “atividades” voltadas para o desenvolvimento dos aspectos: físicos, emocionais, cognitivos e sociais da criança, independentemente de sua origem social, como bem expressa Vygotsky citado em Rego (2001, p. 61):

Desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos, são refratadas através do prisma do ambiente da criança. O caminho do objeto até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa. Essa estrutura humana complexa é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado nas ligações entre história individual e história social.

Para materializar este legado em termos institucionalizados emerge o Kindergarten, fundado por Froebel na Alemanha em 1837, como o primeiro estabelecimento especificamente educativo onde se constituiria um centro de desenvolvimento de ações construtivas a partir da espontaneidade da criança através dos jogos, desenhos, brinquedos e outros. O Kindergarten se constitui o ponto de partida para a universalização dos jardins de infância como afirma Gadotti (2003, p. 90):

Depois de Froebel, os jardins de infância se multiplicaram até fora da Europa e atingiram principalmente os Estados Unidos. Suas ideias ultrapassaram a educação infantil. Aos fabricantes de brinquedos, jogos, livros, materiais recreativos e jornais para crianças foram influenciados pelas suas ideias.

Nesse entendimento Arce (2002) percebe-se o quanto foi significativa para a educação infantil as ideias de Froebel, não necessariamente por ter idealizado e fundado o jardim de infância, mas pelo fato de atualmente ser considerado o pai da reforma educacional mais completa e revigorante do século XIX, que deixou inúmeras contribuições como:

- A educação deve se basear na evolução natural das atividades da criança;
- Todo desenvolvimento verdadeiro provém das atividades espontâneas;
- O brinquedo é um processo essencial da educação infantil;
- A atividade construtiva é o principal meio para integrar o crescimento de todos os poderes: físico, mental e moral;
- Os currículos da escola devem estar baseados nas atividades e interesses que são nascentes em cada fase da vida infantil;

- A humanidade ainda está em processo de desenvolvimento e a educação é o meio essencial para a evolução futura;
- O saber não é um fim em si mesmo, mas funciona relacionado com as atividades do organismo.

É de bom alvitre ressaltar que as concepções acima mencionadas emergem do Iluminismo e da Revolução Francesa, como afirma Gadotti (2003, 88): “[...] a educação proposta não era exatamente a mesma para todos, pois admitia-se a desigualdade natural entre os homens”.

Nesta ótica, para as crianças da classe menos favorecida economicamente eram destinados os asilos e os abrigos enquanto, que para as crianças da classe burguesa eram destinados os jardins de infância. Essa concepção “discriminatória e nociva”, fez com que muitos educadores do momento se fizessem contrários a ela.

No cenário atual, botar o filho ainda recém-nascido em creche ou escolinha é uma ação que se transformou em “necessidade”, mesmo porque é evidente para grande número de pessoas a extrema importância da educação pré-escolar; cujos ganhos vão muito mais além da assimilação de letras, palavras e números. Tendo em vista que as crianças que têm a oportunidade desse tipo de educação, possuem uma disposição mais significativa no tocante a escola, correndo menos perigo de deixá-la precocemente àquelas que oportunidades lhes foram negadas. Este tipo de educação além de beneficiar a socialização possibilita também a igualdade de oportunidade e a integração social.

Assim, para melhor focalizar o lúdico na educação infantil como fator de desenvolvimento da criança, torna-se mais que necessário trazer à luz as teorias psicológicas que tecem referências acerca do desenvolvimento do Psiquismo humano que Witter denomina de modelo: a inatista, a ambientalista e a interacionista.

A inatista, conhecida também como nativista, parte da premissa que as capacidades essenciais de cada ser humano, a personalidade, valores, comportamentos, formas de pensamentos e de conhecimento são inatas, isso quer dizer que no ato do nascimento já estão praticamente prontas e para se apresentarem dependem essencialmente de um processo de maturação do sistema nervoso, o que para Rego (2001, p. 89) essa concepção “ênfatisa os fatores maturacionais e hereditários como definidores da constituição do ser humano e do processo de conhecimento. Exclui, conseqüentemente, as interações sócio-culturais na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da criança. Nessa visão o desenvolvimento é pré-requisito para o aprendizado e o desenvolvimento mental é visto de modo retrospectivo”.

Essa ideia instigou o nascimento de várias concepções pedagógicas e sua ação se apresenta como fortes características na ação educativa principalmente as que se evidenciam nas atividades pré-escolares, onde a ocorrência de inúmeras aptidões e qualidades que objetivam a sustentação da aprendizagem, enquanto que a responsabilidade é atribuída à criança e até mesmo ao espaço familiar, omitindo, todavia, o meio social no processo de organização e desenvolvimento do pensamento humano.

Já a concepção ambientalista, intitulada também como comportamentalista, behaviorista ou associacionista, ao contrário da inatista, parte do pressuposto que o ambiente é o responsável pela constituição das características humanas, privilegiando a experiência como nascente do conhecimento e da construção dos hábitos comportamentais. Logo, os fatores externos aos indivíduos são determinantes das características individuais como afirma o grande expoente da educação positivista Durkheim, citado em Gadotti (2003, p. 110):

O homem nasce egoísta e só a sociedade através da educação, pode torná-lo solidário. Por isso, a educação se define como ação exercida pelas gerações adultas sobre as gerações que não se encontravam ainda preparadas para a vida social. Era necessário impor às crianças maneiras adequadas de ver, sentir e agir, as quais elas não chegariam espontaneamente.

Nesta perspectiva, o desenvolvimento da Psiquê humana se constitui um produto que o ambiente determina e a construção do conhecimento se efetiva por meio das relações que estabelecem as crianças de maneira livre e espontânea com os objetos que estão subjaz ao seu meio físico e social.

O enfoque ambientalista ainda se faz muito presente nas práticas educativas, elegendo a escola como instância capaz de formar, transformar e corrigir os desvios sociais ocorridos no processo de desenvolvimento humano.

Para contrapor as duas concepções anteriormente focalizadas, emerge a concepção interacionista, considerando o aspecto biológico e social como eixo fundamental no processo de desenvolvimento biológico defendendo intercâmbio de influências recíprocas entre o indivíduo e o meio. A gênese dessa concepção deve-se ao psicólogo suíço, Jean Piaget, que em suas experiências demonstrou a capacidade de exercer controle em relação a obtenção e organização das experiências do universo exterior à própria criança, o mesmo defende a ideia que os esquemas simples vão se estruturando e se interligando a outros na construção de esquemas mais complexos necessariamente, como ilustra Seber (1997, p. 60):

O limite entre o sujeito e os objetos não está predeterminado e, o que é mais importante, não é estável. De fato, em cada ação o sujeito e o objeto se confundem. Evidentemente o sujeito necessita de informação objetiva para tomar consciência de suas próprias ações mas, também necessita de muitos componentes subjetivos [...] O conhecimento, então, na sua origem não vem dos objetos, nem do sujeito, mas, das interações inicialmente indissociáveis entre o sujeito e esses objetos.

Para explicação dessa questão, Piaget elege como prioridade em sua teoria os conceitos de assimilação, acomodação e adaptação. Essa concepção pauta-se numa visão de educação que tem como prioridade elevar o nível de consciência do educando a respeito da realidade social na qual está situado, com a finalidade de capacitá-lo para atuar no processo de emancipação social, política e cultural, resultante de trocas que estabelecem o indivíduo e o meio natural, social e cultural. Baseando-se sempre, numa reelaboração mental de informações que se explicitam em formas de ações sobre o universo social.

Neste particular podemos situar Lev Vigotski por compreender que a construção do conhecimento não se dá via isolamento social, mas numa relação mediada entre os sujeitos e o universo no qual está subjaz. Vigotski reafirma a questão quando diz:

Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas e seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (VIGOTSKI, 1999, p. 118).

O desenvolvimento da psiquê infantil, nesta perspectiva, está diretamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa está situada, processando-se de maneira dialética por meio das rupturas e desequilíbrios instigadores de constantes reorganizações que o indivíduo fará na interação com os outros de forma recíproca.

Assim, trazer à luz da teoria, o lúdico na educação infantil, como fator de desenvolvimento da criança que se materializa na prática pedagógica, é trazer também a compreensão do aspecto legal, que a sustenta e a orienta de acordo com a inspiração filosófica que determina que tipo de homem se quer formar, a partir da concepção de educação que se pretende desejável em dado momento histórico.

Nesse entendimento vale situar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que se refere a concepção de educação infantil, uma vez que às mesmas assumem papel fundamental na estruturação e organização do sistema educacional em determinado contexto

histórico. Desse modo, a Lei 4.024/61, focaliza no seu artigo 23 o jardim de infância, frisando que a educação antes dos sete anos de idade, deveria ser dada nesta instituição ou em instituições equivalentes. A Lei 5.692/71 amplia a questão no seu artigo 19, uma vez que expressa: “os sistemas de ensino destinarão também para as crianças de idade anterior a sete anos recebendo conveniente educação nas escolas maternas, jardins de infância e equivalentes”.

Outro avanço legal deu-se em 1996 com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9394 de 20 de dezembro de 1996, até então em vigor que traz no seu bojo o reconhecimento legal da educação infantil como dever dos municípios o estabelecimento faixas etárias assim determinadas: creche para crianças de 0 a 3 anos e pré-escola para crianças de 4 a 6 anos. Assim compreendido, os fundamentos legais dessa lei admitiram em seu bojo a educação infantil como primeira etapa da educação básica, com exigência de sua articulação com o ensino fundamental.

Daí percebe-se a profundidade desta lei em relação a questão, quando determina no seu artigo 29:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem por finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social, tendo como complemento a ação da família e da comunidade.

Define ainda no seu artigo 30 que a educação infantil será oferecida em:

- I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
- II- Pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade.

Essa mesma Lei ainda dispensa uma atenção especial à avaliação no seu artigo 31, quando expressa que: “na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

Desse modo, de conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o portfólio da educação infantil escolar deve atender objetivamente uma ordem legal de seis direitos de desenvolvimento e aprendizagem de acordo como se segue:

- 1 – Conviver com outras crianças e adultos;
- 2 – Brincar cotidianamente de diversas formas e em diferentes espaços;
- 3 – Participar ativamente do planejamento das atividades propostas pelo educador;

- 4 – Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos e elementos da natureza;
- 5 – Expressar suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões e questionamentos;
- 6 – Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural.

Assim percebe-se que na perspectiva posta pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, um dos elementos fundamentais que devem ter a escola e os educadores é o cuidado que terá ao perceber especialmente as necessidades das crianças, se bem observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar dicas importantes sobre o que de fato estão recebendo.

Reafirmando a questão Brasil (1998, p. 25) admite em sua constituição atenção especiais que garantam a sustentabilidade dos princípios de legitimidade que promovam à saúde.

Para se atingir os objetivos dos cuidados com a preservação da vida e com o desenvolvimento das capacidades humanas, é necessário que atitudes e procedimentos estejam baseados em conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento biológico, emocional, e intelectual das crianças, levando em consideração as diferentes realidades socioculturais.

Vendo a questão por esse prisma percebe-se que os cuidados no que se refere a satisfação das necessidades da infância se constituem de fato, elos que nortearão toda uma sequência de atendimento se na realidade apresentam-se bem observados por uma matriz de análise e observação que poderão contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida infantil.

No que se refere ao processo de educar somos de comum acordo com Ferreira (2001, p. 185), quando afirma que: “[...] educar é promover a educação (de alguém); ou a sua própria educação; instruir-se”. Reafirmando a concepção do autor e trazendo a questão para o debate, educar em todos os níveis de ensino significa portanto desenvolver integralmente todas as potencialidades de indivíduo o que significa dizer que na Educação Infantil não é diferente, porem cabe observar a particularidade do nível de desenvolvimento que se encontra o aprendiz.

Diante da situação proposta vale ressaltar a importância que tem a escola enquanto aliada indispensável do contexto familiar para responder efetivamente pela responsabilidade de formação do sujeito mediante a realidade social em pleno processo de desenvolvimento

onde o homem enquanto ator indispensável deste cenário de dúvidas e incertezas é chamado a assumir compromissos de acordo a formação exigida pelo contexto político-econômico e cultural de uma sociedade em pleno processo de transformação.

Assim, na medida em que a escola e a família se tornem capazes de possibilitar o atendimento dessas necessidades vitais para o aprimoramento da inteligência e do excepcional espírito criador de seus atores infantis; pais e professores no relacionamento educacional que estabelecem, passem a acreditar nas múltiplas possibilidades que têm as crianças para serem autônomos, ao ponto de auto-dirigir-se para maior compreensão de si, dos outros e da realidade em que estão situados. Só assim será possível sonhar com uma personalidade equilibrada capaz de promover a saúde e a paz planetária tão desejada por todos nós.

Dentro dessa perspectiva situamos Içami Tiba (2002, p. 183) quando diz: “ se a parceria entre família e escola for formada desde os primeiros passos da criança, todos terão muito a lucrar. A criança que estiver bem vai melhorar e aquela que tiver problemas receberá a ajuda tanto da escola quanto dos pais para superá-los”.

Daí a importância dos pais em acompanhar o cotidiano escolar para observar os avanços e retrocessos no processo de escolarização dos seus filhos, não como um supervisor policial, mas, como alguém capaz de estimular a organização, pontualidade, assiduidade, participação e melhores resultados no rendimento escolar.

Por outro lado, torna-se essencialmente importante que os pais conheçam na escola todos que estão intimamente relacionados à educação dos seus filhos, assumindo assim uma atitude de responsabilidade diante de suas obrigações em zelar pelos relacionamentos estabelecidos pelos seus filhos fora de casa. Ademais, a escola precisa manter-se informada minuciosamente sobre os seus alunos para que possa mediar conscientemente a ação de orientar e educar os mesmos, pois, é nutriente fundante o conhecimento obtido da família para que os professores encontrem razões para apreciar de forma honesta e responsável os tipos de atitudes apresentadas por eles.

Em contra partida, é direito fundamental dos pais obter da escola com toda clareza e honestidade informações inerentes ao sucesso e/ou fracasso dos seus filhos no processo de aprendizagem, bem como as atitudes comportamentais elegantes ou não socialmente, para que possam assim, intervir positivamente num possível surgimento “de uma dupla personalidade: escolar e familiar”.

Nessa linha de considerações cabe lembrar Lima (1971, p. 149), quando diz: “Ao entregar os filhos ao colégio, não devem os pais renunciar ao direito de continuar a orientar-

lhes a educação, mesmo porque a real influência da escola é mínima com relação à da família”.

Em outro contexto o autor reafirma que: “supor que o colégio substitui os pais é atitude de “escape”, adotada por aqueles que não desejam assumir responsabilidades na educação dos filhos. Os pais devem reaprender a educar os filhos diante de novas exigências do mundo contemporâneo”. (LIMA, 1971, p. 149)

Isso equivale dizer que, aos pais cabem toda a responsabilidade em assumir os deveres que lhes são inerentes na formação e desenvolvimento da personalidade dos seus filhos, a fim de conduzi-los para uma existência realmente digna de ser vivida. Cabendo, portanto, à escola auxiliar no processo de evolução e transformação de suas potencialidades intelectuais, afetivas, éticas, espirituais, emocionais, físicas e psicosociais.

Sumariando a questão, podemos dizer que para formar homens capazes de atuar de maneira ativa e independente é necessário possibilitar o desenvolvimento da habilidade de utilizar criativamente seus conhecimentos e hábitos, para que isso aconteça, torna-se necessário que os educadores utilizem, na sua ação, os mais diversos contextos teóricos para filtrar o que melhor articula-se com a filosofia da educação do momento em voga. A partir daí, construir os objetivos do encaminhamento do trabalho pedagógico devendo criar condições de trabalho que estimulem o desempenho cognitivo, afetivo, psicomotor e social da criança contribuindo assim para construção de sua independência criatividade e cidadania.

Logo, a escola como centro social de construção de inter-relações sócio-afetivas e sócio-educativas deve utilizar os jogos como atividade facilitadora do processo ensino-aprendizagem, uma vez que é nesse processo que o educando coloca em ação todas as suas forças e sentidos, como afirma Kramer (2003, p. 36):

O que a criança faz com intencionalidade ( dada por ela própria ou pela professora) na escola é trabalho, que nem por isso deixa de ter um aspecto lúdico.[...] Além disso, há momentos variados da atividade da criança na escola em que o gozo e o prazer são os móveis da atividade lúdica, e o jogo (espontâneo ou dirigido) é só ludicidade mesmo, isso significa, então, que há trabalho (Prazeroso) e jogo na escola, tendo ambos aspectos distintos.

Assim, a educação com caráter científico não pode se conformar com jogos espontâneos, sem direção e sem orientação pedagógica. Se compreendermos que a aprendizagem deva ser significativa para as nossas crianças, deve-se incluir no planejamento as atividades lúdicas por se constituírem um canal essencial na transmissão de conhecimento e cultura.

Como bem expressa Huizinga (1996, p. 53): “A cultura surge sob a forma de jogo [...] em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, [...] ela se processa segundo as formas e no ambiente do jogo”.

Assim sendo, a ação estratégica do jogo é fazer com que a atividade lúdica ocupe um lugar no ensino sistemático capaz de contribuir para o desenvolvimento do pensamento ágil e vigoroso da criança. E aliado à atividade prática, desenvolver as capacidades intelectuais ampliando assim o seu acervo cultural, constituindo-se uma via para que os alunos apliquem criativamente os conhecimentos com um desenvolvimento contínuo do saber cognitivo e de suas capacidades criadoras, possibilitando a compreensão da ação dos problemas técnicos em situações de jogo, ordenando o discernimento da situação problemática e da solução, proporcionando os novos conhecimentos para a formação de um pensamento produtivo com uma acentuada atividade mental.

Como ilustra Elda Bomtempo citada em Witter (1987, p. 13):

Os jogos e brincadeiras levam em conta a fase de desenvolvimento em que se encontram as crianças (ao redor de sete anos de idade), principalmente no que se refere aos seus interesses e habilidades. Eles constituem uma seleção daquilo que o professor pode orientar e realizar com as crianças no recreio e na sala de aula sem maiores problemas e trabalhos de preparação.

Neste particular, o trabalho educativo deve focalizar os jogos como instrumento fundamental no desenvolvimento das potencialidades criativas do aprendiz e não como perda de tempo simples de pouco valor, mas valorizando a contribuição que poderá fazer da atividade lúdica no processo de articulação permanente na construção do conhecimento e da criatividade. Uma vez que a criatividade, segundo Rodrigues (1976, p. 220-223): “é um processo de auto enriquecimento que se estende com o tempo, marcado pela originalidade e pela imperiosa realização”, a autora afirma ainda que:

A criatividade, antes de ser uma habilidade ou capacidade de fazer coisas ideias, é uma disposição interior que propicia ao indivíduo consciência de si como um sujeito humano em evolução e transformação permanente. É um movimento em direção à autodescoberta e um homem é tanto mais criador quanto mais capaz é de descobrir, sentir e expressar seu próprio ser.

Essas análises e proposições têm razão de existir uma vez que se observam em algumas práticas certas tendências para efeitos desumanizantes sobre a individualidade, obrigando muitos educadores a defender propostas que resistam a uma nova perspectiva de educação, capaz de elevar o desenvolvimento do potencial criador do aluno com intenções voltadas para o futuro. Por isso, ressaltamos a importância do brincar na educação como experiência que educa a sensibilidade da criança estimulando a iniciativa, abrindo a

oportunidade de abraçar a causa da aprendizagem com entusiasmo. Como expressa Piaget (1995, p. 14) “precisamos de alunos ativos, que aprendam a descobrir por si mesmo, em parte através de sua própria atividade espontânea, em parte através do material que organizamos para eles”.

Isto implica necessariamente, em ressituar a necessidade de uma educação que se materialize na ação pedagógica, com vistas a criar condições para que o próprio educando se desenvolva, respeitando suas condições estruturais e existenciais, construindo situações que o desenvolvam e o integrem à vida. Tal prática pode ser adquirida tendo o brinquedo como uma via, como uma tarefa integradora para solidificar os objetivos pretendidos na ação, já que o brinquedo tem a sua funcionalidade como instrumento universal e pessoal, que deve permitir que a sensibilidade inata da criança se expresse e se desenvolva de maneira sólida para que possa emergir o homem que deverá ser amanhã mais pleno, mais completo, mais humano, mais sensível e sobretudo mais realizado.

Logo, tomando como base o Referencial Curricular para Educação Infantil MEC (1998, p. 23) ressaltamos que a educação deve incorporar de forma integrada as funções de educar e cuidar.

Educar significa, [...], propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, a respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”.

Existe, portanto, a necessidade de recolocar todo um processo vital na aprendizagem da infância sob a égide do lúdico como experiência permanente e complexa se constituindo soberana no processo de desenvolvimento da criança. Por isso, é especialmente necessário que os educadores examinem com atenção as suas propostas no tocante a educação infantil, aprender a mudar, aprender a colaborar, aprender a fazer, aprender a conhecer constituem-se as tarefas máximas da educação contemporânea que a escola é intimada a assumir. Reexaminando profundamente suas práticas a fim de garantir a sobrevivência dos seus agentes colaboradores no processo de formação de pessoas livres e autênticas, ensinando a cada um tornar-se ele próprio, a assumir-se assumindo a transformação e o progresso dos outros e as coisas à sua volta, a desenvolver aptidões, a libertar potencialidades de ação, de pensamento e de afetividade como dever permanente.

Isso só é possível na medida em que os educadores perceberem que os jogos se constituem uma via de desenvolvimento da criatividade, possibilitando maior eficiência no processo ensino-aprendizagem. Os mesmos poderão auxiliar na obtenção da dinamicidade do

trabalho educativo, de forma atrativa e, ao mesmo tempo, instrutiva, sem perder de vista a sistematização do processo, que repousará no método ativo, onde o movimento ação-reflexão-ação seja o nutriente essencial para o desenvolvimento da criança em todas as suas dimensões.

Em síntese vale situar Vygotsky citado em Baquero (2001, p. 103) quando afirma:

Ainda que se possa comparar a relação brinquedo-desenvolvimento à relação instrução-desenvolvimento; o brinquedo proporciona um campo muito mais amplo para as mudanças quanto a necessidades e consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação de propósitos voluntários e a formação de planos de vida reais e impulsos volitivos aparecem ao longo do brinquedo, fazendo do mesmo o ponto mais elevado do desenvolvimento do pré-escolar. A criança avança essencialmente através da atividade lúdica. Somente neste sentido pode-se considerar o brinquedo como uma atividade condutora que determina a evolução da criança.

Neste ínterim, obteve como resultante de todo processo de análise e revisitação literária a compreensão de que os jogos didáticos se constituem um excelente método para dinamização das atividades escolares em vários níveis e formas de organizações de ensino, em especial, a educação infantil uma vez que a criança estando motivada a cada momento para inventar, criar e desenvolver assim, as suas competências e habilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se os valores e a cultura de uma sociedade são as bases de sustentação estruturais da personalidade humana, não temos dúvidas que são essencialmente esses fatores os atores responsáveis pela formação do indivíduo e da coletividade.

Aí se insere o grau de cumplicidade que terão a família e a escola em cumprir a mesma função, a de educar, a fim a possibilitar o desenvolvimento de múltiplas possibilidades dos seus agentes, filhos e alunos, reciprocamente, no sentido de transformarem-se em seres de interação social com vista ao aprimoramento da sua inteligência e o equilíbrio de sua personalidade.

Por esta razão, é mister dizer que toda educação pressupõe compromissos efetivamente implícitos, entre aqueles que se encontram envolvidos no processo de formação das novas gerações.

Desse modo, a seleção e organização literária utilizada como fonte de entendimento e compreensão dos meandros da concepção de infância para que pudéssemos defendê-la como maior propriedade possível considerando, ainda, que o educador pela própria especificidade de sua formação e do seu trabalho deve ter a nítida compreensão das características peculiares

da infância para assim poder atuar com maior nível de consciência possível neste processo tão delicado de desenvolvimento do ser humano.

Esperamos que esta análise traga no seu âmago uma parcela de contribuição bastante significativa para os profissionais, estudantes e demais pessoas interessadas no assunto, que possam a partir das inquietações levantadas, alimentar uma centelha de dúvidas que forçosamente os estimulem em direção ao aprofundamento da temática em foco.

Haja vista que não foi nossa intenção nem tão pouca tivemos a pretensão de dá um ponto final a ideias tão amplas e significativas que o universo literário da compreensão e entendimento da infância no seu processo de desenvolvimento e as formas de encaminhamento e orientação tanto escolar como familiar deste no contexto sócio-educacional que se encontra. Porém, deixa-se uma janela entreaberta para que novos olhares e concepções possam brotar a partir daí e venham ampliar com novas ideias para que assim o universo possa revestir-se de novos sentidos e significados em diferentes mundos e olhares literários.

## REFERÊNCIAS

ARCE, A. **Friedrich Froebel: o pedagogo dos jardins-de-infância**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 2. reimp. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

BRASIL, Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Vol. 1. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2003.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens: o jogo como elemento de cultura**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1996. (1 Edição em 1938).

KRAMER, Sonia (org.) **Com a Pré-Escola nas Mãos: uma Alternativa Curricular para a Educação Infantil**. 14 ed. São Paulo, Ática, 2003.

RODRIGUES, Marlene. **Psicologia Educacional: uma crônica do desenvolvimento humano**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

SEBER, Maria da Glória. **Piaget: o diálogo com a criança e o desenvolvimento do raciocínio.** São Paulo: Scipione, 1997 – (Pensamento e ação no magistério).

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação.** – Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

TIBA, Içami. **Quem ama, educa.** São Paulo: Editora Gente, 2002.

WITTER, Geraldina Porto. LOMONACO, José Fernando Bitencourt. **Psicologia da aprendizagem.** São Paulo: EPU, 1987. (Temas básicos de psicologia; v.9).



## O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMINHOS DA INCLUSÃO

Robéria Goncalves dos Santos<sup>1</sup>

Janilda Ferreira da Silva<sup>2</sup>

Maria das Graças da Silva Aquino<sup>3</sup>

Orientadora: Rosilene Felix Mamedes<sup>4</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo enfatizar as brincadeiras como aliadas no processo de construção do conhecimento. A metodologia aplicada foi de cunho bibliográfico e de campo, por meio de consulta a autores como Almeida (1992), Kishimoto (1994), Piaget (1975, 1978), entre outros teóricos que abordam a importância do brincar no desenvolvimento da criança. Neste sentido, a pesquisa utilizou-se de um questionário constituído para uma avaliação diagnóstica do município de Ribeirão-PE, com questões abertas que permitiram aos docentes a exposição mais livre das ideias. Diante desse cenário, podemos evidenciar a relevância da inclusão das brincadeiras nas escolas da zona urbana e da zona rural, possibilitando suprir necessidades de conhecimentos e aperfeiçoamento para todas as crianças da educação infantil, de forma que os conhecimentos adquiridos através do lúdico possam agregar novos valores culturais e de identidade. A mediação do educador é de fundamental importância na organização de tempo e espaço, sendo a ponte entre a criança e o brincar. Com isso, esperamos que nosso artigo possa contribuir para futuros estudos na área, servindo também de referencial para os profissionais da educação infantil.

**Palavras-chave:** Inclusão, Educação Infantil, Aprendizado.

### INTRODUÇÃO

Cada etapa da educação escolar tem as suas particularidades e exige dos educadores o repensar de novas práticas para a construção de um ensino de qualidade, que vise não só à construção de conhecimentos, mas foque em práticas de inclusão. Nesse sentido, com o olhar voltado para a educação infantil, notamos que o brincar é visto como uma estratégia de inclusão que contribui para o processo de ensino-aprendizado de crianças que estudam nessa etapa da educação básica.

<sup>1</sup> Mestranda em Ciência da Educação, Faculdade Alpha - PE, Especialista em Letras e Psicopedagogia- Faculdade Santa Catarina, Graduada em Letras e Pedagogia- Universidade Estadual vale do Acaraú, roberia\_19@hotmail.com

<sup>2</sup> Mestranda em Ciência da Educação Faculdade Alpha - PE, Especialista em Matemática, Graduada em Matemática- Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, janildaferreira6@hotmail.com

<sup>3</sup> Mestranda da Faculdade Alpha - PE, Especialista em Letras, Graduada em letras- Faculdade de Formação de Professores da Mata Sul, modasaquino@hotmail.com

<sup>4</sup> Professora Orientadora: Mestra em Linguística, Doutoranda em letras- Ppgl-UFPB, rosilenefmamedes@gmail.com



Surge dessa expectativa o grande desafio: uma educação infantil que contemple as capacidades intelectuais e sociais de cada um, fazendo os indivíduos se familiarizarem com situações reais de aprendizagem, e dentro delas, com objetos concretos de ensino; nesse caso, os brinquedos.

Nas descrições do brincar infantil isso é constantemente classificado como um brincar “funcional”, esta experiência “prática” de uma situação verdadeira com um propósito real para o suposto “brincador” habitualmente é seguida pela imediata aprendizagem das facetas da nova máquina, reforçada posteriormente por uma consulta ao manual do brinquedo e consolidada pela prática.

O brincar no contexto educacional proporciona um meio real de aprendizagem e possibilita aos adultos aprenderem sobre as crianças e suas necessidades, sendo capazes de compreenderem onde as crianças “estão” em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento pedagógico. Por sua vez, dá aos educadores o ponto de partida para a elaboração do seu planejamento com objetivos definidos na inclusão do brincar, promovendo novas metodologias e a interdisciplinaridade. Esta pretensão atende ao que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na seção II da Educação Infantil, que afirma em seu Art 29º:

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996, não paginado)

A ênfase da inclusão do brincar está nas crianças de quatro e cinco anos e se constitui como parte fundamental do desenvolvimento da aprendizagem social e intelectual delas. As palavras de Kami (1977, p.35) resumem a forma como esse aspecto se encaixa dentro das concepções de ensino pensadas para essa faixa etária. O autor enfatiza que no brincar a criança opera objetos; e a partir do momento em que estes ganham significado, ela opera com os significados das palavras que substituem o objeto. Portanto, no brincar a palavra se emancipa do objeto. No entanto, muitos educadores não consideram o brincar como uma ferramenta de auxílio no desenvolvimento do aprendizado da criança.

Este trabalho embora centrado principalmente na inclusão do brincar, demonstra aos educadores e a todos aqueles que influenciam as vidas das crianças, que o brincar pode ser verdadeiramente utilizado para o desenvolvimento e a aprendizagem durante toda a vida.

Diante do que foi apresentado, este estudo tem por objetivo incentivar a inclusão do brincar no processo de ensino-aprendizagem da educação infantil, como também contribuir na



formação intelectual e social da criança. Esperamos que este artigo seja incentivo para futuras pesquisas, enfatizando um brincar planejado no ambiente escolar, com o intuito de mostrar sua importância no processo de aquisição do conhecimento.

## **O BRINCAR COMO PROCESSO DE INCLUSÃO SEM MISTÉRIOS**

Numa perspectiva inclusiva em que se procura definir o brincar, sugere-se uma abordagem qualificável e quantificável, em que se aceita instintivamente o valor da inclusão do brincar, o que pode ser, algumas vezes, um processo difícil para os educadores envolvidos na organização cotidiana da aprendizagem na educação infantil.

Observa-se a existência de dificuldades nas unidades de ensino da educação infantil e de ensino fundamental onde a inclusão do brincar é frequentemente utilizada como atividade de passatempo ou recreio; pois, a realidade dos educadores é uma dicotomia: por um lado, existe um pensamento de que as crianças aprendem muito pouco sem a direção dos educadores, e, por outro, a inclusão do brincar para a criança é uma ação que se efetiva na busca de uma melhor aprendizagem.

A educação infantil necessita de um planejamento voltado para um brincar inclusivo, com objetivos definidos, que proporcionem às crianças o desenvolvimento de suas habilidades, criatividade e socialização e contribuam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Para a efetivação deste processo se faz necessário mais envolvimento por parte dos educadores da educação infantil, de maneira que o tempo envolvido seja bem aproveitado; e as diversas complexidades do papel do educador infantil sejam exploradas de forma significativa, investindo-se, assim, na descoberta e no crescimento pedagógico da criança.

Ao brincar a criança estará explorando suas próprias capacidades físicas. Hesitante e meio desajeitada, a princípio, mas com uma pose e agilidade que aumentam rapidamente. Corroborando para essa ideia, Kami afirma que

algumas encenações de papéis são esquemáticas, representando apenas eventos salientes em uma sequência de ações. A maioria das encenações é claramente criada a partir de conceitos de comportamentos apropriados e muito provavelmente não é uma imitação direta de pessoas. (1991, p.88)



Um aspecto importante a se destacar, é que este tipo de brincar exploratório, que segundo Kishimoto (1994, p.47) é uma “preliminar do brincar real”, só será uma preliminar do brincar se atividades com caligrafia ou pintura sejam encaradas apenas como passatempos.

Alguns negam que o brincar proporcione em todas as suas formas alegria e divertimento. Almeida (2004) diz que o brincar “desenvolve a criatividade, a competência intelectual, a força, a estabilidade emocional, o sentimentos de alegria e de prazer: o hábito de ser feliz”. Por outro lado, a inclusão do brincar como processo de aprendizagem pode resolver ansiedades e conflitos, tanto educacionais como familiares. Entretanto, é necessário que consideremos a inclusão do brincar como uma nova experiência, que, se não for assustadora, provavelmente atrairá a atenção da criança e tornará o seu processo de aprendizagem mais leve e divertido.

A ludicidade proporciona igualmente o estímulo, a variedade, o interesse, a concentração e a motivação, trazendo consigo um leque de opções que devem ser exploradas pelo educador em caráter de fantasia, com o prazer de brincar, resgatando brincadeiras e garantindo à criança o direito à infância.

O ato de inclusão do brincar pode proporcionar uma fuga das pressões da realidade do nosso dia a dia, aliviando qualquer aborrecimento ou simplesmente como uma forma de relaxamento, muitas vezes negado aos adultos e às crianças em seu cotidiano. Embora as qualidades do brincar social sejam as que recebam primazia quando pensamos sobre o conceito, ele é e deve ser aceito de forma privada e interna para o indivíduo quando esta for a sua escolha. Isso se aplica igualmente às crianças nas diversas atividades escolares e em seu lar.

Há alguns educadores que discutem o uso do brincar e da aprendizagem. Wajskop (1995, p.42) faz a distinção entre o brincar e os comportamentos de brincar. Segundo o autor, o brincar é um processo educativo: a maneira que as crianças e os adultos consideram alguns objetos ou eventos indica se eles estão ou não agindo de forma lúdica. As disciplinas podem ser trabalhadas de maneira lúdica, seja qual for a “categoria” ou o nível de atividade envolvida, possibilitando que adultos e crianças se desenvolvam dentro de uma mesma atividade lúdica.

É especialmente na instituição de ensino, que segundo Oliveira (2000, p.52), seja improvável que as crianças consigam se expressar de forma tão consistente e aberta como o fazem em casa, já que nesse ambiente naturalmente acontecem constrangimentos temporais e



interpessoais. Os professores encontram outros problemas quando tentam avaliar o que a criança realmente está aprendendo a partir do comportamento de brincar exibido.

Para Oliveira (2000), dizem que as crianças ocupadas com atividades dificilmente conseguem interagir nas conversas intelectualmente desafiadoras, porque sua atenção está direcionada para a tarefa. Porém, com a observação dos educadores será possível compreender suas atitudes externas, sua concentração, suas expressões faciais, sua motivação e de que forma está acontecendo a sua aprendizagem. Kishimoto (1994, p.56) também comenta sobre a análise do nosso próprio brincar:

As escolhas de oportunidade lúdicas que fazemos habitualmente, sem refletir, podem, se refletirmos a respeito, ser psicologicamente informativas sobre nós mesmos e podem sugerir uma série de questões muito interessantes sobre o significado psicológico dessas escolhas” (1994, p.29).

No contexto escolar precisamos reservar tempo para explorar as necessidades implícitas e explícitas do brincar, assim como devemos reservar tempo para conversar sobre ele, ampliando o aprendizado por meio do brincar dirigido; oportunizando a avaliação das respostas, compreensões e incompreensões que a criança apresenta nos momentos mais relaxados da brincadeira livre.

## **O LÚDICO COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Segundo (KISHIMOTO) *apud* Santos (1997, p.89), a descoberta da infância se dá a partir da associação da criança ao ato de brincar. A análise da interação da criança está sempre presente quando o lúdico é usado como ferramenta colaboradora no processo do aprendizado.

O brinquedo usado de forma aleatória deixa de ser um suporte no aprendizado, porém, se usado da maneira correta passa a ser um elemento que auxilia no desenvolvimento infantil, capaz de propiciar um campo amplo de estudos e pesquisas, configurando assim a sua importância na educação das crianças da educação infantil.

O ato de brincar estimula as habilidades físicas, intelectuais, sociais e representativas que evocam aspectos da realidade. A criança, ao brincar com alfabeto móvel, pega vareta, bloco de montar, quebra-cabeça, exige uma articulação do educador que busca alcançar a compreensão e o desempenho de habilidades.



Segundo Almeida (1992, p.56) é necessário que o educador se conscientize de que ao desenvolver o conteúdo programático, por intermédio do ato de brincar, não significa que está ocorrendo um desprezo ou abandono com a aprendizagem do conteúdo formal.

Diante deste ponto de vista, o processo de ensino aprendizagem tem sido definido de formas diferentes que vão desde a ênfase no papel do educador como transmissor de conhecimento formais, até as concepções que concebem o processo de ensino aprendizagem, contribuindo no processo de desenvolvimento cognitivo das diferentes áreas do conhecimento humano, trabalhando conteúdos pedagogicamente bem adaptados e elaborados para que as crianças consigam com mais facilidade atingir os objetivos propostos através da inclusão do brincar.

## **BRINCAR COMO FORMA DE LIBERDADE**

Compreendemos que a criança demanda orientação para o seu desenvolvimento, e que o educador astuto entende que a educação é um ato institucional que requer orientações. Froebel, citado por Kishimoto (1999), em sua teoria metafísica, pressupõe que o brincar permite o estabelecimento de relações entre os objetos culturais e a natureza, unificados para o mundo espiritual. Dessa forma, o brincar como atividade independente e espontânea é responsável pelo desenvolvimento físico, moral, cognitivo.

A brincadeira é uma atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típico da vida humana enquanto todo – da vida natural/interna do homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, e paz com o mundo (...) A criança que brinca sempre, com determinação auto ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto sacrifício para a promoção de seu bem e dos outros... O brincar, em qualquer tempo, não é trivial, é altamente sério e de profunda significação” (KISHIMOTO, 1999, *apud* Froebel, p.23).

O brincar acontece de forma espontânea, em que a criança por si só ou em grupos decide a brincadeira sem a mediação do educador. A realidade pode ser transformada através da brincadeira infantil, permitindo que a criança resolva seus conflitos, medos e suas alegrias com mais autonomia.

Nas brincadeiras observadas, o papel do educador deve ser o de mediador, proporcionando a socialização do grupo, a integração e a participação das pessoas envolvidas, favorecendo atitudes de respeito, aceitação, confiança, contemplando um conhecimento amplo da realidade social e cultural. Além de articular situações de aprendizagens unindo a



teoria à prática, proporcionando a aquisição de novos conhecimentos e possibilitando condições para que a criança explore diferentes materiais, objetos e brinquedos. É imprescindível que o educador tenha consciência de que o ato de planejar suas aulas com os objetivos que deseje atingir, como também o tempo e o espaço que a brincadeira deve acontecer, será crucial no processo de aquisição de conhecimento.

As brincadeiras serão consideradas lúdicas, nessa ótica, a partir do momento que atinjam o centro de interesse e/ou necessidade da criança. O brincar propociona curiosidade, adrenalina, o faz de contas, a música, a competição, a diversão, entre outros, despertando nas crianças a vontade de participar e de interagir com seus colegas.

Algumas vezes a atividade é descrita como lúdica, mas não propicia às crianças uma vivência plena da experiência prática do aprendizado. A brincadeira de pega vareta poderá dar alegria àquela criança que a praticar por prazer, mas para outra, esta mesma atividade poderá trazer desprazer, seja por não saber manuseá-lo ou por ter tido uma experiência desagradável com esse brinquedo.

Para que as brincadeiras ajudem no processo de construção do conhecimento devemos incluir atividades que favoreçam a troca de sugestões e opiniões, criando situações para o desenvolvimento da autonomia.

O trabalho do professor deve estar norteado pelos grupos formados em sala de aula, nos quais as crianças passam por uma orientação dos educadores e assim realizam as atividades propostas de acordo com os objetivos que se pretende alcançar.

## **INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A trajetória histórica da educação infantil traz vestígios de um caráter compensatório, em que as crianças eram vistas pelas suas limitações e carências, tidas como seres incompletos. Trabalhar a inclusão na Educação Infantil é primordial para que a criança se adapte ao ambiente escolar e possa adquirir confiança para dar sequência aos seus estudos sem maiores dificuldades. Para isso, toda equipe pedagógica precisa estar engajada e preparada para oferecer todo o suporte e atenção de que a educação infantil necessita.

A noção de inclusão traz implícita a ideia de que alguém foi excluído em algum momento, em determinado contexto. A inclusão escolar está respaldada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na Constituição Federal e também, na Lei Brasileira de Inclusão, nº 13.146, de 2015. Considerando o exposto sobre a inclusão da educação infantil, é preciso repensar o sentido que se está atribuindo à educação, além de atualizar nossas concepções e



redefinir o processo de aprendizado de todo o indivíduo, assimilando a dificuldade e a abrangência que envolve essa temática. Além disso, também se faz essencial uma transformação de modelos educacionais em que o aprendiz seja o foco de reflexão por meio dos quais se desenvolvam as suas potencialidades. O documento oficial da Constituição Federal nos diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, p. 132)

A inclusão se ampara numa filosofia que reconhece e aprecia a diversidade como particularidade inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo a educação infantil voltada para atender às necessidades de escolarização dessa parcela da população, garantindo o acesso e a participação de todos, independentemente das peculiaridades de cada criança.

O paradigma da inclusão na educação infantil vem sendo debatido e estudado ao longo dos anos, numa busca pela não exclusão, com a proposição de ações que garantam o acesso e permanência da criança na instituição escolar. No entanto, está enraizada nos profissionais da educação infantil a concepção de que o brincar é algo aleatório e que só pode ser realizado por determinados alunos e de determinada maneira, o que reforça a exclusão no processo de ensino-aprendizagem.

Contudo, a inclusão na educação infantil coloca um caminho a se refletir sobre inúmeros questionamentos de educadores e profissionais que atuam nessa área. Por essa razão, partimos para compreensão do conceito de avaliar a realidade e as problemáticas posições e opiniões sobre a inclusão.

Outro aspecto relevante a ser debatido é o papel do professor, pois é difícil repensar hábitos, e, além disso, a escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e nunca com a diversidade. Com isso observamos a tendência de os sistemas educacionais salientarem as deficiências e não focarem no desenvolvimento pleno da criança.

Temos que refletir sobre a educação em geral para pensarmos em uma inclusão que leve em conta os conhecimentos da realidade, que não pode ser desconsiderada, pois faz parte do histórico de vida de cada um e reivindicando uma forma diferenciada de ser agir dentro do sistema de aprendizagem.



## **METODOLOGIA**

A base da pesquisa faz-se imprescindível por reunir possibilidades de estudos de modelos teóricos e por analisar a qualidade oriunda da prática cotidiana. Para Demo (1995), a politicidade deve ser o item mais perseguido em uma pesquisa qualitativa, no que se refere à busca de qualidade atrelada à realidade do ser humano. Nesse sentido, tivemos a preocupação de apresentar uma metodologia positiva, uma vez que esta poderia nos proporcionar uma melhor compreensão para a nossa pesquisa.

O estudo de caso como estratégia de pesquisa nos possibilitou compreender a complexidade da inclusão do brincar como ferramenta facilitadora do aprendizado. Nessa perspectiva, o estudo de caso não é nem um método para coleta de dados, nem unicamente uma característica do planejamento em si, mas, é uma técnica de pesquisa abrangente, que permite uma maior nitidez sobre a instituição escolar, uma vez que nos concede ir além dos fatos documentados.

Este estudo fundamenta-se em uma abordagem qualitativa e quantitativa, de caráter descritivo e bibliográfico, tendo como base a pesquisa de campo. Por isso, trata-se de uma investigação sobre a inclusão do brincar no ambiente escolar, na qual fizemos a observação dos educadores e das crianças, com aplicação de questionários para os educadores da Educação Infantil.

Esta pesquisa foi realizada na zona urbana e rural, com registro fotográficos do Centro Educacional Amiguinhos do ABC, localizado na zona urbana da cidade de Ribeirão-PE, na região da Mata Sul do estado do Pernambuco. Dessa forma iremos expor o que os educadores pensam sobre as atividades lúdicas, as brincadeiras envolvidas em sala de aula e a importância desse método para o aprendizado das crianças.

A metodologia do artigo deverá apresentar caminhos metodológicos, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados e informará, quando for pertinente, sobre a aprovação da pesquisa em comissões de ética e sobre o direito de uso de imagens.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dados coletados nas amostras permitem visualizar como a educação infantil funciona na zona urbana ou na zona rural. Inicialmente foi distribuído um questionário constituído para uma avaliação diagnóstica da educação do nosso município de Ribeirão-PE,



com questões abertas que permitiram aos docentes uma exposição mais livre das ideias, mapeando quais entendimentos tinham do assunto. Além disso, o questionário continha informações básicas sobre a escolaridade de cada um, buscando conhecer além dos dados pessoais, também a sua prática pedagógica. Procuramos, ainda, detectar as dificuldades sentidas pelos educadores da educação infantil na utilização do lúdico com as crianças.

A segunda fase da pesquisa trabalhou os conteúdos sobre o brincar, aliando aspectos teóricos à prática, de modo que para cada conjunto de informações eram realizadas atividades lúdicas complementares em sala de aula, nas quais participavam todas as crianças.

O terceiro e último momento do trabalho consistiu na aplicação de um instrumento composto por cinco questões que buscavam investigar qual a evolução existente no conceito dos docentes em relação ao lúdico de forma interdisciplinar.

Os resultados mostraram-se bastante satisfatórios, demonstrando que no contexto escolar, os docentes da Educação Infantil têm uma proposta pedagógica em que se propõe o lúdico como forma de aprender brincando. Nesta parte do trabalho apresentamos dados coletados na pesquisa de campo realizada no município de Ribeirão-PE entre os meses de outubro a dezembro.

Quadro 01- Dados coletados apresentando o perfil da educação infantil no município de Ribeirão- PE

ÁREA	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICIPIO	ESCOLAS MUNICIPAIS ATENDIDAS	ALUNOS ATENDIDOS NA REDE MUNICIPAL	GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA DOS DOCENTES MUNICIPAIS
ZONA URBANA	34	09	725	26
ZONA RURAL	26	18	426	13

Quadro 02- Dados coletados apresentando o perfil pedagógico da educação infantil no município de Ribeirão-PE



COORDENADORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO	SUPERVISORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO	REUNIÕES MENSAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO	REUNIÕES DE PAIS E MESTRES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO	AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO
01	04	04	04	04

Os gráficos abaixo mostram a vivência dos docentes e discentes com o lúdico.

Gráfico 01 - As maneiras que os alunos interagiram ao viver o lúdico em sala de aula

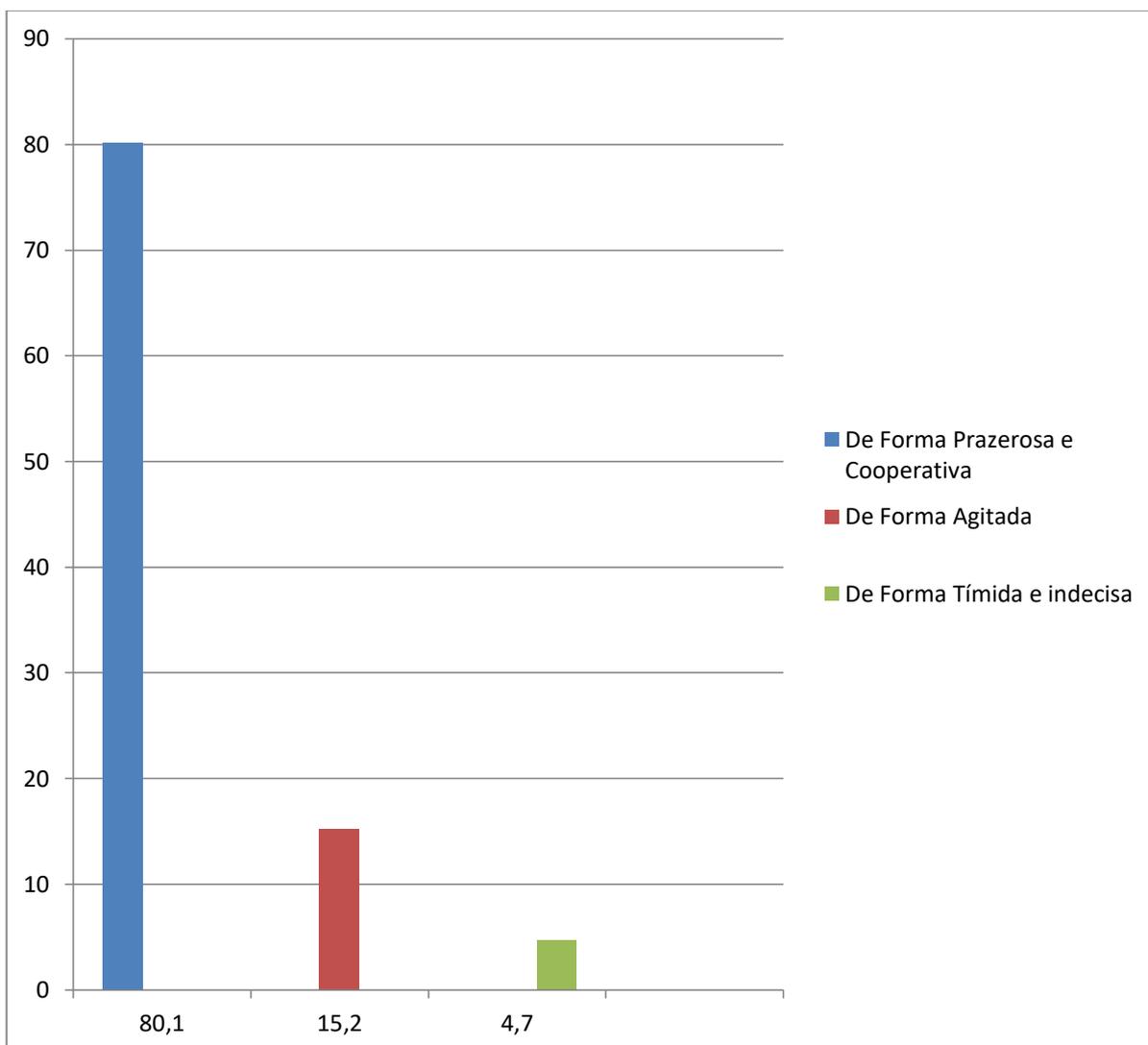




Gráfico 02 - A valorização do educador ao brinquedo e as atividades lúdicas

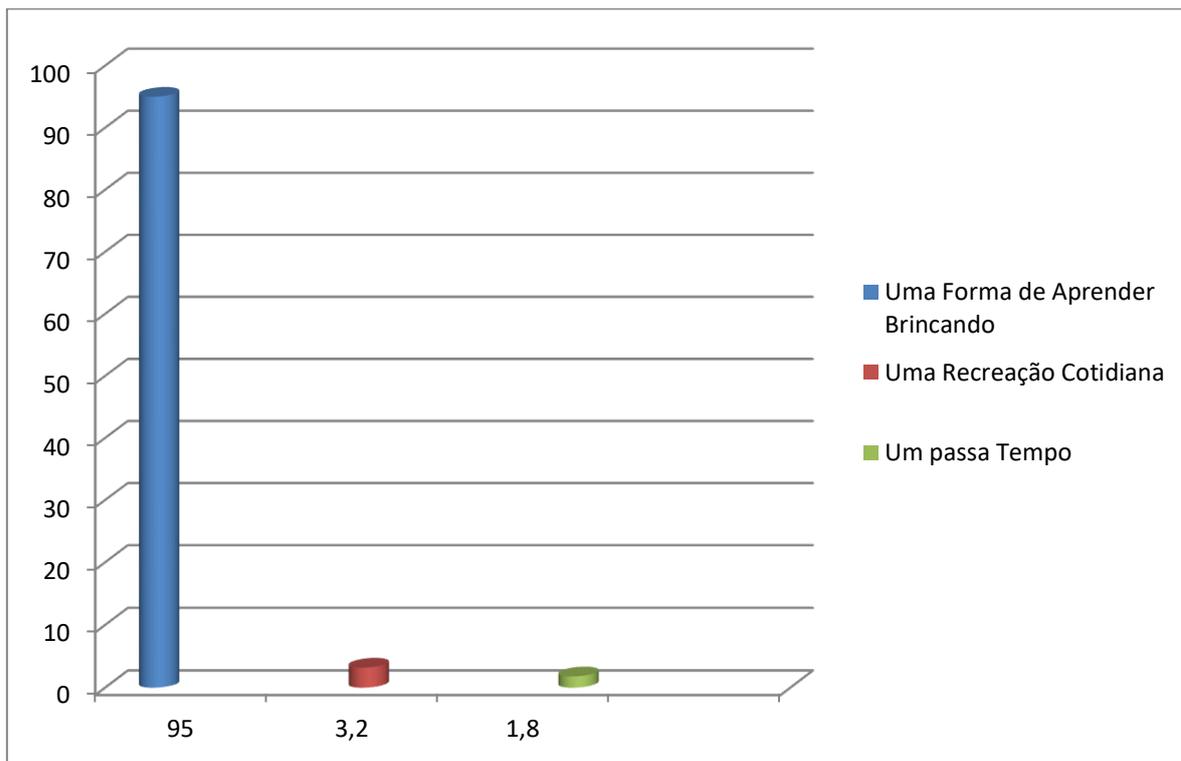
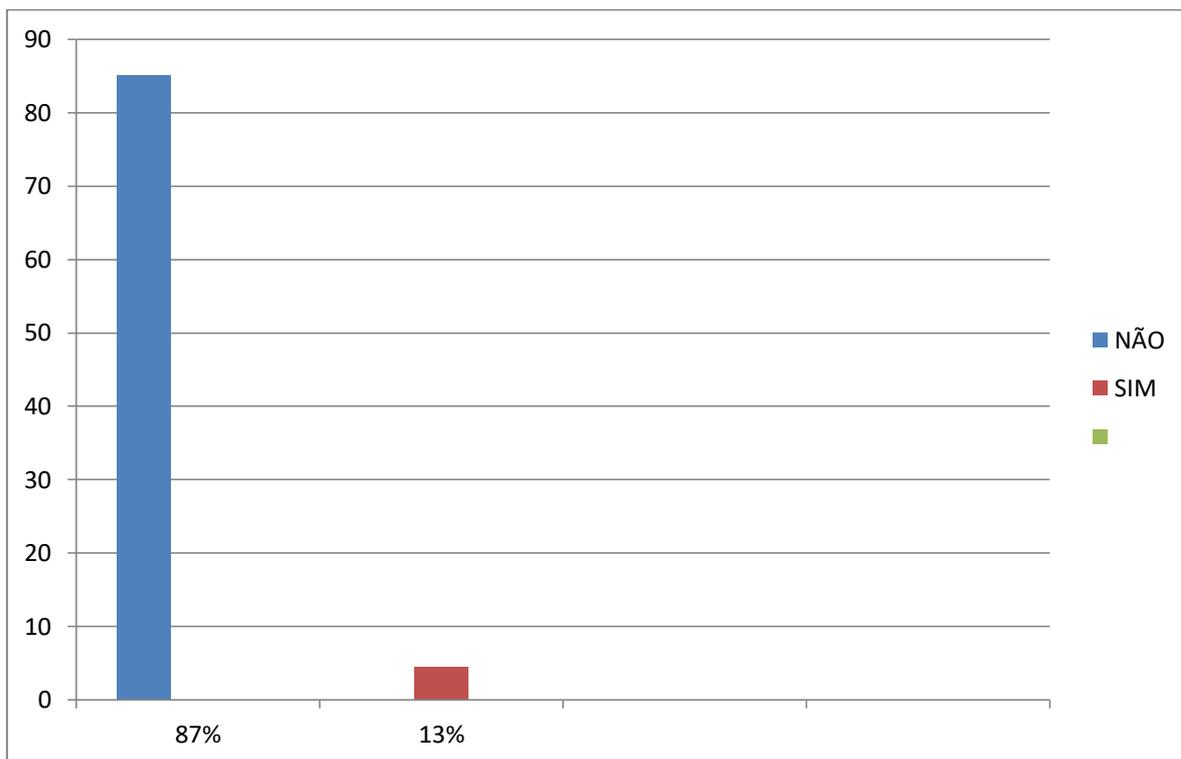


Gráfico 03 - Para o educador, o lúdico na educação infantil dificulta o trabalho interdisciplinar?





## ANEXOS

Figura 01- Criança aprendendo as cores e as quantidades através do lúdico



Fonte: arquivo da autora

Figura 02- Trabalhando o alfabeto



Fonte: Arquivo da autora

Figura 03- Trabalhando com quebra- cabeça



Fonte: Arquivo da autora

Figura 04- Trabalhando o  
Corpo humano



Fonte: arquivo da autora

Figura 05- Trabalhando cores  
na matemática



Fonte: arquivo da autora

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na revisão bibliográfica elaborada, pudemos analisar a importância da inclusão do brincar na educação infantil. As atividades lúdicas mostram a colaboração do lúdico como uma base pedagógica para o ensino-aprendizagem, com a perspectiva de execução em diversas áreas do conhecimento, ficando provado que o brincar estimula o interesse, a motivação e o envolvimento do integrante com a atividade articulada.

A criança da educação infantil não brinca para ocupar seu tempo ocioso, sua escolha é motivada por desejos, problemas e ansiedades. A inclusão do brincar proporciona possibilidades de uma construção de conhecimento, promovida através de brincadeiras, tornando imprescindível que as aulas sejam planejadas com atividades lúdicas, para que a criança tenha a oportunidade de expressar-se e de evadir-se da realidade.



É preciso que haja, a partir do educador, atitudes ativas de observação e de intervenção, ensinando e compartilhando os momentos, deixando as crianças brincarem ou até mesmo ensinando-as a brincar. As etapas de construção do conhecimento ocorrem diante da estimulação das brincadeiras, promovendo momentos de prazer ao brincar; por meio deles a criança passa a se conhecer e a conhecer os papéis de outras pessoas em nossa sociedade. As vantagens de uma infância vivida em sua plenitude, em termos lúdicos, são refletidas ao longo da existência do indivíduo.

Diante do que foi estudado e analisado, compreendemos que os profissionais da educação infantil têm de focar em detalhes do planejamento de ensino e utilizar metodologias de maneira que atendam à realidade das crianças e ao progresso do ensino-aprendizagem.

Partimos para compreensão de que o processo de inclusão do brincar na educação infantil gera transformações significativas na construção de saberes tanto na zona urbana, quanto na zona rural. Por fim, esperamos que este artigo contribua de alguma forma para futuras pesquisas de profissionais da educação e instituições educacionais.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. O. **O lúdico e a construção do conhecimento: uma proposta pedagógica construtivista**. Prefeitura Municipal de Monte Mor, Departamento de Educação, 1992.

ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Loyola, 1995.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 11. de nov. de 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. n. 13.146/15, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 11. de nov. de 2020.

CUNHA, Nylse H. S. **Brinquedoteca: um mergulho no brincar**. São Paulo. Maltese, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3ª edição, Revista e Ampliada. São Paulo: Atlas: 1995.

FREUD, Sigmund. (1969). Escritores criativos e devaneios (M. A. M. Rego, Trad.) Em J. Salomão (Org.), **Edição standard brasileira de obras completas de Sigmund Freud** (Vol. 9, pp. 142-160). Rio de Janeiro: Imago. (Original publicado em 1908)



KAMII, Constance, DEVRIES, Retha - **Jogos em grupo na educação infantil: implicações da teoria de Piaget**. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KISHIMOTO, Tizuko M. - **O jogo e a Educação infantil**. São Paulo, Pioneira, 1994

\_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação**. Petrópolis: Vozes, 1993.

NEGRINE, Airton. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil**. Porto Alegre: Propil, 1994.

OLIVEIRA, **Zilma de Moraes Ramos**. Educação infantil: muitos olhares. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo : Martins Fontes, 1994.

WAJSHOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_.1995. O brincar na educação infantil. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n.92, p. 62-69, fev.



## O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

Laila Suellen Santana Chaves<sup>1</sup>  
Josiano César de Sousa<sup>2</sup>  
Igor Padilha de Souza<sup>3</sup>

### RESUMO

A educação inclusiva na escola é um dos temas que provoca profundas discussões e questionamentos na atualidade, e é preciso discutir o porquê que em algumas escolas a inclusão não acontece apesar de terem profissionais especializados para trabalhar com alunos que tem algum tipo de deficiência e para isso é necessário saber se a autoridade máxima da escola, a gestão escolar, tem o “poder” contribuir para esse processo de inclusão na escola. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o papel que a gestão escolar exerce na construção de uma educação inclusiva; identificar as ações desenvolvidas pela mesma para que isso aconteça e até que ponto vai sua influência para promover a inclusão. Os procedimentos metodológicos são de abordagem qualitativa, com estudo de caso e entrevistas individuais. Os resultados revelam que apesar de todas as dificuldades apontadas o papel da gestão escolar é fundamental para que a escola municipal seja, de fato, inclusiva.

**Palavras-chave:** Gestão Escolar; Educação Especial. Educação Inclusiva

### INTRODUÇÃO

A educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautava num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva. Esta proposta ganhou força, sobretudo a partir da segunda metade da década de 90 com a difusão da conhecida Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que entre outros pontos, propõe que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares [...]”.

Sob este enfoque, a Educação Especial que por muito tempo configurou-se como um sistema paralelo de ensino, vem redimensionando o seu papel, antes restrito ao atendimento direto dos educandos com necessidades especiais, para atuar, prioritariamente como suporte à escola regular no recebimento deste alunado.

<sup>1</sup> Mestranda pelo Curso de Mestrado Profissional Em Educação Inclusiva Em Rede Nacional da Universidade Federal Do Sul E Sudeste Do Pará – UNIFESSPA, [laila.suellen@hotmail.com](mailto:laila.suellen@hotmail.com);

<sup>2</sup> Mestre em Administração, Universidade de Brasília - UNB, [josianocesar@hotmail.com](mailto:josianocesar@hotmail.com).

<sup>3</sup> Especialista em Docência no Ensino Superior, Faculdade Pan Americana - FPA, [igorsouza\\_21@yahoo.com.br](mailto:igorsouza_21@yahoo.com.br);



A educação inclusiva na escola é um dos temas que provoca profundas discussões e questionamentos na atualidade, e o propósito deste trabalho é analisar o papel que a gestão escolar exerce na construção de uma educação inclusiva, com o intuito de mostrar não apenas a comunidade escolar, mas à comunidade acadêmica até que ponto vai a influência de uma gestão escolar para tornar a escola em uma escola inclusiva, se a mesma faz o que está a seu alcance para promover a inclusão na escola, se encontra dificuldades para fazer uma escola inclusiva, quais são e o que faz para superá-las. É preciso discutir o porquê que em algumas escolas a inclusão não acontece de fato apesar de terem profissionais especializados para trabalhar com alunos que tem algum tipo de deficiência e para isso é necessário saber se a autoridade máxima da escola, a gestão escolar, tem o “poder” contribuir para esse processo de inclusão na escola.

Desta forma, a presente pesquisa atenderá uma demanda específica no campo da educação especial e também o que estabelece a legislação vigente em termos de direito à educação de pessoas com deficiência, pois é necessário trabalhar em função do aproveitamento escolar dos alunos incluídos, a fim de que a escola supere o estigma, o preconceito e toda forma de discriminação, além disso, há necessidade de refletir sobre as práticas que acontecem nas escolas, compreendendo os limites e as possibilidades desses alunos, para que possam ser aceitos por toda a comunidade escolar.

O processo de inclusão educacional é difícil e exige diversas mudanças que vão desde as atitudes às reflexões para que haja transformações nas instituições e para que as mesmas possam oferecer oportunidades de aprendizagem a todos os alunos; vale lembrar que são princípios constitucionais os ideais de uma escola para todos. A partir disso surge um problema de pesquisa a cerca do papel da equipe gestora frente a construção de uma educação inclusiva que pode ser expressa através do seguinte questionamento: A gestão escolar tem influência para tornar sua escola uma escola inclusiva?

O objetivo deste trabalho foi investigar e analisar o papel que a gestão escolar exerce na construção de uma educação inclusiva. Esta investigação inicia-se com a discussão teórica, seguida da descrição dos procedimentos metodológicos e, finalmente, da análise e discussão sobre este estudo de caso. Segue-se, portanto, a discussão teórica.

Este artigo apresenta a seguinte estrutura: a seção 2 apresenta o referencial teórico, a seção 3 mostra a metodologia, seção 4 exhibe os estudos de caso, seção 5 expõe resultados e discussões e na seção 6 exhibe as conclusões.



## METODOLOGIA

Trata-se de uma Pesquisa qualitativa, com estudo de caso que tem como finalidade conseguir dados voltados para compreender as atitudes, motivações e comportamentos de determinado grupo de pessoas. Fonseca (2002) caracteriza o estudo de caso como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Para o autor nesse tipo de pesquisa o pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

O estudo de caso pode decorrer de acordo com uma perspectiva interpretativa, que procura compreender como é o mundo do ponto de vista dos participantes, ou uma perspectiva pragmática, que visa simplesmente apresentar uma perspectiva global, tanto quanto possível completa e coerente, do objeto de estudo do ponto de vista do investigador (FONSECA, 2002, p. 33).

A pesquisa foi realizada por meio de estudo de caso, reflexão e entrevistas, as quais serão aplicadas com os profissionais que atuam em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental que fica localizada no município de Balsas. A escola funciona no turno matutino e vespertino, tem em média 270 alunos, dos quais 29 são alunos com deficiência. A entrevista foi feita com o (a) diretor (a), o (a) professor (a) de atendimento educacional especializado e o (a) coordenador pedagógico (a) do ensino fundamental. Os dados coletados serão organizados e analisados por meio da análise de conteúdo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

### Gestão Pública

A Gestão Pública é responsável pelo desenvolvimento urbano e econômico de uma cidade, e pela forma como são aplicados os processos de planejamentos e as práticas gerenciais no setor público. Seu foco é o bem comum, ou seja, o desenvolvimento econômico e social da população.

Para Metcalfe e Richards (1987, apud Brugué e Subirats, 1996) gerir significa assumir a responsabilidade sobre a ação de um sistema, o que remete à noção de um espaço onde se articulam relações e negociações. O foco dessa definição está em processos que são únicos ao setor público e se referem à gestão de um conjunto de organizações, e não a apenas uma, e à necessidade de se ajustar ao sistema completo da governança pública. (METCALFE E RICHARDS, *apud* CARNEIRO, R., and MENICUCCI, 2013. p. 135)

Como afirma Coelho (2009), é por meio da Gestão Pública que se busca atingir resultados positivos em relação à prestação de serviços à população. E para que os serviços



prestados à população sejam eficientes e eficazes, é necessário que haja uma integração entre planejamento, organização, execução e controle.

Toda organização, independentemente de ser pública ou privada, precisa de um profissional que seja responsável para planejar, coordenar ações, avaliar programas e iniciativas da empresa. Quando se trata de órgãos públicos quem desempenha as funções citadas acima é o Gestor Público.

[...] o desafio posto aos gestores públicos é o de [...] assegurar um equilíbrio mínimo entre as forças e princípios opostos existentes na sociedade, de forma a maximizar o bem-estar coletivo e resguardar e promover a liberdade e autonomia dos seus cidadãos[...]. (COELHO, 2009. p. 73).

Assim, o gestor público precisa ter habilidades e conhecimentos específicos para gerir com eficiência os recursos disponíveis, coordenando os órgãos e entidades públicos e prezando sempre pelos benefícios e interesses da sociedade.

### **Gestão Escolar e o Processo de Inclusão**

A gestão escolar é uma forma de administrar o todo da escola. É responsabilidade da gestão da instituição atender a todos os setores: funcionários, pais de alunos e estruturas físicas, além disso, tem que acompanhar a avaliação do rendimento do que foi planejado anteriormente e analisar o desempenho escolar durante todo o ano letivo dos alunos, dos professores e dos demais funcionários que compõe a equipe escolar.

Para Sage (1999), o papel do diretor é de importância vital em cada nível, e diferentes níveis de pessoal administrativo estão envolvidos.

Analisa a relação entre o gestor escolar e a educação inclusiva, reconhece que a prática dessa educação requer alterações importantes nos sistemas de ensino e nas escolas. Para o autor, os gestores escolares são essenciais nesse processo, pois lideram e mantêm a estabilidade do sistema. As mudanças apontadas para a construção da escola inclusiva envolvem vários níveis do sistema administrativo: secretarias de educação, organização das escolas e procedimentos didáticos em sala de aula. (SAGE *apud* PICOLLI 2010. p. 09.)

Na construção de uma escola inclusiva torna-se necessário o envolvimento de gestores, professores, familiares e membros da comunidade, pois sabe-se que para que isso aconteça são necessárias diversas transformações na instituição, as quais exigem mudanças de ideias, atitudes, planejamentos, práticas pedagógicas, infraestruturas, acessibilidade, políticas pedagógicas, entre outras.

De acordo com o que diz na Declaração de Salamanca (1994), o processo de inclusão é muito mais do que fazer com que os alunos sejam educados juntos na sala regular, é assegurar



sua permanência junto à família e à comunidade local, pois todos os acontecimentos relacionados ao aluno afetam seu desempenho escolar e seus comportamentos.

Uma administração escolar bem sucedida depende de um envolvimento ativo e reativo de professores e do pessoal e do desenvolvimento de cooperação efetiva e de trabalho em grupo no sentido de atender as necessidades dos estudantes (BRASIL, 1997, p. 09).

O papel do gestor é peça fundamental no ambiente escolar, pois é ele que pode atuar como articulador de todo o processo, definindo os objetivos da instituição, estimulando a capacitação de professores e implementando projeto de educação inclusiva.

### **A Educação Especial e a Legislação**

A Constituição Federal do Brasil de 1988, ressalta o dever do Estado com a educação. O início da educação especial no Brasil deu-se no final do século VIII e início do século XIX, com o surgimento da educação das crianças com deficiência, inicialmente nas instituições especializadas. Antes do século XX o sistema educacional ignorava as pessoas com deficiência; quando nascia uma criança com deficiência o Estado não se comprometia com a educação da mesma. Somente a partir de 1950 quando surgia a necessidade de escolarização entre a população é que as pessoas com deficiência passam a ter acesso à educação, porém, eram classes formadas unicamente por alunos com necessidades educativas especiais, em escolas especializadas.

Com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, na Tailândia, ratificada e confirmada na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na área das Necessidades Educativas Especiais, na Espanha, em 1994, tudo mudou. (PICOLLI 2010. p. 35.)

O Brasil assinou a Declaração de Jomtien, e com isso assumiu o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país e para cumprir com o acordo, criou instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos.

A Declaração de Salamanca (1994), resultado da Conferência Mundial de Educação Especial, é um documento que visa a inclusão social, o mesmo assegura que a educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas e que o currículo deve ser adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa.

Segundo o documento,



O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade [...] Dentro das escolas inclusivas, as crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer apoio extra que possam precisar, para que se lhes assegure uma educação efetiva [...]” (BRASIL, 1994, p. 11).

Para que a educação inclusiva de fato ocorra no Brasil precisa-se, além da formação continuada de professores, das salas de recursos multifuncionais, de uma flexibilização do currículo, modificações, adequações e adaptações de currículo que podem implicar em muitas coisas como: mudança no tempo das atividades, modificações das atividades, mudança nas avaliações, às vezes retenção ou progressão conforme o caso.

### **A escola inclusiva**

A inclusão escolar refere-se à inserção de um aluno com deficiência em ambiente escolar adaptado às suas necessidades educativas especiais, como por exemplo, uma aula adaptada que atenda às necessidades do educando com ou sem deficiência.

A Educação Inclusiva escolar é tratada com zelo, onde procura soluções que possam melhorar muito mais o ensino de alunos, onde assim tenham a oportunidade de evoluir com um aprendizado eficaz, como veremos abaixo:

A literatura especializada aponta que a educação inclusiva é uma espécie de reforma radical no sistema educacional, uma vez que deve reestruturar os seus sistemas curriculares, avaliativos, pedagógicos e métodos de ensino. A educação inclusiva, para Mittler (2003, p.34), é “[...] baseada em um sistema de valores que faz com que todos se sintam bem-vindos”, respeitando, ainda, as diversidades cultural e social, as questões de gênero, as diferenças de etnia e o desenvolvimento cognitivo de cada pessoa. (FONSECA-JANES, BRITO & JANES, 2012, p. 15)

A inclusão escolar vem para aperfeiçoar a condição de ensino, fazendo com que haja igualdade para todos nos estudos, sem discriminação, e de tal modo com um ensino dinâmico e com a compreensão esses alunos terão um ensino de qualidade, ainda nos mostra na referência acima que as diferenças devem ser acatadas, pois como sabe-se que as diferenças são enormes e na sala de aula é de suma relevância saber respeitar cada um, seja pela sua cor, gênero, religião, entre outros.

Segundo Fonseca-Janes, Brito e Janes (2012):



A educação inclusiva é uma educação de qualidade direcionada a todos os alunos da comunidade escolar. No âmbito dos pressupostos da educação inclusiva, sugere-se que, ao conviver com as diversidades, todos os integrantes da comunidade escolar têm mais benefícios do que perdas, mesmo que, inicialmente, esse ambiente seja discriminatório ou excludente, pois, ao interagir com as diferenças, pode-se instituir a respeitabilidade mútua. Entretanto, o aluno com deficiência não deve apenas ser inserido na escola, mas fazer parte de uma comunidade escolar que prime pela inclusão escolar e pela inclusão social. (FONSECA-JANES, BRITO & JANES, 2012, p. 16).

É notável o quanto as transformações são positivas em um ambiente inclusivo, pois é visível que mudanças atingem os alunos e todos que estão envolvidos, onde abrange toda uma comunidade, e faz com que a diversidade seja aceita. É possível perceber modificações com o passar do tempo onde os desafios aos poucos são vencidos e trazem à tona uma nova realidade na qual é possível encontrar professores preparados e profissionais capacitados para receber educandos com deficiência desde a educação infantil ao ensino superior.

### **O Educador e seu papel a inclusão escolar**

É imprescindível o professor na inclusão escolar, pois o mesmo sendo capacitado tem os métodos certos para desenvolver um trabalho eficaz com esse educandos com deficiências.

Os alunos tem no educador um espelho para eles, assim é de suma relevância que o profissional seja qualificado a dá aulas dinâmicas, lúdicas onde as diferenças sejam deixadas de lado dando a todos deficientes ou não as mesmas oportunidades de aprendizado. Uma vez que, essa referência que eles terão do professor será levada pelos mesmos pela vida toda. Logo se percebe que o educador para esses discentes é um modelo, por isso o mesmo deve se reciclar diariamente ministrando aulas dinâmicas, eficazes e lúdicas que possam prender a atenção dos seus alunos, fazendo com que eles aprendam cada vez mais e de maneira prazerosa e por meio dessas aulas ele tem a oportunidade de observar cada aluno e descobrir quais precisam de mais cuidados e deste modo poder sanar as dificuldades dos mesmos com aulas diferenciadas e inovadoras.

Segundo Grassi (s.d.):

[...] analisar os domínios de conhecimentos atuais dos alunos, as diferentes necessidades demandadas nos seus processos de aprendizagem, bem como [...] elaborar atividades, criar ou adaptar materiais, além de prever formas de avaliar os alunos para que as informações sirvam para retroalimentar seus planejamento e aprimorar o atendimento aos alunos (IBID *apud* GRASSI, s.d. p. 03)

Percebe-se que identificar a necessidade de cada educando e entender e os seus problemas é uma das formas mais dinâmicas de se buscar métodos para superar as dificuldades, deste modo proporcionar aos mesmos ensinos diferenciado.



## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A entrevista teve como finalidade investigar como ocorre o processo de inclusão e quais as práticas desenvolvidas pelo gestor para a efetivação deste processo. Foi realizada com o (a) Gestora Geral da escola, que será identificado como G1, pelo (a) professor (a) da sala de recursos multifuncionais que será identificado como P1 e pelo (a) coordenador (a) pedagógico da escola que será identificado como C1.

G1 possui pós-graduação em Gestão Escolar e em Docência no Ensino Superior, atua há 17 anos em educação e 13 com alunos com necessidades educativas especiais, ressalta que nem todos os anos tinha esse público na escola. P1 possui pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva, trabalha há 10 anos na área de educação e há 9 com aluno com deficiência. C1 possui pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, trabalha há 20 anos com educação. Atualmente há 29 alunos com necessidades educativas especiais na escola.

Para a gestora geral o significado de uma escola inclusiva:

*“É aquela que garante a qualidade de ensino de cada um de seu aluno, respeitando as diversidades, envolvendo, promovendo por meio da educação, procurando melhorar os índices de aprendizagem. Envolvendo professores, alunos e a família na formação integral dos alunos”.*

E para a professora de educação especial:

*“Uma escola inclusiva é uma escola que atue de forma conjunta com toda equipe pedagógica e família para que o aluno com necessidade especial tenha uma educação de qualidade e superando suas limitações”.*

A C1 diz que uma escola inclusiva é: *“É aquela que recebe alunos com deficiência aceitando suas diferenças, para que possam se qualificar, tendo uma educação eficaz, e assim dando a esses educando a oportunidade de ser no futuro pessoas com autonomia”.*

No trecho da entrevista da gestora, da professora e da coordenadora percebe-se a compreensão delas acerca de uma escola inclusiva, pois as mesmas entendem a importância e o direito fundamental à educação que cada criança tem e que está assegurado na Declaração de Salamanca, 1994, e que deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem.

A inclusão escolar para a gestora acontece na sua escola porque *“acolhem todas as pessoas dentro do sistema de ensino, envolvendo a proposta inclusiva dentro da referida escola”.* Para C1 *“sim, pois a mesma acolhe a todos e busca com que todos sejam tratados com igualdade”.* Nota-se no discurso de G1 e C1 que a inclusão acontece na convivência com as desigualdades e que todos os alunos com ou sem necessidades educativas especiais são acolhidos e que a educação é um direito de todos. Já para a P1 a inclusão escolar acontece em partes *“Em parte*



sim, devido todo apoio que os alunos com necessidades educacionais especiais têm, porém nem todos os professores tem esse compromisso de adequar seus planejamentos para atender esses alunos, com formas diferenciadas de ensino aprendizagem”. Como é notável no discurso da professora, os alunos têm o apoio necessário, porém ainda há professores da sala regular que não utilizam uma metodologia adequada para atender as necessidades educativas dos alunos com deficiência, e vale lembrar que a Declaração de Salamanca, 1994, expõe como um direito dos alunos com deficiência:

Crianças com necessidades especiais deveriam receber apoio instrucional adicional no contexto do currículo regular, e não de um currículo diferente. O princípio regulador deveria ser o de providenciar a mesma educação a todas as crianças, e também prover assistência adicional e apoio às crianças que assim o requeiram. (BRASIL, 1994. p. 21).

Com base no que na Declaração, entende-se que os profissionais que não utilizam um currículo adaptado às necessidades dos alunos com deficiência estão negando-lhes um direito.

Acerca das ações desenvolvidas pela gestora escolar com o objetivo de construir uma escola inclusiva, ela diz: “*Buscar um ambiente adaptado para as necessidades de cada um. Capacitação dos professores*”. Sabe-se que um ambiente escolar adaptado é importantíssimo para uma pessoa com deficiência, pois vale lembrar que na escola em que foi desenvolvida a pesquisa além de alunos com deficiência intelectual, Síndrome de Asperger, autismo, entre outros, há também alunos cadeirantes, com paralisia cerebral e parte da coordenação motora comprometida. Outro ponto importante citado pela G1 é sobre a capacitação dos professores, a mesma considera sua escola inclusiva porque, na medida do possível, adapta o ambiente de acordo com as necessidades dos alunos e promove capacitação dos professores.

Quando questionada sobre as ações que desenvolve na escola, na sua função de professora de atendimento educacional especializado, com o objetivo de construir uma escola inclusiva a professora respondeu:

“*Trabalho diretamente com o atendimento dessas crianças, procuro explorar o que o aluno já tem de conhecimento e expandir seu raciocínio lógico e matemático através de jogos e atividades diferenciadas. Para os mais comprometidos também é trabalhado atividades da vida diária e independência*”.

A metodologia utilizada por P1 está de acordo com o proposto no §1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (2017), em que afirma que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.



C1 diz que na sua função de coordenadora e com o objetivo de construir uma escola inclusiva tenta sempre: *“inovar, buscar o diferente, o dinâmico, com ações que possam fazer com que esses educandos tenham um desenvolvimento eficaz, assim superando suas dificuldades e transpassando barreiras significativas no aprendizado”*. Têm-se conhecimento da importância de que o profissional esteja sempre buscando novos conhecimentos e estratégias para aperfeiçoar cada vez mais seu trabalho.

A gestora revela como encara a inclusão: *“Encaro com receio de não saber lidar com situações novas que posso me deparar, mas se isso acontecer pedirei ajuda com profissionais especializados da área”*. A mesma teme se deparar com situações nunca enfrentadas antes, mas diz que caso ocorra buscará ajuda com profissionais especializados para saber como lidar com a situação, pode-se notar o comprometimento e preocupação da gestora para realizar de fato a inclusão. Diferentemente da gestora, a professora encara a inclusão *“como um grande desafio, porque temos que trabalhar em parceria direta com toda a equipe pedagógica, equipe de saúde (fonoaudióloga, psicólogo, psiquiatra, psicopedagogo e etc.) e nem sempre a família está disposta ou consegue estes atendimentos”*. A coordenadora vê a inclusão de forma parecida com a da professora *“como um desafio diário que precisa ser vencido, pois é preciso um trabalho em conjunto para que se tenha um resultado positivo, o que nem sempre acontece”*. Como citado acima a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) afirma a necessidade de serviço de apoio especializado.

G1 descreveu algumas ações que considera importante, para certificar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais: *“Atendimento individual, formação continuada com os professores, conscientizar todos os docentes da importância da igualdade social”*. O atendimento individual, como previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 1996, é, ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, além disso, professores com especializações adequadas e capacitados para atender às necessidades educativas dos alunos também são direitos dos mesmos. Para P1 *“Propor no Projeto Político Pedagógico da escola a área da educação especial, dar suporte para que a sala de recurso consiga ter os materiais necessários para o atendimento e cobrar dos professores as adaptações necessárias dos conteúdos e atividades para esses alunos”* são algumas das ações, que considera importante, da gestão para assegurar a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais, pois o atendimento educacional especializado precisa ser concebido nas reflexões do coletivo., e como afirma Mantoan (2003):



A reorganização das escolas depende de um encadeamento de ações que estão centradas no projeto político-pedagógico. Esse projeto [...] é uma ferramenta de vital importância para que as diretrizes gerais da escola sejam traçadas com realismo e responsabilidade. [...] Tal projeto parte do diagnóstico da demanda, penetra fundo nos pontos positivos e nos pontos fracos dos trabalhos desenvolvidos, define prioridades de atuação e objetivos, propõe iniciativas e ações, com metas e responsáveis para coordená-las. (MANTOAN, 2003. p. 35).

Para C1 *“a adaptação da escola e dos professores são essenciais, buscando recursos que possam contribuir para o ensinamento dos alunos com necessidades especiais. Para isso, é importante um trabalho em equipe, cuja gestão procure adaptar o espaço e os professores tenham formação para poder acolher esses alunos, buscando transmitir conhecimento através de suas aulas dinâmicas e interativas”*. Como apresentado pela professora algumas ações importantes para que haja a inclusão e que já foi discutido anteriormente é regido por lei e decreto que a adaptação do ambiente escolar, os recursos necessários para os alunos e a formação continuada dos profissionais.

*“Falta de professores especializados que tenham licenciatura no quadro, tecnologias aos mesmos, estrutura física, nem sempre são adequadas”*, descreveu a diretora sobre algumas dificuldades encontradas para a inclusão acontecer de forma efetiva na sua escola; a professora de atendimento educacional especializado descreveu que: *A maior dificuldade é em relação ao comprometimento real em relação aos professores nas adequações curriculares para esses alunos, pois alguns não fazem essa adaptação e passam o mesmo conteúdo de forma igual a todos na sala, sem preocupação com a necessidade específica do aluno. Alguns professores, não todos.*

A coordenadora disse: *“existe diversas dificuldades quando se trata de inclusão, a primeira delas é realmente aceitarem a inclusão, cujas instituições aceitam os alunos, mas não tem o preparo adequado para recebê-los. Outro é a falta de preparo dos professores, pois muitas das vezes se deparam com alunos com necessidades educativas especiais e devem trabalhar sem recursos algum e nem preparação, o que prejudica o ensino e a aprendizagem dos alunos e até para professores e gestores”*. Diante do que disse a G1 a escola não possui todos os recursos que precisa e nem todos os professores possuem especializações na área, o que está diretamente relacionado a dificuldade que relata a P1, pois se os profissionais fossem especializados na área aumentariam as chances de uma aula planejada e com metodologias adequadas para atender às necessidades dos alunos com deficiência. C1 respondeu a partir de uma visão ampla sobre dificuldades para se fazer a inclusão e não diretamente sobre as dificuldades de fazer a inclusão na escola que trabalha, mas mesmo assim é possível notar que as dificuldades no geral são a falta de profissionais especializados, recursos e muitas vezes a não aceitação.

À professora e coordenadora foi perguntado se a gestora da escola tem demonstrado empenho para melhorar as condições físicas e pedagógicas visando garantir não apenas a



permanência dos alunos com necessidades educativas especiais, como também uma educação de qualidade para os mesmos e P1 disse: *“Sim, a escola tem toda adequação física e apoio pedagógico tanto do gestor como da coordenadora. Porém nem todos professores fazem de forma efetiva”*. Mais uma vez ela enfatiza que nem todos os professores fazem uma aula adequada a necessidade do aluno. C1 disse: *“sim, o gestor da todo o apoio necessário para essa inclusão, fazendo com a escola possa atender adequadamente esses educandos”*. Com base no que disse a professoras e a coordenadora conclui-se que a gestora apoia os profissionais e busca fazer da sua escola, uma escola inclusiva.

E por fim G1, P1 e C1 relataram se a prefeitura do município, responsável pela formação docente, para a atuação com os alunos com necessidades educativas especiais tem oferecido cursos nesta área, G1 disse: *“Nem sempre temos formações”*. P1 disse: *“Nas formações de início de ano, às vezes tem formação direcionada, mas ainda falta muito. Nas formações continuadas dentro da escola sempre é dado um momento para falarmos sobre o assunto. A inclusão é um processo que precisa ser discutido muito, pois é fato que ainda falta muito para que a escola seja considerada inclusiva de verdade. Muito já foi feito, mas ainda temos resistência por parte de alguns profissionais da educação”*. C1 disse: *“as formações ainda são escassas e na maioria das vezes não tem essas formações”*.

Sabe-se da extrema importância da constante capacitação dos professores, e de acordo com o relato de G1 e P1, nem sempre a prefeitura municipal de Balsas promove formação continuada, o que está assegurado pela Declaração de Salamanca, 1994, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluem a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A inclusão escolar é entendida, pela escola pesquisada, como uma escola que acolhe a todos independente de sua cor, classe social, condições físicas e psicológicas. E que busca, mesmo com todas suas limitações, adaptar o ambiente, as aulas nas turmas regulares e os atendimentos individuais para os alunos com necessidades educativas especiais.

Com base na entrevista realizada com a diretora, professora de atendimento educacional especializado e coordenadora pedagógica e no que pôde ser observado na pesquisa de campo acredita-se que a escola atende às diferenças dos alunos sem discriminá-los, e asseguram a sua participação no processo de ensino e aprendizagem de forma a uma educação com qualidade.



Um dos objetivos iniciais da pesquisa foi identificar as ações que a gestora geral, coordenadora pedagógica e professora do AEE desenvolvem dentro das suas atribuições com o objetivo de construir uma escola inclusiva e notou-se na fala das entrevistadas que cada uma analisa o papel que a gestão escolar exerce na construção de uma educação inclusiva. Mostra a comunidade escolar que a escola realmente oferece uma educação inclusiva, até que ponto vai a influência da gestão escolar para que isso aconteça e que a gestão apoia e promove a inclusão de acordo com a função que exerce busca fazer a escola inclusiva, a gestora promovendo formações e discussões sobre educação inclusiva, a professora explorando os conhecimentos dos alunos e dando-lhes ferramentas para que desenvolvam sua aprendizagem e possam tornar-se independentes e a coordenadora buscando sempre inovar e promover ações que contribuam para o desenvolvimento eficaz dos alunos com necessidades educativas especiais e como diz Morin (2001), para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições.

A pesquisa desenvolvida atingiu seu objetivo quando as entrevistadas revelaram as suas dificuldades encontradas, as mesmas contaram que a falta de profissionais especializados e capacitados são uma das maiores dificuldades encontradas para fazer uma escola inclusiva, pois sem os conhecimentos necessários os profissionais não sabem como lidar com os alunos com deficiência e para que ocorra a inclusão isso é essencial, pois como afirma Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. Os alunos com deficiência constituem uma grande preocupação para os educadores inclusivos.

É notável a preocupação da gestora com a inclusão dos alunos, a mesma fala sobre a importância de profissionais especializados e capacitados, sobre ambiente adaptado e atendimentos individualizados dos alunos com deficiência. No discurso da professora e da coordenadora pedagógica fica claro que apesar das dificuldades encontradas a gestora, juntamente com a sua equipe, busca soluções para que os alunos com necessidades educativas especiais permaneçam na escola e tenham sucesso em suas aprendizagens; além disso, também é visível no discurso de P1 e C1 que a gestora apoia as ações desenvolvidas pelas mesmas em prol de uma escola inclusiva.

Com base na observação feita *in loco* pode-se observar que como afirma Sant'ana (2005), os docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas. Outra análise



possível de ser notada na escola foi que, conforme recomenda Sage (1999,) o diretor deve ser o principal revigorador do comportamento do professor que demonstra pensamentos e ações cooperativas a serviço da inclusão. É comum que os professores tenham inovação e assumam riscos que sejam encarados de forma negativa e com desconfiança pelos pares que estão aferrados aos modelos tradicionais.

De acordo com o que relataram as entrevistadas foi possível apontar a concepção das mesmas sobre inclusão escolar; as ações que elas desenvolvem dentro das suas atribuições com o objetivo de construir uma escola inclusiva; identificar as dificuldades que a gestão, coordenação e profissionais especializados encontram para realizar a inclusão e o que fazem para tentarem saná-las.

O diretor é de fundamental importância na superação dessas barreiras previsíveis e pode fazê-lo através de palavras e ações adequadas que reforçam o apoio aos professores. É inegável a importância da gestão escolar na construção de uma escola inclusiva, pois cabe a mesma garantir a acessibilidade aos alunos com necessidades educacionais especiais.

É importante ressaltar que o estudo realizado apresentou limitações em relação a quantidades de escolas, pois se restringiu a análise de apenas uma unidade escolar. Como recomendação para a realização de futuras pesquisas recomenda-se desenvolver uma pesquisa com uma amostra maior de escolas, através de um estudo comparativo, para que se possa confirmar ou refutar as análises e conclusões deste estudo de caso.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acessado em: 17/03/2018.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Ministério da justiça/ Secretaria Nacional dos Direitos Humanos, 2. Ed.1997. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192)>. Acessado em: 20/03/2018.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994. 48p. Disponível em: <[http://redeinclusao.pt/media/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.pt/media/fl_9.pdf)>. Acessado em 19/03/2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p. Disponível em:



<[http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei\\_de\\_diretrizes\\_e\\_bases\\_1ed.pdf](http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf)>. Acessado em 11/03/2019.

COELHO, Ricardo Corrêa. **O público e o privado na gestão pública** / Ricardo Corrêa Coelho. – Florianópolis : Departamento de Ciências da Administração / UFSC; [Brasília] : CAPES : UAB, 2009. 78p. : il.

CARNEIRO, R., and MENICUCCI, TMG. **Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes**. In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde [online]. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. Vol. 1. pp. 135-194. ISBN 978-85-8110-015-9. Available from SciELO Books. Disponível em: <<http://books.scielo.org/id/895sg/pdf/noronha-9788581100159-06.pdf>>. Acessado em: 17/03/2018.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FONSECA-JANES, Cristiane Regina Xavier. BRITO, Maria Claudia. JANES, Robinson. Educação Inclusiva em questão: aspectos teóricos e abordagem multidisciplinar. 2012.

GRASSI, Tânia Mara. A inclusão e os desafios para a formação de docentes: uma reflexão necessária. s. d.

MANTOAN. T. E. Inclusão escolar – o que é? Por quê? Como fazer? Moderna. São Paulo, 2003.

MORIN. E. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 4. ed. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.

PICOLLI. Roberta. Educação Inclusiva do aluno com necessidades especiais: desafios e perspectivas para os gestores. 2010. Disponível em: <[http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/397/Piccoli\\_Roberta.pdf?sequence=1](http://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/397/Piccoli_Roberta.pdf?sequence=1)>. Acessado em: 19/03/2018.

SAGE. D. D. Estratégias administrativas para a realização do ensino inclusivo. In STAINBACK, Susan; STAINBACK Willian (Orgs.). **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artes Medicas, 1999. p. 129-141.

## O SISTEMA SOLAR AO ALCANCE DAS MÃOS: UMA PROPOSTA DE MATERIAL INCLUSIVO

Priscila Alves Marques<sup>1</sup>  
Laís Barcelos dos Santos<sup>2</sup>  
Aires da Conceição Silva<sup>3</sup>  
Andréa Espinola de Siqueira<sup>4</sup>

### RESUMO

Atualmente mais pessoas com necessidades educacionais específicas estão sendo matriculadas na rede regular de ensino, uma vez que é um direito garantido por lei assegurar a educação de qualidade para todos. Os professores precisam de ferramentas que os auxiliem e a escassez de material especializado é uma realidade. A Astronomia é um conteúdo complexo, sendo de difícil abordagem tanto para alunos videntes quanto para alunos cegos. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho foi a produção de um material adaptado para pessoas cegas sobre o Sistema Solar, visto que é de vital importância sabermos a localização da Terra e dos demais planetas e também as relações de escalas entre eles. O trabalho dialoga com Silva, Oliveira e Sasaki, os quais preconizam a produção de material adaptado para pessoas com deficiência visual e sua devida avaliação com este público. O trabalho consistiu na pesquisa de imagens que melhor representassem o Sistema Solar, a produção de um desenho do Sistema Solar e a confecção de uma matriz com o uso de diferentes texturas para melhor percepção do aluno cego. A parceria com o Instituto Benjamin Constant (IBC) permitiu que a matriz seja disponibilizada para replicação em larga escala para alunos com deficiência visual da rede pública de ensino brasileira. O material grafotátil produzido foi avaliado por um revisor cego e por quatro alunos cegos do Ensino Fundamental do IBC, os quais o aprovaram. Este material pode proporcionar aos alunos a possibilidade de sentir na ponta dos dedos como o Sistema Solar é organizado.

**Palavras-chave:** Deficiência visual, Ensino de Ciências, Astronomia, Material didático, Educação Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

A partir de dados do Censo Escolar (2016), pode-se observar um aumento significativo na demanda de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas da rede regular de ensino. As classes ditas como especiais demonstram aproximadamente duzentos mil alunos matriculados no ano de 2008 e em 2016 esse número diminuiu para cem mil, ou seja, uma redução de 50%. Já nas classes regulares com alunos incluídos, o número de

<sup>1</sup>Mestre em Ciências Biológicas (Botânica), Instituto Benjamin Constant, [prismarques.bio@gmail.com](mailto:prismarques.bio@gmail.com).

<sup>2</sup>Aluna do Curso de Especialização em Ensino de Ciências, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [biolaisbarcelos@gmail.com](mailto:biolaisbarcelos@gmail.com).

<sup>3</sup>Doutor em Química, Instituto Benjamin Constant, [airessilva@ibc.gov.br](mailto:airessilva@ibc.gov.br).

<sup>4</sup>Doutora em Ciências (Biociências Nucleares), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [deiaespinola@gmail.com](mailto:deiaespinola@gmail.com).

matriculas teve um aumento significativo, pois no ano de 2008 representavam trezentas mil e em 2016 esse número chega a seiscentos mil (BRASIL, 2016).

Os sistemas de ensino têm o dever de matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais específicas, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001). Segundo a Política Nacional de Educação, temos a meta IV, e entre seus objetivos está a necessidade de formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para inclusão (BRASIL, 2014). A lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015) também salienta a formação de professores, além do ensino da Libras (para surdos) e do Sistema Braille (para cegos) nos itens XI e XII do artigo 28:

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

O sistema de inclusão segundo Sasaki (1997, p. 41) se dá quando “a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades educacionais específicas e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”, ou seja, a sociedade tem um papel fundamental para receber pessoas com necessidades educacionais específicas e a escola é a base na formação desses alunos, trabalhando o desenvolvimento e a independência desses indivíduos.

O ensino, em vista disto, deve se adequar às necessidades dos alunos ao invés de buscar a adaptação do aluno a paradigmas preconcebidos a respeito do ritmo e da natureza dos processos de aprendizagem (GLAT; NOGUEIRA, 2003). Tendo em vista o aumento no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais específicas nas escolas de ensino regular, medidas precisam ser impostas nas políticas educacionais, além também de um enfoque na formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil, isto é:

[...] implica numa reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais, na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 139).

Dentre as diversas deficiências, tem-se a deficiência visual. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), mais de 2,2 bilhões de pessoas no mundo possuem alguma deficiência visual (WHO, 2019). Os graus de perda de visão são classificados de acordo com a acuidade visual, que é uma medida clínica da visão para a discriminação de um ponto a uma distância específica e também ao campo de visão. A visão é um canal privilegiado de acesso ao mundo e constitui um dos pilares da aprendizagem humana, pois através da visão as crianças se desenvolvem e aprendem de forma natural, pelo simples fato de observar o mundo que as rodeia. Para as crianças cegas ou com baixa visão a informação visual é inexistente ou fragmentada, o que pode limitar sua interação com o ambiente (BRASIL, 2008). A criança com deficiência visual tem muita dificuldade de contato com o ambiente, e isso requer a utilização constante de modelos adaptados.

Os professores, a escola e a sociedade em si, precisam estar preparados para receber os alunos com deficiência visual. Ainda possuímos uma grande carência com relação a produção e divulgação de materiais didáticos de maneira geral, em diversos âmbitos. A produção de material didático especializado é ainda mais escassa e diversos conteúdos do ciclo básico não são contemplados com esse tipo de ferramenta de ensino. No entanto, materiais de apoio adaptados podem representar um grande auxílio para o professor durante as aulas, podendo inclusive facilitar a compreensão dos alunos. Quando falamos em material adaptado para pessoas com deficiência visual, eles devem ser confeccionados com a presença destes alunos sinalizando a clareza do material produzido e com materiais que forneçam significado tátil:

Confecção é a elaboração de materiais simples, tanto quanto possível, e deve ser feita com a participação do próprio aluno. É importante ressaltar que materiais de baixo custo ou de fácil obtenção podem ser frequentemente empregados, como: palitos de fósforos, contas, barbantes, cartolinas, botões e outros. (OLIVEIRA; BIZ; FREIRE, 2009, p. 451)

Cerqueira e Ferreira (1996), afirmam ainda que na seleção, adaptação ou elaboração de recursos didáticos para alunos com deficiência visual, o professor deverá levar em conta alguns critérios para alcançar a desejada eficiência na utilização dos mesmos, tanto para cegos como para baixa visão. Os critérios são segundo eles: tamanho, significação tátil, aceitação, estimulação visual, fidedignidade ao modelo original, facilidade de manuseio e segurança (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).

Em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), foi homologada para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, representando um documento oficial recente que tem como objetivo oferecer uma base curricular a educação básica, como o nome sugere. De acordo com a BNCC, durante os anos finais do Ensino Fundamental os conteúdos são divididos em três unidades temáticas por ano, as quais são subdivididas em objetivos de conhecimento. Neste documento, os objetivos de conhecimento do Sistema Solar são apresentados no 9º ano do Ensino Fundamental, tendo como habilidades descrever a composição e a estrutura dos planetas do Sistema Solar, bem como a localização dos mesmos na nossa galáxia (BRASIL, 2018).

Diante da escassez de materiais de Ciências na área de Astronomia para alunos com deficiência visual e diante do crescente número de alunos matriculados com alguma necessidade específica nas escolas regulares do país, este trabalho teve enfoque na produção de um material didático grafotátil (em relevo) sobre o Sistema Solar, servindo de apoio para alunos do Ensino Fundamental com deficiência visual, buscando estimular o conhecimento acerca da Astronomia.

## **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada na pesquisa é qualitativa com pesquisa de campo. Dessa forma, as avaliações fornecidas são subjetivas, de acordo com a opinião do público alvo envolvido na pesquisa (pessoas com deficiência visual). A pesquisa foi realizada no Instituto Benjamin Constant, um órgão público vinculado ao Ministério da Educação localizado no Rio de Janeiro e centro de referência na área da deficiência visual, que promove a educação de estudantes com deficiência visual desde 1854 (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Na pesquisa de campo realizada no ano de 2019 na disciplina de Ciências, participaram cinco pessoas, sendo um revisor cego do IBC e quatro alunos cegos do 6º e 7º anos Ensino Fundamental. Todos os participantes menores de idade assinaram um Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) e os responsáveis ou alunos maiores de idade, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) a fim de participarem do processo de avaliação dos materiais e garantirem o uso de opiniões e imagens. O projeto desta pesquisa também foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética Pública da Faculdade de Medicina de Valença (CAAE: 55575616.4.0000.5246, Parecer: 1.565.160). Para conceber a avaliação dos

alunos acerca do material foi realizada uma entrevista semiestruturada, que combina perguntas abertas e fechadas, cujo entrevistado tem a possibilidade de opinar a respeito do tema proposto (BONI; QUARESMA, 2005). Para evitar qualquer tipo de constrangimento, o nome presente nos relatos é fictício, preservando-se dessa forma o nome real dos alunos.

O tema abordado é o Sistema Solar, que segundo a nova BNCC é discutido nos anos finais do Ensino Fundamental. Alguns conteúdos centrais desse ciclo visam a organização de informações sobre cometas, planetas, satélites do Sistema Solar e outros corpos celestes para que o aluno elabore uma concepção de Universo (BRASIL, 1998).

Ao iniciar o processo de produção do material foram realizadas diversas etapas. Primeiramente foi feito um levantamento de diversas imagens que melhor representassem o Sistema Solar em fontes confiáveis. O que era relevante em cada imagem foi usado como exemplo para a produção da ilustração, porém também foram feitas algumas modificações, como a questão dos planetas não estarem alinhados.

Para a confecção da matriz, primeiramente foi necessário ter o desenho a ser texturizado. O mesmo foi feito numa folha com 120g de gramatura, medindo 36cm de altura x 47,5cm de comprimento e uma margem de 2cm. Na parte superior da área útil do desenho, um espaço de 10,7cm foi reservado para o título do material e também a legenda das texturas em braille.

A próxima etapa consistiu na escolha de materiais para representar os planetas, o Sol, as órbitas e o cinturão de asteroides, processo que recebe o nome de texturização. A texturização consiste na escolha de materiais com diferentes consistências e superfícies. O esperado ao tocar o material é que os alunos cegos percebam as diferenças de cada material utilizado. Dessa maneira, depois de pronto, o material deve ser avaliado por revisores cegos e posteriormente pelos alunos.

Com o recurso didático pronto, sua replicação foi realizada na máquina termoduplicadora chamada de *Thermoform*, a qual permite sua exata replicação em películas transparentes de policloreto de vinila (PVC).

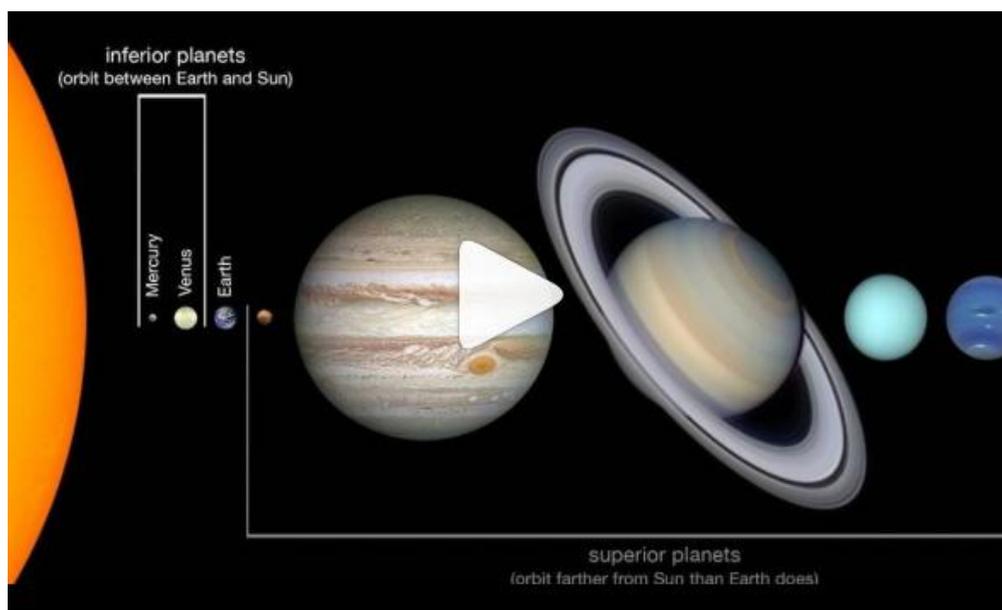
## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a escolha de imagens que seriam a base do material didático, no *site* da *National Aeronautics and Space Administration* (NASA) foram encontradas muitas informações relevantes, mas o estudo do Sistema Solar é feito separadamente, ou seja, são imagens dos planetas separados e com suas respectivas informações. O mesmo aconteceu com

o *site* da Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro. Então foi feita uma pesquisa no Instagram do Planetário do Rio de Janeiro e também no da NASA.

Na conta do Instagram da NASA<sup>5</sup>, foi publicado um vídeo no dia 1 de março de 2017, intitulado como “*Part 2: What’s Up for March 2017? This month Venus and Mercury show their phases*”<sup>6</sup>. No início do vídeo ele nos apresenta o Sistema Solar representado na Figura 1.

Figura 1 - Sistema Solar no vídeo publicado pela NASA



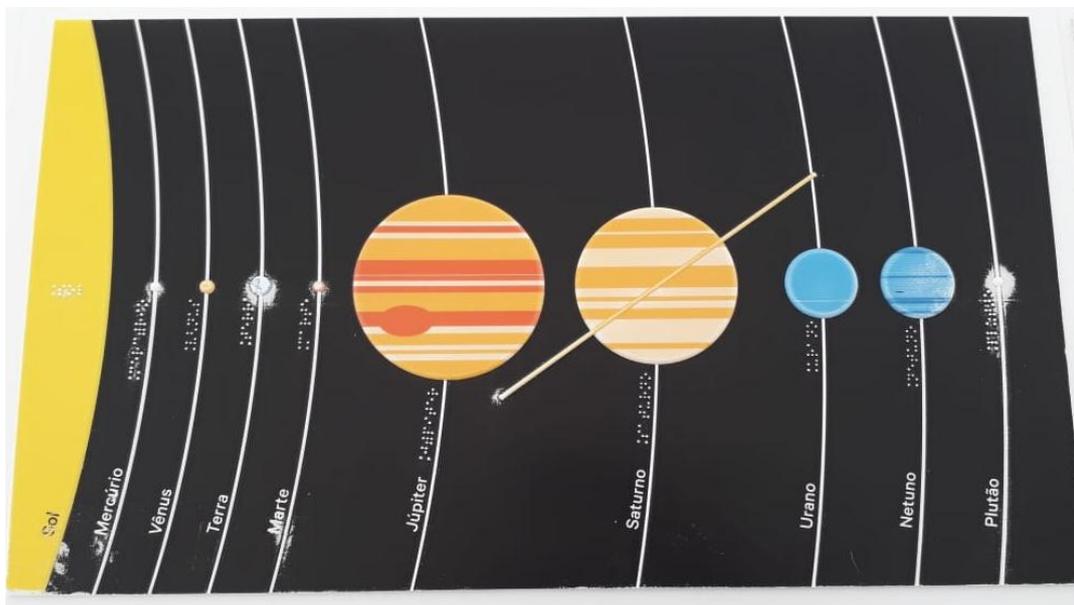
Fonte: Instagram NASA, 2017.

Outra imagem utilizada para a produção do desenho do Sistema Solar foi a demonstração do mesmo numa maquete (Figura 2), no Museu do Amanhã, na zona portuária do Rio de Janeiro. Nesta imagem podemos observar as órbitas dos planetas e ao lado de cada planeta, seu nome em tinta e em braille.

<sup>5</sup>[https://www.instagram.com/p/BRGhrVqBbJY/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BRGhrVqBbJY/?utm_source=ig_web_copy_link)

<sup>6</sup>Tradução livre: “Parte 2: O que há para março de 2017? Este mês Vênus e Mercúrio mostram suas fases”

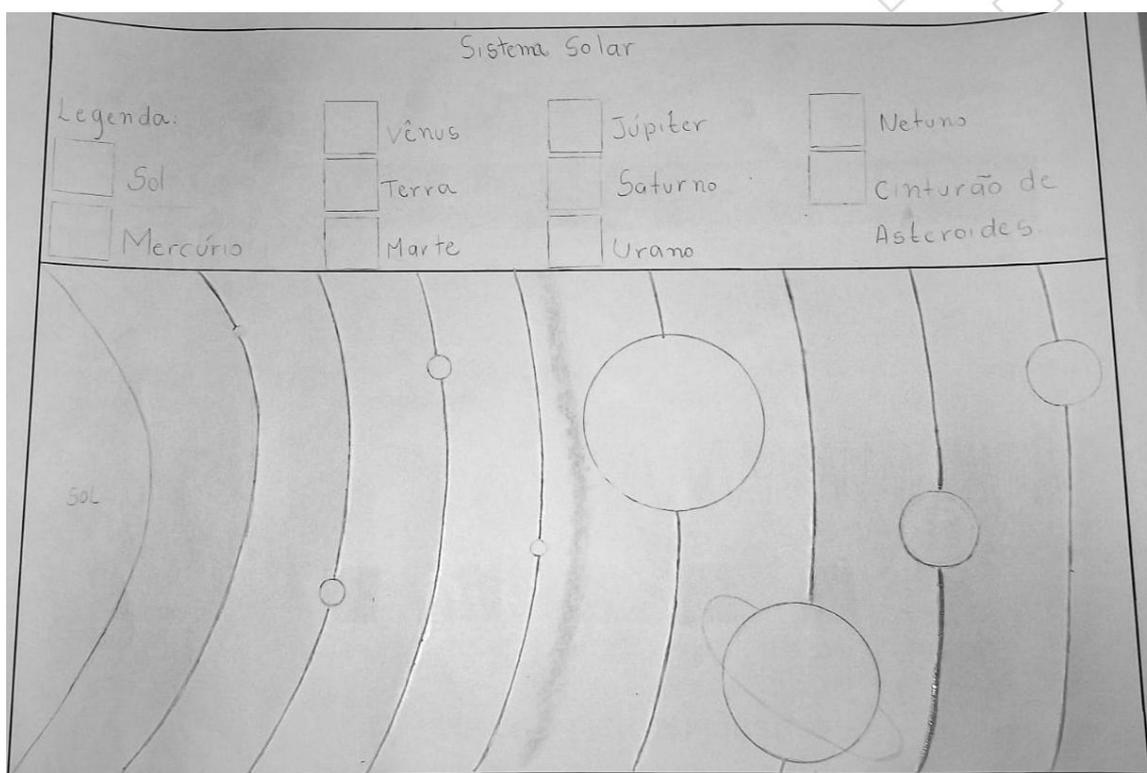
Figura 2 - Sistema Solar exposto no Museu do Amanhã, Rio de Janeiro (RJ)



Fonte: Autores.

Os planetas não foram colocados de forma alinhada na texturização para reforçar que de fato esse alinhamento não ocorre. E caso fossem representados daquela forma, os alunos cegos tenderiam a acreditar que os planetas são alinhados, o que geraria erros conceituais para estes alunos. Silva (2017) nos lembra sobre a importância da fidedignidade em relação ao modelo original do material que queremos adaptar. Portanto, se os planetas não estão de fato alinhados no Sistema Solar, esta representação não pode se configurar desta forma.

A fim de elaborar a ilustração, a mesma foi desenvolvida com lápis 2B, específico para o desenho. Uma extremidade do Sol foi representada com a medida de 4,8cm a partir da margem esquerda. Para manter a proporção entre os planetas foi feita uma mensuração com o auxílio de um escalímetro resultando em planetas com os seguintes diâmetros: Mercúrio, 6mm; Vênus, 9mm; Terra, 1,1cm; Marte, 7mm; Júpiter, 7,5cm; Saturno, 6cm; Urano, 3cm; e Netuno, 2,7cm. As legendas das texturas foram inseridas em quadrados de 2,3cm x 2,3cm, como demonstrado na Figura 3.



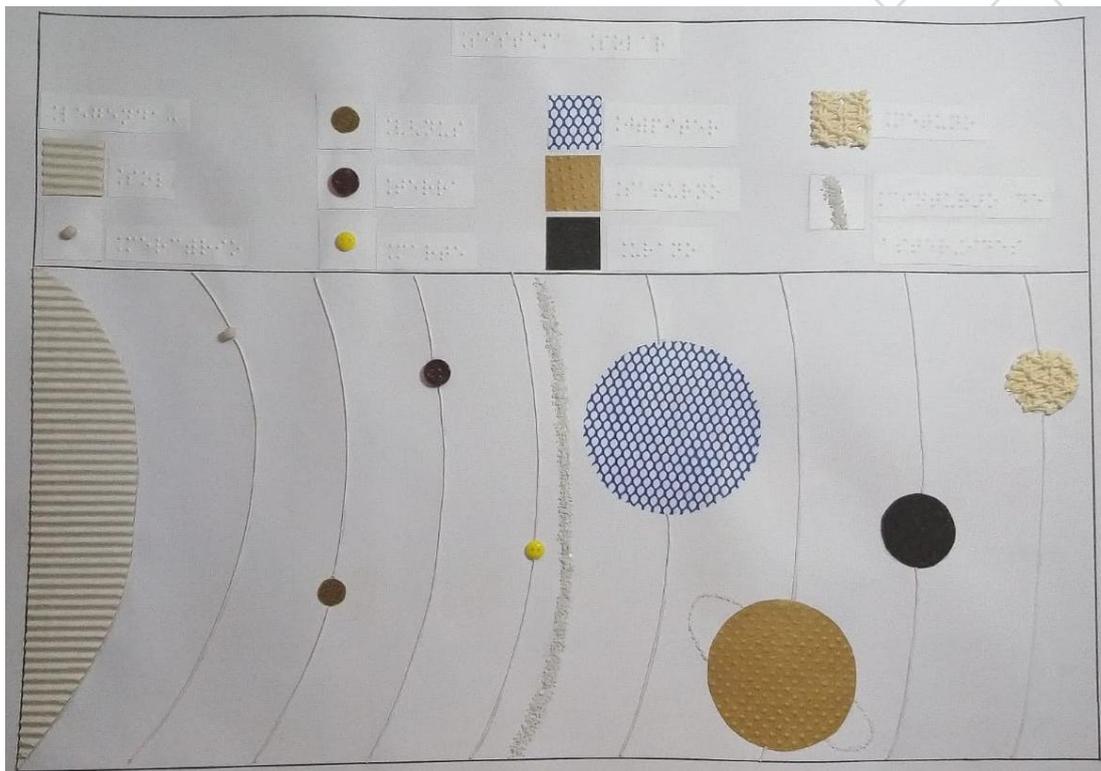
Fonte: Autores.

Na texturização da matriz foram utilizados materiais de baixo custo e evitados materiais pouco resistentes ao calor, pois no processo de replicação esta é submetida a 60°C de aquecimento. No total foram escolhidas onze texturas diferentes, como mostra a Tabela 1, para representar o Sistema Solar (Figura 4).

Tabela 1 – Texturas utilizadas na adaptação do Sistema Solar para alunos cegos

<b>Sol</b>	Papel corrugado branco
<b>Mercúrio</b>	Miçanga cor gelo
<b>Vênus</b>	Lixa de Madeira P50
<b>Terra</b>	Botão marrom perolado com quatro furos
<b>Marte</b>	Botão amarelo com dois furos (metade do tamanho do botão da Terra)
<b>Júpiter</b>	Papel <i>kraft</i> texturizado com bolinhas
<b>Saturno</b>	Tela de poliéster azul com formato hexagonal
<b>Urano</b>	Renda de algodão
<b>Netuno</b>	Lixa de água P180
<b>Cinturão de asteroides e anéis de Saturno</b>	Pedra mármore micro
<b>Órbitas</b>	Linha de algodão branca do tipo corrente

<sup>7</sup>A imagem recebeu contraste no programa *Photoshopexpress* para melhor visualização dos traços feitos à lápis.



Fonte: Autores.

É importante observar a legenda presente na Figura 4, que consiste no texto transcrito no Sistema Braille e também nas texturas apresentadas na imagem, ou seja, as estruturas representadas na ilustração estão presentes no quadrado de 2,3cm presente na parte superior da folha. O texto da legenda em braille foi feito pelos autores deste trabalho na máquina de datilografia braille, recortada com uma distância de aproximadamente 5mm dos pontos e colada ao lado do quadrado onde foi inserida a textura. Após a colagem das órbitas, as texturas dos planetas foram coladas. A presença de legendas é fundamental para a compreensão da figura para os alunos cegos tal qual para os alunos videntes.

Para representar os anéis do planeta Saturno foi feita uma fileira com as pedras de mármore, uma pedra ao lado da outra, coladas uma por uma com a ajuda de uma pinça. Na última etapa da texturização, realizou-se a colagem das pedras de mármore para a representação do cinturão de asteroides. Primeiramente, com auxílio de um pincel, a cola foi passada sobre o desenho e posteriormente com as pontas dos dedos as pedras foram delicadamente acondicionadas sobre a cola.

As texturas selecionadas são diferentes entre si e foram escolhidas de forma proposital para representar os planetas. Por exemplo, como em escala os planetas Vênus e Terra tem tamanhos similares, foram escolhidas duas texturas extremamente distintas. Vênus foi feita

com lixa de madeira, ou seja, um material bem poroso e áspero, que na legenda aparece no mesmo tamanho que na ilustração, enquanto na Terra usou-se o botão com uma superfície lisa e com uma depressão no meio.

O planeta Mercúrio é o menor do nosso Sistema Solar e desta maneira foi escolhida uma miçanga bem redonda do tamanho da representação do desenho. Para o planeta Marte, segundo menor do Sistema Solar, utilizou-se um botão pequeno e um pouco mais achatado que a miçanga. O papel corrugado, que representa o Sol, foi utilizado com as ondas na posição horizontal.

Júpiter possui o maior diâmetro e conseqüentemente tem uma área maior para ser explorada, deste modo utilizou-se a tela de poliéster hexagonal para representá-lo. O mesmo aconteceu com Saturno e foi utilizado o papel *kraft* texturizado com bolinhas. Os planetas Urano e Netuno em escala também possuem tamanhos próximos. Dessa forma, Urano foi representado com diâmetro um pouco maior e a textura escolhida foi a da lixa de água. Em Netuno foi escolhida a renda de algodão que é trançada, ou seja, uma textura bem diferente da lixa de água utilizada para representar Urano.

Após a texturização, o material foi apresentado à revisora cega do IBC. A função do revisor do IBC é observar se o Sistema Braille está transcrito de forma correta e também opinar sobre o material verificando se a ideia dos autores foi atingida. Nesse caso específico, a revisora identificou pelas texturas presentes na legenda todos os planetas do Sistema Solar, assim como conseguiu identificar seus diferentes tamanhos e não encontrou erros de digitação em braille. Com sua avaliação positiva do material, passamos para a próxima etapa, caracterizada pela replicação da matriz em PVC, como mostra a Figura 5.

Figura 5 - Processo de termoduplicação da matriz do Sistema Solar



Fonte: Autores.

Em seguida, fomos à sala de aula aplicar o material tátil desenvolvido e buscar a opinião dos alunos por meio de um questionário. A Tabela 2 contém todas as perguntas do questionário e seus respectivos objetivos. Cada entrevista foi feita de forma individual, dando tempo para o aluno avaliar o material com calma e cuidado.

Tabela 2 - Formulário de avaliação dos alunos cegos sobre o material grafotátil do Sistema Solar contendo as perguntas e seus objetivos

<b>Pergunta</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1) O braille está legível?</b>	Verificar se o Sistema Braille presente no material desenvolvido está legível
<b>2) Você já conhecia este tipo de material?</b>	Investigar se os alunos recebem materiais grafotáteis desenvolvidos em películas de PVC
<b>3) Você já aprendeu essa matéria?</b>	Averiguar se o aluno já conhecia o conteúdo curricular acerca do Sistema Solar
<b>4) Como foi visto em sala de aula? Qual disciplina?</b>	Pesquisar sobre o método utilizado pelo professor para atingir seu objetivo e em qual disciplina
<b>5) Você consegue perceber as diferentes texturas de acordo com a legenda?</b>	Apurar se os alunos conseguem diferenciar através do tato, as texturas utilizadas no material
<b>6) Você consegue perceber a diferença de proporção entre os planetas?</b>	Observar se os alunos conseguiram perceber a diferença de tamanho dos planetas
<b>7) Você consegue perceber que cada planeta está em uma órbita?</b>	Analisar se os alunos percebem que tateando cada órbita conseguem encontrar um planeta
<b>8) Como você classificaria esse material?</b>	Averiguar a eficiência do material mediante a avaliação de usuários cegos
<b>9) Comente a pergunta anterior, colocando seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.</b>	Permitir ao aluno declarar sua opinião sobre algum detalhe do material que não tenha sido observado pelos entrevistadores em questões anteriores

○ Questão 1: O braille está legível?

A questão 1 trata de forma objetiva uma das maiores preocupações dos autores deste trabalho: sobre a presença do Sistema Braille. O braille é o sistema de leitura e escrita em relevo de pessoas cegas (LEMOS; CERQUEIRA, 2014), portanto um material adaptado para

As pessoas cegas requerem em sua essência a presença deste. Todos os alunos conseguiram ler o título do material e respectivas legendas, os quais são fundamentais para identificar o assunto abordado.

- Questão 2: Você já conhecia este tipo de material?

Na questão 2, os alunos apontaram que já conheciam aquele tipo de material, ou seja, materiais grafotáteis replicados em películas de PVC. Essa questão é importante, pois alunos que não conhecem este tipo de material podem ter um estranhamento inicial do mesmo, já que o método mais convencional é o braille presente no papel e não em folhas de plástico. A replicação de recursos didáticos em películas de PVC é fácil e de baixo custo, e ainda é a melhor opção na representação de figuras bidimensionais.

- Questão 3: Você já aprendeu essa matéria?
- Questão 4: Como foi visto em sala de aula? Qual disciplina?

As questões 3 e 4 são interligadas, já que a pergunta 4 só seria feita em caso de resposta afirmativa no item 3. Os alunos já tinham conhecimento sobre o Sistema Solar e todos mencionaram já ter tido contato com esse tema nas aulas de Geografia ou na própria disciplina de Ciências em anos anteriores. Porém, na maioria das vezes o método de apresentação dos conteúdos foi apenas oral (aula expositiva), com exceção de um único aluno que citou aparentemente uma forma teatral dos alunos representando os planetas, o que também é uma excelente forma de se trabalhar com alunos cegos. O aluno cego precisa experimentar as sensações para interiorizá-las, o que acontece com o uso do material grafotátil através do seu sistema háptico, por exemplo (PASCHOAL, 2014).

- Questão 5: Você consegue perceber as diferentes texturas de acordo com a legenda?

A pergunta 5 refere-se a presença das texturas na legenda. Todos os alunos conseguiram perceber a diferença entre as texturas na legenda. Isso é de fundamental importância para esta pesquisa, pois com alunos cegos, diferentes representações devem ser reproduzidas com diferentes texturas. E nesse tipo de material, onde muitas texturas são utilizadas, a presença de uma legenda que guie os alunos na figura que vem a seguir é de suma importância, assim como a presença do professor auxiliando o aluno cego a reconhecer

cada parte daquele material grafotátil, favorecendo assim sua experiência sensorial (BOAS; FERREIRA; VIOLA, 2012).

- Questão 6: Você consegue perceber a diferença de proporção entre os planetas?

A questão 6 aborda a diferença entre a proporção dos planetas. A proporção do desenho, como foi descrita nos resultados, foi milimetricamente calculada e desenhada com escalímetro para ter a melhor representação bidimensional possível. E os alunos tiveram esta percepção, um deles ficou extremamente impressionado com o tamanho de Júpiter e perguntou se ele era realmente bem maior do que os outros. Neste ponto, dialogamos com vários autores que defendem como devemos ser fidedignos aos modelos originais ao realizarmos qualquer tipo de adaptação (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996; SILVA, 2017).

- Questão 7: Você consegue perceber que cada planeta está em uma órbita?

A pergunta 7 estimula que o aluno explore sozinho o material através das órbitas representadas por linhas de algodão. Embora a imagem utilizada como base do Sistema Solar do vídeo da NASA (Figura 1) não apresente as órbitas, optamos por seguir a imagem do Sistema Solar do Museu do Amanhã (Figura 2) nesse quesito, para que os alunos compreendam que cada planeta ocupa uma órbita e traça uma trajetória própria em torno do Sol. Eles foram orientados pelo professor a fazer a leitura da ilustração da esquerda para a direita, começando pelo Sol e ao encontrar cada órbita, o aluno deveria procurar um planeta ao longo dessa órbita. Todos os alunos conseguiram encontrar os planetas sozinhos usando as órbitas como linhas guia e puderam perceber que os planetas não estão alinhados. Além de demonstrar a surpresa quando chegavam a Júpiter, os alunos facilmente identificavam o planeta Saturno ao perceber a representação dos anéis e frequentemente voltavam à legenda procurando saber o nome do planeta com a referida textura. Isso mostra que, após essa orientação inicial do professor, o aluno conseguirá facilmente consultar o material posteriormente, o que lhes confere autonomia e independência, tal como é esperado de uma tecnologia assistiva (BRASIL, 2007).

- Questão 8: Como você classificaria esse material?
- Questão 9: Comente a pergunta anterior, colocando seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.

Os quatro alunos avaliaram positivamente o material produzido nesta pesquisa classificando-o como “Excelente”, e não sugeriram alterações, portanto, este recurso didático se mostrou eficaz em seu objetivo proposto que foi o de apresentar o Sistema Solar grafotátil bidimensional de forma didática, objetiva e clara.

Adicionalmente às perguntas relacionadas ao trabalho, alguns dos alunos forneceram seus relatos sobre o material:

Sandra: *Gostaria muito de ter esse material em outras salas.*<sup>8</sup>

Roberto: *O material é muito bom e nunca tinha estudado com esse tipo de material na minha outra escola.*<sup>8</sup>

Thiago: *O material é ótimo.*<sup>8</sup>

Os relatos dos alunos evidenciam como o material grafotátil ao aluno cego é fundamental ao seu processo de ensino. A fala do aluno Roberto, transferido de outra instituição de ensino, mostra que nem todas as instituições de ensino utilizam recursos adaptados para alunos com deficiência visual. Muitas sequer sabem que o Instituto Benjamin Constant distribui gratuitamente tal material. Este trabalho também dialoga com Sasaki (2007) quando avaliamos o material feito para cegos por usuários cegos. Segundo este autor, ninguém é mais conhecedor de assuntos relacionados à deficiência visual do que este público. O lema “Nada sobre nós, sem nós” refere-se a reconhecer a importância da pessoa com deficiência visual em qualquer processo relacionado a ela (SASSAKI, 2007).

O material grafotátil segue sempre com a parte ampliada em tinta, pois como a película é transparente, isso permite que o professor e o responsável do aluno possam acompanhar o material com o aluno cego. E se o aluno tiver baixa visão, ele pode utilizar apenas esta parte ampliada, feita com cores e contrastes adequados, assim como a utilização de fonte especializada voltada a este público intitulada APHont<sup>9</sup>.

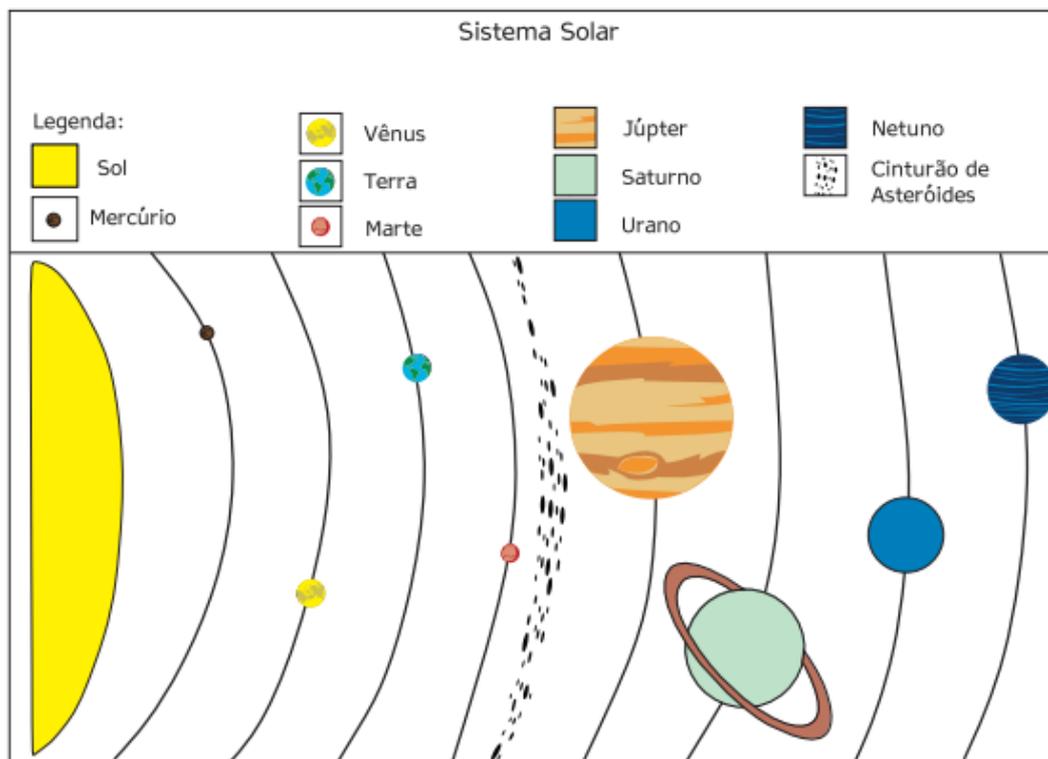
A Figura 6 apresenta a parte ampliada em tinta do material realizada com a ajuda de uma designer gráfica da equipe do IBC e também da equipe do Observatório do Valongo

<sup>8</sup>Relato do aluno(a) sobre a utilização do material grafotátil transcrito na íntegra pelo pesquisador.

<sup>9</sup>Fonte desenvolvida pela *American Printing House for the blind* - Organização não fundamental, fundada em 1858, cujo objetivo é criar produtos voltados à educação e independência de pessoas com deficiência visual.

(Universidade Federal do Rio de Janeiro), com o qual estamos elaborando outros materiais grafotáteis na área da Astronomia. A parte em tinta foi realizada a partir do material grafotátil, portanto, os planetas têm as mesmas dimensões das texturas utilizadas para que o encaixe da parte em tinta com a parte grafotátil seja ideal.

Figura 6 - Material ampliado em tinta da matriz do Sistema Solar



Fonte: Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado/Instituto Benjamin Constant.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de um material adaptado no ensino de Astronomia sobre o Sistema Solar é algo imprescindível para alunos com deficiência visual. A Astronomia é um tema complexo, e abstrato para os alunos videntes ou não. Para os alunos com deficiência visual, as dificuldades sobre a temática Astronomia se tornam ainda mais acentuadas, portanto, a produção de materiais didáticos adaptados para alunos cegos e com baixa visão na temática em questão é primordial.

Durante a elaboração do trabalho pôde-se perceber que certos conteúdos de Astronomia, principalmente as imagens que encontramos na internet, possuem muitos erros

conceituais e de dimensões. Dessa maneira, foi feita uma pesquisa minuciosa em busca de imagens que melhor representassem o Sistema Solar para a elaboração do desenho.

Esta pesquisa resultou na produção de uma matriz sobre o Sistema Solar, onde foram utilizadas texturas diferentes para representar os planetas, o Sol, o cinturão de asteroides e os anéis de Saturno. Utilizou-se uma folha com 120g de gramatura com dimensões de 36cm x 47,5cm. A matriz foi avaliada por uma revisora cega do Instituto Benjamin Constant e por quatro alunos cegos do Ensino Fundamental da mesma instituição. Como foi amplamente aprovada por eles, este material foi devidamente registrado como recurso pedagógico na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado do IBC e adicionado na listagem<sup>10</sup> de materiais didáticos para distribuição nacional no *site* da instituição, estando disponível para reprodução em películas de PVC para alunos com deficiência visual da rede pública de ensino.

Este material pode proporcionar uma nova perspectiva sobre Astronomia aos alunos cegos estudantes da rede pública de ensino do Brasil. O conteúdo curricular que anteriormente seria apresentado apenas de forma expositiva (oral), passa a contar com um material grafotátil que oferece aos alunos a possibilidade de toque com a ponta dos dedos para identificação da representação Sistema Solar.

## AGRADECIMENTOS

Instituto Benjamin Constant, Observatório do Valongo (UFRJ), Universidade do Estado do Rio de Janeiro e a Fundação Planetário da Cidade do Rio de Janeiro, pela revisão do material.

## REFERÊNCIAS

BOAS, D. C. V.; FERREIRA, L. P.; VIOLA, I. C. Professor especializado na área da deficiência visual: os sentidos da voz. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. São Paulo, n° 1, v. 17, p. 92-100, 2012.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 68-80, 2005. Disponível em:

---

<sup>10</sup>Disponível em: [http://ibc.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=284:material-didatico&catid=79&Itemid=321](http://ibc.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=284:material-didatico&catid=79&Itemid=321). Acesso em: 14 jun. 2020

2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. **Alunos cegos e com baixa visão - Orientações curriculares**. Brasília, 2008. Disponível em: [https://sites.google.com/site/centrorecursosemag/Alunos\\_cegos.pdf](https://sites.google.com/site/centrorecursosemag/Alunos_cegos.pdf). Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar 2016 Novas Estatísticas**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 07 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais**. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2020.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. **Ata VII Reunião do Comitê de Ajudas Técnicas**. Brasília, 2007. Disponível em: [https://assistiva.com.br/Ata\\_VII\\_Reuni%C3%A3o\\_do\\_Comite\\_de\\_Ajudas\\_T%C3%A9cnicas.pdf](https://assistiva.com.br/Ata_VII_Reuni%C3%A3o_do_Comite_de_Ajudas_T%C3%A9cnicas.pdf). Acesso em: 16 jun. 2020.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, nº 5, p.15-20, 1996.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M. L. L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, nº 1, v. 10, p.134-141, 2003.

LE MOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant**, edição especial, p. 23-28, 2014.

OLIVEIRA, F. I. W.; BIZ, V. A.; FREIRE, M. **Processo de inclusão de alunos deficientes visuais na rede regular de ensino**: confecção e utilização de recursos didáticos adaptados. Núcleo de Ensino/PROGRAD – Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP – Campus de Marília, 2009. Disponível em: <http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003/Processo%20de%20inclusao%20de%20alunos%20deficientes%20visuais.pdf>. Acesso em: 24/03/2018.

PASCHOAL, C. L. L. A imaginação narrativa através do não ver. In: PASCHOAL, C. L. L.; SILVA, A. C.; RANGEL, F. A. et al. (Org.) **Fazeres Cotidianos, dizeres reunidos**: Uma coletânea de textos do Instituto Benjamin Constant. Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant, 2014. cap. 3, p. 34-52.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, p. 20-30, set.-out., 2007.

SILVA, A. C. **A importância do desenvolvimento de um material grafotátil na área de Química para alunos cegos e com baixa visão**. 2017. 43 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2017.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Visual impairment and blindness**. Ficha Técnica atualizada em outubro de 2019. Disponível em: <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment/>. Acesso em 07 jun. 2020.

## O/A PROFISSIONAL INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS: FORMAÇÃO, DISCURSOS E PRÁTICAS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS SURDAS BILÍNGUES

Daniel Neves dos Santos Neto <sup>1</sup>  
Juliana Cristina Salvadori <sup>2</sup>

### RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo identificar as implicações dos discursos relacionados ao/à intérprete de Libras nos processos educativos envolvendo o/a estudante surdo/a bilíngue. A investigação foi realizada a partir dos pressupostos teóricos, metodológicos e epistemológicos das pesquisas do tipo qualitativa, sendo priorizado como método a pesquisa-ação colaborativa. O estudo foi realizado em uma escola pública estadual na cidade de Jacobina/BA, tendo como participantes dois estudantes surdos (uma matriculada e um egresso), três docentes, três intérpretes de Libras e um representante da equipe gestora. Para este artigo utilizamos dados produzidos a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas aplicadas. Os dados construídos foram analisados tendo como inspiração as teorias dos estudos da educação inclusiva, da educação de surdos/as e da análise do discurso. Essa pesquisa revelou que os/as intérpretes de Libras frequentemente são constituídos discursivamente como os únicos responsáveis pela inclusão das pessoas surdas bilíngues, com uma consequente desresponsabilização dos/as docentes quanto à ação pedagógica envolvendo os estudantes surdos. Também ficou evidente no estudo a formação inadequada destes/as profissionais para o exercício da função, sendo esta constituída principalmente a partir da busca pela autoformação, pela realização de cursos livres na área de Libras e pelo contato com pessoas surdas bilíngues no ambiente doméstico e no campo religioso. Os resultados desta pesquisa encaminharam para a organização colaborativa de um grupo de estudos que se configurou como ação interventiva desta investigação.

**Palavras-chave:** Intérprete Educacional de Libras, Formação, Discursos, Práticas, Inclusão Escolar.

### INTRODUÇÃO

Nos anos mais recentes, no contexto da educação de perspectiva inclusiva das pessoas surdas, o/a profissional intérprete educacional de língua de sinais (IELS) tem sido reconhecido

---

<sup>1</sup> Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DCH IV). Licenciado em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Técnico em Assuntos Educacionais no Instituto Federal da Bahia, Campus Jacobina. Membro do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA). E-mail: danielnetto.ifba@gmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Letras e Linguística pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG). Mestre em Letras – Inglês e Literatura Correspondente pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DCH IV) e docente permanente do Programa de Pós-graduação em Educação e Diversidade (PPED) desta mesma universidade. Vice-líder do Grupo de Pesquisa em Diversidade, Formação, Educação Básica e Discursos (DIFEBA). E-mail: jsalvadoriuneb@gmail.com.

como aquele/a cuja presença no ambiente escolar tem sido considerada de grande relevância por representar, muitas vezes, uma das poucas – muitas vezes as únicas – pessoas que têm o domínio da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da Língua Portuguesa e por atuar na função de mediação entre surdos/as bilíngues<sup>3</sup> e ouvintes na escola comum (QUADROS, 2004). Nesse bojo, espera-se do/a IELS que seja um/a profissional que, dentre outras, tenha a competência linguística necessária para realizar a interpretação envolvendo essas duas línguas – a Libras e a língua portuguesa – o que torna necessário que este/a esteja completamente imerso nestas línguas e em suas manifestações culturais nas diversas situações sociocomunicativas que ocorrem no interior das comunidades surdas e/ou de pessoas sinalizantes da Libras.

O/a IELS é um profissional em que se espera que tenha também conhecimentos sobre as diversas técnicas de tradução e interpretação, além de conhecimentos relacionados às experiências culturais surdas. Afinal de contas, não há como conhecer e interpretar mensagens de uma língua para outra se não conhecer as culturas em que as línguas se manifestam (PEREIRA, 2013; PEIXOTO e CONSERVA, 2013). E por atuar no contexto da educação, espera-se ainda desse profissional compreender a própria dinâmica do espaço escolar para que possa dialogar com os saberes e práticas pedagógicas e educacionais ali presentes.

O/a IELS se torna, no contexto da inclusão, um/a profissional de suma importância para se promover a acessibilidade do/a surdo/a bilíngue às (in)formações que são veiculadas no interior da escola por meio das aulas, palestras, seminários, textos didáticos, etc. Assim, na escola comum, negar a estes/as estudantes a presença do/a IELS significa privar-lhe da própria cidadania, posto que, ao violar um dos direitos mais básicos do ser humano - o da comunicação – gera nestes/as um grande *déficit* em seu desenvolvimento escolar, acadêmico, cognitivo e intelectual (PEREIRA, 2013). É a presença de intérpretes de Libras na escola comum de perspectiva inclusiva, aliada a outras estratégias logísticas, metodológicas e curriculares, que possibilita aos/às estudantes surdos/as bilíngues participarem ativamente da vida escolar.

Nesse contexto, considerando a relevância do/a profissional IELS para o contexto da educação da pessoa surda em perspectiva inclusiva, esta pesquisa<sup>4</sup> teve como objetivo identificar implicações dos discursos relacionados ao/à intérprete de Libras nos processos

---

<sup>3</sup> Compreende-se, neste texto, que surdo/as bilíngues são aquelas pessoas surdas que se comunicam utilizando a Libras como sua primeira língua (L1) e a língua portuguesa, em suas modalidades oral e/ou escrita, como segunda língua (L2).

<sup>4</sup> Trata-se de um estudo que representa um recorte da investigação desenvolvida por Santos Neto (2018), sob orientação da Profa. Dra. Juliana Salvadori, no âmbito do Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas – DCH IV, cujo enfoque esteve direcionado para a relação entre discursos e práticas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/Bahia.

educativos envolvendo o/a estudante surdo/a. Neste estudo, o/a profissional IELS emergiu como categoria relevante ao ser retomado com frequência pelos/as participantes da pesquisa como sendo a principal figura articuladora da inclusão dos/as surdos/as bilíngues no contexto escolar, o que nos motivou a registrar neste texto algumas reflexões acerca das marcas discursivas que conferem centralidade ao/à IELS nos processos educativos envolvendo o/a estudante surdo/a bilíngue, bem como as implicações destes discursos nas práticas escolares.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi desenvolvido a partir dos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, tendo em vista ser o tipo de pesquisa que possibilita uma maior compreensão do objeto em estudo que se constitui a partir de fenômenos educacionais cujo caráter subjetivo é manifesto por meio de palavras, discursos, expressões de ordem da linguagem verbal e conceitos que não são possíveis de serem traduzidos a partir de enfoques estatísticos e quantitativos (PESCE e ABREU, 2013).

Quanto ao método empregado na realização desta pesquisa, os princípios da pesquisa-ação colaborativa foram os que melhor dialogaram com o objeto e com os propósitos desta investigação. Trata-se de um método de pesquisa que “articula [...] a produção de conhecimentos com a ação educativa, isto é, por um lado, investiga, produz conhecimentos sobre a realidade a ser estudada e, por outro [...], realiza um processo educativo para o enfrentamento dessa mesma realidade” (TOZONI-REIS, 2010, p. 32).

As ações desta pesquisa foram concebidas colaborativamente com os/as participantes da pesquisa a partir de diálogos desenvolvidos em campo e se desdobraram na organização de um grupo de estudos na própria escola pesquisada<sup>5</sup> (ANDRÉ, 2010; THIOLENT, 2008). Esta pesquisa-ação colaborativa caminhou ao encontro dos propósitos do Mestrado Profissional (MPED) do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED) oferecido no Departamento de Ciências Humanas – Campus IV – da Universidade do Estado da Bahia – que buscam articular a produção teórica de conhecimento em educação com as práticas educacionais que já são desenvolvidas nas escolas de educação básica (GHEDIN e FRANCO, 2011).

---

<sup>5</sup> Informações sobre o grupo de estudos organizado colaborativamente como ação desta pesquisa podem ser encontradas em <https://grupodeestudossurdos.wixsite.com/gepes>. As imagens registradas neste *blog* foram devidamente autorizadas por seus participantes.

Esta pesquisa teve como *locus* uma escola<sup>6</sup> pública estadual que fica localizada na cidade de Jacobina/BA que fica situada no Território de Identidade do Piemonte da Diamantina<sup>7</sup>, localizada na região centro-norte do estado há uma distância de cerca de 330 km da capital baiana. Esta escola foi escolhida levando-se em consideração o fato de que se trata da única escola estadual desta cidade que oferece escolarização regular no turno noturno e que continha estudantes surdos/as matriculados/as à época da realização deste estudo.

No que se refere à amostra da população participante da pesquisa, houve a adesão voluntária de uma estudante surda bilíngue matriculada na escola à época da realização do estudo, um estudante surdo bilíngue egresso, três intérpretes de Libras atuantes na instituição, três docentes e um/a representante da equipe gestora, totalizando 09 participantes<sup>8</sup>. Quanto aos/as intérpretes de Libras participantes da pesquisa, todos/as tinham vínculo com a escola por meio de contrato temporário. Apenas um/a dos/as intérpretes de Libras tinha experiência nessa área de atuação em tempo superior a um ano – os/as outros/as dois tinham um ano de experiência, ou menos. Nenhum/a tinha formação em nível superior – dois/duas destes estavam com formação superior em andamento e um/a possuía apenas nível médio. Nenhum/a dos/as três tinha certificação por meio do Prolibras<sup>9</sup> para Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa e apenas o/a intérprete de Libras 02 tinha a certificação pelo Prolibras para uso e ensino da Libras. Todos/as os/as intérpretes de Libras participantes desta pesquisa tem familiares surdos/as (filho/a ou irmão/o).

Para a produção do *corpus* de pesquisa, foi utilizada como dispositivo de construção de dados a entrevista semiestruturada (ORNELLAS, 2011; GHEDIN e FRANCO, 2011). Na análise do *corpus* constituído nesta pesquisa, o enfoque foi direcionado para os efeitos de sentidos implícitos na relação dos ditos e não-ditos evidenciados nas enunciações, para as formações discursivas presentes no contexto educacional e para os interdiscursos que se

---

<sup>6</sup> O nome da escola foi omitido nesta pesquisa visando preservar a identidade da instituição.

<sup>7</sup> Mais informações acerca dos territórios de identidade do estado da Bahia são possíveis de serem encontradas em <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>, conforme acessado em 12/11/2020.

<sup>8</sup> Por se tratar de uma pesquisa que envolveu seres humanos, esta foi submetida ao Conselho de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) por meio da Plataforma Brasil, conforme determina a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovada sob o nº CAAE 76475517.0.0000.0057.

<sup>9</sup> O Prolibras foi uma prova de proficiência em Libras realizada anualmente em todas as capitais brasileiras pela Universidade Federal de Santa Catarina em parceria com o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES – que visava certificar e habilitar legalmente pessoas fluentes em Libras para o uso e para o ensino desta língua ou para tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Segundo o Decreto 5.626 de 2005, o Prolibras deveria ser realizado a partir deste ano até o ano de 2015, estando, portanto, com suas edições encerradas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A primeira questão observada neste estudo é o impacto negativo da ausência do/a IELS na aprendizagem e na interação dos/as estudantes surdos/as bilíngues. Isso pode ser observado a partir dos enunciados a seguir:

### Quadro 01: Enunciados relacionados ao/à importância do/a intérprete de Libras estar presente no espaço escolar

Também **fico triste** porque, **sem a interpretação**, eu não consigo compreender os conteúdos da escola. Eu trabalho muito, vou à escola de noite e não consigo entender as matérias. Como fico nessa situação? **Fico triste, angustiada.** (...) **Se não houver interpretação** eu não vou entender as coisas. (Estudante surda matriculada, Jacobina, 2017)

Quando me mudei para Jacobina fui estudar em uma escola que **não tinha intérprete de Libras** e o professor apenas escrevia no quadro e falava oralmente. Cheguei a ir algumas vezes a essa escola, mas **não tinha intérprete de Libras**. Eu não conseguia entender, não tinha clareza do que estava sendo ensinado. (...) Se tinha o intérprete de Libras, eu entendia. **Se o intérprete de Libras faltava**, eu não entendia nada. Quando o **intérprete de Libras faltava** os surdos iam embora, pegavam suas coisas e iam embora. Algumas vezes eu cheguei a ir embora por causa disso também. Quando **o intérprete de Libras dizia que iria faltar**, os surdos combinavam e ninguém ia para a escola nesse dia. Se o intérprete estava presente, então os surdos iam para a aula. (Estudante surdo egresso, Jacobina, 2017)

Percebemos, desta forma, quão importante é a presença do IELS na sala de aula, quando da presença de estudantes surdos/as tanto para a interação quanto para a aprendizagem. Há também, na formação discursiva dos/as estudantes surdos/as, uma relação de causa e consequência – quando o intérprete de Libras se ausenta, esses/as não conseguem compreender as aulas e, muitas vezes, se sentem motivados a se ausentarem da escola também. Além disso, destaca-se neste estudo que embora seja possível afirmar que o IELS não consiga interpretar toda a comunicação que ocorre na sala de aula e que este, sozinho, não garante a inclusão da pessoa surda, sem este, certamente, esta também não se concretiza.

Fernandes (2007) destaca que o IELS, além de ser de fundamental importância para a mediação da comunicação entre surdos/as e não-surdos/as e para a acessibilidade no espaço da escola comum, também informa “à comunidade escolar sobre as formas mais adequadas de comunicação a serem utilizadas (...), viabilizando a interação e a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar” (FERNANDES, 2007, p. 137). É o profissional, portanto, que atua na fronteira de sentidos, no entremeio, entre

a Libras e a língua portuguesa (LACERDA, 2015) e que possibilita aos/às surdos/às terem acesso às atividades escolares.

Nesta pesquisa, vários são os discursos que circunscrevem esse/a profissional no âmbito das formações discursivas educacionais. Em tais discursos, ora é constituído/a como aquele/a que materializa a própria inclusão dos/as estudantes surdos/as; ora como aquele/a que contribui para a independência e autonomia do/a surdo/a; ora como alguém em quem não se pode confiar, alguém estranho que não deveria estar no espaço escolar; ora como um/a assessor/a pedagógico/a, um/a outro/a professor/a, de quem se espera conselhos, orientações, sugestões, apoios que estão para além de sua função de tradução e interpretação. Vejamos:

### **Quadro 02: Enunciados que centralizam o/a IELS como o/a profissional responsável pela inclusão da pessoa surda**

O Estado não dá apoio em nada, a não ser contratar o intérprete e acabou. E acha que é só colocar o intérprete que tá lá fazendo o papel dele. E não é. (Docente 02, Jacobina, 2017)

Se eu falto ou **se eu chego atrasado**, os professores não sabem muito bem como comunicar com o surdo. Então eles ficam desesperados. E se um dia eu chegar a **faltar** aí eu acho que aqui vira um incêndio (risos). Por uma questão, tipo, de não saber incluir. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

Na maioria das vezes o intérprete vira a **babá** do aluno. Ele precisa vir com o aluno na secretaria, ele precisa ir com o aluno na direção, ele precisa ir com o aluno na cantina, se o aluno precisa se comunicar com alguém na escola o intérprete precisa ir junto. E não deveria ser assim. (Docente 03, Jacobina, 2017)

O intérprete é importante e necessário, pois por meio dele podemos perceber a Libras e ter clareza das coisas. Quando ele explica vejo o português, a matemática, a história, de forma bilíngue, então entendo. Se não tiver o intérprete de Libras, como fico? (Estudante surdo egresso, Jacobina, 2017).

Hoje nós **já temos** pessoas contratadas através do **REDA** que dão assistência a esse aluno. Então eu não tenho mais essa preocupação hoje. “Ah, eu vou começar como? Como eu vou acolher esse aluno na escola? Como eu vou receber?”. Porque eu, sinceramente, não domino a Libras (...). Mas eu tenho na minha escola pessoas que vão me ajudar nesse primeiro contato. (Representante da Equipe Gestora, Jacobina, 2017).

Nestes enunciados percebemos a extrema relevância do IELS em um contexto educacional no qual não há outros/as profissionais que se comunicam por meio da Libras, o que não apenas o/a coloca como o centro das práticas inclusivas envolvendo estudantes surdos/as, mas que também o torna na principal (muitas vezes, na única) estratégia de implementação da política de inclusão. Além disso, conforme observamos no enunciado do/a docente 04, há uma responsabilização do Estado por promover uma inclusão do/a estudante surdo/a apenas com a contratação do/a IELS. Em sua produção discursiva, os ditos e os implícitos nos discursos produzem outros sentidos cujos efeitos são o de desresponsabilizar o próprio corpo docente nas práticas de inclusão e o de responsabilizar única e exclusivamente o Estado. Desconsidera-se,

em tais discursos, que esta realidade adversa pode e deve ser enfrentada e superada também a partir de outras adaptações curriculares de pequeno porte (MINETTO, 2008).

No enunciado do/a intérprete de Libras 01 e do/a docente 03, evidencia-se ainda uma completa e total dependência do/a estudante surdo/a em relação ao/à profissional IELS, posto que precisa deste/a para qualquer comunicação a ser estabelecida nos espaços da escola – sala de aula, cantina, biblioteca, secretaria, etc. Ao mesmo tempo, embora necessária, a presença deste/a profissional cria uma atmosfera de despreocupação. É uma realidade que distancia a escola investigada da proposta inclusiva bilíngue, na qual todos os integrantes da comunidade escolar deveriam saber se comunicar em Libras com os/as surdos/as.

Há que se reafirmar, contudo, que no contexto da escola comum, em hipótese alguma pode-se dispensar a presença do IELS, conforme também destaca Campos (2014):

Os sujeitos surdos necessitam dos intérpretes de língua de sinais para interação entre pessoas que desconhecem a língua de sinais, para participação em vários tipos de atividades, para o aperfeiçoamento educacional, para participação de encontros e reuniões, para acesso às informações e discussões vinculadas na língua falada e até para inclusão social. Sem a presença do intérprete de língua de sinais o surdo apresenta dificuldades para adquirir as informações e progredir nos estudos e fica privado da comunicação com os ouvintes. (CAMPOS, 2014, p. 48)

Outra situação identificada nesta pesquisa é a contratação dos IELS pelo Regime Especial de Direito Administrativo – REDA – uma forma de contratação temporária emergencial sem vínculo permanente e com salários abaixo da média oferecida em concursos públicos para servidor/a efetivo/a. Trata-se de um tipo de vínculo que precariza a contratação deste profissional, fragiliza a permanência deste na escola, além de afastar da contratação os/as profissionais que possuem melhores qualificações para o exercício desta função. Essa forma de contratação do IELS, nestes termos, precariza a própria educação da pessoa surda e representa um desserviço aos ideais da educação inclusiva, que necessitam de profissionais cada vez mais qualificados para promoverem a prestação de serviços educacionais de excelência aos seus usuários.

Além disso, ao dizer *já temos pessoas contratadas*, o/a representante da equipe gestora evidencia uma clara transferência de responsabilidade quanto à comunicação sociointerativa envolvendo o/a estudante surdo/a. Neste enunciado, são as *pessoas contratadas* – os intérpretes de Libras - que são constituídas como sendo as *únicas* responsáveis pelo/a estudante surdo/a no interior da escola. Assim também, na expressão *já temos*, há o não-dito de que já houve um momento na escola em que esse profissional não se fazia presente – algo muito comum nas escolas do interior baiano, conforme também evidenciado em outros momentos na enunciação de outros/as participantes desta pesquisa.

Sem dúvida, conforme destaca Lacerda (2006; 2015), a contratação do IELS, embora indispensável à inclusão da pessoa surda, não se traduz na única ação a ser efetivada para se promover uma inclusão satisfatória. É necessário, segundo esta autora, que outras estratégias sejam desenvolvidas, sobretudo de cunho metodológico, pedagógico, curricular e outras que envolvem a difusão da própria Língua de Sinais no espaço da escola. São ações que contribuirão para que os/as surdos/as sinalizantes não fiquem marginalizados dentro da própria escola e para que sua comunicação não fique restrita aos momentos de interação com os IELS.

Outras questões relacionadas ao/à IELS e que também emergiram neste estudo foram às relacionadas à formação deste/a profissional. A formação dos IELS é marcada, historicamente, pela construção de saberes relacionados à Libras a partir de cursos (básicos, muitas vezes) que ensinam esta língua e também pelas reflexões proporcionadas pela própria experiência nessa área de atuação. Na grande maioria das vezes, essa formação se inicia no contato com as comunidades surdas, muitas vezes em espaços religiosos ou no próprio âmbito doméstico, quando da presença de uma pessoa surda na família (QUADROS, 2004; GESSER, 2009; AMPESSAM, GUIMARÃES e LUCHI, 2013). Posteriormente, após esse contato, os/as aprendizes da Libras tendem a se constituir como intérpretes por se lançarem nesse universo da interpretação comunicacional de forma um tanto arriscada (LACERDA, 2015), muitas vezes guiados pela crença de que basta conhecer alguns sinais da Libras para se tornarem intérpretes desta língua. Estes, muitas vezes, se lançam nas práticas de interpretação quando a necessidade é (im)posta por situações em que surdos/as precisam entender e se fazer entendidos em sua primeira língua (L1) e quando não há a presença de um profissional devidamente qualificado para o exercício dessa atuação.

Segundo Lacerda, Santos e Caetano (2014), a maioria dos IELS não possui formação acadêmica em nível superior. Também destaca Lacerda (2015) que, no Brasil são poucos os cursos de formação de tradutores e intérpretes de Libras, o que faz com que muitos destes profissionais sejam formados no cotidiano e nas experiências advindas de sua prática. E mesmo quando há essa formação, esta, muitas vezes, é generalista e não direcionada para as práticas da interpretação educacional no contexto específico de cada componente curricular. Assim, é comum haver situações em que “o intérprete de língua de sinais pode desconhecer um ou outro tema abordado em sala de aula” (LACERDA, SANTOS e CAETANO, 2014, p. 197), o que também pode ser observado nos enunciados a seguir:

### Quadro 03: Enunciados sobre a formação do/a IELS

Os cursos que a gente vê sempre são aqueles  **cursos básicos**. Um curso de cumprimentos, de estado, de regionalismo, essas coisas. Mas não tem um curso engajado. Ontem mesmo a professora estava falando ontem sobre a consciência negra. Eles falam sobre química, falam sobre biologia, educação sexual, religião... então são vários temas que nós temos na questão acadêmica e que, quando você vai pesquisar em Libras, eu tenho essa dificuldade. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

O intérprete não tem a obrigação de ter o conhecimento do conteúdo. Pensa só: ele fez o  **ensino médio**, digamos, e depois fez um  **curso de Libras**. Então  **que domínio esse intérprete vai ter** de Física, ou de Química, ou de Biologia ou de Língua Portuguesa? Todas as palavras do conteúdo da disciplina têm um sinal? Como é que esse intérprete vai transmitir a aula com  **fidelidade** se não existir um símbolo, uma palavra para o meu conteúdo? O papel do professor e do intérprete deve ser entrelaçado. (Docente 03, Jacobina, 2017)

Destacam-se, nestes enunciados discursivos, as destoâncias existentes entre a formação dos/as intérpretes de Libras e as exigências que lhe são postas no contexto educacional. É uma realidade em que os conhecimentos das matérias ensinadas na escola normalmente não fazem parte do escopo de formação deste profissional – um contexto que precisa ser considerado visando a construção de estratégias pedagógicas que minimizem os diversos prejuízos advindos aos/às estudantes surdos/as pelo fato de os/as IELS, muitas vezes, desconhecerem sinais-termos de glossários terminológicos referentes a áreas específicas que não compuseram os conhecimentos veiculados em sua formação. As trajetórias formativas dos IELS põem em xeque suas próprias competências para atuação nessa função, fazendo emergir no discurso do/a docente 05 um sentimento de desconfiança, inclusive, pelo fato de o/a intérprete de Libras ter apenas a formação em nível médio e ter feito apenas um curso básico de Libras. Para este/a docente, esta formação se constitui como sendo insuficiente para que este/a profissional possa atender com eficiência e com fidelidade a toda a dimensão do saber escolar que é produzido na sala de aula.

Essa realidade de formação insuficiente para atuação como IELS também foi ratificada em outros enunciados discursivos desta pesquisa, conforme podemos observar a seguir:

### Quadro 04: Enunciados sobre a formação do/a IELS no contexto religioso, familiar e acadêmico

Eu tenho um  **irmão surdo**. Foi através dele que eu  **aprendi a Libras**. E com outros surdos também. Com relação ao certificado, eu fiz ano passado  **três cursos básicos de Libras** e hoje estou cursando a  **Licenciatura em Letras Libras** em uma faculdade privada. Tem também a questão do  **JW.ORG**: é uma página só de questões de tradução em língua de sinais e que venho pesquisando também. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

Eu iniciei o trabalho de intérprete com os surdos no **ambiente religioso** enquanto Testemunha de Jeová. **Meu irmão é surdo** e por isso nós iniciamos esse trabalho. Conhecemos a Libras neste contexto e após isso eu fiz o **Prolibras** para obter proficiência no uso e ensino da língua e hoje estou cursando a **Licenciatura em Letras Libras e em Pedagogia**. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017).

Sempre acompanhei a área da educação como mãe. Sempre estive perto acompanhando **minha filha** que é **deficiente auditiva**. Eu tenho uma vida toda que eu tenho assim já um pouquinho de conhecimento por causa da minha filha. Ela perdeu a audição com três anos e meio, no momento tem 22 anos e só foi ter contato com Libras a partir dos 12 anos. (...) **Eu só tenho ensino médio** e cheguei aqui a ser intérprete de Libras através de um **curso de Libras** de oito meses que eu fiz lá em Salvador. Aí fiz a prova do REDA, passei e estou aqui. Tudo é novo pra mim nessa área da educação. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Conforme podemos observar nestes relatos, a formação informal no âmbito religioso e no contato com familiares surdos é marcante na trajetória formativas dos IELS da escola pesquisada. Esta situação se insere numa realidade que é marcada pelo fato de não haver oferta de formação acadêmica universitária que profissionalize estes/as profissionais na grande maioria das cidades do interior brasileiro. Essa realidade também é apontada por Lacerda (2015, p. 30), quando destaca que “a formação do ILS no Brasil vem se dando de maneira informal (...) pela convivência com a comunidade surda, em organizações religiosas mais frequentemente, sem que uma formação melhor organizada seja frequente”.

Com tal problemática evidente, os/as profissionais IELS buscam outros caminhos formativos, muitas vezes a partir da própria autoformação, na qual os/as intérpretes de Libras tendem a ir em busca de cursos formativos na área da Libras, além de buscarem uma formação informal ora no campo religioso ora a partir da reflexão sobre a prática, no decorrer da experiência profissional.

No enunciado do/a intérprete de Libras 01, emergem ainda outros tempos e espaços de formação a partir de estudos e pesquisas em materiais disponibilizados no site JW.ORG – o site oficial da Associação Torre de Vigia de Bíblias e Tratados, que, segundo o próprio site, é a representante legal no Brasil da organização religiosa das Testemunhas de Jeová. Neste site, é possível encontrar diversos materiais produzidos por essa religião com fins proselitistas que visam divulgar seus dogmas religiosos em formato acessível em Libras, de modo a sensibilizar as pessoas surdas para que passem a se integrar, como membros, a esta religião. Não é, portanto, um site destinado a formar intérpretes de Libras e, tampouco, é um site direcionado para a educação formal.

Lacerda (2015) destaca que muitas religiões, no contexto brasileiro, a partir da década de 1990, têm oferecido cultos com acessibilidade em Libras a partir da presença marcante e efetiva de tradutores e intérpretes de Libras, o que as tornam lugares privilegiados, inclusive,



## IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

para o encontro surdo/a-surdo/a e para a constituição de comunidades surdas vinculadas a grupos religiosos. Com isso, esse contexto tem se tornado uma realidade marcante na própria formação dos IELS, indicando ainda que as instituições religiosas têm se constituído em espaços de acessibilidade e de sociabilidade para as pessoas surdas atingindo dimensões cada vez mais evidentes.

Outra questão emergente nestas produções discursivas é a referência ao certificado de comprovação da realização de cursos de Libras como elementos que validam a atuação destes/as profissionais como IELS. O certificado, nessa formação discursiva, emerge como o símbolo do poder, que constitui estes profissionais não como pessoas leigas, despreparadas, mas como pessoas formadas, capacitadas, autorizadas para o exercício desta função e que as legitimam como conhecedoras de uma determinada área – a da Libras. Ter um certificado, neste discurso, emerge como ter poder, ter autoridade, ter a chancela para interpretar. Evidenciá-lo, portanto, produz efeitos de sentidos de suplantar a própria ausência adequada de formação e de borrar a própria ilegalidade da atuação profissional – haja vista que são certificados referentes a cursos básicos de Libras e não a cursos de formação para tradução e interpretação nesta língua.

Assim também, nos enunciados discursivos dos/as intérpretes de Libras 01 e 02, há a referência a uma formação superior em andamento no curso de Licenciatura em Letras – Libras e no curso de Licenciatura em Pedagogia – além de ser citada ainda pelo/a intérprete de Libras 02 a certificação da proficiência para o uso e o ensino da Libras, também visando produzir sentidos cujos efeitos são o de validar a sua atuação como intérprete de Libras no contexto da educação. Há que se destacar, contudo, que os cursos de Licenciatura em Letras Libras não formam intérpretes, mas sim docentes para o ensino de Libras na educação básica e superior – atuações que são distintas e que, embora demandem a construção de conhecimentos muitas vezes convergentes relacionados aos aspectos linguísticos da língua, exigem saberes outros específicos para cada atuação. Assim também ocorre com a proficiência (Prolibras) para o ensino de Libras – esta apenas habilita instrutores de Libras, não intérpretes. E por fim os cursos de pedagogia, que mesmo ofertando um componente curricular de Libras, atendendo a uma exigência legal, não capacita pessoas para atuação profissional como intérprete desta língua.

Além do mais, segundo o Decreto 5.626 de 2005, que regulamentou a Lei de Libras no Brasil, a formação para tradução e interpretação em Libras/Língua Portuguesa deve ocorrer em nível superior. Destaca-se, no Art. 17 do Decreto 5.626 de 2005, a clara determinação de que o intérprete de Libras seja formado em curso superior de tradução e interpretação em

Libras/Língua Portuguesa<sup>10</sup>, abrindo outras possibilidades de formação, até o ano de 2015, também por meio de cursos de educação profissional, cursos de extensão universitária<sup>11</sup> e cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação (Decreto 5.626 de 2005, Art. 18).

Há que se destacar, neste íterim, que tais cursos superiores são raros, e que, até a época de realização desta pesquisa, houve na Bahia apenas uma única turma do Bacharelado em Letras Libras (que forma tradutores e intérpretes nesta língua) formada no ano de 2012 no Polo da Universidade Federal da Bahia (UFBA), também em parceria com a UFSC. Essa dificuldade em acessar cursos de formação na área motiva os/as IELS, muitas vezes, a buscar a autoformação continuada e em serviço na tentativa de superar as lacunas formativas presentes em sua profissionalização, conforme podemos notar nos enunciados a seguir:

#### Quadro 05: Enunciados sobre a autoformação do/a IELS

Eu **busco profissionais** da área que atuam, **acervos** de instituições superiores, **livros** como os de Ronice Quadros que falam sobre a questão da tradução, da atuação do intérprete, outros que falam das técnicas de tradução (...). Eu **faço cursos** formativos, geralmente a **distância** pelo fato da gente morar no interior. Então eu já fiz o curso de educação inclusiva, educação de surdos e também formação para o Atendimento Educacional Especializado. Têm também outros **artigos e matérias** que a gente vai lendo no conhecimento pessoal, a gente vai buscando. Quanto à prática, a gente vai desenvolvendo no dia-a-dia. Eu sempre faço questão de revisar o **arquivo do Letras Libras da UFSC**. É um acervo bem interessante porque ele traz a questão da análise do discurso, de tradução, de ensino de língua para o surdo tanto L1 como L2, como é feita a tradução e que me ajudou muito com relação à estruturação para tradução, também com relação ao conhecimento da gramática da Libras para poder estar passando para o aluno surdo. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2017).

Eu tenho a minha **patente de mãe de surda**. E tenho vários **amigos** lá de Salvador, de **mães de surdos** que são **intérpretes**. Aí eu sempre estou tentando buscar com elas alguma orientação. Têm várias lá que trabalham. E a **minha filha surda** né? Ela é **minha orientadora**. Quando eu não sei nada eu pergunto pra ela. (Intérprete de Libras 03, Jacobina, 2017).

Então, eu sei que ainda tenho muito chão pela frente, tenho que estudar muito, até porque os surdos agora estão inseridos na sociedade, então agora vão vir **sinais novos**, e se a gente não procurar estudar a gente acaba ficando pra trás. (...) Ainda falta muito estudo. Tem muita **expressão facial** ainda que eu preciso melhorar para os surdos entenderem mais, **sinais novos** também. Preciso **agregar mais sinais**. Porque **os sinais** que eu sei são os **sinais do dia-a-dia**, como se comunicar no dia-a-dia. Mas quando você vem pra sala de aula é totalmente diferente. Demanda muito de mim, demanda muito conhecimento. E esse conhecimento para eu traduzir sem ter estudado não tem condições, porque você interpretar pra todo mundo ver você **fico um pouco receoso**. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017).

<sup>10</sup> Normalmente, estes cursos são ofertados no formato de Bacharelado, sendo a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) pioneira na sua no Brasil, com as primeiras turmas iniciadas no ano de 2008, na modalidade EAD, e ofertadas em vários polos de apoio espalhados pelo país (LACERDA, 2015).

<sup>11</sup> Não há relatos de que tais cursos já tenham sido ofertados na região de Jacobina/BA. O curso de formação continuada de Tradutores e Intérpretes de Libras mais próximo ofertado na região foi na Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), campus Senhor do Bonfim/BA, que fica há mais de 100 km de distância de Jacobina/BA, e que fora ofertado uma única vez no ano de 2015/2016 para uma única turma, não atendendo, portanto, a toda a demanda de formação da região.

Notamos na formação discursiva dos/as intérpretes de Libras no contexto investigado a constante emergência da autoformação como modalidade formativa mais acessada por estes/as profissionais. No enunciado do/a intérprete de Libras 02 emerge uma trajetória autoformativa que é percorrida a partir da busca por cursos na modalidade de Ensino à Distância e de textos acadêmicos que possam colaborar com sua formação e com sua atuação profissional. Destaca, assim, a busca por autores/as renomados/as no campo dos estudos surdos, tais como as produções científicas da professora e pesquisadora Dra. Ronice Quadros, além de cursos complementares que, embora não sejam na área da tradução e da interpretação em Libras/Língua Portuguesa, agregam informações que enriquecem seu trabalho no campo da educação de surdos/as em perspectiva inclusiva. Destacou também uma autorformação mais direcionada para a atuação do TILS a partir dos materiais disponíveis no site<sup>12</sup> da graduação em Letras Libras da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que disponibiliza, para consulta pública, os módulos utilizados na formação dos/as bacharéis/las em Letras Libras.

No que se refere ao enunciado do/a intérprete de Libras 03, emergem ainda outros caminhos formativos – o diálogo com outros/as profissionais, também intérpretes, e com sua própria filha que é surda e estudante na educação superior. Em seu discurso, utiliza a expressão *patente de mãe de surda*, indicando que valoriza suas práticas, vivências e experiências informais no âmbito familiar enquanto tempo/espço formativo relevante para sua atuação como intérprete de Libras, destacando-se aí seu principal *locus* de construção dos saberes relacionados à Libras.

Assim também, em sua enunciação, o/a intérprete de Libras, ao afirmar possuir uma *patente de mãe de surda*, busca validar o seu discurso e conferir um *status* de autorização à sua atuação profissional como intérprete de Libras. Desta forma, constrói sentidos cujos efeitos são o de tentar afirmar uma posição de autoridade e de poder em relação a um dado saber – o da interpretação em Libras. É um discurso que também parte da crença de que basta o conhecimento dos sinais da Libras – ou de que basta ser familiar de alguma pessoa surda - para se atuar como intérprete desta língua. Desconsidera, neste caso, os diversos outros saberes que são necessários e imprescindíveis para que uma pessoa possa se formar e se constituir como um/a IELS.

Notamos também no enunciado do/a intérprete de Libras 01 que este/a evidencia a necessidade de continuar seus processos autoformativos para atuação como IELS. Contudo,

---

<sup>12</sup> <https://libras.ufsc.br/>

emerge em sua produção discursiva uma preocupação apenas em aumentar seu vocabulário na Libras, pois considera que o conhecimento do léxico da língua se constitui no saber mais importante para a atuação como IELS. Considera que o seu conhecimento linguístico desta língua é limitado aos sinais utilizados no cotidiano da interação com os/as surdos/as e destaca que não conhece os sinais-termos específicos referentes às diferentes áreas do conhecimento do currículo escolar, o que lhe deixa com receio e com insegurança em relação à exposição proporcionada por estar nesta função e aos consequentes julgamentos daqueles/as que lhe observam.

As necessidades formativas dos IELS ficam evidentes também em contextos nos quais se fazem presentes estudantes surdos/as que não acessam a Libras como sua primeira língua, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

#### **Quadro 06: Enunciados sobre a autoformação do/a IELS que atuam com surdos/as não-bilíngues**

Na questão do intérprete, são muitos os desafios porque ele tem que buscar ser conhecedor de várias áreas, buscar estratégias para o conhecimento do aluno surdo, em especial se esse aluno surdo ficou muitos anos fora da escola. O intérprete acaba que, durante a aula, ter que **ser mais dinâmico** ainda para **tentar lembrar** algo, trazer algo que ele tenha **na memória** ou então tentar **explicar** de uma maneira que fique mais fácil, compreensivo. (Intérprete de Libras 02, Jacobina, 2018)

Emergem no enunciado do/a intérprete de Libras 02 os desafios advindos na atuação destes/as profissionais numa realidade em que muitos dos/as estudantes surdos/as desconhecem a Libras. Os/as IELS de línguas de sinais são profissionais que, normalmente, quando chegam na escola para o exercício desta função, esperam e idealizam encontrar estudantes surdos/as que sejam sinalizantes fluentes na Libras, o que irá demandar-lhes apenas a interpretação e a intermediação sociocomunicacional em sala de aula. Contudo, ao se depararem com uma realidade distinta da idealizada, não raro se sentem frustrados e limitados para exercerem sua função, posto que se trata de uma situação que lhes demandam saberes, formações e estratégias outras que vão para além do conhecimento da Libras e das práticas de interpretação, levando-os/as, muitas vezes, a desenvolverem estratégias pedagógicas que não condizem com suas atribuições profissionais, conforme podemos observar no enunciado a seguir:

### Quadro 07: Enunciados sobre a atuação pedagógica do/a IELS que atuam com surdos/as não-bilíngues

Às vezes a gente faz mais o **papel de pedagogo**, que tem que **ensinar** os surdos. Então **a gente ensina** os sinais em Libras e também o português. É como se fosse uma **alfabetização** dos surdos que a gente faz. (...) A partir do momento que a gente chega na sala de aula a gente nem sempre vai encontrar aquele surdo que sabe totalmente a língua dele. (...) Cada surdo tem sua particularidade. (Intérprete de Libras 01, Jacobina, 2017)

Verificamos, nesse enunciado, uma atuação dos/as IELS que vai muito além das atribuições de sua função, envolvendo práticas que mais se aproximam do desenvolvimento de atividades pedagógicas relacionadas ao ensino e que não cabem ao/à intérprete de Libras, mas se trata de uma função docente. São atividades que descaracterizam a função do/a intérprete de Libras, posto que suas atribuições não têm relação com o ato de ensinar, mas sim com a mediação sociocomunicacional do processo de ensino e de aprendizagem envolvendo os/as estudantes surdos/as.

Contudo, dadas as especificidades de muitos estudantes surdos/as que chegam à escola sem conhecer a Libras, além do fato de a escola pesquisada não ofertar o Serviço de Atendimento Educacional Especializado Bilíngue (SAEEB) e de não ter em seu quadro professores/as bilíngues, os/as intérpretes, muitas vezes, acabam se sentindo na obrigação de transcender a função de intérprete e a desenvolver práticas de ensino – uma realidade que evidencia uma tensão e uma disputa nos discursos e nas práticas entre as competências dos/as profissionais atuantes na educação de surdos/as no que se refere à responsabilidade para com o ensino a estes/as estudantes.

Há que se destacar, neste contexto, que, quando o/a IELS se depara com estudantes surdos/as não-sinalizantes da Libras, estes podem colaborar com o processo de aquisição da linguagem por lançar mão dos princípios envolvidos nas técnicas de tradução e interpretação intersemiótica<sup>13</sup>, que se mostram muito mais acessíveis aos/às estudantes surdos/as. Neste ínterim, conforme destacam Ampessan, Guimarães e Luchi (2013), em suas práticas de interpretação, o IELS “poderá utilizar os recursos visuais trazidos pelo professor regente (espera-se que o professor traga esses recursos, não apenas pelo/a estudante surdo/a, mas por

<sup>13</sup>A tradução e interpretação intersemiótica é aquela na qual estão envolvidos os diferentes signos linguísticos, tais como as adaptações da literatura para o cinema, ou a adaptação da poesia para os quadrinhos (KAHMANN, 2011; PEREIRA, 2013; PEIXOTO e CONSERVA, 2013) e a interpretação da língua portuguesa para outros signos visuais além da própria Libras, tais como a mímica, a pantonímia, as imagens, os desenhos, dentre outros, podendo assim explorar os próprios recursos visuais levados para a aula pelos docentes.

todos/as) para estabelecer algum sinal ou contextualizar no espaço da sinalização sua interpretação” (AMPESSAN, GUIMARÃES e LUCHI, 2013, p. 32).

Sobre a necessidade de formação dos/as IELS, emergem ainda outros discursos. Vejamos:

#### **Quadro 08: Enunciados sobre a formação pedagógica do/a IELS**

Eu fico me questionando porque tem alguns professores **tradutores que não têm uma formação acadêmica**. Até que ponto esse tradutor tem amplitude para tá repassando um conteúdo para aquele aluno que está ali dependendo dele para entender? Isso eu me pergunto. Eu acho que também **eles teriam que ter no mínimo uma formação acadêmica** porque ele é um professor também, não é? (Docente 01, Jacobina, 2017).

**O intérprete deve ter uma formação pedagógica** e também que eles tivessem experiência docente em ensino médio em escola pública. Porque é pra interagir melhor com a gente, pra a gente ver a **experiência** deles, como eles enfrentavam desafios, como é que eles davam aula. (Docente 02, Jacobina, 2017).

Conforme podemos observar, emerge no enunciado do/a docente 01 uma desconfiança quanto às competências dos IELS por não terem formação acadêmica em nível superior. Essa desconfiança é alimentada pelo interdiscurso da formação discursiva pedagógica que compreende a necessidade de os profissionais que atuam nos processos de ensino e de aprendizagem – tais como os IELS – terem uma formação acadêmica, sobretudo na área da educação. É um entendimento também evidenciado na enunciação do/a docente 04, que evidencia, nos implícitos da linguagem, haver uma maior segurança em relação a estes/as profissionais quando possuem a formação acadêmica desejada, bem como experiência como docentes de estudantes surdos/as em contextos de inclusão que possam lhe servir de referência em sua própria atuação.

Contudo, há que se destacar que o perfil profissional dos IELS não é o mesmo do perfil docente – e nem precisa ser. São profissões cujos trabalhos desenvolvidos possuem dimensões e dinâmicas distintas. E embora seja necessário que os IELS tenham formação superior, como já registrado neste estudo, e que seja ideal o domínio dos temas a serem interpretados, conforme destaca Lacerda (2015), não é necessário que sejam docentes para que atuem adequadamente como intérpretes na escola. Os saberes da área pedagógica e educacional devem compor a trajetória formativa destes profissionais, mas por meio da formação continuada e em serviço, que pode ser realizada em momentos formativos proporcionados, inclusive, na própria escola.

Por fim, visando colaborar com o processo formativo dos/as intérpretes de Libras da escola pesquisada, propôs-se a formação colaborativa de um grupo de estudos – o Grupo de

Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES), com encontros quinzenais, cujas pautas formativas seriam indicadas pelos próprios membros do grupo. Segundo Portes (2017), os grupos de estudos se constituem espaços de compartilhamento de ideias e ações e em estratégias importantes para a promoção de formações que contribuam para o sucesso da inclusão, a construção coletiva e colaborativa de caminhos pedagógicos que favoreçam a inclusão e a superar dos diversos problemas e desafios educacionais emergentes neste contexto.

Para a visibilização das atividades do grupo, construímos um espaço virtual<sup>14</sup> de modo a tornar públicas as ações, atividades, ideias e projetos desenvolvidos pelo GEPES. Na página do *blog* do GEPES, é possível encontrar informações referentes à constituição deste grupo de estudos, bem como sobre seu funcionamento, temas de interesse que se articulam às pesquisas desenvolvidas pelos integrantes do GEPES, cronograma de estudos, materiais para estudos e pesquisas, ações desenvolvidas e pesquisas em andamento ou concluídas dos integrantes deste grupo e que estão relacionadas à área dos estudos surdos. Embora aberto à participação de toda a equipe de intérpretes, de docentes e da gestão da escola, apenas os/as intérpretes desta e de outras escolas da cidade aderiram, à época, ao grupo de estudos.

No final do letivo de 2017, os encontros do GEPES ocorreram com periodicidade quinzenal. No primeiro semestre do ano de 2018, os encontros ocorreram mensalmente. Dentre as temáticas discutidas no GEPES, já foram contemplados estudos sobre o ensino de Libras na formação inicial de docentes e suas implicações na educação básica; estudos acerca da mulher surda; estudos sobre as relações entre a Libras e a cultura afro-brasileira e debates acerca da atuação do/a profissional tradutor/a e intérprete de Libras na educação básica. É no trabalho coletivo colaborativo que se pode tecer uma educação mais inclusiva, com mais acessibilidade e que atenda às necessidades educacionais específicas dos/as estudantes surdos/as.

As questões relacionadas à formação dos IELS impactam diretamente na sua atuação profissional. E embora considere relevantes os saberes práticos advindos da experiência e dos tempos e espaços de formação em contextos de informalidade de não-formalidade, considero ainda necessária a formação acadêmica, em nível superior, tendo em vista a grande responsabilidade destes/as profissionais no processo de ensino e de aprendizagem de estudantes surdos/as. É uma realidade que, conforme aponta Quadros (2004), evidencia a necessidade de se investir em ações que visem colaborar na profissionalização deste profissional e que os instrumentalizem para melhor atuarem nesta profissão – o que torna a formação continuada, sem dúvida, uma parte imprescindível desse processo.

<sup>14</sup> As informações acerca do GEPES poderão ser encontradas na página do seu *blog*, no seguinte endereço eletrônico: <https://grupodeestudosurdos.wixsite.com/gepes>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os/as intérpretes educacionais de Libras, conforme destacado neste texto, têm papel primordial na mediação sociocomunicacional envolvendo os/as estudantes surdos/as bilíngues com os/as demais estudantes e demais integrantes da equipe da escola. É com o apoio deste profissional que os/as estudantes surdos/as interagem com demais integrantes da comunidade escolar e têm acesso ao currículo da instituição de ensino. Sem dúvida, a ausência deste profissional significa negar aos surdos/as seus direitos mais básicos de poder entender e se fazer entendido. É por meio dos IELS que as pessoas ouvintes podem ter acesso aos modos de ser das pessoas surdas bilíngues, bem como às mensagens e histórias surdas que são veiculadas por meio das línguas de sinais, assim como aos movimentos surdos e às manifestações das identidades e subjetividades surdas (CAMPOS, 2014).

Durante toda a trajetória investigativa, a retomada discursiva ao/à IELS foi fundante em várias enunciações, sendo este/a o/a profissional constituído nos discursos como central na promoção da acessibilidade comunicacional da pessoa surda – uma produção discursiva que acompanha discursos outros que tendem a desresponsabilizar os/as demais profissionais da escola em relação à educação da pessoa surda e que se repercutem em práticas, muitas vezes, excludentes e que não favorecem a acessibilidade a esse/a estudante.

Além disso, nesse estudo, o/a profissional IELS emergiu discursivamente também como aquele/a que precisa aliar conhecimentos tanto da área de tradução e interpretação quanto da área de ensino, posto que, nesse contexto, precisa se envolver com situações pedagógicas de ensino e de aprendizagem. Contudo, não cabe a este/a, neste espaço, realizar atividades que são inerentes a esta função, tais como construir o planejamento pedagógico, ensinar e desenvolver práticas avaliativas. Também foi muito marcante nesse estudo a necessidade das instituições de ensino superior e de educação profissional ofertar formação inicial e continuada para os/as intérpretes de Libras nos termos do Art. 18 do Decreto 5.626 de 2005.

Há que se destacar também que a presença do/a IELS na instituição escolar, por si só, não garante a inclusão da pessoa surda bilíngue e não garante que os princípios pedagógicos da instituição sejam pautados pelos ideais da educação bilíngue. Assim, há que se pensar em formas de se fortalecer o trabalho colaborativo entre docentes e intérpretes, sobretudo no planejamento, tendo em vista que estes, muitas vezes, conhecem os/as estudantes surdos/as e suas necessidades e podem colaborar na construção de práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades desse público.

Por fim, cabe reforçar a importância dos/as docentes – bem como dos/as demais integrantes da comunidade escolar - aprender a Libras de modo a ampliar as possibilidades de interação a partir desta língua que, normalmente, tem sido centrada no/a IELS. Essa seria uma estratégia que possibilitaria a ampliação dos momentos de interação entre servidores/as da instituição e estudantes surdos/as bilíngues de forma mais independente da presença dos/as IELS. Assim também, contribuiria para a melhoria no relacionamento entre professores/as e estudantes surdos/as bilíngues, refletindo positivamente no próprio desempenho e na participação destes estudantes, bem como na construção de uma educação de qualidade para surdos/as numa perspectiva inclusiva e bilíngue.

## REFERÊNCIAS

AMPESSAN, J. P. GUIMARÃES, J. S. P. LUCHI, M. *Intérpretes educacionais de Libras: orientações para a prática profissional*. Florianópolis: DIOESC, 2013.

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

BRASIL. *Decreto 5.626 de 2005*. Regulamenta a Lei nº 10.436 de 2002 e o art. 18 da Lei nº 10.098 de 2000. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm)>. Acesso em 22 out 2016.

BRANDÃO, H. H. N. *Analisando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2014. Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/?p=40>. Acesso em 20/10/2016.

CAMPOS, M. de L. I. L. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2014.

FERNANDES, S. *Educação de surdos*. Curitiba: Ibplex, 2007.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. 24. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

GESSER, A. *LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

GHEDIN, E. FRANCO, M. A. S. *Questões de método na construção da pesquisa em educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 26, n. 69, p. 163-184, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *Intérprete de Libras em atuação na educação infantil e no ensino fundamental*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de. SANTOS, L. F. dos. (Orgs.). *Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à LIBRAS e educação de surdos*. São Carlos: EduFSCar, 2014.

MINETTO, M. de F. *Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio*. 2. ed. Curitiba: Ibpx, 2008.

ORLANDI, E. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. SP: Pontes, 2000.

ORNELLAS, M. L. S. *[Entre] vista: A escuta revela*. Salvador: EDUFBA, 2011.

PEIXOTO, J. A. CONSERVA, K. M. F. Teorias da tradução II. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. de. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas 5*. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PEREIRA, M. C. P. Teoria da tradução I. In: FARIA, E. M. B. de. ASSIS, M. C. de. (Orgs.). *Língua portuguesa e Libras: teorias e práticas 4*. 2. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2013.

PESCE, L. ABREU, C. B. M. Pesquisa qualitativa: considerações sobre as bases filosóficas e os princípios norteadores. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 19-29, jul./dez. 2013. Disponível em <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faceba/article/viewFile/747/520>. Acesso em 19/06/2017.

QUADROS, R. M. *O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos, 2004.

SANTOS NETO, D. N. dos. *A Educação em Perspectiva Inclusiva: implicações discursivas na construção da educação de surdos em uma escola pública estadual de Jacobina/BA*. 2018. 296f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Diversidade) – Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TOZONI-REIS, M. F. C. *A pesquisa e a produção de conhecimentos*. Botucatu: UNESP, 2010.

## ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA ÀS PESSOAS COM TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE

Ana Cristina Silva Daxenberger <sup>1</sup>

Adriana Berto da Silva <sup>2</sup>

### RESUMO

O transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) é considerado por estudiosos como um transtorno neurológico. Ao longo dos séculos recebeu vários nomes e, atualmente, é um dos transtornos mais estudados. Surge durante a infância, podendo acompanhar a criança até a adolescência. O TDAH é diagnosticado mais frequentemente nos primeiros anos da fase inicial da escola, período em que a criança começa a apresentar dificuldades em manter-se concentrada e quieta. Os educandos com TDAH têm garantido através de declarações e tratados o direito a inclusão escolar. Para melhor atendimento as necessidades educacionais especiais, o professor precisa desenvolver metodologias de ensino capazes de tornar o ensino inclusivo, o que o exige repensar as práticas educativas. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa, de caráter bibliográfico, é trazer orientações didático-pedagógicas para o ensino de Biologia, de maneira que possam auxiliar o profissional da educação no processo de aprendizagem de crianças com TDAH.

**Palavras-chave:** Adaptação Curricular, Inclusão escolar, Prática docente.

<sup>1</sup> Profa. Dra. da Universidade Federal da Paraíba, (UFPB) Doutora em Educação Escolar, [ana.daxenberger@gmail.com](mailto:ana.daxenberger@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduada do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, [bertoadriana@hotmail.com](mailto:bertoadriana@hotmail.com).

## INTRODUÇÃO

O TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade) é um transtorno neurológico de causas genéticas. Rodhe et al. (2006) descrevem o TDAH como um transtorno neurobiológico, de causas ainda desconhecidas, mas com forte participação genética na sua etiologia, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a vida. Pode ser caracterizado por alguns sintomas como desatenção, inquietude e impulsividade. Segundo Campbell (2009, p. 87) o TDAH pode ser apresentado como: “uma doença genética e que começa a apresentar os primeiros sintomas por volta dos sete anos de idade, atingindo cerca de 6% das crianças e 4,7% dos adultos”.

A falta de conhecimento a respeito do TDAH por alguns profissionais na área da educação torna a adaptação da criança no ambiente escolar mais difícil e complicada, visto que, são consideradas crianças indisciplinadas. Mas, também não podemos deixar de entender que muitos destes profissionais não receberam orientação adequada sobre necessidades educacionais especiais (NEE) e nem conhecimento sobre metodologias para poder auxiliar no processo de aprendizagem de estudantes com NEE durante sua formação inicial; o que exigiria formação continuada nesta área para poderem compreender as reais necessidades de estudantes com NEE.

O que se pode dizer é que muitas vezes há vários desafios no tocante às NEE das pessoas com TDAH, visto que o sujeito apresenta características específicas comportamentais que devem ser observadas no trato pedagógico entre professor e estudante. Para isto é necessário buscar conhecimentos específicos sobre o que é o transtorno, as causas, e as orientações didático-pedagógicas, que o professor precisa ter para criar meios e alternativas adaptativas para o estudante com TDAH e assim criar um ambiente escolar acolhedor para todos.

Nesse contexto, o presente artigo tem por objetivo discutir os aspectos conceituais e educacionais para o melhor atendimento à pessoa com TDAH, em um ambiente escolar inclusivo, de maneira a trazer orientações didático-pedagógicas no ensino de Biologia. Sendo assim, a presente pesquisa tem caráter bibliográfico, utilizando-se de estudos mais atualizados sobre a temática, com fontes primárias como livros, artigos científicos, sites especializados. A organização do estudo bibliográfico está organizado em duas áreas: os aspectos conceituais e clínicos sobre TDAH; e as orientações didático-pedagógicas para profissionais da educação, além das considerações finais.

## TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: ASPECTOS CONCEITUAIS E CLÍNICOS SOBRE TDAH

O Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), ao longo do século passado recebeu vários nomes. O primeiro a descrever as características do transtorno de atenção, foi o escocês Alexander Crichton (1763 – 1856) (REZENDE, 2006).

Em 1798, Crichton publicou as observações sobre doenças mentais em seu livro, e dedicou um capítulo à “Atenção e suas Doenças”, afirmando que apesar das variações do nível de atenção, determinados pacientes apresentavam uma “desatenção patológica”. Ou seja, incapazes de permanecerem atentos a qualquer situação com certo grau de durabilidade, ou a capacidade de atenção do cérebro era suspensa (REZENDE, 2006).

O psiquiatra alemão Heinrich Hoffmann (1809-1894), divulgou o livro infantil *Der Struwwelpeter* (João Felpudo), no qual ele destaca no comportamento dos personagens alguns traços do que hoje caracterizamos como TDAH. Entre os comportamentos mencionados pelo autor está incluído a desatenção e comportamentos antissociais. O livro é uma coletânea de nove histórias ilustrativas que, inicialmente, foram escritas para seu filho. Não é de conhecimento legítimo se Hoffmann estava narrando um caso de TDAH, mas um de seus personagens Felipe, o inquieto, tornou-se o mais conhecido personagem da história do transtorno (REZENDE, 2006).

Em 1902, durante uma conferência apresentada pelo pai da pediatria britânica, Sr. George Still, serviu como ponto de partida para o conceito atual de TDAH. Após realizar vários estudos, com crianças que tinham graves dificuldades apresentando a falta de atenção e o autocontrole, problemas de agressividade e resistentes à disciplina. Rezende (2006) aponta que a maioria destes estudantes era meninos e o médico caracterizou a doença como “defeito de controle moral” que segundo ele estavam relacionadas às questões psíquicas.

Muitos casos relatados por Still (1902) referiam-se às crianças impulsivas, imediatistas, incapazes de manter a atenção, problemas os quais pais e professores mencionavam. Por isso, alguns desses casos se enquadrariam hoje no conceito do TDAH.

Nos anos de 1915 e 1930, na Europa e América do Norte, ocorreu uma grande epidemia de encefalite letárgica, uma doença capaz de causar danos físicos e mentais e em alguns casos podendo ser irreversíveis nos pacientes. Foi devido a essa epidemia que os problemas de comportamentos receberam uma nova denominação e passaram a ser chamados de distúrbios de comportamentos pós-encefalite, caracterizando as crianças como hiperativas, distraídas, antissociais, destrutivas e indisciplinadas (REZENDE, 2006).

Esta epidemia serviu também para validar as suspeitas dos médicos em relacionar danos ao cérebro com problemas de comportamento, influenciando também nas pesquisas para o atual conceito do TDAH.

A história da hiperatividade foi marcada durante anos por relatos sobre danos cerebrais em crianças que possuíam comportamentos atípicos. Baseado nesses relatos foi introduzido o novo conceito de “lesão cerebral mínima” (LCM), entendendo-se que os transtornos eram causados por lesões cerebrais em diferentes graus de severidade, variando do mínimo (problemas de aprendizagem ou comportamento hiperativo) ao severo (paralisia cerebral ou deficiência).

Após receber várias críticas, o termo lesão cerebral mínima (LCM) passou a ser conhecido como “disfunção cerebral mínima” (DCM), passando a englobar outros transtornos, como dificuldades de aprendizagem, disfunções motoras e sensoriais mínimas, flutuações da função intelectual ou de comportamentos, e déficit de memória (REZENDE, 2006).

Mas, apesar de ser utilizado por muito tempo, o conceito de disfunção cerebral mínima (DCM) começou a cair na década de 1960 recebendo críticas por ser muito genérico. Foi então que em 1968, pela primeira vez o TDAH foi incluído na 2ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-II, da Associação Americana de Psiquiatria), com o título de “Reação Hiperkinética da Infância” e foi definido apenas com duas frases: transtorno é caracterizado por excesso de atividade, inquietação, distração e falta de atenção, especialmente em crianças pequenas; e normalmente diminui com a chegada da adolescência (REZENDE, 2006).

Este transtorno tem aparecido com variações na sua nomenclatura no decorrer da história, incluindo algumas denominações como Lesão Cerebral Mínima, Reação Hiperkinética da Infância, Distúrbio do Déficit de Atenção ou Distúrbio de Hiperatividade com Déficit de Atenção/Hiperatividade (POETA e NETO, 2006).

Na década seguinte com a publicação da edição do DSM (Manual Estatístico de Doenças Mentais) III, o nome do Transtorno de Déficit de Atenção (TDA), sendo identificado que a hiperatividade não era mais essencial como critério para o diagnóstico e que o transtorno podia ser classificado em dois tipos: com ou sem hiperatividade. Mas, a Classificação Internacional de Doença (CID)-9, da Organização Mundial da Saúde (OMS) mantinha o nome “Síndrome Hiperkinética”, e prosseguia focando na hiperatividade como principal manifestação do transtorno.

Na década de 1980, com a revisão da 3ª edição da DSM (DSM – III-R), foi removida a formulação de dois subtipos, a fim de melhorar a conceituação e o critério para diagnóstico, sendo renomeado para Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH). Em 1990, o TDAH foi reconhecido como um transtorno que aparece na infância e acompanha até a maioridade.

Na 4ª edição da DSM, foram identificados três subtipos: um predominantemente desatento, um predominantemente hiperativo-impulsivo e um combinado com sintomas dos dois anteriores. A 5ª edição da DSM (2013) e DSM – IV possuem conceitos, nomes e critérios de diagnósticos bem similares sobre TDAH. Atualmente o TDAH é descrito como um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere significativamente no funcionamento e no desenvolvimento da criança e adolescentes (REZENDE, 2006). Engloba 18 sintomas, distribuídos em três critérios diferentes: sendo nove relacionados à desatenção, seis à hiperatividade e três à impulsividade.

### **TDAH: Sintomas, Causas e Tratamentos**

O TDAH pode apresentar-se na fase inicial da infância e acompanhar durante toda a vida da criança ou adolescente. Mas, o diagnóstico só fica mais evidente quando a criança começa a frequentar a escola, sendo este o momento em que ela começa a apresentar dificuldades em prestar atenção na aula, fica inquieta sem conseguir ficar parada e também responde questões sem terminar de ler (o que demonstra a impulsividades).

Segundo o DSM-5 (2013), o TDAH surge na maioria das civilizações em cerca de 5% das crianças e nos adultos 2,5%. Segundo o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatística de transtornos mentais 5ª ed. 2013), o TDAH ocorre mais no sexo masculino, em crianças na proporção de 2:1 e de 1,6:1 em adultos sendo o sexo feminino mais propício a apresentar as primeiras características de desatenção em comparação com as do sexo masculino.

Devido aos sintomas causados pelo transtorno, as pessoas com TDAH precisam de muita atenção, tratamento e acolhimento. Nas crianças esses sintomas podem afetar sua convivência social e escolar, dificultando a interação com amigos. As crianças apresentam maior isolamento social e retraimento, somado às altas taxas de depressão e ansiedade (ROHDE et al., 2000), o que é claro afeta diretamente em seu rendimento escolar. E nos adultos pode afetar seu lado profissional, assim como também a autoestima em diferentes idades (infância, adolescência e adulta). Por isso, um diagnóstico adequado torna-se necessário para ajudar as pessoas com TDAH a ter uma qualidade de vida adequada.

Para se obter um diagnóstico confiável, é necessário que os pais procurem ajuda de médicos habilitados e que tenham grande conhecimento dos sintomas e tratamento do TDAH. Os profissionais mais adequados e capacitados são os psiquiatras, neuropsiquiatra, neuropediatra e neurologista. Sendo mais comum a procura pelo psiquiatra, devido a grande parte das comorbidades do TDAH ser de origem psiquiátrica, ou seja, além dos sintomas do transtorno como desatenção, hiperatividade e

impulsividade, os pacientes também podem apresentar depressão, transtorno de personalidade antissocial, transtorno bipolar, entre outros.

Na consulta médica os familiares dos pacientes devem estar previamente preparados com algumas informações muito importantes como o histórico médico, relatos de outras doenças psiquiátricas, como também descrever os sintomas que o paciente apresenta e há quanto tempo para facilitar e agilizar o diagnóstico.

Para poder realizar o diagnóstico, o médico precisa seguir alguns critérios específicos, que incluem o subtipo, nível e gravidade do transtorno. Geralmente a consulta é longa, pois o médico deve colher informações sobre o paciente e os parentes mais próximos. Inicialmente, o médico tem uma conversa com os pais da criança, depois com o próprio e por último com todos juntos. Na criança, o TDAH começa a ser observado com mais facilidade no ensino fundamental; é quando ela começa a apresentar sintomas como desatenção. No adolescente, em alguns casos o transtorno pode apresentar uma diminuída, em outros eles podem apresentar comportamentos antissociais.

Os cientistas até hoje não determinaram a causa exata para o TDAH, não existe um consenso se sua origem é genética ou ambiental. Rodhe e Halpern (2004) relatam que a influência de fatores genéticos e ambientais no seu desenvolvimento é amplamente aceita na literatura. Dessa forma, podemos dividir o TDAH em fatores neurobiológicos (que inclui genética e anormalidades cerebrais) e fatores ambientais para determinar sua causa.

Pesquisas realizadas mostram que os fatores genéticos possuem permanência em famílias com casos de TDAH, chegando a uma hereditariedade de 76%. Em outros estudos realizados com famílias em que um dos pais já possuía o TDAH, foi constatado que 60% das crianças também possuíam o transtorno, ou seja, a probabilidade de uma criança ter o TDAH aumenta em oito vezes quando um dos pais tem o transtorno.

Para determinar as anormalidades cerebrais, foram utilizadas imagens feitas do cérebro que mostravam algumas disfunções em pessoas com TDAH em áreas como: córtex pré-frontal, núcleos da base, cerebelo entre outras. Já os fatores ambientais incluem o baixo peso que a criança pode apresentar ao nascer, exposição de álcool na gestação e também uma correlação com o tabagismo, exposição a neurotoxinas, infecções etc (RODHE e HALPERN, 2004).

Na busca por uma qualidade de vida é necessário que o tratamento para o transtorno seja iniciado assim que os sintomas do TDAH sejam identificados e o tratamento aplicado corretamente. O tratamento realizado com crianças e adolescentes deve ser realizado com a ajuda de vários profissionais de áreas distintas, como: médica, saúde mental e pedagógica e de forma multidisciplinar. Ambos devem passar pelas avaliações psicológicas, fonoaudiológicas, oftalmologistas, e outros dependendo da necessidade de cada caso. As pessoas com TDAH juntamente com familiares, devem

freqüentar grupos de apoio, onde receberão de profissionais da saúde mais esclarecimentos de como lidar com os sintomas e trocar experiências com outras famílias (VINO CUR, 2017, s/p).

Para a realização do diagnóstico em uma criança ou adolescente o DSM-5 definiu alguns critérios que incluem dois aspectos: desatenção, hiperatividade-impulsividade. Os sintomas comuns de desatenção são:

- a) Deixar de prestar atenção a detalhes ou comete erros por descuido em atividades escolares, de trabalho ou durante outras atividades;
- b) Ter dificuldade de manter a atenção em tarefas ou atividades lúdicas;
- c) Não escutar quando lhe dirigem a palavra;
- d) Não seguir instruções e não termina deveres de casa, tarefas domésticas ou tarefas no local de trabalho;
- e) Ter dificuldade para organizar tarefas e atividades;
- f) Evitar, não gostar ou relutar em se envolver em tarefas que exijam esforço mental prolongado (tarefas escolares, deveres de casa, preparo de relatórios etc.);
- g) Perder objetos necessários às tarefas ou atividades;
- h) Ser facilmente distraído por estímulos externos (para adolescentes mais velhos e adultos pode incluir pensamentos não relacionados);
- i) Ser esquecido em relação às atividades cotidianas (VINO CUR, 2017, s/p).

Os sintomas comuns de hiperatividade e impulsividade são:

- a) Remexer ou batucar mãos e pés ou se contorcer na cadeira;
- b) Levantar da cadeira em sala de aula ou outras situações nas quais se espera que permaneça sentado (sala de aula, escritório, etc.);
- c) Correr ou subir nas coisas, em situações onde isso é inapropriado ou, em adolescentes ou adultos, ter sensações de inquietude;
- d) Ser incapaz de brincar ou se envolver em atividades de lazer calmamente;
- e) Não conseguir ou se sentir confortável em ficar parado por muito tempo, em restaurantes, reuniões, etc.;
- f) Falar demais;
- g) Não conseguir aguardar a vez de falar, respondendo uma pergunta antes que seja terminada ou completando a frase dos outros;
- h) Ter dificuldade de esperar a sua vez;
- i) Interrompe ou se intromete em conversas e atividades, tentar assumir o controle do que os outros estão fazendo ou usar coisas dos outros sem pedir (VINO CUR, 2017, s/p).

b)

Para a criança ser diagnosticada com o TDAH é necessário que apresente seis ou mais desses sintomas, em adolescentes ou adultos é necessário apenas cinco desses sintomas. Vale salientar que de acordo com a quantidade de sintomas apresentados, podemos classificar o TDAH em três subtipos e três graus diferentes.

De acordo com os subtipos, temos as características combinadas, a predominantemente desatento, e a predominantemente hiperativo-impulsivo. Em todos os subtipos as características a eles associadas deve apresentar-se em pelo menos 6 meses. (VINO CUR, 2017). Sobre os graus do TDAH, podemos apontar:

- a) **Leve:** Poucos sintomas estão presentes além daqueles necessários para fazer o diagnóstico, e os sintomas resultam em não mais do que pequenos prejuízos no funcionamento social, acadêmico ou profissional;
- b) **Moderada:** Sintomas ou prejuízo funcional entre “leve” e “grave” estão presentes;
- c) **Grave:** Muitos sintomas além daqueles necessários para fazer o diagnóstico estão presentes, ou vários sintomas particularmente graves estão presentes, ou os sintomas podem resultar em prejuízo acentuado no funcionamento social ou profissional (VINO CUR, 2017, s/p).

Como podemos observar, os sintomas descritos são característicos do nosso cotidiano, bem comuns em crianças na idade escolar. Mas, também é importante lembrar que são características de crianças hiperativas e quando reconhecidas a criança deve ser encaminhada a um especialista (RONCHI, 2010) para orientações comportamentais e educativas à escola e à família.

## **ORIENTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE BIOLOGIA**

A inclusão escolar é o acolhimento de crianças com ou sem necessidades especiais, no sistema regular de ensino, sem preferência de cor ou classe social, de maneira oportunizar igualdade de oportunidades a todos. Um dos grandes desafios da educação inclusiva é proporcionar aos alunos com NEE condições e oportunidades para seu desenvolvimento na escola regular, assim como, a convivência com outras crianças. O processo de inclusão só foi possível devido às declarações e tratados formulados para esses casos específicos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994; DECLARAÇÃO DE GUATEMALA, 2001; CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988; LDB, 1996; LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO, 2015).

Entendemos por inclusão social, o processo em que a sociedade se adapta para atender as reais necessidades de seus membros, em diferentes segmentos sociais, de maneira que estes possam exercer sua cidadania (SASSAKI, 2001; STAINBACK, e STAINBACK, 2001; CARVALHO, 2005). Estes aspectos e princípios filosóficos que alicerçam uma sociedade inclusiva estão presentes em nossas principais legislações nacionais e internacionais, as quais o Brasil é signatário. Sendo assim, a escola deve proporcionar condições de igualdade de atendimento educacional a todos os estudantes, observando às reais necessidades dos mesmos.

Dentre as necessidades educativas especiais, podemos destacar o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) como uma das NEE que mais estão presentes no cotidiano escolar. O educando acometido por esse transtorno requer uma atenção mais especializada no âmbito escolar devido às NEE no tocante ao déficit de atenção e hiperatividade, associada ou não. Esses estudantes, nem sempre vão apresentar os padrões estabelecidos pela escola para o aprendizado, já que o transtorno tem como principais sintomas a desatenção, hiperatividade e a impulsividade, causando assim dificuldades na sua aprendizagem.

A escola inclusiva deve realizar algumas adaptações curriculares que correspondam às necessidades dos alunos, mesmo que seja de maneiras diferentes, cabendo ao professor fazer as devidas adaptações, mas não basta apenas incluir o estudante em sala de aula, deve-se repensar a prática educacional para que o aproveitamento educacional do estudante aconteça com mais eficiência. Não precisa necessariamente mudar o currículo escolar, mas torná-lo dinâmico e interativo; à luz das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Adaptações Curriculares (1998) que chamam estas adaptações para o acesso ao currículo. Eles podem ser de grande ou pequeno porte; entende-se por grande porte toda e qualquer adaptação que demanda outras instâncias para além da ação do professor, como por exemplo, a adaptação do espaço físico, a construção de um banheiro adaptado ou eliminação de barreiras arquitetônicas. Já as adaptações de pequeno porte compreendem os ajustes pedagógicos que o próprio professor pode realizar, no âmbito da organização didática (formação de grupos cooperativos e operativos), no âmbito metodológico e recursos materiais adaptados como a modificação de ações didáticas (metodologias mais ativas) e reconstrução de materiais didáticos, como modelos didáticos para diferentes áreas de conhecimento; no âmbito da avaliação que pode ser desde mudança de critérios avaliativos ou instrumentos avaliativos (CARVALHO, 1998; BRASIL, 1998).

Considerando a necessidade de tais adaptações, escola deve atender as demandas de seus diferentes estudantes, oferecendo uma educação de qualidade, através de um currículo adequado, estratégias de ensino e também com parcerias na comunidade. Por isso, torna-se necessário um aprofundamento nos estudos sobre o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade, considerado atualmente como o transtorno infantil mais estudado; além do estudo aprofundado sobre os pressupostos da escola inclusiva para que o indivíduo com TDAH possa se sentir incluído e acolhido.

No Brasil, há um alto número de diagnóstico na fase escolar inicial da criança, sendo de grande importância que os professores possuam uma formação adequada e de qualidade para conseguir realizar a inclusão desse aluno em sala de aula e com os outros integrantes da classe. Um estudo realizado pelo Instituto GLIA, estima que a ocorrência do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade entre crianças e adolescente, com idades entre 4 e 18 anos correspondem a 4,4% dos casos (LENHARO, 2011).

O paradigma da educação Inclusiva de um modo geral veio para romper com o conceito de um desenvolvimento curricular único, de um estudante padrão e normal, de aprendizagem apenas como transmissão de conhecimentos, e de uma escola como estrutura de reprodução. Os professores, apesar de serem muitas vezes apontados como os “bodes expiatórios” da inclusão, são a esperança dela (RODRIGUES, 2005). Sem a esperança depositada dos professores na possível aprendizagem de seus estudantes, o ato de ensinar seria fatalíssimo e sem o propósito de formação humana. Os seres humanos se formam ao sabor das relações humanas, na mais complexa das tessituras que é a constituição humana (MORIN, 2001; VYGOSTKY, 1997) e pensar em uma escola inclusiva é reconhecer que o ser humano é um ser complexo, único e singular e que a escola é um espaço de encontro da diversidade, pois cada sujeito tem sua história de vida, ritmo e perspectivas diferenciadas (MORIN, 2001).

Considerando todo este escopo conceitual e legal, entendemos ser necessário compreender o papel do educador na inclusão das pessoas com TDAH, e as possibilidades didático-pedagógicas no ensino inclusivo.

Os professores de uma maneira geral, são os que conseguem observar mais facilmente quando os estudantes apresentam sintomas de desatenção, dificuldades de aprendizagem e comportamento. Por isso, tanto a direção da escola quanto o professor devem possuir um nível satisfatório de conhecimento a respeito do TDAH. Para que desta forma, saibam passar para o aluno e também sua família o suporte necessário para seu aprendizado.

Atualmente, os professores enfrentam grandes dificuldades em sala de aula, principalmente, para conseguir desenvolver suas atividades pedagógicas. A inclusão de um estudante com necessidades especiais, como TDAH, dificulta ainda mais seu trabalho, principalmente, pelo número elevado de alunos em sala de aula, sua falta de informação e conhecimento sobre o transtorno e também por não possuir alguém que o auxilie no acompanhamento desses estudantes.

Um estudo realizado com professores do Ensino Fundamental I, incluindo crianças de 6 a 10 anos, demonstrou a preocupação em oferecer aos estudantes com TDAH um ensino de melhor qualidade e buscam alternativas metodológicas que possam contribuir para suas aulas (RODRIGUES, 2014). Constatou-se também que os professores se sentiam em condições de diferenciar aquele aluno com TDAH dos demais, mas ao mesmo tempo despertou preocupação no fato dos professores acreditarem que uma das soluções para o TDAH seja o uso de medicamentos (RODRIGUES, 2014).

Na pesquisa relatada por Rodrigues (2014), uma das professoras deixou bem claro sua preocupação em levantar a questão de que os estudantes não possuem os recursos necessários e também o acompanhamento especializado de que precisam. Para que esse estudante venha ter sucesso na sua aprendizagem, assim como, em sua vida social, além de todo acompanhamento especializado, a família também tem um papel muito importante na vida do sujeito.

Vale salientar, para que os profissionais da educação consigam desempenhar com sucesso suas atividades pedagógicas, devem utilizar de múltiplas intervenções em contextos diversificados, devido às dificuldades que as crianças com TDAH apresentam no seu processo de aprendizagem. Assim, para que o professor consiga desempenhar um bom trabalho na sala de aula, além da sua formação, deve apresentar compromisso e dedicação; pois não será tarefa fácil trabalhar com um aluno com TDAH, principalmente, porque o professor deverá repensar suas ações e maneira a chamar mais a atenção deste estudante e manter o foco no objeto de ensino.

Algumas sugestões que podem facilitar o trabalho do professor com o estudante com TDAH é ajudá-lo a planejar seu tempo, definir os horários de aula em períodos, detalhar as atividades, permitindo assim que o estudante visualize a sequência das aulas e das atividades ajudando-o assim na orientação temporal e espacial. Para os estudantes menores, o professor pode elaborar um quadro de avisos com figuras que representem assuntos relacionados às disciplinas ministradas na escola como português, matemática, ciências, e diariamente fixar a sequência de atividades que devem ser desempenhadas pelos alunos. Este recurso ajudará na organização pessoal do aluno. Uma vez estabelecido esse cronograma de atividades, cabe ao professor cumpri-lo corretamente.

As aulas devem ser iniciadas de forma mais atrativa para que a criança sinta-se motivada para aprender. Algumas atividades teóricas podem ser substituídas por jogos didáticos, tornando a aula mais dinâmica e atrativa. Os professores não podem se esquecer de estabelecer, para o aluno com TDAH e os demais da sala, as regras de convivência; deixando bem claro que o não cumprimento da regra resultara em consequências, da mesma forma para aqueles que as seguirem de maneira adequada serão recompensados. Mesmo sendo esta uma proposta behaviorista (controle comportamental) é necessário o uso claro de regras e manutenção de consequências para que o próprio grupo possa se autocontrolar e desenvolver a autoconfiança e autonomia (FREINET, 2004). O educador deve ressaltar para a criança com TDAH as atitudes positivas que tem em sala de aula e evitar críticas e sermões (SANTOS, 2011), pois o uso frequente de alocações pode tornar-se desestimulante para o estudante com TDAH.

Não obstante, o professor deve saber trabalhar com as dificuldades de aprendizagem do estudante com TDAH, e procurar utilizar de todo recurso possível para ajudá-lo a aprender. Manter-se sempre bem informado sobre o transtorno também o ajudará a contornar situações difíceis que podem surgir. Como estratégias metodológicas para trabalhar em sala de aula que possuam estudantes com TDAH, são recomendados jogos de tabuleiros, jogos de cartas, *puzzies*, labirintos, assim como exercícios gráficos e raciocínio lógico. O ideal também é que o estudante participe de algumas atividades que sejam uteis como apagar o quadro e ajudar na arrumação da sala. Devido à hiperatividade o grau de atividade que a criança demonstra está bem acima de outras crianças da mesma idade e por isso, o

44) as descreve da seguinte maneira:

a) Evite colocar alunos nos cantos da sala, onde a reverberação do som é maior; b) Eles devem ficar nas primeiras carteiras das fileiras do centro da classe, e de costas para ela; c) Faça com que a rotina na classe seja clara e previsível, crianças com TDAH têm dificuldade de se ajustar a mudanças de rotina; d) Afaste-as de portas e janelas para evitar que se distraiam com outros estímulos; e) Deixe-as perto de fontes de luz para que possam enxergar bem; f) Não fale de costas, mantenha sempre o contato visual; g) Intercale atividades de alto e baixo interesse durante o dia, em vez de concentrar o mesmo tipo de tarefa em um só período; h) Repita ordens e instruções; faça frases curtas e peça ao aluno para repeti-las, certificando-se de que ele entendeu; i) Procure dar supervisão adicional aproveitando intervalo entre aulas ou durante tarefas longas e reuniões; j) Permita movimento na sala de aula. Peça à criança para buscar materiais, apagar o quadro, recolher trabalhos. Assim ela pode sair da sala quando estiver mais agitada e recuperar o autocontrole; l) Esteja sempre em contato com os pais: anote no caderno do aluno as tarefas escolares, mande bilhetes diários ou semanais e peça aos responsáveis que leiam as anotações; m) O aluno deve ter reforços positivos quando for bem-sucedido. Isso ajuda a elevar sua autoestima. Procure elogiar ou incentivar o que aquele aluno tem de bom e valioso; n) Crianças hiperativas produzem melhor em salas de aula pequenas. Um professor para cada oito alunos é indicado; o) Coloque a criança perto de colegas que não o provoquem, perto da mesa do professor na parte de fora do grupo; p) Proporcione um ambiente acolhedor, demonstrando calor e contato físico de maneira equilibrada e, se possível, fazer os colegas também terem a mesma atitude; q) Nunca provoque constrangimento ou menospreze o aluno; r) Proporcione trabalho de aprendizagem em grupos pequenos e favoreça oportunidades sociais. Grande parte das crianças com TDAH consegue melhores resultados acadêmicos, comportamentais e sociais quando no meio de grupos pequenos; s) Adapte suas expectativas quanto à criança, levando em consideração as deficiências e inabilidades decorrentes do TDAH. Por exemplo: se o aluno tem um tempo de atenção muito curto, não espere que se concentre em apenas uma tarefa durante todo o período da aula; t) Proporcione exercícios de consciência e refinamento dos hábitos sociais da comunidade. Avaliação frequente sobre o impacto do comportamento da criança sobre ela mesma e sobre os outros ajuda bastante; u) Coloque limites claros e objetivos; tenha uma atitude disciplinar equilibrada e proporcione avaliação frequente, com sugestões concretas e que ajudem a desenvolver um comportamento adequado; y) Desenvolva um repertório de atividades físicas para a turma toda, como exercícios de alongamento ou isométricos; v)

Repere se a criança se isola durante situações recreativas barulhentas. Isso pode ser um sinal de dificuldades: de coordenação ou audição, que exigem uma intervenção adicional; w) Desenvolva métodos variados utilizando apelos sensoriais diferentes (som, visão, tato) para ser bem-sucedido ao ensinar uma criança com TDAH. No entanto, quando as novas experiências envolvem uma miríade de sensações (sons múltiplos, movimentos, emoções ou cores), esse aluno provavelmente precisará de tempo extra para completar sua tarefa; x) Não seja mártir! Reconheça os limites da sua tolerância e modifique o programa da criança com TDAH até o ponto de se sentir confortável. O fato de fazer mais do que realmente quer fazer, traz ressentimento e frustração; z) Permaneça em comunicação constante com o psicólogo ou orientador da escola. Ele é a melhor ligação entre a escola, os pais e o médico (CUNHA, 2012, p. 41 - 44).

De acordo com Barros (2002) as crianças hiperativas podem melhorar o respeito às normas grupais e sociais através dos jogos lúdicos já que a hiperatividade dificulta um comportamento social adequado. Desta maneira a aula realizada com a utilização do lúdico favorece a socialização e cooperação entre os alunos, além de diminuir os problemas de desatenção e hiperatividade.

Todos os aspectos acima apresentados podem ser considerados e utilizados por qualquer professor em diferentes áreas de conhecimento. Especificamente sobre o ensino de biologia, sugerimos que os professores façam uso de modelos didáticos, maquete, aulas prática, aulas passeios, estudos do meio, uso de laboratórios, aulas dinâmicas, trabalhos em grupo. Como materiais alternativos, apresentamos os recursos abaixo que podem chamar a atenção de estudantes com TDAH, por serem materiais concretos que os próprios estudantes podem construir, canalizando as energias dos educandos na montagem dos materiais e favorecendo o trabalho grupal.

Esses recursos podem ser utilizados em diversos assuntos no ensino da Biologia ou Ciências. Entre eles podemos apontar modelos didáticos concretos do corpo humano e suas partes, células vegetal e animal, com suas organelas e divisões das paredes celulares, etc.

Além dos modelos didáticos como recursos pedagógicos, os professores podem fazer uso dos jogos didáticos, que se adaptam a qualquer assunto e os estudantes podem aprender brincando: jogos de tabuleiro, dominós, quebra-cabeça, encaixe, percepção visual e tátil.

Para os diferentes jogos, o professor pode elaborar perguntas e situações-problema em que os estudantes podem se concentrar no conteúdo estudado. Superado esta etapa, o professor pode fazer perguntas mais complexas sobre o objeto de estudo no campo da Biologia ou das Ciências. A maioria dos jogos educativos pode ser adaptada aos conteúdos da área de ciências biológicas.

As atividades lúdicas caracterizam-se como um ótimo recurso no processo de aprendizagem dos estudantes, principalmente, no processo de aprendizagem dos estudantes com NEE, tornando-se uma grande ajuda no dia a dia do professor. Estas propostas são interessantes não só para estudantes com TDAH, mas para todos, pois fazem com que todos se envolvam nas atividades educacionais de maneira mais ativa e participativa.

Vale ainda apresentar a plataforma do Ministério da Educação (MEC) que disponibiliza materiais e recursos educacionais digitais (RED) para aulas interativas no ensino de Biologia. A plataforma foi pensada para oferecer ao professor da educação básica recursos mediadores dos processos de ensino e aprendizagem, podendo ser: áudios, imagens, mapas, softwares educacionais, textos vídeos e outros, organizados em diferentes áreas de conhecimento. Para ter acesso basta acessar <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>, site que o próprio professor poderá escolher seu material, para agilizar e dinamizar suas aulas, favorecendo a aprendizagem da Biologia de maneira descomplicada e atrativa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o TDAH ser um dos transtornos mais estudados atualmente, ainda existe muito a respeito para conhecer, principalmente, para os profissionais da educação, que mesmo tendo conhecimento sobre o assunto ainda não conseguem diferenciar com clareza as atitudes das crianças. Entretanto, para que haja sucesso no diagnóstico e tratamento da criança com TDAH, é fundamental a cooperação dos familiares, pois são crianças que precisam de muita atenção e incentivo. Por isso, é necessário que os familiares e a escola fiquem atentos aos sintomas demonstrados pela criança. Para que os professores realizem suas atividades de maneira eficaz, devem receber formação adequada, e busquem estratégias pedagógicas que possam facilitar na aprendizagem não só das crianças com TDAH, mas de todos os educandos.

Uma das melhores maneiras de apresentar o conteúdo de Biologia é através de modelos didáticos, a partir dos quais os educandos conseguem visualizar de uma maneira mais prática e dinâmica as informações teóricas. Pensar em atender às NEE dos estudantes, em um ambiente inclusivo, exige respeito às peculiaridades dos mesmos quanto ao seu processo de aprendizagem, exigindo a ressignificação da prática docente de maneira a elevar a autoestima nos estudantes como sujeitos de direitos e capazes de aprender. Uma utopia possível de se conquistar!

## REFERÊNCIAS

AMARAL, A. B. et al. A formação do professor para trabalho com crianças que apresentam diagnóstico de TDAH no ensino fundamental I na rede municipal de ensino de Curitiba. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET**, 2013.

BARROS, J. M. **Gramático: Jogo infantil e hiperatividade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

BRASIL, **Constituição Federal**; Senado Brasileiro: Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases 9.394**. Senado Brasileiro: Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**, Adaptações Curriculares, SEE, Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão, Estatuto das Pessoas com deficiência. Planalto Brasileiro: Brasília, 2015.

CAMPBELL, S. L. **Múltiplas faces da inclusão**. Rio de Janeiro: Wak, 2009.

CARVALHO, R. **Colocando os pingos nos "is"**. Melhoramentos: São Paulo, 2005.

CUNHA, A. C. T. **Importância das atividades lúdicas na criança com Hiperatividade Déficit de Atenção segundo a perspectiva dos professores**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Escola Superior de Educação João de Deus. Lisboa, p. 105. 2012.

DECLARAÇÃO DE GUATEMALA. Disponível Em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 23 de outubro de 2018.

LENHARO, M. No Brasil, 4,4% têm déficit de atenção. **Jornal da Tarde**, 2011. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/noticias/geral,no-brasil-4-4-tem-deficit-de-atencao-imp-,718134> >. Acesso em 16 novembro 2018

MORIN, E. **Sete saberes necessários à educação do futuro**, Cortez, 2001.

POETA, L. S.; NETO, F. R. Estudo Epidemiológico dos sintomas do transtorno do déficit de atenção/hiperatividade e transtornos de comportamento em escolas da rede pública de Florianópolis usando EDAH. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, Santa Catarina, v. 26, n. 3, p. 150-155, 2006.

RECURSO EDUCACIONAIS DIGITAIS. Disponível em: <https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>, acesso 18 de novembro de 2018.

REZENDE, E. TDAH - A história completa do TDAH que você não conhecia. **PSICOEDU - Psicologia para educadores**, 2006. Disponível em: <<https://www.psicoedu.com.br/2016/11/historia-origem-do-tdah.html>>. Acesso em: 15 outubro 2018.

RODHE, L. A.; DORNELES, B. V.; COSTA, A. C. Intervenções escolares no transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. In: ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da aprendizagem: Arborescência neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: [s.n.], 2006.

RODHE, L. A.; HALPERN, R. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: atualização. **Jornal de Pediatria**, v. 80, p. 61-70, 2004.

RODHE, L. A.; BARBOSA, G. T. S.; POLANCZYK, G. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, p. 7-11, 2000.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva: mais qualidade à diversidade. In: RODRIGUES, D.; KREBS, R.; N., F. S. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria - RS: UFSM, 2005. p. 277.

RODRIGUES, J. S. **Relação professor x aluno com TDAH: um estudo de caso**. Monografia (Curso Pedagogia). Universidade Estadual de Maringá - UEM. Maringá - PR, p. 28. 2014.

RONCHI, M. **Trabalho do professor dos alunos iniciais diante das características do aluno com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade - TDAH**. Monografia (Curso de Pedagogia). Universidade do Extremo sul Catarinense - UNESC. Criciúma - SC, p. 46. 2010.

SANTOS, R. A. Transtorno do déficit de atenção: algumas estratégias para professores e pais. **webArtigos**, 5 janeiro 2011. Disponível em: <<https://www.webartigos.com/artigos/transtorno-do-deficit-de-atencao-tdah-algumas-estrategias-para-professores-e-pais/56259>>. Acesso em: 11 nov. 2018.

SASSAKI, R. K. **INCLUSÃO: construindo uma sociedade inclusiva**, 2001.

STAINBACK, W. e STAINBACK, S. **Inclusão**: Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO: **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: 1994.

VINOCUR, E. TDAH: Sintomas, tratamentos e causas. **Minha Vida**, 2017. Acesso em: outubro 2018.

VYGOSTKY, L. S. **A FORMAÇÃO SOCIAL DA MENTE**, São Paulo: Cortez, 1997.

## OS DESAFIOS DA GESTÃO PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Gerda de Souza Holanda <sup>1</sup>

Marcelino Arménio Martins Pereira <sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este estudo trata da inclusão de alunos com deficiência nas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), jovens que têm em comum a privação de oportunidades de aprendizagem na escola formal, bem como a privação de situações favoráveis de desenvolvimento humano (Ferreira, 2009).

No Brasil, o processo de construção de uma sociedade inclusiva é um compromisso que vem sendo enfrentado pelo governo brasileiro com mais destaque a partir da Declaração de Salamanca, em 1994, cuja ênfase no direito à educação de grupos sociais em situação de desvantagem e risco contínuo de inclusão inspirou a efetivação, no país, a partir da década de 90, de várias ações que favoreceram a atual política de inclusão social (Kassar; Arruda; Benatti, 2007). Uma das ações em prol desse compromisso foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, apresentada em 2008, que estabelece a responsabilidade das escolas em oferecer condições para que os alunos com deficiência possam avançar no campo educacional.

Esse compromisso é um desafio de grandes dimensões para gestores e professores, pois envolve desde custos de diversas naturezas até questões relacionadas à gestão institucional e ao desempenho profissional. Envolve ainda, segundo a definição operacional de um contexto inclusivo, estabelecida pela Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva (EASIE), que o aluno com necessidades educativas especiais deve estar inserido em turmas regulares juntamente com os demais alunos por pelo menos 80% do tempo da jornada escolar, ficando os outros 20% para atividades específicas individuais ou em pequenos grupos (EASIE, 2018). Para tanto, é necessário ressignificar a escola que

---

<sup>1</sup> Doutoranda da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra - PT, [gerda.holanda@gmail.com](mailto:gerda.holanda@gmail.com)

<sup>2</sup> Marcelino Arménio Martins Pereira: Professor Associado, Universidade de Coimbra - PT, [marcpereira@fpce.uc.pt](mailto:marcpereira@fpce.uc.pt)

seleciona e discrimina, com vistas a construir a escola que remove obstáculos relacionados à aprendizagem, capaz de transformar intenções e opções curriculares em ações que promovam um ensino diferenciado (Glat, 2013).

Dito isto, é importante ressaltar que um sistema educacional bem sucedido exige políticas que ponham em foco a participação e o alcance de todos os estudantes (UNESCO, 2017). O Brasil tem envidado um esforço significativo nessa direção e, como parte desse esforço, instituiu em 2015 a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei 13.146 (Brasil, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência visando a sua inclusão social e cidadania.

A LBI pormenoriza as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país e organiza, em uma única lei nacional, direitos e deveres que estavam dispersos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando limites e condições e atribuindo responsabilidades para cada ator na consolidação da sociedade inclusiva.

Destaca-se que a promulgação de leis e diretrizes políticas ou pedagógicas não se configura, por si só, como garantia de seu cumprimento. É preciso que a escola tenha autonomia para desenvolver seus projetos educativos, bem como compromisso dos gestores com tais projetos e com sua trajetória de desenvolvimento profissional, por meio de investimento em formação e capacitação. Para tanto, é necessário que os contextos laborais sejam reestruturados, tendo por base a liberdade de tomar decisões e a capacidade de resolver problemas numa dimensão participativa, responsável e reflexiva (Denari, 2008). A legislação brasileira, até ao presente momento, respalda a gestão escolar democrática na escola, cuja expressão mais recente está apresentada na meta 19 do Plano Nacional de Educação (PNE).

Em relação à gestão de um atendimento mais especializado para os estudantes com deficiência, algumas escolas públicas do Estado do Ceará adquiriram papel de destaque na oferta do serviço, pois foram contempladas com as salas de recursos multifuncionais para desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse atendimento é definido na legislação brasileira por meio do Decreto n. 6.571 de 2008 e revogado pelo Decreto n. 7.611 de 2011. De acordo com esse decreto, fica garantida a educação das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Ensejando aprofundar a temática, este estudo tem por objetivo contribuir para o entendimento do processo de gestão escolar voltada para a inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola regular noturna do Estado do Ceará.

## **METODOLOGIA**

Este estudo adota a abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1993), é indicada quando se pretende estudar o desempenho de determinado fenômeno ou processo. O estudo de caso, por sua vez, apresentou-se como a opção mais apropriada aos objetivos da pesquisa, por representar a “estratégia preferida quando se colocam questões do tipo ‘como’ e ‘por que’, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto de vida real” (Yin, 2001, p. 19).

O princípio da etnografia destacou-se como a opção que melhor se coadunou ao estudo de caso, tendo em vista o objetivo subliminar de possibilitar ao pesquisador uma visão mais holística e inter-relacionada dos fatos, bem como uma postura mais aberta no que concerne à coleta de dados e análise dos resultados, permitindo-se ouvir o que dizem os sujeitos envolvidos na pesquisa.

De posse dessas premissas, utilizou-se a entrevista semiestruturada como procedimento de recolha de dados, junto a um grupo de 22 gestores das escolas públicas estaduais de ensino regular do Município de Fortaleza, e a análise de conteúdo como técnica de tratamento desses dados, alicerçada na proposta de Bardin (2011) que prevê três fases essenciais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os resultados foram organizados a partir de três categorias: o contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, as questões relativas à gestão para a inclusão e os entraves e alternativas pertinentes à efetivação do processo de inclusão.

Sobre o contexto da EJA no âmbito das políticas públicas estaduais, os depoimentos abordaram a dificuldade dos gestores em cumprir o que está posto na legislação, pois lhes falta acompanhamento no planejamento das ações inclusivas, de forma a proporcionar-lhe ferramentas que possibilitem subsidiar a comunidade escolar na construção de um ensino de qualidade para todos.

Para eles, é preciso ter ciência de que, quando os alunos são incluídos no ensino regular, sua aprendizagem fica mais alinhada com os parâmetros estabelecidos para cada nível de ensino e eles se engajam melhor no processo de aquisição do conhecimento (Matzen; Ryndak; Nakao, 2010), mas apontam que o processo de inclusão ainda é deficitário, notadamente por não ter um programa efetivo de formação dos profissionais. Também destacam as seguintes ações primordiais para favorecer o processo de inclusão: adaptação estrutural do espaço escolar, sensibilização da comunidade escolar para o tema, avaliação diferenciada para os alunos com deficiência, e criação das salas de recursos multifuncionais.

Quanto aos entraves, os pontos mais destacados são: falta de programas de formação de professores para práticas inclusivas, falta de profissionais de áreas afins para auxiliar o professor, precária estrutura física das escolas, e falta de recursos pedagógicos que possibilitem ao professor desenvolver atividades específicas para seus alunos.

Em relação às ações de superação foram apontadas: criação de programas de formação para profissionais da educação na instância da SEDUC; criação de políticas públicas de valorização do estudante com deficiência e efetivação das políticas já existentes, criação de parcerias com outros órgãos, e contratação de profissionais de apoio à gestão e ao professor no processo de inclusão que atuem no turno da noite.

A análise final aponta que, apesar da legislação ter avançado, ainda são tímidos os processos de melhoria das condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional nas escolas pesquisadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Foi perceptível o princípio de que a gestão para a inclusão, mesmo nas escolas que mais têm investido em formação, estrutura física e envolvimento com a comunidade, ainda é um desafio. Esse desafio é ainda maior quando focado na EJA e indica que muitas ações precisam ser colocadas em prática.

Vitorino e Grego (2017) destacam que a escola inclusiva exige o envolvimento de todos que compõem a gestão e não somente do professor e que, para ser verdadeiramente efetiva, é necessário que se reinvente a escola por meio de projetos que viabilizem a inclusão em caráter permanente, bem como no incentivo à participação de educadores, alunos e famílias no cotidiano dos jovens com deficiência.

Nesse sentido, é preciso envidar esforços que preparem a comunidade escolar para adquirir uma compreensão real sobre a vida, a identidade e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, com vistas a criar uma cultura que reconheça o valor que as experiências e os estímulos vividos em comunidade possibilitam a esses alunos, seja em relação à aprendizagem, seja em relação ao desenvolvimento pessoal, e que suplantem a ideia de vitimização desses alunos.

Para além da mudança da cultura institucional, é relevante investir na formação de professores, de forma que lhes seja possível compreender que incluir pressupõe o desenvolvimento de práticas educativas fundamentadas, que propiciem o desenvolvimento cognitivo, social e intelectual do aluno, independente do tipo de deficiência que apresente.

Do exposto, concebe-se a necessidade de alargar o universo das pesquisas sobre gestão para a inclusão nas instituições escolares, com vistas a proporcionar educação de qualidade, pública e gratuita, aos alunos com deficiência, pensadas a partir de outras bases e abordagens,

Dentre as conclusões observadas, pode-se afirmar que os gestores das escolas públicas do Estado do Ceará vivem um momento marcado por intenso processo de transição, que está a exigir a superação de muitos desafios sendo, um deles, a questão da inclusão e, mais especificamente, da inclusão de jovens e adultos. É importante observar que, em todas as escolas que participaram deste estudo, evidencia-se o entendimento dos gestores entrevistados, de que as pessoas com deficiência têm direito à educação, mas que ainda há um longo caminho a ser trilhado, com vistas a real efetivação de atitudes inclusivas dentro das escolas.

## REFERÊNCIAS

BARDIN Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm)>. Acesso em 19 jan. 2020.

DENARI, Fátima Elisabeth. Educação especial e inclusão escolar: das dimensões teóricas às ações práticas. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n. 1, p. 31-39, abr. 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/587>>. Acesso em: 12 jan. 2020.

EASIE. **European Agency Statistics on Inclusive Education: Mensagens fundamentais e conclusões (2014/2016)**. 2018. Disponível em: <<https://www.european->

agency.org/sites/default/files/easie\_key\_messages\_and\_findings\_2014-2016\_pt\_0.pdf >  
Acesso em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, Windz Brazão. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Unesdoc Digital Library, 2009. P. 24-53. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>>. Acesso em: 25 out. 2019.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Política de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de at al. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação. 2007. P. 21-31.

MATZEN, Katherine; RYNDAK, Diane; NAKAO, Taketo. Middle school teams increasing access to general education for students with significant disabilities: issues encountered and activities observed across contexts. **Remedial and Special Education**, v. 31, p. 287-304, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1993.

UNESCO. **A Guide for ensuring inclusion and equity in education**. 2017. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>>. Acesso em: 8 out. 2019.

VITORINO, Stephânia Cottorello; GREGO, Sonia Maria Duarte. Avaliação enquanto instrumento para nortear a inclusão escolar. **Doxa: Rev. Bras. Psicol. Educ.**, v. 9, n. 2, p. 200-211, 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## PEDAGOGIA RADICAL E INCLUSIVA – UMA ALTERNATIVA

Geraldo Antônio da Rosa <sup>1</sup>

Carlos Roberto Sabbi <sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo geral e específico deste artigo é no sentido de apresentar a Pedagogia Radical e Inclusiva, que é um trabalho desenvolvido por Herrán Gascón há mais de trinta anos. A metodologia utilizada para a construção desta escrita, seguiu os padrões da hermenêutica reconstrutiva, incluindo pesquisa bibliográfica e uma imersão presencial com o autor desta proposta em Madrid, por parte destes literatos. Se constatou que sua obra, sempre em plena elaboração, já é conhecida em alguns países, destarte ainda pouco divulgada em nosso país, até porque somente agora ela começa a tomar corpo e chamar a atenção dos pedagogos. Se concluiu se tratar da maior e mais profunda proposta de aprimoramento dos processos educativos para todo o planeta, especialmente por sugerir a introdução de uma terceira dimensão no atual currículo o qual seria composto por temas radicais, não demandados pelo mercado e pela sociedade, mas fundamentais para uma formação baseada na consciência.

**Palavras-chave:** Cidadania, Consciência, Despertar, Emancipação, Pedagogia Radical e Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

A escrita que aqui está sendo apresentada, trata de um tema que praticamente ainda é inédito no Brasil, muito embora sua divulgação já tenha alcançado vários países da Europa e até da América do Sul. O que pode ser dito em um relance para identifica-lo ao leitor é que se trata de um trabalho de uma vida de Herrán Gascón em prol de uma Educação plena.

O trabalho tem nome: Pedagogia Radical e Inclusiva. Ele tem o foco na consciência do ser, propondo ações profundas dentro dos pressupostos de uma radicalidade inclusiva no fazer educacional. É uma proposta de mudanças densas para a Educação, em todos os níveis, para

---

<sup>1</sup> Doutor em Teologia e Pós-doutorado em Humanidades na Espanha. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado. Líder do grupo de pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação - GPFORMA SERRA(UCS). Pesquisador do Grupo de Pesquisa Internacional, vinculado à Universidad Autónoma de Madrid PR-16 Formación del Profesorado, Innovación y Complejidad en Educación? (FORPROICE). Universidade de Caxias do Sul. [garosa6@ucs.br](mailto:garosa6@ucs.br)

<sup>2</sup> Bacharel em Administração de Empresas (UCS). Especialista em Gestão de Pessoas (UCS). Especialista em Formação Holística de Base (UNIPAZ). Aperfeiçoamento em Consultoria Empresarial (UnB). Aperfeiçoamento em Gestão Pública (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Doutor em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Universidad Autónoma de Madrid (UAM). [crsabbi@gmail.com](mailto:crsabbi@gmail.com)

todo nosso planeta, como o nome sugere. Foi construída sob os mais rigorosos fundamentos pedagógicos e científicos, partindo do conhecimento tradicional que se originou na Grécia e todos os demais conhecimentos que se seguiram no Ocidente, mas agregando, também, o conhecimento produzido no Oriente.

Importante apontar que este artigo parte da tese de doutorado de Sabbi (2020)<sup>3</sup>, onde a Pedagogia Radical e Inclusiva foi a âncora de sua busca para um estado mais consciente.

A ideia primordial parte de um problema chave da Educação atual, que Herrán Gascón o descreve em quatro pontos a saber: O primeiro é que a Educação atual não educa plenamente; O segundo é a confusão que é feita com a doutrinação; O terceiro é que a escola responde apenas à demandas sociais e nem todas as necessidades educativas são atendidas já que uma parte delas a sociedade não as demanda; O quarto problema é que a Educação tradicional é muito periférica e, portanto, muito superficial.

A partir desses problemas se observa que os currículos da Educação tradicional estão compostos de duas dimensões. O currículo atual é bidimensional (disciplinar + transversal) ou baseado em necessidades demandadas. A primeira dimensão é a denominada de *disciplinar*, composta das disciplinas tradicionais que estudamos. A segunda é a *transversal* que é composta de outros temas, como por exemplo, educação ambiental, educação para a paz, etc.

Estas duas dimensões do currículo definem, como qualquer outra dimensão um plano. E um plano, por definição, não tem profundidade. Além disso, há que se considerar de que uma Educação que pretenda ser plena, precisa atender às questões demandadas, como é nesse currículo 2D, mas também é preciso atender às necessidades não demandadas.

A proposta da Pedagogia Radical e Inclusiva é inserir uma terceira dimensão, onde estariam situados os *temas radicais* a partir da consciência, e onde se situaria a profundidade. Como afirma Herrán Gascón, ela não pretende ser uma pedagogia alternativa, mas uma alternativa à pedagogia.

O convite é para seguir adiante nesta leitura para conhecer o trabalho de Herrán Gascón para uma nova Educação planetária.

## METODOLOGIA<sup>4</sup>

<sup>3</sup> Tese de doutoramento de Sabbi (2020), a qual contou com o apoio da CAPES para a pesquisa no Brasil e na Espanha. Disponível em: < <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/5970>>. Acesso em 28 out. 2020.

<sup>4</sup> Em virtude de o texto ser originário da mesma pesquisa – tese de doutoramento de Sabbi – a maior parte da metodologia é a mesma constante de outro artigo apresentado ao CINTEDI com o título “A virtude como elemento inclusivo: a busca de um estado mais consciente”.

O método utilizado neste trabalho foi o da hermenêutica reconstrutiva, para aprofundar, em particular, os estudos que tratam da busca de um estado mais consciente, o qual compôs a investigação da tese de doutoramento deste mesmo autor. A propósito, sobre metodologia, Trevisan e Devechi citam que

(...) se, em Kant, os conhecimentos deviam passar pelo crivo da crítica da razão pura, para Habermas trata-se de buscar sua validação pelo exercício da crítica da razão prática, isto é, de uma razão comprometida com o exercício hermenêutico do diálogo, não como opção metodológica exclusivamente, ou seja, como mais um método posto à disposição dos educadores, mas como polo do entendimento possível. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 423).

Particularmente sobre a hermenêutica reconstrutiva Trevisan e Devechi trazem uma explicação pontual, invocando Habermas e Honneth:

A hermenêutica reconstrutiva busca ir além dos propósitos da hermenêutica tradicional, porque busca não só compreender, mas validar as ações linguísticas diante do mundo comum a todos. Ainda segundo Habermas (idem, p. 94), “compreender uma manifestação simbólica significa saber sob que condições sua pretensão de validade poderia ser aceita”. É nesse caminho que segue também a reflexão de Honneth, na medida em que tenta retomar as contribuições da teoria do reconhecimento, de Hegel, no contexto de predomínio do pensamento científico. (TREVISAN; DEVECHI, 2011, p. 154-155).

Assim, é possível observar e concluir, através das palavras dos autores, que a proposta de uma hermenêutica-reconstrutiva tem a intenção de ir além da hermenêutica tradicional, além de procurar o entendimento, apresenta-se para edificar uma validação das ações linguísticas.

Destaca-se, outrossim, que além de uma pesquisa bibliográfica, estes autores estiveram presencialmente com Herrán Gascón, na Universidad Autónoma de Madrid em duas oportunidades, sendo que uma pelo período de 6 meses e a outra pelo período de doze meses. Isso qualificou a metodologia na medida que as dúvidas e as ideias puderam ser amplamente discutidas e aprofundadas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa de Herrán Gascón representa uma possível alternativa enquanto força de mudança que pode encaminhar a uma proposta que proporcione significativos avanços ao processo educacional. Busca-se, primeiramente, um olhar hermenêutico de Hermann (1996, p. 10), o qual afirma que “o século XX trouxe a implosão da unidade da razão, com a perda das justificações metafísicas, um grande problema para o fundamento educativo”. Essa sua afirmativa vai ao encontro do pensamento que norteia esta pesquisa, passando a ser um referencial teórico de grande valia. Hermann (1996) traz sua crítica centrada no pensamento à

racionalidade instrumental e apresenta a linguagem enquanto caminho para se pensar os processos educacionais do mundo contemporâneo.

A própria pesquisadora (1996, p. 10) diz, ainda, que “a assim chamada crise da educação está diretamente vinculada à crise da modernidade, e a escola, enquanto um fragmento dessa racionalidade, traz em si sua marca e suas fissuras”. Obviamente que aqui se está tratando de algo muito sério e profundo, uma vez que a racionalidade, fruto da modernidade, encaminhou os processos educacionais para um certo aprisionamento aos interesses do lucro. Há possibilidade de encaminhar a educação para um novo caminho? Como tornar possível uma mudança no mercado para esse viés reivindicado? Por outro lado, também há o problema de que cada vez mais o setor privado avança no controle das políticas e dos processos educativos, ou seja, o próprio mercado avança no controle da educação.

O principal impasse, no entanto, é no sentido de que sempre os interesses da população – e aí entram todos os setores da sociedade, inclusive o próprio mercado – devem estar alinhados com os da Educação, ou vice-versa. De outra parte, sabe-se de que os grupos poderosos sempre tentarão manipular a população na direção dos seus interesses, muito embora isso aconteça, em boa parte das vezes, inconscientemente. Além disso, a máxima de que *tudo está abaixo do poder econômico*, não deve ser desprezada. O pior para uma sociedade é a omissão dos seus cidadãos, no debate e enfrentamento das questões públicas e políticas.

“A pretensão de validade da educação de formar sujeitos capazes de autonomia moral e intelectual funda-se na razão autoesclarecedora e no princípio da subjetividade, presentes no discurso da modernidade”, é o que afirma Hermann (1996, p. 30), que aprofunda seu discurso ao discorrer que

O princípio da subjetividade e a racionalidade formam um núcleo central de fundamentação da tradição pedagógica que, embora com variações em diferentes pensadores modernos, estruturam-se em torno dos seguintes pontos: • o sujeito e a consciência de si (Kant); • o sujeito construtor de sentido (Piaget); • o sujeito e o mundo do sentido (Gadamer). (HERMANN, 1996, p. 30).

Como se pode observar, a autora busca, por meio destes pensadores modernos, fundamentar o núcleo que direciona toda tradição pedagógica, inicialmente com Kant, que relaciona o sujeito e a consciência de si; posteriormente por meio do pensamento construtivista de Piaget, em que o sujeito é o construtor de sentido; e finalizando, com Gadamer, um dos sustentáculos do pensamento hermenêutico que aponta para o sujeito e o mundo dos sentidos.

Hermann (1996) complementa este pensamento por meio das seguintes explicações:

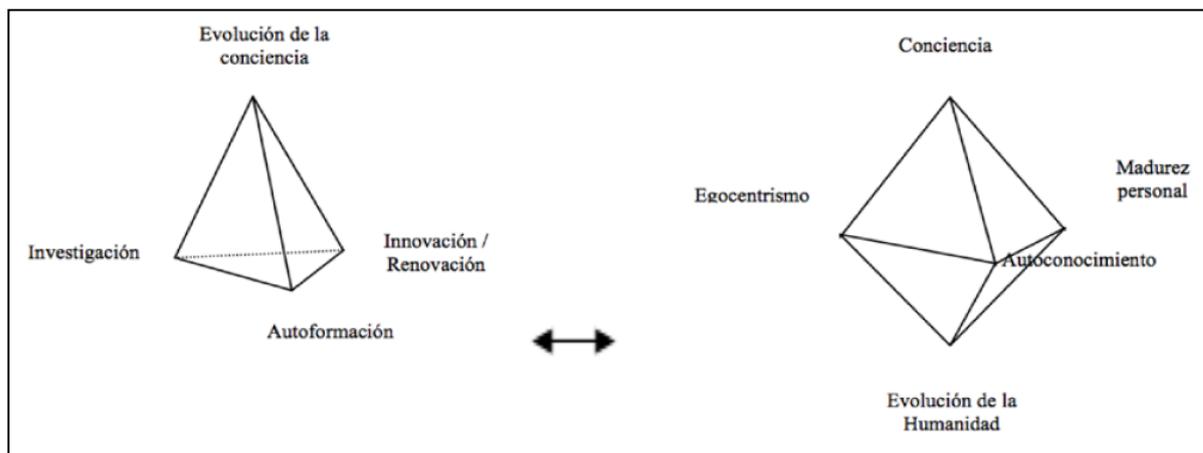
A escolha de Kant deve-se a sua exemplaridade como o autor que tirou profundas consequências do conceito de razão para a educação. Sua Filosofia fundamenta a plena responsabilidade do sujeito pela sua própria constituição e por tudo o que faz. A ideia de uma natureza humana dependente apenas de suas ações configura um papel

destacado à educação e fornece a base justificadora para a ação pedagógica institucionalizada. A Filosofia da educação se enraíza na constituição do sujeito. O interesse por Piaget decorre de suas pesquisas epistemológicas que permitem uma reflexão abrangente e fecunda para compreender não só como ocorre o processo de formação do conhecimento, como também a gênese das estruturas da consciência. O homem constrói sua própria condição de conhecer, de aprender, de se comunicar e construir sentido. Ou seja, a razão é uma constituição do sujeito. Antes de mais nada, Piaget quer “*determinar as condições de todo o conhecimento possível e de toda a comunicação possível*” (Ramozzi-Chiarottino, 1984, p. 4). Gadamer alarga o entendimento de racionalidade, com sua reflexão sobre as condições históricas e filosóficas da compreensão e interpretação. O sujeito se constitui como tal, através de seus vínculos com a tradição. (HERMANN, 1996, p. 30).

A autora conseguiu estruturar uma tríplice fundamentação sobre um modelo pedagógico que abraça exatamente os pontos básicos a serem desenvolvidos. Ou seja, por meio de Kant, traz ao sujeito a responsabilidade pela sua própria constituição e serve como elemento base para institucionalização dos processos educacionais, cabendo, na perspectiva da Filosofia da educação, a constituição do sujeito em Piaget.

Herrán Gascón (2014) diz que é próprio do ser humano fazer interpretação das coisas que ele percebe. Porém, obviamente, há uma diferença enorme entre interpretar e compreender. Nesses processos, em ambos os casos, há vários aspectos envolvidos a serem considerados. O diagrama da Pedagogia radical de Herrán Gascón apresentado na Figura 1:

Figura 1 – Fundamentos de Didática Radical e Inclusiva (esquerda). Constructos radicais e inclusivos para a formação (direita)



Fonte: Herrán Gascón (2014).

Como pode ser observado nos diagramas do pesquisador, o primeiro (à esquerda) apresenta os fundamentos da didática radical e inclusiva, e o segundo (à direita) apresenta os constructos radicais e inclusivos para a formação. Esses esquemas estão sendo mostrados, aqui, porque são importantes para a compreensão e a criação de linhas de pensamento, baseadas em uma formação pessoal voltada, possivelmente, ao estado mais consciente. De fato, Herrán Gascón, em sua construção, tentou proporcionar avanços para se pensar a educação, tanto pelos

fundamentos quanto pelos constructos. Onde se poderia inserir o problema do desenvolvimento de um estado mais consciente nesses diagramas de Herrán Gascón? O autor precisa sua problemática nos seguintes termos:

Há muito já construído de forma profunda e pronto para ser incorporado e integrado na pesquisa sobre ensino. Pedagogia e Didática não estão enxergando, não estão incluindo o radical em seu corpus científico. Portanto, uma das fronteiras mais claras de pesquisa educacional está dentro da formação e do seu sentido evolutivo. (HERRÁN GASCÓN, 2014, p. 165).<sup>5</sup>

Este é exatamente o ponto: a evolução que a educação deve necessariamente provocar, de forma que ela cumpra o seu papel. E, aqui, há que se destacar que existe uma brecha enorme, na medida em que o desenvolvimento de um estado mais consciente não teve a atenção necessária até hoje. Nos demais campos do saber, observa-se um desenvolvimento, notadamente indiscutível, como, por exemplo, na medicina, na física, nas engenharias etc. As idiossincrasias e todas as formas de se proceder, ou seja, o agir e reagir, pertencem a um campo restrito da ciência e das Pedagogias, como a psicologia. Nota-se, ao analisar o contexto global, grande desenvolvimento da humanidade e um hiato ante a busca da excelência para o próprio papel e o modo como o ser humano deveria ser. O que existe nessa direção é tão pouco que é praticamente nada. A constatação dessa lacuna, vista dessa forma, é um ponto elementar na análise desta pesquisa.

Vale destacar, ainda, a questão de um possível direcionamento do saber para a *excelência*, como uma forma de combater radicalmente a ausência de um estado mais consciente. Paviani (2012) traz as seguintes observações sobre o termo *excelência*, dentro do contexto histórico da virtude:

O uso da palavra virtude parece ser adequado para traduzir o termo da língua grega *arete*. Entretanto, jamais será possível, em qualquer tradução contemporânea, expressar o conceito e a experiência correspondentes ao conceito grego e da época de Platão. Zingano, ao comentar a *Ética a Nicômaco*, afirma que *arete* possui uma “aplicação mais ampla do que o contexto propriamente moral”, pois refere-se também “ao fazer bem as funções” e, por isso, muitas vezes aparece traduzido por excelência. Isso vale também para o caso de Platão. Nesse aspecto, o cavalo que corre bem e o sapateiro que trabalha bem são virtuosos ou excelentes. Assim, virtude possui um sentido amplo, indica qualidade, excelência de alguma coisa e também aponta para conduta moral, pois “é um termo que indica a excelência moral.” (Zingano, 2008, p. 78). Portanto, virtude, excelência e valor estão semanticamente entrelaçados, e quando se tenta traduzir *arete*, outros termos podem surgir, conforme Jaeger que menciona, na *Paidea*, os conceitos de força, destreza, ação valente ou nobreza. (PAVIANI, 2012, p. 87).

A lembrança do entrelaçamento semântico a que se refere Paviani (2012), em relação à virtude, à excelência e ao valor, também é outro aspecto que interessa a esta investigação. À esta categoria se está inserindo tudo dentro da virtude, o próprio significado de *excelência* e do

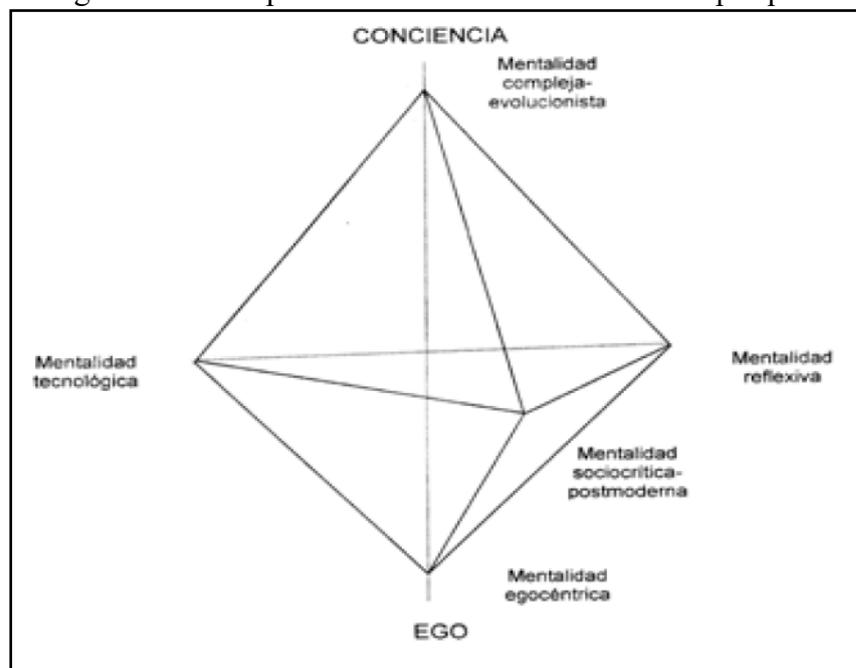
---

<sup>5</sup> Tradução nossa.

próprio *valor*, até porque, linguisticamente, é perfeitamente possível e compreensível essa junção. Se não o é pela etimologia das palavras, o será pelas suas significações. Porém, obviamente que não se pode dispensar de tecer considerações e avaliações sobre os demais termos, até porque se busca, ao menos, uma razoável compreensão do todo, objeto deste exame que se está elaborando.

Herrán Gascón (2014) faz uma proposta de um constructo das construções de formação numa abordagem complexo-evolutiva e radical, a partir da qual as racionalidades dos professores seriam redefinidas. Veja-se a Figura 2:

Figura 2 – Principais mentalidades dos docentes de pesquisa



Fonte: Herrán Gascón (2014).

Pelo diagrama, o ego se eleva à consciência por meio da construção de cinco mentalidades: egocêntrica, social-crítica e pós-moderna, reflexiva, tecnológica e a complexa evolucionista. Herrán Gascón, fazendo uma crítica a Morin, acrescenta que “acima de qualquer premissa, compreender a complexidade exige superar dualidades com uma perspectiva dialética e não exclusiva sintética, que é dizer sim a tudo e aceitar tudo em um nível superior de consciência”.<sup>6</sup> (HERRÁN GASCÓN, 2014, p. 176). Na verdade, compreende-se que Herrán Gascón reconhece o pensamento complexo de Morin, mas adverte que é preciso ir além, trazendo à pesquisa a busca de qual é a possibilidade de elaboração de um discurso da consciência virtuosa no horizonte da linguagem e da racionalidade voltada do estado mais consciente na educação.

<sup>6</sup> Tradução nossa.

A justificativa para um enfoque radical na formação do sujeito já deve estar clara, mas é importante destacar a importância de se colocar um foco nessa questão, dada a sua magnitude em termos do que isso significa para o ser humano. A ausência de um estado mais consciente, já amplamente dissecada, ou é um vazio ou é um conjunto de comiserações, de sentimentos de todos os tipos, que anula parcialmente a razão e deixa a mente com ausência de fundamentos ou com embasamentos contaminados, desprovida, portanto, de limpidez. Se, somado a isso, colocar-se o fato de que esse quadro não se altera simplesmente pela vontade ou desejo que isso aconteça, fica mais nítida a gravidade da situação. É preciso surgir a atitude. Einstein (*apud* LANZA, 2009, p. 48) professou que “podemos fazer uso da vontade para agir, entretanto não podemos fazer uso da vontade para termos vontade”.<sup>7</sup> Conclui-se, a partir de então, que é preciso produzir uma potência no ser para que ele se torne apto a caminhar por si, fazendo a leitura correta do todo, interagindo em sociedade, mas com elementos próprios que o caracterize como um ser emancipado.

Aristóteles (417, *apud* AGAMBEN, 2015) traz o problema original da potência enunciando a pergunta: o que significa ter uma faculdade?

Há, porém, uma aporia: por que não há a sensação dos próprios sentidos [*ton aistheseon... aisthesis*]? Por que, na ausência de objetos externos, eles não proporcionam sensação, mesmo tendo em si o fogo, a água e os outros elementos dos quais há sensação? Isso acontece porque a faculdade sensitiva [*to aisthetikon*] não é em ato, mas só em potência [*dynamei monon*]. Por isso não tem sensações, tal como o combustível não arde por si, sem um princípio de combustão; de outro modo, consumir-se-ia a si próprio e não teria necessidade de fogo existente em ato [*enthelcheiai... ontos*]. (ARISTÓTELES, 417 a 2-9 *apud* AGAMBEN, 2015, p. 244).

O que se pode abstrair, a partir dessa questão da potência, é que se trata de algo complexo e, portanto, merecedor de uma atenção muito maior no desenvolvimento do ser, especialmente por parte da educação. Note-se que quando se diz que um fator, ou um elemento, é importante, e merece ser cuidado, de forma especial, por alguém – no caso a educação –, por decorrência ou pressuposto, esse mesmo fator ou elemento já é muito mais importante ainda sob o aspecto do indivíduo. Assim, falar em autodesenvolvimento não seria equivocado, pelo contrário; existindo-se processos sistematizados, evidentemente que a conotação passa a ser pela preocupação do todo, mesmo que passe fundamentalmente pelo individual.

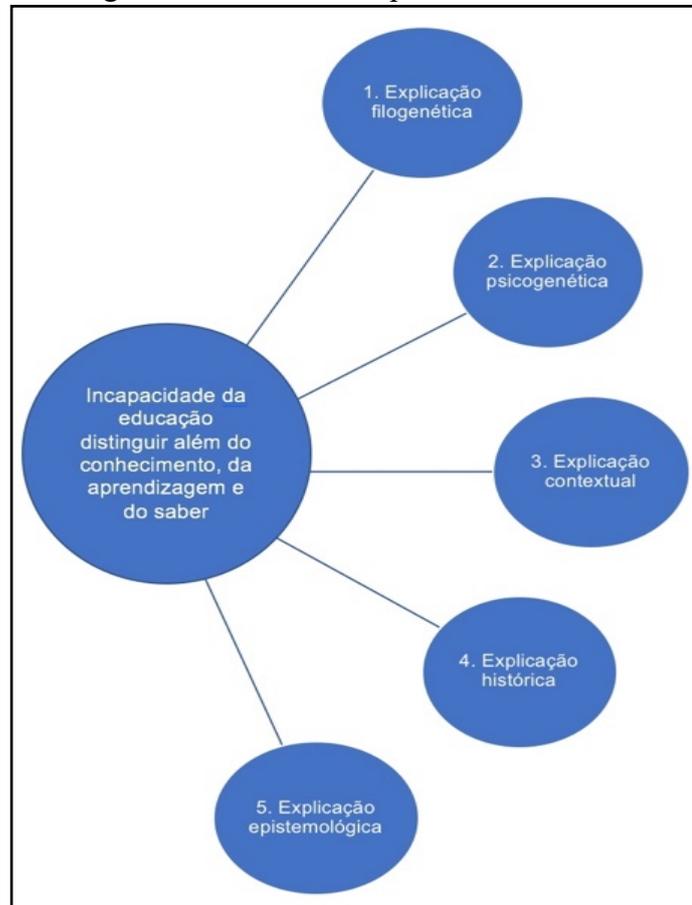
Herrán Gascón aborda especificamente e de modo significativamente profundo a questão do conjunto dos processos formativos, quando ele afirma que a educação “não parece distinguir nada além do conhecimento, da aprendizagem e do saber”, Herrán Gascón (2018, p. 9). Nesse ponto ele oferece um detalhamento do porquê, explicando que existem diversos

---

<sup>7</sup> Tradução nossa.

esclarecimentos parciais, “não exclusivos, compatíveis e complementares entre si, sobre o que gerou inércias interpretativas errôneas até a educação atual” conforme se sintetiza em cinco questões como demonstrado na Figura 3.

Figura 3 – Limites da capacidade educativa



Fonte: Adaptado pelo autor com base em Herrán Gascón (2018, p. 9-19).

O primeiro motivo – explicação filogenética<sup>8</sup> – de acordo com Herrán Gascón (2018, p. 9-11) “baseia-se no efeito condicionante do nome científico da espécie humana (*Homo sapiens sapiens*), para a vida, sociedades e educação.” O autor explica que se pensa que, “diferentemente dos outros animais, o ser humano sabe que sabe” (CHARDIN, 1984, p. 182). Ele observa essa evidência como aparente e muito provavelmente infiel. Porém, não faz analogia ao que outras espécies têm condições de realizar.

O segundo motivo – explicação psicogenética<sup>9</sup> –, segundo Herrán Gascón (2018, p. 11), “baseia-se no fato de que, desde o início de sua vida e instintivamente, o ser humano absorve,

<sup>8</sup> *Phylogenese* voc. Criado por Haeckel (1834-1919, naturalista alemão), prov. Pelo fr. *phylogénèse*, do gr. *phûlon*, ou 'raça, tribo'+ fr. *Genèse* 'gênese'. DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA APPLE NO MACBOOK.

<sup>9</sup> Relativo à psicogênese; psicogênico, psicogênésico. Psicogênese: 1 Origem e desenvolvimento dos processos mentais ou psicológicos, da mente ou da personalidade. 2 Origem de um fato psíquico numa atividade ou experiência psicológica prévia. 3 Estudo da gênese e do desenvolvimento das funções psíquicas. 4 Estudo das [www.cintedi.com.br](http://www.cintedi.com.br) (83) 3322.3222 contato@cintedi.com.br

de seu "professor interior" (MONTESSORI, 2014; DÜRCKHEIM, 1982), aprende e adquire conhecimentos, significados e conhecimentos.” O autor explica que o caminho para adensar o córtex, de forma a torná-lo mais capacitado, é visivelmente correlacionado com a educação da pessoa. Observa que se trata de um fator inteiramente natural e imperioso para sua sobrevivência. É uma característica comum a todos os animais, que têm como finalidade situar-se e adaptar-se ao seu mundo existencial. Nesse interim, a criança expande seu conhecimento e sua personalidade.

Herrán Gascón indica que a ligação entre desenvolvimento e aprendizagem parece tão evidente que, de modo social e pedagógico, acompanha-se o restante do caminho educacional – da infância à velhice – do mesmo modo que se baseará na aprendizagem, conhecimento, saber e personalidade. O fato é que esta suposição ou predição, como se refere o autor, é baseada em uma inferência equivocada e inacabada: “se a metodologia educacional da primeira fase da vida humana e outros seres vivos parece confiar na aquisição de conhecimento e na construção da personalidade, o resto da existência continuará a mesma metodologia cognitiva ou epistêmica.” (2008, 12). O pressuposto é de que todas as fases da vida respondem ao mesmo hábito, formação, já que se gerou uma transposição linear de “baixa densidade reflexiva” e até mesmo de modo compulsivo e raramente reflexiva, desde os primeiros anos, incluindo o período pré-natal. Portanto, em qualquer idade, "o conhecimento chama mais e mais conhecimento" e a aprendizagem permite cada vez mais aprendizado. Daí, também, que o processo de aprendizagem sempre se desenvolve e endossa o aprendizado ao longo da vida (aprendizado de longa vida). Dessa forma, conclui o autor, em qualquer fase da vida, "o conhecimento chama mais e mais conhecimento" e a aprendizagem torna possível cada vez mais aprendizado (JIMÉNEZ, 2008 *apud* HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 12).

O terceiro motivo – explicação contextual – fundamenta-se no fato de que o contexto causa sua educação, “na influência do contexto social, cultural e científico na educação formal, não formal e informal que se desenvolve dentro dela, penetrando-a como que por osmose, até saturá-la com seu condicionamento.” (2018, p. 12). O condicionamento do contexto é definido pela sociedade ideal que se entende constituir, ou seja, como diz Herrán Gascón (2018, p. 13): "sociedade do conhecimento" ou a "sociedade do saber". Ele define que, a partir do entendimento radical e inclusivo, nenhum deles contribui para se afastar do circuito criado entre o ambiente próximo, o qual condiciona sua educação, e a educação que é mais exigente,

---

causas psíquicas capazes de explicar uma alteração no comportamento, um problema psiquiátrico, sintomas neuróticos etc. DICIONÁRIO ELETRÔNICO DA APPLE NO MACBOOK.

moldada para esse contexto. Dessa forma, ela contribui para a atitude, ou seja, para "fazer um caminho para andar" (MACHADO, 2008), porém não para a consciência, que de fato é quem caminha ou se paralisa, porque somente acumula. O que acontece é que essa caminhada fundada no conhecimento e na sua aquisição não beneficia a consciência, até a embaraça.

O quarto motivo – explicação histórica – é apresentado por Herrán Gascón (2018, p. 15-19) ao esclarecer que ele é baseado no Ocidente, onde sua cultura do saber é herdeira da Grécia e suas paideias, especialmente a ateniense, na época, sociedade do conhecimento e paradigma da modernidade.

Era um período em que a razão forjava a Filosofia e o entendimento e, a partir deles, a ciência. Definiu-se um modo de mover a ficção e a ocorrência e substituí-la pelo saber certo ou em processo de certeza. E, assim, o autor vai descrevendo que o conhecimento foi entendido como uma causa do desenvolvimento social, filosófico e científico, fato que sempre transpareceu como algo notável. A hipótese cultural, nesse sentido, foi socrática: uma formação centrada no conhecimento seria a chave para mudar pessoas e grupos, e o antídoto para os males sociais e individuais e os problemas que surgem da ignorância.

O quinto motivo reside na explicação epistemológica. Aqui, Herrán Gascón (2018, p. 19-21) baseia-se em uma dupla hipótese de influência e de limitação: a influência determinante da Filosofia na cultura ocidental contribuiu para que a educação se baseasse em conhecimento. Esta indução limitou-a em questões comuns, envolvendo a própria Filosofia, Psicologia, Pedagogia convencional, inclusive, outras ciências e didáticas da especificidade curricular. Para Osho (2014a), observa Herrán Gascón (2018, p. 19), a educação predominante, considerada de maneira geral, é inadequada. "A maneira como educamos as crianças é enganosa e desagradável; é um tipo de violência contra a humanidade". Prosseguindo, o autor observa que "É o problema de quase toda a humanidade. Você foi programado por outros sobre o que é certo e o que está errado" (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 206).

O mesmo autor elabora um panorama a partir da abordagem radical e inclusiva:

(...) esta programação permanente foi desenvolvida com base nos produtos da mente, que foram chamados: emoções, sentimentos, pensamentos, conhecimentos, habilidades, etc. Entre todos, eles cobrem o ser até perderem a visão de si mesmos e se confundirem com sua periferia. A partir desse aumento existencial, a essência do ser é geralmente rara, desconhecida, perigosa. Dessa abordagem radicalmente errada, derivou uma educação que não educa, porque o significado e o destino do despertar da educação e do autoconhecimento foram distorcidos e esquecidos.<sup>10</sup> (HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 19).

---

<sup>10</sup> Tradução nossa.

Uma das razões pelas quais aconteceu isso, relatada pelo autor nessa citação, e explicado aqui por ele próprio, é pelo fato de as ferramentas e os elementos cognitivos para sua construção partirem da Filosofia da Pedagogia convencional (incluindo a Didática Geral ou equivalente), outras ciências e ensino específico e Psicologia, que se constituíram como principais fontes educacionais e curriculares de tudo relacionado à razão, educação e ensino.

Herrán Gascón (2018) explica que a Filosofia e Pedagogia são desenvolvidas a partir da mente, personalidade e pensamento, que também é estudada pela Psicologia. Ele acredita que a mente e o pensamento não são o ser inteiro. A partir dessas premissas, conclui que a educação integral é inapreensível. Ele dá o exemplo que é como tentar colocar uma sombra em uma panela, como um pássaro voar com uma asa, ou seja, são situações absolutamente impossíveis e destaca: “Mas nem a Pedagogia nem a Filosofia parecem ter percebido isso.” (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 29).

Herrán Gascón (2018, p. 30) traz González Jiménez (1996, comunicação pessoal), que lhe falou que “a ética é o resultado de ter pensado bem”, afirmativa que também ajuda a compreensão da ética, sob sua ótica. Herrán Gascón (2018, p. 30) diz que

(...) a grande diferença entre as teses de Coolidge (1919), Delors (1996), González Jiménez (1996, 2008, 2012) e Osho (2014a) é que a primeira se refere à ação do pensamento, e a segunda, do que é sobre não pensar e não agir.

Ele destaca que, embora ao mesmo tempo eles não têm nada a ver um com o outro, são complementares e sucessivos. O autor observa que na sociedade o adequado seria que, primeiro, a educação fosse desenvolvida – educação habitual baseada na aquisição de pensamento, aprendizagem, saber, conhecimento – e, somente depois disso, fossem atendidas à perda, ao não pensamento, ao vazio e autoconhecimento.

As primeiras premissas poderiam ser parte do fundamento da educação habitual baseada na Filosofia. Herrán Gascón diz que elas são filhas de Sócrates e que entendem que, por meio da mente, é possível transcender a ignorância, conhecer a realidade e saber o que é bom e o que é ruim. A segunda é a filha de Gautama Budha, porque ela parte de outras premissas, das quais uma pessoa em um estado mais consciente pode mais tarde perceber.

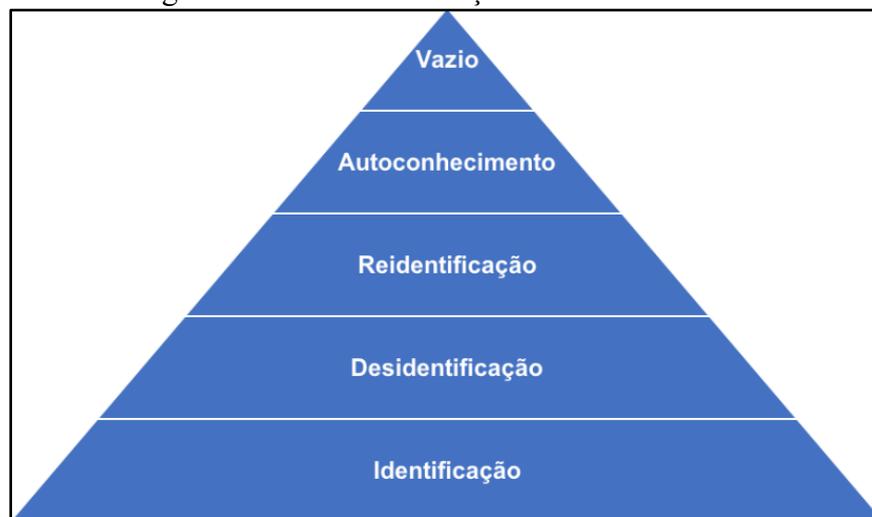
Osho apresenta as premissas citadas:

Não é necessário desenvolver uma consciência baseada em pensamentos, mas estar consciente. A consciência é artificial, arbitrária. Mais do que torná-lo inteligente, ela oferece regras de comportamento: "Faça isto, não faça isso". A visão do bem não faz parte da mente. Através da mente você não pode saber o que é bom e o que é ruim. O bem em uma situação, pode ser mal em outra. Às vezes o veneno pode ser remédio e remédio, veneno. (OSHO, 2014a, p. 203-207, *apud* HERRÁN GASCÓN, 2018, p. 30-31).

É possível, desde as premissas que estão sendo apresentadas, observar-se uma preocupação com o aprofundamento das questões afetas à formação, no sentido de encaminhar o sujeito para um estado mais consciente, desde os ensinamentos mais elementares e básicos.

Herrán Gascón se reporta aos pseudofilósofos, pseudocientistas e pseudopedagogos que pensam e respondem a tudo, porém fechados em seus paradigmas e sem nenhuma elaboração pessoal. Ele diz que “para estes, o mau aprendizado e formação em Filosofia como substrato supõem, paradoxalmente, uma dificuldade quase intransponível para o bom uso da razão e com uma enorme dificuldade de evoluir” (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 33). E nessa mesma linha de alta criticidade, o autor explica que um verdadeiro filósofo, pedagogo ou cientista passa pelas seguintes fases de formação: identificação, desidentificação, reidentificação, autoconhecimento e vazio. Diz, sobre essas cinco fases, que se não forem completamente cobertas, a Filosofia, a Pedagogia ou a ciência “serão transformadas em cavernas e úberes, das quais será muito difícil sair e desmamar, respectivamente, por sua profunda condição de intelectuais em lactação e porque seu ego pessoal e social será responsável por confundi-los.” (2018, p. 33). A Figura 4 retrata essas cinco fases.

Figura 4 – Fases da formação de Herrán Gascón



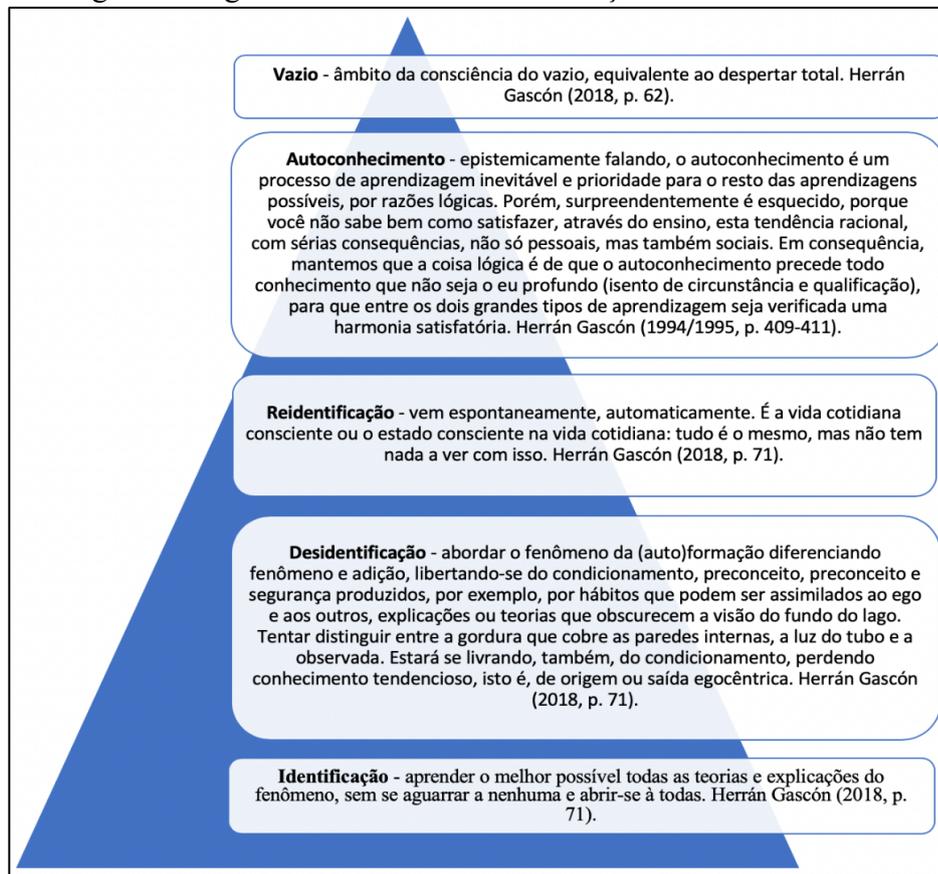
Fonte: Adaptado pelo autor com base conceitual em Herrán Gascón (2018, p. 33).

Herrán Gascón (2018) aponta para a possibilidade de que a Filosofia ou Pedagogia – mal aprendidas, mal internalizadas, mal compreendida na formação de profissionais, quer seja de professores, quer seja de pesquisadores, quer seja de não profissionais –, condicionará e dificultará a reflexão, a investigação, a observação e assim por diante. Para situações com essa configuração, o autor sustenta que “agem como em cavernas de Platão, limitantes, condicionantes e inconscientes” (HERRÁN GÁSCON, 2018, p. 33-34). Além disso, o autor cita Lara (2017), o qual afirma que “a originalidade do pensamento filosófico é sua maneira de

colocar tudo em questão, para não dar nada como garantido" (HERRÁN GASCÓN, 2017, comunicação pessoal).

Na Figura 5, estão descritos os conceitos que o autor oferece para cada uma das fases de formação.

Figura5 – Significados das fases da formação de Herrán Gascón



Fonte: Adaptado pelo autor com base conceitual em Herrán Gascón (2018).

Como é algo que é transferível para o pensamento pedagógico, o autor acredita que se pode concluir com o fato de que ambas as disciplinas estão erradas. Ele justifica porque há um certo ponto – e mais de um – em que, com certeza, os dois podem seguramente apoiar o impacto da vida, da razão, da educação e da pesquisa: o despertar da consciência ou razão educada do autoconhecimento. Portanto, algo pode ser tomado como garantido. Todavia, esse algo tem que ser observado da consciência, diretamente, sem distorção, sem invenções, sem interpretações, além da mente, do e no vazio, conclui Herrán Gascón.

No sétimo capítulo da obra *La muerte y su Didáctica. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (2. ed), de Herrán Gascón e de Cortina Selva de 2006, os autores tratam sobre a evolução curricular, na qual a investigação ora se debruça a fim de buscar novos elementos para a compreensão da teoria em análise.

Pode-se perceber, pela dupla autoria nessa obra, como em diversas parcerias em outros livros ou artigos publicados, que Herrán Gascón costuma se cercar de colaboradores, de modo a enriquecer seu arcabouço, solidificando sua teoria com a incorporação de outros olhares e percepções.

Os temas radicais tendem a se tornar aceitáveis e a fazerem parte dos processos educativos, à medida que a sociedade passe a absorvê-los como uma realidade ou necessidade. Infelizmente, o processo é lento e arrasta ou atrasa o desenvolvimento das pessoas. A grande questão é que a tendência é de que todos os temas demandem um tempo demasiadamente longo para serem absorvidas pela educação, outras nem há objetivos precisos para qualificar quanto a essa temporização, como é o caso dos ensinamentos de Buda que, segundo a tradição, teria nascido há mais de 2500 anos.<sup>11</sup>

Herrán Gascón (2018, p. 28), explicando sobre as dimensões curriculares, observa que o currículo 2D é o atual: disciplinas e competências comuns (1d) + temas transversais, educação em valores e competências comuns (2D)<sup>12</sup>. Em Herrán Gascón (2018, p. 28), é apresentada a questão de um modo prático:

Atualmente os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação do currículo se organizam em duas dimensões ou classes de âmbitos educativos: a) Áreas curriculares e; b) Temas transversais. Todavia, observamos que a morte atravessa todos os temas transversais sem ser uma área do mercado prescrita. “O acaso não possui relações evidentes entre mortes e ciclos biológicos, a educação para a paz, para o consumo, para o progresso social, para a saúde, para a igualdade de oportunidades, ou a educação ambiental, sexual, para o trânsito, etc.”

Outra pergunta que esta pesquisa poderia fazer seria no sentido de até que ponto o direcionamento de esforços e a sistematização do ensino voltada para um estado mais consciente se enquadraria em um currículo linear?

Os autores, no entanto, acreditam que em tal integração seria possível descobrir, sem adicionar novos elementos, que alguns desafios e questões passam pelas áreas do conhecimento e ao acordado transversal sem ser uma área ou matéria. Eles parecem se comportar como transversais de transversais e das áreas ou disciplinas curriculares, sem ser em sentido estrito essas questões transversais (HERRÁN GASCÓN, 1997; HERRÁN GASCÓN et al., 2000). Herrán Gascón e Selva (2006) exemplificam partindo de uma lógica geométrica em que as duas dimensões ou formas de organizar convencionalmente as intenções educacionais compõem um plano; o plano, por definição, carece de profundidade, e o que os autores propõem é uma terceira dimensão que, articulada às outras duas, define não uma interface lúcida, mas um currículo

<sup>11</sup> FERREIRA, 2013.

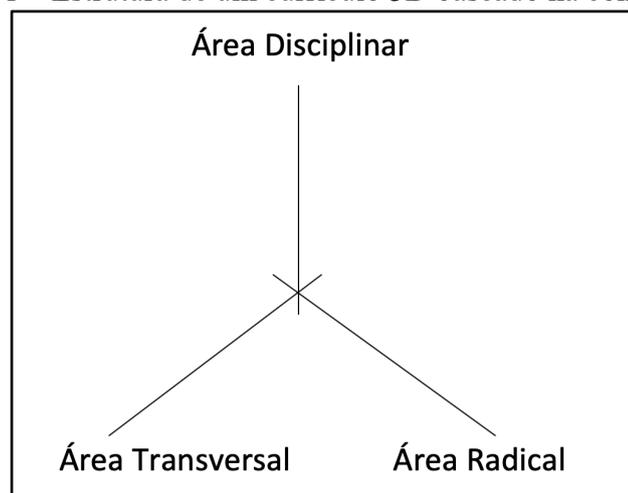
<sup>12</sup> Comunicação pessoal proferida em classe no dia 05 de outubro de 2017.

tridimensional com três interfaces lúcidas. É por isso que o denominam de temas radicais ou relacionados à raiz curricular.

A partir dessa proposição de um currículo tridimensional (3D), o pensamento dos autores começa a ficar mais estruturado aos olhos desta pesquisa. Eles acreditam que este qualificador radical tem que ser entendido, além de uma mera metáfora, para poder alcançar o limiar do concreto. Explicam que essa concretude não significa que deve ser clara ou facilmente visível, pois quase todas as raízes são inacessíveis à visão, embora elas sejam parte do vegetal. Dizem, ainda, que elas permitem que você, de fato, cresça e se conserte, uma vez identificados, eles são reconhecidos, compreendidos e incorporados ao discurso da vida cotidiana. O que Herrán Gascón e Selva (2006) concluem que é que por outro lado, é possível entender que, se não se buscar as raízes do ensino, não haverá didática nem pedagogos, e, conseqüentemente, não se estará fazendo educação. Nem os professores podem ser treinados, mesmo se for dito que isso é feito.

Essa proposta dos autores está expressa Figura 6, na qual se demonstra o currículo 3D, com base na consciência. Ao se fazer uma análise dessa estrutura proposta, alicerçada nas três dimensões – horizontalidade (áreas curriculares ou disciplinares), verticalidade (temas transversais) e profundidade (temas radicais) –, tem-se uma percepção gráfica de se tratar de uma proposição com fundamentos mais consistentes com a própria dimensão da vida, ou seja, mais adequada ao contexto da realidade.

Figura 1 – Estrutura de um currículo 3D baseado na consciência



Fonte: Herrán Gascón (Comunicação pessoal, 2020).

Felizmente, alguns temas tendem a serem inseridos nos processos educativos, independentemente da proposta deste novo paradigma. Assim, nem todos os temas como, por exemplo, a meditação, demandarão centenas ou milhares de anos para serem reconhecidos. No

entanto, o grande mérito que a pesquisa está percebendo é que esse trabalho proposto abre possibilidades para que todos os temas radicais sejam mais rapidamente percebidos e incorporados. É um processo para ganhar-se em escala, em qualidade formativa e em antecipação no tempo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia Radical e Inclusiva, leva a estabelecer as seguintes considerações: é um conjunto teórico constituído de uma visão inovadora, impactante e com uma profundidade suficiente para encaminhar o sujeito na direção do estado de autoconhecimento, além de possibilitar uma formação atual e completa, por meio de inúmeros temas radicais e inclusivos elencados. Apesar de como adverte o próprio autor, é impossível o alcance absoluto do autoconhecimento, mas o direcionamento do sujeito nessa direção parece ser a melhor escolha. Ele dá um exemplo dessa impossibilidade, apresentando o questionamento: “Quem sou eu?” Porém, o encaminhamento do ser humano para um processo formativo em que esteja inserido o autoconhecimento e, não somente o conhecimento, oferece uma perspectiva educativa mais ampla, rompendo os paradigmas do conhecimento, que atuam como bloqueadores da busca, utópica no atual estágio evolucionário, da elucidação da vida e de todos os seus constituintes.

Por uma questão de lógica, a ignorância é o maior problema da humanidade, e ficou transparente para esta pesquisa a ênfase categórica da Teoria enquanto campo investigativo de Herrán Gascón em combatê-la. Não há pesquisas semelhantes nos mais diversos campos de estudo, com relação a isso, que é um conjunto de elementos pedagógicos ausente em grande parte dos processos de discussões acerca da Educação.

Ele procura demonstrar que os caminhos que a humanidade vem seguindo, acompanhada e apoiada pela própria Educação, têm priorizado meios de sobrevivência e de entretenimento. O pedagogo destaca alguns dos aspectos a serem melhor observados, como, por exemplo, o fato de os seres humanos viverem condicionados pelo seu ego, quase nada é consciente que a maior parte das pessoas ainda não despertaram por estarem em uma situação idêntica ao sono, muitos adultos imaturos, predomínio da estupidez e borreguismo e, como é seu costume, condena a falta de autoconhecimento.

Outro aspecto interessante que foi possível concluir é a de que o termo “radical” utilizado por Herrán Gascón, se refere mais a uma metáfora feita da árvore, onde o que enxergamos dela representa o que se constitui a Educação atual, tradicional. Por sua vez, o que

não enxergamos da árvore, ou seja, suas raízes, são os elementos que conferem o sentido da radicalidade que o pedagogo espanhol quer atribuir ao sentido desta palavra.

É notável a quantidade de ideias simples, mas com profundo embasamento teórico-científico, sobre questões que a Educação não abarca. Uma dessas ideias é o enfoque sobre o não-conhecimento, além de tudo que se produziu no Oriente, também normalmente desprezado pela Educação no Ocidente, prendendo-se à linha desenvolvida por Sócrates.

De um modo geral, parece para esta investigação, que a voz de Herrán Gascón poderá, a qualquer momento, despertar à Educação caminhos, pelos seus temas radicais, para uma formação adequada ao que se constitui o ser humano. Um ser que dentro do contexto da Pedagogia Radical e Inclusiva, identificou-se como um dos grandes problemas do sujeito, a existência do condicionamento, o qual, por sua vez, é provocado por todo um direcionamento dos mais diversos interesses, em especial os coletivos, fontes as quais poderiam ser classificadas como sociais, econômicas, governamentais. Porém, é fundamental esclarecer que esta pesquisa aponta para todo o contexto predominante nas sociedades, como responsável por esse estado de coisas, atuando como formadora de condicionamentos e de manipulações de modo consciente e inconsciente.

Esse é o ponto repleto de questões para se investigar as possíveis alternativas para que aconteça movimentos pessoais e sociais na direção da libertação do sujeito, de modo que a emancipação seja encaminhada e abra espaço para a formação de indivíduos virtuosos, mas, sobretudo, cidadãos plenos.

O sentimento que fica, depois dessa imersão na Pedagogia Radical e Inclusiva, é de que se é possível se construir um salto evolutivo para o ser humano, o trabalho de Herrán Gascón parece ser o caminho mais indicado, ao menos dentro de tudo o que já se construiu em termos de possibilidades.

Seremos nós, meros mortais, capazes de assimilar a mensagem de Herrán Gascón, com toda sua clareza, profundidade, mas sobretudo, dotada de uma simplicidade sem fim, comum a todas as grandes ideias já surgidas na humanidade?

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**: ensaios e conferências. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

HERMANN, Nadja Mara Prestes. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

HERRÁN GASCÓN A. de la. Enfoque radical e inclusivo de la formación. **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, Barcelona: v. 12, n. 2, p. 163-264. RINACE, 2014.

\_\_\_\_\_. **El ego humano**. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: San Pablo, 1997.

\_\_\_\_\_. **Fundamentos para una pedagogía del saber y del no saber**. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

HERRÁN GASCÓN, Agustín de la; SELVA, M. S. **La muerte y su Didáctica**. Manual para Educación Infantil, Primaria y Secundaria 2. ed. Madrid: Universitas, 2006.

LANZA, Robert; BERMAN, Robert. **Biocentrismo**: La vida y la conciencia como claves para comprenderla naturaleza del universo. Málaga: Sirio, 2009.

PAVIANI, Jayme. Notas sobre o conceito de virtude em Platão. **Veritas**, Porto Alegre, v. 57, n. 3, set. dez. 2012.

SABBI, Carlos Roberto. **Pedagogia Radical e Inclusiva**: nas trilhas de elementos educativos para uma cidadania mais consciente. Tese. Madrid e Caxias do Sul: Universidad Autónoma de Madrid e Universidade de Caxias do Sul, 2020.

TREVISAN, Amarildo; DEVECHI, Catia Piccolo Viero. Abordagens na formação de professores: uma reconstrução aproximativa do campo conceitual. **Rev. Bras. Educ.**, v.16, n. 47, p. 409-426, 2011.

## PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM: COMO ESSAS TEMÁTICAS REVELAM-SE NO COTIDIANO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PÚBLICA ESTADUAL DE SÃO PAULO

Luciane Helena Mendes de Miranda <sup>1</sup>  
Camila Lima Miranda <sup>2</sup>  
Vera Maria Nigro de Souza Placco <sup>3</sup>

### RESUMO

Os dados discutidos no presente artigo são oriundos de uma pesquisa-mãe, “Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI? Uma pesquisa com vários atores no estado de São Paulo”, desenvolvida pelo CEPId. O trabalho aqui apresentado visa discutir como temáticas referentes a vulnerabilidades revelam-se no cotidiano das escolas estaduais paulistas, especificamente: dificuldade de aprendizagem e pessoas com deficiência. Utilizou-se para a coleta de dados um survey. Foram 5005 respondentes, educadores das 91 diretorias de ensino. Como resultados, observou-se que as dificuldades de aprendizagem já são abordadas na escola para cerca de 67,5% dos educadores, ocupando a primeira posição. Por sua vez, esse tema ocupa a 10ª no que se refere aos desafios encontrados pela escola e 11ª como tema que deve ser debatido na escola. O descritor pessoas com deficiência é o último, dentre os elencados, que deve ser abordado na escola (36,5%) e o último considerado um desafio (20,5%). Tais dados sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a educação especial e inclusiva como uma de suas atribuições, o que vai de encontro a perspectiva de que a pessoa com deficiência tem direito a educação de qualidade. É fundamental que os professores tenham acesso a formação e condições de trabalho voltadas a suprir essa demanda, para a reflexão e conhecimento de práticas inclusivas que atendam aos alunos e suas particularidades, garantidos pelo Estado, no caso da escola pública, de modo que possibilite envolver os profissionais da educação, a escola e a comunidade.

**Palavras-chave:** Pessoa com deficiência, Dificuldades de aprendizagem, Vulnerabilidades, Desafios, Escola Pública.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Psicóloga escolar. Pesquisadora do grupo de pesquisa CEPId da PUC-SP. [lucianemmiranda@gmail.com](mailto:lucianemmiranda@gmail.com);

<sup>2</sup> Doutora em Ensino de Ciências (Modalidade Química) pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Adjunta na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Pesquisadora do grupo de pesquisa CEPId da PUC-SP - [camilamiranda.clm@gmail.com](mailto:camilamiranda.clm@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - [veraplacco7@gmail.com](mailto:veraplacco7@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Os dados discutidos no presente artigo são oriundos de uma pesquisa-mãe, intitulada “Desafios da escola na atualidade: qual escola para o século XXI? Uma pesquisa com vários atores no estado de São Paulo”<sup>4</sup>, aprovada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2017 e desenvolvida pelo grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários da Formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPIId), coordenado pela Profa. Dra. Vera Maria Nigro de Souza Placco, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), e pela Profa. Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Camp).

O objetivo da referida pesquisa-mãe foi investigar, em cinco diferentes eixos (1) Condições de Trabalho Docente; 2) Finalidades Educativas Escolares; 3) Formação Inicial e Continuada de Professores; 4) Tecnologias e 5) Vulnerabilidades), as concepções de escola na contemporaneidade, suas finalidades educativas, seus objetivos e atributos, apresentados por professores, gestores e outros atores ligados à escola, a fim de auxiliar na busca de mecanismos de superação aos desafios e de possibilidades para a escola pública, em meio às questões da sociedade contemporânea. Essa pesquisa foi realizada com professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo, atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental.

No presente artigo é discutido o eixo vulnerabilidades. A pesquisa no âmbito deste eixo visou identificar como temáticas referentes à vulnerabilidades revelam-se no cotidiano das escolas estaduais paulistas, a saber: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, pessoas com deficiência, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência. Dado o número expressivo de temáticas, são discutidas no âmbito deste artigo: dificuldade de aprendizagem e pessoa com deficiência.

Para melhor compreender a escola da atualidade é preciso investigar as *vulnerabilidades* dos sujeitos, de seu grupo e as realidades e contextos expostos. Evidenciando, assim, a pluralidade social existente. Vale ressaltar que a vulnerabilidade não é

---

<sup>4</sup> A pesquisa “DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: QUAL A ESCOLA DA ATUALIDADE?”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio da Chamada Edital Universal 01/2016, processo número: 424141/2017-7, foi submetida ao Comitê de Ética, via Plataforma Brasil, e obteve parecer favorável para sua realização. A pesquisa está registrada no Comitê de Ética sob o número 3.298.535, CAAE: 11107919.9.0000.5482.

algo inerente a algumas pessoas ou grupos, mas diz respeito a determinadas condições e circunstâncias que podem ser minimizadas ou revertidas.

Nesse sentido, Adorno (2001) aponta que vulnerabilidade está relacionada à ideia de “rede de oportunidades disponíveis” e as reais possibilidades de acesso por parte da população, ou seja, a noção de vulnerabilidade pode ser compreendida a partir de um conjunto de elementos que caracterizam as condições de vida das populações (saúde, educação, cultura, lazer, transporte, etc.) e tendo como parâmetro o acesso a esse conjunto. Sendo assim, é possível avaliar em que medida são usufruídos pelos grupos populacionais e, portanto, se estão sendo plenamente garantidos pelo Estado.

Mann, Tarantola e Netter (1992) consideram que a relevância do conhecimento sobre o conceito de vulnerabilidade consiste em apreender suas implicações na vida daqueles que são considerados “fragilizados ou suscetíveis” social, jurídica ou politicamente, na promoção, proteção e/ou garantia dos seus direitos de cidadania fundamentais. Adorno (2001, p.11) contribui com esse entendimento destacando que a noção de vulnerabilidade incorporou “a ideia do direito que todas as pessoas deveriam ter de alterar suas condições de vida para tornarem-se menos vulneráveis e, assim, promover a igualdade para todos”.

Vale lembrar que no Brasil, a despeito das grandes transformações sociais, políticas e econômicas das últimas décadas, a questão da desigualdade ainda é um dos grandes desafios a serem enfrentados. Ronca (2015) ressalta que nossa sociedade continua profundamente marcada pela desigualdade social e econômica, a qual se manifesta de diferentes maneiras, quer seja pelo crescimento regional desigual, pelo acesso diferenciado aos bens de consumo e aos bens culturais e pela contínua discriminação que sofrem as populações negras e indígenas, as pessoas com deficiência e também se manifesta nas questões referentes à gênero. Em várias dessas áreas, tidas como vulneráveis, a escola é, tal como observou Ronca (2015, p.102) “o único equipamento presente”, assumindo o importante papel de espaço para socialização da vida, local para encontros, partilhas e aprendizagens.

Nessa perspectiva, a Educação, como direito humano, prevista na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assegurada por meio da Constituição Federal de 1988 (MIRANDA; NASCIMENTO, 2020), configura-se como um dos meios para a promoção dessa equidade.

A escola, como um dos espaços reconhecidos socialmente para a efetivação da Educação, reflete o que é vivenciado na sociedade e deve ser um espaço em que seja validado o respeito ao próximo, a integração entre as pessoas. A escola da atualidade não pode limitar-se a transmitir informações, trata-se de um espaço que é uma síntese do que acontece na sociedade. É uma oportunidade de reflexão que leva a compreender a diversidade de ideias e

reconhecer-se inserido em uma sociedade plural e diferenciada (IMBERNÓN, 2016). Nesse sentido, precisa se desconectar da homogeneização e segregação, de modo a reforçar a construção de práticas com vistas ao reconhecimento e respeito a diversidade.

É em meio ao desenvolvimento dessas práticas que deve se pensar a inclusão. Este conceito está relacionado às pessoas que apresentam algum tipo de deficiência e, também alunos que não são “enquadrados” nesta categoria, mas sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que evidenciam dificuldades (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011). Nesta perspectiva,

[...] Dificuldades de aprendizagem referem-se a algum prejuízo, atraso e/ou desordem na apreensão de comandos e informações em geral, as quais podem ter as suas origens em fatores diversos e podem estar ligadas a certos comprometimentos no cérebro, mas não têm todas as suas origens na ordem biológica. Em alguns casos, suas origens podem advir de conflitos pessoais, culturais e sociais. Vale ressaltar que ter dificuldade de aprender não significa que o aluno não aprenda, pois todas as pessoas são capazes de aprender (BRASIL, 2018, s.p).

Em relação à pessoa com deficiência, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva define como, “aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 08). Os alunos com deficiências e aqueles com dificuldades de aprendizagem são assistidos pela educação inclusiva e devem ser atendidos pela escola regular; ambos têm o seu acesso garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96).

As dificuldades de aprendizagem e as pessoas com deficiência não devem ser encaradas como uma situação de fora da escola, em que apenas um especialista externo ou médico é capaz de resolver. É importante compreendê-las como também competência da escola (HASHIMOTO, 2009; MIRANDA, 2020).

## **METODOLOGIA**

Como instrumento para a coleta de informações foi desenvolvido um questionário do tipo survey, aplicado de forma on-line aos professores da rede pública estadual do estado de São Paulo, encaminhado por e-mail aos profissionais, via Escola de Formação e

Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EFAP), no período de outubro de 2018 a abril de 2019. Foram 5005 respondentes, educadores das 91 diretorias de ensino.

O referido questionário contava com 45 perguntas, dentre elas 25 questões para caracterização dos sujeitos e 20 questões acerca dos eixos já mencionados.

No que se refere aos dados aqui discutidos, estes se referem ao eixo vulnerabilidade, presentes na questão de número 41, a qual trouxe como enunciado: quais temas relacionados a vulnerabilidades são observados em seus locais de trabalho?. Os descritores abordados nesta questão foram: aborto, agressão física entre colegas, automutilação, depressão, desigualdades socioeconômicas, dificuldade de aprendizagem, drogas, família, gênero, pessoas com deficiência, questões emocionais, redes sociais, relações étnico-raciais, sexualidade, suicídio e violência.

Os respondentes deveriam indicar (1) quais temas eram considerados importantes para serem abordados nas escolas, (2) quais deles já eram abordados na escola e, por fim, (3) quais temas são desafios e precisam de intervenção nas escolas, mas também poderiam marcar (4) nenhuma das anteriores (NDA).

Na resposta (1), os respondentes consideraram os temas que devem ser abordados na escola, que são pertinentes a sua realidade, que precisam ser mencionados nas reuniões entre os pares, familiares, entre outros. Na resposta (2), os participantes poderiam apontar quais dos dezesseis temas já eram debatidos em seus locais de trabalho.

Na resposta (3), os respondentes elencariam quais dos descritores relacionados à vulnerabilidades são desafiadores para a sua realidade escolar, isto é, quais dos temas os professores, coordenadores e diretores vivenciam em suas unidades escolares, mas não possuem os recursos necessários para a ação pedagógica. Por fim, a alternativa 4, traz a colocação “Nenhuma das anteriores (NDA)”, que deveria ser considerada quando o tema não se enquadrasse nas respostas 1, 2 ou 3. Os participantes assinalariam esta opção quando o tema estivesse fora de sua realidade ou não fosse tratado em sua unidade escolar.

Dentre os descritores supramencionados, é discutido no presente artigo os: “dificuldade de aprendizagem” e “pessoas com deficiência”.

Participaram do estudo 5005 educadores atuantes no Ensino Fundamental II no estado de São Paulo, 82% dos respondentes localizados nas 63 diretorias do interior (total de 4.238) e 18% localizados nas 28 diretorias de ensino da capital e da grande São Paulo (total de 767).

A maioria dos respondentes são professores, 65% exercem a função de professor ou professor mediador, o equivalente a 3.254 respondentes. Dos professores, 77,6% dos respondentes são efetivos. Os demais participantes (18%) são gestores. Dentre esses,

destacamos a participação dos professores coordenadores (coordenadores pedagógicos) – (14%) e diretores (11%). Outros gestores que participaram da pesquisa foram os vice-diretores (5%) e supervisores (2%). Os dirigentes respondentes representam percentual de 2% e apenas 1% optaram por “não se aplica”, representando aqueles que exercem diferentes funções no seio da SEE.

Considerando que a pesquisa foi direcionada aos professores especialistas que atuam na educação básica, nos anos finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental, na rede estadual de São Paulo, identificamos que 64,9% dos sujeitos respondentes possuem apenas uma graduação e 35,1% buscaram cursar uma segunda graduação.

Em relação a qual curso os respondentes realizaram, na primeira graduação, identificamos que 63,9% esteve concentrado em: Letras (25,2%), Matemática (15,2%), Pedagogia (12,9%) e História (10,5%). Os demais estiveram distribuídos em: Biologia, Geografia, Educação Física, Educação Artística, Química, Filosofia, Sociologia, Psicologia entre outros. Destaca-se o fato de 12,9% ter realizado a primeira licenciatura em Pedagogia, que, embora não habilite para que atuem com disciplinas nos anos finais do Ensino Fundamental, sugere a possibilidade de atuar em outras funções, como: coordenação pedagógica, supervisão escolar, professor mediador e gestão.

Os dados relativos ao tempo de exercício da docência mostram que os respondentes com mais de 11 anos de docência formam um grupo majoritário (75%). É menor, mas também significativo, o percentual de respondentes que afirmam exercer a docência entre 3 a 10 anos (20,6%) e pouco expressiva a porcentagem dos profissionais que se concentram na faixa do primeiro ano até dois anos de exercício da docência (QUADRO 01).

**Quadro 01:** Tempo de exercício da docência

Tempo de Docência	Frequência	%
acima de 21 anos	1739	34,7
11 a 15 anos	1009	20,2
16 a 20 anos	1007	20,1
6 a 10 anos	696	13,9
3 a 5 anos	335	6,7
1 a 2 anos	125	2,5
Primeiro ano	94	1,9

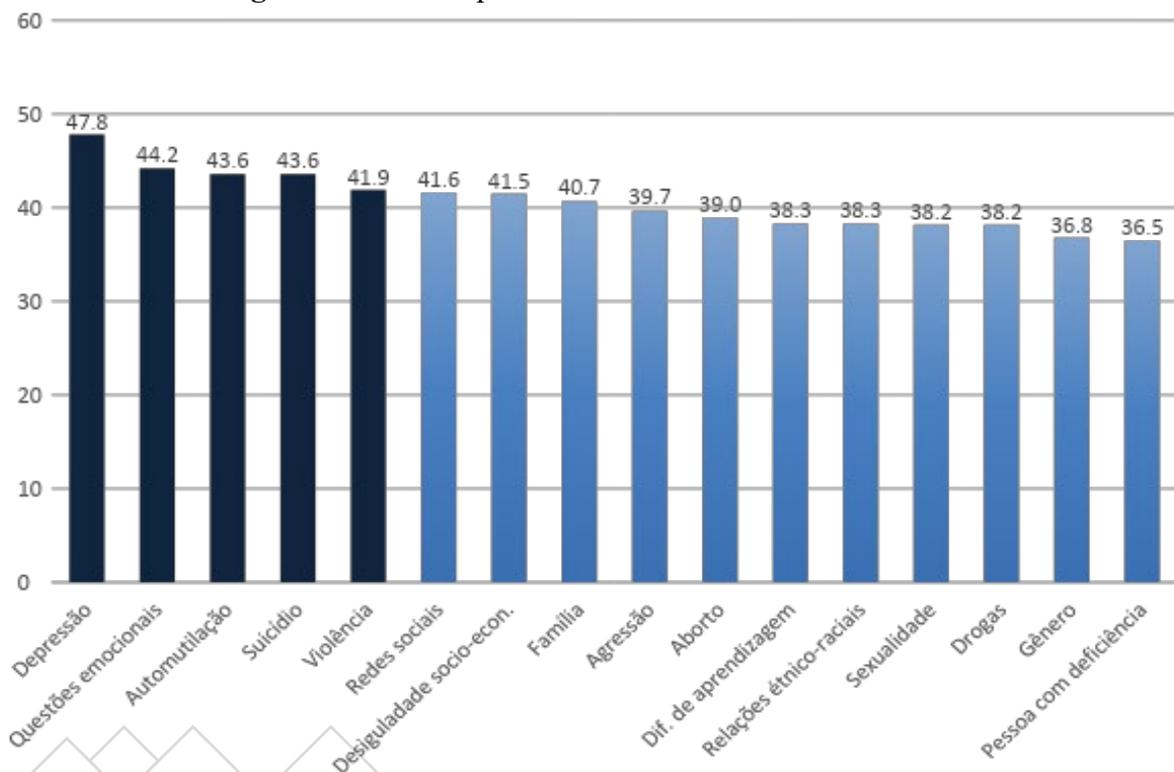
Fonte: Elaboração das autoras.

Cabe apontar que, ainda que o questionário tenha sido respondido por professores e gestores da rede pública estadual de São Paulo, os dados são analisados em sua totalidade, uma vez que compreendemos que cada tema apresentado deve ser observado e analisado diante da escola como um todo, como um cenário vivo, mutável e plural (FURLANETTO, 2007), de modo que optou-se por não fazer separações por função, cargo, entre outros.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

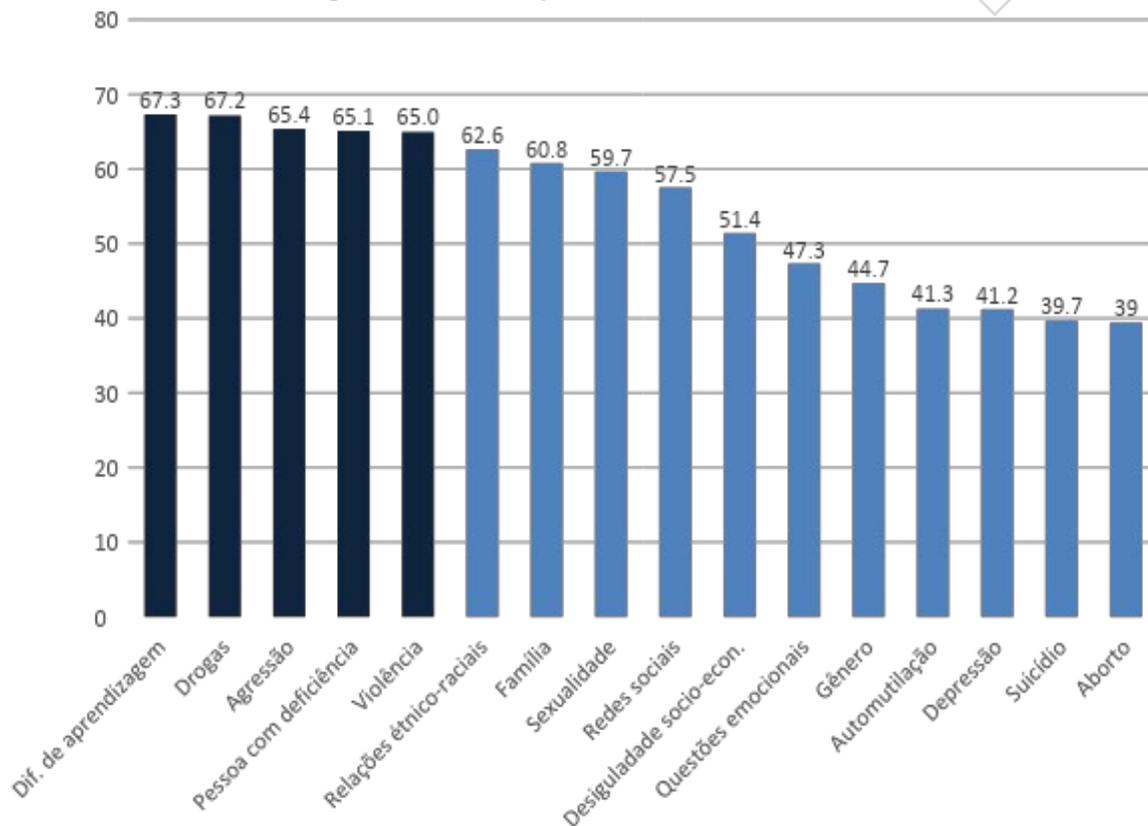
Como explicitado na seção que descreve os procedimentos metodológicos adotados no estudo aqui relatado, dentre os descritores presentes no eixo vulnerabilidades, nos ocuparemos a discussão dos descritores “pessoas com deficiência” e “dificuldade de aprendizagem”. A partir das respostas dos participantes, foram construídos três gráficos que refletem a presença e importância de discussões em seus locais de trabalho sobre essas diferentes temáticas. No primeiro gráfico apresentado (Figura 01) estão agrupadas as respostas dos temas que devem ser abordados nas escolas; no seguinte (Figura 02) estão as respostas acerca dos temas que, para os educadores, já são abordados na escola e, por fim, a Figura 03 indica quais temas são considerados desafios pelos participantes.

**Figura 01:** Temas que devem ser abordados nas escolas



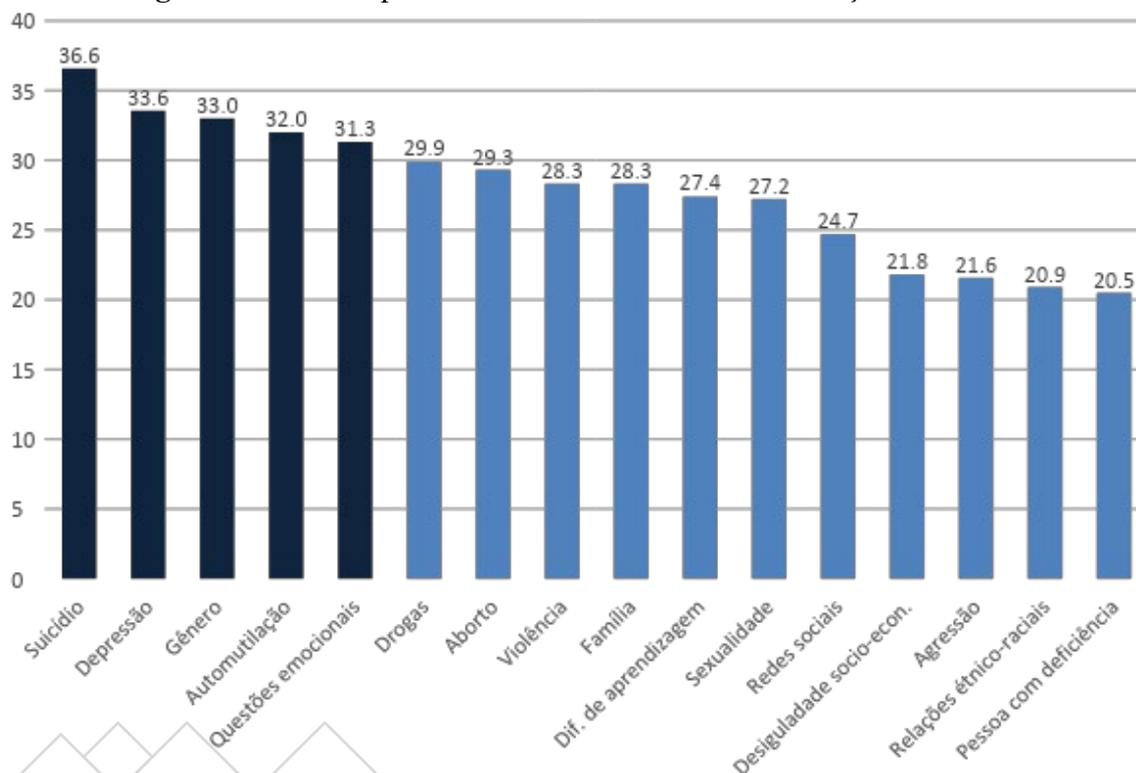
Fonte: Elaboração das autoras.

**Figura 02:** Temas já abordados nas escolas



Fonte: Elaboração das autoras.

**Figura 03:** Temas que ainda são desafiantes nas instituições escolares



Fonte: Elaboração das autoras.

Sobre o descritor pessoas com deficiência, a pesquisa demonstrou que, para os entrevistados, esse tema é o último dentre os elencados que deve ser abordado na escola (36,5%, Figura 01). Para 65,1% (Figura 02) esse tema já é presente nas discussões da escola, ocupando a quarta posição. Por sua vez, esse tema é considerado um desafio para apenas 20,5% dos participantes, ocupando novamente a última posição (Figura 03).

Ao ocupar a última posição no que se refere aos desafios encontrados pela escola, bem como, o último, dentre os temas elencados, como o que deve ser discutido pela escola, tais dados sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a educação especial e inclusiva como uma de suas atribuições, o que vai de encontro a perspectiva de que a pessoa com deficiência tem direito a educação de qualidade, adquirido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB - 1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI - 2008). Por sua vez, a figura 2, ao indicar que esse tema já é discutido na escola na quarta posição, parece indicar uma contradição com os dados anteriores, especialmente no diálogo com as temáticas que devem ser discutidas na escola.

A literatura aponta que muitas escolas não se adaptaram para receber as pessoas com deficiências, pois não atualizou seus métodos, seu currículo, o espaço físico, a formação do professor, enfim não alterou suas formas de ensinar, e assim muitos alunos, principalmente de classes de nível socioeconômico baixo, não conseguiram avançar. Esta situação se estende para os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e a solução não é retirá-las das salas regulares ou oferecer atividades infantilizadas para passar o tempo, a ideia é criar condições de aprendizagem para todos.

Para Arnaiz Sánchez (2002, p. 17) a inclusão escolar deve ser encarada “como um meio de assegurar que os alunos que apresentam alguma deficiência tenham os mesmos direitos que o restante de seus companheiros escolarizados em uma escola regular”. Todos os alunos têm direito a uma educação de qualidade, então os educadores precisam ter a formação adequada, possibilitada pelo Estado, no que se refere à escolarização pública, para seguir uma postura pedagógica diferenciada, que é pertinente a discussões constantes para que as práticas utilizadas façam sentido ao aluno e não ser mero entretenimento, afirmam Papim, Araújo e Bastos (2018).

Frente a estas questões, observa-se que o tema “pessoa com deficiência” é um assunto ainda desafiador para muitos profissionais da educação, mesmo já discutido nas escolas, e

necessita de espaços formativos para a reflexão e conhecimento de práticas inclusivas que atendam aos alunos e suas particularidades (MIRANDA, 2020).

Ao abordarmos o descritor dificuldades de aprendizagem, a partir da análise dos gráficos, observa-se que, para os participantes, esse tema já é abordado na escola para cerca de 67,5% dos educadores, ocupando a primeira posição dentre os temas (Figura 02). Entendem que esse tema deve ser debatido na escola cerca de 36,3% (Figura 01), ocupando a décima primeira posição, dentre os dezesseis temas elencados na questão. Por sua vez, esse tema ocupa a décima posição (27,4%) no que se refere aos desafios encontrados pela escola (Figura 03).

A compreensão que as discussões sobre dificuldades de aprendizagem já estão presentes nas escolas foi destacada pelos participantes da pesquisa, ocupando a primeira posição dentre os temas elencados. Essa temática foi fortemente ressaltada também por fatores contextuais, haja vista que há consenso acerca do papel da escola como meio para socialização dos conhecimentos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; MENDONÇA, 2011; MIRANDA; PLACCO, REZENDE, 2020; YOUNG, 2007). Assim, pela natureza do desenvolvimento de atividades de ensino e de aprendizagem com vistas a essa socialização, permeadas de discussões e reflexões acerca de possíveis dificuldades no aprendizado, tornaram latentes esse tipo de análise.

Provavelmente por esta razão, este tema não é visto como um desafio para o participantes deste estudo, entretanto, a literatura tem apontado que os docentes enfrentam obstáculos em desenvolver um trabalho de qualidade frente à diversidade da sala de aula (FONSECA; 2007; HASHIMOTO, 2009; MARTURANO; ELIAS, 2016; MIRANDA, 2020).

Para Marturano e Elias (2016) os alunos que apresentam dificuldade de aprendizagem têm um desempenho, em notas ou tarefas, abaixo do esperado para a idade, habilidade e potencial de um sujeito e estas situações poderão colocar a criança em risco de desadaptação psicossocial e poderão interferir diretamente na realização das principais tarefas acadêmica. As dificuldades de aprendizagem permeiam o universo escolar e necessitam ser debatidas frequentemente nas escolas, pois cada aluno, mesmo com diagnóstico semelhante, tem características específicas.

Segundo Fonseca (2007) as dificuldades de aprendizagem podem criar impedimentos para aprender a falar, a ouvir, a ler, a escrever, a raciocinar, a resolver problemas matemáticos, etc., e podem prolongar-se ao longo da vida. Observamos então, que se trata de uma situação que acompanha o aluno por toda vida e é importante que a escola esteja atenta a este tema. Ao apontarem que esse tema, as dificuldades de aprendizagem,

primeiro dentre os que devem ser debatidos na escola e, décimo entre os desafios encontrados pela escola, pode indicar que as ações voltadas para suprir as dificuldades vivenciadas pelos alunos estão em segundo plano, indicando que os alunos possam estar sendo encaminhados para especialistas na busca por um diagnóstico. Nesse sentido, Mendes (2015) aponta que

[...] o problema da exclusão da diferença na escola é que ela se torna num poderoso veículo de reprodução do preconceito, de reforço à manutenção dos estereótipos dirigidos a determinados grupos, cultivando a cultura da intolerância a tudo o que é diferente, e consequentemente serve de sustentação das desigualdades sociais (MENDES, 2015, p. 18).

Neste contexto, as escolas não podem se privar do combate a perpetuação desses preconceitos.

Muitos professores podem não saber olhar para as dificuldades apresentadas pelos discentes por falta de formação e buscar o apoio de profissionais não-docentes a fim de esclarecer quais caminhos seguir frente às situações cotidianas de sua sala de aula, mas é importante compreender que é de competência da escola desenvolver o trabalho frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos (HASHIMOTO, 2009) e as pessoas com deficiência. Quando a escola recebe os alunos com deficiências seu foco deve ir além das questões sociais, é fundamental resgatar as funções educacionais. Para que exista a possibilidades de êxito, a parceria com as famílias é vital. Essa relação entre família e escola deve superar o aspecto assistencial. É primordial que os profissionais da escola construam um vínculo com a família do aluno com deficiência.

Todo aluno, com e sem deficiência e que apresente ou não dificuldades de aprendizagem, deve ser assistido por todos da unidade escolar, não somente pelo professor da educação especial. Infelizmente, a postura de educadores que não compreendem essa atribuição, compromete o desenvolvimento dos alunos com este perfil, pois consideram que não são de sua responsabilidade, mas cada um dos alunos da escola é responsabilidade de todos os profissionais da educação (MIRANDA, 2020).

Vale ressaltar que todos os profissionais da equipe escolar precisam se atentar para as peculiaridades dos estudantes, como ressaltam André e Dias (2015, p. 64)

[...] Ao adentrar os muros da escola, os alunos trazem com eles toda sua bagagem (...) costumes, suas linguagens, suas crenças, seus modos de viver, sentir e agir, sua trajetória de vida. O professor e outros agentes escolares não podem ignorar a diversidade e a riqueza humana e cultural de seus alunos. Devem ser capazes de potencializar tal diversidade a favor da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem

Neste contexto, é fundamental que seja proporcionado ao professor formação inicial e continuada que auxiliem a ação docente baseada em práticas pedagógicas inclusivas como: o planejamento dinâmico e flexível; materiais diversificados e a rede de apoio; organização do espaço físico, do tempo e da dinâmica da sala de aula; estratégias pedagógicas de avaliação e acompanhamento da aprendizagem e, a reorganização da escola (ZERBATO; MENDES, 2018; MIRANDA, 2020; SOUZA, 2015).

A educação inclusiva defende que a escola deve se estruturar para assistir social e pedagogicamente todos os alunos. “A inclusão pode beneficiar não somente alunos que apresentem algum tipo de deficiência, mas alunos que não são “enquadrados” como deficientes, mas que sofrem os efeitos de um processo de ensino-aprendizagem que ocasiona seu fracasso escolar” (MAGALHÃES; CARDOSO, 2011, p. 22)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola da atualidade deve estar preparada para trabalhar com crianças, jovens e adultos que necessitam e têm direito à escola pública, gratuita e de qualidade, sejam pessoas com ou sem deficiências. Assim, neste ambiente as práticas devem estar sintonizadas na promoção do reconhecimento e valorização da diversidade presente em nossa sociedade, colocando em prática uma pedagogia para todos, associando os conteúdos às condições sociais, culturais e materiais concretas de vida dos alunos (LIBÂNEO, 2020), em uma escola inclusiva distante das exclusões e reprodutora de desigualdades.

As desigualdades ainda produzidas neste contexto demandam mudanças significativas e políticas educacionais, que possibilitem o acesso dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e das pessoas com deficiência na escola, esta situação necessita de reflexão na busca pela equidade e qualidade da educação brasileira.

Os dados analisados no presente estudo, acerca da presença e desafios encontrados por profissionais da educação pública paulista, de discussões de temáticas referentes à vulnerabilidades, especificamente: pessoas com deficiência e dificuldades de aprendizagem, sugerem que muitos profissionais da educação ainda não compreendem a educação especial e inclusiva como uma de suas atribuições.

Nesta perspectiva, a formação docente precisa fornecer subsídios para que o professor tenha condições de atender à diversidade encontrada nas escolas e perceber-se como agente para construção de uma escola inclusiva. É fundamental que os professores e os futuros educadores tenham acesso a formação e condições de trabalho voltadas a essa demanda, em

espaços formativos para a reflexão e conhecimento de práticas inclusivas que atendam aos alunos e suas particularidades, garantidos pelo Estado, no caso da escola pública.

Com relação a formação continuada oferecida ao docente salientamos, ainda, que é imperativo que tenha relação com a realidade da instituição que leciona, permeando, assim, situações que sejam pertinentes aos desafios vivenciados.

A inclusão escolar sugere mudanças de atitudes e está fundamentada na desconstrução de ideias preconcebidas e na construção de novas práticas, as quais possibilitam que sejam reformuladas as atitudes, de modo a envolver os profissionais da educação, a escola e a comunidade.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, R. C. F. **Capacitação solidária: um olhar sobre os jovens e sua vulnerabilidade social**. São Paulo: AAPCS - Associação de Apoio ao Programa de Capacitação Solidária, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; DIAS, H. N. O coordenador pedagógico e a formação de professores para a diversidade. In: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. São Paulo: Loyola, 2010, p. 63-76.

ARNÁIZ SÁNCHEZ, P. Hacia una educación eficaz para todos: la educación inclusiva. In: **Educar en el 2000**, v. 1, n. 5, p. 15-19, 2002.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Supremo Tribunal Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **(Re)planejar para lidar com dificuldades de aprendizagem identificadas nos alunos. 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/197-re-planejar-para-lidar-com-dificuldades-de-aprendizagem-identificadas-nos-alunos>. Acesso em 19 jan. 2020.

FONSECA, V. Dificuldades de aprendizagem: na busca de alguns axiomas. In: **Revista da Associação Brasileira de Psicopedagogia**, v.24, n. 74, p. 135-148, 2007.

FURLANETTO, E. C. **Como nasce um professor?** 4. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

IMBERNÓN, F. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

HASHIMOTO, C. L. Dificuldades de aprendizagem: concepções que permeiam a prática de professores e orientadores. *In*: ALMEIDA, L. R. e PLACCO, V. M. N. S. (Ed.). **O coordenador pedagógico e o espaço de mudança.** São Paulo: Loyola, 2009.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Finalidades Educativas Escolares** [Entrevista cedida ao] CEPIId, São Paulo, 2020.

MAGALHÃES, R. d. C. B. P.; CARDOSO, A. P. L. B. Educação especial e educação inclusiva: conceitos e políticas educacionais. *In*: MAGALHÃES, R. C. B. P. (Ed.). **Educação inclusiva: escolarização, política e formação docente.** Brasília, DF: Líber Livro, 2011. p. 13-33.

MANN J.; TARANTOLA, D.J.M.; NETTER, T.W. **Aids in the word.** Cambridge: Harvard University Press; 1992.

MARTURANO, E. M.; ELIAS, L. C. d. S. Família, dificuldades no aprendizado e problemas de comportamento em escolares. **Educar em Revista**, n. 59, p. 123-139, 2016.

MENDES, E. G. **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial.** São Carlos: Edufscar, 2015.

MENDONÇA, S. G. L. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, v. 31, n. 85, p. 341-357, 2011.

MIRANDA, C. L.; NASCIMENTO, W. E. Narrativas autobiográficas: elementos para Educação em Direitos Humanos. **Práxis Educacional (online)**, v. 16, p. 412-430, 2020.

MIRANDA, C. L.; PLACCO, V. M. N. S. ; REZENDE, D. B. Representações sociais sobre a escola e seu impacto na constituição identitária de licenciandos em Química. **Ensino em Revista**, v. 27, p. 138-157, 2020.

MIRANDA, L. H. M. **Necessidades formativas dos professores do ensino fundamental II quanto à inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial (PAEE).** 2020. 219p. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

PAPIM, A.A.P.; ARAÚJO, M.A.; BASTOS, E.F. Técnicas comportamentais empregadas no atendimento educacional especializado de crianças autistas: levantamento das dificuldades encontradas pelos professores. *In*: PAPIM, A. A. P.; ARAUJO, M. A. de; PAIXÃO, K. M. G. (org.). **A escola na perspectiva da educação inclusiva: prática pedagógica.** Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 71-89.

RONCA, A. C. C. A qualidade da Educação: políticas públicas e equidade. In: RONCA, A. C. C. ALVES, Luiz Roberto (Org.). **O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação: educar para a equidade**. São Paulo: Fundação Santillana, 2015, p. 95- 109.

SOUZA, A.M. de. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Com Censo**, n. 3, Edição Especial, p. 55- 61, 2015.

YOUNG, M. F. D. Para que servem as escolas?. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, 2007.

ZERBATO, A.P.; MENDES, E.G. Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**, v. 22, n. 2, p. 147-155, 2018.

## **PLATAFORMA *WHATSAPP*: FERRAMENTA MOTIVADORA PARA APRIMORAR AS HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA**

Maria das Dores Dutra Xavier<sup>1</sup>  
Rita dos Impossíveis Dutra de Paiva<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O trabalho teve como objetivo despertar o aprimoramento da leitura e da escrita através do estudo de sequências didáticas desenvolvidas no ciberespaço *WhatsApp*, haja vista que cada vez mais os alunos estão imersos nesse universo digital. Logo, torna-se mais viável aproximar-se do alunado tendo como caminhos de acesso aquilo que eles têm apreço. Trata-se de uma investigação de cunho qualitativo em que o foco de interesse se voltou a observar os avanços alcançados referentes à leitura e à escrita em alunos do 5º Ano, de uma Escola Municipal, do Natal/RN, os quais demonstravam dificuldades em relação aos atos de ler e escrever. Para alcançar tal intento, foi necessário recorrer aos aportes teóricos das áreas de leitura, escrita, letramento e alfabetização, objetivando compreender satisfatoriamente essas habilidades e o objeto estudado. Nessa trajetória, destacam-se os estudos de: SOARES (1998; 2003; 2010), FREIRE (1992; 2006) e KLEIMAN (2005). Como procedimentos e instrumentos de pesquisa foram utilizados encontros de sensibilização junto às famílias dos alunos a respeito do projeto; questionário aberto sobre as mídias digitais; sequências didáticas no grupo de *WhatsApp*; observação direta e diário de campo. No que tange aos resultados, em relação à escrita, evidenciou-se preocupação, por parte dos alunos, em escrever de maneira correta, atendendo à ortografia, realizando a revisão e edição dos próprios textos. Já no âmbito da leitura, alguns educandos apresentaram avanços na fluidez, prosódia e entonação, dando ênfase sempre as pontuações.

**Palavras-chave:** Leitura, Escrita, *WhatsApp*, Alfabetização, Letramento.

### **1. INTRODUÇÃO**

A alfabetização é a fase basilar na qual pressupõe-se que os alunos desenvolverão, mesmo que de modo incipiente, as habilidades de leitura e escrita. É nesta etapa da educação formal que o professor (a) deverá investir em práticas didático-pedagógicas e ferramentas que reverberem em processos de aprendizagens eficazes, sobre os quais os aprendentes consigam relacionar o aprendido com as práticas sociais que os cercam, pois o acesso a essas habilidades

<sup>1</sup> Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEd/UFRN, dorinhadx@gmail.com.

<sup>2</sup> Especializanda do curso de pós-graduação em Educação Inclusiva, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN, ritadutrap@hotmail.com.

de comunicação é primordial e indispensável para o sucesso do aprendiz tanto no ambiente escolar, como também em seu progresso profissional.

São notórios os baixos resultados obtidos e apresentados pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) no que tangencia as habilidades de leitura e escrita. Vários são os fatores que levam para esses resultados, entre eles, enumeramos: os currículos defasados, práticas descontextualizadas, ferramentas que não aproximam o conteúdo ao estudante.

Observa-se que esse déficit se alastra por muitas escolas do país. Logo, não tem sido diferente com a realidade das escolas do RN; muitas não conseguiram atingir a meta de 2018, estabelecida pelo IDEB. Diante dessas informações, o que se pode fazer nesses contextos educativos para amenizar os problemas de leitura e escrita? Que práticas didático-pedagógicas poderão atrair e motivar os estudantes a se interessarem pelas habilidades de leitura e escrita? Quais ferramentas e tecnologias melhor dialogam e aproximam o aprendiz dos assuntos trabalhados?

Verifica-se em diversos estudos<sup>3</sup> que a problemática do analfabetismo no Brasil e em alguns países ainda é resistente<sup>4</sup> e emana de causas múltiplas que estão associadas a aspectos endógenos<sup>5</sup> e exógenos à escola. Essas causas descendem de deficiências e problemas próprios do sistema educacional, vinculadas a fatores como: formação, carreira e salários do corpo docente; infraestrutura inadequada; salas de aula superlotadas; organização curricular, políticas de acesso, permanência e acompanhamento pedagógico.

Em se tratando especificamente dos fatores exógenos, percebe-se que esses estão relacionados às marcas profundas da desigualdade social que culminam, muitas vezes, na questão da desmotivação do estudante, acarretando em sua própria evasão escolar.

<sup>3</sup> Pesquisas e leituras feitas em: SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2010. <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/analfabetismo-funcional-e-resultado-de-ausencia-de-politicas-publicas-cfawiypv9sm9alpw4xebuj0u/>. Acesso em 04 de setembro de 2019.

<http://ugt.org.br/index.php/artigos/6094-O-analfabetismo-no-Brasil-e-suas-causas>. Acesso em 10 de agosto de 2019. <https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/03/01/por-que-temos-tantos-analfabetos-no-brasil.htm>. Acesso em 30 de agosto de 2019.

<sup>4</sup> Para mais informações sobre o assunto, acessar: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/analfabetismo-resiste-no-brasil-e-no-mundo-do-seculo-21>. Acesso em 11 de abril de 2020.

<sup>5</sup> De acordo com o dicionário Aurélio “endógeno” refere-se ao: que se forma no interior; do interior para o exterior, que se origina no interior de um organismo, de um sistema ou se desenvolve pela influência de fatores externos. Já a definição apontada para “exógeno” é tudo aquilo de: proveniência exterior; que vem de fora. Pensando no contexto escolar e nos processos de ensino e aprendizagem nos respaldamos em Osti (2004) para compreendermos esses conceitos. Então, para a autora os fatores endógenos são aqueles de características genéticas, orgânicas e nível de amadurecimento; fatores endo-exógenos refere-se ao equilíbrio emocional da criança, dos pais e estímulos ambientais; fatores exógenos são aqueles que englobam o status socioeconômico, nível educacional e diferenças culturais. Para aprofundamento do assunto acessar ao link: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti\\_Andreia\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/253593/1/Osti_Andreia_M.pdf)

Compreende-se, diante disso, à urgência das escolas e professores se prepararem por meio de formação e aperfeiçoamento, com tecnologias e estratégias para atender as novas demandas que chegam à escola.

O motivo para a realização deste estudo analítico provém da deficiência apontada nos anos iniciais de 4º e 5º da Escola Municipal Professora Vera Lúcia Soares Barros/Natal-RN. O problema em não dominar as habilidades de leitura e escrita tem-se prolongado dos anos iniciais para os anos finais do fundamental I; realidade que vem se estendendo há alguns anos.

Com a finalidade de contribuir para abrandar essa problemática no ambiente escolar supracitado é que se buscou aplicar o trabalho, intitulado “**PLATAFORMA WHATSAPP: ferramenta motivadora para desenvolver o apreço pela leitura e pela escrita**”, pois compreende as habilidades de leitura e escrita como: “[...] conhecimento básico, necessário a todos num mundo” (UNESCO, 1999, p. 23).

O estudo defende a concepção de que o alunado, sendo alfabetizado nos anos iniciais de escolaridade, estará preparado para entender diversos assuntos, sejam eles de âmbitos sociais, culturais ou linguísticos. É com esse desejo que este trabalho tem como objetivo: **despertar o apreço e o aprimoramento da leitura e da escrita através do estudo de sequências didáticas desenvolvidas no ciberespaço *WhatsApp***, haja vista que cada vez mais os alunos estão imersos nesse universo digital. Por isso, torna-se mais viável aproximar-se do alunado tendo como caminhos de acesso aquilo que eles têm familiaridade e gostam como as redes sociais e celulares.

Logo, poderão ser visualizados nos tópicos seguintes o nosso desejo de efetivar na prática essa proposta. A próxima seção, trata de uma discussão teórica com as fontes que pesquisam e estudam as habilidades de leitura e escrita e suas práticas em sociedade, ou seja, práticas de letramento. Na subsequente, apresenta-se o caminho percorrido, as técnicas utilizadas, o tipo de pesquisa adotada, o contexto e os participantes. Já no próximo segmento busca-se evidenciar os resultados alcançados e, finalmente, na última seção, expressam-se algumas considerações após conclusão da pesquisa.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

Pode se dizer que a leitura e a escrita são habilidades fundamentais que se fazem presentes no cotidiano das pessoas há muito tempo. Na efetivação desses processos, o sujeito articula diferentes linguagens, como instrumentos para se relacionar com as diferentes áreas do

conhecimento e para “[...] responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (SOARES, 1998, p. 20).

A alfabetização e o letramento aparecem como objetos de investigação e estudo para grandes pesquisadores nacionais e internacionais da área da leitura e da escrita há algumas décadas. Desse modo, pode-se então conjecturar que o aumento nos estudos se deva pela busca, *a priori*, em sanar o problema do analfabetismo e, nessa tentativa, a prática docente se insere como estratégia preponderante.

O trabalho em questão reconhece que a docência por si só não dará conta de desfazer ou solucionar os problemas em torno da educação, do processo ensino-aprendizagem. Todavia, presume-se que a escola, na figura do professor, deverá ser um ambiente que motive o aprendiz, o encoraje a saltar ou enfrentar as indisposições diárias e não somente ser um lugar no qual só se preocupe em transmitir conteúdo.

É nesse ensejo, que a prática docente libertadora entra em cena, sugerindo e desenvolvendo atividades que os alunos tenham condições de realizar e que despertem a curiosidade deles, e os faça avançar. É necessário levá-los a enfrentar desafios e mostrar que eles têm o poder de construir seu próprio conhecimento. Como enfatiza Freire (1992, p. 21), “se os professores ou os alunos exercessem o poder de produzir conhecimento em classe, estariam então reafirmando seu poder de refazer a sociedade”.

O estudo será tecido sob a perspectiva de que para o aluno ser considerado nos processos de letramento e alfabetização, o professor(a) deverá motivá-lo e concedê-lo o poder. Dessa maneira, “o educador libertador está com os alunos, em vez de fazer as coisas para os alunos” (FREIRE, 1992, p. 204).

Em conformidade à ótica e para dar conta do seu fazer diário, o professor(a) deverá ser um eterno aprendiz, um pesquisador cotidianamente, como afirma Demo (2005). Ademais, como pontua Freire (2006), a pesquisa enquanto fonte de conhecimento propicia aos sujeitos a qualidade de seus conhecimentos da realidade concreta. Ainda sobre o assunto, o mesmo autor sinaliza que os sujeitos “[...] vão aprofundando, como sujeitos, o ato de conhecimento de si em suas relações com a sua realidade [...]. Desse modo, fazendo pesquisa, educo e estou me educando [...]. (FREIRE, 1983, p. 36).

À sombra desse pilar, o estudo buscou referenciais para compreender os processos de alfabetização e letramento, dois conceitos-chave que andam de mãos dadas com os conceitos de leitura e de escrita. No processo de apropriação, percebeu-se que a alfabetização apresenta uma natureza complexa e multifacetada, atravessada por condicionantes sociais, culturais e políticos, como advoga Soares (2010).

Soares (2003) aponta para um dos conceitos que se tem da alfabetização, concebido como [...] o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e a ciência da escrita (SOARES, 2003, p. 91). Ainda sobre a temática, Val (2006, p. 19) pontua que a alfabetização é algo “[...] específico e indispensável de apropriação do sistema de escrita, a conquista dos princípios alfabético e ortográfico que possibilitem ao aluno ler e escrever com autonomia”.

Essa é apenas uma compreensão do processo de alfabetização dentre muitas sinalizadas por essa autora e por outros teóricos da área. Outra visão que deve ser esclarecida no texto é sobre o letramento. De acordo com Kleiman (2005, p. 18), pode se conceber o letramento como

[...] complexo, envolvendo muito mais do que uma habilidade (ou conjunto de habilidades) ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm necessariamente relação com a leitura.

Soares (2010), por sua vez, enfatiza que letrar é mais do que alfabetizar, é ensinar a ler e a escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Então, o letramento está relacionado com os usos da escrita em sociedade, na vida cotidiana, conforme defende Kleiman (2005). Em consonância com a visão anteriormente apresentada, Leal (2004, p.51) pontua que “[...] letramento não é uma abstração, ao contrário, é uma prática que se manifesta nas mais diferentes situações, nos diferentes espaços e nas diferentes atividades de vida das pessoas”.

Dentro dos processos de letramento e alfabetização se encontram os temas basilares de leitura e escrita, sem os quais, possivelmente, não existiria esses processos de aprendizagem supracitados. Compreendemos que o domínio da escrita, assim como, o da leitura engloba capacidades que são obtidas no processo de alfabetização/letramento, incluindo desde as primeiras formas de registro alfabético até a produção autônoma de pequenos textos.

Nessa direção, compreende-se o letramento digital como um fenômeno atual, que requer de nós seres humanos e, em especial, do universo educacional, uma adaptação e inovação no que tange aos princípios básicos, como os da alfabetização e do letramento. A respeito do tema, Xavier (2005, p. 46) sinaliza que o Letramento digital solicita do aprendente “nova maneira de realizar as atividades de leitura e de escrita [...] pedem diferentes abordagens pedagógicas que ultrapassam os limites físicos das instituições de ensino[...].

O letramento digital transfere à escola, assim como à prática pedagógica, novos modos de lidar com a leitura e a escrita na sociedade contemporânea. É também, uma possibilidade de atrair o estudante para o processo de ensino-aprendizagem, mostrando-lhe alguns caminhos de acesso a informações e saberes para além dos muros da escola por meio dos livros.

### 3. METODOLOGIA

A nossa proposta de trabalho se amparou na cunhagem de pesquisa qualitativa que se caracteriza como “sendo um estudo detalhado de um determinado fato, objeto, grupo de pessoas ou ator social e fenômeno da realidade” (OLIVEIRA, 2014, p. 60). Conforme Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa, empenha-se com “um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados [...]”. No caso especificamente deste estudo, pretendeu-se averiguar se houve ou não saltos na escrita e na leitura, fluidez, prosódia e entonação, ruptura de comportamento em sala de aula, mudança em atitudes.

É no âmbito da abordagem qualitativa de pesquisa que se insere o estilo de estudo, o qual teve como *locus* a sala de aula de um 5º ano do turno vespertino, da Escola Municipal Professora Vera Lúcia Soares Barros. A pesquisa contou com a participação de 20 alunos com faixa etária entre 10 e 15 anos. Desse universo, 9 alunos apresentaram problemas em leitura e escrita.

Para alcançar e motivar os aprendentes ora sinalizados, foi necessário recorrer à plataforma *WhatsApp* como ferramenta de trabalho para estimulá-los na escrita e na leitura através de sequências didáticas aplicadas tanto no contexto de sala de aula, através do acesso à internet, como em momentos assíncronos, atividades complementares, como tarefas de casa no âmbito da leitura e escrita, realizadas no grupo do *WhatsApp*.

Antes de se colocar em prática o projeto, foi necessário realizar as **atividades diagnósticas** de leitura e escrita, que nos revelaram os níveis de alfabetização em que se encontravam os aprendentes. Essas atividades proporcionaram o mapeamento a respeito das dificuldades específicas dos alunos na apreensão de determinados assuntos, que de certa maneira envolviam as competências do ler e do escrever.

Com base nesse material foi possível descobrir os níveis, os quais permitiram-nos o **procedimento de agrupamentos em silábico, silábico-alfabético e alfabético** para melhor executar nosso projeto. Amparado por todo esse instrumento e após o encontro de sensibilização com a família responsável por cada alunado, os quais se mostraram favoráveis à proposta de

trabalho e disponibilizaram os celulares para os filhos utilizarem em sala de aula, devido a maioria não possuir o aparelho; esse apoio da família foi ímpar e favorável para a viabilizar as etapas seguintes.

Na verdade, os momentos, acima relatados, foram imprescindíveis à execução das demais fases, sendo elas: criação do grupo de *WhatsApp*; seleção dos textos/gêneros sobre os quais foram trabalhado como poemas (Ou isto ou aquilo - Cecília Meireles/ Escola é – Paulo Freire/ O *bullyng* é um crime – autor desconhecido) e fábulas (O ladrão e o cão de guarda/A cegonha e a raposa), mini vídeos do *youtube* a respeito dos assuntos estudados no mês de novembro: consciência negra, preconceito e racismo.

Para continuar a linha de execução foi necessário movimentar, também, as produções textuais, com base nas sequências didáticas de sinopses dos livros lidos por eles como o de Robin Hood, João e o pé de feijão e Pinóquio. Através das produções, do tutorial de explanação sobre a plataforma (segundo momento, posteriormente ao encontro com os pais) e das conversas em sala de aula nos dias seguintes a finalização, ou seja, depois da execução das atividades no *WhatsApp* e de todo esse suporte, pôde-se, então, acreditar que o acervo de dados foi suficiente para apresentar os ganhos ou não que se buscou obter com a aplicação do projeto.

Além disso, o trabalho contou, ainda, com a técnica de coleta **questionário**, constituído por uma série ordenada de perguntas. Buscou-se com esse instrumento explorar as condições sociais dos alunos, bem como do acesso à internet (analisando, por exemplo, se possuíam celular, com qual frequência utilizam o celular, e para qual utilidade). Além desses questionamentos, procurou-se, também, sondar a respeito da prática de leitura e de escrita junto à família.

Além dos instrumentos e procedimentos apontados acima, no decorrer da coleta dos dados, foi trabalhado, também, com **a observação direta** todos os dias de execução do projeto, pois a técnica de “observação consiste na coleta de dados para conseguir informações e utilizar os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade”, (MARCONI e LAKATOS, 2010, p. 173).

Dessa técnica da observação, surgiu a necessidade de realizar o diário de campo da professora-pesquisadora e, por conseguinte, através da observação, procurou-se visualizar as possíveis mudanças de atitudes em nossos alunos, bem como, o salto de um nível de leitura e escrita para outro, verificando, por exemplo, se passaram a ir à biblioteca (com mais frequência), se as produções escritas apresentaram progressão e se desenvolveram a prática de leitura em casa e em outros espaços e momentos do seu dia a dia.

#### 4. RESULTADOS

Apresentam-se nesta seção os resultados relacionados à leitura e à escrita, bem como aqueles alcançados, também, com o questionário aberto e com o encontro de sensibilização e esclarecimento junto aos pais dos alunos do 5º Ano, vespertino, da Escola Municipal Professora Vera Lúcia Soares Barros, do Município do Natal/RN para demonstrar nossa proposta de trabalhar o aprimoramento da leitura e da escrita via plataforma *WhatsApp*.

**Tabela 1 – Números de pais em adesão ao projeto**

Total de alunos matriculados	Total de adesão dos pais
23 alunos	20 pais

Fonte: dados obtidos do encontro formativo e diário de campo, 2019.

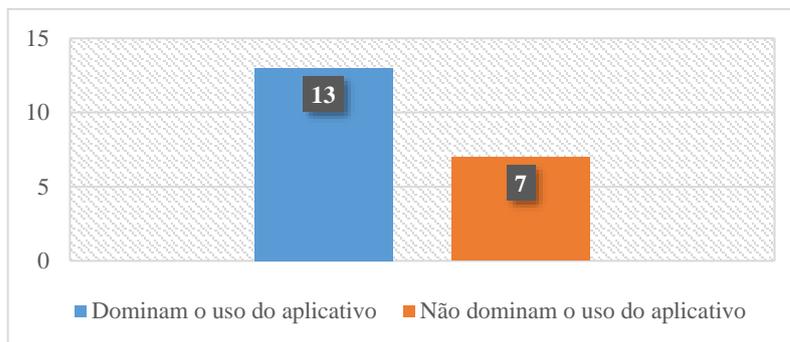
Observa-se na **Tabela 1** um número bem expressivo da parceria familiar no que tangencia nossa experiência pedagógica. Esse dado apresentou-se como muito animador, pois ter a família como colaboradora e propulsora do aprendizado é instigador para o filho-aluno, assim como para o (a) professor (a).

Sobre a relevância desse fato no contexto escolar, notadamente no que se refere à figura do educador que tem a família como parceira no caminhar estudantil do filho, Piaget considera que “uma ligação estreita e continuada entre os professores e os pais leva, pois a muita coisa que a uma informação mútua: este intercâmbio acaba resultando em ajuda recíproca [...]” (2007, p.50).

Após esse encontro, foi realizada uma aula tutorial com o objetivo de apresentar a real meta do projeto e explicação das ferramentas de uso dentro da plataforma. Percebeu-se que a maior parte dos alunos já conhecia e utilizava a plataforma. Na realidade, tinham o hábito de conversar por meio da ferramenta, apenas, por meio da “gravação e envio de áudio”, raramente utilizavam o teclado, isto é: uma produção escrita como forma de se comunicar.

A partir do acesso a essas informações, foi desenvolvido um questionário aberto, via plataforma, para conhecermos, de fato, o que eles já sabiam sobre a tecnologia e suas ferramentas. Além disso, procuramos observar como se dava o acesso à internet, e também se tinham celular ou se utilizavam o aparelho de algum parente. Apresentamos essas informações nos gráficos subsequentes de modo a triangular os dados com os aportes teóricos.

**Gráfico 1 – Detecção do conhecimento do uso da ferramenta**



Fonte: dados obtidos do questionário aberto, 2019.

É notório que a internet e as redes sociais fazem parte do cotidiano de nossas crianças e adolescentes. Por isso, utilizar esses recursos tecnológicos como mediadores do processo de ensino-aprendizagem é cada vez mais viável dentro dos contextos escolares, uma vez que já existe no alunado o apreço e o encantamento por esses recursos, apesar das perspectivas serem diferentes daquelas que se desejam alcançar em sala de aula.

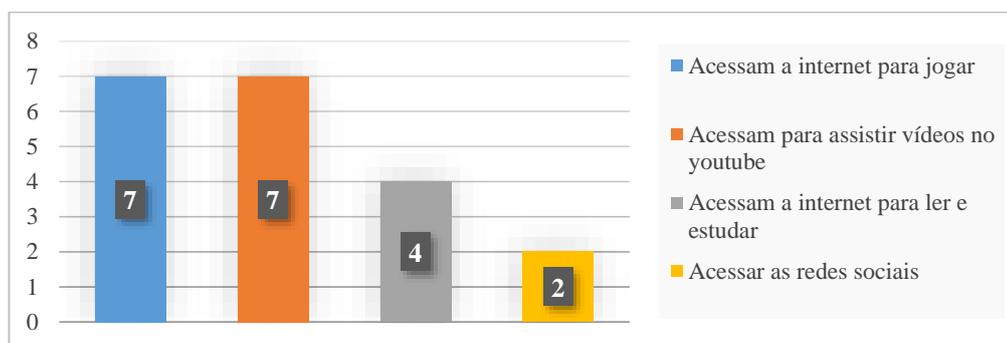
Com base nessas proposições, notamos que a percepção que norteia esta pesquisa se harmoniza com os dados apresentados no **Gráfico 1**, pois 65% dos alunos já conhecem e utilizam o aplicativo em suas atividades cotidianas e apenas 35% não fazem uso da maioria das funções da ferramenta. Logo, faz-se cada vez mais urgente o professor se beneficiar desse dado para estimular e atrair de maneira responsável e formativa os educandos aos diversos conhecimentos. Desse modo, as informações coletadas se coadunam com os dizeres de Araújo (2005, p. 20), quando assinala que

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, [...] a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet.

Essa sinalização de Araújo (2005) nos direciona para a aplicabilidade que nossos alunos concediam a internet, antes do projeto. Observa-se no **Gráfico 2**, que 20% dos alunos não demonstravam instrução, clareza e encantamento em acessar a internet como fonte de estudo e pesquisa. Na verdade, pode-se constatar que 80% buscava, apenas como fonte de distração e interação. Pontua-se com esse dado que falta direcionamento formativo por parte daqueles que os rodeiam, enquanto família, e, por que não dizer, escola.

Os dados em discussão levam-nos para urgência de inserir no cotidiano de nossas práticas de sala de aula o trabalho com a internet, mostrando para nossos alunos as vantagens e possibilidades que a mesma oferece no campo do conhecimento e aprendizado.

**Gráfico 2 – As finalidades dos educandos na internet**



Fonte: dados obtidos do questionário aberto, 2019.

Embora, todos os alunos tenham acesso aos aparelhos celulares, o que viabilizou o trabalho pedagógico, a grande maioria dos alunos usava os *smartphones* dos pais, cerca de 75%. Isso se justificou pelo baixo poder aquisitivo dessas famílias. Apesar de não viverem em meios privilegiados, os alunos, assim como suas famílias foram cruciais. Na verdade, o andamento da pesquisa só foi possível, em muito dos momentos, devido à disponibilidade e gentileza dos pais em irem a até a escola para deixarem seus celulares, por um certo espaço de tempo, com seus filhos, atitudes como essas, corroboraram na/para a realização da programação organizada para aqueles momentos.

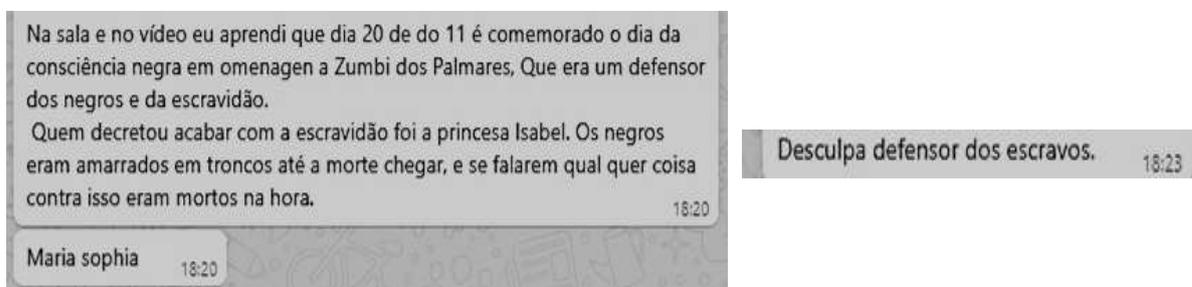
Em relação aos avanços concernentes às habilidades de leitura e escrita, pode se dizer que, embora tenha ocorrido em curto período de tempo, o projeto se desenvolveu no prazo de um mês, os resultados mostraram saltos significativos, principalmente no que se refere ao desempenho dos alunos acerca das práticas e atividades desenvolvidas no grupo, às produções escritas, à participação ativa e efetiva em concluir os comandos disponibilizados no grupo do *WhatsApp*, bem como, as sequências didáticas e a compreensão do que de fato é a leitura para eles.

No foco em demonstrar-lhes essas repercussões positivas, mesmo que mínimas, é necessário apresentar alguns recortes da tela do aplicativo em relação às devolutivas das atividades desenvolvidas por eles sobre as temáticas consciência negra e preconceito, trabalhadas em três momentos, como efetivação do que se alcançou. As sequências desenvolvidas sobre os assuntos acima pontuados objetivaram, primeiramente, levar os alunos

ao conhecimento a respeito da história da escravidão no Brasil; a questão do preconceito, bem como, o que é e se ainda eles sofrem discriminação/ racismo nos dias atuais. Para tanto, foi trabalhados textos do próprio livro didático, do componente curricular de História, três mini vídeos do *youtube* que discutem e sintetizam essas temáticas. Após explanação, foi requerido numa atividade de produção que eles colocassem em forma de texto, o que mais os marcou durante o estudo sobre os assuntos já listados. Logo abaixo, tem-se a finalidade de apresentar os olhares dos alunos acerca disso e, também, em relação aos avanços na escrita, como resultados alcançados.

Por isso, a **imagem 1** serve-nos para demonstrar que a aluna, assim como outros, apresentou uma constante preocupação em escrever um texto explicativo e correto quanto à ortografia. Eles mesmos se autocorrigiam e procuravam escrever de maneira correta, apesar do suporte não exigir essa norma/padrão e, sobre o assunto em si, pode-se constatar que a aluna demonstra compreensão e clareza. Após algumas sequências didáticas, isso se tornou mais presente tanto nos trabalhos desenvolvidos no grupo como nos de sala de aula, como já sinalizados e se vê a seguir.

### Imagem 1 – Recorte da tela do aplicativo



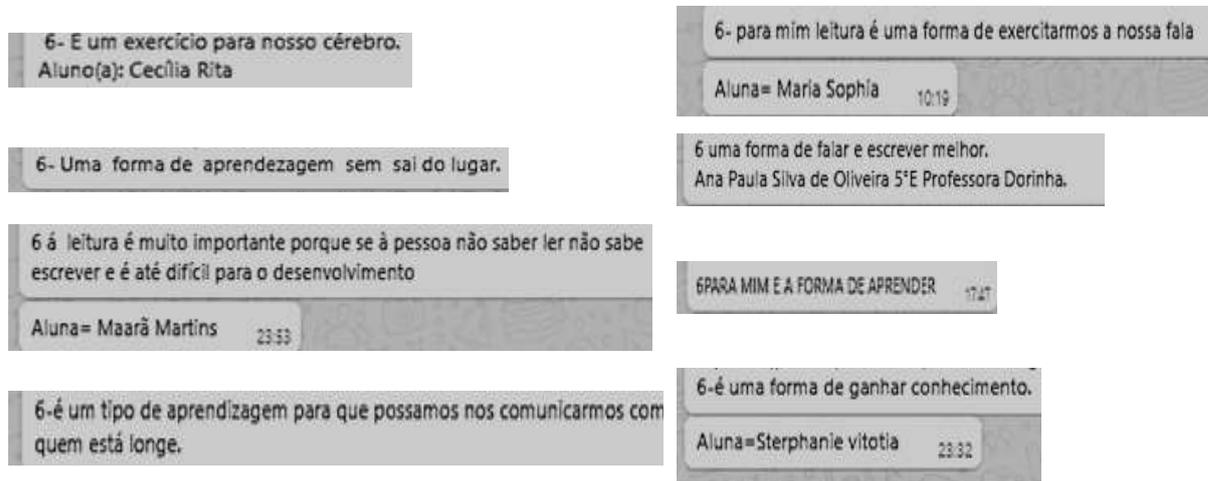
Fonte: acervo pessoal da autora

Outro aspecto relevante que se pode reter dessa e de outras escritas, é que eles já buscam e compreendem a necessidade de dominar a linguagem escrita e, por conseguinte, que os enunciados precisam estar bem escritos para não gerar erros e dúvidas. A estratégia favoreceu na edição e revisão dos próprios textos como se constata.

Já no que tange à leitura, pode-se realçar que os saltos foram mínimos, contudo, satisfatórios, tendo em vista o curto período de tempo disponível para se colocar em prática o projeto. Alguns começaram a apresentar mudanças de atitudes no dia a dia em sala de aula, como pedir livros para ler após as atividades e ler com mais fluidez. Ouve o aprimoramento na

prosódia e na entonação, dando ênfase às pontuações dos textos lidos e demonstrando ter construído um sentido para a leitura, como pode ser visualizado nos recortes abaixo.

### Imagem 2 – Recorte da tela do aplicativo

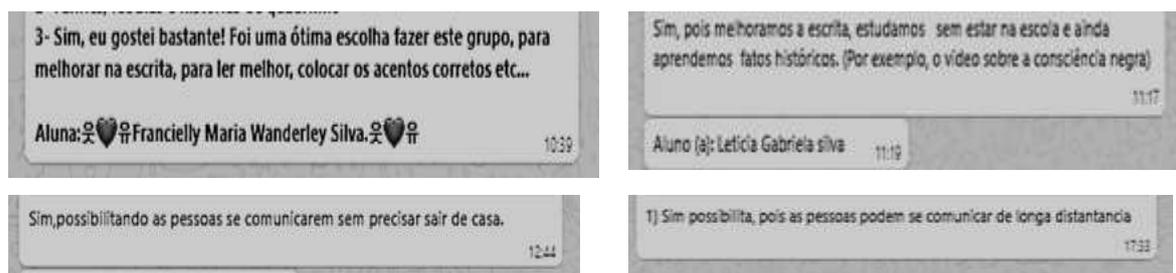


Fonte: acervo pessoal da autora

Pode se inferir que os aprendentes agregam à habilidade da leitura oral funções que se expõem para além do decodificar a escrita em sons. Na verdade, observa-se a importância dessa competência para o desenvolvimento e alcance de outras habilidades e conquistas, como para aprender e melhorar a fala e a escrita. Em outras palavras, um caminho para se adquirir “conhecimento sem sair do lugar” (aluna Japonira). Logo, “[...] ler é construir uma concepção de mundo, é ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura [...]”, VILLARDI, (1997, P.04). Verifica-se, ainda, que a leitura, para eles, é uma ação que propicia saberes e sensações como viajar para outros lugares, usando apenas a imaginação.

No que se refere ao papel das tecnologias e da plataforma utilizada, constata-se na **Imagem 3** as apreciações dos alunos.

### Imagem 3 – Recortes da tela do aplicativo referente a plataforma utilizada



Fonte: acervo pessoal da autora

Verifica-se por meio das telas que a ferramenta serviu para os alunos demonstrarem a compreensão sobre as mídias digitais, bem como o seu papel comunicativo e informacional. O fato de as tecnologias possibilitarem novas maneiras de interagir e aprender é bem marcante nas concepções dos estudantes. Na verdade, é um meio bastante utilizado por eles para mediar as interações interpessoais efetivadas no dia a dia deles, bem como: realizar um bate-papo, enviar e receber áudio e fotos, dentre outras interações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto e com base nos resultados provenientes do projeto, visualiza-se, talvez mais do que em qualquer outra época, que há a necessidade de inovação pedagógica associada às tecnologias nos âmbitos de ensino e aprendizagem, ou seja, o (a) professor (a) deverá fazer uso desses meios, já que fazem parte do universo do alunado, para motivá-los e atraí-los para os conteúdos. Além disso, foi possível perceber que o WhatsApp é uma excelente ferramenta no processo de mediação dos saberes. Esse instrumento interativo se mostrou bastante eficiente e instigante para promover, mesmo que incipientemente nos aprendentes, a motivação para o estudo, a leitura e a produção escrita.

Já em relação à escrita, constatou-se através da participação ativa nas respostas às atividades melhorias nas produções textuais, na ortografia, na paragrafação e na pontuação. Já no que diz respeito à leitura, observou-se que os aprendentes demonstraram um maior interesse na busca pela leitura em sala de aula, principalmente após a conclusão das atividades, além de avanços nos níveis de alfabetização.

Ainda, sobre os resultados alcançados no que tange à leitura, considera-se que as atividades de perguntas que se fazia sempre ao texto (estratégia desenvolvida com a ajuda da professora-pesquisadora), como; por que isso aconteceu? Por que teve esse final e não outro? O que se pode tirar de aprendizado de tudo isso? Qual o assunto do texto ou livro? Se mostraram eficientes para promoverem a compreensão e criticidade dos alunos; bem como, de estimulá-los a fazer relação com o que eles viviam e experienciavam. Depois de alguns momentos trabalhando sob essa perspectiva, eles mesmos passaram a selecionar os livros e registrar os demais elementos que facilitam na compreensão e análise de um livro ou texto como: autor (a), editora, local de publicação, local e ilustração.

Com base no trabalho desenvolvido constatou-se, mesmo que de maneira mínima, que alguns progressos foram lucrados. Contudo, considera-se a necessidade de aprimorar, cada vez

mais, as ações de leitura e escrita desenvolvidas no âmbito educativo de modo que alcancem e façam progredir nossos alunos nos níveis de alfabetização satisfatoriamente, antes mesmo de chegarem aos anos finais do Ensino Fundamental I, ou seja, o (a) professor (a) precisa dialogar em seu fazer diário, mais do que nunca, com os subsídios teóricos, metodológicos e tecnológicos, a fim de melhorar suas ações ao ponto que elas se tornem próximas às realidades dos aprendizes.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da Metodologia WebQuest no Processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no Ensino Fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org.). **Vivências com Aprendizagem na Internet**. Maceió: EDUFAL, 2005.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa**. In: BRANDÃO, Carlos. Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1983.

\_\_\_\_\_. SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 12ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 2006.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?** Cefiel/ IEL/Unicamp, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEAL, L. Sujeito letrado, sujeito total: implicações para o letramento escolar. In: **Letramento: significado e tendências**. (orgs.) Maria Cristina de Mello e Amélia Escotto do Amaral Ribeiro, Rio de Janeiro, WAK, 2004.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

OLIVEIRA, M. M. de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

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

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, (2003).  
Alfabetização: ressignificação do conceito. *Alfabetização e Cidadania*, nº 16, (p. 9-17).

\_\_\_\_\_. **Alfabetização e Letramento.** 6. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

UNESCO. **Conferência Internacional de EJA.** Alemanha, Hamburgo, 1999.

VAL, M. G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? 2004. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de (org.). **Práticas de Leitura e Escrita.** 1. Ed. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

VILLARDI, Raquel. **Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida.** Rio de Janeiro: QUALITYMARK, Ed. 1997.

XAVIER, A. C. S. Letramento Digital e Ensino. In: Carmi Ferraz e Márcia Mendonça. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações.** 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



## UMA ANÁLISE SOBRE O PAPEL DAS TDICS ARTICULADAS À BNCC EM LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: POSSIBILIDADES DE INCLUSÃO DIGITAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Maria Valéria Siqueira Marques<sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho de pesquisa tem como objetivo principal analisar quais as perspectivas de inclusão digital alinhadas à Base Comum Curricular (BNCC) são encontradas em livros didáticos de inglês que solicitem dos alunos atividades pedagógicas e técnicas nas quais eles utilizem-se das novas tecnologias digitais de comunicação para aprender novos conhecimentos, aprimorar o idioma e interagir com colegas de classe e professor. O referencial teórico-metodológico apresentará discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla o uso crítico e responsável das tecnologias digitais, (CAVALCANTE, 2017), à inserção das TDICS na prática docente, (ROJO & MOURA, 2012); (ROJO, 2013), sobre os multiletramentos e as TICS na contemporaneidade; (ARAÚJO & LEFFA, 2016), os cenários digitais na web, (BRONCKART, 2009), defende a corrente do Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), pois as condutas humanas são resultados de um processo histórico, social e semiótico, (BAKHTIN, 2002; 2006), defende a interação por meio dos textos e das expressões semióticas, dentre outros autores. A metodologia desta pesquisa é de base qualitativa constituída da análise de atividades que solicitem pesquisa por meio das novas tecnologias digitais do livro didático “*Way to English for Brazilian learners*” alinhadas à BNCC. Sobre os resultados a coleção apresentam textos que circulam socialmente requisitando dos alunos em suas atividades que analisem e consultem as informações em sites *online*. Verificamos que a mesma propõe o uso da *internet* para a criação de alguns textos quanto para a divulgação de sua produção, e notamos certa preocupação do autor em inserir os discentes no mundo tecnológico.

**Palavras-chave:** Inclusão Digital, Inglês, Livro Didático, BNCC, TDICS.

### Introdução

De acordo com, (Brasil, 2017), a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). O documento é orientado pelos princípios éticos, estéticos que visam a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva e, além disso, é fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Desta feita, o objetivo geral desta pesquisa é investigar quais as perspectivas de inclusão digital alinhadas à

---

<sup>1</sup>Mestre pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG (2011), valeriasiqueira.house@hotmail.com;



BNCC encontradas em livros didáticos de inglês que solicitem dos alunos atividades pedagógicas e técnicas nas quais eles utilizem-se das novas tecnologias digitais de comunicação para aprender novos conhecimentos, aprimorar o idioma e interagir com colegas de classe e com o professor. A BNCC apresenta dez competências gerais da Educação Básica dentre elas podemos destacar, a inclusão digital:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e **digital** para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva [...].
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e **digital** –, bem como, conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar **tecnologias digitais** de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva [...]. (Base Nacional Comum Curricular, 2017, p. 9 grifo meu).

Com base nessas competências, acima, é difícil pensar o ensino eficaz sem incluir as novas tecnologias da Informação e da Comunicação (TDICS), pois os alunos estão cercados do meio digital através de celulares, *chats*, redes sociais, memes, jogos, filmes, músicas, clips etc. Por isso, pautada na BNCC torna-se viável um estudo que demonstre se os livros didáticos trazem de fato a inclusão digital em suas atividades. Segundo Cavalcante (2017); Rojo e Barbosa (2015); Rojo e Moura (2012); Ribeiro (2016), Coscarelli (2015); Araújo e Leffa org. (2016), discutem que torna-se primordial para aquisição de uma língua acompanhar a evolução das tecnologias voltadas para o ensino e aprendizagem, além disso, o indivíduo aprende a respeitar as diferenças entre as múltiplas culturas, as potencialidades semióticas de uso da linguagem digital. Sendo assim, a escola precisa exercer sua função social e repensar suas práticas e reorganizar a maneira de atuar de forma aberta em seu espaço cotidiano com os recursos tecnológicos.

De acordo com Araújo e Leffa (2016), a inclusão digital permite a partir da compreensão dos sites de rede social como espaços públicos, observar os diferentes discursos que emergem nesses espaços e que ali são replicados. Nesse contexto, os sons, as cores, a iluminação, as imagens, as músicas, o brilho, as interações, os grupos sociais etc. ampliam o conhecimento dinâmico do processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira.



Para este estudo utilizaremos uma abordagem analítica qualitativa a partir das atividades encontradas na coleção “*Way to English for Brazilian learners*” do sexto ao nono anos.

### **1.O livro didático de inglês alinhado à BNCC possibilidades de inclusão digital**

De acordo com, Ribeiro (2019), o livro didático é uma referência em relação ao componente curricular ensinado e as temáticas abordadas. Trata-se do recurso pedagógico que traça a direção de como um conteúdo específico pode ser aprendido pelo aluno. Como a BNCC determina as aprendizagens essenciais, que os estudantes devem ter acesso durante a Educação Básica, é natural que os livros didáticos sejam diretamente afetados por ela. Ribeiro ainda afirma que:

Além disso, por valorizar e prever o **uso da tecnologia na educação**, a Base modifica a utilização do celular em sala de aula. Antes visto como vilão, agora o aparelho pode ser aproveitado de forma a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais interessante para alunos e professores. (RIBEIRO, 2019, p. 1 grifo meu).

É para o acesso as tecnologias da educação que nosso estudo está voltado com isso, investigamos, a inclusão digital na coleção de livro didático de inglês “*Way to English for Brazilian learners*” se este alinha-se a BNCC como de fato propõe três das dez competências gerais que os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica. “Essas competências guiam o trabalho dos componentes curriculares e têm como objetivo a formação integral do aluno, preparando-o para os desafios do século XXI.” (RIBEIRO, 2019, p. 1).

Comungando com essa mesma ideia de introduzir a tecnologia digital como ferramenta de ensino aprendizagem, especialmente, de línguas estrangeiras em seu livro “Redes sociais e ensino de línguas o que temos de aprender?”, Araújo e Leffa (2016), apresentam pesquisas sobre letramento digital afirmando que:

[...], os sites de rede social também tornaram essas comunicações registradas e capazes de ser buscadas, gerando grandes conjuntos de dados até, então inexistentes. Com ares de “big data”, essas comunicações registradas e capazes de ser buscadas, gerando grandes conjuntos de dados sejam acessados e analisados, proporcionando uma oportunidade única de pesquisa, uma vez que são dados de conversações cotidianas. Esses dados têm sido, assim cada vez mais objeto de pesquisas de diferentes ciências, alavancando novas áreas interdisciplinares, que mesclam procedimentos e conceitos de ciências humanas com exatas. (RECUERO, 2016, IN: JÚLIO & LEFFA, 2016, p. 18).



Pesquisas como essas mostram que as práticas conversacionais também delineiam os discursos que compreende o domínio geral de todas as afirmações, Recuero (2016), afirma que nessa perspectiva, o discurso não está apenas no enunciado e em suas construções, ele está sistematicamente imbricado como um conjunto ideológico que se reflete no corpo de presenças e ausências de elementos das falas dos usuários. Então, discurso, poder e ideologia são indissociáveis. Sobre pesquisas feitas no campo da inclusão digital que tomam as redes sociais como *corpus* de análise pela necessidade de estudar as interações (textos, aprendizagens, identidades, etc.) em contextos, Buzato (2016), afirma ser instigante para teoria dos estudos da linguagem.

Há uma multiplicidade de discursos nas redes sociais como mostra Buzato (2016), que vão do científico ao estético, passando pelo técnico, pelo político, pelo psicológico e pelo social. “E essas redes sugerem vínculos entre escolhas particulares de governos, de empresas e de interesses gerais da população, não por acaso estando atualmente atreladas a discursos sobre ‘inclusão social e/ou digital’ (*op. cit*, p. 35).

Passando para a discussão sobre o livro didático de inglês quando alinhado à BNCC permite o trabalho com o **desenvolvimento de habilidades de inclusão digital**<sup>2</sup> em detrimento da simples memorização de conteúdos isolados, pois a escola deixa de ser detentora do conteúdo e passa a ser **mediadora do processo de ensino-aprendizagem** como sugerem as competências 1, 4, e 5 propostas pela BNCC.

## 1.2 A inserção das TDICS na prática docente e a inclusão digital no ensino de inglês

Fazendo uma associação com a BNCC (2018), este documento indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

Comungando com essa ideia do “saber fazer” para inserir as “Tecnologias da Informação e da Comunicação” – (TDICS), o docente deve se apropriar de seu uso em sua

---

<sup>2</sup> Grifo meu



prática em sala de aula, de acordo com Rojo (2012), faz-se necessário uma pedagogia dos multiletramentos esta:

Diferentemente do conceito de **letramentos (múltiplos)**, que não faz se não apontar para multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de **multiletramentos** – é bom enfatizar – aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica. (ROJO, 2012, p.13).

Entendemos que os docentes devem desenvolver em sala de aula a capacidade de compreensão dos textos contemporâneos, ou seja, os textos multimodais compostos de muitas linguagens tais como, especialmente, os textos semióticos encontrados em vídeos, imagens, digitais, músicas, etc. Rojo (2012), afirma que “um dos mais destacados funcionamento desses novos textos requerem novos letramentos é o seu caráter não *multi*, mas hiper: hipertextos, hipermídias” (p. 21). Assim, o desenvolvimento da inclusão digital deve partir das atividades didáticas em que os alunos sejam submetidos aos multiletramentos, a leitura de textos *online*, nas redes sociais, a leitura das semioses, etc. “Por sua própria constituição e funcionamento, ela é interativa, depende de nossas ações enquanto usuários (e não receptores ou espectadores) – seu nível de agência é muito maior” (ROJO, 2012, p. 23).

O surgimento do conceito dos multiletramentos deu-se através da publicação de um artigo denominado “A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures”, com publicação na Harvard Educational Review, pelo *The New London Group* (NGL), composto por pesquisadores de vários países como: americanos, ingleses e australianos formando um total de dez estudiosos. A ideia principal deste artigo é esclarecer que vida social do cidadão vem mudando como membros de uma comunidade tecnológica e sobre o que significa essa mudança no letramento pedagógico. Cope e Kalantzis (2000), pesquisadores que fazem parte do (NGL) explicam que a alfabetização pouco mudou em dez anos. Os dois lados do espectro político, caracterizado frouxamente como “esquerda” e “direita”, permanecem pólos o que eles vêem como o papel apropriado da aprendizagem dos multiletramentos na sociedade e, de fato, educação em geral. Em acordo com estes autores, Borba e Araguão (2012) sobre o termo multiletramento destaca:

duas mudanças importantes e correlacionadas: o crescimento da ênfase dada à diversidade linguística e cultural, o que significa que, em um mundo globalizado, precisamos negociar diferenças todos os dias, bem como a influência da linguagem das novas tecnologias. Elas requerem de seus usuários o domínio de novas linguagens



para a construção de significados que, além da linguagem tipográfica (textos escritos), integra outros meios semióticos, como cores, sons, imagens, que são formas de usar a linguagem para a construção de sentidos necessários para agir no mundo social. Segundo esses autores, as novas tecnologias de informação operam transformações que alteram profundamente três setores da existência humana: a vida do trabalho, a vida pública e a vida pessoal. (BORBA, Marília dos Santos e ARAGÃO, Rodrigo, 2012, p. 231-232).

Com relação às mudanças na vida do trabalho, Cope e Kalantis (1996), vem novas mudanças e o objetivo principal desta nova mudança é o resultado das novas tecnologias, ambas como texto iconográfico, e modos baseados na tela de interagir com máquinas automatizadas; As interfaces "amigáveis" operam com níveis mais sutis de incorporação cultural do que as interfaces baseadas em comandos abstratos. Sobre a vida pública Cope e Kalantis (1996), acrescenta a dificuldade de lidar com a diversidade local e conexão global significam não apenas que não pode haver um padrão; eles também significam que a habilidade mais importante que os alunos precisam aprender é negociar dialetos regionais, étnicos ou baseados em classe; variações no registro que ocorrem de acordo com o contexto social; discursos transculturais híbridos; a troca de código geralmente é encontrada em um texto entre diferentes idiomas, dialetos ou registros; diferentes significados visuais e icônicos; e variações nas relações gestuais entre pessoas, linguagem e objetos materiais. E, a vida pessoal mostra que vivemos em um ambiente em que as diferenças subculturais - diferenças de identidade e afiliação - estão se tornando cada vez mais significativas. Gênero, etnia, geração e orientação sexual são apenas alguns dos marcadores dessas diferenças.

Nesse sentido, as características da mídia sugerem a interação com outros humanos em trocas eletrônicas de mensagens, postagens em redes sociais, assim, o computador pode ser uma ferramenta de ensino que permite não uma mera interação, no dizer de Rojo (2012), mas “a concepção da mídia digital permitiu, que cada vez mais, a usássemos [...], para a produção colaborativa” (p. 24). Então, a pedagogia dos multiletramentos também fazendo uma ligação com a BNCC compactua com a ideia que em vez de impedir o uso do celular o docente pode disciplinar o aluno para usá-lo para comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia.

A inclusão digital no ensino de inglês depende de um planejamento de aprendizagem colaborativa, ou seja, os alunos precisam participar de atividades *online* em que estes discutam suas necessidades de resolver problemas em ritmo confortável guiando sua própria aprendizagem com autonomia e flexibilidade. Por isso, cabe-nos verificar se alguma coleção



didática de livro de inglês traz essa ideia de inserir atividades de inclusão digital no ensino. A seguir, teremos a metodologia.

## 2. Metodologia

A pesquisa pauta-se no Interacionismo Sócio Discursivo (ISD), que defende a tese dado que a atividade de linguagem é produtora de objetos de sentido, ela é também, necessariamente, constitutiva, das unidades representativas do pensamento humano; a segunda é de que, na medida em que a linguagem é atividade social, o pensamento ao qual ela dá lugar é também, semiótico e social. Selecionamos atividades que sugerem a inclusão digital em cada livro da coleção em inglês “*Way to English for Brazilian learners*” do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental. Depois analisaremos se elas estão, de acordo com, as competências da Base Comum Curricular – BNCC, especialmente, as de número (1, 4, 5) sobre como valorizar e utilizar os conhecimentos do mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, utilizar as diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora, digital, criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas práticas sociais.

## 3. Resultados e discussões

Observamos que a coleção “*Way to English for Brazilian learners*” apresenta atividades de textos que circulam socialmente e que requerem pesquisas *online* dos alunos. Vejam esta atividade na página vinte e nove do livro do sexto ano abaixo:

**b.** The flag in the text is from  
▲ Canada.  
■ Australia. x

**c.** “G’day” is the contraction of  
▲ good day. x  
■ good morning.

**d.** “G’day” is an example of  
▲ informal language. x  
■ formal language.

Available at: <[www.keepcalm-o-matic.co.uk/n/keep-calm-and-g-day-mate-2/](http://www.keepcalm-o-matic.co.uk/n/keep-calm-and-g-day-mate-2/)>.  
Accessed on: November 30, 2017.

**Think about it!**  
Observe a fonte indicada no texto acima. Onde o texto foi publicado? Agora, considere o contexto e consulte o verbete. Na sua opinião, qual é o significado de mate no texto?  
Respostas sugeridas: O texto foi publicado em um site (onde os usuários podem criar e publicar pôsteres)./Considerando o contexto (em que alguém publica um pôster dirigindo-se a todos os usuários do site), o significado mais adequado para mate é cara (definição 1b do verbete).

**Le@rning on the Web**  
Para conhecer outras palavras e expressões típicas do inglês usado na Austrália, visite: <[www.koalanet.com.au/australian-slang.html](http://www.koalanet.com.au/australian-slang.html)>. Acesso em: 30 nov. 2017.



O cartaz foi retirado da *internet* e traz uma expressão informal “G’day mate!”<sup>3</sup> usada mais na Austrália e na Nova Zelândia trata-se de um cumprimento, isto é, uma variação linguística, segundo Beline (2012, p. 129), “são as diferenças geograficamente marcadas [...] para as diferenças socialmente marcadas correlacionados a fatores sociais, tais como escolaridade e nível econômico”. Na seção “*Le@rning on the web*” os alunos de sexto ano precisam explicar outras expressões típicas do inglês usadas na Austrália e criarem seu próprio cartaz. Com isso, notamos que o livro tem a preocupação com a inclusão digital. Veja a proposta abaixo:

f. Media: II VI. create a friendly atmosphere

**step by Step**

1. Decida quais expressões você quer incluir no seu cartaz.
2. Escolha uma imagem para ilustrar seu cartaz.
3. Use cores vibrantes e contraste para chamar a atenção.
4. Faça um rascunho do cartaz no seu caderno.
5. Troque cartazes com seus colegas e discuta os textos criados.
6. Faça as correções necessárias.
7. Crie a versão final do seu cartaz à mão ou com o auxílio de um computador.

It's time to share your poster with your classmates and other people. Spread the posters all over your school. You can use this website to create your poster: <www.keepcalm-o-matic.co.uk>. Accessed on: November 30, 2017.



É possível criar um cartaz adequado ao público-alvo e ao seu objetivo?

- ortografia: As palavras estão escritas corretamente?
- tipo e tamanho da fonte: O texto está legível a distância?
- cores: As cores usadas despertam interesse sem prejudicar a leitura?
- imagem: A imagem está relacionada ao texto e o torna mais atraente? Reescreva seu texto com base na revisão feita por você e seus colegas.

Esta última tarefa na qual os alunos precisam usar o *website* para criar seu cartaz torna-se instigante, pois é uma possibilidade de pensar na tecnologia, enquanto, inclusão social, uma decisão e expectativa de interação com outros seres humanos de forma virtual. Gomes (2016), confere que atividades de redação e leitura no meio digital, mesmo quando estas envolvem os dispositivos tecnológicos, ainda, há práticas conservadoras de ensino que não consideram a formação de redes de relacionamentos como uma das mais motivadoras das interações via escrita. Observamos que a escola resiste ao uso da *internet* e da incorporação dessa nova prática de leitura e de escrita virtual, mas os alunos aprendem criar novos gêneros de escritas não convencionais, linguagens não escolarizadas como audiovisual, multimídia, que são pouco privilegiadas entre professores e gestores conservadores. Notamos, então, que esta coleção procura inovar incluindo atividades de pesquisas digitais nos quatro livros da coleção em estudo. Passando para a próxima atividade encontra-se um mapa que apresenta questões sobre diferentes culturas dos países que falam inglês, ao lado está a sugestão do *site* para que os alunos

<sup>3</sup>Bom dia cara!

possam visitar a página virtual que discutirá o assunto, na página quarenta e dois deste mesmo livro, como forma de situá-los na aprendizagem do idioma. Além disso, de acordo com *Harvard Educational Review New London Group* (1996), falando sobre “*designing*” que envolve representação e recontextualização a todo momento e o significado assume avaliação de recursos de sentido tanto na leitura quando na escuta, assim, estamos falando da imagem, das cores e dos sons. Essa noção de *design*, de acordo com, *New London Group* (1996), reconhece a natureza interativa do significado mais acessível para criar modelos de sentido mais ou menos previsíveis nos seus contextos. O *design* do mapa direciona o leitor a compreensão dos sentidos do texto, pois cria um elo de entendimento das línguas faladas em cada país sugerindo e provocando nos alunos o desejo de pesquisar, especialmente, na seção *Le@rning on the web*.

**Think about it!**

Accra é a capital e maior cidade de Gana, na África. Você sabia que o inglês é a língua oficial de Gana? Veja, no mapa abaixo, os países que utilizam o inglês como língua oficial ou majoritária (utilizada pela maioria da população no seu dia a dia). E a língua portuguesa? Em que países, além do Brasil e de Portugal, ela é a língua oficial ou majoritária? Na sua opinião, por que, muitas vezes, desconhecemos que um idioma é língua oficial em vários países?



Disponível em: <[http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_where\\_English\\_is\\_an\\_official\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_where_English_is_an_official_language)>. Acesso em 25 set. 2018.

**Think about it!**

Greg e Mary moram em países diferentes e vêm de culturas diferentes, mas ambos falam inglês. Muitas pessoas, como você, também aprendem a falar inglês mesmo sem tê-lo como sua língua materna e/ou oficial. Para você, o inglês pode ser considerado uma língua de comunicação internacional? Por quê?

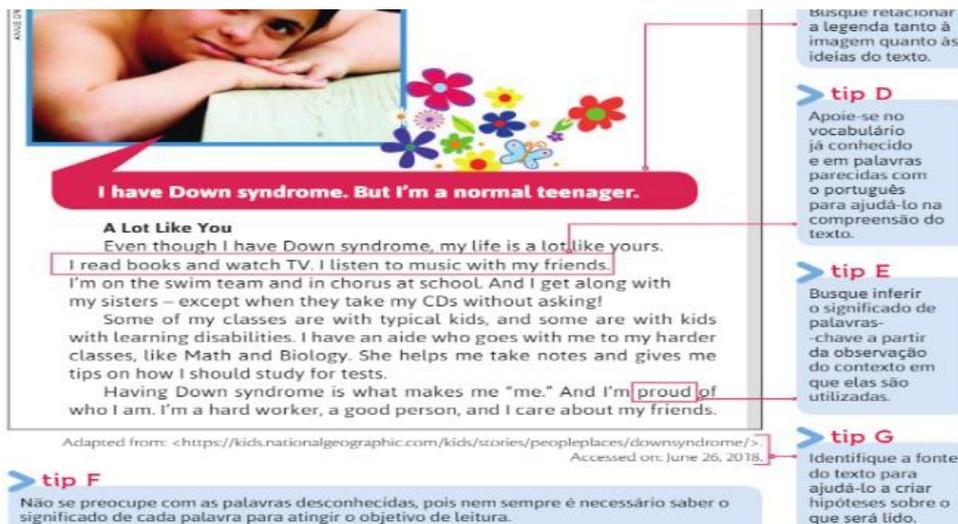
Respostas pessoais.

A língua portuguesa é a única língua oficial de Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe. É também uma das línguas oficiais da Guiné Equatorial (com o espanhol e o francês), de Timor-Leste (com o tétum) e Macau (com o chinês). Resposta pessoal.

**Le@rning on the Web**

Para conhecer a relação nominal de países que utilizam o inglês como língua oficial, visite: <[http://en.wikipedia.org/wiki/List\\_of\\_countries\\_where\\_English\\_is\\_an\\_official\\_language](http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_countries_where_English_is_an_official_language)>. Acesso em: 11 jan. 2018.

A sugestão de pesquisa desta atividade comunga com o pensamento de Gomes (2016), sobre a inserção das práticas digitais que para este autor são novas formas de aprender e de ser, pois o ser humano aprende em sua relação com o outro e com o meio. Assim, “as redes digitais de relacionamento têm permitido e potencializado novas formas de ser e de estar no mundo, de ensinar e de aprender, podemos dizer que há uma escola fora da escola” (*op.cit*, p. 83). Com relação, ao livro do sétimo ano, este traz muitas atividades que incluem a pesquisa digital, inclusive um texto sobre uma adolescente com síndrome de *down* e o *site* da fonte, objetivando os alunos a lerem mais sobre o assunto. Podemos observar que a coleção se utiliza da teoria dos multiletramentos, segundo, *The New London* (1996), a metalinguagem precisa ser flexível e aberta devendo trabalhar com atividades semióticas sem muitos formalismos aplicados a elas. Para estes estudiosos a flexibilidade é crítica porque a relação entre categorias descritivas e analíticas e eventos reais é, por natureza, instável, provisória, insegura e relativa aos contextos de análise.



**I have Down syndrome. But I'm a normal teenager.**

**A Lot Like You**  
Even though I have Down syndrome, my life is a lot like yours. I read books and watch TV. I listen to music with my friends. I'm on the swim team and in chorus at school. And I get along with my sisters – except when they take my CDs without asking!

Some of my classes are with typical kids, and some are with kids with learning disabilities. I have an aide who goes with me to my harder classes, like Math and Biology. She helps me take notes and gives me tips on how I should study for tests.

Having Down syndrome is what makes me "me." And I'm proud of who I am. I'm a hard worker, a good person, and I care about my friends.

Adapted from: <<https://kids.nationalgeographic.com/kids/stories/peopleplaces/downsyndrome/>>. Accessed on: June 26, 2018.

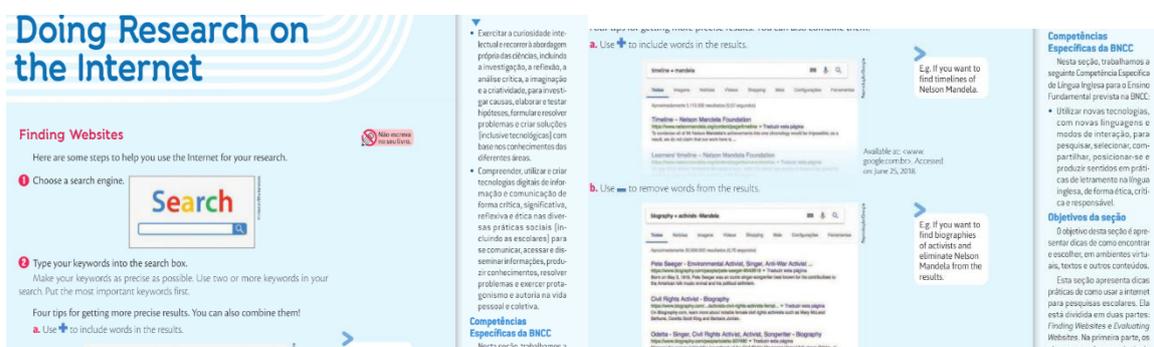
**tip D**  
Apoie-se no vocabulário já conhecido e em palavras parecidas com o português para ajudá-lo na compreensão do texto.

**tip E**  
Busque inferir o significado de palavras-chave a partir da observação do contexto em que elas são utilizadas.

**tip G**  
Identifique a fonte do texto para ajudá-lo a criar hipóteses sobre o que será lido.

**tip F**  
Não se preocupe com as palavras desconhecidas, pois nem sempre é necessário saber o significado de cada palavra para atingir o objetivo de leitura.

O próprio texto fala sobre a inclusão social de uma pessoa com síndrome de *down* a mesma afirma que leva uma vida normal. Os autores também solicitam que o professor ative o conhecimento prévio sobre o tema para favorecer o estabelecimento de hipóteses sobre o que será lido, fazendo uma relação da imagem com as ideias do texto, assim, explorando os aspectos visuais sinalizando o enfoque do desenvolvimento dos aspectos multimodais. Este texto pode instigar os alunos a visitarem o *site* via *internet* que irá ampliar novos conhecimentos sem restringi-los somente às atividades de localização de informação. Outro exemplo, de inclusão digital, no livro do sétimo ano é que ele tem uma seção de quatro páginas ensinando os alunos a fazerem pesquisa *online* chamado de “*Doing research on the internet*”<sup>4</sup>, contemplando uma das competências da BNCC sobre compreender, utilizar e criar tecnologias de informação digitais e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética. Segue, um exemplo, desta seção.



**Doing Research on the Internet**

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

**Competências Específicas da BNCC**  
Nesta seção, trabalhamos a

**Competências Específicas da BNCC**  
Nesta seção, trabalhamos a seguinte Competência Específica de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental prevista na BNCC:

- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

**Objetivos da seção**  
O objetivo desta seção é apresentar dicas de como encontrar e escolher, em ambientes virtuais, textos e outros conteúdos. Esta seção apresenta dicas práticas de como usar a internet para produções escolares. Ela está dividida em duas partes: Finding Websites e Evaluating Websites. Na primeira parte, os alunos aprendem os principais

**Finding Websites**  
Here are some steps to help you use the Internet for your research.

- Choose a search engine.
- Type your keywords into the search box. Make your keywords as precise as possible. Use two or more keywords in your search. Put the most important keywords first. Four tips for getting more precise results. You can also combine them!
- Use + to include words in the results.

**a. Use + to include words in the results.**

**b. Use - to remove words from the results.**

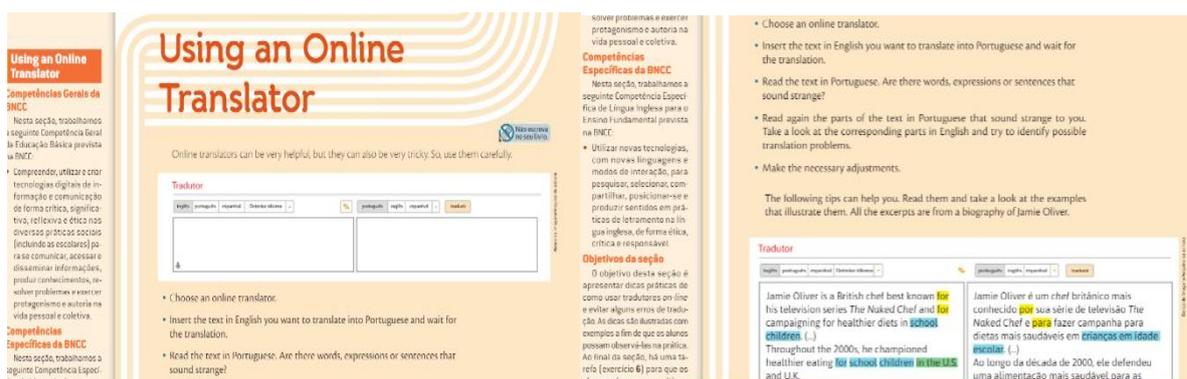
Eg. If you want to find information about Nelson Mandela.

Eg. If you want to find biographies of activists and eliminate Nelson Mandela from the results.

<sup>4</sup>Fazendo pesquisa na *internet*.

As páginas ensinam como os jovens estudantes realizam uma pesquisa no Google (1. Escolha um mecanismo de pesquisa, 2. Digite suas palavras-chave na caixa de pesquisa, 3. Solete as palavras-chave corretamente, 4. Clique no site que parece ser mais útil para você, 5. Avalie o *site* para ver se ele realmente o ajudará (consulte a próximo seção). Com essas orientações os alunos aprendem sem depender essencialmente do professor ampliando seus conhecimentos. De acordo com, Gomes (2016), muitos cientistas já preconizavam desde 1970 uma rede mundial de computadores através da qual os alunos poderiam acessar a informação que necessitassem, além disso, estes estudiosos já discutiam o papel da comunicação mediada como agente transformador da sociedade.

No livro de oitavo ano, apresenta uma seção como o nome “*using online translator*”<sup>5</sup> das páginas vinte a vinte um dando orientações aos alunos de como eles fazerem uma tradução de inglês para português. Esta seção contempla também uma das competências gerais da BNCC sobre tecnologias de informação e comunicação.



The image shows a lesson page titled "Using an Online Translator". It includes a list of instructions for using an online translator, a screenshot of a translator interface, and a list of competencies and objectives. The instructions are:

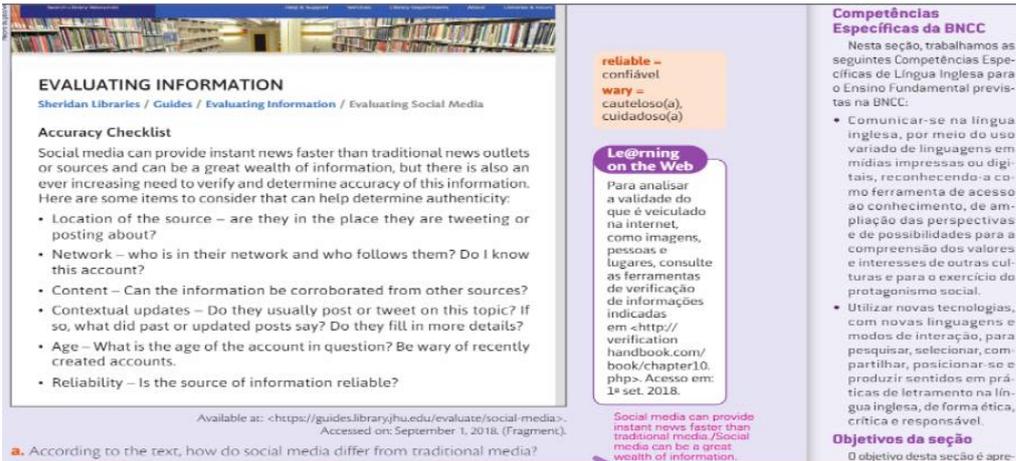
- Choose an online translator.
- Insert the text in English you want to translate into Portuguese and wait for the translation.
- Read the text in Portuguese. Are there words, expressions or sentences that sound strange?
- Read again the parts of the text in Portuguese that sound strange to you. Take a look at the corresponding parts in English and try to identify possible translation problems.
- Make the necessary adjustments.

The screenshot of the translator interface shows the text: "Jamie Oliver is a British chef best known for his television series The Naked Chef and for campaigning for healthier diets in schools children (...). Throughout the 2000s, he championed healthier eating for school children in the US and UK." The Portuguese translation is: "Jamie Oliver é um chef britânico mais conhecido por sua série de televisão The Naked Chef e por fazer campanha para dietas mais saudáveis em crianças em idade escolar (...). Ao longo da década de 2000, ele defendeu uma alimentação mais saudável para as..."

A seção de tradutor *online* pode orientar os alunos a construir conhecimento, pois é a função da inclusão tecnológica, segundo Gomes (2016), armazenar, conectar informações e possibilitar a manutenção das redes sociais, portanto um meio pelo qual o conhecimento é distribuído. Como vemos a coleção “*Way to English for Brazilian learners*” traz diferentes modos de aprender e de relacionar com a tecnologia baseado na BNCC. Cabe a escola, o papel de inserir os novos letramentos digitais, e estes tem sido um grande desafio porque ainda predomina, em sua maioria, o ensino tradicional de línguas baseado nas estruturas gramaticais isoladas, ao invés do ensino da gramática contextualizada, a partir dos sentidos do texto. E, ao analisar o material didático enquanto um recurso multimodal, de acordo com Pinheiro (2019),

<sup>5</sup>Usando o tradutor *online*.

há possibilidades de muitas interpretações do *design* em que se pode abordar criticamente várias questões sociais e ideológicas encontradas nas práticas sociais, assim, a multimodalidade entende que todos os modos têm sido influenciados, como a linguagem verbal, pelos usos sociais, culturais e históricos para realizar funções sociais, pois a interação entre os modos é significativa para a construção de sentidos nos textos.



**EVALUATING INFORMATION**  
Sheridan Libraries / Guides / Evaluating Information / Evaluating Social Media

**Accuracy Checklist**  
Social media can provide instant news faster than traditional news outlets or sources and can be a great wealth of information, but there is also an ever increasing need to verify and determine accuracy of this information. Here are some items to consider that can help determine authenticity:

- Location of the source – are they in the place they are tweeting or posting about?
- Network – who is in their network and who follows them? Do I know this account?
- Content – Can the information be corroborated from other sources?
- Contextual updates – Do they usually post or tweet on this topic? If so, what did past or updated posts say? Do they fill in more details?
- Age – What is the age of the account in question? Be wary of recently created accounts.
- Reliability – Is the source of information reliable?

Available at: <https://guides.library.jhu.edu/evaluate/social-media>. Accessed on: September 1, 2018. (Fragment).

a. According to the text, how do social media differ from traditional media?

**reliable – confiável**  
**wary – cauteloso(a), cuidadoso(a)**

**Le@rning on the Web**  
Para analisar a validade do que é veiculado na internet, como imagens, pessoas e lugares, consulte as ferramentas de verificação de informações indicadas em <http://verificationhandbook.com/book/chapter10.php>. Acesso em: 1º set. 2018.

Social media can provide instant news faster than traditional media. Social media can be a great wealth of information.

**Competências Específicas da BNCC**  
Nesta seção, trabalhamos as seguintes Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental previstas na BNCC:

- Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

**Objetivos da seção**  
O objetivo desta seção é apre-

Esta última imagem é do livro do nono do Ensino Fundamental desta coleção com textos que circulam socialmente retirados de *sites* da *internet* e contempla uma seção com três páginas: da dezenove à página vinte, chamada de “*Evaluating websites*”<sup>6</sup> de acordo, com as competências da BNCC que discutem a comunicação na língua inglesa, por meio, do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, das novas tecnologias, dos novos modos de interação para pesquisar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos do que está sendo lido. Pesquisadores como Castro e Ferreira (2016) investigaram como os professores têm discutido formalmente o uso das TICs na aprendizagem de línguas e na educação (inicial ou continuada). Para estes estudiosos o alcance das TICs na sociedade assume proporções epidêmicas nos mais diversos recantos, os indivíduos procuraram ou são impelidos a utilizar recursos tecnológicos para desempenhar práticas sociais variadas, como fazer compras, movimentar contas bancárias, telefonar e até aprender potencializando o caráter comunicativo do ensino de línguas. A partir, desta visão é necessário saber se as práticas educacionais acompanham a inovação do uso das tecnologias digitais fora da escola ou dos espaços oficiais de formação, se os livros didáticos já trazem práticas digitais, pesquisas *online*, pois os alunos fazem parte da era tecnológica e, eles são nativos digitais e não podemos enquanto docentes

<sup>6</sup>Avaliando *websites*.



fugir dessa realidade, deixar a escola de fora, é preciso fazer uma conexão da tecnologia para sala de aula. Ainda faz-se necessário observar os sistemas semióticos que compõe o livro didático partindo das imagens, capas, fotografias, gestos, pois, há um conjunto de convenções associados com atividade semiótica, incluindo também o uso da linguagem voltada para os sistemas semióticos, como afirma *The New London* (1996) sobre os recursos de *design* incluídos nas gramáticas de linguagens, e de outros sistemas semióticos como um filme, fotografia ou gestos.

### **Considerações Finais**

De acordo com Ferreira e Castro (2016), após terem analisado projetos político-pedagógicos de cinco cursos de licenciatura em letras de uma universidade pública do Brasil português, literaturas de língua portuguesa e inglês, onde buscaram a presença de termos relacionados a tecnologias digitais, bem como, entrevistas com docentes formadores dos cursos supracitados sobre o uso de *sites* de rede social e outros recursos tecnológicos digitais para uso pessoal e acadêmico, eles levantaram hipóteses de que os professores não foram estimulados a reflexão sobre o uso das TICs na educação não possuem ferramentas teórico-metodológicas sólidas, e por essa consequência, não tenham iniciativa de propô-la aos estudantes.

As análises revelaram que este material didático faz uma relação com a perspectiva dos multiletramentos e uso da *internet* ensinando os alunos a realizarem suas próprias pesquisas construindo sentidos das imagens presentes nas leituras dos textos. A partir dessas leituras e da observação desta coleção didática “*Way to English for Brazilian learners*” que apresentou uma relação com as normas da BNCC sobre a inclusão digital, a esse respeito, o docente precisa refletir sobre a importância dessa prática na sala de aula, levando em conta que os alunos são nativos digitais e fazem uso da tecnologia em suas casas, com amigos em bate papo *online*, jogos, filmes, músicas, ao vivo, redes sociais etc., mesmo o material didático estando atualizado não terá sucesso no ensino aprendizagem de línguas se os docentes fizerem vista grossa para a era digital, na qual, vivemos e que os nossos jovens acompanham diariamente em seu cotidiano.

Por fim, constatamos que o livro didático da coleção analisada está completamente direcionado as novas tecnologias da educação cumprindo seu papel de excelência unindo aspectos tecnológicos aos multimodais, sendo assim, este é composto por uma série de recursos semióticos em que a imagem não é tomada como algo de pouco valor, mas enquanto uma construção de significados.



## Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. **Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?** 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e a filosofia da linguagem.** São Paulo: Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BASONI, Izabel Cristina Gomes e MERLO, Mariana Cardoso Reis. **O professor de inglês e o livro didático: letramentos e representações sociais.** Entrepalavras, Fortaleza, v. 9, n. 2, p. 434-452, maio/ago/2019.

BELINE, Ronald. **A variação linguística.** In: FIORIN, José Luiz (org.). Introdução à Linguística I. Objetos teóricos. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BORBA, M. S.; ARAGÃO, R. C. **Multiletramentos: novos desafios e práticas de Linguagem na formação de professores de inglês.** Revista Polifonia, Cuiabá, MT, v. 19, n. 25, p. 223-240, jan./jul., 2012.

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Três concepções para o estudo de redes sociais.** In: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. *Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira: 3º e 4º ciclos.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base.** Educação Infantil e Fundamental. Brasília: MEC, 2017.

CAVALCANTI, Josineide de Lira Soares. **Inserção das Tecnologias Digitais de informação e comunicação em escolas públicas de Ensino Médio de Petrolina-PE.** Dissertação do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão nas Organizações Aprendentes. João Pessoa, 2007.

CASTRO, Rafael Vetromille e FERREIRA, Kathlleen Simões. **Redes Sociais na Formação de Professores de línguas.** In: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. *Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.) **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures.** London: Routledge, 2000.

COSCARELLI, Carla Viana e COIRO, Julie. **Reading multiple sources online.** Linguagem e Ensino, Pelotas, v.17, n.3, p.751-776, set/dez, 2014b.



COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Tecnologias para aprender**. 1ª ed. São Paulo. Parábola Editorial: São Paulo, 2016c.

\_\_\_\_\_. **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012a.

GOMES, Luiz Fernando. **Redes Sociais e escola: o que temos de aprender?** In: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. *Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92, 1996.

PINHEIRO, Michelle Soares. **Multimodalidade e letramento visual na sala de aula de Língua Espanhola: uma análise de uma atividade de produção escrita**. RBLA. Belo Horizonte, v.16, n. 4, p. 575-593.

RECUERO, Raquel. **Discurso mediado por computador nas redes sociais**. In: ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. *Redes Sociais e ensino de línguas. O que temos de aprender?* 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial. p. 17-32, 2016.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos Multimodais Leitura e Produção**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane e MOURA, Eduardo. (Orgs.). **Multiletrametros na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane e BARBOSA, Jacqueline P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SCHINEMANN, Juliana, BARETTA, Luciane e BIAZI, Terezinha Marcondes Diniz. **Análise de livro didático de língua inglesa sob a perspectiva dos multiletramentos**. Travessia Interativa. São Cristovão (SE), Nº 15 (Vol. 8), p. 114-128), jan/jun/2018.

#### **Sites consultados**

<http://somospar.com.br/livro-didatico-ajuda-na-implementacao-bncc/>  
Betina Ribeiro acesso em janeiro 2020.

# PROCESSO DE GESTÃO PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DA ESCOLA MUNICIPAL NO MUNICÍPIO DE ITACOATIARA-AM

Lucijane Nogueira dos Santos<sup>1</sup>

Elton Castro Rodrigues dos Santos<sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho intitulado “Processo de Gestão Pedagógica e a inclusão da Escola Municipal no Município de Itacoatiara-Am.” propõe elucidar a importância que o projeto político pedagógico tem em uma escola, especificamente na Escola Municipal Luiza Mendes, campo de investigação, que nos trouxe um parâmetro da linha de pesquisa investigada, e nos permitiu chegar a respostas para os questionamentos levantados. A construção do projeto político pedagógico (PPP) é peça fundamental no planejamento das instituições de ensino em seus vários níveis e modalidades. É onde a escola idealiza quais suas metas e objetivos e quais os possíveis caminhos para atingi-los, é um instrumento que tende a ajudar a encarar os desafios do dia a dia da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa. Para ser legítimo, o PPP necessita ter a participação de toda a comunidade educacional, espontaneamente ou por representatividade também autêntica e democrática. Imprescindível é que à frente de sua constituição esteja a direção escolar, desempenhando seu comando no conjunto, movimentando e estimulando todos à participação, compartilhando e orientando. O objetivo geral é analisar a contribuição do PPP para o processo de gestão na escola Municipal Luiza Mendes no município de Itacoatiara – AM. Esta investigação utilizou-se de pesquisa bibliográfica para composição do referencial teórico, a pesquisa de campo, a pesquisa descritiva e a pesquisa qualitativa.

**Palavras chaves: Projeto. Político. Pedagógico. Inclusão.**

## Introdução

Este trabalho é um desdobramento do mestrado em Educação que visa elucidar de que forma o Projeto Político Pedagógico – PPP contribui para o bom andamento das atividades dos profissionais da educação da escola Municipal Luiza Mendes, juntamente com a gestão e comunidade onde a mesma está inserida, tendo em mente que o Projeto Político Pedagógico de uma Escola nada mais é, do que o planejamento institucional que promoverá as ações e os objetivos que se pretendem alcançar.

Este planejamento da escola (PPP) é entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelece princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola. Sua dimensão político pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos

---

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia, Especialista em Educação Inclusiva. Atualmente é mestranda na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail [nogueiralucijane2@gmail.com](mailto:nogueiralucijane2@gmail.com)

<sup>2</sup> Graduado em Pedagogia, especialista em Educação Inclusiva, mestrado e doutorado em Educação, orientador deste trabalho e membro e orientador na Universidade Saint Alcuin – Chile, e-mail: [eltoncastr@gmail.com](mailto:eltoncastr@gmail.com)

segmentos escolares incluindo a educação inclusiva. O PPP é um instrumento que tende ajudar a encarar os desafios do dia a dia da escola de uma forma sistematizada, consciente, científica e participativa. É o caminho mais acertado para reelaborar a escola, dando sentido às suas intenções e objetivos. Deve conceber o compromisso de um grupo com um determinado caminho no cenário educacional, apresentando com nitidez sobre as forças e os limites dos seus integrantes.

Hoje a escola não está conseguindo corresponder às demandas da sociedade. As exigências do mundo atual apontam para uma educação diferenciada, exigindo qualificação, formação e informação constante dos educadores, uma vez que o mundo globalizado aponta para incessante transformação, o que requer do educador, o conhecimento dessa realidade, a reflexão sobre ela, para só depois planejar as ações para a construção da realidade desejada. A Escola procurará se adaptar para a inclusão, e na ocasião ou falta de orientação para a realização deste trabalho, procurará auxílio de especialistas a importância que o PPP tem em uma escola, especificamente na Escola Municipal Luiza Mendes, campo de investigação, que nos trouxe um parâmetro da linha de pesquisa investigada, e nos permitiu chegar a respostas para os questionamentos levantados sobre a inclusão.

É indispensável que, nessas ações, estejam contempladas as metodologias mais adequadas para atender às necessidades especiais do indivíduo. A partir dessas intenções, se faz necessário enfatizar que o projeto político pedagógico supera a dimensão pedagógica, englobando também a gestão financeira e administrativa, ou seja, os recursos necessários à sua implementação e as formas de gerenciamento. Portanto, construir o projeto político-pedagógico significa encarar o desafio da transformação global da escola, tanto na dimensão pedagógica, administrativa, como na sua dimensão política. Segundo Gadotti (1994 apud Veiga, 2004, p.12), “todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas com o futuro”.

Barroso (2005, p.21) descreve:

A introdução da gestão participativa na escola obriga a atuar simultaneamente nas pessoas e nas estruturas. Quanto as primeiras, é preciso dar condições (recursos, formação, motivação) para que os diferentes membros da organização explorem em conjunto as suas “zonas de iniciativas” e afetem a sua autonomia relativa aos processos de tomada de decisão coletiva e à sua negociação. Quanto as segundas, é preciso encontrar formas de organização e de execução do trabalho na escola que quebrem o isolamento das pessoas, dos espaços e das práticas, induzam a constituição de equipas, estabeleçam a circulação da informação, democratizem as relações, responsabilizem os atores, e permitam elaborar e executar projetos em conjunto.

Para Barroso (2005), a responsabilidade de construir e executar um PPP tornou-se o diferencial na participação coletiva do indivíduo principalmente quanto se refere a educação inclusiva numa escola de campo, mas somente pode tornar-se admissível se a equipe gestora conhecer e compreender os conflitos que existem entre educação e inclusão social. Com isso, acolherá todas as pessoas, desde o estudante com deficiência física, aos que têm comprometimento mental, os superdotados, para todas as minorias, como também para todas as crianças que são discriminadas por qualquer outro motivo. A Escola procurará se adaptar para a inclusão, e na ocasião ou falta de orientação para a realização deste trabalho, procurará auxílio de especialistas na Rede Municipal de Educação SEMED em Itacoatiara - AM.

### **O papel da Gestão democrática na formação de um Projeto Político Pedagógico**

O papel da Gestão democrática na elaboração da proposta pedagógica tem como ponto de vista a valorização de pensamentos e ideias de todos os que desejam uma educação de qualidade, que exige rigor teórico-prático de quem organiza, decide, dirige, debate, discute a organização escolar, parafraseando Ferreira (1999, p. 124), este profissional “tem responsabilidade de formar seres humanos por meio da educação”. Estabelecendo metas a serem atingidas em função das demandas explicitadas no trabalho dos professores, e a outros fatores que ajudam ao ensino aprendizagem do educando e do educador na escola para um futuro melhor.

Dentro dessas atribuições o gestor, enfrenta muitos desafios que comprometem a sua ação frente às exigências que surgem. Nesse sentido Libâneo (2005, p. 332) define “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”. Assim, os profissionais, precisam estar conscientes de que os alunos devem ter uma formação cada vez mais ampla, promovendo o desenvolvimento das capacidades desses sujeitos.

Isso acontece à medida que professores e coordenadores agem conjuntamente observando, discutindo e planejando, vencendo as dificuldades, expectativas e necessidades, requerendo momentos individuais e coletivos entre os membros do grupo, atingindo aos objetivos desejados. Dessa forma, a necessidade de manter a própria formação, independente da instituição e de cursos específicos, correndo o perigo de cair no desânimo e comodismo e fatores de ordem pessoal que podem interferir em sua prática, que muitas das vezes, se questionam quanto à necessidade desse profissional e chegam à conclusão que esse sujeito pode

promover significativas mudanças, pois esse trabalha com formação e informação dos docentes, principalmente no espaço escolar é dinâmico e a reflexão é fundamental a superação de obstáculos, socialização de experiências e fortalecimento das relações interpessoais. Como diz Vasconcelos (2002, p. 21), é o Projeto “[...] que vai articular, no interior da escola, a tensa vivência da descentralização e, através disto, permitir o diálogo consistente e fecundo com a comunidade e com os órgãos dirigentes”.

Uma gestão democrática é peça fundamental no espaço escolar, pois busca integrar os envolvidos no processo ensino-aprendizagem mantendo as relações interpessoais de maneira saudável, valorizando a formação do professor dentro de suas habilidades para lidar com as diferenças com o objetivo de ajudar efetivamente na construção de uma educação de qualidade. Segundo Meirieu (1998, p. 15), diz que, “a aprendizagem é uma história que coloca diante de uma intervenção extra”; uma história em que o sujeito se confrontam, trabalham e se articulam, nunca com muita facilidade. De certo modo, esse pensamento nos leva a refletir que a dialética vem nos garantido a transformação do saber existente e conhecedor dos problemas coletados no decorrer do ano letivo. Com isso, é necessário que esteja sempre estudando, lendo, buscando novos conhecimentos para um desenvolvimento contínuo de uma gestão melhor.

### **A Educação Inclusiva e a prática inovadora na sala de aula**

A Educação Inclusiva é uma prática inovadora que está enfatizando a qualidade de ensino para todos os alunos, exigindo que a escola se modernize e que os professores aperfeiçoem suas práticas pedagógicas. É um novo paradigma que desafia o cotidiano escolar brasileiro. São barreiras a serem superadas por todos: profissionais da educação, comunidade, pais e alunos. Precisamos aprender mais sobre a diversidade humana, a fim de compreender os modos diferenciados de cada ser humano ser, sentir, agir e pensar.

A impressão que nos foi dada diante das falas relativas aos problemas estruturais é que as mesmas têm sido incorporadas mais como justificativa para o não fazer e não se empenhar na busca da excelência do processo de inclusão escolar desses alunos, do que propriamente um problema a ser resolvido. Uma das falas aponta a duração do tempo de aula como curta para dar um bom atendimento a esses alunos: “Sinceramente não, porque a gente não tem tempo, 40 minutos na sala, mal dá para você dar aula, quanto mais para ter este atendimento individualizado”. É verdade que 40 minutos de aula é tempo insuficiente para se conhecer uma turma, no entanto, ao receber um grupo de crianças, com o qual vai trabalhar, o professor necessita conhecê-los.

Uma outra questão é quanto ao aproveitamento deste tempo, se há na classe uma criança que necessita de um prazo maior para a execução de sua tarefa, é inegável que o planejamento de seu trabalho necessita dar conta deste aluno, dentro do limite estabelecido como tempo de aula. O tamanho das turmas é outro problema apontado pelos professores. “Com as turmas grandes como a gente tem, eu acho complicado sim, eu acho complicado”. Realmente, quando a turma é numerosa, o trabalho docente fica comprometido em qualquer situação regular e, mais ainda, com alunos incluídos. Problema não afeta somente os alunos portadores de educação especiais; ele afeta todos aqueles que venham a possuir alguma dificuldade que exija uma atenção maior do professor. Por isso, reforçamos o que já foi dito: a importância fundamental de se conhecer o grupo com o qual se vai trabalhar.

O modelo da inclusão convida os educadores a terem um olhar diferenciado para cada aluno, para poderem conceder direitos iguais a todos, como nos lembra Stainback e Stainback (1999, p. 29):

Se realmente desejamos uma sociedade justa e igualitária, em que todas as pessoas tenham valor igual e direitos iguais, precisamos reavaliar a maneira como operamos em nossas escolas, para proporcionar aos alunos com deficiências as oportunidades e as habilidades para participar da nova sociedade que está surgindo.

O processo de mudanças operacionais nas escolas só irá ocorrer na medida em que essas instituições reconheçam sua responsabilidade com todos os alunos, evitando haver preferências ou discriminações, dando ao professor melhores condições de trabalho e uma remuneração que evite a necessidade de se trabalhar em mais de uma escola. Aí com certeza, quem conhece, saberia buscar todos os recursos possíveis e imaginários para ajudar, o professor precisa estar ligado a novas ideias, novas descobertas, novas situações, tanto internas quanto externas à escola em que leciona a falta de tempo não pode ser uma justificativa qualquer, sustentada pela ideia de que se ele tivesse condições seria bem diferente de suas ações.

Mas, se a escola pública, instituição social de importância central na organização dos conhecimentos produzidos pela sociedade, ignorar os talentos evidenciados por seus alunos, regra geral, oriundos das classes populares, se ela não encontrar condições de trabalho com as individualidades, não conseguir organizar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade no aprender, não garantir ambientes escolares enriquecidos e estimulantes para estes e todos os seus alunos marcados pelo estigma da exclusão, certamente, manteremos nossos alunos cada vez mais distantes do processo de construção de uma sociedade democrática e cidadã, por ter

que contribuir com a sua própria subsistência e a de seus familiares, não tiveram acesso continuado ao nível superior e encontravam-se conformados de que se um dia o fizessem, teriam que fazê-lo via universidades particulares, expressando uma “certeza” da impossibilidade de se submeterem com sucesso às universidades públicas. Se os alunos vão para a escola para aprender e nós, que recebemos alunos com diferentes níveis de desenvolvimento real, não nos encontramos preparados e/ou disponíveis para lidar com a diversidade humana e com os seus talentos, como conseguiremos superar as exclusões praticadas? Como contribuiremos para a construção de uma sociedade mais justa e democrática? A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) se mostra muito mais avançada que a própria sociedade em que vivemos, pois a lei de ensino recomenda ações socioeducativas que são verdadeiros desafios para a sociedade. Nela, estão possibilidades de organização escolar em “séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar” (art. 23). E quando é que ele não recomenda? A matrícula não mais está condicionada à idade apenas, pois independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino (art. 24, II, c). O mesmo deve ser considerado em relação à acomodação das turmas que poderão ser organizadas em classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, Educação Inclusiva com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares (art. 24, IV) e a possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado (art. 24, V, c). No capítulo V, específico da Educação Especial, são assegurados aos alunos com necessidades educacionais especiais: currículos, métodos, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades (art. 59, I); aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (art. 59, II); professores com especialização adequada em nível médio ou superior para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular, capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns (art. 59, III); Educação Especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (art. 59, IV).

## **A inclusão da educação como direito humano**

Após o estudo, de maneira essencial e relatado historicamente o direito a educação inclusiva no nosso país como mostra a instituição brasileira hoje. Para isso, buscou-se a fala de Gentili (2009, p.6) afirmando que:

[...] a inclusão da educação como direito humano fundamental supôs o reconhecimento de uma série de questões associadas indissolavelmente unidas a esse direito [...] O fato incontestável e que a afirmação do direito a educação, como um direito humano fundamental, estava associada ao reconhecimento das condições indispensáveis para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Acredita que a inclusão na educação e uma base que pode ser estrutura de ensino é a figura essencial nesse processo investigador e articulador de ações. Que muitas das vezes exigem a execução de seus direitos constitucionais que não são vistas em seus espaços em sala de aula, a especificidade de sua tarefa e as competências e habilidades necessárias a essa função que rege a cada profissional que atual direta ou indiretamente na escola seja eles da rede municipais ou estaduais em que trabalham com a educação inclusiva.

Pois toda a função busca um desafio em sua prática vivenciada, juntamente com os projetos pedagógicos favorece um melhor desempenho em sua área de trabalho, visualizando melhor o comportamento do educando e até mesmo do educador como tutor do aluno em sala de aula, para isso ser gerado um bom fruto é preciso da interação entre a objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade, que estabeleça, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade. Antes de tudo, é um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo como: professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo.

Vasconcelos, (2004, p.151) conceituam os desafios

Um dos maiores desafios, do ponto de vista da prática pedagógica, é realizar um trabalho que tenha um significado relevante tanto para o professor quanto para os alunos [...] de certa forma, a reflexão sobre sua proposta de trabalho envolve uma série de outras questões muito importantes para a construção da identidade profissional.

Que passa a ser vista e articulada em torno do trabalho da proposta geral da escola e não ser elemento de controle formal e burocrático. É interessante refletir sobre a diferença entre acompanhar – que é uma necessidade – e fiscalizar - que é colocar-se fora e acima do processo ensino aprendizagem que busca auxiliar o professor a torna a sua tarefa menos árdua e contribuirá para o sucesso de ensino aprendizagem que requer a participação coletiva de toda

comunidade escolar e local na aplicação dos recursos financeiros, na organização pessoal, na manutenção de patrimônios, na construção e na execução de projetos educacionais, na elaboração e aplicação do regime Escolar, do Plano de Desenvolvimento da Escola e na construção e implantação do Projeto Político Pedagógico.

Para obter esse desenvolvimento democrático com êxito na escola, faz-se necessário a utilização de mecanismos que possibilitem participação, compromisso e partilha mento de decisões, sendo pois, o Coordenador Pedagógico um elemento ativo em todas as proposições da Escola. Com toda essa mudança, devem partir do sujeito (professor, aluno, pai, etc.). Este é um princípio básico do que deve ser aplicado não só em sala de aula (partir de onde o aluno está!), mas também na pedagogia institucional. Não cair numa análise moralista, de acusações, como se a pessoa tivesse o tipo de prática que tem por ter decidido livre e conscientemente. Ter clareza e objetividade no que vai fazer, e a partir de onde está não é ficar só no olhar crítico de lá. Buscar entender não para justificar, mas para ajudar a mudar a situação que o problema se encontra.

Neste campo, a gestão da escola tem uma especial tarefa, na medida em que pode ajudar no delicado processo de interação, e de interpretação dos acontecimentos e de produção de sentido para o trabalho que ajudara as opções feitas no momento, para os conteúdos, para o estudo e, no limite, para a vida. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, para a sua utilização por aqueles que desejam efetivamente a mudança na sala de aula. Este projeto tem a função de articular, no interior da escola, vivenciando a descentralização, aparte burocrática do projeto em se. Que para forma uma escola coerente é, sobretudo, planejar coletivamente os rumos, anseios, ideias que darão vida a esse currículo e a esse projeto, próprio da escola e dela para a vida de todos que aceitam a valiosa experiência que é aprender, novos caminhos ganhando sentido como: o da ética, da profissão de cada um, dos planos dos alunos e das famílias por extensão e outros que levem a uma nova estrutura de ensino de qualidade.

Até porque Vivemos num mundo globalizado que não temos o pensamento coletivo onde deveríamos construir uma comunidade que fosse tanto da escola como da sociedade, para isso faz-se necessário pautar-se em um conjunto de valores definidos em termos amplos posto em prática, aumentando a participação dos movimentos sociais, criando novas formas de articular o mundo real e os problemas sociais com a escola, de tal maneira que esta esteja integralmente vinculada às experiências das pessoas em suas vidas cotidianas, que hoje é bombardeada pela violência que infelizmente chegou nas zonas rurais, e isso é um fato de nossa realidade nas vivencia em nossas escolas e no mundo em que está vinculada pela mídia.

## **Metodologia**

O presente trabalho foi realizado com a pesquisa bibliográfica para levantamentos de referencial teórico para conhecimento do tema, através de estudos em livros, artigos científicos, tendo como objetivo recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta, sobretudo que se adapte melhor ao objetivo de estudo considerado importante pelos pesquisadores em educação. É abordagem qualitativa, para Minayo (1992, p.07), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”, por acreditar que é possível conceber o sujeito a partir da interação com o objeto como algo inacabado que tem a possibilidade de construir sua história, no qual se pretende perceber o que está por trás dos fenômenos que se apresentam. E a entrevista se constitui em um complemento para os dados obtidos na observação. É amostragem composta do diretor, coordenador em função, e com os professores.

E análise dos resultados foram de caráter descritivo e exploratório. Descritiva porque descreveu as observações dos dados coletado, que segundo Veiga (2004, p.47), “ela expõe característica de determinada população ou determinado fenômeno, podendo ainda estabelecer correlação entre variáveis e definir sua natureza sem compromissos de explicar os fenômenos que descreve”. Exploratória em razão de explorar se a coleta possui embasamento adequado para realizar o estudo. Para Veiga (2004, p. 27) pesquisa exploratória “é a investigação de realizar em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado, por sua natureza de sondagem.” Concluindo com questionários e entrevistas para o enriquecimento dos resultados coletados.

## **Resultados e Discussões**

Falar sobre a pesquisa e o tema em seu estudo é definir um sinônimo em comum no ser humano, porque ele busca fontes de pesquisa de toda forma para poder produzir suas ideias ideológicas e ao saber conhecer mais e mais do seu tema que apresenta-se resumidamente, uma reflexão sobre a importância da Inclusão Educação nas escolas Públicas e Estaduais nas escolas de campo que busca novos paradigma na sociedade. Não adianta introduzirmos novos elementos a velhas práticas. Com isso, o pesquisador ganha conhecimentos, estratégias, experiências de que nem tudo é o certo da maneira que pensa ou age. Para isso, se realizar é preciso sair do local para investigar melhor a problemática em questão, ter outras visões,

experimentar novas técnicas de aprendizagem para fortalecer o conhecimento, ajuda a conhecer um modo novo e melhorar de ensinamentos e aprendizagem na vida educacional tanto do aluno com deficiência quanto a aprendizagem do professor.

Os resultados obtidos foram satisfatórios todos participaram espontaneamente, houve apoio da direção da escola e de todos que foram escolhidos para fazerem parte do projeto em estudo foi aproveitado as reuniões da escola e da comunidade social para ser tido ou falado sobre o estudo que seria feito no local com os professores em formação. Analisado os trabalhos de pesquisa ressalta-se que houve dois pontos um negativo e o outro positivo. Os negativos foram que alguns moradores que residem no local não entendiam, o porquê da entrevista, pois já correram outras pesquisas sobre o mesmo tema e nada tinha sido feito para a melhoria das pessoas daquele local. Como qual quer pesquisador foi explicado o motivo pela qual tinha o levado ali naquele momento. Essas experiências servem para observar o porquê do comportamento das crianças na sala de aula, devido já ter uma outra visão trazida de casa ou de um outro local onde convivem diariamente.

E os pontos positivos variam e um deles estar ligada a boa administração e organização da escola para o desenvolvimento do corpo docente até mesmo para o melhoramento do meio ambiente da escola dos alunos e todos os funcionários e todos que fazem parte do contexto educacional através desta pesquisa foi conseguido progresso com relação ao desenvolvimento da Educação Inclusiva dentro e fora da escola. Tendo como observação a “criança como um ser dinâmico que a todo o momento interage com a realidade operando ativamente com objetos e pessoas. Essa interação constante com o ambiente faz com que a criança construa estruturas mentais e adquira maneira de faze-las funcionar” (FREINET, 1977, p. 90).

Toda criança tem uma maneira própria de ser criativo que estabelece certa integração no convívio social relacionando-se com o indivíduo e objetos dessa maneira a criança constroem um ambiente no quais suas estruturas mentais, sejam trabalhadas, essas ações são construídas de forma que funcionem como se tivessem refletindo sobre a realidade em que suas experiências são recriadas em seu cotidiano e sobre o meio em que vive manter o ambiente agradável para ambas partes. Para compreender este processo foram utilizados pesquisas e leituras de alguns teóricos a respeito do assunto, esses contribuíram de maneira a dar suporte a pesquisa para minimizar este problema que vem sendo como um desafio para os educadores na escola Luiza Mendes.

Em virtude em que foi mencionado nesse texto, realizar um projeto de pesquisa sobre o tema em estudo na escola, são espaços privilegiados de formação a Educação Inclusiva no nosso município é a forma de interagir diretamente com a comunidade e operar mudanças na

sociedade. É um compromisso de reparar o educando para a cidadania como ser sociocultural, crítica e autônomo capaz de desenvolver suas habilidades como cidadão se interagindo conforme as teorias aprendidas nesse contexto os modificando-os e removendo-os como um produtor de conhecimentos e de criatividade.

Esses pontos que foram esclarecidos ajudarão o professor em formação a lidar com os problemas e acontecimentos da realidade que envolve uma tarefa importante para Educação Inclusiva com responsabilidade e solidariedade no uso dos bens comuns e recursos naturais, de modo a respeitar o ambiente e as pessoas de sua comunidade, incentivando o convívio escolar será um fator determinante para a aprendizagem de valores e atitudes.

Pode-se concluir que, através dos resultados apresentados dessa pesquisa, muitas são as necessidades de aprofundamento teórico do tema e de aperfeiçoamento do trabalho em si, principalmente em seus aspectos mais aplicadas. Entre eles, destaca-se a importância de investimentos na formação contínua de professores, para que as sugestões contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/1996), sejam aplicadas com eficiência, dentro e fora das salas de aula, contribuindo assim para a formação de um cidadão com consciência crítica, capaz de interferir no contexto onde está inserido. Enfim, é preciso mudar o perfil de nossa escola pois a mesma ainda não democratizou sua forma de atendimento, já que existe muitas.

### **Considerações Finais**

Esta pesquisa se propôs com objetivo geral de analisar a contribuição do PPP para o Processo da Educativa Inclusiva no espaço escolar com apoio da gestão escolar na Escola Municipal Luiza Mendes no Município de Itacoatiara – AM, que responde-se a pergunta central: de que forma o PPP contribui para o bom andamento das atividades dos profissionais da educação inclusiva da escola Municipal Luiza Mendes, juntamente com a gestão e comunidade onde a mesma está inserida?” De acordo com os dados coletados a partir dos questionários aplicados, percebeu-se que os professores que participaram do processo de investigação, tem consciência de que o projeto político-pedagógico (PPP) é um documento no qual estão registradas as ações e projetos que uma determinada comunidade escolar busca para seu ano letivo, sendo auxiliados de forma política e pedagógica por professores, coordenação escolar, alunos e familiares. Para isso constroem atividades pedagógicas que auxiliam no processo de ensino-aprendizagem com crianças deficientes.

Assim, o projeto precisa ser conhecido, discutido e reformulado sempre em concordância com as políticas públicas educacionais vigentes, sem perder a análise crítica da realidade que se manifesta a nível micro, mas que é reflexo da realidade globalizada. Apesar de o PPP ser um instrumento burocrático, caracteriza-se também por ser democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade.

No segundo objetivo específico, que visa “verificar como o Projeto Político Pedagógico está sendo aplicado na gestão da escola Municipal Luiza Mendes no Município de Itacoatiara AM”, verificamos através do questionário aplicado aos professores e equipe gestora, que a gestão sempre procura trabalhar de forma democrática e tem todo o cuidado para que as ações e estratégias planejadas, sejam efetivadas, e quando precisa haver mudança de plano, é reunido com os professores e toda a equipe, posto a situação e planeja-se novas ações. Isso é importante, visto que deve-se ter em mente que situações inesperadas podem ocorrer, então sempre será necessário realizar a avaliação das ações e retomada de decisões.

Apesar de o PPP ser um instrumento burocrático, caracteriza-se também por ser democrático, por definir a identidade da escola e indicar caminhos para ensinar com qualidade. Segundo Ferreira (2009, p. 01), “fazer o PPP implica planejamento de todas as atividades no âmbito escolar, execução das ações previstas, avaliação do processo e retomada. Isso somente é possível se instituída a prática do registro e da reflexão sobre ele”. Sua importância está no desenvolvimento de uma instituição de ensino que almeja uma educação eficiente e de qualidade. Ele é completo o suficiente, tornando-se uma rota flexível o bastante para se adaptar às necessidades dos alunos. Assim, a sua construção deve conter os temas como: missão, público-alvo, dados sobre a aprendizagem, relação com as famílias, recursos, diretrizes pedagógicas e plano de ação.

O PPP vai além da dimensão pedagógica, pois também engloba a questão financeira e administrativa da escola. Na verdade, esse instrumento expressa a cultura, valores, crenças, significados, assim como um modo de pensar e agir de todos que colaboraram com sua elaboração. E também deve ser um caminho para que todos possam mostrar suas habilidades e enriquecer essa instituição. Com tudo isso, percebe-se que são três instituições que influenciam na construção do PPP: escola, comunidade e governo.

Assim, conclui-se que o projeto político-pedagógico apresenta dois desafios: o primeiro relaciona-se com a sua complexidade, pois, por ser um instrumento de construção coletiva, torna difícil a tarefa do grupo docente de executar as normas e diretrizes governamentais, satisfazer as necessidades da comunidade e executar o próprio projeto na íntegra. O segundo desafio liga-se à participação efetiva de crianças com deficiências a comunidade, pela

complicada comunicação entre pais, alunos e professores. Portanto, a escola deveria promover maior interação com a comunidade local para que seja possível atingir as metas e concretizar seu plano de ação, assim como transformar a escola em um ambiente global, unindo questões pedagógicas, administrativas e políticas para ajudar essas crianças com deficiências.

## REFERÊNCIAS

BARROSO, J. (Org.). **A escola pública: regulação, desregulação, privatização**. Porto: ASA, 2005.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

FERREIRA, A. B. H. **Novo Aurélio XXI: o dicionário da Língua Portuguesa**. 3 ed. **Totalmente revista e ampliada**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999. Freire (1996, p. 25-66)

FERREIRA, Liliana S. **A construção do Projeto Político-Pedagógico. UNIDADE I: Fundamentos Teóricos –Metodológicos**. Curso de Especialização lato-sensu em Gestão Educacional, 2009.

FREINET, C. e SALENGROS, R. **Modernizar a escola**. Trad. de A Barbosa. Lisboa, Dinalivro, 1977.

GADOTTI, M. **O projeto político-pedagógico na escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania**. Brasília, 1994.

GENTILLI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América latina. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez.2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar, políticas, estruturas e organização**. 2 ed. SP: Cortez, 2005.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes medicas, 1998

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Hucitec /ABRASCO, 1992.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. de Magda F. Lopes et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Luís: Libertad, 2004

VEIGA, Ilma Passos A. (Org). **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

## PRODUÇÃO DE FOTONOVELAS PARA DISCUSSÃO DE MITOS SOBRE A LIBRAS

Egle Katarinne Souza da Silva<sup>1</sup>  
Adriana Moreira de Souza Corrêa<sup>2</sup>  
Alanna Gadelha Batista<sup>3</sup>

### RESUMO

Desenvolvemos esta pesquisa com o objetivo de relatar a experiência de produção de Fotonovelas para discutir mitos que circulam socialmente sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), o surdo e a surdez com vista a estimular o aprendizado dessa língua. Participaram da pesquisa, discentes dos cursos de licenciatura em História, Matemática, Física e Química de uma universidade pública federal do Alto Sertão Paraibano. Trata-se de um relato de experiência em que os resultados foram analisados de maneira qualitativa. Foram desenvolvidas dez Fotonovelas nas quais os discentes abordaram temáticas que envolvem amor, amizade, violência, exclusão, situações de ensino, entre outros. A produção da fotonovela estimula que, na construção da narrativa, os estudantes insiram aspectos culturais e/ou fatos do cotidiano, permite que eles se percebam como personagens das Fotonovelas desenvolvidas, que vivenciem atividades pautadas no uso de linguagens verbais e não verbais e, assim, possam refletir sobre a utilização dessas produções como estratégia para a abordagem de diferentes conteúdos na prática educativa.

**Palavras-chave:** Formação docente, Libras, Fotonovelas.

### INTRODUÇÃO

Práticas de ensino de língua precisam envolver aspectos da cultura que permeiam as relações sociais nas quais esse sistema linguístico está inserido. Nesse sentido, a promoção de situações de ensino-aprendizagem sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) deve envolver aspectos relativos aos usuários dessa língua, ou seja, os surdos.

Assim, o trabalho em tela visa relatar a experiência de produção de Fotonovelas para discutir mitos que circulam socialmente sobre a Libras, o surdo e a surdez, de maneira a estimular o aprendizado dessa língua por discentes de licenciatura de uma universidade pública federal do Alto Sertão Paraibano. É importante destacar que a disciplina é ofertada como componente curricular obrigatório nas licenciaturas, portanto, a matrícula do discente pode estar associada somente ao cumprimento de créditos, desconsiderando o interesse desse pela temática. Diante disso, cabe ao docente das Instituições de Ensino Superior (IES)

<sup>1</sup>Gestora da ECIT Cristiano Cartaxo, Mestra em Sistemas Agroindustriais pelo Centro de Ciências e Tecnologia Agroalimentar da UFCG, [eglehma@gmail.com](mailto:eglehma@gmail.com);

<sup>2</sup> Professora de Libras do da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), [adriana.korrea@gmail.com](mailto:adriana.korrea@gmail.com);

<sup>3</sup> Licenciada em Pedagogia pela UFCG. Pós-graduanda em Neuropsicopedagogia pela Faculdade de Ciências Administrativas e de Tecnologia - FATEC, [alannagadelha2014@gmail.com](mailto:alannagadelha2014@gmail.com);

promover situações que estimulem a reflexão sobre a diversidade humana bem como acerca das diferentes formas de interagir e de aprender para que os temas discutidos sejam internalizados nas práticas dos licenciandos quando exercerem atividades de docência.

Em face do exposto, esse trabalho visa analisar a experiência de produção de Fotonovelas para a apresentação e conscientização sobre situações nas quais a pessoa surda é prejudicada em função do uso de um sistema linguístico diferenciado da maioria ouvinte. Para tanto, produzimos um relato de experiência, de uma atividade avaliativa realizada no período 2018.1, com licenciandos<sup>4</sup> dos cursos de Física, História, Matemática e Química, envolvendo a produção de Fotonovelas. Os dados foram analisados em uma perspectiva qualitativa, na qual se buscou identificar os conhecimentos trabalhados na produção desse material como também as mudanças que precisam ser observadas pelos educadores que pretendem replicar a experiência em suas classes.

Portanto, para essa discussão, organizamos esse escrito em cinco seções: Introdução, que consiste na apresentação geral da pesquisa e o objetivo a ser alcançado; a metodologia, que orienta os leitores sobre o percurso metodológico abordado, facilitando a replicabilidade desta atividade pelos interessados; o referencial teórico, no qual as autoras expuseram os desafios de lecionar no ensino superior a disciplina de Libras, pautados na legislação brasileira e em autores que tratam sobre a temática; os resultados e discussões em que foram relatados o processo de produção das Fotonovelas pelos discentes envolvidos na pesquisa; e as considerações finais, nas quais foram sintetizada as nuances adquiridas ao longo do desenvolvimento dessa experiência.

## **METODOLOGIA**

A investigação em tela se constitui em um relato de experiência de uma atividade avaliativa aplicada a uma turma da disciplina de Libras de uma universidade pública, localizada em Cajazeiras - PB que envolveu a produção de uma Fotonovela. O relato de experiência, para Daltro e Faria (2019) se constitui em um trabalho que envolve a análise de um processo em duas perspectivas: da coletividade e da singularidade. Isso porque, a narração envolve e imprime marcas do contexto sócio-histórico e dialoga com as visões teóricas e de mundo do pesquisador.

Diante disso, a análise qualitativa dos dados foi utilizada no sentido de que os dados produzidos por essas narrativas não são quantificáveis (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32)

---

<sup>4</sup> Utilizamos os termos: discente e licenciando para nos referirmos aos alunos do Ensino Superior e a palavra estudantes para tratar dos alunos da Educação Básica.

e, portanto, requerem tratamento diferenciado para a produção dos significados. Para essas autoras, “Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores”. Assim, a pesquisa considerando as classificações apresentadas por essas pesquisadoras, se organiza em uma perspectiva explicativa, qualitativa e aplicada. Explicativa, pois visa identificar os fatores que levaram a alcançar determinados resultados e aplicada porque “Objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Para a coleta de dados utilizamos o diário de classe, registros de aula, registros da docente da IES e os materiais produzidos pelos discentes. Esses dados foram analisados à luz da literatura que abordam produção de roteiros e Histórias em Quadrinhos (HQs) como também destacam as possibilidades de aquisição de habilidades e conhecimentos mediados pela linguagem verbovisual.

## **DESAFIOS E PERSPECTIVAS DA DISCIPLINA DE LIBRAS NO ENSINO SUPERIOR**

A inserção da Libras como componente curricular no ensino superior foi fruto da regulamentação da Lei nº 10.436, a Lei da Libras (BRASIL, 2002), pelo Decreto nº 5.626 (BRASIL, 2005). Martins (2008) destaca que um dos obstáculos para o entendimento dos licenciandos sobre a relevância das temáticas trabalhadas nessa disciplina para a prática docente da IES foi o modo pelo qual esse componente curricular foi integrado nos mapas curriculares dos diferentes cursos, em outras palavras, seguiu o caminho da imposição por meio da legislação em detrimento de se pautar na percepção da importância dessa disciplina para a formação integral do professor.

Diante disso, esclarecer o licenciando sobre a educação inclusiva, que é o paradigma educacional (MANTOAN, 2015) a orientar as leis que regem a educação brasileira como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e, além disso, formar o licenciando para uma prática inclusiva com o surdo, é um desafio que envolve desde a sensibilização desse estudante para compreender a diversidade de formas de aprender dos alunos que compõem uma turma até discutir as especificidades que envolvem o ensino em uma classe formada por grupos heterogêneos, ou seja, que vivenciam situações econômicas, sociais, linguísticas e étnicas diferenciadas.

Assim, a disciplina de Libras ofertada na universidade que gerou esse relato visa fornecer subsídios para o trabalho em grupos compostos por discentes e educadores que interajam com pessoas que se comunicam por meio dessa língua. Dizemos discentes e educadores porque, em uma perspectiva inclusiva, pode ser matriculado um estudante surdo nas classes que o licenciando estiver realizando intervenções/estágio supervisionado, bem como a escola pode contar, no corpo docente ou em outros membros da comunidade escolar, com pessoas usuárias da Libras e de outros sistemas linguísticos. Ressaltamos que essa situação pode ocorrer tanto no período de formação quanto na prática após a conclusão do curso.

Em face do exposto, a disciplina de Libras, que geralmente conta com carga horária entre 30 e 68h/a (LEMONS, CHAVES, 2012), é desafiada a promover debates que envolvam a compreensão das especificidades linguísticas do surdo como também a relação da Libras e da visualidade com a socialização e o aprendizado do estudante; a sensibilização do educador para a inserção de estratégias didáticas voltadas para atender a turma que conta com o educando surdo; ensinar Libras, para interação do professor com o aluno surdo; compreender o trabalho dos profissionais que devem ser disponibilizados pela escola para favorecer a interação e o aprendizado desses educandos.

Entre essas vertentes que precisam ser contempladas pela disciplina de Libras, deteremos nossa atenção para a produção de um recurso didático que permite a reflexão sobre a interação do surdo com a sociedade, debatendo os mitos construídos socialmente acerca desse estudante e que interferem na qualidade das relações desenvolvidas entre surdos e ouvintes, conforme discutimos a seguir.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Uma turma formada por discentes de licenciaturas diferentes traz como desafio a busca por alternativas que favoreçam o aprendizado de licenciandos de áreas de interesse diversas. No grupo de discentes que enseja esse relato, oriundos dos cursos de História, Matemática, Física e Química trouxeram, além das suas visões de mundo singulares, interesses em áreas do conhecimento classificadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como: Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza (BRASIL, 2017).

Apesar de se tratar de um curso de nível superior, realizamos essa aproximação com a BNCC, pois a formação a nível acadêmico está voltada para o ensino dos conteúdos dessas áreas, principalmente em turmas da Educação Básica.

De acordo com a BNCC, o trabalho com o texto deve contemplar:

(...) diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas, a literatura infantil e juvenil, o cânone, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, as culturas juvenis etc., de forma a garantir ampliação de repertório, além de interação e trato com o diferente (BRASIL, 2017, p. 73).

Nesse trabalho, mais do que discutir o trabalho com o texto, buscamos relatar uma experiência de trabalho mediado pelo texto, mas que isso não isenta o docente de uma disciplina diferente da Língua Portuguesa a explicar aspectos de produção do texto que apresentará o conteúdo proposto por ele.

Na universidade *locus* da experiência que gerou esse relato, a disciplina de Libras é ministrada considerando aspectos teóricos e práticos. Nesse sentido, envolve desde a interação nessa língua, a atividades de inserção desse sistema linguístico no contexto educacional.

A atividade ora relatada localiza-se no âmbito da abordagem teórica, mas que pode ser replicada, pelo discente, na sua prática e, para isso, envolveu as discussões iniciais a respeito das percepções sociais sobre as potencialidades da Libras. Para tanto, realizamos uma atividade que envolveu as perguntas elencadas no livro de Gesser (2009), que compila os principais mitos sobre o surdo, a surdez e a Libras.

O material é apresentado na forma de perguntas e respostas, sendo a mesma didática mantida na discussão com a turma. Inicialmente apresentamos as perguntas, estimulamos as discussões das percepções dos discentes sobre a temática levantada a partir de cada questionamento proposto pela autora e, na sequência, foram abordadas as discussões que a pesquisadora aponta nesse livro.

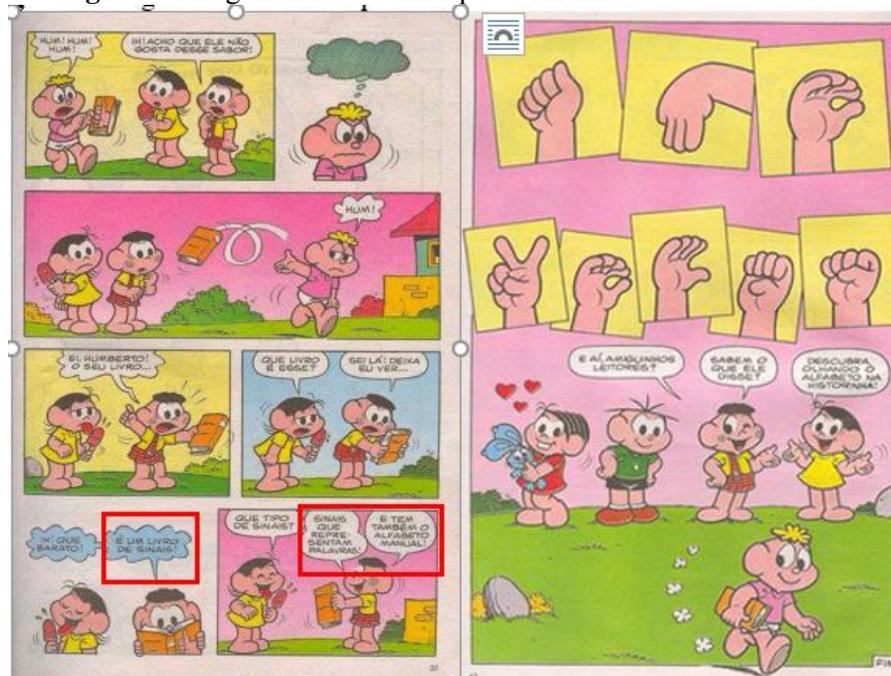
No segundo momento, a professora da disciplina de Libras realizou uma exposição sobre os tipos de histórias produzidos em uma perspectiva gráfica, como Histórias em Quadrinhos, cartum, charge, Fotonovelas entre outros e buscou relacionar às experiências dos licenciandos sobre esses recursos nas suas vivências educativas tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior. A partir do depoimento dos discentes, notamos que esses textos têm pouco espaço nas práticas educacionais, tendo em vista que são associados, pela maioria desses licenciandos, à literatura voltada para a diversão/entretenimento.

Diante do exposto, a atividade além de aproximar o escrito de Gesser (2009) às vivências dos discentes, tratadas nas narrativas, proporcionou ainda refletir sobre a forma das HQs e o potencial educativo desses textos, em especial, se forem produzidos em uma perspectiva coletiva e inclusiva.

A atividade foi pensada a partir do contato da docente da IES com um curso de formação continuada, denominado Quadrinhos na sala de Aula que, na ocasião, estava sendo promovido na modalidade à distância pela Fundação Demócrito Rocha. Esse curso possibilitou à professora conhecimentos sobre aspectos da HQ, um texto verbo visual e suas classificações e, dentre essas, selecionamos as Fotonovelas, que foram discutidos com os discentes durante a apresentação da proposta.

Na ocasião foram apresentadas diferentes apresentações e uso de textos verbovisuais, associando-os ao(s) suporte(s) de divulgação e ao público leitor desses textos. Os exemplos de HQs abordados foram: a tira, o fanzine, o cartum e a charge. Entre eles, destacamos a história da Turma da Mônica, denominada Aprendendo a Falar com as Mãos, que foi apresentada aos discentes o objetivo de ampliar as discussões sobre o gênero textual, conforme vemos na figura 1.

**Figura 1** – Páginas da história “Aprendendo a Falar com as mãos”.



**Fonte:** Souza (2006).

A história de Maurício de Souza (2006) aborda o encontro de Humberto, o personagem surdo da Turma da Mônica que, após tentar interagir, sem sucesso, em várias situações, com os colegas ouvintes, pede que os colegas aprendam Libras através do livro que ele carrega. Após mais incompreensões, ele se desfaz do livro e o Cascão, outro personagem do grupo, se interessa em saber o conteúdo do livro e descobre que se trata de um Dicionário de Sinais. Assim, Cascão mostra o livro para a turma (Mônica, Cebolinha e Magali) que logo

se dispõe a aprender essa Língua de Sinais para se comunicar com o amigo surdo, deixando Humberto muito feliz. Essa história, apesar da ênfase dada ao alfabeto manual, que é apresentado tomando grande parte da última folha, enquanto há apenas dois sinais da Libras, traz a comunicação em Libras para o universo infantil, estimulando discussões sobre a temática.

A HQ traz ainda comentários interessantes realizados pelo personagem Cascão, ao explicar à Magali que se tratava de um livro de sinais - como podemos observar no destaque à esquerda da figura 1 - que os sinais representam palavras e que o livro também contém o Alfabeto Manual – como identificamos no destaque à direita na figura 2 (SOUSA, 2006). Nesse trecho, dois mitos elencados por Gesser (2009) são esclarecidos: que o alfabeto manual é uma parte integrante da Libras, mas que existem outros sinais que não são utilizados para representar as Letras do alfabeto. Diante disso surge um duplo esclarecimento de mitos: é possível expressar palavras do português na Libras, com o uso de sinais, ou seja, saber somente os sinais que correspondem às letras do Alfabeto Manual não corresponde a interagir por meio da Libras.

Magalhães e Campos (2017, p. 228) afirmam que nessa narrativa:

A aprendizagem que acontece a partir das trocas socioculturais entre personagem surdo e ouvintes na HQs estudada, se reveste da abordagem sociointeracionista na medida em que a língua de sinais é apresentada para fazer a mediação dialógica em pro (sic.) de um sujeito surdo.

Desse modo, as línguas oral e sinalizada são valorizadas e a interação entre surdos e ouvintes, por meio da Libras, incentivadas. Após a análise desse material junto ao grupo, foram apresentadas as possibilidades de desenvolvimento da atividade por meio do desenho ou da fotografia e foi escolhida a Fotonovela como o gênero a ser trabalho na proposta. Optamos pelo formato da Fotonovela, por se tratar de um recurso que não exige que os produtores tenham a habilidade do desenho.

A Fotonovela, para Brandão (2018), é um texto em quadrinhos que se utiliza de fotografias e a modalidade escrita da língua na sua composição. Para o autor, essa estratégia amplia as possibilidades didáticas para os alunos que não dispõem de habilidades para produzir desenhos, possibilitando a participação na atividade e a aprendizagem “[...] desde que mantenham os recursos particulares da linguagem, como o requadro, balão, onomatopeia etc.” (BRANDÃO, 2018, p. 38), em suma, os elementos constituintes das HQs.

Na sequência, foram elencados os elementos necessários para a produção da Fotonovela, ou seja, a composição das imagens nos quadros, tais como: caixa de texto, de

narrativa ou recordatório, que é o nome dado ao espaço, no canto superior esquerdo do quadro usado para indicar tempo ou informações adicionais inseridas pelo narrador (delimitado pelo retângulo horizontal na parte superior da figura 2); onomatopeia (representação de sons por uma sequência de letras determinada); metáforas visuais, que são informações relacionadas a sentimentos e pensamentos, como a fumaça saindo da cabeça para indicar raiva, os corações nos olhos para demonstrar paixão ou mesmo a lâmpada, para mostrar que se teve uma ideia, entre outros (BRANDÃO, 2018).

Apresentamos ainda o registro da cena no quadro (imagem); marcação de mudança de quadros, com a calha ou sarjeta, que são os nomes dados ao espaço entre as imagens (delimitada, ao centro por um retângulo na vertical, na figura 2); a interlocução do quadro com o registro escrito - balões de fala, pensamento, gritos, uso da letra maiúscula, minúscula - (figura 3), entre outros aspectos.

**Figura 2 – Calha e recordatório.**



**Fonte:** Brasil (2009).

**Figura 3 - Indicativos de fala.**



**Fonte:** Brandão (2018).

Notamos que os discentes, mesmo afirmando que foram leitores de HQs em algumas fases da vida, surpreenderam-se por não terem notado, anteriormente, as especificidades e a riqueza de elementos de composição das histórias. Consequentemente, não tinham ciência dos inúmeros conhecimentos sobre a estrutura do texto mobilizados para a compreensão das HQs. Por isso, consideramos a discussão profícua para a produção desse texto, porque, conforme explica Brandão (2018, p. 36):

O autor imagina as cenas e as apresenta para o leitor, mas é o leitor que dá movimento, voz e sons à história. Aqui entram as tais ‘habilidades interpretativas visuais e verbais’ citadas por Eisner. Por isso, as HQs podem ser consideradas uma mídia interativa, na qual o leitor é corresponsável pelo andamento da narrativa.

Essas habilidades interpretativas se referem aos letramentos, em outras palavras, nas práticas sociais da leitura e da escrita mobilizadas para a compreensão de textos (KLEIMAN, 2005) considerando os seus objetivos, formatos dentre outros aspectos.

Em face dos níveis variados de uso da tecnologia relatados pelos licenciandos, a docente da IES optou por apresentar duas possibilidades de produção da Fotonovela: com o uso dos programas *Word* ou do *Power Point*. A orientação para esses programas levou em consideração a informação dada pelos licenciandos sobre o conhecimento e uso desses programas em outras atividades propostas por docentes da IES que ministram outras disciplinas. Nesse momento da discussão, os discentes identificaram recursos de introdução de cena, ajuste de tamanho de imagem, inserção de balões de fala e de símbolos, etc.

Por se tratar de uma história que envolveria um personagem surdo, foi salutar a apresentação do balão de fala em Libras (figura 4, em destaque à esquerda) e em Língua Portuguesa (figura 4, em destaque à direita), que foram explicados pela docente da IES através da história da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa, demonstrada na figura 4.

**Figura 4** – Diferença entre os balões de fala.



**Fonte:** Sousa (2006)<sup>5</sup>

Magalhães e Campos (2017, p. 229) analisaram uma HQ da Turma da Mônica e concluíram que com a inserção de um personagem surdo:

[...] fica visível a interação mediada pela LIBRAS que demonstra sua função social para que o personagem Humberto entre nos diálogos como alguém de fala, que constrói um projeto de dizer através da manifestação gesto-visual, portanto, pertencente à uma comunidade dialógicos, alicerçados em um circuito em que a língua está em uso.

Compreendida a proposta, os licenciandos se organizaram em grupos entre três a cinco componentes para seleção da temática/mito sobre a Libras, o surdo e a surdez a ser trabalhada na história. Notamos que os grupos foram formados, predominantemente, por estudantes do mesmo curso, ainda que de semestres diferentes, devido à facilidade de encontro, na universidade, em outros momentos.

A narrativa deveria ser elaborada no sentido que, no desfecho da história, o surdo pudesse ser compreendido como um integrante da comunidade narrada na história e entendido

<sup>5</sup> A história pode, além da versão impressa, ser encontrada no site Cultura Surda. Disponível em: <<https://culturasurda.files.wordpress.com/2016/01/turma-da-mc3b4nica-libras.jpg>>. Acesso em 28 abr. 2020.

como uma pessoa que tem ideias e desejos que são expressos na sua própria língua: a Libras.

Os discentes foram orientados a definir a(s) função(ões) assumidas por cada membro da equipe, considerando as suas habilidades e a dinâmica de organização do trabalho. Desse modo, deveriam decidir se essas atividades seriam realizadas na modalidade de rodízio, em especial as funções de fotógrafo e editor, de maneira a favorecer a participação de todos como atores e organizadores do texto. Contudo, foi esclarecido aos discentes que uma das funções a ser realizada por todos seria a de roteirista, de maneira a contemplar as experiências teóricas e de vida construídas por cada componente do grupo.

Discutida e elencada a temática do trabalho, os licenciandos foram convidados a realizar leituras sobre o conteúdo, refletir sobre situações vivenciadas que envolvessem o assunto ou mesmo questionar as outras pessoas do seu convívio se participaram de algum momento que o mito selecionado por eles houvesse sido evidenciado. Essa estratégia de busca visou estimular um estudo exploratório que possibilitasse a identificação na literatura e no cotidiano sobre informações que contribuíssem na produção do roteiro.

Wojciechowski, Meirelles e Vale (2017), no site da Academia Internacional de Cinema, dizem que para elaborar um roteiro, é necessário pesquisa e dedicação, pois é necessário conhecer o assunto, o público, definir o conflito, os personagens, para composição do primeiro registro. Esse texto se chama argumento e é redigido em prosa, seguindo a estrutura início, meio e fim, com o objetivo de apresentar os personagens e a trama. Para essa etapa, realizada na segunda semana de elaboração do projeto, foi destinada 1h/a, com os discentes do grupo reunidos na própria sala ou em outros espaços da sua escolha.

A opção por destinar um tempo em classe para a realização de cada etapa foi pensada no sentido de promover um espaço de encontro e trabalho cooperativo entre os licenciandos, tendo em vista que essa IES agrega estudantes de cidades ou estados diferentes, além de disponibilizar a atenção e o suporte do professor para atender às dúvidas dos grupos. Contudo, observamos que mesmo com a insistência da docente da IES para a realização dessas discussões coletivamente, dois grupos preferiram dividir as etapas para que cada um fosse responsável por um pedaço da elaboração do trabalho. Isso ocorreu em virtude da impossibilidade de encontro de todos os membros (tanto em face de faltas de membros do grupo como na inviabilidade de marcarem reuniões em outros horários por pertencerem a cursos e turmas diferentes nas aulas assistidas nos demais dias da semana).

Na terceira semana, retomando as orientações de Wojciechowski, Meirelles e Vale (2017), os licenciandos foram convidados a pensar e registrar a escaleta, ou seja, o esqueleto do roteiro. A escaleta corresponde à estrutura do roteiro contendo o resumo de cada cena, no

caso da Fotonovela, os discentes foram orientados descrever a imagem que seria necessária para a produção da cena e associá-las às informações/diálogos, ou seja, o texto verbal a ser inserido no texto visual e vice-versa. Esse registro deveria ser cauteloso, pois não seria aceita uma história com imagens repetidas na produção do texto verbovisual, logo, seria necessário identificar adequadamente as cenas para que não fosse necessário voltar a essa etapa, posteriormente, caso faltasse alguma imagem que não tivesse sido prevista na escaleta.

Assim, os licenciandos deveriam planejar as imagens, considerando os ambientes, participantes, posicionamento/enquadramento dos personagens bem como as informações não verbais que seriam apresentadas, de maneira que textos escritos e visuais compusessem uma mensagem coerente. Para a composição do texto, os discentes deveriam produzir ao menos 18 cenas e não foi definido o tamanho máximo. Essa determinação foi inserida apenas para evitar produções muito curtas que comprometessem a fluidez na leitura do texto e dificultasse a compreensão das informações abordadas na narrativa.

Na ocasião, a docente da IES promoveu uma discussão a respeito dos traços linguísticos e paralinguísticos da língua (aspectos não verbais que acompanham a comunicação durante a fala), que também são responsáveis pelo entendimento da mensagem. Assim, no momento da produção da escaleta, seria relevante apontar aspectos da cena, da mensagem descrita em texto ou imagem dentro dos balões de forma que as expressões faciais e corporais correspondessem às falas em grito, cochichos, pensamentos entre outros. O cuidado com a nitidez das imagens e para que transeuntes não fossem fotografados também foi explicada, pois seria relevante não ser necessário providenciar documentações de liberação de imagem em momentos nos quais as produções fossem expostas, bem como evitar quaisquer outros constrangimentos oriundos da exposição indevida de membros da comunidade acadêmica. Para essa etapa da atividade, também foi destinada 1h/a.

Na quarta semana, os discentes tiveram 4h/a livres para produção das imagens, edição do texto, análise do material, revisão (caso necessário) e impressão para a entrega. Na ocasião, a docente da IES permaneceu em sala, para esclarecer as dúvidas e prestar o suporte nas situações que pudesse contribuir. Por isso, os licenciandos foram orientados a realizar a atividade na própria universidade utilizando-se dos celulares para a captura das imagens e o laboratório de informática da instituição para a edição.

Passadas duas semanas, tempo solicitado pelos discentes para reverem e reajustar o material em momentos extraclasse, foi realizada a apresentação das Fotonovelas produzidas pelos grupos. No total foram dez Fotonovelas, que versavam sobre temáticas diversas, como observamos no Quadro 1.

**Quadro 1** – Síntese e títulos das histórias.

	<b>Título</b>	<b>Síntese da história da HQ</b>
1	Convergência de Sinais	Japonesa, recém chegada no Brasil tem dificuldade de comunicação com os brasileiros e conhece um surdo que vivencia as mesmas barreiras. Eles desenvolvem estratégias de superação e passam a socializar das estratégias encontradas.
2	Surdo na sociedade	Surdo sofre violência ao interagir com uma moça e ter o sinal “oi” confundido com gestos obscenos.
3	Comunicação Professor-Intérprete	Professor ministra a aula falando muito devagar devido a presença de um Tradutor-Intérprete da Libras.
4	Surdo-Mudo?	Alunos se encontram após a aula de Libras e discutem os termos “surdo”, “surdo-mudo” abordados na aula.
5	Perdi meu celular!	Um rapaz vê uma surda perder o celular e uma transeunte duvida que ela seja a dona do aparelho.
6	Música como inclusão para os surdos	Escola busca estratégias para incluir os alunos surdos em todas as aulas, inclusive na de música.
7	Uma história de amor, superando as diferenças	Surdo e ouvinte desenvolvem estratégias para favorecer a comunicação e o relacionamento amoroso.
8	Desafio da escola inclusiva	Professora e estudante surdo percebem as dificuldades que ocorrem diante da ausência de um Tradutor-Intérprete da Libras em sala de aula.
9	Surdo-mudo? Mudinho? Deficiente Auditivo? PNE? Portador de deficiência?	Surdo entra para o grupo que treina artes marciais, mas não é acolhido pelo grupo e resolve treinar sozinho. Quando o professor da luta é substituído, os colegas são convidados a serem mais receptivos com ele.
10	O ensaio	Ouvintes promovem espaço de música eletrônica para surdos e esclarecem a importância de proporcionar o acolhimento a eles em todos os espaços sociais.

**Fonte:** Dados da pesquisa.

No quadro 1, observamos que, alguns títulos, como 3, 6 e 8 são mais próximos de textos acadêmicos do que encontrados em HQs. Já o título 9 não corresponde à história apresentada, tendo em vista que os termos interrogados não são trabalhados na narrativa. Notamos que há textos que convidam a leitura e outros que apresentam, de maneira literal, o tema a ser abordado. Assim, percebemos a necessidade de, além de discutir a estrutura do texto, fornecer, em outras oportunidades de implementação da proposta de produção da telenovela, uma etapa de análise do título junto aos licenciandos.

Considerando que o título é o primeiro contato do leitor com o texto, ele funciona como um convite para a leitura e pode ser responsável pelo interesse ou desinteresse do leitor pela obra. Desse modo, é necessário moldá-lo de maneira criativa para que seja único, memorável e forneça um *insight* da história, sem antecipá-la na totalidade (REIS, 2018). O autor esclarece que, para isso, é necessário, inicialmente, relaxar, pois o pensamento insistente

e a necessidade de produzi-lo de maneira rápida pode bloquear a criação de títulos diferentes.

E acrescenta que, uma estratégia produtiva é o uso da técnica de *Brainstorm* (Tempestade de Ideias) e a atenção às seguintes perguntas: Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê?

Ainda sobre o quadro 1, notamos que diferentes relações são apresentadas nas histórias, tais como: a) amizade, tratadas nas HQs 1 e 7; b) interação entre desconhecidos, abordado nas HQs 2, 5 e 9; c) atividades educacionais/escola, discutidos nas HQs 3, 4, 6 e 8; d) adaptação de espaços de lazer, como na HQ 10. Diante dessa análise, foi possível perceber que os mitos desenvolvidos sobre os surdos interferem em diferentes âmbitos da vida dos surdos e ouvintes e, portanto, precisam ser esclarecidos de maneira a ampliar a participação do surdo na sociedade.

No momento da apresentação das histórias percebemos a timidez de alguns discentes e, em outros, o prazer em ver a sua imagem projetada na tela. Isso revela a subjetividade de cada licenciando e nos questiona a rever os limites de aprendizagem de cada estudante em função da tarefa proposta. Estimula ainda a discutir a contribuição de cada um, com as suas habilidades e/ou com as suas renúncias, para a composição do trabalho final. Dizemos renúncias, pois, em virtude da falta de algum personagem para compor a trama, um colega pode ter lutado contra a timidez, para substituí-lo ou representá-lo contribuir com o grupo e isso revela uma habilidade importante no trabalho em equipe: a colaboração. Observamos e refletimos sobre isso ao notar que alguns discentes preferiram não estar à frente da turma para a apresentação do trabalho e se encolhiam nas cadeiras durante a exposição, pelos demais membros do grupo, da história na qual eles atuavam como personagens.

Na apresentação, primeiramente, cada grupo apresentou a motivação que o levou a construir a história, ou seja, se foi uma percepção do cotidiano ou oriunda de reflexão teórica. Após a apresentação do grupo, houve um espaço para a colaboração dos demais colegas que deveriam relacionar o tema abordado aos mitos trabalhados por Gesser (2009) ou realizar destaques sobre pontos positivos na/da Fotonovela.

Identificamos que se tratam de temáticas variadas fazendo com que esse material, produzido pelos licenciandos, possa ser discutido com os estudantes, como também estimular que os discentes das diferentes licenciaturas utilizem esse e outros recursos visuais para o ensino e a avaliação dos estudantes, discutindo as características de produção de mensagens verbovisuais e estimulando a repensar conteúdos de maneira associada à sua vivência.

Contudo, como limitações, notamos que precisamos discutir e apresentar exemplos sobre outros três aspectos do texto (além do título, como foi citado anteriormente): a extensão

do texto nos balões indicativos de fala; quebra na linearidade da história; repetições de informação na modalidade verbal e não verbal; e a revisão linguística após a produção da HQ.

Identificamos que quatro dos dez textos apresentaram pelo menos um balão indicativo de fala com proporção igual ou maior ao quadrado que delimitava a cena. Desse modo, percebemos que os estudantes, apesar de se revelarem consumidores de HQs, precisam desenvolver conhecimentos para a produção desses textos e, assim, realizarem atividades com esse gênero em outras situações que estiverem mediando à atividade educativa.

Faz-se necessária a discussão sobre a extensão do texto na HQ e a dificuldade de leitura promovida por balões indicativos de fala extensos. Essa leitura causa um estranhamento no leitor visto que o gênero e os exemplos discutidos em classe foram propostos por textos curtos. De acordo com os relatos dos alunos, essas situações ocorreram devido a alterações realizadas no momento da produção e a ausência da revisão da escaleta que deveria nortear as fotografias que compõem o texto.

A quebra na linearidade da história foi observada na apresentação, pois enquanto os alunos do grupo acreditavam que as informações eram suficientes para a compreensão da história, no momento das discussões, os demais colegas da classe indicaram que as informações ficaram difusas e que poderiam ser solucionadas com a inserção de outras cenas ou de recordatórios explicando o recorte de tempo (como: no dia seguinte...; alguns dias depois...; com a chegada de...) ou espaço (de volta à escola...) entre outros.

Essa foi uma oportunidade de discutirmos que apesar do texto ser produzido em equipe, é necessário passar a produção para que outras pessoas, em especial com menor envolvimento com o tema, de maneira que possam indicar as suas impressões sobre o texto, indicando ambiguidades e incompreensões. Essa etapa não deve ser confundida com a revisão linguística, que deve ser realizada por um profissional da Língua Portuguesa, mas por possíveis leitores da HQ.

As repetições de informação na modalidade verbal e não verbal foram encontradas em apenas duas das dez HQs, todavia, chama a atenção para que o trabalho com textos, que envolvam diferentes modalidades linguísticas (textos multimodais), discuta aspectos da produção desses textos, porque, diferentes suportes requerem a atenção aos usos diferenciados da língua, os multiletramentos. Rojo (2012), os letramentos compreendem as práticas sociais de leitura e escrita das sociedades letradas e, com a ampliação do uso de suportes nas interações cotidianas é necessário compreender o uso da linguagem adequado a cada situação tanto para a leitura quanto para a produção de textos.

A última observação se refere à importância de submissão de um texto para a revisão linguística, tendo em vista a sua publicização. Todavia, considerando a opção dos estudantes para a não publicização dos textos, percebemos que, em outras oportunidades, precisamos elaborar estratégias, no decorrer do semestre, para que os estudantes valorizem as suas produções e compreendam a necessidade dos educadores em compartilhar materiais e experiências que possam favorecer o ajuste e replicação em outros grupos.

Isso é relevante porque, essas iniciativas podem contribuir para incentivar outros educadores a utilizarem essas estratégias e recursos bem como criarem e socializarem as suas experiências, ampliando as discussões sobre a prática pedagógica seja suportes acadêmicos (como anais de eventos e revistas científicas) ou em outros espaços que não sejam revisados por pares mas que sejam de acesso de outros educadores, tais como, *sites* educativos, revistas comerciais entre outros. Após as sugestões, os estudantes foram convidados a realizarem os ajustes sugeridos pelos colegas e a professora e enviarem uma versão atualizada da HQ.

A seleção da Fotonovela foi profícua, pois aproxima a história do cotidiano ao inserir personagens representados por colegas com os quais os discentes convivem e evidenciar a natureza verossímil da situação retratada, além de se entenderem como parte da construção de uma sociedade aberta à vivência na diversidade linguística à medida que agem no mundo, promovendo esclarecimentos junto à comunidade, que podem contribuir para modificar as formas de perceber o surdo e se relacionar com ele.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência ora relatada permitiu ressignificar aspectos vivenciados por um dos estudantes (autores da HQ) ou idealizada pelo grupo. Entretanto, em ambas as situações são verossímeis e, desse modo, podem contribuir para ampliar a visão dos leitores do texto sobre a pessoa surda, o preconceito evidenciado em pensamentos e atitudes de outros indivíduos com os quais convive cotidianamente, bem como estratégias de superação dessas dificuldades.

Dentre as habilidades trabalhadas com os discentes no desenvolvimento dessa atividade ressaltamos a criatividade, ética e valores, trabalho em equipe, empatia, entre outras. Destacamos também que alguns discentes se superaram, seja na utilização dos programas para produção das Fotonovelas ou até mesmo na construção das cenas, pois eles precisam discutir proposta para alinhar as ideias e atingir o objetivo que, nessa proposta, tratam-se das Fotonovelas que foram o produto final de estudo.

Resaltamos também que o percurso metodológico adotado foi eficiente, uma vez que a docente da IES trabalhou com os discentes em todas as etapas para construção de HQs, detalhando inclusive os termos técnicos e as definições usadas por profissionais dessa área de conhecimento. Entretanto, destacamos que a atenção sobre a escolha do tema, a linearidade da história e a necessidade de revisão das etapas anteriores (roteiro e produção de escaleta) de construção após a inserção de cada ajuste no texto é necessária, além da busca por leitores que possam contribuir para deixar o texto mais claro e, assim, atingir o objetivo pretendido.

Em suma, o estudo em tela demonstra que é possível em meio aos desafios existentes proporcionar a futuros professores, de uma maneira interdisciplinar, atividades que permitam trabalhar a inclusão de alunos surdos nas práticas educativas.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, D. Linguagem dos Quadrinhos. In: UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL. **Curso Quadrinhos na sala de aula**. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 18 jan. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

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](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm)>. Acesso em: 16 fev. 2020.

BRASIL. **Acessibilidade**. [S. l.]. Maurício de Sousa Editora, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular - BNCC**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 20 maio 2020.

DALTRO, M. R.; FARIA, A. A. de. Relato de experiência: Uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan./abr. 2019.

GESSER, A. **Libras? Que língua é essa?**: Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

KLEIMAN, A. É preciso ensinar o letramento?: Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LEMOS, A. M.; CHAVES, E. P. A disciplina de Libras no ensino superior: da proposição à prática de ensino como segunda língua. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, 16, 2012, **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2012.

MAGALHÃES, R. A. N.; CAMPOS, L. S. Com os quadrinhos nas mãos: humor e Libras na Turma da Mônica. **PERcursos Linguísticos**: Dossiê: linguagem humorística, Vitória, v. 7, n. 15, p. 218 – 240, 2017.

MANTOAN, M. T. É. **Educação Inclusiva**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, V. R. de O. Análise das vantagens e desvantagens da Libras como disciplina curricular no ensino superior. **Caderno do CEOM**, ano 21, n. 28, 2008.

REIS, V. **Título de livro**: Como criar títulos perfeitos para suas histórias. 2018. Disponível em: <https://viltoreis.com/titulo-de-livro/> Acesso em: 21 maio 2020.]

ROJO, R. Pedagogia dos Multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (org.) **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SOUSA, M. Aprendendo a Falar com as Mãos. **Mônica**: Que fim levou o Sansão?. n° 239, Ed. Maurício de Sousa, São Paulo, p. 35 – 42, 2006.

WOJCIECHOWSKI, M.; MEIRELLES, C.; VALE, P. M. **Como Fazer roteiro**. 2017. <<https://www.aicinema.com.br/como-fazer-um-roteiro/>>. Acesso em: 16 mar. 2018.

## PRODUÇÃO DE MATERIAL ARTESANAL ASSISTIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INCLUSÃO DE UMA ALUNA CEGA\*

Lilian Pereira da Silva Teixeira <sup>1</sup>  
Dayvid Fernando Carvalho de Queiroz <sup>2</sup>  
Marcela Alves Magalhães <sup>3</sup>

### RESUMO

Neste estudo objetivou-se avaliar a efetiva funcionalidade de recursos táteis artesanais e seu desempenho didático e pedagógico no ensino de alunos com cegueira. A pesquisa centra-se na análise da proposta do uso de materiais didáticos artesanais como recursos potenciais para a compreensão e assimilação dos conteúdos por parte de uma aluna cega do curso técnico subsequente em informática de um *campus* do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano. Os conceitos teóricos que nortearam este estudo estão voltados à argumentação em favor do fortalecimento de práticas que favoreçam a educação inclusiva de pessoas cegas através de recursos assistivos. A abordagem metodológica qualitativa foi a principal perspectiva procedimental para o desenvolvimento da pesquisa, porém fez-se uso também de instrumento da pesquisa quantitativa. Conclui-se que, conforme os relatos e índices apresentados na coleta dos dados, os materiais táteis artesanais utilizados com a aluna cega, atingem seu objetivo didático, pedagógico e social, facilitando a assimilação de conteúdos e contribuindo para a inclusão e interação social não somente da aluna com deficiência, mas também de todos os demais discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

**Palavras-chave:** Recursos táteis, Cegueira, Informática, Educação Inclusiva.

### INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com necessidades específicas em sala regular é o melhor caminho para reduzir atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e acolhedora, alcançando educação para todos não só do ponto de vista didático, mas também afetivo, melhorando a eficácia de todo sistema educacional, conforme o que indica a Declaração de Salamanca (ESPANHA, 1994). Esse princípio também foi observado nos estudos de Miranda (2008) que entrevistou alunos incluídos, professoras do ensino especial e do ensino regular e os

---

<sup>1</sup> Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) - Doutora em Educação e Contemporaneidade PPGEDUC – UNEB. E-mail: [lilian.teixeira@ifbaiano.edu.br](mailto:lilian.teixeira@ifbaiano.edu.br). (Prof<sup>ª</sup> Orientadora)

<sup>2</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias e Revisor de Texto Braille do Instituto Federal Baiano – IF Baiano, [dayvid.queiroz@ifbaiano.edu.br](mailto:dayvid.queiroz@ifbaiano.edu.br);

<sup>3</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Ciências Agrárias do Instituto Federal Baiano – IF Baiano, [marcela.alves.magalhaes@gmail.com](mailto:marcela.alves.magalhaes@gmail.com);



As falas dos alunos pesquisados indicam que há entrosamento, amizade, trocas e interações entre os colegas de turma. Eles [alunos cegos] não sentem rejeição por parte dos amigos que sabem mais ou que não são deficientes (MIRANDA, 2008, p. 7).

Assim, observamos que a inclusão de alunos com necessidades específicas em sala regular é positiva. No entanto, esses estudantes devem ter acesso ao Atendimento Educacional Especializado em turno oposto às suas aulas regulares, sendo que essas aulas devem ocorrer de duas a três vezes por semana. “O objetivo desse atendimento visa o acompanhamento escolar do deficiente visual, como, também, a complementação curricular nas matérias específicas, ou seja, Braille, Sorobã, Orientação e Mobilidade ou adequação do material em tinta” (MIRANDA, 2008, p. 7).

No entanto, pela falta de investimentos financeiros, nem toda escola pública tem sua sala de recursos devidamente equipada e com todos os materiais necessários, isso força os profissionais da área a confeccionarem e fazerem adaptações de materiais diversos visando a substituição dos recursos apropriados. Essa produção de materiais é basicamente artesanal e se vale de materiais de baixo custo, material plástico descartado, sucata e materiais baratos de papelaria e armarinho muitas vezes adquiridos com recursos dos próprios profissionais.

Essa produção artesanal de material didático conduz-nos ao seguinte questionamento: Em que medida esses recursos estão cumprindo seu papel pedagógico e apresentam efetiva eficácia no aprendizado desses alunos?

No intuito de desvelar tal questão, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa no curso técnico subsequente em Informática de um *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Baiano (IF Baiano) com o objetivo de avaliar a efetiva funcionalidade de recursos artesanais como recursos potenciais para a compreensão e assimilação dos conteúdos por parte de uma aluna cega que é discente no referido curso técnico profissionalizante.

O curso técnico subsequente em Informática do IF Baiano, é um curso que tem como objetivo maior formar profissionais:

[...] proativos e empreendedores com competências e habilidades para atuar crítica e reflexivamente na sociedade, no mundo do trabalho e nas diversas áreas de computação, capazes de implementar sistemas computacionais e

Observa-se que, a Educação profissional como qualquer outro espaço de educação formal, deve apresentar todas as condições para atendimento da pessoa com deficiência, e mais especificamente da pessoa cega, pois os princípios da educação inclusiva e a própria legislação educacional brasileira regimentam que é um direito de qualquer pessoa deficiente ter acesso à educação em todos os seus segmentos e modalidades.

Como podemos ver claramente na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência):

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015, *on-line*)

Assim, ao longo desta produção estaremos abordando questões referentes ao uso de materiais didáticos artesanais como recursos potenciais para a compreensão e assimilação dos conteúdos por parte de uma aluna cega do curso técnico subsequente em Informática do IF Baiano. Desse modo, torna-se relevante a abordagem de alguns conceitos como: deficiência visual e cegueira; educação inclusiva; e, produção de material educacional especializado para uma melhor contextualização da análise que foi desenvolvida na pesquisa realizada.

É importante estabelecer a diferença entre cegueira e deficiência visual: Para Sá, Campos e Silva (2007) a cegueira é uma alteração grave ou total das funções visuais afetando de modo irremediável a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente. Quando ocorre desde o nascimento é classificada como congênita e é definida como adquirida ou adventícia é decorrente de patologias ou acidentes, podendo também associar-se a outras deficiências.

Segundo Moreira (2014) é considerado legalmente cego o indivíduo que mesmo com a melhor correção óptica, possui acuidade visual no melhor olho inferior a 20/400 ou campo visual menor que 10 graus no melhor olho.

“Geralmente, refere-se acuidade visual (AV) como a função visual que exprime a capacidade de reconhecer detalhes” (MOREIRA, 2014, p. 73).

[...] o termo cegueira não é absoluto, pois reúne indivíduos com vários graus de visão residual. Ela não significa, necessariamente, total incapacidade para ver, mas, um prejuízo dessa aptidão em níveis incapacitantes para o exercício de tarefas rotineiras. Essa definição inclui tanto a cegueira parcial dita legal como a cegueira total – amaurose, em que a visão é nula (MOREIRA, 2014, pp. 74-75).

Ainda segundo Moreira (2014) o termo deficiência visual abrange tanto a cegueira como a baixa visão, também chamada de visão subnormal e a visão de apenas um dos olhos como nos relata Sá, Campos e Silva (2007, p. 15): “Se a falta da visão afetar apenas um dos olhos (visão monocular), o outro assumirá as funções visuais sem causar transtornos significativos no que diz respeito ao uso satisfatório e eficiente da visão”.

Para Sá, Campos e Silva (2007) a definição de baixa visão é complexa devido à quantidade, variedade e intensidade de comprometimentos das funções visuais abordados por esse termo. Essas funções variam desde simples percepções de luz até redução de acuidade e campo visual que interferem ou limitam o cumprimento de tarefas cotidianas e de desempenho geral, como por exemplo o nistagmo (movimento rápido e involuntário dos olhos, que causa uma redução da acuidade visual e fadiga durante a leitura) ou o albinismo (falta de pigmentação congênita que afeta os olhos e limita a capacidade visual). A baixa visão reduz significativamente a quantidade e a qualidade das informações que um indivíduo pode captar do ambiente, informações estas, muito valiosas para sua construção de conhecimento e de mundo exterior, ou seja, a pessoa pode ter uma captação muito restrita do que lhe cerca (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Até mesmo o estado emocional pode contribuir para alterações na condição visual da pessoa com baixa visão como nos relata Sá, Campos e Silva (2007, p. 16):

Uma pessoa com baixa visão apresenta grande oscilação de sua condição visual de acordo com o seu estado emocional, as circunstâncias e a posição em que se encontra, dependendo das condições de iluminação natural ou artificial. Trata-se de uma situação angustiante para o indivíduo e para quem lida com ele [...].

Essa particularidade do aluno de baixa visão pode ocasionar conflitos emocionais, sociais e psicológicos que agem diretamente em sua capacidade visual e interferem na sua

conduta, desempenho escolar e aprendizagem. Assim os professores, tanto das salas regulares como do Atendimento Educacional Especializado (AEE), devem estar atentos, procurando melhores locais de acomodação na sala e locais de iluminação mais adequada aos discentes com tais especificidades.

A Educação inclusiva tem como marco principal a Declaração de Salamanca, produzida como resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, promovida em 1994 pelo governo da Espanha e pela UNESCO. Essa conferência teve enorme difusão da filosofia inclusão educativa e ganhou muito espaço em diversos países, entre eles o Brasil (MENDES, 2006).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

A educação especial é uma modalidade de educação escolar que transcorre todos os níveis, etapas e modalidades do ensino. Consumada por meio do Atendimento Educacional Especializado – AEE, tem como função a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para superação de barreiras de alunos com necessidades educacionais específicas, permitindo sua plena participação na vida discente (BRASIL, 2008).

As atividades realizadas no AEE são diferentes das realizadas em sala regular possuindo assim caráter complementar e/ou suplementar e nunca de substituição à escolarização. Esse atendimento visa complementar a educação dos alunos, trabalhando sua independência na vida acadêmica e fora dela (BRASIL, 2008).

#### O Atendimento Educacional Especializado:

Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de

Recursos tecnológicos e equipamentos como jogos melhoram a aprendizagem pois fazem com que esse momento seja mais agradável e motivador. Com bom senso e criatividade é possível produzir muitos recursos abrangentes ou de uso específico (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Os alunos cegos atuam com dois tipos principais de conceitos: aqueles que tem significação real para eles, construídos de suas experiências e, aqueles que fazem referência às memórias ou vivências visuais e que, apesar de serem importantes do ponto de vista comunicativo, podem trazer compreensões inadequadas ou desprovidas de sentido. Desse modo, esses alunos podem fazer uso de expressões sem contexto ou sem nexos e significado real pois não foram construídas de experiências concretas e diretas. Essas crianças apresentam o fenômeno conhecido como verbalismo e seu predomínio pode ter resultados negativos na sua aprendizagem e evolução (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Dessa maneira é importante sempre proporcionar experiências da aprendizagem ao aluno cego de forma mais palpável possível a fim de que sejam inseridos em situações de vivência cotidiana estimulando a exploração e o desenvolvimento pleno dos outros sentidos.

Ainda segundo as autoras Sá, Campos e Silva (2007) é possível construir uma infinidade de recursos didáticos com material de baixo custo ou descartáveis como garrafas pets, embalagens, frascos, tampas, retalhos de papel ou tecido ou, qualquer material de texturas diferentes como barbantes, cordões, botões, palitos crachás e grãos diversos.

Na produção de material para alunos cegos, também é importante atentar-se à dimensão estética desse material. Os recursos produzidos devem ter cores bonitas e chamativas, ter estímulos visuais e táteis. Essas características servirão tanto para estimular alunos com baixa visão, como também, para despertar a curiosidade de alunos videntes gerando um bom entrosamento entre todos (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

A confecção de recursos didáticos para alunos cegos deve se basear em alguns critérios muito importantes para a eficiência de sua utilização. Entre eles, destacamos a fidelidade da representação que deve ser tão exata quanto possível em relação ao modelo original. Além disso, deve ser atraente para a visão e agradável ao tato. A adequação é outro critério a ser respeitado, considerando-se a pertinência em relação ao conteúdo e à faixa etária. As dimensões e o tamanho devem ser observados. Objetos ou desenhos em relevo pequenos demais não ressaltam detalhes de suas partes componentes ou se perdem com facilidade. O exagero no tamanho pode prejudicar a apresentação

Compreende-se, portanto, que as diferenças de textura e relevo devem ser facilmente percebidas ao toque. Nesse sentido, deve-se sempre que possível modificar as texturas das partes do objeto para facilitar o entendimento de como cada uma delas formam o todo.

O material não pode ser repulsivo ao toque, assim como precisa ter boa qualidade e resistência, para suportar a constante exploração tátil e manuseio. Não deve oferecer risco aos alunos e sua manipulação deve ser simples e fácil proporcionando praticidade em sua utilização (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Levando-se em consideração as dimensões e distâncias do mundo físico, a construção de modelos de maquetes e mapas táteis são de grande importância para que os alunos deficientes visuais possam se apropriar dos conceitos geográficos e até mesmo das dependências da escola e dos ambientes em que circulam. Devido ao tamanho, distância e localização, nem tudo que está ao alcance dos olhos pode ser tocado, desta forma, a utilização de maquetes e modelos é uma ótima maneira de trabalharmos noções e conceitos de acidentes geográficos, sistema solar, modelos atômicos e fenômenos naturais (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

Devemos sempre lembrar que a cegueira ou deficiência visual não afeta o cognitivo dos alunos, estes, possuem a mesma capacidade de assimilação de conhecimento e de expressão dos demais (salvo em caso de múltiplas deficiências), assim os alunos DVs (Deficientes Visuais), devem e podem ser cobrados como os demais, desde que, as metodologias de ensino e avaliação tenham sido adaptadas para eles (CASTRO, 2014; SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007).

## **METODOLOGIA**

A principal abordagem metodológica que conduziu o desenvolvimento da pesquisa que originou esta produção pautou-se na abordagem qualitativa, pois trata-se de uma pesquisa na área de educação e que valorizou o posicionamento dos sujeitos, porém foi necessário o uso de um instrumento que é próprio da pesquisa qualitativa, o questionário.

Portanto, pode-se afirmar que houve a junção de instrumentos que são utilizados tanto na pesquisa qualitativa, quanto na quantitativa. A escolha metodológica se justifica por se entender que o misto de métodos em uma investigação possibilita ao autor ter um leque maior de informações sobre o objeto de pesquisa.

De acordo com Creswell (2010), um dos maiores propagadores do método misto na atualidade, o conceito de método misto, poderia ser apresentado da seguinte forma:

É uma abordagem de investigação que combina ou associa as formas qualitativa e quantitativa. Envolve suposições filosóficas, o uso de abordagens qualitativas e quantitativas e a mistura das duas abordagens em um estudo. Por isso, é mais do que uma simples coleta e análise dos dois tipos de dados; envolve também o uso das duas abordagens em conjunto, de modo que a força geral de um estudo [*de método misto*] seja maior do que a da pesquisa qualitativa ou quantitativa isolada. (CRESWELL, 2010, p. 27)

De acordo com Paschoarell (2015, p. 70):

A utilização dos modelos em conjunto procura adotar vários métodos para análise do objeto de estudo, através da comparação dos dados obtidos por meio das abordagens quantitativas e qualitativas. Essa combinação pode apresentar-se de forma alternada ou simultânea a fim de responder a questão de pesquisa. Dessa forma, as abordagens quantitativas e qualitativas utilizadas em uma mesma pesquisa são adequadas para que a subjetividade seja minimizada e, ao mesmo tempo, aproximam o pesquisador do objeto estudado, proporcionando maior credibilidade aos dados.

No levantamento dos dados foram utilizados dois instrumentos de pesquisa: entrevista e o questionário.

A entrevista aberta consiste em um instrumento que suporta principalmente finalidades exploratórias (BONI, QUARESMA, 2005, p. 74), no caso da pesquisa em questão, possibilitou explorar a eficiência dos materiais pedagógicos produzidos artesanalmente e que são utilizados no curso profissionalizante com uma aluna cega. A entrevista é um mecanismo muito utilizado pelos pesquisadores da área de ciências humanas, pois valoriza a “voz” do sujeito, suas impressões e compreensões no intuito de trazer à lume a subjetividade do sujeito mediante uma perspectiva de análise reconhecida no espaço acadêmico.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 69) o questionário é um:

instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Nessa perspectiva, os dois instrumentos foram utilizados. Por meio de entrevista, a aluna explanou suas dificuldades e opiniões sobre o atendimento, pontuando em que termos os materiais didáticos artesanais atendem suas necessidades. Participaram também da pesquisa professores de sala de aula comum do curso Técnico Profissionalizante e professores do atendimento educacional especializado que foram inquiridos através do preenchimento de formulário de questionário constituído de 9 questões fechadas e 1 questão aberta.

Os sujeitos da pesquisa foram: aluna do curso Técnico em Informática (cega); professores que atuam com componentes curriculares do curso Técnico Profissionalizante em Informática do IF Baiano e professoras do atendimento educacional especializado (AEE) da mesma instituição.

A coleta de dados ocorreu em um dos *Campus* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) no período entre 09/12/2019 e 11/12/2019. Na análise de dados não foram apresentados os nomes reais dos sujeitos, mas sim pseudônimos. Optou-se por não identificar os sujeitos para garantir que seus direitos não sejam violados.

Foram entrevistados 7 (sete) docentes do curso Técnico Profissionalizante em Informática identificados nessa pesquisa por Doc 1, Doc 2, Doc 3 e assim sucessivamente seguindo a ordem de aplicação do questionário. Destes sete professores, cinco atuam diretamente em sala de aula convencional com disciplinas específicas da área técnica de informática e dois atuam no atendimento educacional especializado. Começaremos por traçar o perfil destes profissionais e, na sequência, descreveremos suas perspectivas extraídas dos dados da parte fechada dos questionários culminando com a análise dos seus relatos de experiências extraídos da parte aberta do questionário.

## RESULTADOS E DISCUSSÕES

A fim de traçar o perfil dos sujeitos participantes da pesquisa chama atenção uma característica identificada no corpo docente do curso Técnico Profissionalizante em Informática do *campus* estudado. Trata-se de um grupo de professores consideravelmente jovem com um percentual de 28,6% situados na faixa etária entre 20 a 30 anos, enquanto 71,4% está situado na faixa etária entre 31 a 40 anos.

Os dados quando ao sexo apresentam uma coincidência interessante quanto a idade: 28,6% dos docentes entrevistados são do sexo feminino e 71,4 são do sexo masculino. Todos os docentes do sexo masculino atuam lecionando disciplinas da área técnica de informática, enquanto as docentes do sexo feminino atuam na área do atendimento especializado. Observa-

se que a área de informática ainda é um espaço de atuação profissional predominantemente masculino, porém a área de atendimento educacional especializado é composta na maioria das vezes por profissionais da área da pedagogia, que apresenta uma predominância do sexo feminino.

O tempo de atuação na docência do grupo estudado varia entre três e seis anos de experiência, sendo apenas um docente com três anos de experiência (14,3%), dois docentes com 4 anos de experiência (28,6%), dois docentes com 5 anos de experiência (28,6%), e dois com seis anos de experiência (28,6%).

Com relação a formação acadêmica dos sujeitos observou-se um doutor (14,3% do quadro estudado), 3 mestres (42,9%) e 3 especialistas (42,9%).

Na perspectiva de obter-se a visão dos professores sobre a prática da inclusão e como eles conseguem relacioná-la a sua prática docente, aplicou-se quatro perguntas em questionário fechado obtendo os seguintes resultados:

**Questão 1:** No cotidiano escolar nos deparamos com a diversidade, seja ela de cunho pessoal e estrutural o que exige modos de trabalho diferenciado. Como você possibilita a aprendizagem aos seus alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem? Podem assinalar mais de uma opção.

**Tabela 1** – Adaptação das aulas às dificuldades de aprendizagem dos alunos

FAZ ADAPTAÇÕES DE AVALIAÇÕES		FAZ ADAPTAÇÕES DE AULAS	
100%	00%	84,71%	14,29%
SIM	NÃO	SIM	NÃO

FAZ ADAPTAÇÕES DE MATERIAIS	
84,71%	14,29%
SIM	NÃO

Fonte: banco de dados do questionário aplicado pelos autores.

Através da tabela 1 observa-se que a maioria dos professores indica que fazem adaptações em suas aulas no que se refere ao atendimento dos alunos que apresentam dificuldades. Esse dado revela que os professores do referido curso demonstram uma postura coerente com os princípios da educação inclusiva, pois conforme Miranda (2008, p. 13) pôde observar:

embora se queixem da falta de conhecimento e preparo para lidar com esses alunos. Porém, nenhuma professora nega-se a recebê-los em suas salas de aula, mesmo sem o conhecimento necessário, alegado por elas, não deixam de atender aos alunos deficientes que lhes foram designados. De uma forma ou de outra o aluno é sempre atendido.

Ao serem questionados acerca de experiência em sala de aula com algum estudante com deficiência, 100% dos docentes entrevistados sinalizaram positivamente. Isto revela que a instituição pesquisada tem promovido a inserção de estudante com necessidades específicas em seus cursos, pois mesmo tratando-se de uma instituição pública, há ainda um índice relativamente baixo desse público em cursos de educação profissionalizante.

A questão 3 do questionário indagava aos professores se os mesmos eram favoráveis à proposta de inclusão de alunos deficientes na educação técnica profissionalizante, e 100% dos professores responderam positivamente. Acredita-se que estes profissionais apresentam um posicionamento favorável a essa questão em virtude das possíveis experiências exitosas que já tiveram com alunos deficientes em sua instituição.

Na questão de número 4, foi realizada a seguinte indagação aos docentes: Você acha que o instituto te oferece as condições para o desenvolvimento de atividades inclusivas para seus alunos?

Tabela 2 – Condições para o desenvolvimento de atividades inclusivas

<b>71,43%</b>	<b>00%</b>	<b>28,57%</b>
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>	<b>PARCIALMENTE</b>

Fonte: banco de dados do questionário aplicado pelos autores.

Nesta questão não houve totalidade nas respostas. Alguns docentes indicam que sua instituição onde atuam apresenta parcialmente as condições de trabalho para o desenvolvimento de atividades inclusivas, porém o índice de pessoas que indicaram positivamente predomina entre a maioria. Esse índice chama atenção e coloca-se como um índice que difere do que ocorre na maioria das instituições de ensino do país. Conforme Glat e Pletsch (2011 apud BEZERRA, ARAUJO, 2011) há ainda uma precariedade de infraestrutura física e humana nas instituições de ensino do Brasil para o atendimento de pessoas deficientes, esse é um reflexo da graves limitações e fragilidades que a educação pública brasileira apresenta no contexto atual.

A segunda parte do questionário teve como objetivo perceber a compreensão dos docentes sobre o que são os recursos táteis e sua relevância para a absorção do conteúdo e o desenvolvimento cognitivo da aluna cega com a qual trabalham no curso Técnico Profissionalizante em Informática. Nessa parte o formulário apresentou cinco questões fechadas e uma questão aberta.

Assim, nas questões de número 5 e 6, os docentes foram indagados se já conheciam a produção de recursos táteis de baixo custo para o trabalho com educação inclusiva e se estes recursos podem ser facilitadores da aprendizagem de alunos videntes e não videntes na educação profissionalizante. Todos os professores afirmaram que sim para ambas questões.

Esse índice revela que há um acompanhamento pedagógico efetivo nesta instituição no que se refere à orientação do trabalho docente voltado para a educação inclusiva e que estes docentes já vivenciaram situações que os conduziram à convicção que os recursos táteis podem contribuir não somente com a aprendizagem do aluno deficiente (cego) mas também contribuem com a aprendizagem dos alunos sem aparentes deficiências conforme nos foi relatado por Sá, Campos e Silva (2007).

Na questão de número 7, foi apresentada a seguinte pergunta: você considera o uso deste recurso pedagógico como de fácil acesso ao docente? Nessa questão não houve unanimidade como pode-se observar na tabela 3.

Tabela 3 – Facilidade do acesso de docentes ao uso de recursos artesanais táteis

<b>85,71%</b>	<b>14,29%</b>
<b>SIM</b>	<b>NÃO</b>

Fonte: banco de dados do questionário aplicado pelos autores.

Considerando o índice de 85,71 observa-se que tais docentes tem melhores condições de acesso aos recursos táteis pois em geral, principalmente para aqueles de área técnica profissional, pois comumente o acesso a tais recursos é muito difícil para esse segmento de ensino. Há poucos registros de trabalhos de inclusão com uso desses recursos na Educação Profissional.

Ao serem indagados nas questões abertas sobre a construção e aplicação de recursos táteis no curso técnico profissionalizante em Informática, apenas 01 docente relatou que não possuía nenhum tipo de experiência com o uso de materiais táteis.

Os demais professores apontaram que já produziram esses recursos para aplicação em sala de aula, e notaram uma boa resposta por parte da aluna cega. Perceberam também a possibilidade de utilizar os mesmos materiais com alunos videntes em turmas futuras, esperando que estes também apresentem bons resultados.

*Durante esse semestre, na disciplina de manutenção de computadores, construí alguns recursos táteis utilizando material reciclado. Com Papelão e componentes eletrônicos montei algumas peças de hardware para que a aluna pudesse melhor compreender as características e funcionamento.*

*A montagem desses itens tomou algumas horas de pesquisa e atividade manual, porém a resposta apresentada pela aluna foi muito boa.*

*Os recursos criados para facilitar o aprendizado desta aluna serão também utilizados com os alunos videntes das próximas turmas (DOC 2).*

O Doc 7 apontou que esses recursos são muito bons para o trabalho com conceitos concretos, mas sente dificuldade em trabalhar conceitos abstratos:

*Eu acredito que o uso de materiais táteis artesanais pode ajudar bastante os alunos cegos e os videntes. Eu já lecionei uma disciplina no curso subsequente em informática e fiz usos desses recursos. Percebi que a aluna cega compreendeu com facilidade o conteúdo de componentes internos de um computador básico.*

*Notei que o uso de materiais táteis é melhor aplicado quando os conceitos são físicos/concretos. Tive dificuldade em aplicar para conceitos mais abstratos. E hoje, já estou preocupado com a disciplina Desenvolvimento Web do próximo semestre. Busco alternativas de como ensinar uma aluna cega a desenvolver uma atividade que em sua maior parte é visual. Apesar das dificuldades, sei que é possível. Conheço um pouco da história de Lucas Radaelli, cego desde os 4 anos de idade, hoje com 28, tornou-se programador do site de busca da Google. É formado em Ciência da Computação.*

Os professores Doc 5 e Doc 6 são de acordo que os recursos táteis podem facilitar o aprendizado de alunos cegos e videntes, no entanto, o Doc 6 aponta para a falta de capacitação continuada pra que os professores possam aprender como construir e como aplicar esses recursos.

O Doc 5 chama atenção para a importância de se trabalhar a leitura para assim, melhorar a abstração tão necessária nesse curso técnico e já comentada pelo Doc 7:

*Acredito que o uso de recursos táteis pode facilitar o aprendizado de alunos videntes ou deficientes visuais. Entretanto, explorar a leitura, a interpretação de textos e a abstração são tão ou mais importantes (Doc 5).*

Os docentes 3 e 4 foram além, e nos apresentaram com reflexões profundas sobre o tema abordado, como por exemplo, a docente 3 que associou a pesquisa ao conceito de Desenho Universal para a aprendizagem:

*O paradigma educacional inclusivo sucinta a produção a criativa de alternativas didático-pedagógicas para atender a todos os estudantes independentes de suas diferenças. Os recursos materiais táteis representam uma das possibilidades para favorecer a aprendizagem dos discentes cegos, mas, não apenas eles se beneficiam desses recursos. Alunos surdos, com baixa visão, com deficiência intelectual e mesmo os ditos “normais” aprendem mais e melhor quando dispõem de uma gama ampliada de recursos que estimulem os seus sentidos.*

*Assim, ao buscar novos recursos para enriquecer sua aula na sala comum o professor está caminhando para o formato Desenho Universal para a aprendizagem – DVA.*

*O DVA desafia os professores a produzirem aulas inclusivas de fato. A favorecerem a criatividade, a diferença, a aprendizagem significativa (Doc 3).*

O Estatuto da Pessoa com Deficiência define o desenho universal como a “concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, on-line).

A docente 4 chama atenção para que a construção desses materiais pode oferecer inovações tanto didáticas e pedagógicas como sociais e educacionais:

*A utilização de recursos táteis no universo escolar, pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes videntes e não videntes, possibilitando imersões significativas no ato de aprender e ensinar, e na dimensão participativa, colaborativa dessa dimensão.*

*A construção desses materiais pode ofertar inovações didáticas e pedagógicas no processo de aula, bem como, na construção cognitiva da práxis.*

*A construção e utilização de tecnologias sociais pode favorecer a interface desse processo, no cotidiano do espaço escolar ou não.*

*A aplicabilidade desse processo pode contribuir para construção de propostas inovadoras, de ensino inclusivo e participativo, possibilitando reflexões de problemas sociais e educacionais e de outros fatores da sociedade (Doc 4).*

A última etapa da pesquisa foi a realização de entrevista com a aluna cega do curso Técnico Profissionalizante em Informática que é a usuária dos materiais em questão.

A estudante cega entrevistada é a única aluna do curso com esse tipo de deficiência. Trata-se de uma jovem vivaz com 23 anos de idade, que se mostra comunicativa e espontânea. Observa-se também que a mesma tem facilidade para estabelecer vínculos de amizade com os colegas e mantém um bom convívio social com professores e colegas de curso. Por essas razões, foi uma surpresa observar que apesar de tão desenvolvida em outros momentos, a estudante se mostrou tímida e acanhada para ter sua voz gravada por um aparelho digital durante a realização da entrevista. A mesma não gosta de ser fotografada e/ou filmada, portanto, lhe foi garantido o direito de que apenas o áudio de sua voz seria gravada e lhe foi mostrado (ela pode manusear livremente) o aparelho gravador, mesmo assim, ainda ficou tímida e suas respostas foram curtas, quase que monossilábicas.

A aluna cega relatou que não há ninguém em sua família com algum tipo de deficiência. Declarou que sua cegueira ocorreu por volta de 1 ano e meio de idade em decorrência de um Glaucoma.

Ao ser indagada sobre o motivo para ter escolhido ingressar no curso Técnico Profissionalizante em Informática, a aluna relatou que sempre desejou estudar essa área e que gosta muito de informática. É interessante observar que esse é um campo que apresenta inúmeros recursos que podem favorecer o cotidiano de uma pessoa cega, como por exemplo leitores de telas para computadores e celulares e sistemas operacionais específicos como é o caso do DOSVOX, assim a aluna entrevistada possivelmente estabeleceu uma afinidade maior com essa área pelo motivo de já estar inserida no mundo virtual das tecnologias digitais e por perceber que há nessa área recursos que podem potencializar sua inserção no mundo físico e social.

Sobre a sua chegada na instituição de ensino onde faz o curso atualmente, a aluna apresenta um relato que demonstra um grande diferencial em sua vida formativa. Ela indica que a sua chegada ao IF Baiano na condição de aluna foi marcante e produtiva para sua vida escolar pois nesse espaço ela encontrou recursos adaptados para atender a sua deficiência.

*“Foi diferente a entrada, porque nas outras escolas eu não tinha nada, tipo, lá não tinha ninguém pra me ajudar e aqui eu tenho a Dani e a Tati [Professoras de AEE] então já facilita muito, e sem contar que lá não tinha ninguém que pudesse fazer algo em Braille e aqui eu tenho [Revisor de Texto Braille]” (Aluna entrevistada)*

Assim, mais uma vez argumenta-se a favor da necessidade de estruturação física e humana dos espaços educacionais em favor das pessoas com deficiência. De acordo com Luz (2014) é necessário “investimento, muito investimento, pois educação é coisa cara, exige, sim, recursos, pesquisa, tecnologia, profissionais qualificados, com autoestima e autoimagem elevadas” (p. 14) para que haja infraestrutura necessária para o atendimento educacional especializado nas instituições de ensino, somente poder-se-á afirmar políticas de inclusão educacional para pessoas deficientes quando houver consolidação de espaços adaptados, de profissionais capacitados para o atendimento efetivo da pessoa com deficiência na instituição de ensino.

Durante a entrevista a aluna declarou que possui uma boa relação com a turma e com os professores, e que sente-se incluída em todas as atividades do curso. Esse relato indica que o processo de inclusão perpassa por diversos aspectos, não somente pelos aspectos estruturais. O clima psicológico e afetivo são importantes para a inclusão dos alunos deficientes.

Ao ser indagada sobre os componentes curriculares do curso que sente mais dificuldades a aluna apresentou a seguinte resposta:

- *“Inglês e banco de dados”(...)* *“porque eu acho mais complicadas”* (Aluna entrevistada)

As disciplinas indicadas pela aluna revelam que ela apresenta as mesmas dificuldades que os demais alunos do curso, pois tratam-se de disciplinas com altos índices de fracasso escolar entre todos os alunos do curso.

Ao longo da entrevista a aluna foi provocada a falar sobre os materiais didáticos oferecidos pelo curso Técnico Profissionalizante em Informática e se os mesmos atendem às suas necessidades. A aluna foi incisiva em afirmar que os materiais atendem plenamente às suas necessidades. No início da entrevista a aluna chegou a relatar que em nenhuma outra instituição ele teve acesso à infraestrutura que ela teve na instituição na qual estará a cursar o curso profissionalizante, esse aspecto justifica seu relato de que os materiais didáticos tendem às suas necessidades.

Ao relacionar essa afirmação da aluna com as respostas dos professores do curso sobre a produção de materiais adaptados, materiais táteis e a importâncias deste trabalho para a aprendizagem dos alunos e para a inclusão da aluna cega, observa-se que os objetivos estão sendo alcançados, pois quando há recursos, equipe capacitada e orientação pedagógica adequada em uma instituição com princípios inclusivos em sua prática educativa, torna-se possível o sucesso escolar dos alunos independentemente das suas dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a análise das respostas dos docentes em formulário fechado e também nas suas opiniões e posições expostas em questão aberta, podemos observar que, em sua maioria, os professores apoiam o uso de materiais táteis artesanais, alguns até produzem seus próprios materiais por acreditarem que eles não apenas melhoram o desempenho dos alunos com deficiência visual, como também proporcionam suporte a alunos videntes ou com outro tipo de necessidade específica.

Esse resultado já era esperado, pois a literatura nos aponta que os alunos são facilmente envolvidos quando se aplica recursos palpáveis, e o uso desses recursos também ajuda na interação entre os discentes e torna a inclusão efetiva, conforme nos relata Sá, Campos e Silva (2007, p. 26):

Recursos tecnológicos, equipamentos e jogos pedagógicos contribuem para que as situações de aprendizagem sejam mais agradáveis e motivadoras em um ambiente de cooperação e reconhecimento das diferenças. Com bom senso e criatividade, é possível selecionar, confeccionar ou adaptar recursos abrangentes ou de uso específico.

Os relatos da aluna cega indicam que ela se sente acolhida e incluída nas atividades de sala, e que o uso destes recursos também ajuda nesse sentido. Desde que confeccionados de maneira adequada os recursos táteis despertam a curiosidade e interesse dos alunos videntes no processo cognitivo dos colegas deficientes visuais melhorando a interação e inclusão e melhor assimilação do conteúdo por todos.

Para promover a comunicação e o entrosamento entre todos os alunos, é indispensável que os recursos didáticos possuam estímulos visuais e táteis que atendam às diferentes condições visuais. Portanto, o material deve apresentar cores contrastantes, texturas e tamanhos adequados para que se torne útil e significativo (SÁ, CAMPOS, SILVA, 2007, p. 27).

Desta forma, concluímos que os materiais táteis artesanais atingem seu objetivo didático, pedagógico e social, facilitando a assimilação de conteúdos e ajudando na inclusão e interação social de todos os discentes nos aproximando do modelo de Desenho Universal para a Aprendizagem.

BEZERRA, G. F.; ARAUJO, D. A. D. C. Inclusão escolar e educação especial: interfaces necessárias para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 535-536, Set.-Dez. 2011. Disponível em:  
<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17n3/v17n3a12.pdf>. Acesso em: 22 abril 2020.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1, janeiro-julho/2005, p. 68-80.

BRASIL. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**: Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Planalto, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 22 abril 2020.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Educação Especial**, Brasília, v. 4, n 1, p. 7-17, Janeiro/Junho 2008. ISSN 1808-8899.

CASTRO, M. E. F. D. A Deficiência Visual e a Aprendizagem. In: MOSQUERA, C. (Org.). **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Chain, 2014. p. 143-166. ISBN 978-85-61874-22-3.

CRESWELL, J. W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto.**/ Tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESPAÑA. **Declaração de Salamanca**. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha - UNESCO, 1994.

GERHARDT, T. E. (Org); SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

BRASIL, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Informática**. Senhor do Bonfim: Ministério da Educação - MEC, 2016. Disponível em:  
<https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2013/09/PPC-bonfim-Versão-Final2.pdf>. Acesso em: 30 abril 2020.

LUZ, G. O. F. A Educação especial e as Concepções Conflitantes de Curriculum. In: MOSQUERA, C. ( . ). **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação**. Curitiba: Chain, 2014. p. 13-66. ISBN 978-85-61874-22-3.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Carlos, v. 11, n 33, p. 387-559, set./dez. 2006.

MIRANDA, M. D. J. C. Inclusão escolar e deficiência visual: trajetória e processo. **Revista Ibero-Americana de estudos em educação**, Araraquara, v. 3, n.1 e 2, 2008. ISSN 1982-5587.



## IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

MOREIRA, L. Cegueira sob a visão médica. In: MOSQUERA, C. (.). **Deficiência Visual: Do currículo aos processos de reabilitação.** Curitiba: Chain, 2014. p. 67-92. ISBN 978-85-61874-22-3.

PASCHOARELLI, L.C.; MEDOLA, F.O.; BONFIM, G.H.C. Características Qualitativas, Quantitativas e Quali-quantitativas de Abordagens Científicas: estudos de caso na subárea do Design Ergonômico. **Revista de Design, Tecnologia e Sociedade.** 2015. Disponível em: [file:///C:/Users/marce/Downloads/15699-Texto%20do%20artigo-26701-1-10-20180930%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/marce/Downloads/15699-Texto%20do%20artigo-26701-1-10-20180930%20(2).pdf). Acesso em: 24 novembro de 2019.

SÁ, E. D. D.; CAMPOS, I. M. D.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual.** Brasília: SEESP / SEED / MEC, 2007.

## PRODUÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO DE RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO: A EXEMPLIFICAÇÃO DO JOGO “QUEBRA-CABEÇA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DO SEMIÁRIDO”

Fabiano Custódio de Oliveira<sup>1</sup>  
Rosicreide Soares Nogueira<sup>2</sup>  
Antonio Carlos Soares de Mota<sup>3</sup>  
Tiago José Vasconcelos de Farias<sup>4</sup>

### RESUMO

A presente pesquisa, intitulada *Produção e experimentação de recurso didático no ensino de Geografia para as escolas do campo: a exemplificação do jogo “quebra-cabeça do espaço geográfico do Semiárido”*, teve por objetivo produzir e experimentar um jogo quebra-cabeça como recurso didático contextualizado. O referido jogo aborda o conceito de espaço geográfico identificando os elementos naturais e socioeconômicos do Semiárido, no âmbito do conceito geográfico e de sua implicação no processo de ensino-aprendizagem na sala de aula, através da mediação. A mesma foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira, localizada no distrito de Santa Luzia do Cariri no município de Serra Branca – PB, através do pressuposto da pesquisa qualitativa no âmbito da pesquisa-ação. A partir desta pesquisa, foi possível verificar a importância dos recursos didáticos no ensino de Geografia nas escolas do campo. Sendo estes um facilitador, envolvendo o educando de forma mais próxima da temática, levando-o a construção do conhecimento ao entender que esta temática faz parte de sua vida social, cultural e econômica e a descobrir que o conhecimento não está longe, mas dentro de si através de suas vivências no campo.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia. Educação do Campo. Recurso Didático. Processo de Ensino-Aprendizagem. Educação Contextualizada.

### INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia no decorrer do tempo e da história percorre por diversas mudanças, passando da Geografia tradicional para a crítica. Como sabemos a Geografia tradicional era disciplina escolar extremamente vinculada a conceitos definitivos na área ambiental. Devido a isso, diversos materiais didáticos forneciam informações meramente descritivas que não tinham nenhuma ligação entre aspectos naturais e sociais. A preocupação do ensino era somente conhecer, ou melhor, “decorar” dados estatísticos, nome de rios, de

<sup>1</sup> Professor Doutor em Geografia do Curso da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Campina Grande. Coordenador do LEGECAMPO - [fabiano.geografia@gmail.com](mailto:fabiano.geografia@gmail.com).

<sup>2</sup> Licenciada em Educação do Campo – Área Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal de Campina Grande e pesquisadora do LEGECAMPO - [cleidesoaresn@gmail.com](mailto:cleidesoaresn@gmail.com)

<sup>3</sup> Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal de Campina Grande e pesquisador do LEGECAMPO - [antoniocarlos49ers@gmail.com](mailto:antoniocarlos49ers@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciado em Educação do Campo pela Universidade Federal de Campina Grande e pesquisador do LEGECAMPO - [tiagojs97@gmail.com](mailto:tiagojs97@gmail.com)

países, capitais entre outros. Contrapondo-se a essa perspectiva temos o surgimento da Geografia crítica, sendo esta uma corrente que propõe romper com a ideia de neutralidade científica para fazer da Geografia uma ciência, ao elaborar uma crítica radical à sociedade capitalista pelo estudo do espaço geográfico e das formas de apropriação da natureza.

Mesmo com a introdução da Geografia crítica no contexto escolar identificamos, através de um projeto de extensão<sup>5</sup>, a ausência de recursos didáticos contextualizados que dialogassem com o Semiárido nas escolas localizadas no Cariri paraibano. Tanto este fato como também a representação do conceito espaço geográfico no livro didático, adotado nas escolas, não dialogavam com a realidade na qual os educandos estão inseridos, tornando-se uma problemática para a efetivação da aprendizagem nas aulas de Geografia em escolas do campo.

Dessa forma a presente pesquisa teve como objetivo produzir e experimentar um jogo quebra-cabeça como recurso didático contextualizado que aborda o conceito de espaço geográfico. Identificando-se elementos naturais e socioeconômicos do Semiárido no conceito e sua implicação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula através da mediação.

Pois entendemos que no processo de ensino-aprendizagem, nas aulas de Geografia nas escolas do campo do Semiárido, a contextualização é fundamental principalmente quando se trata do Semiárido, tendo em vista todo o preconceito<sup>6</sup> que ocorre sobre esta região. Assim, o ensino de Geografia de forma contextualizada se torna fundamental para uma nova forma de ver e perceber o Semiárido. Os conteúdos abordados pelo ensino de Geografia de forma contextualizada possibilitam ao educando uma visão de semiárido com potencial produtivo e viável para se viver (LINS *et al*, 2006).

Nesse contexto, Lima (2010) destaca que podemos compreender a importância do ensino de Geografia de forma contextualizada para as escolas do campo do Semiárido, que tem como objetivo mostrar todo o potencial existente nessa região, seu valor cultural, suas riquezas naturais, sua vegetação, a hidrografia, todos os seus valores, mostrando que o campo da região do semiárido é lugar de conhecimento e de resistência. Por isso um currículo, que carrega práticas contextualizadas fortalece a identidade dos sujeitos do campo, e a contextualização se tornam fundamental no âmbito escolar, onde educação formal e não

---

<sup>5</sup> Projeto de Extensão “PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA AS ESCOLAS DO CAMPO” – Desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira, localizada no distrito de Santa Luzia do Cariri, zona rural do município de Serra Branca – PB em 2019 no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo – CDSA/UFCG.

<sup>6</sup> Preconceitos e estereótipos que reforçam a representação do Semiárido como espaço de pobreza, miséria e improdutividade.

formal dialogam entre si. Oliveira (2019) ressalta que o ensino de Geografia de forma contextualizada:

Deve mostrar aos povos do campo, habitantes dessa região, que eles são seres concretos e, conseqüentemente construtores da realidade socioespacial em que estão inseridos e intercalados aos fatores **naturais** (clima, hidrografia, vegetação, fauna e solos) **socioculturais** (população, cultura, festividades, músicas, religião, saúde, educação, desejos, etc.) e **econômicos** (produção, tecnologia, comércio, atividade agrícola, processos de industrialização, consumidor) (OLIVEIRA, 2019, pg. 27).

Assim, para desenvolver um ensino de Geografia contextualizado nas escolas do Semiárido é preciso pensar e propor caminhos que discutam a situação das populações que vivem no campo do Semiárido brasileiro hoje. Para isso é preciso realizar, em sala de aula, uma discussão dos problemas que afetam cada comunidade camponesa, sendo que o próximo passo pode consistir em tentativas de conhecimento do espaço concreto da vida dessas comunidades e de suas relações com outros lugares e instâncias, tanto próximas quanto distantes (OLIVEIRA, 2019).

A partir destas inquietações, causadas pela ausência de um ensino contextualizado para as escolas do campo do Semiárido, Mattos e Kuster (2004) apontam que os recursos didáticos para o ensino de Geografia de forma contextualizada podem auxiliar na mediação do conhecimento, tornando este ensino mais próximo da realidade dos discentes do campo.

Souza (2007) lembra que no processo de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos se fazem presentes, principalmente na vida dos professores e dos alunos que se utilizam destes para a mediação do conhecimento. Souza (2007) destaca ainda que os recursos didáticos são auxiliares e facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, sendo estes, lousa e livro didático, os mais utilizados em sala de aula. De acordo com Piletti (2006), são considerados recursos didáticos: Os livros, os mapas, os objetos físicos, as fotografias, utilização de músicas, filmes, jogos, cartazes, os recursos naturais e assim por diante. Nesse sentido, Souza (2007) diz que:

Recurso didático é todo material utilizado como auxílio no ensino – aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado pelo professor a seus alunos. Os recursos didáticos compreendem uma diversidade de instrumentos e métodos pedagógicos que são utilizados como suporte experimental no desenvolvimento das aulas e na organização do processo de ensino e de aprendizagem (SOUZA, 2007, pg. 111).

O recurso didático se converte em um instrumento fundamental para a mediação dos conteúdos abordados pelo livro didático, principalmente quando contextualizam com a

realidade local e regional do educando, tornando o conhecimento mais compreensível e interessante para este.

Como podemos perceber os recursos didáticos são diversos e temos também como recurso didático o uso de jogos (pedagógicos) que trazem de forma mais lúdica e atrativa os conteúdos abordados pelo(a) professor(a) em sala de aula. Sendo jogo uma forma divertida e alegre utilizada no processo de aprendizagem, levando a interação entre os educandos. Segundo Brenda, (2018):

O uso de jogos, como um recurso didático para o processo de ensino e aprendizagem, torna-se um material atrativo, pois permite o despertar da curiosidade e instiga a vontade de aprender de forma prazerosa. Combinado com outros recursos, como aulas, trabalhos de campo e leituras, o jogo pode ser mais uma alternativa, porque possibilita ao aluno, por meio de regras e métodos, descobrir por si mesmo a descoberta, o conhecimento e dinamizar a aula, á que o jogo é uma atividade “pelo prazer”. Não é só o conteúdo ou habilidade inserida no jogo, mas também um instrumento de socialização, trabalhando valores, como moral, respeito às regras e ao outro (BRENDA, 2018, pg. 27).

Pensando no jogo, como recurso didático no ensino de Geografia para as escolas do campo do Semiárido, indicamos trabalhar o jogo quebra-cabeça, pois o mesmo é uma forma metodológica que permite compreender os aspectos que compõem o espaço geográfico do educando e seus aspectos naturais e socioculturais. Assim, propomos a construção do jogo quebra-cabeça do espaço geográfico do Semiárido, o qual traz imagens que relacionam o conceito de espaço geográfico à luz das teorias geográficas com o espaço geográfico do Semiárido no âmbito local do qual a escola está localizada.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa foi realizada na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira (fig.1), localizada no distrito de Santa Luzia do Cariri, zona rural do município de Serra Branca – PB. É uma instituição estadual, atende aos educandos (as) do mencionado distrito, como também, dos sítios: Sussuaruna, Riacho do Buraco, Maria Preta, Boa Vista I, Boa Vista II, Salão, Ingá, Angico, Pé de Serra, Cacimba Nova e Quixaba. Para desenvolver a pesquisa nessa escola do campo utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa direcionado por GIL (2008), no âmbito da pesquisa-ação.



Fig.1 - Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira



Fonte: Fabiano Custódio

Esta instituição foi autorizada inicialmente como Escola Rural em 30 de setembro de 1931, sendo regulamentada pelo decreto nº 192- 30/09/31. Apesar de estar localizada na zona urbana, esta instituição tem um perfil de escola do campo, ou seja, mesmo situada em área urbana seus educandos são oriundos dos sítios citados anteriormente. Por base no decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, podemos compreender que:

A definição consagrada, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, sobre o que são escolas do campo. Em seu artigo primeiro, este decreto estabelece que se compreende por: “Escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010).

Os mesmo os educandos residentes nos distritos são filhos de agricultores, sendo assim, a população do distrito de Santa Luzia tem seu trabalho totalmente voltado para as práticas agrícolas nos respectivos sítios já citados. Nessa perspectiva Molina e Sá (2012) destacam que:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do Campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que

Atualmente a gestão da escola é composta por uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Funciona em dois turnos: tarde e noite. Conta com um total de 09 turmas, sendo 04 do Ensino Fundamental Anos Finais, 03 de Ensino Médio e 02 de Educação de Jovens e Adultos (EJA), distribuídas nos turnos mencionados acima. Os níveis de ensino oferecidos são: Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Com relação às modalidades de ensino ofertadas, informaram que existe apenas Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A pesquisa-ação foi escolhida para realizar essa pesquisa porque visa a produzir mudanças (ação) e compreensão (pesquisa), sendo uma tarefa conjunta de compreensão e decisão democráticas baseada na práxis comprometida com a espiral auto-reflexiva. De acordo com GHEDIM, EVANDRO (2011) a pesquisa-ação implica desenvolvimento profissional, assumindo transformação educativa dependente do compromisso dos sujeitos envolvidos. Implica, também, ampla autonomia e interação dos sujeitos e não se limita à ação pontual. Visa à reconstrução do conhecimento na ação (reflexão).

Dessa forma, a pesquisa-ação foi desenvolvida em diferentes momentos: planejamento, escolha do tema do jogo, elaboração e aplicação de um questionário de verificação de aprendizagem, mediação pedagógica do tema: O espaço geográfico do Semiárido, produção do jogo pedagógico no âmbito acadêmico, experimentação do jogo pedagógico como recurso didático “O jogo quebra-cabeça do espaço geográfico do Semiárido” e a reaplicação do questionário de verificação de aprendizagem.

Os dados coletados foram analisados de forma descritiva e interpretativa, buscando descrever cada etapa das ações desenvolvidas em sala de aula no âmbito da pesquisa-ação como recomenda (RICHARDSON 2009).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **A Pesquisa-ação no contexto escolar: etapas da produção e experimentação do jogo “QUEBRA-CABEÇA DO ESPAÇO GEOGRÁFICO DO SEMIÁRIDO”**

A Pesquisa-ação promove ao pesquisador uma interação e uma ação direta com os educandos, desta forma podemos compreender a realidade de estar em sala de aula como um momento de aprendizado entre o educando e aquela ação que media a ação. Assim, a nossa pesquisa-ação que foi desenvolvida em 7 momentos:

## 1º MOMENTO: planejamento no âmbito acadêmico.

O primeiro, momento desta pesquisa ocorreu no âmbito acadêmico no laboratório da área de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Campina (UFCG /CDSA) - Sumé. Nesse primeiro momento foi elaborado um planejamento inicial a respeito das ações no contexto escolar que se daria na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Maria Balbina Pereira, a partir da mediação das aulas de Geografia que tem por finalidade a produção de recursos didáticos que possam facilitar e potencializar o conhecimento dos educandos.

## 2º MOMENTO: escolha do tema do jogo

Visitamos a escola e apresentamos a proposta de pesquisa à comunidade escolar. Logo após a primeira visita à escola, começamos a pensar em um recurso didático que levasse os educandos a aprender de forma divertida e compreensiva que propiciasse a interação entre eles, como também um interesse maior pela disciplina de Geografia. Assim, escolhemos o tema “O espaço geográfico”, objeto de estudo da ciência geográfica, que faz parte do conteúdo programado do ensino de Geografia escolar presente no livro didático da escola, como também, do planejamento realizado pelo professor titular.

## 3º MOMENTO: elaboração e aplicação do questionário de verificação de aprendizagem

No terceiro momento da pesquisa tivemos um primeiro contato com a turma do 7º ano, em que fomos apresentados à turma e em seguida foi realizada aplicação de um questionário, cujo objetivo foi compreender qual o conhecimento que os educandos tinham sobre a temática que envolveria as ações pedagógicas em sala de aula.

## 4º MOMENTO: mediação pedagógica do tema na sala de aula: o espaço geográfico do Semiárido

A mediação pedagógica do tema “O espaço geográfico do Semiárido” foi planejada mediante as questões presentes no questionário buscando responder de forma clara e compreensível a todas elas. Para a mediação desta aula foram utilizados como recursos didáticos: notebook, Datashow, quadro, exibição de material em slides, imagens que representam o espaço natural do Semiárido, mapa da nova delimitação do Semiárido, fotos da

comunidade de Santa Luzia e dos sítios nos quais residem os educados na perspectiva de mostrar que o lugar de vivência está diretamente ligado a temática, e para finalização da mediação foi reproduzido um vídeo sobre a vegetação e a importância da preservação do bioma Caatinga no espaço geográfico do Semiárido.

5º MOMENTO: produção do jogo pedagógico no âmbito acadêmico.

A produção do jogo pedagógico “O quebra-cabeça do espaço geográfico do Semiárido” foi realizado fora do contexto escolar sendo este produzido no contexto acadêmico no Laboratório de Ciências Humanas e Sociais da Licenciatura em Educação do Campo (fig. 3 e 4). As imagens foram escolhidas a partir de pesquisa na internet. Logo após a escolha das imagens deu-se início à procura de uma gráfica que pudesse fazer a formatação da arte modelo de quebra-cabeça sobre as imagens.

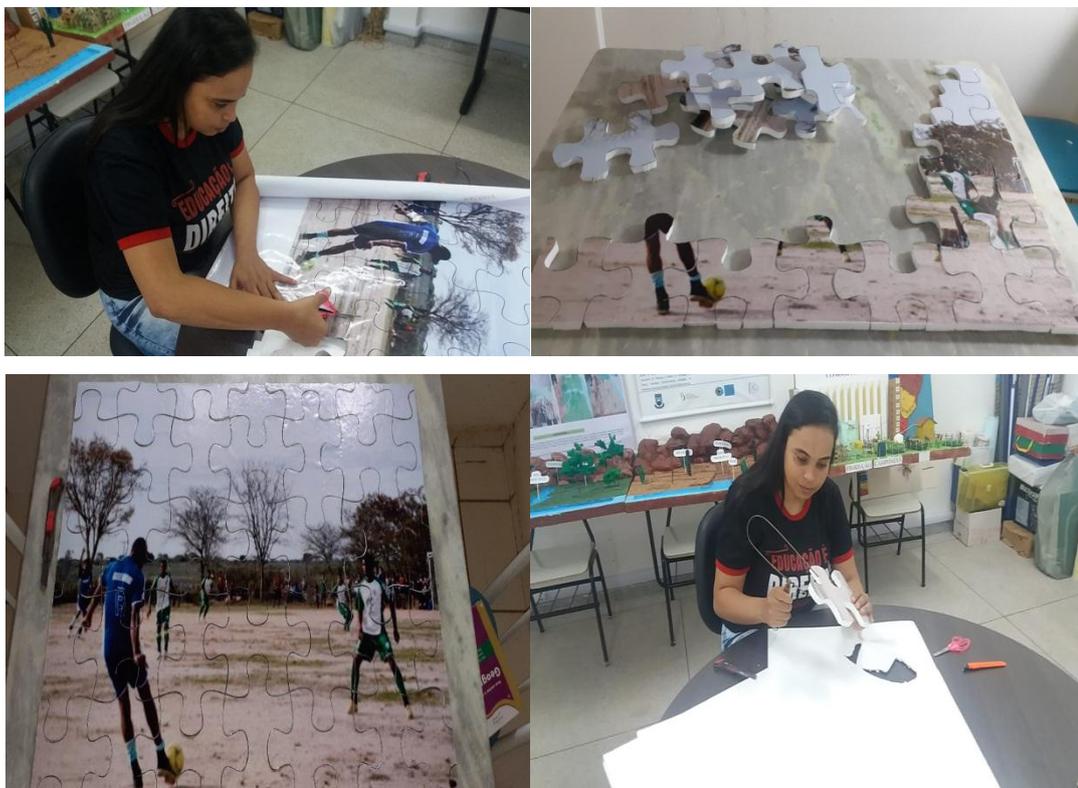
Fig.3 e 4 – Pesquisa no Laboratório - CHS



Fonte: Fabiano Custódio

Foram construídos 4 quebra-cabeças (fig. 5, 6, 7 e 8). A construção de cada um levou cerca de 7 horas e trinta minutos, incluindo desde o primeiro momento do corte de cada peça do jogo, colagem no isopor, corte da imagem já colada no isopor, e em seguida a montagem do jogo quebra-cabeça, sendo esta a etapa de teste das peças no momento do encaixe de cada uma delas. Para a construção do jogo quebra-cabeça utilizou-se: papel adesivo, isopor, cola de isopor e cola silicone.

Figuras 5, 6, 7 e 8 -Produção do quebra-cabeça



Fonte: Fabiano Custódio

Nessa etapa de construção do jogo quebra-cabeça também foi elaborado as regras para se jogar de forma divertida, mas também utilizar-se deste para a fixação e potencialização do tema abordado na mediação em sala de aula referente ao espaço geográfico do Semiárido, tornando este conteúdo atrativo para os educandos. Desta forma saímos da rotina em sala de aula baseada apenas no livro e no quadro como único recurso didático utilizado em sala de aula. Nessa perspectiva veremos no quadro abaixo as seguintes regras para dinamizar a montagem do quebra-cabeça em sala de aula.

#### Regras do quebra-cabeça – Espaço Geográfico do Semiárido

Nº	Regras
1º	Formar grupos
2º	Mostrar os educandos as imagens e os tipos de espaços geográficos do Semiárido.
3º	Sortear as imagens entre os grupos.

4º	Entregar a cada grupo a imagem impressa do espaço geográfico que está no quebra-cabeça.
5º	Comunicar aos alunos que ao formar a imagem que forma o espaço geográfico é preciso responder as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) Que tipo de espaço geográfico é esse?</li> <li>b) Citar os elementos que formam o espaço geográfico e qual o tipo de intervenção humana ocorreu nesse espaço?</li> <li>c) Qual região está situada esse espaço geográfico?</li> <li>d) Qual bioma está sendo representado na imagem?</li> </ul>

Fonte: Criado pelo Autor (a)

6. MOMENTO: experimentação do jogo pedagógico “O jogo quebra-cabeça do espaço geográfico do Semiárido” na sala de aula.

A mediação do jogo como recurso didático pedagógico, referente ao tema espaço geográfico (fig. 9, 10, 11,12,13 e 14), tendo como tema “O jogo quebra-cabeça do Espaço Geográfico do Semiárido”, ocorreu na biblioteca da escola por uma questão de espaço, pois a sala de aula da turma do 7º ano era insipiente tendo em vista que esta é uma sala de aula improvisada. Para dar início a montagem do quebra-cabeça foram apresentadas à turma as regras a serem seguidas. Na sequência a turma foi dividida em 4 grupos, cada grupo recebeu uma imagem referente a imagem do jogo que seria montada, a escolha de cada imagem aconteceu por sorteio. Em seguida cada grupo ficou diante da sua imagem e peças a serem montadas.

Figuras – Sequência da experimentação do jogo em sala de aula





Fonte: Fabiano Custódio.

Ao final da montagem do quebra cabeça os educandos teriam que responder as questões que fazem parte das regras do jogo quebra-cabeça, as questões eram referentes ao espaço geográfico do Semiárido que faziam ligação direta com a imagem do quebra-cabeça. Segundo as regras do jogo deveriam ser respondidas as seguintes questões: que tipo de espaço geográfico é esse? Citar os elementos que formam o espaço geográfico e qual o tipo de intervenção humana ocorreu nesse espaço? Qual região está situada esse espaço geográfico? Qual bioma está sendo representado na imagem?

Ao fazer as perguntas referente às regras do jogo os educandos mostraram domínio sobre cada questão, pois eles já haviam sido informados, na mediação em sala de aula sobre a temática “ Espaço geográfico”, que teríamos um recurso didático sobre este tema e que seria de uma forma dinamizada, só não foi falado qual seria a forma. Diante dessa forma diferente de se falar sobre Geografia provocou nos educandos um interesse maior em aprender Geografia relacionando com o Semiárido.

#### 7. MOMENTO: reaplicação do questionário de verificação de aprendizagem

Para finalizar mediação pedagógica foi novamente reaplicado o questionário, sendo este o mesmo aplicado no primeiro momento. O primeiro questionário aplicado teve como objetivo coletar informações sobre o conhecimento dos educandos a respeito do tema

abordado. A aplicação do segundo questionário teve como objetivo acompanhar a aprendizagem dos alunos através da metodologia da aula expositiva dialogada e o uso do jogo quebra-cabeça como potencializador no processo de ensino-aprendizagem. Foi possível observar no momento da reaplicação do questionário uma facilidade para responder as questões, sendo que estas foram as mesmas do primeiro questionário.

### **Acompanhamento da Aprendizagem dos Educandos através da mediação**

No cotidiano do professor em sala de aula, a tarefa de ensinar implica numa relação constante do professor com os educandos (as), não só na mediação do conhecimento, mas também na capacidade de questionar estes que, nas situações de aprendizagem, vai desenvolver cada vez mais a habilidade de fazer perguntas e interagir com as temáticas abordadas.

Compreendemos, pois, a importância da mediação da aprendizagem no desenvolvimento dos educandos (as), em sala de aula e na vida destes, a partir da interação na vida em sociedade, assim como a importância do mediador nesse processo. Franck e Nichele (20015), nos mostra que:

A mediação acontece quando o processo de ensino e aprendizagem é compartilhado, quando o aluno vivencia cognitivamente, fisicamente e emocionalmente o que está sendo proposto. Um bom mediador consegue perceber que na mesma sala de aula, diante da realização de uma tarefa, alguns alunos alcançaram os objetivos propostos, outros estão imaturos e outros totalmente distantes (FRANCK, NICHELE, 2015 pg. 2490).

Desta maneira podemos compreender a importância da mediação no processo de ensino-aprendizagem e como a experiência e a aprendizagem mediada são eficazes, justamente porque é nas interações sociais que o homem começa a atribuir significados e posteriormente evolui para os processos de aprendizagem (MÖLLER, 2015).

Através da mediação da aprendizagem, foi possível proporcionar aos educandos (as) uma nova forma de aprender, em que o mediador também aprende na medida que acontecem as respectivas ações. Esta pesquisa teve como seus princípios norteadores o processo de mediação como forma de acompanhar a evolução da aprendizagem dos educandos. Assim, buscamos fazer com que os educandos (as) tivessem uma compreensão mais ampla a respeito do espaço geográfico através de uma aula expositiva de forma dialógica com os alunos e a utilização de um quebra-cabeça. Na realidade foram quatro imagens que mostravam o espaço

geográfico do Semiárido, com destaque ao Cariri paraibano que serviram como recurso pedagógico e que dialogou com a realidade dos educandos.

O acompanhamento da aprendizagem dos educandos, (as) durante a mediação no âmbito da pesquisa-ação, ocorreu mediante a coleta de dados através do questionário no início e no final da mediação, com a intenção de saber o conhecimento prévio e posterior da compreensão dos educandos (as) sobre o tema “o espaço geográfico”.

Como podemos observar no quadro 1 abaixo, o conhecimento dos educandos a respeito da questão que se refere ao conceito de espaço natural, fica claro através das respostas a falta de compreensão dos educandos (as) sobre o que é espaço natural.

**Quadro 1 – Compreensão de Espaço Natural**

Questão 1- Para você o que é o espaço natural?		
Educando(a)	Antes da mediação	Depois da mediação
A	Não sei.	É aquele que não foi modificado pelo homem.
B	Não sei	O espaço que não foi modificado pela ação do homem.
C	Não sei.	Aquele que não foi modificado.
D	Não me lembro.	Aquele que não foi modificado exemplo: floresta fechada e o fundo do mar.
E	Não sei.	É o lugar onde o homem ainda não modificou através de suas ações.
F	Não sei.	Lugar onde a natureza ainda não teve transformações ocorridas pelo homem.
G	Não sei acho que já ouvi falar mais não lembro.	Aquele que não é modificado.
H	Não sei.	Espaço onde o homem não fez transformações.
I	Não lembro.	O que não foi modificado pelo homem permanecendo em sua totalidade natural.
J	Não sei.	Espaço natural é aquele onde o homem não modificou através de suas ações.
L	Eu não sei	É aquele que não teve

		interferência do homem.
M	Não sei o que é.	É o espaço onde o homem não desmatou nem modificou.

Fonte: Pesquisa de campo.

Talvez esses educandos (a) nunca tenham debatido a respeito de espaço natural, mas o educando **G** deste mesmo quadro nos relata que “**não sei acho que já ouvi falar mais não lembro**”. Isso significa que em algum momento esses educandos (as) tiveram um contato com esse tema, sendo este possivelmente abordado em sala de aula, pois este é um dos temas primordiais para se iniciar o conhecimento geográfico em todas as fases do ensino escolar seja ela Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Fica claro no quadro 1 a potencialização do aprendizado dos educandos (as) após a mediação em sala de aula e, após a ação a partir de estratégias pedagógicas, no caso aqui o recurso didático utilizado para esta pesquisa. Podemos identificar que as respostas do questionário após as ações são convictas demonstrando um conhecimento que não foi decorado mais vivenciado onde o educando participou de forma concreta.

Dando continuidade as análises comparativas. Podemos identificar abaixo no quadro 2, sobre o conhecimento dos elementos que formam o espaço natural.

**Quadro 2 –Elementos que Formam o Espaço Natural**

<b>Escreva os elementos que formam o espaço natural</b>		
<b>Educando(a)</b>	<b>Antes da mediação</b>	<b>Depois da mediação</b>
A	Não sei.	Rios, relevo, matas.
B	Não sei.	Florestas, mares, rios.
C	Não sei.	Ambiente da natureza, composto pelo os rios, a vegetação, os relevos.
D	Nunca ouvi falar nisso.	Rios, relevo, vegetação.
E	Não sei.	Rios relevo, clima, vegetação.
F	Não sei.	Lagos, florestas e animais.

G	Sei lá.	Vegetação, rios e elementos climáticos.
H	Eu não sei.	Rios, florestas e animais.
I	Não sei.	Florestas, rios, animais e relevo.
J	Não sei.	Rios, florestas e lagos, mar, animais.
L	Não sei	Riachos, lagos e vegetação.
M	Não sei.	Vegetação, lagos, relevo.

Fonte: Pesquisa de campo.

O quadro 2 faz referência aos elementos que formam o espaço natural. Como podemos observar a resposta dos educandos (as) também não foram diferentes tratando-se do quadro 1. Após a mediação em sala de aula e através das ações com o recurso didático, fica perceptível um novo conhecimento dos educandos (as) nas respostas compreendendo que os elementos que formam o espaço natural fazem parte dos elementos físicos abordados pela Geografia.

O nascedouro do conceito de espaço geográfico acontece por intermédio das constantes relações que se processam entre os elementos naturais e sociais, fato que vem possibilitando a efetivação de constantes estudos geográficos no envolvimento desta problemática. Nessa perspectiva, podemos compreender a importância desta temática para o ensino de Geografia sendo ela primordial para qualquer outro tema referente ao estudo desta ciência. Como podemos verificar o quadro 3 referente ao tema: o que é o espaço geográfico, os educandos (as) carregam dentro de si um total desconhecimento.

### Quadro 3 – Compreensão de Espaço Geográfico

Para você o que é o espaço geográfico?		
Educando(a)	Antes da mediação	Depois da mediação
A	Não sei.	O espaço geográfico é o meio em que vivemos.
B	Não sei.	É o espaço em que vivemos.

C	Eu não sei.	É o meio em que vivemos no nosso dia a dia.
D	Não sei.	É onde o homem á modificou e onde vivemos.
E	Eu não lembro.	O espaço onde abitamos onde vivemos.
F	Não sei.	É o meio em que vivemos.
G	Não sei.	É o espaço do nosso cotidiano onde vivemos.
H	Não sei.	É o meio em que vivemos é o lugar das relações humanas.
I	Não sei	O espaço das interações humanas e onde vivemos.
J	Não sei.	O espaço geográfico onde vivemos construímos nossas casas.
L	Não sei.	É o espaço onde nós vivemos
M	Não sei.	O espaço onde nós moramos e convivemos em sociedade.

Fonte: Pesquisa de campo.

As ações presentes nesta pesquisa trouxeram um novo significado respeito do que seria o espaço geográfico como podemos verificar nas respostas do quadro 3, acima, fica clara e de forma evidente aprendizagem do conteúdo. Sendo o espaço geográfico detentor das relações sociais e econômicas, este faz parte da vida humana no decorrer do tempo e da história da humanidade. Tais relações são fatores determinantes no processo de modificação do espaço natural sendo este transformado e modificado. Temos, então, a formação do espaço geográfico sendo este construído e modificado pelo homem e suas relações sociais e econômicas. Sobre o processo de compreensão da construção do espaço geográfico, podemos observar no quadro 4 abaixo, uma compreensão melhor sobre esse processo, após o processo de mediação em sala de aula.

#### Quadro 4 –Constituição do Espaço Geográfico

Como é construído o espaço Geográfico?		
Educando(a)	Antes da mediação	Depois da mediação
A	Sei lá.	Construído com ação humana através de prédios, ruas e cidades.
B	Não sei.	É construído pelas cidades sítios e relações econômicas.
C	Não sei.	É construído através da intervenção do homem nas construções dos sítios e formação das cidades.
D	Não sei	Por pessoas e atividades produtivas e relação econômica.
E	Não sei	Construído por meio de atividades que homem realiza para a sua sobrevivência.
F	Não sei.	É construído a partir das modificações no espaço natural para a formação de espaços urbanos e sítios.
G	Não sei.	É construído pelo homem no decorrer da história e das relações sociais econômicas.
H	Não lembro disso.	Construído pelas atividades humanas e fatores econômicos e sociais.
I	Não sei.	Construído pelas construções feitas pelo homem no decorrer do tempo e suas relações sociais.
J	Não sei.	É formado pelas modificações feitas pela população no decorrer da história da humanidade.
L	Não sei.	É formado pela formação da sociedade e suas relações e transformações .

M	Não sei.	É formado pela vegetação a modificada e transformada pelo homem e suas relações sociais.
---	----------	--

Fonte: Pesquisa de campo.

No quadro 4 observamos ainda a falta de conhecimento dos educandos a respeito do tema. Por este motivo no processo de mediação da aprendizagem foi utilizada a contextualização para que os educandos pudessem perceber que o espaço geográfico é este próximo dele, ou seja, é o seu lugar de vivência, seja ele nos seus respectivos sítios ou cidade e, que este espaço geográfico em que ele convive está diariamente sendo transformado e modificado.

Através desta abordagem de forma contextualizada no processo de mediação obtivemos na segunda aplicação do questionário bom êxito nas respostas ficando de forma clara a aprendizagem dos educandos (as) como podemos verificar nos quadros acima ilustrados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia vem sendo debatida por muito tempo como uma disciplina em que se estudavam as relações ambientais, mas que não se aprofundava em temáticas da Geografia Humana, sendo considerados de forma mais ampla apenas aspectos da Geografia Física. Com isso, os educandos (as) tinham apenas que decorar os elementos naturais da terra, os países, regiões, nomes de rios, biomas e entre outros. E não compreendiam a utilidade desse conhecimento, até hoje essa forma de se ensinar e aprender Geografia é conhecida como tradicional.

Para rediscutir a Geografia tradicional surge a partir da década de 1960 uma nova forma de se pensar em Geografia, atualmente conhecida como Geografia Crítica. A Geografia Crítica é alicerçada a partir das ideias em que focaliza no estudo crítico da sociedade e suas relações no âmbito do capitalismo, especialmente na análise da vida em sociedade.

Nessa perspectiva nossa pesquisa buscou através do ponto de vista da Geografia Crítica abordar conteúdos presentes no livro didático, no caso dessa pesquisa com o seguinte tema: o espaço geográfico. Para uma compreensão de forma mais ampla do conhecimento a respeito do assunto, a contextualização entre a vida do cotidiano dos educandos (as) com o tema foi fundamental.

Ao acompanhar o processo de ensino-aprendizagem desta pesquisa podemos observar a importância dos recursos didáticos no ensino de Geografia, sendo estes um facilitador, envolvendo o educando (a) de forma mais próxima da temática, levando-o a produção do conhecimento ao entender que esta temática faz parte de sua vida social, cultural e econômica, descobrindo que o conhecimento não está longe, mas dentro de si através de suas vivências.

Os recursos didáticos nos mostram essa nova possibilidade de mediação do conhecimento geográfico. Assim, construímos o recurso didático através de um jogo pedagógico sendo este intitulado: o quebra-cabeça do espaço geográfico do Semiárido. Pois, na nossa compreensão trabalhar jogos como recurso didático para a mediação do conhecimento é uma forma divertida e extrovertida de se aprender. Desta forma os educandos (as) interagem entre si, provocando a ajuda mútua, compreendendo a importância do colega de sala no processo de montagem deste jogo e na vida em sociedade, sendo esta formadora do espaço geográfico.

Sabemos que esta pesquisa não teve apenas como objetivo a montagem das peças do quebra-cabeça, mas a compreensão dos educandos e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, sendo estes autores das relações sociais e econômicas e culturais do espaço geográfico do Semiárido do qual está inserido. No nosso caso, o distrito de Santa Luzia do Cariri, zona rural de Serra Branca, espaço geográfico no qual os educandos estão construindo e reconstruindo constantemente.

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão foram indicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica. Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como diálogos com as análises referidas ao longo do resumo.

## REFERÊNCIAS

BRENDA, Thiara Vichiato, **jogos geográficos na sala de aula**/ Thiara Vichiato Brenda. – 1. Ed. Curitiba: Appris, 2018. 153 p.; 23 cm (Educação, Tecnologias e Transdisciplinariedade)  
Campinas – SP: 2007.

## DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010.

FRANCK, Adriana e NICHELE, Adriana. **Mediação da Aprendizagem**. EDUCERE – XI Congresso Nacional de Educação. 2015. p 24080-24093.

**GHEDIM, EVANDRO. Questões de método na construção da pesquisa em educação/** Evandro Ghedin, Maria Amélia Santoro Franco – 2. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2012.  
[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm).

LINS, CláudiaMaise Antunes. **“O Tempo está Bonito pra Chover”:** experiência da produção de materiais didáticos contextualizados no Semi-Árido Brasileiro. In: Caderno Multidisciplinar – Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro: Currículo, Contextualização e Complexidade: Elementos para se pensar a escola no semiárido. V,1 – Juazeiro/BA: Selo Editorial RESAB,2006.

MATTOS, Beatriz; KUSTER, Ângela (Orgs.) **Educação no Contexto do Semi – árido brasileiro.** Fortaleza:Fundação Konrad Adenauer, 2004.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M.. **Escola do Campo.** In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. 1ed. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012, v. i, p. 324-330.

OLIVEIRA, Fabiano Custódio de (Org). **Ensino de Geografia e Educação do Campo:** experiências de Metodologias e Práticas Contextualizadas nas Escolas do Campo. João Pessoa: Ideia., 2019.

## **PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO ESPECIAL: REVISÃO SOBRE INTERVENÇÕES DO (A) PSICÓLOGO (A) COM PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL<sup>1</sup>**

José Tadeu Acuna<sup>2</sup>

### **RESUMO**

O Brasil elaborou suas políticas públicas educacionais a partir dos princípios da educação inclusiva e se comprometeu a garantir recursos humanos, físicos, pedagógicos e serviços intersetoriais de qualidade que proporcionassem a conclusão com qualidade dos estudos de todo seu alunado. Nesse contexto, surgiu a motivação de discutir a interface entre psicologia escolar e educação especial. Particularmente, objetivou-se analisar intervenções de psicólogos (as) realizadas com professores do ensino fundamental, que buscam apoio a sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), a partir de um estudo qualitativo de revisão integrativa de teses, dissertações e artigos datados entre os anos de 2008 a 2020 nas bases Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, SCIELO, Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia e BVS. Foram analisados 10 arquivos, por isso considerou-se que não é recorrente a publicação de obras na área investigada, contudo, existem várias possibilidades de intervenções, estratégias e abordagens para auxiliar os professores nas suas demandas que surgem ao longo de sua prática pedagógica com estudantes PAEE. Também foi possível observar que as consequências das intervenções dos (as) psicólogos (as) foram positivas e contribuem com o trabalho dos professores, preparando-os e instrumentalizando-os para desempenhar sua atividade docente com o PAEE. Por fim, espera-se que o mapeamento realizado possa incentivar o desenvolvimento de novas ações de profissionais de psicologia em âmbito escolar circunscrito à educação especial, haja vista que essa interface sofre com escassez de publicações na literatura científica.

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar, Educação Inclusiva, Educação Especial.

### **INTRODUÇÃO**

Eventos como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 na cidade de Jomtiem (Tailândia), e Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, organizada na cidade de Salamanca (Espanha) no ano de 1994, tiveram como tônica de discussão a importância de se estabelecer diretrizes para que todos os estudantes pudessem participar coletivamente dos processos educativos e que não fossem excluídos ou marginalizados devido às suas particularidades, principalmente aqueles com

<sup>1</sup> Amparo financeiro da FAPESP (processo 2015/0614-8).

<sup>2</sup> Psicólogo. Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP, Bauru). [Tadeuacuna@gmail.com](mailto:Tadeuacuna@gmail.com).

algum tipo de deficiência ou com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas (BRASIL, 2015).

As discussões realizadas nos eventos anteriormente citados resultaram na elaboração de artigos e declarações sobre como promover a Educação Inclusiva, que é entendida como um conjunto de teorias que orientam práticas sociais, culturais, políticas e interpessoais, cujo intuito é de favorecer a legitimação da diversidade nos espaços educacionais. Incluir, nesta perspectiva “[...] não significa simplesmente matricular todos os educandos com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário a sua ação pedagógica” (BRASIL, 2001). Uma escola inclusiva está subsidiada e amparada por recursos físicos, humanos e pedagógicos adequados às particularidades de aprendizagem de todos os seus alunos.

Na Declaração de Salamanca foi confirmada a necessidade de serviços de apoio especializado às escolas, que se desdobram em suporte a prática pedagógica dos professores e atendimentos às necessidades educacionais dos alunos, tais como a estimulação de seu desenvolvimento cognitivo. Dessa forma, a instituição escolar passaria receber suporte da Assistência Social, Saúde e Psicologia para que assim fossem garantidas condições de permanência e conclusão da formação dos estudantes (BRASIL, 1994).

O Brasil participou destes movimentos prol inclusão e buscou ratificar políticas públicas educacionais embasadas em princípios inclusivos, por isso uma de suas medidas foi instituir a Educação Especial, uma modalidade de ensino que transversaliza os demais níveis (Educação Básica à Superior), propõem recursos ao atendimento das necessidades educacionais de aprendizagem de estudantes com deficiência, Transtornos do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação, nominadamente público-alvo da educação especial (PAEE). Inclusive, coloca à disposição dos professores orientações para o desenvolvimento de seu trabalho com esse grupo de estudantes.

Outro serviço componente da Educação Especial é o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele é realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) de escolas ou instituições que tenham condição de ofertá-lo (BRASIL, 2015). O AEE ocorre no contraturno do horário das aulas regulares e visa complementar ou suplementar o aprendizado do PAEE encaminhado até este serviço, sendo operacionalizado e implementado pelo professor especialista em alguma área da Educação Especial (BRASIL, 2015).

Sinteticamente, para garantir condições de inclusão do PAEE o professor de classe regular deve desempenhar sua prática pedagógica de forma a atender às necessidades educacionais de aprendizagem de todos os seus alunos. Havendo a suspeita de algum com deficiência, TEA ou superdotação em sala, a equipe gestora e docente avalia o caso e se for confirmado o indicativo, o estudante é encaminhado para o AEE e recebe o atendimento do professor especializado, o qual organiza e implementa um plano de ensino individualizado.

Legalmente é previsto que a escola solicite e acione convênios com instituições filantrópicas (BRASIL, 2015), por exemplo Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com o intuito de encaminhar os estudantes PAEE para receberem outros tipos de atendimento que colaboram a sua trajetória escolar, neste lugar são encontrados profissionais da psicologia que atendem os alunos encaminhados, orienta suas famílias e pode realizar visitas às escolas para orientar professores a respeito de como trabalhar o processo educativo (BRASIL, 2015). Cabe ressaltar, que somente a partir do mês de dezembro de 2019 foi instituída a obrigatoriedade dos serviços de psicologia e assistência social para as escolas (BRASIL, 2019).

Considerando que as políticas públicas educacionais prevem serviços intersetoriais para garantir à inclusão do PAEE surgiu a motivação de investigar sobre as práticas profissionais de psicólogos (as) orientadas a professores de classe comum e de SRM. Particularmente, o principal interesse é discutir sobre quais e que tipos de ações podem ser promovidas de forma que auxiliem os docentes a atender demandas educacionais do PAEE.

De acordo com Meira e Tanamachi (2003) a área do saber psicológico que se preocupa em analisar os processos de ensino, aprendizagem e questões relacionadas a eles nos mais diferentes espaços sociais, seja nas escolas ou instituições em que existam relações de ensinar e aprender é chamada de Psicologia Escolar<sup>3</sup>. Neste sentido, de acordo com o Conselho Federal de Psicologia (2007) o profissional que trabalha neste ramo pode realizar:

[...] pesquisas, diagnóstico e intervenção preventiva ou corretiva em grupo e individualmente. Envolve, em sua análise e intervenção, todos os segmentos do sistema educacional que participam do processo de ensino-aprendizagem a partir da reunião de conhecimentos de outras áreas da própria psicologia

---

3 É sabido que existem diferentes nomeações, tais como, psicologia da educação, psicologia educacional, entre outras, contudo optou-se pela designação psicologia escolar por se tratar de uma área de produção de conhecimento científico, bem com, de prática profissional. Não é interesse do artigo discutir e analisar as divergências de nomenclatura.

tais como, Psicologia do Desenvolvimento, Social e da Saúde, bem como aplicada a partir das mais variadas abordagens psicológicas, por exemplo, análise do comportamento, psicanálise, cognitivo-comportamental, histórico-cultural, etc (CFP, 2007).

Martinez (2009) elenca as possíveis práticas do psicólogo escolar em duas categorias. As abordagens tradicionais, com foco psicoeducativo de caráter pontual e emergencial, sendo elas: avaliação, diagnóstico, e atendimento a alunos com queixa escolar; formação de professores; orientação sexual, orientação familiar; promoção de projetos educativos. E as abordagens emergentes, de enfoque psicossocial, baseadas nas dimensões processuais e a longo prazo, tais como: gestão pessoal; desenvolvimento de projeto político pedagógico; coordenação de disciplinas e oficinas educativas; fornecimento de subsídios para planos de ensino personalizado; preparação psicológica e técnica de educadores para lidar com a diversidade na escola.

Sant'Ana (2011) aponta que o (a) psicólogo (a) com sua bagagem teórico-prática a respeito do processo de desenvolvimento humano e áreas correlatas ao ensino e aprendizagem, se constitui de grande importância e utilidade para o cumprimento das finalidades da Educação Especial. Em suas palavras: “A complexidade e a diversidade de relações entre fatores biológicos e psicológicos envolvidos no atendimento às crianças com deficiência explicam a importância da Psicologia e da atuação do psicólogo de estar presente nesse processo” (SANT'ANA, 2011, p.5). A autora supracitada ainda afirma que as competências deste profissional são essenciais para o apoio de professores e gestores e se “constituem como elementos essenciais para beneficiar projetos educativos que favoreçam a educação para todos” (SANT'ANA, 2011, p.5).

O (a) psicólogo (a) ao estender sua intervenção ao grupo de professores, auxilia-os a compreender a influência de uma deficiência na capacidade de aprendizagem, a partir de uma análise profunda dos aspectos psíquicos envolvidos. A avaliação psicológica é um meio para a investigação das condições cognitivas dos estudantes, apesar deste processo ser exclusivamente realizado pelo psicólogo (a) ele pode fornecer informações relevantes aos professores e facilitar a elaboração de planos de ensino adaptados aos limites e possibilidades intelectuais dos alunos.

Na pesquisa de Matos e Mendes (2015) verifica-se que os professores participantes declararam ser necessária a participação do psicólogo no processo de inclusão do PAEE, pois

ao identificar suas demandas ao longo de seu fazer pedagógico com alunos com deficiência em sala de aula surgem dúvidas e curiosidades que não foram discutidas em sua formação inicial, por exemplo, como realizar acolhimento emocional, adaptação comportamental do estudante PAEE e orientação a sua família.

Resultados semelhantes com os de Matos e Mendes (2015) foram apontados na investigação de Acuna (2017). O autor questionou professores de 16 escolas municipais do interior paulista sobre o papel do psicólogo em contexto escolar quando existem demandas da Educação Especial, e obteve como resposta a orientação e apoio ao corpo docente para compreender o processo de desenvolvimento humano de estudantes com deficiência, adaptar seu comportamento para melhor conviver com outros colegas, também sugeriram que o profissional de psicologia deveria facilitar o vínculo entre escola e família. Cursos de formação continuada foram indicados como possibilidades para o aprendizado de novas formas de conduzir o ensino do PAEE.

Arantes-Brero (2019), apresentou uma experiência na qual psicóloga, uma professora de atendimento educacional especializado e seis professoras de classe comum do Ensino Fundamental trabalharam juntas de forma colaborativa, para enriquecer o aprendizado de 80 estudantes com indicadores de altas habilidades/superdotação de escolas públicas. O trabalho da psicóloga consistiu na consultoria, ela orientava as professoras a repensar o currículo no sentido de adaptar práticas pedagógicas que estimulassem e adiantassem o aprendizado de seus estudantes. Ao final, a autora pode sugerir que este tipo de trabalho traz benesses a todos, pois o profissional de psicologia aprende sobre questões relacionadas à pedagogia a partir do momento em que dinamiza seus saberes com os das educadoras, as quais por sua vez são instrumentalizadas para exercer sua atividade docente com maior qualidade com vistas ao enriquecimento do aprendizado de seus estudantes.

Apesar de as pesquisas anteriores indicarem que professores necessitam do apoio do psicólogo (a) para favorecer o processo de ensino e aprendizagem dos alunos com deficiência em sala de aula, Anache (2007), Mattos e Nuernberg (2010) discutem que a aproximação entre Psicologia Escolar e Educação Especial se fortaleceu somente no início do século XXI com a promulgação das políticas públicas educacionais na perspectiva inclusiva. Em pesquisa anterior, Acuna (2017) reflete que passadas décadas, a maioria dos estudos publicados que

articlem psicologia escolar e educação especial são na maioria de caráter teórico e poucos relatam experiências em instituições de ensino.

Neste sentido, surgiu alguns questionamentos: quais e que tipos de intervenções psicólogos tem realizado junto a professores do ensino fundamental que tem demandas oriundas da Educação Especial? Quais recursos, estratégias e atividades são utilizadas e desenvolvidas pelos profissionais em suas intervenções junto a esses professores? Em que medida estas intervenções os auxiliam a atender as necessidades educacionais do PAEE? Será recorrente a publicação de obras que relatam experiências deste tipo?

A fim de responder às questões indicadas objetivou-se descrever e analisar intervenções de psicólogos (as) realizadas com professores do ensino fundamental, que buscam apoio a sua prática pedagógica para atender às necessidades educacionais do PAEE.

Considera-se importante esta investigação na medida em que explicita e divulga as possíveis práticas de profissionais de psicologia junto a professores na construção de medidas inclusivas e sistematiza o conhecimento nesta área para que possa ser consultado por outros profissionais que se engajem em questões relacionadas à Educação Especial. Outra relevância acadêmica e educacional é a complementação de uma lacuna na produção científica, pois autores como Andrada et al. (2019), Acuna (2017), Mattos e Nuernberg (2010) e Anache (2007) indicam haver escassez de referências práticas sobre a interface entre psicologia aplicada em contexto escolar, especialmente circunscritas ao processo de inclusão escolar do PAEE.

## **METODOLOGIA**

Delineou-se um estudo qualitativo de Revisão Integrativa de literatura buscando seguir as orientações de Broome (2000) e Lima e Miotto (2007). Este método possibilita resumir o estado do conhecimento acerca de uma determinada área de saber, além de permitir identificar a evolução da produção científica em um intervalo temporal e reúne em um só local elementos teórico-práticos sobre uma temática específica.

Broome (2000), Galvão, Pansani e Harrad (2015), afirmam que estudos de revisão devem ter questionamentos formulados de forma a orientar a identificação, seleção e avaliação do que se pretende conhecer. Inclusive, deve haver um problema delimitado

circunscrito a uma temática específica, pois assim será possível obter um resumo da trajetória do que foi produzido cientificamente dentro de um campo de conhecimento.

Para isso, é preciso seguir alguns passos: primeiro, elaborar questões acerca da temática a ser pesquisada; segundo, determinar o lócus de onde serão levantadas as obras, suas palavras-chave e os critérios de inclusão e exclusão de seleção; terceiro, após o levantamento, identificar e descrever o (s) autor (es), data, objetivos, metodologia, resultados e conclusões dos trabalhos levantados que se adequam aos critérios; quarto, organizar o conteúdo do que foi levantado, nesta fase é possível resumir as informações de interesse do pesquisador e elaborar reflexões sobre as informações colhidas com o intuito de facilitar a consecução dos objetivos da pesquisa; quinto, analisar o levantando considerando responder os questionamentos do estudo (BROOME, 2000; BOTELHO; CUNHA; MACEDO, 2011)

O alvo da revisão foram artigos, teses e dissertações datados entre 01/01/2008 à 01/01/2020, indexados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Portal de Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PEPSIC), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS). Justifica-se o período declarado, pois em 2008 foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008), com isso os serviços de atendimento educacional ao PAEE deveriam estar normatizados legalmente a partir de 2008.

Foram respeitados os seguintes critérios de investigação e seleção de obras:

- 1) Descritores dinamizados pelos operadores booleanos, “Educação Inclusiva” or “Inclusão Escolar” or “Inclusão Educacional” and “Psicologia Escolar”.
- 2) Os indexadores de teses, dissertações e artigos deveriam disponibilizar obras completas para download.
- 3) As obras brasileiras levantadas, em português, deveriam descrever relatos de experiências de intervenções de psicólogo com professores do ensino fundamental de classe regular e/ou SRM. Os critérios de exclusão foram, arquivos que não estavam dispostos para download na íntegra, com problemas de visualização, fora do idioma escolhido e artigos que relatassem experiências em contextos internacionais, ou seja, fora do Brasil.

Após o levantamento inicial foram lidos os resumos das teses, dissertações e artigos a fim de verificar se contemplavam os critérios estipulados, caso eles se adequassem ao exigido seriam analisados na íntegra e sumarizados. Dispensou-se maior atenção aos objetivos, resultados e conclusões. Cabe destacar que devido ao número reduzido de arquivos encontrados foi possível realizar e apresentar uma sinopse de cada um, tal como orientado por Broome (2000). A partir daquela sumarização, buscou-se refletir sobre a baixa recorrência de produção científica e examinar as características das ações dos profissionais de psicologia orientadas aos professores de ensino fundamental que tenham alguma demanda formativa sobre a inclusão do PAEE. As discussões foram realizadas considerando responder os questionamentos norteadores da revisão.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Obteve-se um total de 324 arquivos cujos resumos foram lidos considerando os critérios de inclusão e exclusão delineados, com isso obteve-se 10 obras que traziam relatos de experiências de profissionais de psicologia ofertando serviços a professores que tinham demandas do processo pedagógico de alunos PAEE.

As obras encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações foram as de Rosin-Pinola (2009), Pereira (2009), Khoury (2011) e Vieira (2014). Na PEPSIC as que se enquadraram nos critérios foram as de Freller (2010), Bastos e Kupfer (2010) e Prioste (2010). Por fim, na SCIELO foram as de Ferreira et al (2009), Oliveira e Leite (2011) e Benitez e Domeniconi (2014). Não foram encontradas produções nos anos de 2008, 2012, 2013, 2015, 2016 e 2017. A seguir, uma breve descrição do conteúdo dos relatos de experiência.

Ferreira et al (2009) objetivaram promover curso de formação para professores do ensino fundamental tendo por estratégia a implementação de oficinas, cujos recursos utilizados foram: lúdicos, desenhos, pinturas e obras de arte para suscitar discussões sobre a prática pedagógica voltada aos alunos com deficiência intelectual. A oficina permitiu construir um ambiente amistoso que facilitou a troca de experiências, informações e estratégias de ensino entre os professores participantes a respeito do processo educativo de seus estudantes. Os resultados e as consequências dessa oficina colaboraram para o

aprendizado de novas práticas pedagógicas, provocaram efeito catártico que consiste na redução de sofrimento psicológico advindo dos eventos estressores vivenciados pelos professores em seu cotidiano escolar.

O estudo desenvolvido por Rosin-Pinola (2009) objetivou descrever e avaliar os impactos de um programa de promoção de habilidades sociais educativas a partir da abordagem da análise do comportamento. Foi proposta a estratégia de consultoria colaborativa, que consiste no trabalho coletivo entre um profissional de alguma área afim da educação com professores. No caso desta intervenção, a autora (psicóloga) auxiliou três professoras de classe comum que tinham em sua sala de aula dois alunos com transtorno opositor de conduta e um com deficiência intelectual. Para o seu trabalho, a pesquisadora avaliou os alunos e suas necessidades particulares, levantou os repertórios de habilidades sociais educativas das docentes por meio do Inventário de Habilidades Sociais, Problemas de Comportamento e Competência Acadêmica, versão Brasileira, e propôs encontros com estas professoras. Foram discutidos elementos relacionados à educação especial na perspectiva inclusiva, treinamento de habilidades sociais educativas, bem como esclarecimento de dúvidas relacionadas aos seus estudantes. Os resultados foram positivos e observáveis tanto no aumento do *score* obtido no inventário, no pós-teste, quanto nas suas habilidades sociais educativas observadas em sala de aula. Também foi notória a diminuição dos problemas comportamentais dos alunos e aprendizado de novas habilidades sociais. Concluiu-se que a consultoria foi positiva, pois contribuiu para o aperfeiçoamento das Habilidades Sociais Educativas das docentes e de forma indireta, nas dos seus alunos.

Pereira (2009) também prestou consultoria colaborativa pautada nos princípios da análise do comportamento e objetivou construir estratégias de ensino junto a seis professoras de classe regular, responsáveis por alunos com deficiência auditiva. O autor solicitou às professoras que respondessem a escalas de reservas de comportamentos socialmente aceitos, posteriormente realizaram coletivamente a avaliação do desempenho acadêmico dos alunos. Após essa avaliação, o psicólogo e as professoras puderam discutir e estabelecer manejos comportamentais e práticas de ensino para otimização do processo educativo destes alunos. Foi comparado o desempenho acadêmico dos estudantes antes e depois do processo de consultoria destinado às professoras, cujo resultado foi um aumento considerável. Por fim,

concluíram que este tipo de trabalho de consultoria é positivo e colabora com a construção de novas práticas de ensino adequadas as necessidades educacionais dos alunos.

Freller (2010) a fim de promover práticas inclusivas no ambiente escolar realizou um curso de formação voltado para professores, funcionários e diretores de uma escola municipal de São Paulo que estava recebendo diversas matrículas de alunos PAEE. A autora pautada nos pressupostos freudianos, formou grupos heterogêneos de profissionais que trabalhavam naquela escola com o intuito de compartilhar experiências sobre a interação com estudantes PAEE e formas de adiantar sua aprendizagem. A equipe também buscou promover um canal catártico de angústias e de construção de possíveis estratégias para o enfrentamento dessas demandas. Os resultados apontaram que esta prática é positiva e auxilia no trabalho com este tipo de público, pois são reunidas e compartilhadas experiências e saberes sobre como educar os estudantes, inclusive proporciona um efeito terapêutico nos participantes do grupo.

Bastos e Kupfer (2010) se pautaram na teoria lacaniana em sua intervenção e reuniram professores, funcionários e diretores de escolas municipais e estaduais de São Paulo a fim de discutirem demandas advindas do trabalho educativo com alunos com psicose e autismo em sala de aula. A estratégia visou construir um grupo heterogêneo que permitisse a catarse do sofrimento e o compartilhamento de experiências. Os resultados apontaram que este tipo de intervenção tem consequências positivas, tais como efeito terapêutico nos profissionais e o acúmulo de conhecimentos advindo da partilha de experiências entre eles.

Prioste (2010) promoveu curso de formação para professores de ensino fundamental de escolas estaduais com o intuito de discutirem questões ligadas à sexualidade de crianças com Síndrome de Down<sup>4</sup> em sala de aula. Pautada no referencial psicanalítico, a autora propôs dezesseis reuniões ao longo do ano nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo a fim de discutirem estas questões e construir estratégias de ensino voltadas para estes alunos. Ao final da intervenção a autora descreveu que houve progresso no desenvolvimento de estratégias didáticas e comportamentais, além de gerar efeito catártico em relação às angústias sobre o trabalho docente.

Oliveira e Leite (2011) objetivaram analisar e descrever sua intervenção junto a uma professora da Sala de Recursos Multifuncionais, especialista e responsável por 27 alunos com deficiência intelectual, de uma escola estadual de ensino fundamental de um município do

---

<sup>4</sup> É recorrente que pessoas com Síndrome de Down tenham deficiência intelectual.

interior paulista. Pautadas na teoria sócio-histórica as pesquisadoras utilizaram-se de um questionário anterior à intervenção com o intuito de averiguar o que a professora sabia sobre deficiência intelectual e quais estratégias utilizava para realizar seu atendimento. Após a obtenção desses dados, as autoras puderam elaborar estudo e supervisão de casos em conjunto com a professora, para que assim pudessem pensar na adaptação curricular necessária ao atendimento das necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência. Os resultados apontaram que durante o processo de intervenção e trabalho coletivo com as pesquisadoras a professora pôde refletir sobre sua atuação, com isso, pode elaborar novas estratégias de ensino a serem aplicadas em sua prática.

Khoury (2011) objetivou elaborar, desenvolver e avaliar a eficácia de um programa de treinamento destinado a professores do ensino fundamental do ciclo I sobre o manejo comportamental de alunos com TEA matriculados em classe comum. O programa foi delineado a partir dos princípios da análise do comportamento e teve três fases: a primeira foi a avaliação, que conheceu aspectos cognitivos e comportamentais dos cinco alunos participantes e os conhecimentos que os professores têm sobre TEA; a segunda, de caráter interventivo, consistiu no treino comportamental dos professores para lidarem com estes estudantes ao longo do seu processo educativo; na terceira etapa, foram medidos os aspectos cognitivos e comportamentais dos alunos após o treino dos docentes. Os resultados da intervenção mostraram transformações quali e quantitativas nos comportamentos dos educadores a respeito do manejo comportamental de alunos com TEA, diminuindo maneirismos e ações autolesivas. Observou-se também o aumento do *score* de Coeficiente de Inteligência, por parte desses alunos, quando responderam à escala Wechsler de Inteligência (3ª versão). Concluiu-se que o programa foi efetivo para as necessidades dos professores e positivo em relação ao desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Benitez e Domeniconi (2014) objetivaram em seu trabalho operacionalizar e avaliar uma capacitação ofertada a seis professores, quatro de classe regular e dois de SRM a respeito da estimulação da leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e autismo. Foram propostas reuniões em que se discutiu a respeito de habilidades sociais educativas e formas de desenvolvê-las. Também foram promovidos encontros particulares com professores e familiares a fim de elaborarem em conjunto, estratégias específicas de promoção de leitura e escrita dos alunos, tanto na escola quanto em ambiente familiar. De acordo com os relatos e

os protocolos de registros de comportamento houve melhora nas habilidades sociais educativas dos docentes e familiares, aprendizagem de novas estratégias de ensino para seus alunos, e indiretamente melhoria na produção dos textos produzidos pelos estudantes.

Relatando uma intervenção pautada nos pressupostos da psicologia social, Vieira (2014) promoveu curso de capacitação a 66 professores de duas escolas municipais de ensino fundamental de uma cidade do interior paulista. O objetivo foi capacitá-los a ter atitudes positivas em relação à inclusão de seus alunos PAEE, tais como otimizar o processo de ensino deste alunado e as interações em sala de aula. Para isso, o curso se pautou nos pressupostos e técnicas da abordagem mencionada, foi aplicada a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão antes e depois da intervenção e a Escala de Validade Social pós-capacitação com o intuito de avaliar os efeitos da prática. Os resultados apontaram modificação atitudinal positiva dos professores em relação ao seu alunado e ganho de novos conhecimentos sobre o processo de inclusão do PAEE em sala de aula.

O número de obras contempladas pelos critérios de inclusão, dez, foi considerado relativamente baixo quando comparado com o total de 324 levantadas, em percentil, corresponde a 29,8%, sendo três teses de doutoramento, uma dissertação e seis artigos. Cabe ressaltar que, caso a investigação abrangesse capítulos de livros e trabalhos completos publicados em anais de congressos, haveria mais chances de se identificar os relatos de experiências almejados. Neste sentido, não é possível generalizar a afirmação de que a produção científica na área, sobre atuação do profissional de psicologia junto a professores cujas demandas se originam da Educação Especial, é pouco frequente. Faz-se necessário ampliar a busca para outras fontes.

É imprescindível distinguir a afirmação da baixa recorrência de produção científica sobre intervenções de psicólogos (as) escolares junto a professores, da ideia de que os profissionais de psicologia não estejam realizando este tipo de prática. Pois, para além da realização do trabalho junto a docentes é preciso organizar a comunicação científica em formato de artigo, dissertação ou tese. Ademais, grande parte de periódicos científicos somente aceitam a submissão de manuscritos a partir da indicação de um número de protocolo emitido pelo Comitê de Ética e Pesquisa, que consiste na apreciação ética de pesquisas com seres humanos e a permissão de divulgação de dados oriundos destas investigações. Neste sentido, existe um longo processo que se inicia com a intervenção do profissional de

psicologia e culmina na comunicação científica indexada em periódicos, tal fato pode desfavorecer a divulgação dos manuscritos, haja vista que demanda tempo para a elaboração e expertise em escrita acadêmica.

Por outro lado, autores como Anache (2007), Mattos e Nuernberg (2010) e Acuna (2017) sugerem que o estudo sobre a articulação entre as duas áreas de saber, psicologia escolar e Educação Especial, ainda é pouco explorada na literatura, porque até o final da primeira década do século XXI não existia uma lei que atestasse a obrigatoriedade do psicólogo escolar no espaço físico das escolas públicas.

Não havendo a presença do profissional no organograma das Secretarias Municipais de Educação, os serviços psicológicos destinados aos alunos PAEE e a seus professores eram ofertados pelas instituições especializadas tais como as APAEs, que estabelecem convênio com as escolas públicas. Porém, Acuna (2017) citando Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) aponta que os psicólogos destas instituições acabam por ter outras responsabilidades e rotinas de atendimento as quais não permitem que se dediquem exclusivamente ao contexto escolar e ao desenvolvimento de projetos e intervenções a longo prazo, por exemplo, acompanhamento e supervisão de casos em conjunto com professores responsáveis por alunos PAEE.

Os autores supracitados também explicam que a atuação do psicólogo nas escolas públicas sofre com embates de ordem política e econômica, pois são abertos poucos editais para contratação destes profissionais. Quando ocorre a contratação, eles não são alocados para atuarem nas instituições educacionais, mas em outras áreas, tais como da saúde prestando serviços às escolas por meio do convênio com Secretarias Municipais de Educação. Conforme Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), identifica-se uma política de remanejamento de quadro de funcionários. Contudo, este contexto precisa ser investigado, pois se acredita que após a promulgação da lei 13.935, que dispõem sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica, deva ter ocorrido mudanças neste processo de contratação.

Considerando os apontamentos sugeridos por Mattos e Nuernberg (2010), Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012) e Acuna (2017) infere-se que seja esperado a baixa frequência de relatos de experiência de profissionais de psicologia em contexto escolar em que exista demandas da Educação Especial, afinal, não é constante a sua presença nas escolas.

Ao analisar as intervenções realizadas pelos profissionais de psicologia é possível caracterizá-las como emergenciais e informativas (MARTINEZ, 2009), pois as demandas informadas pelos professores participantes eram sobre o manejo comportamental do estudante com alguma deficiência, as quais abrangem as habilidades sociais necessárias para a interação com esta pessoa. Contudo, observa-se também atuações na dimensão psicossocial, referentes à preparação psicológica do corpo docente para o enfrentamento das expectativas e anseios relacionados a capacidade do aluno com deficiência.

Diferentes estratégias metodológicas e abordagens psicológicas foram empregadas com o intuito de colaborar com o trabalho pedagógico dos professores, a saber: consultoria colaborativa por Pereira (2009) e Rosin-Pinola (2009), a partir da abordagem da análise do comportamento; Ferreira et al (2009), Freller (2010), Bastos e Kupfer (2010) e Prioste (2010), amparados por teorias psicanalíticas organizaram grupos de professores para prepará-los para o enfrentamento de demandas oriundas da Educação Especial e proporcionar um contexto em que eles pudessem falar sobre seu cotidiano; capacitações, sendo a de Benitez e Domeniconi (2014) realizada a partir da teoria comportamentalista e Vieira (2014) à luz da psicologia social; Oliveira e Leite (2011) implementaram estudo e supervisão de caso subsidiado pela psicologia histórico-cultural; treinamento cognitivo-comportamental proposto por Khoury (2011).

Apesar de diferentes abordagens psicológicas e metodológicas todas se aproximam de um processo de ensino, ou seja, os psicólogos estavam ensinando os professores, a partir da transmissão de conhecimentos de sua área de atuação a lidar com demandas que surgem ao longo de seu trabalho docente com estudantes com deficiência. É oportuno mencionar que para além do caráter educativo, os trabalhos de Ferreira et al (2009), Freller (2010), Bastos e Kupfer (2010) e Prioste (2010) almejaram contribuir com a saúde psicológica do grupo de educadores.

Concorda-se com Meira e Tanamachi (2003) que a característica marcante da psicologia escolar é a multiplicidade de formas de se intervir, pois reúne conhecimentos de outras áreas tais como da psicologia social, do desenvolvimento e da saúde. Além disso, seu objeto de estudo é amplo e variado - o processo de escolarização e todos os fatores que envolvem a escola e as relações de ensino e aprendizagem. Portanto, para analisar tantos

fenômenos é necessário um vasto conjunto de elementos teórico-práticos para subsidiar a prática do psicólogo escolar.

Sendo uma área ampla que congrega diversa gama de conhecimentos, os profissionais de psicologia podem auxiliar os professores de classe regular e SRM no atendimento das necessidades educacionais de alunos PAEE, fornecendo informações valiosas sobre como cada indivíduo aprende a partir da análise da interação entre os processos físicos, psicológicos e sociais que acontecem ao longo do desenvolvimento do aluno (SANT'ANA, 2011).

O psicólogo escolar pode atuar como um consultor, tal como apresentado por Pereira (2009) e Rosin-Pinola (2009). A consultoria colaborativa acontece quando é solicitada a orientação de um profissional para colaborar com a atividade de um segundo. Este método prevê a dinamização de conhecimentos, do consultador e do consultado, para que assim sejam criadas novas estratégias para a consecução de objetivos em comum (ARANTES-BRERO, 2019).

Existem diversos tipos de conhecimentos que extrapolam a formação do professor, principalmente quando se pensa na graduação em pedagogia que é exigida para o exercício no Ensino Fundamental. Funcionamento psicológico, avaliação cognitiva, habilidades sociais para acolhimento da família e interação com os estudantes são algumas das temáticas trabalhadas nos cursos de formação do pedagogo, porém não de forma aprofundada, pois tais conteúdos são estudados com maior afinco na graduação de psicologia. Sendo assim, o (a) psicólogo (a) por meio da consultoria colaborativa pode informar os professores sobre os aspectos do desenvolvimento humano e refletir com eles sobre sua prática pedagógica considerando estes novos elementos, com o intuito de ampliar seus conhecimentos e instrumentalizá-los para avançar no desenvolvimento cognitivo dos alunos PAEE (ARANTES-BRERO, 2019).

O (a) profissional de psicologia também pode objetivar promover a saúde psicológica e bem-estar dos professores por meio do suporte à construção de estratégias para os prováveis desafios que surgem ao longo de sua prática em sala de aula (ACUNA, 2017). Neste sentido, um espaço de escuta e acolhimento das angústias pode facilitar a reflexão sobre o que é preciso fazer para superar as dificuldades encontradas. A mediação das discussões também pode colaborar no fortalecimento dos vínculos entre professores e na formação de um grupo

de pessoas que podem se apoiar mutuamente. De outra forma, o (a) psicólogo (a) pode criar contextos motivacionais para a prática pedagógica do professor.

Sinteticamente, considerando os resultados da análise das 10 obras e respondendo as questões norteadoras deste estudo, o profissional de psicologia tem realizado práticas baseadas no ensino de estratégias aos participantes de sua intervenção e se preocupado com a sua saúde psicológica. Seu trabalho pode ser realizado com grupo de professores ou de maneira individual, sendo este último tipo com menor frequência. Metodologicamente, foram utilizadas diferentes abordagens psicológicas, tais como análise do comportamento, teoria cognitivo-comportamental, psicologia social, sócio-histórica e psicanálise. Independente da abordagem adotada as intervenções obtiveram sucesso no sentido de promover suporte a prática pedagógica do professor.

O presente levantamento bibliográfico apontou que não é recorrente a publicação de obras que relatam experiências de profissionais de psicologia com professores que tenham demanda do processo educacional de alunos PAEE. Contudo, esta afirmação precisa ser investigada de forma aprofundada, a partir da ampliação do escopo de pesquisa, considerando capítulos de livro, anais de congressos e outros indexadores de artigos científicos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A psicologia aplicada aos processos de ensino e aprendizagem é constituída por diversos tipos de conhecimento correlatos ao desenvolvimento humano, quando articulados ao saber pedagógico podem favorecer a construção de medidas inclusivas para os estudantes. Este foi o fato percebido ao longo do estudo de revisão bibliográfica, os professores receberam suporte dos profissionais da psicologia o qual se expressou de duas formas, a primeira que colaborou no aprimoramento de sua prática pedagógica de forma a atender às necessidades educacionais de seus alunos, e a segunda, no sentido motivacional e subjetivo para o desenvolvimento do trabalho docente.

A ciência psicológica tem o ser humano como sujeito de análise nas suas múltiplas relações, consigo próprio, pessoas próximas e contextos socioculturais, inclusive investiga suas particularidades e desenvolvimento biopsicossocial. Quando estes saberes são aplicados no campo educacional se tornam imprescindíveis à educação especial, afinal a base deste

serviço é a avaliação cognitiva e comportamental dos estudantes para que os dados deste processo possam subsidiar o planejamento de relações de ensino adequadas as suas necessidades de aprendizagem.

Apesar de o profissional de psicologia dispor de conhecimentos sobre o ensinar e aprender, é o pedagogo que estará em contato direto com o estudante, ou seja, planejando e implementando estratégias pedagógicas. Neste sentido, o (a) psicólogo pode atuar como um mediador da atividade do docente, requalificando-a a partir da introdução de novos conhecimentos para além dos proporcionados pela formação inicial do professor, inclusive o motivando e preparando para enfrentar os desafios presentes no processo de inclusão.

Por fim, espera-se que o mapeamento das intervenções desenvolvidas por profissionais de psicologia em conjunto com professores do ensino fundamental possa colaborar com outras pesquisas que visem ampliar as possibilidades de ações em contexto escolar favorecendo o processo de inclusão do PAEE

## REFERÊNCIAS

ACUNA, J.T. **Interface entre Psicologia e Educação Especial em contexto escolar**. 2017. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2017.

ANACHE, A. A. A pessoa com deficiência mental entre os muros da educação. Em: CAMPOS, H.R. (Org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas**. 1 ed. Campinas: Alínea, p. 213-243. 2007.

ARANTES-BRERO, D. R. B. **Enriquecimento escolar para estudantes com altas habilidades/superdotação em uma escola pública por meio da consultoria colaborativa**. 131f. 2019. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Programa de pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências UNESP, Bauru. 2019.

BASTOS, M. B.; KUPFER, M. C. M. A escuta de professores no trabalho de inclusão escolar de crianças psicóticas e autistas. **Estilos da Clínica**, v.15 n.1, p.116-125, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/estic/article/view/46081/49706>. Acesso em: 10. abr. 2017.

BENITEZ, P.; DOMENICONI, C. Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. **Rev. bras. educ. espec**, v. 20, n. 3, p. 371-386, 2014. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Priscila\\_Benitez/publication/](https://www.researchgate.net/profile/Priscila_Benitez/publication/)

[287473242\\_Professional\\_development\\_of\\_educational\\_agents\\_Proposal\\_for\\_developing\\_inclusive\\_strategies/links/567ebeb608ae197583898c4f.pdf](https://www.cintedi.com.br/287473242_Professional_development_of_educational_agents_Proposal_for_developing_inclusive_strategies/links/567ebeb608ae197583898c4f.pdf). Acesso em: 10. abr. 2017.

BOTELHO, L. L. R.; ALMEIDA, C. C. C.; MACEDO, M. O método da revisão integrativa nos estudos organizacionais. **Gestão e sociedade**, v. 5, n. 11, p. 121-136, 2011.

BRASIL. Declaração de Salamanca. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04/08/2014

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. 2001. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf). Acesso em: 18 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP. 2008. Disponível em: <[http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol\\_4\\_2009\\_CNE\\_CEB.pdf](http://peei.mec.gov.br/arquivos/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf)> Acesso em 23/04/2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. p. 200. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. **Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica**. 2019

BROOME, M. E. Integrative literature reviews in the development of concepts. In B. L. RODGER.; K. A. KNAFL (Eds.). **Concept development in nursing: Foundations, techniques and applications**. Philadelphia: W. B. Saunders. p.231-250. 2000.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. Resolução CFP nº 02/01. **Altera e regulamenta a Resolução CFP nº 014/00 que institui o título profissional de especialista em psicologia e o respectivo registro nos Conselhos Regionais**. p. 18. 2007. Disponível em: [http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001\\_2.pdf](http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2006/01/resolucao2001_2.pdf). Acesso em: 10. abr. 2017.

FERREIRA, J. M. et al. Arte, formação de professores e Inclusão Escolar: possibilidades de atuação do psicólogo em contextos educacionais. **Cad. psicopedag.**, São Paulo, v. 7, n. 13, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1676-10492009000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-10492009000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 jan. 2015.

FRELLER, C. C. É possível ensinar educadores a incluir? Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão? **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 2, p. 326-345. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000200004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004). Acesso em: 10. abr. 2017.

GALVÃO, T. F.; PANSANI, T. de. S. A; HARRAD, D. Principais itens para relatar Revisões sistemáticas e Meta-análises: A recomendação PRISMA. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 335-342, 2015.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. da C.; MOREIRA, A. P. G. Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 329-338. 2012.

KHOURY, L. P. **Treinamento de professores no manejo comportamental de cinco alunos com transtorno do espectro do autismo na condição de inclusão escolar**. 2011. 118f. Dissertação (mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Programa de Pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento. Mackenzie. São Paulo. 2011.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. SPE, p. 37-45, 2007.

MARTINEZ, A. M. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, v.13, n.1, p.169-177, 2009. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-85572009000100020](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100020). Acesso em: 10. abr. 2017.

MATOS, S. N.; MENDES, E. G. Demandas de professores decorrentes da inclusão escolar. **Rev. bras. educ. espec**, v. 21, n. 1, p. 9-22. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382015000100009](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382015000100009). Acesso em: 10. abr. 2017.

MATTOS, L. K. de; NUERNBERG, A. H. A intervenção do psicólogo em contextos de educação especial na grande Florianópolis. **Rev. Brasileira de educação especial**, Marília, v. 16, n. 2, p. 197-214. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382010000200004&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10. abr. 2017.

MEIRA, M. E. M.; TANAMACHI, E. de R. A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. Em: MEIRA, M. E. M.; MITSUKO, A. M. A. (Orgs). **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo, Casa do Psicólogo. 2003.

OLIVEIRA, M. A. de; LEITE, L. P. Educação inclusiva: análise e intervenção em uma sala de recursos. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 21, n.49, p. 197-205. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2011000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2011000200007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 jun.2016.

PEREIRA, V. A. **Consultoria colaborativa na escola: contribuições da psicologia para inclusão escolar do aluno surdo**. 2009. 164f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Centro de Educação em Ciências Humanas, UFSCAR – São Carlos. 2009.

PRIOSTE, C. D. Educação inclusiva e sexualidade na escola: relato de caso. **Estilos da Clínica**, v. 15, n. 1, p. 14-25. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-71282010000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000100002). Acesso em: 10. abr. 2017.

ROSIN-PINOLA, A.R. **Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2009. 200f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. USP. Ribeirão Preto. 2009.

SANT'ANA, I. M. Contribuições da atuação do psicólogo escolar na educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Vertentes (UFSJ)**, p. 26-38. 2011. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Izabella\\_Mendes.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/v.%2019%20n.%202/Izabella_Mendes.pdf). Acesso em: 10. abr. 2017.

VIEIRA, C. M. **Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos**. 183f. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências. UNESP. Marília. 2014.

# QUÍMICA AO ALCANCE DAS MÃOS: PRODUÇÃO DE UMA ESTAÇÃO DE TRATAMENTO DE ÁGUA BIDIMENSIONAL TÁTIL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL<sup>1</sup>

Aires da Conceição Silva<sup>2</sup>  
Larissa Souza dos Santos<sup>3</sup>  
Vanessa de Souza Nogueira Penco<sup>4</sup>  
Ana Paula Sodré da Silva Estevão<sup>5</sup>

## RESUMO

A Educa o Inclusiva está fundamentada nos direitos   educa o,   igualdade de oportunidades e   participa o na sociedade. No entanto ainda existem muitos obstáculos no sistema de ensino com rela o   Educa o Inclusiva, visto que as escolas acabam afastando os alunos com Necessidades Específicas (NE) e privilegiando alunos considerados ideais. Dentre os indivíduos com NE, temos as pessoas com deficiências visuais (cegas ou com baixa visão). No Brasil, cerca de 6,5 milhões de pessoas possuem alguma deficiência visual e, apesar da legisla o brasileira assegurar o direito de educa o para todos, a inclusão de alunos com deficiência visual nas escolas ainda   um desafio. Diante disso, o presente trabalho apresenta a produ o de uma Esta o de Tratamento de  gua (ETA) adaptada para pessoas cegas e com baixa visão, de forma a contextualizar o ensino dos processos de separa o de mistura, além de auxiliar na Forma o Continuada de Professores de Química para o desenvolvimento de materiais didáticos, promovendo o ensino de Química a alunos com deficiência visual. Posteriormente   sua adapta o, o material foi avaliado por revisores cegos e por meio de formulários de avalia o para alunos (dois cegos e tr s com baixa visão) do Instituto Benjamin Constant (IBC), a fim de que o material fosse verificado quanto   sua eficiência e aplicabilidade, sendo aprovado para a replica o e registro na Divisão de Desenvolvimento e Produ o de Material Especializado do Departamento Técnico-Especializado (DPME-DTE) do IBC.

**Palavras-chave:** Material didático, Ensino de Química, Deficiência visual, Educa o Inclusiva.

## INTRODU O

Em junho de 1994, ocorreu uma assembleia em Salamanca, Espanha, considerada um marco importante para a Educa o Especial, a Declara o de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), pois

<sup>1</sup>Projeto de pesquisa financiado pelo IFRJ/CNPq.

<sup>2</sup>Doutor em Química, Instituto Benjamin Constant, [airessilva@ibc.gov.br](mailto:airessilva@ibc.gov.br).

<sup>3</sup>Mestranda do Curso de Engenharia Química da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, [larissassds@gmail.com](mailto:larissassds@gmail.com).

<sup>4</sup>Doutora em Química, Instituto Federal de Educa o, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, [vanessa.nogueira@ifrj.edu.br](mailto:vanessa.nogueira@ifrj.edu.br).

<sup>5</sup>Doutora em Ensino em Bioc ncias e Saúde, Instituto Federal de Educa o, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro, [ana.estevao@ifrj.edu.br](mailto:ana.estevao@ifrj.edu.br).

reconheceu a urgência de uma educação para todos, considerando-se as particularidades educacionais de pessoas com necessidades específicas dentro do sistema regular de ensino. Seguindo essa mesma perspectiva, e de outros documentos, foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9.394 (BRASIL, 1996), conferindo uma nova identidade para a Educação Básica, ampliando a formação e a plena preparação do educando para a vida, para exercer a sua cidadania com afinidade de qualificá-lo para o mercado de trabalho. Segundo a LDB (BRASIL, 1996), ser cidadão significa ter consciência e lutar para que seus direitos e deveres civis, políticos e sociais sejam cumpridos, contribuindo para o desenvolvimento de uma sociedade equilibrada. Para que esse objetivo seja cumprido, o indivíduo deve ser respeitado tanto nos seus direitos como nos seus deveres, dentro e fora da escola.

A partir da promulgação da LDB (BRASIL, 1996), a Educação Especial passou a ser entendida, de fato, como uma modalidade de educação escolar no Brasil, sendo oferecida na escola regular, de acordo com o Capítulo V, Artigo 58 da Lei. Essa modalidade de ensino proporcionaria serviço de apoio especializado – quando necessário e de acordo com a necessidade específica de cada aluno –, uma vez que assegura currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, professores com especialização adequada em nível médio ou superior, e professores do ensino regular capacitados para integrar esses educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

Em 6 de julho de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, LBI nº 13.146 (BRASIL, 2015), nomeada também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Esta lei foi criada para “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, p. 1). O Capítulo IV da LBI (BRASIL, 2015) reforça ainda a questão da necessidade e interesses únicos de cada indivíduo com relação à aprendizagem, garantindo um sistema que alcance a todos os níveis e aprendizados ao longo de toda vida, assegurando ainda no seu artigo 28, o desenvolvimento de materiais didáticos e tecnologias assistivas.

Dentre os tipos de necessidades específicas temos a deficiência visual (DV), sendo definida, segundo Gil (2000, p. 6), como uma situação irreversível de diminuição da resposta visual em virtude de causas congênitas, hereditárias ou adquiridas, mesmo após tratamento clínico e/ou cirúrgico e uso de óculos convencionais. Os problemas de visão vão desde a visão quase perfeita, com pequenas imperfeições, até a visão subnormal ou baixa visão, que capta vultos, claridade, objetos em proximidade, com restrições no campo visual, até a total falta de

visão, que é a cegueira (SILVA, 2017). Logo, é importante discutir como se dá a inclusão dessas pessoas com deficiência visual na sociedade brasileira, em especial, nas salas de aula.

A inclusão apropriada dos Alunos com Deficiência Visual (ADVs), em classe regular, é fundamental para o desenvolvimento pessoal. Jorge (2010) afirma que a educação escolar especial deve promover aos ADVs uma aprendizagem significativa, porém a falta de materiais apropriados – que proporcionem aos alunos uma melhor comunicação e interação com o meio que os engloba, e a falta de profissionais qualificados –, é um problema presente em toda a rede de ensino, o que dificulta a aprendizagem.

Silva e Rust (2016), em uma análise prévia de alguns livros didáticos voltados para o ensino de Ciências, observaram o quão não inclusivo pode ser um material para alunos com deficiência visual, e como esse tipo de material pode interferir em sua aprendizagem; para as autoras, é preciso buscar recursos adaptados que respeitem as particularidades desses alunos de uma maneira que contribua para a utilização dos sentidos remanescentes.

Do mesmo modo, a formação de professores deve ser adequada para que qualquer necessidade apresentada pelo aluno seja levada em consideração. Segundo Carvalho e Ribeiro (2017), a formação docente precisa ser pensada para atender as dificuldades de todos em sala de aula, e não somente daqueles que mais comumente são considerados aptos à aprendizagem por não terem nenhuma necessidade específica; porém não é isso o que vem acontecendo na maioria das escolas. Grande parte dos professores não teve uma formação inicial e continuada para contemplar pessoas com alguma necessidade educacional específica; por conta disto, os docentes que lecionam em turmas de licenciatura não preparam seus alunos para incluir adolescentes ou crianças com deficiência (REIS; EUFRÁSIO; BAZON, 2010).

Diante das inquietações apresentadas, no que se refere à formação inicial de professores e à necessidade de se discutir a utilização de recursos didáticos táteis adaptados que auxiliem o estudante na fundamentalização do seu aprendizado, este trabalho teve como proposta a produção, de forma acessível, de uma Estação de Tratamento de Água (ETA) para pessoas cegas e com baixa visão.

O tema, Estação de Tratamento de Água, foi escolhido por ser pertinente à realidade dos alunos, uma vez que a água é essencial para a sobrevivência humana e utilizada para diversos afazeres cotidianos. Assim, a familiarização do aluno com deficiência visual com assuntos presentes no seu dia a dia contribui para uma aprendizagem mais significativa. Além disso, com o tema proposto é possível explorar o conteúdo “processos de separação de misturas”, presente, geralmente, na grade curricular da disciplina escolar de Química da Educação Básica brasileira.

Dessa forma, este trabalho teve como objetivo geral desenvolver uma estação de tratamento de água adaptada como recurso didático bidimensional tátil para auxiliar no ensino de Química de pessoas com deficiência visual (PDVs), tendo como meta descrever o processo de produção de um material adaptado, a avaliação desse material por PDVs, além de minimizar a escassez de materiais didáticos para ADVs.

## **METODOLOGIA**

O presente trabalho se baseia numa pesquisa de cunho qualitativo. Segundo Neves (1996), a obtenção de dados nesse tipo de método é realizada por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação alvo de pesquisa. É comum que o pesquisador procure entender os fatos pela perspectiva dos participantes da situação estudada e, a partir daí, discorra a sua interpretação dos fenômenos estudados. Nesse caso, fundamentado em dados e na literatura, este trabalho tem o intuito de discutir a importância de utilizar recursos didáticos táteis adaptados em sala de aula para pessoas com deficiência visual, sejam eles cegos ou com baixa visão.

Para atingir os objetivos propostos, algumas etapas foram executadas. Em um primeiro momento, pensou-se na necessidade de um material que fosse utilizado como material de apoio ao professor, algo que complementasse o conteúdo dado em sala de aula e que não fosse tão extenso quanto um livro didático ou um caderno pedagógico (material anteriormente produzido pelo grupo de pesquisa), ou seja, que oferecesse maior praticidade na utilização pelos estudantes. Para isso, levou-se em consideração um material que pudesse ser produzido de uma maneira rápida e com materiais de baixo custo, afim de que pudesse ser facilmente replicado por outras pessoas.

Em seguida foi proposta a temática da água como assunto do material. A água é um tópico fundamental na primeira fase do ensino e muito abordado por se relacionar com a vida, à saúde e com o meio ambiente. Por conta da pluralidade da temática, e por ser ideal para apresentar situações e problemas capazes de promover a participação ativa dos alunos, foi possível relacioná-la com o conteúdo de separação de misturas da Química.

A partir disto, foi confeccionado uma Estação de Tratamento de Água (ETA) adaptada para ADVs, com o intuito de demonstrar como a água que chega às residências é tratada por meio de diferentes processos de separação/purificação, respeitando os critérios de produção de materiais específicos para o público em questão.

A pesquisa e discussão foi realizada com o auxílio de professores e licenciandos em Química do Instituto Federal do Rio de Janeiro – *campus* Duque de Caxias (IFRJ-CDuC) –, e profissionais do Instituto Benjamin Constant (IBC) para a confecção de material especializado. Após esse momento, chegou-se a um consenso sobre a melhor maneira de trabalhar e confeccionar a ETA.

O material produzido tem a finalidade de atender os ADVs; durante a adaptação, houve a preocupação em atender as pessoas com deficiência visual, que apresentam baixa visão e, por isso, utilizou-se a fonte ampliada e especializada APHont –, desenvolvida pela *American Printing House for the blind* –, além de cores contrastantes nas figuras. Posteriormente foi realizada a adaptação do material grafotátil para os cegos com a transcrição das legendas e títulos para o braille, contando-se com o auxílio de uma máquina de datilografia braille. De igual forma, houve a texturização em relevo de toda a Estação de Tratamento de Água com diversos tipos de texturas, a reprodução em películas de policloreto de vinila (PVC), com o auxílio da máquina termoduplicadora, conhecida como *Thermoform*.

A reprodução em películas de PVC permite reproduzir o material em larga escala, tornando possível distribuí-lo para todas as regiões do Brasil, cujas instituições tenham alunos cegos, uma vez que é economicamente viável e duradouro, pois o ponto em braille, ao contrário do papel, se mantém ainda que com o uso contínuo. A máquina de *Thermoform* funciona como uma duplicadora; insere-se a matriz com as figuras já texturizadas com linhas e papéis de diferentes gramaturas e texturas com a película de PVC.

A partir disso, o material já estava finalizado para a aplicação e avaliação, porém antes da aplicação da ETA em sala de aula, a fim de ser aprovado pelos alunos com deficiência visual, foi utilizado o recurso de leitura de confronto por meio do trabalho dos revisores cegos do IBC. Nesse momento foram observados: o uso correto do Sistema Braille presente nas legendas; se continha o mesmo texto que em tinta, a fim de ser observado toda a estrutura da ETA e verificado se a texturização do processo de tratamento da ETA estava correto por completo. Quando o revisor sinaliza algum erro no texto ou algum problema de compreensão em alguma textura usada, o trabalho é refeito e passa por nova avaliação.

A Estação de Tratamento de Água também foi aplicada e avaliada por cinco alunos com deficiência visual do 6º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant, com faixa etária entre 14 e 24 anos de idade.

O Instituto Benjamin Constant é uma instituição dedicada à educação de pessoas cegas e com baixa visão, com três modalidades de educação: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e, a partir de 2019, o Ensino Médio Técnico Profissional. No Ensino

Fundamental, o aluno cumpre o currículo regular, sendo apoiado pelos mecanismos especializados, dentro das técnicas e metas próprias da educação especializada que atende à cegueira e à baixa visão (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, 2007).

Para a sua avaliação, o material foi ponderado por dois alunos cegos e três alunos com baixa visão presentes no próprio IBC, com o objetivo de que verificassem a sua aplicabilidade e eficiência.

A fim de comprovar a veracidade dos dados e as observações dos alunos, foi realizada uma entrevista semiestruturada. Segundo Boni e Quaresma (2005) trata-se de uma entrevista que combina perguntas abertas e fechadas, cujo entrevistado tem a possibilidade de opinar a respeito do tema proposto. A interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece respostas espontâneas.

Todos os participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participar do processo de avaliação dos materiais e garantir o uso de suas opiniões e imagens. O projeto desta pesquisa também foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética Pública (CAAE: 55575616.4.0000.5246, Parecer: 1.565.160).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

De acordo com Almeida (2017), é imprescindível que os sentidos remanescentes das pessoas com deficiência visual (tato, audição, olfato e paladar) sejam trabalhados – uma vez que são mediados pelo sistema cinestésico –, visto que é a partir deles que a construção e a representação das imagens são concebidas fora da visão. Por conta disso, os recursos didáticos produzidos para ADVs devem ser significativos, para que atendam aspectos da percepção tátil e/ou da percepção visual no caso de baixa visão (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).

Com o intuito de corroborar com o ensino e a aprendizagem de pessoas com deficiência visual, foi desenvolvida uma Estação de Tratamento de água (ETA) para abordar o tema separação de misturas. O material produzido foi uma ETA bidimensional tátil, contando com o apoio da Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado do Departamento Técnico-Especializado (DPME-DTE) do IBC, observando-se todos os critérios necessários para que o material possa ser aplicado em sala de aula.

De acordo com Silva (2017), os critérios considerados para a produção do material, para ambos os públicos (cego e baixa visão), foram:

1. Para o aluno cego:

- **Tamanho:** O material a ser desenvolvido não pode ser muito pequeno, visto que dificulta a percepção de detalhes, nem muito grande. O tamanho ideal é aquele em que ele consiga utilizar as duas mãos para manipulá-lo sobre uma superfície plana.
- **Significado Tátil:** O material precisa de um relevo perceptível e diferentes texturas para melhor destacar o objeto em questão. Contrastes como liso/áspero, fino/grosso permitem distinções adequadas.
- **Aceitação e segurança:** Os materiais desenvolvidos não podem oferecer riscos à segurança dos alunos, ou seja, não podem ser feitos com objetos que cortem/machuquem no momento da manipulação. Todos os detalhes da produção devem ser pensados com cautela. Isso está diretamente ligado à aceitação que o recurso didático terá por parte do público (CERQUEIRA; FERREIRA, 1996).
- **Fidelidade ao modelo original:** O material adaptado deve conter exatamente a mesma ideia do modelo original. Algo que em tinta seja em diagonal, por exemplo, deve continuar em diagonal na adaptação.
- **Resistência:** O material deve ser confeccionado com materiais resistentes, pensando-se na sua durabilidade, pois será manipulado constantemente pelos alunos.
- **Detalhes meramente ilustrativos devem ser eliminados:** Ilustrações que não são necessárias, e não causam nenhum prejuízo ao entendimento do texto ou objeto de estudo, podem ser retiradas.
- **Revisão do material por usuários cegos:** O material deve sempre passar pela revisão de um cego, a fim de testar a futura aplicabilidade em sala de aula, observando o Sistema Braille e a compreensão na adaptação de figuras.
- **Presença de legendas em caso de diferentes texturas utilizadas:** Igualmente como os videntes, os cegos também utilizam legendas, porém por meio de diferentes texturas.

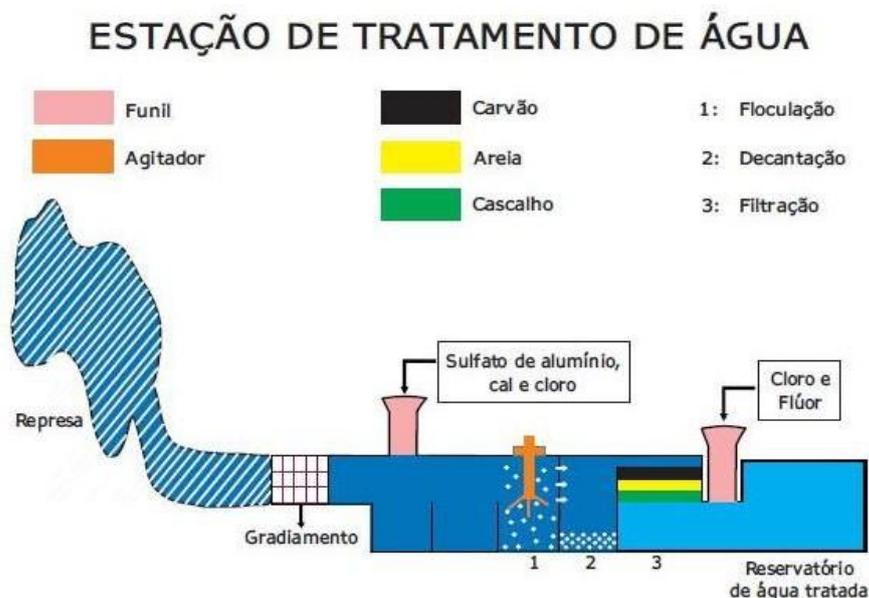
## 2. Para o aluno com baixa visão:

- **Materiais impressos com cores fortes e contrastantes:** O contraste para o aluno com baixa visão é essencial e não pode ser esquecido. Não podemos utilizar azul-escuro sobre o preto, por exemplo. Azul/amarelo e preto/branco fornecem ótimos contrastes.
- **Fonte:** A fonte utilizada deve ser ampliada e especializada, como é o caso da APHont, desenvolvida pela *American Printing House for the blind* (organização sem fins lucrativos), especialmente para usuários com baixa visão.

- Impressões ampliadas: A fim de facilitar a compreensão de figuras, gráficos, esquemas etc., as impressões ampliadas, em geral, são adequadas a alunos com baixa visão, pois os detalhes ficam mais nítidos.

A partir dos critérios mencionados acima se deu a elaboração do material. Inicialmente, a adaptação da ETA teve como foco o atendimento a pessoas com deficiência visual que apresentassem baixa visão. Nessa etapa, contou-se com o auxílio de um designer gráfico da Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado do Departamento Técnico-Especializado (DPME-DTE) do Instituto Benjamin Constant para realizar o desenho da ETA e a ampliação do material (tamanho 42cm x 30cm), tendo o tamanho ideal para que os alunos pudessem manipulá-lo com as duas mãos e a ampliação da fonte com a fonte especializada – APHont, desenvolvida pela *American Printing House for the blind*. O material final da ETA recebeu cores e contrastes adequados para permitir a visualização dos alunos, como pode ser observado na Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Desenho da ETA para alunos com baixa visão.



Fonte: DPME/DTE/IBC

Posteriormente à adaptação do material para pessoas com baixa visão, iniciou-se a sua adaptação para pessoas cegas. Para a produção desse tipo de material é necessário que se faça, primeiramente, a texturização do desenho esquemático, chamado de matriz. A matriz utilizada, nesse caso, foi o mesmo desenho usado na adaptação para alunos com baixa visão.

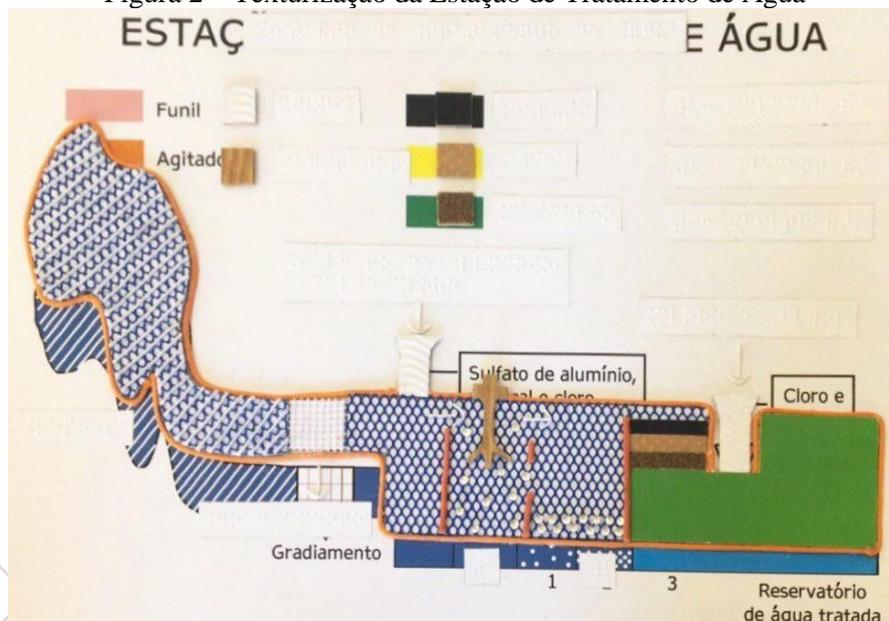
Para pessoas cegas, a texturização é feita para melhor compreender os conteúdos expostos no material; além disso, toda a ETA deve seguir fielmente o modelo original em

tinta mostrado anteriormente, com todos os detalhes em textura. É importante ressaltar que durante a texturização usou-se materiais de baixo custo, com o intuito de serem replicados facilmente. Para a texturização da Estação de Tratamento de Água (Fig. 2), utilizou-se as seguintes texturas listadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Texturas utilizadas na adaptação da ETA para cegos

<b>Base:</b> Papel-cartão e tamanho de 42 cm de largura x 30 cm de altura;
<b>Contorno de toda ETA:</b> Linha cordonê encerada;
<b>Represa:</b> Papel ofício sobre papel Paraná (para relevo);
<b>Água na represa:</b> Tecido tela volley azul com formato hexagonal com linhas de algodão fina (tipo corrente) para simular resíduos e sujeira presentes na água;
<b>Gradeamento:</b> Tecido tela volley branco em forma de rede sobre papel Paraná;
<b>Água após gradeamento:</b> Tecido tela volley azul com formato hexagonal;
<b>Funil:</b> Papel Kraft no formato ondulado sobre papel Paraná;
<b>Agitador:</b> Papelão (de resto de caixas) sobre papel Paraná;
<b>Processos de Floculação e Decantação:</b> <i>Stickers</i> (adesivos);
<b>Processo de Filtração:</b> Carvão: Lixa de água A180 sobre papel Paraná; Areia: Papel Kraft com bolinhas sobre papel Paraná; Cascalho: Lixa de madeira P80 sobre papel Paraná;
<b>Água tratada:</b> Caixa de remédio sobre papel Paraná, ou seja, uma textura lisa;
<b>Setas:</b> Linha de algodão (tipo corrente).

Figura 2 – Texturização da Estação de Tratamento de Água



Fonte: Autores

O título – Estação de Tratamento de Água (ETA) – foi centralizado no trabalho transcrito para o Sistema Braille, assim como toda parte textual, com o auxílio de uma máquina de datilografia braille. A legenda está disposta acima da figura representativa da ETA para que os alunos já conheçam os tipos de texturas que irão encontrar na simbolização dos diferentes processos ao longo do tratamento da água.

Após a texturização foi feita a replicação do material na máquina *Thermoform*, reproduzido em películas de PVC, utilizando a ETA texturizada como matriz.

Com relação à avaliação, o material foi inicialmente avaliado por duas revisoras cegas do IBC, que revisaram toda a parte textual das legendas e título, por meio da leitura de confronto, observando-se o uso correto do Sistema Braille e de todo o esquema da ETA, inclusive se a texturização foi feita de forma que todos os processos envolvidos tenham sido bem compreendidos. Quando o revisor sinaliza algum erro no texto ou nas texturas, o trabalho é refeito e passa por uma nova avaliação.

As duas revisoras fizeram a primeira avaliação do material em julho de 2018, juntamente com um professor de Química do IBC, que ia explicando todo o funcionamento da ETA para ambas e, ao final, perguntou se tinham compreendido os processos. Não foram encontrados erros de digitação no braille, nem problemas na numeração referente a cada processo de separação, visto que foi perguntado se dificultava o entendimento se colocássemos o número três referente ao processo de filtração, logo abaixo dos filtros, dentro do reservatório de água tratada por conta do espaço.

Além disso, as revisoras foram questionadas, após tatearem todo material, se era perceptível a diferença entre as texturas utilizadas para representar a água na represa e o processo de gradeamento. Ambas as revisoras responderam afirmativamente e pontuaram como percebiam essas diferenças. Revisora 1: “Uma é mais fechadinha [gradeamento]; a outra é mais diagonal [água na represa].” (informação verbal)<sup>6</sup>, Revisora 2: “Não é tão diferente, mas dá pra perceber. Essa é mais suave [água na represa] e essa é mais bruta [gradeamento]; é diferente.” (informação verbal)<sup>7</sup>.

Após a avaliação da formatação, gramática e texturização, o material foi aprovado pelas revisoras, passando para a avaliação dos alunos do Ensino Básico.

---

<sup>6</sup>A observação da Revisora 1, sobre o processo de avaliação dos materiais, foi coletada pelos pesquisadores, sendo transcrita na íntegra para este artigo.

<sup>7</sup>A observação da Revisora 2, sobre o processo de avaliação dos materiais, foi coletada pelos pesquisadores, sendo transcrita na íntegra para este artigo.

Os materiais foram avaliados por cinco alunos em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant no ano de 2018, sendo três alunos com baixa visão e dois alunos cegos, com faixa etária de 14 a 24 anos de idade.

O material contou com dois formulários com até 12 perguntas (um para alunos com baixa visão e outro para alunos cegos), sendo respondidos sob a forma de entrevista ao final do momento de avaliação da ETA. Esta avaliação foi realizada juntamente com o professor de Química do IBC e o material apresentado para os alunos do Instituto; sobre o que se tratava o material que seria apresentado, além dos formulários que seriam preenchidos em seguida. Por meio da nossa mediação, o aluno era guiado pelo material, recebendo explicações sobre o que acontecia em cada etapa do tratamento de água retratado.

É importante ressaltar que os formulários utilizam perguntas-base tanto para alunos com baixa visão quanto para alunos cegos, entretanto em alguns momentos se diferem, visto que as entrevistas foram feitas de acordo com as especificidades de cada grupo, como o Braille para cegos e tamanho da fonte e ampliação do material para baixa visão.

Nas Tabelas 1 e 2, seguem as respostas para as questões dos formulários:

Tabela 1 – Formulário de Avaliação dos alunos com baixa visão sobre o material (ETA)

<b>Pergunta</b>	<b>Aluno 1 – Wesley</b>	<b>Aluno 2 – Raquel</b>	<b>Aluno 3 – Iris</b>
1) As legendas (modelo e tamanho) utilizadas estão adequadas para você?	Sim.	Sim.	Sim.
2) Você costuma receber materiais ampliados? Qual(is)?	Não. Grandão assim não.	Sim. A professora sempre manda.	Sim.
3) Você já aprendeu esta matéria?	Sim.	Não.	Sim.
4) Você percebe a diferença da água na represa e depois que ela passa pelo gradeamento? Se sim, qual a diferença?	Sim. Fica mais limpa, sai os lixos.	Sim. Represa tem a listras, depois fica limpa.	Sim. Fica mais limpa.
5) No tanque 2, ocorre o processo de floculação. O que você percebe que está acontecendo?	Várias bolhinhas.	A sujeira se junta, depois vai para outro tanque e vai para baixo.	Sujeira espalhada.

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA			
6) Você consegue compreender o que são os pontinhos formados no tanque 2? Se sim, o que são?	Sim. Sujeiras.	Sim. Sujeira que ainda tem na água depois da grade.	Sim. Sujeira.
7) Você consegue perceber a diferença do tanque 2 para o tanque 3? Se sim, qual a diferença?	Sim. Sujeira toda espalhada (tanque 2) e sujeira toda embaixo (tanque 3).	Sim. As bolinhas estão espalhadas no 2 e no 3 estão no fundo.	Sim. Sujeira mais junta (tanque 3) e no outro mais separada (tanque 2).
8) Na etapa da filtração, é possível perceber a presença de três filtros diferentes?	Sim.	Sim.	Sim.
9) Após passar pelos três filtros, como está a água?	Azulzinha, limpa.	Mais limpa.	Azul vivo, água limpa.
10) Após a utilização do material, você consegue concluir para que serve uma estação de tratamento de água?	Sim. Para tratar a água para os outros beberem.	Manda água limpa, sem bactéria para nossa casa.	Para tratar água para usarmos para sobreviver.
11) Como você classificaria este material: Bom, Regular ou Insuficiente?	Bom	Bom	Bom
12) Com suas palavras, comente a pergunta anterior, colocando o seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.	-	Não.	Trocaria a cor do filtro do carvão de preto para vermelho, porque olhando inicialmente pareciam só dois.

Tabela 2 – Formulário de Avaliação dos alunos cegos sobre o material grafotátil (ETA)

Pergunta	Aluno 4 – Maria Carolina	Aluno 5 – Felipe
1) O Braille está legível?	*A aluna não lê o braille.	Sim.
2) Você já aprendeu esta matéria?	Sim.	Sim.

3) Você percebe a diferença da água na represa e depois que ela passa pelo gradeamento? Se sim, qual a diferença?	Sim. Está um pouquinho mais limpa, ainda não totalmente.	Sim. Antes tem sujeiras, retas paralelas. Depois tem só um pouquinho, tá mais ou menos (limpa).
4) No tanque 2, ocorre o processo de floculação. O que você percebe que está acontecendo?	Sujeiras aparecendo.	As sujeiras estão aparecendo.
5) Você consegue compreender o que são os pontinhos formados no tanque 2? Se sim, o que são?	Sim. São sujeiras.	Sim. Sujeiras.
6) Você consegue perceber a diferença do tanque 2 para o tanque 3? Se sim, qual a diferença?	Sim. No tanque 3 as sujeiras estão mais juntinhas, no 2 as sujeiras estão mais espalhadas.	Sim. As sujeiras estão saindo, estão embaixo.
7) Na etapa da filtração, é possível perceber a presença de três filtros diferentes?	Não. Parece que é a mesma coisa	Não.
8) Após passar pelos três filtros, como está a água?	Está limpinha.	Limpa, muito limpa.
9) Após a utilização do material, você consegue concluir para que serve uma estação de tratamento de água?	Sim. Para limpar, tratar a água. Pra gente consumir.	Pra gente beber a água mais limpa.
10) Como você classificaria este material: Bom, Regular ou Insuficiente?	Bom.	Bom.
11) Com suas palavras, comente a pergunta anterior, colocando o seu ponto de vista, mostrando se alteraria algo deste material que não ficou claro para o seu entendimento.	Os filtros podiam ser maiores, as texturas podiam ser mais diferentes. São todas ásperas.	Parece que só tem dois filtros ao invés de três. Dois são ásperos, fica confuso. São pequenos.

Ao analisar ambos os formulários, foi possível saber se o material estava ou não de acordo com os critérios de adaptação já mencionados.

Para os alunos com baixa visão, a partir das respostas obtidas, foi possível confirmar que a fonte escolhida para a adaptação do material foi considerada adequada, possibilitando que os três entrevistados enxergassem claramente o texto. Materiais que tenham um tamanho adequado às condições do aluno com baixa visão são muito importantes, visto que facilitarão a sua compreensão; para isso é necessário o uso do melhor tipo de fonte, além do espaço apropriado entre letras e linhas, para que o aluno consiga ver nitidamente o texto ao aproximar o material dos olhos, sem causar cansaço visual (ROMAGNOLLI; ROSS, 2008).

A resposta da primeira pergunta do formulário para baixa visão se interliga também com a segunda sobre materiais ampliados, visto que para Marques (2019), materiais com tamanho de fonte maior, gráficos e esquemas ampliados irão colaborar para o entendimento em alguns casos de baixa visão. Dois dos três alunos responderam que sim, ou seja, recebiam materiais ampliados. No entanto, não disseram quais eram esses materiais. Um dos alunos respondeu que não, embora tenha afirmado que já havia recebido, mas não daquele tamanho.

Quanto aos alunos cegos, foram dois entrevistados. A aluna 1, Maria Carolina, é cega congênita por conta de um dano no nervo óptico, ou seja, desde o seu nascimento. A aluna não tem o tato tão desenvolvido e não lê o Sistema Braille; por conta disto levou mais tempo na análise do material. O segundo aluno, Felipe, é cego desde os 7 anos. Ele conseguiu analisar a grafia braille e lê-la normalmente, confirmando que estava legível, tanto nas legendas quanto no título. Gil (2000) afirma que o Sistema Braille tem a função de proporcionar a leitura e a escrita para pessoas com deficiência visual. Sendo assim, compreende-se a importância da coerência desse sistema para a construção do conteúdo.

As demais perguntas dos formulários foram comuns a ambos os alunos, e relacionadas ao entendimento de cada um sobre os processos envolvidos no tratamento da água no decorrer de todo material. Ressaltamos que no Ensino Fundamental os alunos ainda não têm a disciplina de Química, porém já haviam aprendido o conteúdo sobre a água com a professora de Ciências e, por conta disso, o material foi levado para ser avaliado na turma. Somente uma aluna entre todos respondeu que ainda não tinha aprendido aquela matéria, porém no momento da avaliação abordamos o assunto novamente.

A pergunta 3 do formulário para os cegos questiona a percepção dos alunos quanto à diferença da água na represa, bem como depois que ela passa pelo gradeamento; se a resposta fosse afirmativa, qual seria essa diferença. A presença das linhas de algodão na represa – simbolizando os resíduos presentes na água –, foi imediatamente percebida pelos alunos, principalmente após a passagem pelo sistema de gradeamento, que tem por finalidade deter os

materiais flutuantes com maiores dimensões, pois o tanque seguinte contém apenas o tecido em formato hexagonal, sem as linhas.

De maneira geral, todos os alunos com baixa visão compreenderam o processo que envolvia o sistema de gradeamento. As listras presentes antes do processo, e a sua ausência após as grades, possibilitou facilmente o entendimento do que ocorria com a água. Isso foi confirmado pelas respostas das alunas Raquel e Iris à pergunta 4.

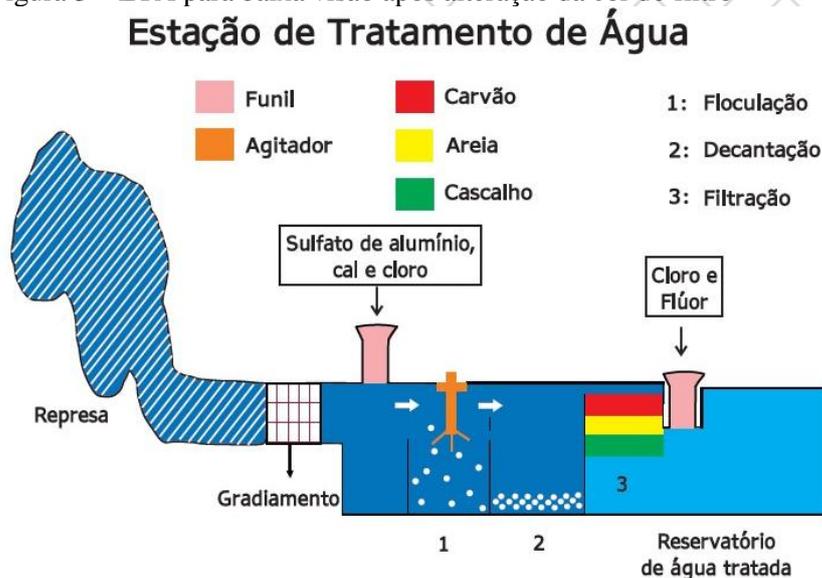
Os processos de Floculação e Decantação também foram facilmente percebidos em ambos os grupos, especialmente pelos alunos cegos pela presença dos *stickers*. Na Floculação, eles perceberam que as partículas começam a se aglomerar pela adição do sulfato de alumínio; já na Decantação, as partículas são depositadas no fundo do tanque. As respostas dos alunos refletem bem essa compreensão.

Na última etapa de Filtração foi quando tivemos mais sugestões de mudança por parte dos alunos. Ainda que os três alunos com baixa visão tenham respondido “Sim”, identificando a presença de três filtros diferentes (carvão, areia e cascalho), a aluna Iris inicialmente compreendeu que havia apenas dois pela cor preta do filtro de carvão. Para pessoas com baixa visão, o uso adequado do contraste das cores amplifica a função visual, por isso Iris sugeriu que mudássemos a cor do primeiro filtro para vermelho. Os dois alunos cegos reclamaram do tamanho dos filtros e das texturas de lixa utilizadas nos filtros de carvão e cascalho. Segundo eles, as texturas pareciam iguais, os filtros muito pequenos e, portanto, não conseguiam perceber a diferença entre os três filtros.

Esse momento foi fundamental para o êxito do trabalho, uma vez que reforça a importância de se avaliar o material com quem realmente irá utilizá-lo, ou seja, as pessoas com deficiência visual. Além de recebermos um parecer justo e sincero, é importante reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência, demonstrando que elas falam por si mesmas, pois são as maiores conhecedoras do assunto em questão (SASSAKI, 2007). Após a avaliação dos alunos, recolhemos a ETA para atendermos as suas solicitações.

Com o auxílio do designer gráfico da DPME-DTE, alteramos a cor do filtro de carvão, de preto para vermelho na ETA (em tinta para baixa visão), além de dobrarmos os tamanhos dos filtros, de acordo com o pedido da aluna Iris (Fig. 3). Em seguida, retornamos para a sala de aula para que ela e o outro aluno verificassem novamente e pudessem nos dizer se, a partir da mudança, havia melhorado ou não a visualização do filtro. Ambos os alunos deram um parecer positivo e disseram que o contraste tinha ficado bem melhor para enxergar.

Figura 3 – ETA para baixa visão após alteração da cor do filtro



Fonte: DPME/DTE/IBC

Já com o material grafotátil para os alunos cegos, levamos em consideração não somente as respostas do formulário, a fim de realizar a alteração pedida, mas também a avaliação como um todo. Os dois alunos cegos disseram que além dos filtros estarem pequenos, as texturas utilizadas nos filtros de carvão e cascalho eram igualmente ásperas e, como se pareciam muito, poderiam confundir. Contudo, em dado momento da avaliação, ao analisarem as legendas localizadas na parte de cima do desenho da ETA – contendo as mesmas texturas dos filtros, mas em tamanho maior –, os dois alunos já conseguiram perceber a diferença. Com isso, entendemos que o problema estava no tamanho dos filtros, e não nas texturas utilizadas. Dessa forma, alteramos somente o tamanho dos três filtros na estrutura.

Como realizado anteriormente, antes de avaliarmos o material mais uma vez com os alunos cegos, apresentamos a um terceiro revisor cego do IBC. O Revisor 3, Henrique, que é cego congênito, avaliou a matriz (onde estavam coladas todas as texturas) e, pela primeira vez, a ETA na película de PVC.

Inicialmente, perguntamos ao Revisor 3 se ele preferia olhar, primeiro, para o PVC, para que não sofresse nenhuma influência, porém a escolha foi pela matriz; segundo Henrique, olhando o PVC por último teria uma noção de como a figura foi passada de uma superfície para a outra. Assim sendo, o Revisor 3 avaliou a matriz e, de início, também achou que os filtros, de carvão e cascalho, eram bem parecidos, mesmo depois de terem sido aumentados. Em seguida, ao avaliar o PVC, nos disse que, naquela superfície, houve um destaque maior para as texturas; era possível perceber bastante a diferença ao passar a unha.

Finalizou afirmando que o PVC era mais fiel do que a matriz, porque com a película era possível perceber muito mais a textura que estava na legenda em comparação com a que estava no desenho dos filtros. Esse resultado já era esperado, visto que no PVC, texturas do tipo lixa costumam ficar mais evidenciadas.

Henrique elogiou muito o material produzido. Também nos contou um pouco da sua trajetória acadêmica, de como se sentia ao ter acesso a um material como aquele (sobre o processo de tratamento da água), e a importância daquele material para alguém que não enxerga:

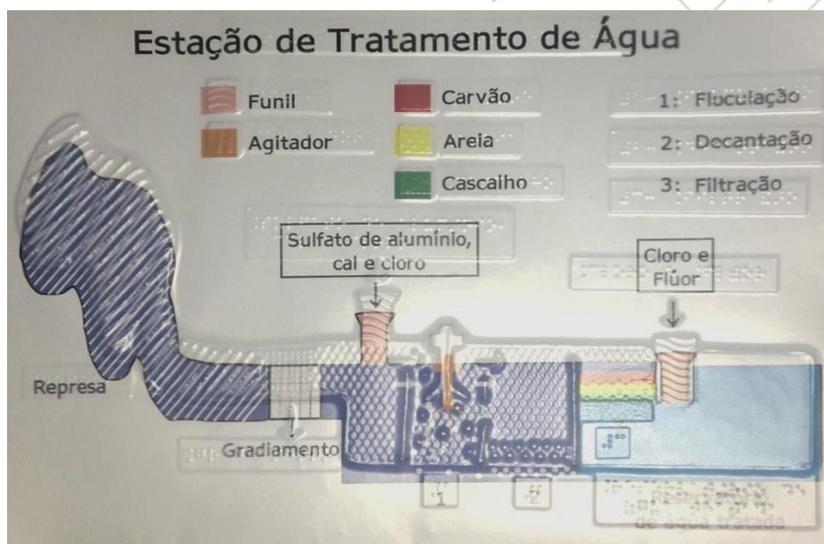
Revisor 3: É um processo [de tratamento da água] interessante, né? Porque a gente que não enxerga, a gente não tem essa noção quando a gente estuda, por exemplo, numa classe comum, a gente não tem essa noção de figura, né? Até quando faz uma prova em concurso, alguma coisa. É muito interessante que vocês através desses projetos façam esse tipo de demonstração e aí a gente já fica ciente do que acontece. [...] Não tinha muito acesso à figura na época que estudei. (informação verbal)<sup>8</sup>

Após a análise do Henrique, apresentamos novamente para a nossa primeira revisora avaliar o material, agora com a película de PVC. A sua opinião foi a mesma que a do Henrique, sobre ter ficado melhor para compreender na película. Só depois de passar pela avaliação dos revisores foi que retornamos à sala de aula levando o material para os alunos, com as alterações realizadas nos tamanhos dos filtros e na película de PVC. O retorno dos alunos foi muito positivo e o material foi aprovado; ambos os alunos conseguiram diferenciar bem as texturas. A partir disso, finalizamos a nossa avaliação.

Com exceção dos filtros, todos os cinco alunos conseguiram compreender o funcionamento de uma ETA. Ao longo da avaliação respondemos curiosidades e dúvidas que surgiam sobre o tratamento da água. Após a leitura completa do material, os alunos explicaram cada processo: como estava a água no final, para que servia cada substância adicionada e a importância do tratamento da água para saúde. Era visível o quanto ficaram felizes e empolgados, porque nunca tinham pensado no conteúdo de separação de misturas contextualizado daquela forma. A aluna 3, Iris, comentou que nunca esteve tão feliz.

Ao término da nossa avaliação, todos os alunos puderam levar a ETA para casa. Os com baixa visão, a matriz impressa em tinta; os cegos, a película de PVC (Fig. 4). Cópias sobressalentes do material foram distribuídas para os demais alunos da turma que não participaram do momento da avaliação.

<sup>8</sup>A avaliação do Revisor 3, sobre a matriz e o PVC, foi coletada pelos pesquisadores, sendo transcrita na íntegra para este artigo.



Fonte: Autores

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Inclusiva tem por objetivo a inserção de alunos com deficiência em escolas regulares, entretanto é necessário criar maneiras para que esse aluno construa o seu conhecimento e possa interagir com os demais em sala de aula. Por conta disso, é preciso adaptar todo o ambiente escolar, inclusive os materiais didáticos. Em relação às pessoas com deficiência visual, sendo cegos ou com baixa visão, a adaptação e a funcionalidade de materiais didáticos são fundamentais para possibilitar uma aprendizagem significativa.

Visando ampliar o número de materiais adaptados de Química para alunos com deficiência visual, além de trazer a reflexão e a compreensão da Educação Inclusiva para professores na formação inicial, produziu-se uma Estação de Tratamento de Água bidimensional tátil para a contextualização do tema de separação de misturas, e contribuir, dessa forma, para a prática da cidadania, uma vez que os conceitos químicos estão presentes na maioria dos processos do cotidiano.

O material confeccionado foi avaliado por três revisores cegos do IBC e, posteriormente, por cinco alunos com deficiência visual do próprio Instituto Benjamin Constant, que o aprovaram e o consideraram adequado para o uso em sala de aula. Diante do que foi observado no processo de avaliação do material com os alunos e com os revisores, compreendemos a importância dos recursos didáticos especializados para pessoas com deficiência visual, confirmando que a adaptação e a aplicabilidade desses tipos de materiais são essenciais para possibilitar um aprendizado significativo.

A matriz de todo o material foi depositada na Divisão de Desenvolvimento e Produção de Material Especializado do Departamento Técnico-Especializado (DPME-DTE) do IBC para posterior replicação em películas de PVC para alunos com deficiência visual matriculados em instituições públicas de ensino do Brasil.

**AGRADECIMENTOS** IBC, IFRJ (*campus* Duque de Caxias), UERJ e CNPq.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. G. S. **Ver além do visível: a imagem fora dos olhos.** 2017. 238 f. Tese (Doutorado em Literatura, Cultura e Contemporaneidade). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. **Em Tese**, Florianópolis, v. 2, n.1, p. 68-80, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/18027/16976>. Acesso em: 11 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm). Acesso em: 23 nov. 2018.

CARVALHO, D. L.; RIBEIRO, S. M. A formação de professores e a inclusão de estudantes com deficiência no ensino regular. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, **Anais...Paraná: Educere**, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088\\_12361.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24088_12361.pdf). Acesso em: 28 jun. 2018.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. Os recursos didáticos na Educação Especial. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. 5, p.15-20, 1996.

GIL, M. Deficiência visual. **Cadernos da TV Escola**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2020.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **150 anos do Instituto Benjamin Constant**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação, Fundação Cultural Monitor Mercantil, 2007.

JORGE, V. L. **Recursos Didáticos no Ensino de Ciências para alunos com deficiência visual no Instituto Benjamin Constant**. 2010. 46 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

MARQUES, P. A. **Baixa visão: da prevenção à inclusão**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 2019.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisa em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

REIS, M. X.; EUFRÁSIO, D. A.; BAZON, F. V. M. A formação do professor para o ensino superior: prática docente com alunos com deficiência visual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 111-130, 2010.

ROMAGNOLLI, G. S. E.; ROSS, P. R. **Inclusão de alunos com baixa visão na Rede Pública de Ensino**. PDE, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.diadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-2.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2019.

SASSAKI, R. K. Nada sobre nós, sem nós: da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, n. 58, p.20-30, set.-out., 2007.

SILVA, A. C. **A importância do desenvolvimento de um material grafotátil na área de Química para alunos cegos e com baixa visão**. 2017. 43 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusiva). Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2017.

\_\_\_\_\_, P. R.; RUST, N. M. Ensino de Ciências: produção de material didático para alunos cegos e com baixa visão. **Revista de Ensino de Biologia**, n. 9, p. 2021-2033, 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 12 abr. 2020.

## RECURSOS ACESSÍVEIS AO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Fabiana Gomes Guntzel <sup>1</sup>  
Amélia Rota Borges de Bastos <sup>2</sup>

### RESUMO

A educação, em igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, é um direito dos estudantes com deficiência. A garantia desse direito representa um desafio aos estudantes com deficiência visual em alguns campos do conhecimento, como no ensino de Ciências da Natureza, já que, muitas vezes, é ministrado com aulas expositivas e teóricas fortemente dependentes do sentido da visão. Com o intuito de conhecer os recursos acessíveis para o ensino de Ciências da Natureza para estudantes com deficiência visual, realizou-se uma pesquisa do tipo revisão sistemática. A revisão foi realizada na biblioteca virtual da CAPES e compreendeu o recorte temporal entre 2006 a 2020. Como critérios de inclusão para a análise da produção acadêmica sobre o tema foram definidos os seguintes: Pesquisas publicadas em idioma português, inglês e espanhol; Trabalhos avaliados pelos pares; Busca por frase exata do descritor. Foram definidos como termos de busca: Deficiência Visual e Ensino de Ciências. O processo de coleta identificou oito estudos, o que denota a escassez de trabalhos sobre o tema. Os achados revelam que as alternativas pedagógicas existentes têm uma maior concentração nas áreas de Física e Biologia.

**Palavras-chave:** Ensino de Ciências, Inclusão escolar, Deficiência visual, Recurso acessível.

### INTRODUÇÃO

O trabalho, parte da pesquisa de Mestrado em Ensino de Ciências, realizada no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé-RS, teve como objetivo mapear a produção da Área de Ensino de Ciências da Natureza sobre recursos pedagógicos acessíveis para estudantes com deficiência visual.

De acordo com Mendonça (2008), a visão é um meio privilegiado de acesso ao mundo, constituindo base de parte significativa das aprendizagens humanas. A ausência ou insuficiência da visão é definida como deficiência visual, que se caracteriza por uma situação irreversível, de causa congênita ou adquirida, classificando-se em baixa visão e cegueira.

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, [fabianaguntzel.aluno@unipampa.edu.br](mailto:fabianaguntzel.aluno@unipampa.edu.br);

<sup>2</sup> Docente do Programa de Pós Graduação Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA, [ameliabastos@unipampa.edu.br](mailto:ameliabastos@unipampa.edu.br).

Para Ropoli (2010) a baixa visão caracteriza-se pela perda da funcionalidade visual, como baixa acuidade visual, ou diminuição do campo visual, que interferem ou impedem o desempenho visual da pessoa, apesar de correção por lentes. A cegueira é uma alteração parcial ou total de uma ou mais funções elementares da visão, que afeta de modo irreversível a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento em um campo mais ou menos abrangente (BRASIL, 2007).

Segundo Amiralian (1997) desde 1970, uma pessoa é considerada cega quando sua forma de apreender o mundo se faz por meio de outros sentidos (tato, olfato, cinestesia, etc.) e não pela visão. Para Vygotsky *apud* Nuernberg (2008) a cegueira, exige do sujeito a reestruturação do organismo como um todo, reorganizando sua personalidade, e reorientando o funcionamento psíquico.

De acordo com o autor, a cegueira cria novas oportunidades do organismo se reestruturar de uma maneira singular, criando novas possibilidades de desenvolvimento por meio de vias alternativas, que compensam as limitações orgânicas e funcionais impostas por essa condição. Segundo Vygotsky (1997) esta compensação só é possível pelo social e consiste numa reação do sujeito em superar suas limitações com base em instrumentos artificiais oferecidos pela cultura. Nesse sentido o autor destaca acerca da atividade coletiva:

O pensamento coletivo é a principal fonte de compensação para as consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos no ponto mais fraco toda a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores na criança cega, desdobrando-se diante dela enormes possibilidades (VYGOTSKY, 1997, p. 230, tradução nossa).

Um exemplo destes instrumentos é o sistema braile, que permite a pessoa cega, apesar da sua condição orgânica, o acesso à leitura e a escrita. O braile é um sistema de escrita e leitura tátil, essencial no processo de escolarização de estudantes cegos no ensino regular, o que permite “[...] à pessoa cega comunicar-se pela escrita individual” (LEMOS; CERQUEIRA, 2014, p. 23). Tal sistema se caracteriza como um instrumento de mediação, que se interpõe entre o sujeito e a realidade, cuja característica tátil e finalidade, permite o processo de apropriação do mundo pela pessoa cega.

Vygotsky (1997) entende que a relação do homem com o ambiente nunca é direta, mas mediada por signos e instrumentos. O uso destes elementos de mediação permite ao homem a apropriação da cultura. De acordo com o autor:

[...] os sistemas de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números), assim como o sistema de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural. (VYGOTSKY, 1997, p. 24).

No caso de estudantes cegos, o processo de apropriação do mundo dá-se mediado por vias alternativas à via visual, tais como a via tátil e auditiva. No contexto do ensino, a qualidade da mediação por meio destas vias é condição para a aprendizagem. Nesse sentido, ressalta-se o papel das tecnologias assistivas, que podem ser compreendidas como instrumentos de mediação entre a pessoa com deficiência visual e a realidade.

Segundo Bersch (2007) as tecnologias assistiva compreendem um conjunto de recursos, estratégias e serviços que garantem acessibilidade e autonomia à pessoa com deficiência. Sua importância para o processo de desenvolvimento é reconhecida na legislação brasileira e, a não disponibilização, considerada como crime de discriminação, como pode ser percebido nos artigos 3º e 4º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (LBI 13.146), instituindo que toda pessoa têm direito a igualdade de oportunidades, incluindo adaptações razoáveis e o fornecimento de tecnologias assistiva como forma de garantir esse direito (BRASIL, 2015).

No que tange aos estudantes com baixa visão, dentre as tecnologias assistiva tem-se os recursos ópticos e os não ópticos. Os primeiros referem-se aqueles que possuem lentes para ampliação da imagem na retina: para perto ou longe, favorecendo o uso da visão residual. São exemplos de tais recursos óculos com lentes especiais, esferoprismáticas, microscópicas, bifocais ou monofocais; lupas manuais ou de mesa e de apoio, que auxiliam na ampliação do tamanho das fontes em textos auxiliando a leitura (BRASIL, 2007).

Os recursos não ópticos se caracterizam como aqueles que não possuem lentes, mas “[...] referem-se às mudanças relacionadas ao ambiente, ao mobiliário, à iluminação, aos contrastes e ampliações” (DOMINGUES *et al.*, 2010, p. 12). São exemplos destes recursos às adaptações no uso de cores e contrastes, textos com caracteres ampliados e foco de luz para leitura. São utilizados visando promover o melhor desempenho visual na realização das atividades (HADDAD *et al.*, 2010).

Aos estudantes cegos, além dos recursos didáticos específicos para a escrita e leitura do braille (reglete e punção), para cálculos matemáticos (sorobã) e os recursos didáticos adaptados em relevo-tátil e com audiodescrição, existem diversos recursos de acessibilidade que foram projetados para auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem, tais como: leitores de telas, livros digitais, linha braille, entre outros (OKA; NASSIF, 2010). Cabe salientar as particularidades e habilidades de cada estudante na utilização desses recursos.

Os recursos ópticos e não ópticos são tecnologias assistiva fundamentais ao processo de escolarização de estudantes cegos, mediando o acesso e a apropriação dos conceitos científicos e efetivando o processo de inclusão destes estudantes no ensino comum. No que tange ao ensino de Ciências da Natureza, tais recursos são essenciais, considerando tratar-se de um campo epistêmico que valoriza sobremaneira o sentido da visão, e, por conseguinte, exclui estudantes e professores com deficiência visual (CAMARGO; VIVEIROS, 2006).

Para Cerqueira e Ferreira (2000) tais recursos, bem como, os recursos didáticos acessíveis, auxiliam, incentivam e possibilitam os processos de ensino e aprendizagem, permitindo que estudantes com deficiência visual construam imagens mentais sobre o assunto estudado. Cerqueira e Ferreira (2000) definem recursos didáticos como:

Todos os recursos físicos, utilizados com maior ou menor frequência em todas as disciplinas, nas áreas de estudo ou atividades, sejam quais forem as técnicas ou métodos empregados, visando auxiliar o educando a realizar sua aprendizagem mais eficientemente. (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000, p. 12).

De acordo com Nepomuceno e Zander (2015) os recursos didáticos acessíveis para o ensino das Ciências são motivadores e facilitadores dos processos de ensino e aprendizagem, tanto para estudantes com deficiência visual quanto para os estudantes videntes. Para Costa *et al.* (2006), a provisão destes recursos garante a inclusão dos estudantes com deficiência visual e, a ausência, se constitui em uma das principais barreiras à aprendizagem destes estudantes, haja visto que a didática neste campo do conhecimento é baseada, exclusivamente, no sentido da visão. Os autores ainda mencionam a importância de recursos táteis, uma vez que eles permitem o contato com os conceitos mediante a manipulação do material.

Neste sentido, Viveiros e Camargo (2011) apontam que todo processo de aquisição, apreensão ou exploração do conhecimento, através das situações didáticas, segundo determinado campo conceitual, deve ser realizado utilizando-se a maior quantidade possível das distintas modalidades perceptivas. Os autores destacam a importância das estimulações tátil, auditiva (sonora) e verbal nesse processo, sendo fundamentais na constituição dos conceitos científicos e formação de imagens mentais.

Soares *et al.* (2015) destacam a necessidade de materiais adaptados que transmitam conceitos científicos através da manipulação e discriminação tátil, pois o mero verbalismo utilizado por professores, não permite a total compreensão dos conceitos abordados pelos estudantes com deficiência visual, dificultando seu acesso ao conhecimento. Neste sentido

Cerqueira e Ferreira (2007) apontam alguns critérios na produção e uso dos recursos, sendo eles:

O material deve ser confeccionado em tamanho adequado às condições do estudante, bem como constituir-se de diferentes texturas para um melhor destacar as partes componentes; Não deve provocar rejeição ao manuseio, ferir ou irritar a pele; Deve ter cores fortes e contrastantes, assim como a fidelidade em relação ao modelo original representado. É importante que os recursos sejam confeccionados com materiais com uma maior durabilidade, considerando seu manuseio frequente (CERQUEIRA; FERREIRA, 2000, p. 3).

As autoras também destacam que o material adaptado não provoque ferimentos ou rejeição ao ser manuseado. Para que o material proporcione “[...] a estimulação visual para um estudante com baixa visão, deve ter cores fortes e contrastantes, assim como uma fidelidade em relação ao modelo original representado”. É importante que os recursos sejam confeccionados com materiais com uma maior durabilidade, considerando seu manuseio frequente (CERQUEIRA; FERREIRA, 2007, p. 3).

Somados a estes, Bastos e Cenci (2019) complementam que os recursos devem atentar:

[...] a Portabilidade: dependendo a situação para que o recurso foi produzido ele deve ser portátil, pois o tamanho do material interfere no grau de autonomia que o aluno terá que manipulá-lo; o Tamanho, pois recursos muito pequenos escondem detalhes que podem ser necessários ao conteúdo que está sendo trabalhado, e recursos grandes demais prejudicam a percepção de totalidade; Contrastes táteis bem definidos com a inclusão de legendas das texturas utilizadas; Contrastes visuais (figura-fundo), utilizar cores de melhor percepção como fundo vermelho e figura branca ou fundo amarelo e figura preta; Tamanho e tipo de fonte, ampliadas de acordo com o resíduo visual dos alunos com baixa visão. Devem ser claras, tipo Arial ou Verdana, dentre os tamanhos 16 e 24 (BASTOS; CENCI, 2019, p. 165-166).

As autoras também destacam sobre a importância de conhecer as estratégias e os recursos disponíveis e possíveis, salientando a adequação e as estratégias de utilização as necessidades particulares de cada estudante. Nesse sentido Bastos e Cenci (2019, p.161) apontam sobre o planejamento de uma prática pedagógica inclusiva que “[...] implica articular objetivos e recursos individualizados aos objetivos e proposta curricular (conteúdos, metodologias, recursos, avaliações) coletivos”.

Considerando a importância dos recursos acessíveis para os processos de ensino e aprendizagem de conceitos de Ciências da Natureza aos estudantes com deficiência visual, realizou-se a pesquisa de revisão sistemática no Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A pesquisa do tipo revisão sistemática baliza-se nas ideias de Sampaio e Mancini (2007). Para estes autores, este tipo de investigação inclui:

Caracterizar cada estudo selecionado, avaliar a qualidade, identificar conceitos importantes, comparar as análises estatísticas apresentadas e concluir sobre o que a literatura informa em relação à determinada intervenção, apontando ainda problemas/questões que necessitam de novos estudos (SAMPAIO; MANCINI, 2007, p. 83).

Para o desenvolvimento dessa revisão sistemática estabelecemos as seguintes etapas: Delimitamos como temática “Recursos acessíveis ao ensino de Ciências da Natureza para estudantes com Deficiência Visual”. Escolhemos o intervalo temporal compreendido entre os anos de 2006 à 2020. Definimos como base para coleta de dados o Portal de Periódicos da Capes/Assunto e determinamos como descritores de busca os termos localizadores Deficiência Visual e Ensino de Ciências.

A partir dos critérios estabelecidos para inclusão e exclusão dos textos relevantes à pesquisa, foram selecionadas as produções científicas que atendiam aos seguintes critérios: Pesquisas publicadas em idioma português, inglês e espanhol; trabalhos avaliados pelos pares; Busca por frase exata do descritor. Foram excluídos trabalhos que não se tratavam de artigo completo e aqueles cujo foco desviava-se da proposição do estudo.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com os critérios supracitados, 26 artigos foram incluídos para avaliação, desses 18 foram excluídos, restando oito trabalhos selecionados (Quadro 1) que compuseram o corpus de análise referente à temática da construção de recursos acessíveis ao ensino de Ciências da Natureza para estudantes com deficiência visual.

Quadro 1. Estudos selecionados acerca da temática de construção de recurso acessíveis.

<b>TÍTULO/AUTORIA</b>	<b>PUBLICADO</b>
<b>Aliando a aprendizagem de conceitos com a construção de modelos didáticos em aulas de Anatomia Vegetal.</b> Amanda Knob Back.	Revista Insignare Scientia, v. 2, n. 3, p. 1-20, 2019. <a href="https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11175/7245">https://periodicos.uuffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/11175/7245</a>
<b>Astronomia para deficientes visuais: Inovando em materiais didáticos acessíveis.</b> Karla Diamantina de Araújo Soares, Helena Carla Castro e Cristina Maria Carvalho Delou.	REEC: Revista electrónica de enseñanza de las ciencias, v. 14, n. 3, p. 377-391, 2015. <a href="http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC_14_3_7_ex941.pdf">http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen14/REEC_14_3_7_ex941.pdf</a>

<p><small>V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA</small> <b>Auxílio ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual como condição para uma aprendizagem de qualidade.</b> Wellington Cantanhede Santos e Regiana Sousa Silva.</p>	<p>HOLOS, v. 29, n. 4, p.143-154, 2013. <a href="http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/817/712">http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/817/712</a></p>
<p><b>Ciclos de Aprendizagem no Ensino de Física para Deficientes Visuais</b> Alexandre César Azevedo, Antônio C. F. Santos</p>	<p>Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 36, n. 4, p. 1-6, 2014. <a href="https://www.scielo.br/pdf/rbef/v36n4/v36n4a17.pdf">https://www.scielo.br/pdf/rbef/v36n4/v36n4a17.pdf</a></p>
<p><b>Ensino do Sistema Solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo.</b> Adrian Luiz Rizzo, Sirlei Bortolini e Paulo Vinícius Dos Santos Rebeque.</p>	<p>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 14, n. 1, p. 191-204, 2014. <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4288/2853">https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4288/2853</a></p>
<p><b>Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão.</b> José Murilo Calixto Vaz, Ana Laura de Souza Paulino, Fernanda Vilhena Mafra Bazon, Keila Bossolani Kiill, Tereza Cristina Orlando, Mixele Xavier dos Reis e Carolina Mello.</p>	<p>Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, v. 12, n. 3, p. 81-114, 2013. <a href="https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4243/2808">https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4243/2808</a></p>
<p><b>Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual.</b> Lhiliany Miranda Mendonça Nascimento e Adriana Bocchiglieri.</p>	<p>Ciência &amp; Educação, v. 25, n. 2, p. 317-332, 2019. <a href="https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n2/1516-7313-ciedu-25-02-0317.pdf">https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v25n2/1516-7313-ciedu-25-02-0317.pdf</a></p>
<p><b>Zoo arthropoda: um recurso didático construído para a sensibilização de inclusão no processo de ensino e aprendizagem em Ciências.</b> Ricardo Ferreira Vale e Ronaldo Adriano Silva.</p>	<p>Revista Insignare Scientia, v. 2, n. 4, 2019. <a href="https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10953/7335">https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/10953/7335</a></p>

Fonte: autoras (2020).

Em relação aos resultados encontrados na revisão sistemática, dos oito artigos selecionados, quatro referem-se ao ensino de Física e quatro ao ensino de Biologia, propondo a utilização de modelos didáticos como recurso ao ensino de conceitos científicos para estudantes com deficiência visual. De acordo com Justina *et al.* (2003, p. 137), o modelo didático “[...] representa uma estrutura que pode ser utilizada como referência, uma imagem que permite materializar a ideia ou conceito tornando-o dessa forma assimilável”.

O artigo Aliando a aprendizagem de conceitos com a construção de modelos didáticos em aulas de anatomia Vegetal, Back (2019) apresenta a confecção de um modelo didático do corte transversal da folha de *Zea mays* (Figura 1), como forma de facilitar a compreensão dos conteúdos de anatomia vegetal por estudantes com deficiência visual. O modelo didático tridimensional confeccionado, expõe as estruturas observadas em microscópios, cuja prática não seria acessível a um estudante cego e foi desenvolvido com estudantes da disciplina e professores do quarto semestre de Ciências Biológicas Licenciatura de uma universidade pública.

Na produção do material a autora relata atenção à fidelidade da representação da informação, com especial atenção a lâmina e as respectivas partes que compõem a espécie estudada. Para o modelo didático construído foram utilizados materiais como *biscuit*, cartolina, canudos de plástico, cola, papel toalha e e.v.a possibilitando deixar o modelo mais leve para o

manuseio. Através da elaboração do modelo foi possível a inclusão de estudantes com deficiência visual na aula de Biologia, pois os conceitos abordados foram desenvolvidos através da percepção tátil da representação estrutural da folha de *Zea mays*, antes só vista pelo microscópio. De acordo com Back (2019), o material produzido, aproximou os estudantes dos conceitos científicos e permitiu que estudantes cegos, por meio do sentido háptico, pudessem ter acesso a informação até então, acessível apenas pelo uso de microscópio.

Figura 1. Modelo didático do corte transversal da folha de *Zea mays*.

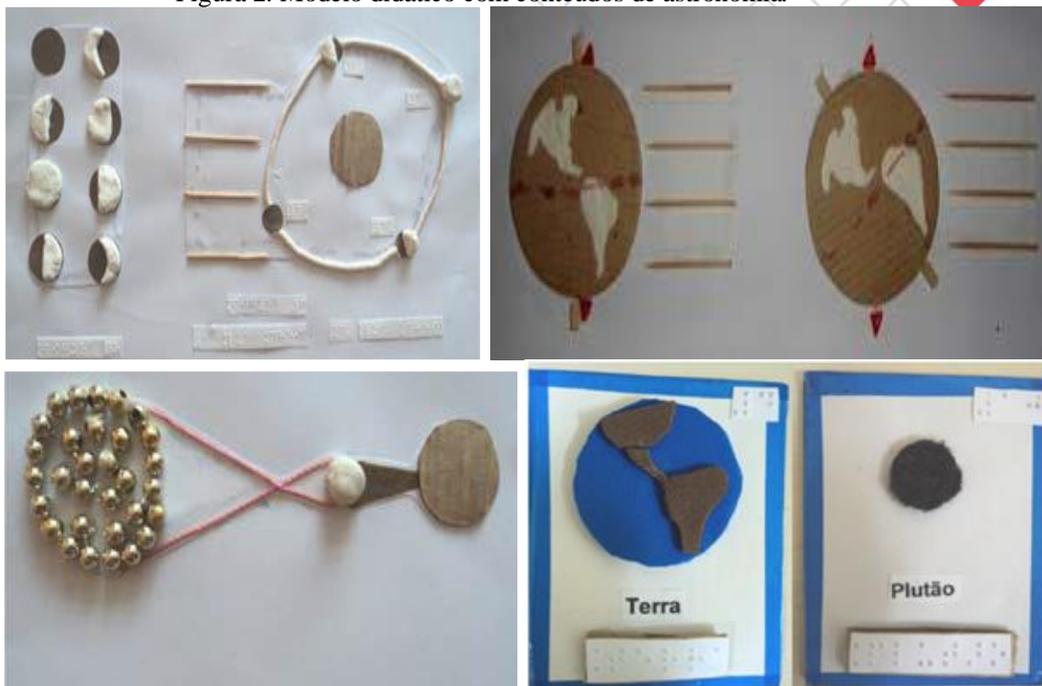


Fonte: Back (2019).

Soares *et al.* (2015), no artigo Astronomia para deficientes visuais: inovando em materiais didáticos acessíveis (Figura 2), propuseram a elaboração de materiais adaptados com conteúdos de astronomia que contribuíssem para o aprendizado de estudantes com e sem deficiência, aplicando o recurso a dez estudantes, sendo três estudantes com baixa visão e sete estudantes cegos cursando regularmente o ensino médio de uma escola pública federal do Rio de Janeiro. Os Modelos envolveram temas como órbita terrestre, inclinação do eixo de rotação da Terra, fases da Lua e eclipses lunares e solares, e um jogo da memória, contendo os principais astros do Sistema Solar.

Os materiais utilizados para a confecção dos modelos foram: papelão, biscoito, miçangas, papel corrugado, palitos de madeira, barbante médio. Os materiais foram testados por estudantes videntes e deficientes visuais, que avaliaram, propuseram melhorias e se mostraram satisfeitos com os resultados obtidos. Para os autores os materiais elaborados consistem em ferramentas acessíveis para o ensino de astronomia, estimulando a imaginação, a criatividade e o senso crítico, bem como, permitem a apropriação do conhecimento de forma autônoma e independente por estudantes com deficiência visual.

Figura 2. Modelo didático com conteúdos de astronomia.



Fonte: Soares *et al.* (2015).

Para o estudo de astronomia Rizzo *et al.* (2014) no artigo Ensino do Sistema Solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo (Figura 3), apresentam resultados de uma proposta de ensino inclusivo, evidenciando que é possível traçar estratégias para a inclusão de estudantes com deficiência visual em turmas regulares por meio de didáticas multissensoriais. O trabalho objetivou buscar alternativas para o ensino de astronomia para estudantes com e sem deficiência visual, realizando oficinas na temática escalas do Sistema Solar pautadas em uma didática multissensorial.

Foram utilizados materiais como: Isopor, bolas de diferentes tamanhos, cola quente, barbante bem como a legenda das imagens escrita em braile. Os resultados do estudo demonstraram a relevância da utilização de maquetes táteis-visuais e desenhos em alto relevo para o Ensino de Física.

Figura 3. Modelo didático sobre o sistema solar.

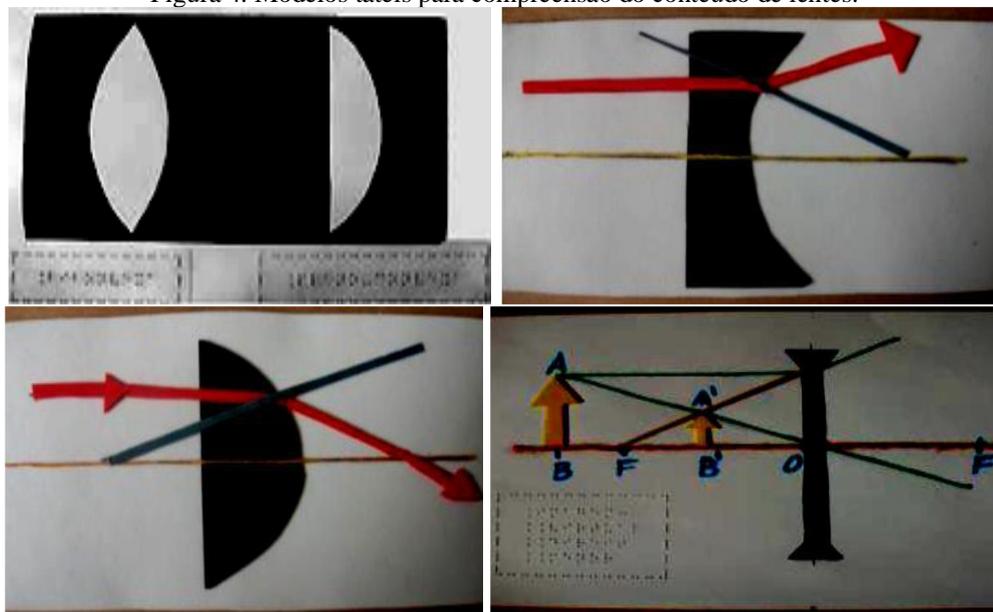


Fonte: Rizzo *et al.* (2014)

Santos e Silva (2013) apresentam no artigo Auxílio ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual como condição para uma aprendizagem de qualidade (Figura 4), a contribuição na elaboração e produção de materiais para serem utilizados na aprendizagem de conteúdos de ótica, com a participação e validação dos estudantes com deficiência visual incluídos no segundo ano do ensino médio de uma escola da rede estadual de ensino do Maranhão. Os autores apresentam também, algumas dicas para os professores tornarem o recurso o mais produtivo possível, mediante a interação dos estudantes videntes com os estudantes com cegueira ou baixa visão.

No trabalho, os autores apresentam modelos táteis que permitem a compreensão de conteúdos como estudos das lentes, suas classificações e aplicações, onde é de extrema importância o entendimento de informações referentes à propagação dos raios luminosos, os quais podem, inicialmente, ser apresentados aos estudantes com deficiência visual por meio de recursos didáticos de baixo custo. Para produzir estes recursos foram utilizados: cola *brascoplast*, cola branca, e.v.a, papel cartão, linha de crochê, linha de ponto de cruz e a reglete para a transcrição em braile

Figura 4. Modelos táteis para compreensão do conteúdo de lentes.



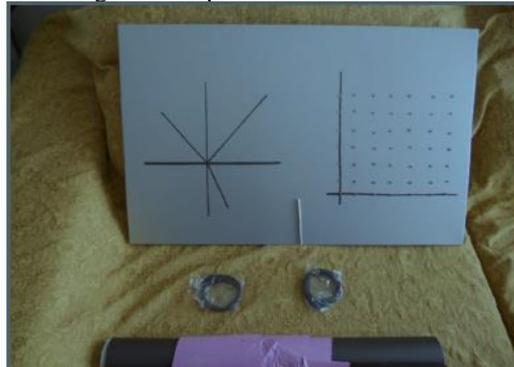
Fonte: Santos e Silva (2013).

No artigo: Ciclos de aprendizagem no ensino de Física para deficientes visuais, Azevedo e Santos (2014) (Figura 5) apontam a discussão do aprendizado de conceitos por estudantes com deficiência visual, destacando as suas capacidades cognitivas associadas aos modos alternativos do processamento através de informações sensoriais. Os autores destacam as

dificuldades da realização de experimentos encontradas no ensino de ótica e a sua representação mental do que venha a ser a luz, para ser desenvolvido com estudantes com deficiência visual.

A pesquisa foi desenvolvida e uma turma de ensino médio com um estudante cego incluído. Os autores utilizaram materiais como quadro magnético e ímã para o desenvolvimento desses conceitos por estudantes com deficiência visual e destacam a importância do tato como um modo alternativo de processamento cognitivo das informações.

Figura 5. Experimento sobre óticas.



Fonte: Azevedo e Santos (2014).

O artigo Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão (Figura 6) apresenta materiais elaborados para o Ensino de conceitos de tradução da célula eucariótica e núcleo celular e foi desenvolvido com nove professores do ensino superior, sendo três da área de biologia celular, três da área de genética e três da área de educação em ciências e biologia, três professores universitários de educação especial/inclusiva, dois professores de educação especial na área de deficiência visual, dois alunos com deficiência visual (cegueira e baixa visão); duas professoras com deficiência visual (baixa visão); e dezessete estudantes videntes (VAZ *et al.*, 2013).

Os autores consideram os recursos construídos significativos devido à possibilidade dos estudantes se apropriarem de um conceito concreto das estruturas assim como sua dinâmica de interação. No que se refere aos materiais utilizados para a elaboração do modelo de tradução genética: RNAs transportadores e mensageiros e os aminoácidos. O mesmo foi confeccionado em madeira (MDF) a partir de um molde feito em isopor, diferentes tipos de lixas, cola, massa de artesanato, velcro, tintas de diversas cores e isopor para adaptar o material para uso por estudantes com deficiência visual. O modelo do núcleo celular é composto por uma bola oca de isopor, na qual foram feitos recortes formando a membrana externa e interna do núcleo e no seu interior adicionado modelo de representação da cromatina e do nucléolo, elaborados com estopa colorida, arame e bola de isopor (VAZ *et al.*, 2013).

De acordo com Vaz *et al.* (2013) as adaptações realizadas nos materiais possibilitam o uso não somente de estudantes com deficiência visual, mas também de estudantes videntes mostrando como todos podem fazer uso significativo do mesmo material.

Figura 6. Modelos didáticos representando os RNAs e os aminoácidos.



Fonte: Vaz *et al.* (2013).

Nascimento e Bocchiglieri (2019) consideram a relevância da utilização de materiais adaptados confeccionados como instrumentos facilitadores no processo da aprendizagem mediante o uso de cores, diferentes texturas e relevo, legendas em braille, bem como, a diferenciação de detalhes anatômicos através da percepção tátil. No artigo Modelos didáticos no ensino de vertebrados para estudantes com deficiência visual (Figura 7), as autoras desenvolveram modelos didáticos sobre as estruturas anatômicas dos vertebrados para estudantes de Ciências Biológicas de uma universidade pública de Sergipe com estudante com deficiência visual incluído.

Foram elaborados quatro modelos biológicos tridimensionais com o uso de diferentes materiais para representar aspectos da anatomia e morfologia de representantes das Classes Reptília e Aves utilizando materiais de baixo custo e de fácil obtenção. (NASCIMENTO; BOCCHIGLIERI, 2019). As autoras destacam a importância da contribuição dos estudantes na elaboração e produção de materiais, bem como, a avaliação desse material pelos estudantes com deficiência visual.

Para o conteúdo relacionado à classe reptilia foram construídos dois modelos didáticos para representar os tipos de denticões das serpentes, bem como a glândula de peçonha e os órgãos sensoriais. Para confecção dos modelos foram utilizados os seguintes itens: isopor, massa para biscuit, garrafa pet, tesoura, estilete, bolas de gude, olhos de plástico, tinta de tecido, tinta guache, tecido feltro, fio de nylon transparente e cola de silicone líquido. Para o conteúdo relacionado à classe aves foram confeccionados dois modelos didáticos para representar os ossos pneumáticos e o sistema respiratório. Na representação do osso pneumático das aves

utilizaram-se os seguintes itens: cano PVC, massa para biscuit, tesoura, tinta guache e cola de silicone líquido. Para o modelo do sistema respiratório foram utilizados os seguintes itens: massa para biscuit, embalagem para ovo páscoa, amido de milho, corantes alimentícios, tesoura, esponja, preservativos masculinos, tinta *spray* e cola de silicone líquido.

Nascimento e Bocchiglieri (2019) destacam a relevância da utilização dos materiais adaptados confeccionados voltados ao ensino de Biologia como instrumentos facilitadores no processo da aprendizagem. Os modelos favoreceram a assimilação dos conceitos de zoologia mediante ao uso de cores, diferentes texturas e relevo, as legendas em braile, bem como a diferenciação de detalhes anatômicos através da percepção tátil.

Figura 7. Modelos didáticos para o ensino de vertebrados.



Fonte: Nascimento e Bocchiglieri (2019).

Vale e Silva (2019), apresentam no artigo: Zoo arthropoda: um recurso didático para o ensino de ciências para deficientes visuais (Figura 8), a utilização de modelos táteis pelos educadores possibilitando desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade em sala de aula. Os autores desenvolveram modelos didáticos junto aos estudantes do sétimo ano do ensino fundamental de uma escola da rede privada de ensino, da cidade de Sete Lagoas – MG, para representar a classe artrópode.

No primeiro momento os estudantes videntes fizeram a observação das espécies que compõem esse grupo, representando através do biscuit essas espécies com o auxílio dos professores. O material confeccionado pode ser utilizado por estudantes com deficiência visual para uma melhor compreensão sobre o conteúdo.

Figura 8. Estudantes acessando recurso didático sobre o arthropodas.



Fonte: Vale e Silva (2019).

De acordo com Vale e Silva (2019) a construção dos modelos táteis contribuiu no processo de aprendizagem e demonstrou a necessidade de elaboração de novos recursos didáticos para os estudantes com deficiência visual.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo de revisão sistemática evidenciou a escassez de materiais didáticos acessíveis ao ensino de Ciências da Natureza, o que prejudica o processo de escolarização dos estudantes com deficiência visual. Os materiais existentes demonstram a importância dos modelos táteis, que permitem a construção da imagem mental e o acesso ao conhecimento científico por parte desses estudantes. Os modelos apresentados são de fácil reprodução e baixo custo, se tornando uma alternativa acessível aos professores da escola comum.

A escassez de estudos sobre o tema aponta a necessidade de inclusão da temática na formação inicial e continuada dos professores, de forma que possam protagonizar práticas que respondam às peculiaridades dos estudantes, culminando em oportunidades de aprendizagem para todos.

## REFERÊNCIAS

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Compreendendo o cego: uma visão psicanalítica da cegueira por meio de desenhos-estórias.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

AZEVEDO, C. A.; SANTOS, A. C. F. Ciclos de aprendizagem no ensino de física para deficientes visuais. **Rev. Bras. Ensino de Física.** São Paulo, v. 36, n. 4, p. 01-06, dezembro de 2014.

BACK, A. Aliando a aprendizagem de conceitos com a construção de modelos didáticos em aulas de Anatomia Vegetal. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 3, p. 13-20, 21 nov. 2019.

BASTOS, R. A. B. de; CENCI, A. Desenvolvimento de práticas inclusivas: aportes teórico-práticos para o apoio aos estudantes em estágio de docência. In: MÓL, G. (Orgs.). **O Ensino de Ciências na Escola Inclusiva.** Brasil Multicultural, 2019.

BERSCH, R. Tecnologia Assistiva- TA. In: SCIMER, C. R.; BROWNING, N.; BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: [s. n.], 2007, p. 129.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Portaria 948/2007, de 09 de outubro de 2007. Brasília, MEC: 2007.

\_\_\_\_\_. Casa Civil. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)** - Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, Brasília: 2015.

CAMARGO, E. P.; VIVEIROS, E. R. **Ensino de ciências e matemática num ambiente inclusivo: pressupostos didáticos e metodológicos.** Bauru, 2006.

CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, M. A. **Os recursos didáticos na educação especial.** Rio de Janeiro: Revista Benjamin Constant, 15 ed., abril de 2000. Disponível em: <[http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin\\_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos\\_Meios\\_RBC\\_RevAbr2000\\_ARTIGO3.pdf](http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin_constant/2000/edicao-15-abril/Nossos_Meios_RBC_RevAbr2000_ARTIGO3.pdf)> Acesso em agosto de 2020.

COSTA Luciano Gonsalves; NEVES Marcos Cesar Danhoni; BARONE Dante Augusto Couto. O Ensino de Física para Deficientes Visuais a partir de uma Perspectiva Fenomenológica. **Ciência e Educação.** v. 12, n. 2, p. 143-153, 2006.

DOMINGUES, C. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: os alunos com deficiência visual : baixa visão e cegueira** - Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial ; [Fortaleza] : Universidade Federal do Ceará, 2010.

HADDAD, M. A. O. *et al.* Auxílios para baixa visão. In: SAMPAIO, M. HADDAD, H. D; SIAULYS, M. **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** Rio de Janeiro, Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 113-141.

JUSTINA, L. A. D. *et al.* Modelos didáticos no ensino de genética. In: SEMINÁRIO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIOESTE, 3., 2003, Cascavel-PR. **Anais [...].** Cascavel-PR, 2003.

LEMOS, E. R.; CERQUEIRA, J. B. O Sistema Braille no Brasil. **Revista Benjamin Constant,** Rio de Janeiro, v. 20, edição especial, p. 23-28, nov. 2014.

MENDONÇA, A. *et al.* **Estudantes Cegos e com baixa visão: orientações curriculares.** Brasília: MEC, 2008.

NEPOMUCENO, T. A. R.; ZANDER, L. D. Uma análise dos recursos didáticos táteis adaptados ao ensino de ciências a alunos com deficiência visual inseridos no ensino fundamental. **Benjamin Constant**, v. 58, n. 1, p. 49-63, 2015.

NASCIMENTO, L. M. M.; BOCCHIGLIERI, A. Modelos didáticos no ensino de Vertebrados para estudantes com deficiência visual. **Ciênc. educ.**, Bauru, v. 25, n. 2, p. 317-332, abr., 2019.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, jun., 2008.

OKA, C. M.; NASSIF, M. C. M. Recursos escolares para aluno com cegueira. *In*: SAMPAIO, M.; HADDAD, H. F.; SIAULYS, M. (Orgs). **Baixa visão e cegueira: os caminhos para a reabilitação, a educação e a inclusão.** Rio de Janeiro, Cultura Médica: Guanabara Koogan, 2010. p. 389-414.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES. Disponível em: <https://www.periodicos.capes.gov.br/>. Acesso em: 09 abril de 2020.

RIZZO, A. L.; BORTOLINI, S.; REBEQUE, P. V. DOS S. Ensino do Sistema Solar para alunos com e sem deficiência visual: proposta de um ensino inclusivo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 14, n. 1, p. 191-204, ago. 2014.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar A Escola Comum Inclusiva.** Brasília, SESP/ MEC, 2010.

SAMPAIO, R. F; MANCINI, M.C. Estudos de Revisão Sistemática: Um Guia para Síntese da Evidência Científica. **Rev. bras. fisioter.**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan./fev. 2007.

SANTOS, W. C.; SILVA, R. S. Auxílio ao processo de inclusão de alunos com deficiência visual como condição para uma aprendizagem de qualidade. **Holos**, [s. l.], v. 4, p. 143-154, set. 2013.

SOARES, K. D. de A.; CASTRO, H. C.; DELOU, C. M. C. Astronomia para deficientes visuais: Inovando em materiais didáticos acessíveis. **Revista electrónica de enseñanza de las ciencias**, v. 14, n. 3, p. 377-391, 2015.

VALE, R.; SILVA, R. Zoo arthropoda: um recurso didático construído para a sensibilização de inclusão no processo de ensino e aprendizagem em Ciências. **Revista Insignare Scientia - RIS**, v. 2, n. 4, p. 364-374, 19 dez. 2019.

VAZ, J. M. C. *et al.* Material Didático para Ensino de Biologia: Possibilidades de Inclusão. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 12, n. 3, p. 81-104, 10 abr. 2013.

VIVEROS, E. R.; CAMARGO, E. P. de. Deficiência Visual e Educação Científica: Orientações Didáticas com um Aporte na Neurociência Cognitiva e Teoria dos Campos Conceituais. **Góndola enseñ. aprendiz. cienc.**, v. 16, n. 2, p. 25-50, dez. 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**: Fundamentos de defectologia. Tomo V. (Julio Guillermo Blank, trad.) Madrid: Visor. (Trabalho original publicado em 1931), 1997.



## REFLEXÕES DO PAPEL DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS

Rennan Alberto dos Santos Barroso <sup>1</sup>

### RESUMO

O presente artigo pretende elucidar de forma sucinta neste artigo sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras, as questões que contornar esse profissional, os contextos históricos que fizeram presente, as competências tradutórias e quais as estratégias de tradução. A principal questão é: O que contorna o papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português? De mesmo modo, busca-se através de uma pesquisa bibliográfica esclarecer essa questão.

**Palavras-chave:** Tradutor e Interprete, Libras, Fluência, Procedimentos.

### INTRODUÇÃO

O crescimento do número de Tradutores e Intérpretes de Libras têm aumentado consideravelmente na última década. No ano de 2015, o sétimo Exame Nacional de Proficiência na Libras, expressou dados significativos através de um relatório que contabilizaram a quantidade de aprovados naquele ano, 777 habilitados para o exercício da função de tradutor e intérprete de Libras e Português, além dos estudantes do curso de bacharelado Letras Libras, das Pós Graduações e Capacitação em Tradução e Interpretação Libras e Português. Ponderamos este número de aprovados e estudantes pequeno para a população brasileira de surdos em todas as idades.

O sujeito surdo é um indivíduo que supera barreiras comunicacionais, culturais e atitudinais no meio em que está inserido (ANSAY, 2009). Com a decreto 5.626 de 22 de setembro de 2005 que regulamenta a Lei 10.426 de 2002, apresentam o tradutor e o intérprete de Libras com significativo papel na promoção do acesso dos surdos em todos os espaços, de forma a romper todas as barreiras comunicacionais entres os participantes de um determinado contexto. Atualmente, a comunidade surda se mostra presente no que tange, a execução dos seus direitos. Conquistando espaços na sociedade, assim, acarretando uma demanda maior de

---

<sup>1</sup> Mestrado profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Federal Sul e Sudeste do Pará - UNIFESSPA -PA, [rennan\\_barroso@hotmail.com](mailto:rennan_barroso@hotmail.com)



profissionais Tradutores e Intérpretes de Libras, resultando na contratação destes e na abertura de editais para concursos públicos que atenda as solicitações.

A lei 12.319 de 1º de setembro de 2010 trata da regulamentação da profissão de Tradutores e Intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), além da formação, atribuições e os rigores técnicos para exercer a profissão. Essas leis possibilitaram uma gradual atuação de trabalho de interpretação em todos os âmbitos, decorrendo a ampliação deste, como campo de investigação. (LACERDA, 2011).

Salientamos, que os surdos reivindicam por tradutores e intérpretes de Libras com com formação e competências para o desempenho do seu papel, precisando ter conhecimentos específicos na área de tradução e interpretação, competências tradutórias e fluência em língua de sinais e na língua portuguesa.

As pesquisas acadêmicas é de essencial importância para a transmissão de conhecimento, contribuindo para a ascensão e desenvolvimento da sociedade. Com isso, os campos que contornam os estudos da tradução e interpretação de língua de sinais são contemplados com pesquisadores que dedicaram boa parte da sua vida em estudar tais fatos, objetivando a disseminação de práticas que levem a reflexão.

Pensando nisso, pretende-se elucidar de forma sucinta neste artigo sobre o papel do Tradutor e Intérprete de Libras, as questões que contornar esse profissional, os contextos históricos que fizeram presente, as competências tradutórias e quais as estratégias de tradução. A principal questão é: O que contorna o papel do Tradutor e Intérprete de Língua de Sinais e Português? De mesmo modo, busca-se através de uma pesquisa bibliográfica esclarecer essa questão.

## **METODOLOGIA**

Exploraremos os procedimentos tradutórios, que foi realizado pelos pesquisadores Vinay e Darbelnet (2004), afirmando que possui vários métodos e procedimentos para fazer uma tradução.

### **Procedimento 1 - Empréstimo**

Segundo Aubert (1998), empréstimo é uma parte do texto da língua fonte reproduzido na língua de chegada com ou sem marcadores, podendo ser nomes próprios, palavras de usos comuns. Em português dizemos *drive thru* para se referir a comprar de um determinado produto sem sair do carro, na tradução do português para Libras podemos nos referir aos empréstimos tanto da língua portuguesa, como também de outras língua de sinais.



### **Procedimento 2 - Decalque**

Vinay e Darbelnet (2004) explica que é um modo especial de empréstimos no qual uma expressão ou um palavra de um idioma é utilizado em outro, dando um novo sentido. Na tradução do português para Libras, “esse procedimento pode acontecer evidenciando-se a interpretação literal de um segmento de texto ou pela soletração manual do nome de uma instituição” (ALBRES e SANTIAGO, 2012)

### **Procedimento 3 - Transposição**

Segundo Vinay e Darbelnet (2004), "o método chamado transposição envolve a substituição de uma classe gramatical por outra, sem, entretanto, alterar o significado da mensagem". Albres e Santiago (2012) esclarecem, como ocorre a tradução do português para Libras usando o procedimento de transposição.

A ideia de transposição na interpretação do português para Libras ainda é algo a ser estudado profundamente. Uma palavra no português observado em uma determinada sentença é subjugada a uma única categorial gramatical, na Libras, por conta das características da modalidade da língua visual espacial, um mesmo sinal pode simultaneamente indicar o sujeito oculto, o verbo e adjetivação da ação ou do sujeito. (ALBRES e SANTIAGO, 2012)

### **Procedimento 4 - Modulação**

Vinay e Darbelnet (2004) explica a modulação como "uma variação na forma da mensagem obtida por uma mudança no ponto de vista. Essa mudança pode ser justificada quando, apesar da tradução literal ou de uma transposição, a tradução, embora gramaticalmente correta, é considerada inadequada na Língua de chegada." É como envolver expressões idiomáticas ou metáforas das duas línguas, portanto é dever do Tradutor Intérprete conhecer e estudar esse aspecto. Muitas vezes, faz modulações também quando alteramos a frase com a palavras negativas para positivas para reduzir o número de palavras na tradução. Por exemplo, em português podemos dizer: “Não é tão difícil mostrar.” traduzido para Libras ficaria: “FÁCIL MOSTRAR”.

### **Procedimento 5 - Equivalência**



Segundo Barbosa (2004), a “equivalência consiste em substituir um segmento do texto da língua de origem por outro segmento da língua traduzida, que não o traduz literalmente, mas que é funcionalmente equivalente”. Segundo a autora, esse procedimento é empregado quando faz o uso de clichês, expressões idiomáticas, provérbios, ditos populares e outros elementos que são da própria língua.

### **Procedimento 6 - Adaptação**

Segundo Aubert (1998) é um procedimento predominantemente cultural, é utilizado quando a tradução não é possível, quando o receptor da língua de chegada não irá entender no mesmo grau que o receptor da língua fonte. Este procedimento é muito usado quando quando texto apresenta aspectos extremamente culturais, estendendo ao público alvo, como por exemplo, personagens de folclores, histórias culturais, hábitos e costumes. Para que o público alvo possa entender determinados contextos através da sua própria cultura.

### **Procedimento 7 - Tradução literal**

Como já mencionamos, é a tradução palavra por palavra, mas só é possível quando existe uma total equivalencia da estrutura gramatical entre dois idioma. Na tradução de português para Libras, quando ocorre uma tradução literal, é o que chamamos de “português sinalizado”.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

O ato de traduzir é um dos ofício mais antigo da humanidade, e está associado a muitos acontecimentos importantes, envolvendo povos que utilizavam línguas diferente para se comunicar. Segundo Milton (2010), há demasiadas referências ao tradutor tendo um papel social, promovendo o bem comum e o intercâmbio visual, oral e escrito das informações que os envolvidos precisam para efetivar uma relação. As obras literárias do século XVI foram o início dos estudos e do fazer da tradução, começando pelo livro mais traduzido atualmente, a bíblia, a princípio escrita primeiramente em grego, hebraico e aramaico. Devido a busca insaciável de adquirir este livro, especialmente na Europa, convocaram tradutores para traduzir para o Latim passando a circular de forma acessível por todos os continentes. Nos séculos posteriores, o mesmo acontece com as obras literárias das literaturas Espanholas, Francesas e Inglesas. (MILTON, 2010).



Uma vez que as línguas naturais foram se valorizando, a presença de tradutores se fez necessário para ter acesso a determinadas informações escrita ou oral em outro idioma, assim sendo, os surdos sempre estiveram presente na sociedade, e sempre passaram a usar uma forma de se comunicar com o mundo, por isso, excessivas pesquisas linguísticas buscaram fundamentar que as línguas de sinais poderiam ser comparadas às línguas orais em complexidade, singularidade e expressividade (DUARTE, 2013). Skliar (1998) e Quadros (1997) comprovam em suas pesquisas, que as línguas de sinais são línguas naturais adquirida espontaneamente e sempre foi a língua de natureza dos indivíduos surdos, possibilitando que compartilhem e explorem as normas de uso dessa língua, já que fazem uso frequente como forma de comunicação eficaz e eficiente, anulando a deficiência linguística.

A comunicação sempre esteve presente na vida da humanidade e com o povo surdo não é diferente, já que espontaneamente estão inseridos na sociedade, assim declarou Strobel que a:

presença do povo surdo é tão antiga quanto à humanidade. Sempre existiram surdos. O que acontece, porém, é que nos diferentes momentos históricos nem sempre eles foram respeitados em suas diferenças ou mesmo reconhecidos como seres humanos (STROBEL, 2008b. p.42).

No Brasil a língua majoritária do país é a língua portuguesa, e sua modalidade é oral, mas, para os surdos, os fatos são diferentes. Comunicam pela língua de sinais, na modalidade visual motora, com sua própria estrutura linguística, com processo constante e gradativo de variação e transformação e, por isso, são caracterizados como um grupo linguisticamente minoritário, e não como um desvio da normalidade. Dessa forma, os surdos enfrentam obstáculos para se relacionar socialmente de forma eficaz. (QUADROS e PERLIN, 2007).

Para o surdo ter acesso às informações, sempre houve Tradutores e Intérpretes informalmente e formalmente auxiliando e mediando na comunicação. Em atividades voluntárias, filhos ouvintes de pais surdos, familiares e amigos aprenderam a língua, e passaram a atuar voluntariamente facilitando o seu intercâmbio com o mundo. Somente a partir de 1980, no contexto religioso que as atividades de tradução e interpretação se iniciaram, ao passo que naquela época não tinha curso de formação para atuação, uma vez que não havia espaços onde a língua de sinais fosse ensinada.

Em relação a trajetória dos Tradutores e Intérpretes de Língua de Sinais, Rodrigues e Valente (2011) descreveram que a medida que as políticas educacionais e linguísticas avançavam, começou a surgir a necessidade de delinear a regulamentação da profissão, já que



está categoria acompanhava todas as movimentações oriundas da comunidade surda. Com o surgimento de associações de Intérpretes, principiaram a fortalecer a classe, com a colaboração da comunidade surda, que aos poucos a categoria foram ganhando espaço em eventos como, o I Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, realizado no Rio de Janeiro e organizado pela Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis), em 1988, o II Encontro Nacional de Intérpretes de Língua de Sinais, também organizado pela Feneis, realizado em 1992 no Rio de Janeiro, I Encontro Nordeste de Intérpretes de Libras, realizado em João Pessoa, em 1998, I Seminário de Intérpretes, realizado em São Paulo, em 2001, I e II Encontro de Intérpretes do estado de Santa Catarina, realizados em Florianópolis, respectivamente, no ano de 2004 e 2005 e demais encontros até atualmente. (RODRIGUES;VALENTE, 2001 p. 17)

Pouco reconhecida a profissão tradutor e intérprete de Libras, ainda se vê baseada na experiência adquirida em outros contextos e em alguns momentos atuando de forma inesperada, exercendo a sua profissão vinculado ao contexto de inserção. (SANTOS, 2017).

O Tradutor e Intérprete de Libras, é aquele que executa um trabalho intelectual transpondo informações de uma língua para outra, causando um rendimento físico e mental, envolvendo a interação social e cultural, podendo repassar na mesma proporção qualitativa todas as informações ou parte dela, já que possui o poder de influenciar o objeto e o produto da interpretação. A ação de traduzir e interpretar requer o uso cognitivo linguístico, pois, o raciocínio do tradutor e intérprete, sua memória e agilidade são constantemente requisitados. Considerando como um problema mal resolvido que precisa de solução, dado que precisa entender o que ouve e fazer a acomodação na sua memória de curto prazo, em especial o intérprete deve organizar a informação, e saber qual sinalização em Libras é correspondente a dada sentença do português ou vice-versa, desse modo, precisa exercitar um policiamento constante do que ouviu, leu ou visualizou. Para Milton (2010) a obra “A tarefa do tradutor” de Walter Benjamin, é que a “tradução verdadeira traduz a forma da obra-fonte”, ampliando as possibilidades da língua e manifestando “o relacionamento central e recíproco entre línguas”.

Atualmente os tradutores e intérpretes se encontram presentes em diversos espaços, no âmbito midiático, na saúde, em conferências, no meio social, empresarial, jurídico, e especialmente na educação, já que as políticas linguísticas brasileiras favorece a educação para surdos, por isso, a crescente necessidade de Intérpretes Educacionais se faz cada vez necessário desde do ensino fundamental ao nível superior. Segundo Albres (2015), “os intérpretes de língua de sinais procuraram de alguma forma aprofundar-se nessa atuação



realizando encontros para discutir a práticas da interpretação”. Já que a atuação dos tradutores e intérpretes de Língua de Sinais na esfera social promovia grandes discussões, ficando como segundo plano o exercício destes profissionais no campo da educação. O Ministério da Educação e Cultura (MEC) afirma que não existe uma formação para os intérpretes educacionais de língua de sinais, mas determina que os intérpretes devem ser fluentes nos dois pares linguísticos (BRASIL, 1997b).

Devido o reconhecimento do status linguístico da Língua Brasileira de Sinais e a afirmação de políticas públicas, a procura por profissionais tradutores e intérprete cresceu consideravelmente, em razão disso, muitos ouvintes fluentes em Libras, sem uma formação inerente a função assumiram tais cargos (RODRIGUES, 2014 p. 37). Para exercer a função de Tradutor e Intérprete com comprometimento e seriedade é preciso que o indivíduo procure uma formação inicial e continuada ao longo da sua carreira. Caribé e Costa (2012) enfatizam, que é importante que o Tradutor e Intérprete procure uma formação relacionada à tradução e que lhe ofereça preparo teórico e prático de forma objetiva. A Lei 12.319 dispõe da obrigatoriedade para a formação desses profissionais.

Art. 4º - A formação profissional do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

- I - Cursos de educação profissional reconhecidos pelo Sistema que os credenciou;
- II - Cursos de extensão universitária; e
- III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por Secretarias de Educação.

Parágrafo único.

A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III. (BRASIL, 2010)

Porém, o grande desafio de muitos tradutores e intérpretes é que ainda não possui uma formação pertinente em todas essas áreas, dificultando a atuação em algumas delas. Um conceito que o Tradutor e Intérprete precisa conhecer desde cedo, é o de **terminologia**, ao utilizar essas palavras e sinais, estaremos nos referindo ao vocabulário especializado de determinada área. Um estudo terminológico sobre determinada área geralmente tem como produto final um **glossário**, sendo um agrupamento geral de palavras de determinada língua, com sentido terminológico. Na construção do glossário, o Tradutor e Intérprete precisa de referências de um profissional que conheça as terminologias para que possa entender tais



termos. A elaboração deste glossário em Língua de Sinais, se dar através de filmagens ou desenhos representativos, embora, muitos utilizem o *signwriting* (escrita de sinas). Então, para que o Tradutor e Intérprete consiga atuar em mais de uma área, é essencial que estude bastante, através dos glossários e faça muitas pesquisas.

Além, da formação teórica, também precisa traduzir e interpretar em quantidade textos na modalidade oral e sinalizada, para que possa colocar em prática o conhecimento teórico e ganhar habilidades qualitativas tradutórias. O Tradutor e Intérprete precisa estudar e dominar, antes de tudo a língua portuguesa em suas quatro habilidades linguísticas (falar, ouvir, ler e escrever), lendo e escrevendo de forma articulada e falando com segurança e repertório, com o objetivo de evitar artifícios que prejudiquem o seu trabalho. Em seguida, ter fluência em língua de sinais, assim como qualquer outro idioma, precisa-se ter contato com nativos para desenvolver a aquisição da língua. Ressalta-se que quando menciona o uso mais apropriado da língua portuguesa ou da língua de sinais nas interpretações e traduções, fala-se daquele conhecimento do que chamamos de variante linguística norma culta. Sendo assim, conhecer a Gramática da Língua Portuguesa e da língua de sinais e aplicá-la, segundo esse padrão, nas traduções e interpretações beneficiará o trabalho e todos os que estão envolvidos. Partindo do pressuposto, que esse diálogo só será bem sucedido, com muito estudo, empenho e prática.

Para ser um excelente Tradutor e Intérprete não é suficiente decorar sinais ou palavras e estudar os aspectos gramaticais da Libras, é preciso adentrar sobre a cultura do povo surdo para ter domínio pleno do idioma. Para Strobel (2008), é por meio da cultura que um povo se constitui, integra e identifica as pessoas, ajudando a construir as identidade. Pois, o povo surdo é representada pelo seu mundo visual e para representação social os surdos precisam se submeter a cultura dos ouvintes, permitindo ao povo surdo o empenho de se igualar aos ouvintes, procurando agradar a sociedade e usando as identidades mascaradas. Mas com a ética e a neutralidades, o papel do tradutor e intérprete é mediar culturalmente esses dois ‘mundos’, sendo um agente bicultural. Um das formas do profissional ter conhecimento e acesso a informações sobre esses aspectos, propõe a leitura de literaturas como uma das alternativas mais seguras de obter conhecimento da cultura surda, através de relatos mencionado por outros autores que puderam ter acesso a culturas distantes e entender a construção e o desenvolvimento de tal.

Para isso, o profissional precisa se atentar, além da cultura, as competências necessárias para atuar como Tradutor e Intérprete, uma vez que, competências são conjuntos



de saberes, conhecimentos e habilidade em uma determinada área, além de ser adquirido ao longo de um processo consciente e contínuo de formação, precisa ser trabalhado em um longo prazo. Deste modo, Gonçalves e Machado (2006) nos ajudam a entender sobre as competências do Tradutor e Intérprete, apresentando de um modo geral o ensino da tradução no Brasil, contribuindo para o entendimento das competências tradutórias, os autores listam dezessete categorias referente às competências e as subcompetências que os tradutores e intérpretes precisam ter, são algumas delas:

- i. Competências linguísticas na língua materna;
- ii. Competências linguísticas da segunda língua;
- iii. Competências pragmática e sociolinguístico da língua materna e da segunda língua;
- iv. Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho;
- v. Conhecimento declarativos sobre tradução;
- vi. Conhecimento relacionado à prática profissional;
- vii. Aspectos cognitivos;
- viii. Aspectos emocionais subjetivo;

A categoria (i) - Competências linguísticas na língua materna, refere aos conhecimentos inerentes do sistema linguístico escrito e oral da língua materna, sendo a fonologia, morfologia, semântica e a pragmática, a categoria (ii) Competências linguísticas da segunda língua, envolve o nível de fluência na segunda língua, assim como a categoria anterior, deverá ter conhecimentos pertinentes ao sistema linguística da língua em questão. A categoria (iii) - Competências pragmática e sociolinguístico da língua materna e da segunda língua, esta categoria contorna os conhecimentos referente ao domínio de estratégias macrotextuais e de contextualização, da língua materna e da segunda língua. A categoria (iv) - Conhecimento de ambas as culturas das línguas de trabalho, este conhecimento rodeia as subcompetências extralinguísticas, Gonçalves (2006) determina como conhecimentos declarativos e procedimentais. A categoria (v) - Conhecimento declarativos sobre tradução, esta categoria envolve os conhecimento referente as teorias da tradução. A categoria (vi) - Conhecimento relacionado à prática profissional, envolve as questões sociointerativo do campo profissional do Tradutor e Intérprete, incluindo o uso de recursos de pesquisas e referências. A categoria (vii) - Aspectos cognitivos, está relacionado aos conhecimentos procedimentais, envolvendo todos os processos mentais durante tradução e interpretação. E a categoria (viii) - Aspectos emocionais subjetivo, é o campo que envolve a subjetividade e a



influência que o Tradutor e Intérprete pode exercer em um determinado trabalho (GONÇALVES;MACHADO, 2006) .

Com o passar do tempo, diferentes organizações nas três esferas manifestaram colaborações para a atuação destes profissionais, bem como nortear as práticas tradutórias e interpretativas, uma das forma de orientar estes profissionais é a criação de um Código de Conduta e Ética. Esta ética que permeia o campo da tradução e interpretação, consistindo na escolha de como se portar e de como comportar-se. Vasquez (1982) expõe em seu livro, que “ética é a ciência de uma forma específica de comportamento humano” Esquerda (1999) discute a questão da ética na tradução, mencionando um ponto essencial, o reconhecimento do tradutor como profissional e, de preferência, como profissional ético que se preocupa com o seu modo de agir no exercício de sua profissão, além de expressar como a ética deve ser abordada.

A ética a ser seguida pelo tradutor talvez seja aquela que valorize sua experiência enquanto profissional habilitado, instrumentado, ativo e atuante em uma determinada sociedade. Assim, estando eticamente conscientes de seu trabalho é que os tradutores podem obter respeito, não em relação ao original, mas em relação ao ato de traduzir, de interpretar, de recriar, garantindo a si próprio exercer sua atividade com consciência e dignidade. Garantindo, outrossim, sua visibilidade e, porventura, reconhecimento (ESQUERDA, 1999).

Santos (2017) menciona que, a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS) ocupou um papel incomparável, normatizando as condutas éticas orientando as práticas daqueles que exercem a função. A Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia Intérpretes de Língua de Sinais (FEBRAPILS), organização máxima de representação destes profissionais normatizou a atuação no âmbito nacional com o seu Código de Conduta e Ética.

Tal código de conduta e ética foi publicado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através do livro intitulado “O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa”, difundindo as melhores práticas para os Tradutores e Intérpretes de língua de sinais, sendo a:

- a) confiabilidade (sigilo profissional);
- b) imparcialidade (o intérprete deve ser neutro e não interferir com opiniões próprias);
- c) discrição (o intérprete deve estabelecer limites no seu envolvimento durante a atuação);
- d) distância profissional (o profissional intérprete e sua vida pessoal são separados);
- e) fidelidade (a interpretação deve ser fiel, o intérprete não pode alterar a informação por querer ajudar ou ter opiniões a respeito



de algum assunto, o objetivo da interpretação é passar o que realmente foi dito). (QUADROS,2004)

### **Tradução e Interpretação: Teoria e a prática**

Para entender um pouco sobre a teoria e prática da tradução e interpretação, precisa entender a diferença entre o Tradutor e o Intérprete. O tradutor é responsável pela tradução no âmbito da escrita, sempre terá mais tempo para examinar em matérias de ofício como, dicionários, livros, internet, pois um tradutor comprometido precisa fazer uma pesquisa terminológica para que possa entender o contexto da palavra, e assim, decidir qual tradução aderir. Enquanto, o intérprete trabalha com a forma oral ou gestual e instantânea ou consecutiva de tradução. Segundo Metzger (2002), o ponto comum entre o tradutor e o intérprete é o trabalho com texto e com a segunda língua, pois segundo a autora “a tradução e a interpretação lidam com um determinado texto em outra língua”. Pereira (2008) argumenta a questão dos intérpretes de libras.

Ser intérprete é ser, intrinsecamente, um profissional atormentado por ter que estar presente e fingir-se invisível, algo ainda mais impensável para um intérprete de uma língua que é percebida prioritariamente pelo canal visual, como uma língua de sinais; e por não poder ser o ‘eu’ nem o ‘tu’ plenamente, por estar sempre em uma posição instável e escorregadia de um simbiótico locutor-interlocutor. Estes conflitos são maximizados por estereótipos dos quais é difícil nos livrarmos, tais como o velho e surrado traduttori, tradittori, que coloca a profissão sob permanente desconfiança, pois se algo vai mal no ato de linguagem, o primeiro a ser apontado como culpado é o intérprete. Em obras que tratam das pessoas surdas e em que é necessária a interpretação de língua de sinais, esta desconfiança também é demonstrada. (PEREIRA, 2008)

A tradução é um tipo de interpretação de determinado texto escrito ou em vídeo, pois, ao decidir as palavras ou os sinais que serão empregadas no texto ou na gravação em elaboração, o tradutor interpreta os períodos que leu e os reescreve com essas palavras ou sinais selecionadas na língua de chegada.

Há dois tipos de interpretação mais utilizada pelos intérpretes, que requerem habilidades específicas: a **interpretação simultânea** e a **interpretação consecutiva**. Para Magalhães Jr (2007), o conceito de interpretação simultânea é que, “o intérprete vai repetindo na língua de chegada cada palavra ou idéia apresentada pelo palestrante na língua de partida”.



O Intérprete, como já mencionado anteriormente, precisa ter uma memória de curto prazo excelente, rapidez de escolhas tradutórias, competências, conhecimentos dos pares linguísticos e da cultura. A tradução simultânea acontece no mesmo momento em que o orador está proferindo um discurso, sem aumentar o tempo do evento. No caso dos intérpretes de línguas orais, fazer uso de recursos técnico melhora a atuação, como cabine para o intérprete e fones de ouvidos e microfone. À medida que, os Intérpretes de língua de sinais estão posicionado no palco ou ao lado do orador, para que o surdo consigo acompanhar visualmente tanto o intérprete e o orador e os intérpretes de apoio em frente ao intérprete que está sinalizando, e sempre quando a interpretação é Libras para Português, os intérpretes se posiciona em frente ao sinalizante e o intérprete de apoio ao lado do intérprete voz.

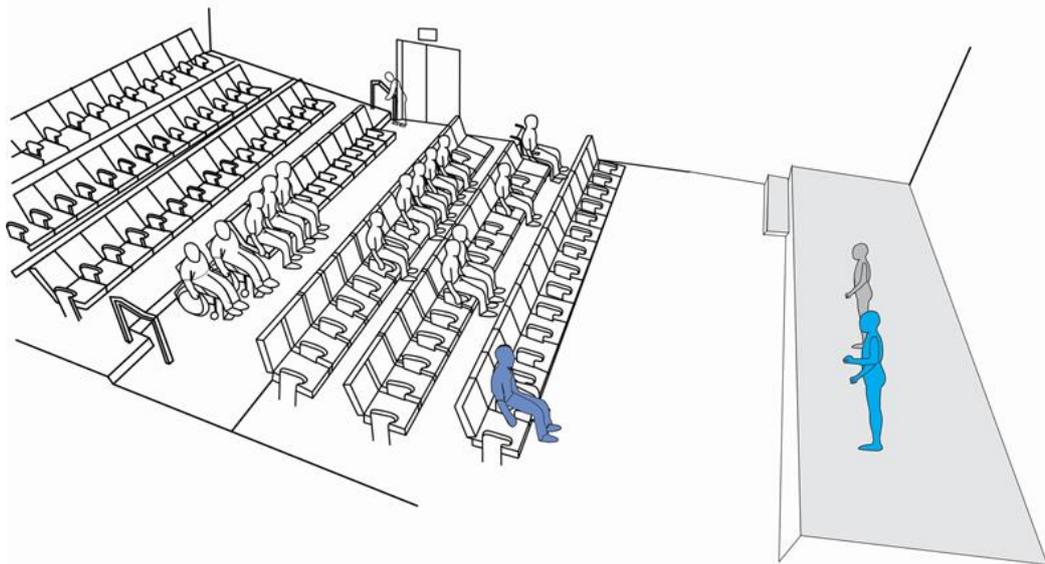


Figura 1

Na tradução consecutiva, explica Magalhães Jr (2007), “a pessoa que tem a palavra faz pausas periódicas em sua fala, a fim de permitir que o intérprete faça o translado da língua original (língua fonte ou língua de partida) à língua dos ouvintes (língua-meta ou língua de chegada)”. Não requer recurso técnicos ou adicional, apenas um bloco de nota para anotações da fala, em seguida reproduz um texto em suas próprias palavras.

Como mencionado por Magalhães Jr. na tradução e na interpretação envolve-se os termos língua fonte e língua de chegada. Quando refere a língua fonte, “é a língua a partir da qual se traduz ou interpreta, a língua em que se encontra o documento ou discurso original”. No mesmo caminho, a língua de chegada “é a língua para qual se traduz ou interpreta”, ou seja, é o produto final desse processo. (MAGALHÃES, 2007)



Para Catford (1965), os estudos da tradução utilizam como base estrutural as teorias dos pares linguísticas, pois o tradutor trabalha no envolvimento e na relação entre línguas; e por existir essa relação, ele afirma que a tradução é possível entre qualquer par de idiomas ou de dialetos, dado pôr que o processo de comunicação é algo essencial ao ser humano, o autor ainda afirma que a tradução é sempre desenvolvida de uma língua fonte para a língua de chegada.

Pym (1956) esclarece, quando os tradutores passam a usar “nomes para as coisas e inter-relacionar, tendem a dar origem a modelos de tradução e esses modelos nunca são neutros, frequentemente ocultam algumas ideias ou guias bastante poderosas que podem formar uma cena coerente o bastante para ser chamado de teoria”. Os tradutores e intérpretes teorizam o tempo inteiro durante a atuação, porém alguns não conseguem expressar sua capacidade em termos técnicos, ter conhecimento a respeito de teorias variadas pode trazer algumas vantagens na confrontação de problemas em relação à resolução de uma solução tradutória. Esse conjunto de teoria pode ajudar o tradutor a realizar seu trabalho mais rapidamente e de maneira mais eficiente, fornecendo ferramentas para que possam defender sua colocação a determinadas escolhas tradutórias, mas também a ajudar a encontrar meios alternativos durante a tradução.

A Teoria da equivalência é uma das bases das teorias da tradução, segundo Pym (1956), a teoria da equivalência, é quando uma determinada tradução em algum momento terá o mesmo valor que o seu texto de partida corresponde. O estudo terminológico da palavra “equivalência” significa “mesmo valor”, e “que essa semelhança seria aquilo que diferencia as tradução de outros tipos de texto”. Às vezes esse valor podemos encontrar no nível da forma, no âmbito de referência e ao nível da função.

A **tradução equivalente**, é aquela em que foi julgado o mais relevante em um processo de tradução, que é a equivalência da oração, principalmente quando há expressões idiomáticas. Para ter um equivalencia real procura se na língua de chegada uma oração que seja equivalente a língua fonte. Sendo assim, Nida (1964) expõe dois tipos de equivalência. A equivalência forma, tende a beneficiar a língua fonte, podendo criar um estranhamento na língua de chegada, podendo a compreensão não ser rápida. No texto escrito pode fazer uso das notas de rodapé para explicar determinadas perspectivas culturais. E a equivalência dinâmica, o foco será o leitor ou receptor da mensagem, buscando estratégias para que possa entender de forma imediata a mensagem que está recebendo.



Além da tradução equivalente, temos a tradução palavra por palavra e a tradução literal, na **tradução palavra por palavra**, Barbosa (2004) menciona, é quando, o texto na língua fonte é traduzido para a língua de chegada, mantendo a mesma ordem sintática e semântico da língua fonte. A tradução do português para Libras condiz ao que chamamos de “português sinalizado”, não contemplando o sistema linguístico da língua de chegada. Enquanto, na **tradução literal** é feito uma adequação levando em consideração a gramática da língua de chegada, às vezes, não apresentando uma equivalência, ou seja, “é aquela que mantém a semântica escrita, adequando a morfossintaxe às normas gramaticais da língua de tradução” (BARBOSA, 2004).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em linhas gerais, o levantamento bibliográfico realizado neste trabalho demonstra aspectos significativos sobre o qual é o papel do tradutor e intérprete de língua de sinais. De acordo com a pesquisa concluímos que a temática exposta requer uma reflexão permanente, visto que o papel do tradutor e intérprete de Língua de sinais está firmando-se somente agora.

Identificamos tal perspectiva no cenário brasileiro com relação a formação do tradutor e intérprete de Libras, sua conduta e ética no exercício da função, as competências necessárias para atuação, os procedimentos tradutórios para executar de forma qualitativa uma interpretação e tradução, levando em conta os aspectos linguísticos de cada idioma envolvido.

Com relação aos aspectos das competências tradutórias, mostra ser essencial para para o desenvolvimento do trabalho, podemos afirmar que é um tema de grande importância para os Tradutores e Intérpretes de Língua de sinais, pois como já mencionado, os surdos é o público alvo e com isso, exigem profissionais com competências necessárias para realizar uma excelente interpretação, sem que saiam prejudicados. Já que o Tradutor e Intérprete é o mediador de informação e está presente para quebrar todas as barreiras comunicacionais existente em determinado contexto. O acesso para obter mais conhecimento na área se dá através de livros, artigos, revistas, sites, respectivos à tradução, sendo de línguas orais ou de línguas de sinais.



Os procedimentos tradutórios foram apresentados elementos lingüísticos que servem como base para a atuação. A teoria pode ser a prática pensada e melhorada a todo instante pelo tradutor e intérprete de Libras. O quanto somos produtores de teorias durante a execução da atividade, teorias estas, que não conhecemos em questões terminológicas.

A partir da bibliográfica levanta, faz-se necessário apontar aspectos importante para o desenvolvimento da atividade do profissional, objetivando a construção de quantitativa e qualitativa em matérias que circundam o trabalho dos Tradutores e Intérprete de Libras. Nossa averigação restringiu-se aos matérias de língua orais e aspectos lingüísticos da língua de sinais, pois há poucas publicações sobre tradução em língua de sinais. Desde modo, os dados aqui compilados servem de bases para novas pesquisas relacionada ao Tradutores e Intérprete de Língua de Sinais.

## REFERÊNCIAS

AUBERT, F. H. **Translation Modalities: A Descriptive Model for Quantitative Studies.** In: *Translatology. Romansh. Forum 6.* Oslo: Universidade de Oslo, 3-28, 1998.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos Técnicos da tradução: uma nova proposta.** 2ª ed. Campinas: Pontes. 2004

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretária de Educação Especial. **A educação de surdo.** Brasília: MEC/SEESP, 1997b

BRASIL. **Lei 10.436, de 24 de abril de 2002,** que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras.

BRASIL. **Decreto 5.626 de 22 de setembro de 2005.** Regulamenta a lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispões sobre a Língua Brasileira de Sinais.

BRASIL. **Lei 12.319, de 1 de setembro de 2010,** que regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

NASCIMENTO, Vinicius; NOGUEIRA, Thiago Coimbra. **Interpretação de Conferências: semelhança da atuação dos intérpretes de língua de sinais e de língua de sinais na Cabine.** Figura 1. 2017. In: XIII Congressos Internacional da Associação Brasileira de Tradutores e Intérprete.

CARIBÉ, Y. J. A.; DA COSTA, M. J. **Panorama sobre o ensino de Tradução no Brasil.** In: LUNA, M. J. de M.; MOURA, V. (orgs.). *Língua e Literatura: perspectivas teórico-práticas.* Recife: EDUFPE, 2012.



CATFORD, J. C. **A Linguistic Theory of Translation — An Essay in Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University Press, 1965.

DUARTE, Soraya Bianca Reis et al. **Aspectos históricos e socioculturais da população surda.** História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.20, n.4, out.-dez. 2013, p.1713-1734.

ESQUEDA, Marileide D. **Teorias de tradução e a questão da ética.** Mimesis, Bauru, v. 20, n.1, p. 49-55, 1999.

**Estudos surdos II** / Ronice Muller de Quadros e Gladis Perlin (organizadoras). - Petrópolis, RJ: Arara azul, 2007.

GONÇALVES, J. L. & MACHADO, I. T. N. **Um panorama do ensino de tradução e a busca da competência do tradutor.** In M. L. Vasconcellos; A. PAGANO (Orgs.). Cadernos de Tradução XVII. UFSC, 2006.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Intérprete de Libras: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental.** 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 2011. cap. 2

**Libras e sua tradução em pesquisa: interfaces, reflexões e metodologias** / Neiva de Aquino Albres (organizadora). - Florianópolis : Biblioteca Universitária ufsc, 2017. 244p.

**Libras em estudo: tradução e interpretação** / Neiva de Aquino Albres e Vânia de Aquino Albres Santiago (organizadoras) - São Paulo: FENEIS, 2012. 219p.

MAGALHÃES JR., Ewandro. **Sua majestade, o intérprete – o fascinante mundo da tradução simultânea.** São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

METZHER, Melanie. **Sign Language Interpreting. Deconstructing the Myth of Neutrality.** Washington: Gallaudet University Press, 2002.

MILTON, John, 1956 -**Tradução : Teoria e prática** / John Milton. - 3 ed. - São Paulo : Martins Fontes, 2010.

NIDA, E. A. **Toward a science of translating.** Leiden: E. J. Brill. 1964

PEREIRA, Maria Cristina Pires. “**Interpretação intrelíngüe: as especificidades da interpretação de língua de sinais**” In Cadernos de Tradução XXI, 2008/1, no prelo.

UNINOVE. **Estudos da tradução.**São Paulo. 2017

PYM, Anthony, 1956 - **Explorando as teorias da tradução** / Anthony Pym; [tradução Rodrigo Borges de Faveri, Claudia Borges de Faveri, Juliana Steil] 1. ed - São Paulo: Perspectiva, 2017

QUADROS, Ronice Müller de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília : MEC ; SEESP, 2004. 94 p. : il.



QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

REIZ, Pedro. **Manual de técnicas de redação científica**. - 4 ed. - São Paulo : hyria, 2017. 340p.

RODRIGUES, Cristiane Seimetz; VALENTE, Flávia. / **Intérprete de Libras**. / Cristiane Seimetz Rodrigues; Flávia Valente. – Curitiba : IESDE Brasil S.A., 2011. 232 p.

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

VASQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

VINAY, JP.; DARBELNET, J. "A Methodology for Translation". In: VENUTI, L. *The Translation Studies Reader*. London: Routledge, 2004.



## **RELATO DE EXPERIÊNCIA: A FORMAÇÃO CONTINUADA EM/ PARA OS DIREITOS HUMANOS E O ECA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

LÊNILDA CORDEIRO DE MACEDO<sup>1</sup>  
EVANDA HELENA BEZERRA SOBRAL<sup>2</sup>  
ADNA BERNARDO DA COSTA<sup>3</sup>  
EDVANIA SOARES POLICARPO<sup>4</sup>

### **RESUMO**

Esse artigo trata-se de um relato de experiência de um curso de Extensão do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba. Nossa proposta objetiva realizar ciclos de debates com docentes e futuros docentes da educação básica, sobre os direitos humanos e o ECA no currículo escolar, além de despertar a comunidade escolar e futuros(as) docentes para refletirem, coletivamente, sobre a formação cidadã através de discussões e debates sobre os Direitos Humanos e os direitos e deveres das crianças e adolescentes. A metodologia consta de encontros síncronos, mensais, pela plataforma Google Meet, com duração de 1h30 minutos, propostas de atividades assíncronas no Google Classroom, além de um webinar. Em linhas gerais, o curso tem contribuído com a formação e sensibilização dos futuros e atuais profissionais da educação. Os participantes do curso são oriundos de 35 municípios da Paraíba, que estão tendo a oportunidade de debater questões tão necessárias, como os direitos humanos e das crianças. São profissionais, atuais e futuros, que assumem o compromisso de realizar discussões e estudos sobre os direitos humanos e o ECA no currículo escolar. Por fim, esperamos contribuir para a construção de conhecimentos sobre os direitos humanos, especificamente o ECA, para a formação crítico-cidadã das crianças, adolescentes e demais atores da comunidade escolar visando fortalecer a cultura do respeito pelos direitos humanos na escola e na sociedade, sobretudo, para uma formação cidadã crítica e responsável com as transformações da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação, ECA, Direitos, Cidadania.

### **INTRODUÇÃO**

O curso de extensão “Educação e Cidadania: Os Direitos Humanos e o ECA no Currículo Escolar” visa proporcionar, não somente uma formação continuada, mas a reflexão e a aprendizagem, bem como o comprometimento enquanto docentes e futuros docentes em

<sup>1</sup> Profa. Dra. do Departamento de Educação da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, [lenilda18@servidor.uepb.edu.br](mailto:lenilda18@servidor.uepb.edu.br);

<sup>2</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, [evandahelena2011@gmail.com](mailto:evandahelena2011@gmail.com).

<sup>3</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, [adna.costa@aluno.uepb.edu.br](mailto:adna.costa@aluno.uepb.edu.br);

<sup>4</sup> Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB, [edvania.policarpo@aluno.uepb.edu.br](mailto:edvania.policarpo@aluno.uepb.edu.br);



formação para terem como meta a formação cidadã das crianças e dos adolescentes no contexto escolar. O mesmo tem como objetivos realizar ciclos de debates com docentes e futuros docentes da educação básica, sobre os direitos humanos e o ECA no currículo escolar, despertar a comunidade escolar e futuros(as) docentes para refletirem, coletivamente sobre a formação cidadã através de discussões e debates atinentes aos Direitos Humanos, direitos e deveres das crianças e adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei 8069/90, completou 30 anos no último 13 de julho, lamentavelmente continua sendo, para a maioria dos cidadãos, sobretudo para as crianças e adolescentes desconhecido. Embora esteja sendo atacado no Congresso Nacional, através de proposta de Emendas Constitucionais que tratam sobre a diminuição da maioria penal. É importante destacar que o ECA, desde 2007 deve fazer parte do currículo escolar, segundo a Lei 11.525/2007, que altera o Art. 32 da LDB/96. O artigo 205 da Constituição Federal, o 53 do ECA e o artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ressaltam a função da educação escolar: a preparação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania. Percebemos que a constituição Federal de 1988 e toda a legislação infraconstitucional segue a diretriz de relacionar educação com cidadania e não há como aprender/construir consciência e atitudes cidadãs sem conhecer os direitos e compreender quais são as responsabilidades que estão intrínsecas a eles.

Em face dessa realidade, ressaltamos a relevância desse curso de formação, que se constitui apenas em um ponto de partida para conhecer e reafirmar a importância universal dos direitos humanos e, por conseguinte, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90. É preciso ressaltar que O ECA significa uma mudança de paradigma, no que tange ao reconhecimento das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos com prioridade absoluta à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à dignidade, à liberdade, ao respeito, à cultura, à convivência familiar e comunitária e à profissionalização (Constituição Federal, Art. 227), sendo responsabilidade do Estado, da família e da sociedade a garantia desses direitos.

## **METODOLOGIA**

O Curso de Extensão é coordenado por uma docente do Departamento de Educação do campus I da UEPB e conta com a colaboração de 11 monitoras, licenciandas de Pedagogia. A metodologia consta de encontros síncronos, pela plataforma Google Meet, com duração de 1h30min. e propostas de atividades assíncronas no Google Classroom, além de um webinar,



que acontecerá no encerramento. Para ampliar/aprofundar o vínculo com os cursistas e as reflexões sobre os Direitos Humanos e o ECA ocorrem círculos de debates, semanalmente pelo grupo de Whatsapp de cada turma, no qual as monitoras lançam uma questão relacionada com a proposta curricular do curso para ser discutida pelo grupo, por um período de 1h:30min.

A carga horária do curso é de 60 horas\aulas. Em virtude da procura por inscrições foram formadas duas turmas, nos turnos tarde e noite, as quais têm como participantes\cursistas, professores/as da educação básica de vários municípios paraibanos, da rede privada e estudantes de diversas licenciaturas. Se inscreveram 332 pessoas no curso, porém, frequentando, atualmente são cerca de 160 cursistas nas duas turmas. De acordo com o cronograma o curso teve início em 21 de julho de 2020 e o encerramento está previsto para 24 novembro de 2020. Ao término os cursistas receberão certificados de 60 horas, comprovada a presença em 75% dos encontros e realização das atividades propostas.

## **OS DIREITOS HUMANOS E O ECA NO CURRÍCULO ESCOLAR**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, anuncia uma concepção de direitos humanos bastante ampla, ao considerar como cidadãos todos aqueles que habitam sob a soberania de um Estado, sendo, portanto, detentores de direitos individuais, civis, políticos, sociais, econômicos e culturais. Os direitos são para todos, sendo assim, ao tempo que somos detentores de um conjunto de direitos isto nos faz também passível de cumprir deveres para com o Estado e seus concidadãos.

É importante destacar, que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 é fruto da Organização das Nações Unidas, instituição criada após a Segunda Guerra Mundial e inaugura a perspectiva internacional dos direitos humanos. Anteriormente a esta carta haviam algumas legislações específicas como a inglesa de 1684, a americana de 1778 e a francesa de 1793. Sendo assim, com a legislação internacional de direitos se inaugurava, pelo menos do ponto de vista das intenções, uma nova perspectiva elevando o ser humano, de forma inédita, ao status de sujeito de direitos universais. Firma-se, então a concepção contemporânea de direitos humanos fundada no duplo pilar baseado na universalidade e indivisibilidade desses direitos.

“Diz-se universal porque a condição de pessoa há de ser o requisito único para a titularidade de direitos afastada qualquer outra condição”; e indivisível "porque os direitos civis e políticos não de ser somados aos direitos sociais, econômicos e



culturais, já que não há verdadeira liberdade sem igualdade e, nem tampouco há verdadeira igualdade sem liberdade" (MAZZUOLI, 2001, p. 6).

No ano de 1993, em Viena, aconteceu a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos na qual foi inserido o debate da educação em direitos humanos, cujo texto diz o seguinte:

A educação em direitos humanos deve incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, tal como previsto nos instrumentos internacionais e regionais de direitos humanos, para que seja possível conscientizar todas as pessoas em relação à necessidade de fortalecer a aplicação universal dos direitos humanos (VIENA, 1996).

A educação em direitos humanos é umas práxis que valoriza a cultura de negros, índios, camponeses, trabalhadores em geral, mulheres, jovens, adolescentes e crianças em situação de risco social, dentre outras categorias. O princípio teórico crítico desta pedagogia ajuda aos/as professores/as e educadores, em geral a organizarem as práticas pedagógicas tendo como ponto de partida a valorização de suas culturas, das identidades dos sujeitos, ao tempo em que buscam a elevação de seu patrimônio cultural garantindo o direito de acesso aos conhecimentos histórica e socialmente produzido.

A centralidade da dimensão humanizadora da educação nos coloca um duplo desafio: o de anunciar sua emergência e urgência, face a situações sociais que guardam similitudes com a barbárie e o de denunciar toda e qualquer tentativa de minimizar, reduzir ou atribuir outro sentido a educação, que não aquele que lhe é inerente. Isto é, a educação enquanto um processo de socialização de culturas histórica e socialmente produzidas por homens, mulheres e crianças que, simultaneamente, constituem-se e são constituídos em um movimento dialético de criação, recriação, invenção e reinvenção de novas sociabilidades capazes de desencadear processos de emancipação e de liberdade (DIAS, MACHADO e NUNES, 2009, p. 9).

No Brasil, a inserção dos direitos humanos na educação ainda é precoce, sobretudo quando se trata dos direitos das crianças e adolescentes. Isto porque somos frutos de uma sociedade inexperiente, no tocante à democracia, que é tão somente a possibilidade de todos, independentemente de credo, raça, etnia, gênero ou geração terem assegurados sua cidadania, o usufruto legítimo dos direitos fundamentais, individuais, sociais e políticos, além do cumprimento consciente e ético dos deveres para com a nação, com o povo, com o outro.

Graciani (2015) destaca, justamente a responsabilidade de toda sociedade em garantir os direitos, como também a função social da escola, pois, antes da Constituição Federal de 1988 as políticas eram compensatórias, ou seja, apenas de benefício e assistência. O Estado não tinha



obrigação de garantir educação de qualidade para todos, mas passou a ser responsável, visto que o artigo 205 da constituição Federal afirma que é dever do Estado, da família e da sociedade civil preparar a pessoa para a cidadania e qualificar para o trabalho. O artigo 227 da Constituição Federal de 1988 foi regulamentado pelo ECA (Lei Federal nº 8.069/1990 visando garantir os direitos anunciados, para tanto, o ECA também criou o sistema de garantia de direitos (SGD), responsável pela defesa e controle social dos direitos, em todos os níveis, seja Federal, Estadual, Distrital e municipal.

Os artigos 205 da Constituição Federal, 53 do ECA e o 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ressaltam a função da educação escolar: a preparação para o trabalho e o exercício pleno da cidadania. Ademais, a partir da constituição de 1988 toda a legislação infraconstitucional segue a diretriz de relacionar educação com cidadania, não havendo como aprender/construir consciência e atitudes cidadãs sem conhecer os direitos, além de compreender quais são as responsabilidades que estão intrínsecas aos direitos.

Em síntese, ser cidadão implica o reconhecimento e a concretização dos direitos fundamentais, humanos, civis políticos e sociais. “Cidadania resulta na efetivação de tais direitos e na luta incessante para alcançá-los, independentemente da condição pessoal ou social do indivíduo. Também implica o cumprimento de seus deveres” (FERREIRA, 2008, p. 99 - 100). Portanto, em tempos tão obscuros, de retirada de direitos, no qual temos sofrido um retrocesso enorme, no que tange as políticas públicas, como educação, saúde, assistência social, cultura, esporte, dentre outras, urge que as escolas eduquem para o exercício pleno da cidadania. As crianças e os adolescentes são detentores de direitos fundamentais, humanos, sociais, políticos e civis sendo a escola o lugar propício para ensinar/praticar os direitos e deveres, através do currículo escolar.

## **RESULTADOS E DISCUSSÕES**

O curso de extensão está acontecendo, por isso, os resultados apresentados, aqui são parciais, como também a conclusão. Inicialmente apresentamos o perfil acadêmico e profissional dos participantes.



## Perfil dos Participantes

### Turma Tarde

**Total de Inscritos = 135**

Total de professores = 39

Educação Infantil rede pública:21

Educação Infantil rede privada:4

Ensino fundamental rede pública:12

Ensino fundamental rede privada:2.

Supervisores e coordenadores rede privada =1.

Assistentes Sociais/ professora universitária: 2

Estudantes total:93

Universidade Estadual da Paraíba: 77

Outras instituições:16

### Turma Noite

**Total de Inscritos :197**

Total de professores: 90

Educação Infantil rede pública: 30.

Educação Infantil rede privada: 15

Ensino fundamental rede pública:33

Ensino fundamental rede privada: 12.

Supervisores e coordenadores da rede privada: 5

Assistente sociais :1

**Estudantes: total =101**

Universidade Estadual da Paraíba: 80

Outras instituições:21

Se inscreveram no curso 332 pessoas, sendo 273 (82,2%) mulheres e 59 (17,8) homens, cujas categorias são professores/as e estudantes de licenciaturas, o que nos levou a formar duas turmas, uma no turno da tarde e outra no turno da noite. Os participantes do curso residem em 35 (15,70%) dos municípios do Estado da Paraíba, são eles: Campina Grande, João Pessoa, Fagundes, Marizópolis, Esperança, Remígio, Pocinhos, Monteiro, Alagoa Nova, São João do Rio do Peixe, Ingá, Serra talhada, Serra Redonda, Queimadas, Puxinanã, Solânea, Junco do Seridó, Itatuba, Aroeiras, Boqueirão, Esperança, Gado Bravo, Lagoa Seca, Rio Tinto, Sumé, Boa Vista, Mulungu, Cajazeiras, Poço de José de Moura, Gado Bravo, Cubati, Mari, Barra de Santa Rosa, São João do Rio do Tigre e Poço José de Moura. São pessoas de todas as regiões do Estado, além de 2 participantes de cidades de Pernambuco, Belo Jardim e Recife e 1 de Feira de Santana, BA.

As turmas são compostas, em sua maioria, por estudantes de licenciaturas, totalizando 197 (59,3 %) das inscrições realizadas sendo 157 (79,7%) da UEPB e 40 (20,3%) de outras instituições paraibanas. Quanto aos professores/as, se inscreveram no curso 129 (38,8%), sendo



90 (70%) a noite e 39 (30%) a tarde. Do total de inscritos, 70 (54,3%) atuam na educação infantil, sendo 51 (72,9 %) rede pública e 19 (27,1%) rede privada. Professores/as que atuam no ensino fundamental são 59 (45,7%) sendo 45 (76, 2%) da rede pública e 14 (23,8%) da rede privada. Totalizando 96 (74, 4%) professores/as da rede pública de ensino e 33 (25,6) da rede privada.

Além de estudantes e professores/as participam, também do curso 6 supervisores/coordenadores de escolas privadas e 3 assistentes sociais. É importante ressaltar, que atualmente só estão participando do curso cerca de 160 das 332 pessoas inscritas inicialmente, o que equivale a um percentual de evasão de 182 (45,2%). Os que justificaram a desistência alegaram falta de tempo para participarem dos encontros síncronos e para realizar as atividades propostas no Classroom.

Neste contexto pandêmico, tanto os professores e professoras, quanto os estudantes estão sobrecarregados com as atividades profissionais e acadêmicas, principalmente as mulheres, que também precisam, em sua grande maioria, ajudar os filhos com as tarefas escolares remotas tendo se ampliado a responsabilidade com relação à educação das crianças e adolescentes neste momento. Ademais, observamos, ao longo dos encontros, muitos problemas relatados pelos cursistas sobre problemas de conexão com a internet, além dos problemas relacionados aos equipamentos. Alguns não tem computador e participam utilizando seus smartphones. Compreendemos também, que pelo fato do período de realização do curso ser longo, de julho a novembro, alguns cursistas ficaram desmotivados e deixaram/deixam de participar. Porém, a maioria dos relatos são dizendo da importancia do curso. Como assevera Libâneo (2013):

O campo específico de atuação profissional e política do professor é a escola, à qual cabem tarefas de assegurar aos alunos um sólido domínio de conhecimentos e habilidades, o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais, de pensamento independente, crítico e criativo. Tais tarefas representam uma significativa contribuição para a formação de cidadãos ativos, criativos e críticos, capazes de participar nas lutas pela transformação social (LIBÂNEO, 2013, p. 20-21).

Sendo assim, mesmo oferecendo um curso que possua uma duração superior ao que alguns cursistas esperavam, não podemos refletir e discutir sobre questões tão relevantes, a exemplo dos direitos humanos e do ECA nas escolas se não dispusermos de tempo para isso. O desenvolvimento da criticidade demanda tempo, diálogo, a escuta do outro e muito estudo. Apenas assim, investindo este tempo, nós poderemos aspirar a tão desejada transformação



social, na qual há mais justiça e menos desigualdades, pois além de formarmos as crianças e adolescentes, também somos formados. Portanto, para o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos atores envolvidos, como afirma Libaneo precisamos, enquanto professores de uma sólida formação, que nos garanta qualificação para atuar em prol desta melhoria. Portanto, o tempo não deveria ser um empecilho, visto que são apenas cinco meses de curso que podem promover mudanças significativas nos currículos escolares.

Até o momento foram realizados seis<sup>5</sup> encontros síncronos do curso de extensão, de um total de sete, neste caso já foi cumprida 85,7% da carga horária síncrona do curso. É a mesma programação para os dois turnos: a tarde inicia às 14h30 e se encerra entre 16h e 16h30; a noite acontece das 19h30 às 21h ou 21h30. Após cada exposição relacionada ao tema de cada encontro, se inicia um debate, no qual os cursistas podem participar, tanto fazendo perguntas no chat, como ligando o microfone para interagir diretamente com quem fez a fala.

### **Procedimentos Metodológicos e Temas de Cada Módulo Didático**

#### **Atividades Síncronas**

São seis módulos, cujos conteúdos são apresentados e discutidos no formato de ciclos de debates - realiza-se a exposição do tema e, em seguida, o debate com a participação dos cursistas.

Os encontros são realizados pela plataforma Google Meet, com duração de 1h30 minutos.

- **Modulo Didático I** – A importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a Educação em/para os Direitos Humanos na Escola
- **Módulo II** - parte 1. O Whatsapp Impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico
- **Modulo Didático II** parte 2. As Leis Menoristas no Brasil e a Consagração das Crianças e Adolescentes como Sujeitos de Direitos
- **Módulo Didático III - parte I** – Direitos humanos e das crianças no Currículo Escolar -
- **Modulo Didático III – parte II** – A Implementação do ECA no Currículo Escolar, através de Projetos de Ensino
- **Modulo Didático IV** – Os Direitos fundamentais das crianças e adolescentes e o Dever da Escola em Formar Cidadãos para a Convivência na Sociedade
- **Modulo Didático V** -O Conselho Tutelar e o Papel da Escola na Garantia e Proteção dos Direitos das Crianças e Adolescentes
- **Webinário - Celebração dos 30 Anos do ECA** – (Programação a Definir)

Fonte: Projeto de Ensino do Curso

<sup>5</sup> Neste texto analisaremos apenas 6 cinco encontros virtuais, pela plataforma google meet



O primeiro encontro síncrono foi realizado no dia 21 de Julho de 2020 com o tema “A importância da Declaração Universal dos Direitos Humanos para a Educação em/para os Direitos Humanos na Escola”. Teve como palestrante a Professora Dra. Cristiane Maria Nepomuceno. A tarde estiveram presentes 117 cursistas e a noite contamos com a participação de 181.

Nesse primeiro encontro os cursistas puderam conhecer o período histórico que colaborou para a criação dos direitos humanos e compreender a importância de se trabalhar esta temática na educação. Educar em/para os direitos humanos é reconhecer que estes direitos fazem parte de atitudes que estão presentes, vivenciadas por todos. Portanto, é impossível dissociar esta educação da realidade da qual fazemos parte. A partir da educação em direitos humanos (EDH) nos reconhecemos como sujeitos de direitos, cidadãos, aprendendo e praticando, de forma contínua, o exercício da cidadania. Desse modo, não há dúvidas de que na cidadania não há um botão que a liga e desliga. Por esta razão estamos sempre inseridos nela e lutando pela garantia dela através dos trabalhos e estudos embasados pelos direitos humanos.

Vê-se, pois, que não é possível pensar a EDH sem o protagonismo, o enfrentamento, as lutas coletivas, a resistência e a emancipação. Essa educação não se faz no silêncio, mas na expressividade da cidadania democrática, pois ela é entendida como estratégia fundamental para a disseminação e efetivação de uma cultura universal de direitos humanos, ou seja, por meio dela, é possível reduzir as violações de direitos, e fortalecer o respeito à dignidade humana (PESSOA, SANTOS e CARVALHO, 2020, p. 14).

O enfrentamento e as lutas coletivas ocorrem em cursos como este que ofertamos. Ao oferecermos um espaço democrático para reflexão e debate desta temática, estamos exercendo nossa cidadania e fomentando práticas cidadãs que respeitam e propagam os direitos humanos.

O segundo encontro foi realizado no dia 25 de Agosto de 2020, tendo como palestrante a Professora doutoranda Maria Lúcia Serafim, a qual apresentou seu livro “O Whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico”. Em seguida, aconteceu o debate. Foi um tema bastante relevante, levando-se em consideração o atual contexto que vem sendo vivenciado, uma vez que a sociedade mundialmente se encontra diante de uma pandemia e esta obrigou a utilizar muito mais frequentemente as redes sociais e tecnológicas para as comunicação interpessoal e as atividades de ensino. Neste encontro a turma da tarde contou com 71 pessoas presentes e à noite com 116 pessoas.

Para o curso de extensão, em discussão, o whatsapp possibilitou a ampliação das reflexões fazendo com que o grupo compreendesse que este aplicativo, também pode ser



utilizado como uma eficiente e eficaz ferramenta pedagógica. Não é de hoje que o Whatsapp é utilizado para a comunicação entre as pessoas, mas este período de pandemia ressaltou neste aplicativo características que se tornaram imprescindíveis no cenário educacional. Logo, aproveitando tais características, não podíamos permanecer fora desta nova perspectiva de uso desse aplicativo, justificando assim nossos encontros semanais através dos grupos.

Reencantar a educação a partir das TIDICs, sob a égide da noção de sociedade aprendente, democratiza a pedagogia e dá acesso à relevância de formação para uma sociedade aberta, variada e, portanto, plural. Na verdade, busca solidarizar os sujeitos, humanizar os processos de ensino-aprendizagem, dá margem para as sensibilidades, para o potencial socializante e propiciador de uma democracia cada vez mais participativa (XAVIER e SERAFIM, 2020, p. 39).

Reconhecida a popularidade do Whatsapp vemos esta ferramenta como um meio facilitador de democratizar o acesso às informações, que quando publicadas em um grupo podem ser rapidamente e amplamente compartilhadas. Por ser o Whatsapp um aplicativo multiplataforma, ou seja, que permite a produção, reprodução e compartilhamento de materiais de diferentes mídias (textos, imagens, vídeos, etc.) vemos nele um aliado na disseminação e democratização dos conteúdos dos direitos humanos.

A apresentação da Professora Lúcia Serafim introduziu nosso debate no grupo pela democratização do poder da fala e da escuta. Isto porque, parte dos cursistas era contrária a abertura do espaço de diálogo no grupo do Whatsapp, por acharem as falas de outros cursistas desnecessárias e afirmarem que estas mensagens sobrecarregavam os seus celulares considerando como importante, apenas a fala da coordenadora do curso e de suas monitoras. No entanto, não podemos enquanto seres sociais, cuja profissão visa formar /educar em uma perspectiva crítica, portanto, crenes na mudança benéfica que a compreensão e o exercício dos direitos humanos podem proporcionar aceitar o silenciamento de diversas pessoas para agradar uma minoria que, talvez inconscientemente, agia de forma autoritária.

Cercar o direito de fala dos integrantes do curso é, no mínimo, uma incoerência que nós não cogitamos cometer. Não temos o objetivo de oprimir ninguém, visto que opressão e democracia são atitudes contrárias e aceitar a importância, apenas das nossas falas seria ver os cursistas como oprimidos, como Freire (2015, p. 65) afirma, “Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores”. Não aceitando este lugar de opressor, dialogamos com os cursistas a fim de



encontrar uma solução que agradasse a todos e reforçamos o compromisso assumido com os direitos humanos de forma coerente com a proposta do curso.

O terceiro encontro foi realizado no dia 08 de setembro de 2020 e o tema abordado foi um breve histórico sobre as leis menoristas, apresentado pelas licenciandas em Pedagogia, as quais são monitoras do curso, Evanda Helena Bezerra Sobral, Adna Bernardo e Edvania Policarpo. O tema foi de grande relevância, haja vista que possibilitou compreender como era vista a criança diante das leis menoristas e como ela passou a ser vista como sujeito de direitos, a partir da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente. Na turma da tarde estiveram presentes 47 cursistas e a noite 78 cursistas.

Este momento foi utilizado para ampliar os conhecimentos dos cursistas em relação às batalhas enfrentadas no decorrer da história, principalmente no Brasil, para que crianças e adolescentes fossem reconhecidos e tratados como seres humanos detentores de direitos. Apresentar e debater este histórico com os cursistas foi um meio de sensibilizar estas pessoas para as exclusões que já estiveram e ainda estão presentes no dia a dia de crianças e adolescentes em todo o Brasil. Assim, este terceiro encontro buscou situar os cursistas no contexto dessa luta histórica, apresentando seus atores para que compreendessem como ocorreram as mudanças de concepções em relação às crianças e adolescentes brasileiras para que posteriormente, no quarto encontro, fossem apresentadas tais mudanças a partir da perspectiva curricular das escolas.

O quarto encontro foi realizado no dia 22 de setembro de 2020 e o tema abordado foi “Os Direitos Humanos e das Crianças no Currículo Escolar” apresentado pela Professora Dra. Francisca Pereira Salvino, que fez uma abordagem das teorias curriculares, com foco nos Direitos Humanos e das Crianças no Currículo Escolar. A professora utilizou um aplicativo através, do qual solicitou para os cursistas responderem duas questões. A primeira questão versou sobre o que é o currículo e a segunda pergunta sobre o ensino dos Direitos Humanos nas escolas. A professora finalizou questionando, se em uma sociedade desigual e injusta é possível a escola ensinar Direitos Humanos. Após as respostas, a mesma explicou as correntes teóricas presentes nas alternativas. A tarde teve participação de 74 pessoas e a noite de 92 pessoas.

Este debate foi bem instigante porque, primeiro, trouxe para o centro da discussão a compreensão de currículo que cada cursista tinha. Neste momento percebemos que se tratava de uma questão bem complexa, visto que cada uma das quatro alternativas apresentava uma concepção de currículo diferente e que esta concepção estava diretamente ligada a segunda questão, justamente por explicitar quais concepções estes cursistas traziam sobre infância, criança e qual a sua visão sobre a educação.



Portanto, devemos estar atentos em qual concepção de educação está pautado o trabalho dos/das professores/as. Se conseguem perceber a educação como uma forma de libertar as pessoas, buscando estar atualizados, fomentando o respeito, agindo através do diálogo, sem constranger, aprendendo ao passo que ensinam, respeitando os direitos fundamentais dos seus educandos e, mostrando na prática, que podemos ser pessoas melhores e temos direitos e deveres que nos possibilitam viver melhor e, caso sejam garantidos, a sociedade será mais justa. Professores que trabalham nessa perspectiva tem o que Freire (2015, p. 112) chama de “fé nos homens”, pois ele vê esse direito de “ser mais” como um “direito dos homens”, assim, humano.

É necessário pensar o educador como um agente de transformação, em articulação com seu tempo e contexto histórico, situando-se como profissional que desenvolve processos críticos de compreensão e de ação sobre a realidade, propiciando a criação de culturas e modos de pensar diferentes, que tenham o propósito de fortalecer processos emancipatórios e de inclusão (CARVALHO, 2014, p. 176).

É importante que os/as professores/as busquem atender as expectativas previstas em Lei, a fim de atingir a formação integral e crítica dos cidadãos, através das práticas curriculares, visto que poderá ser possível, em um futuro próximo, agir para a emancipação e transformação social promovida com a participação desses cidadãos. Porém, entendemos que é necessário que estejam dispostos a refletir sobre seus conhecimentos e práticas, voltados para a Educação em Direitos Humanos. Ademais, esta reflexão crítica exige um docente crítico e que esteja em pleno exercício de sua cidadania para que sua prática confirme sua palavra, como assevera Freire (2011, p 37) “A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso”. Percebemos assim, quão importante é a formação e as concepções destes/as professores/as acerca da criança, da infância, da cidadania infantil e, principalmente, sobre como colaboram com as escolas para promover uma educação de qualidade pautada em/para os Direitos Humanos pois se suas práticas e discursos não convergem, decerto enfraquecerá o que se pretende promover.

O quinto encontro aconteceu no dia 06 de outubro de 2020 e a palestra foi realizada pela Professora Dra. Lenilda Cordeiros de Macêdo, onde foi discutida a implementação do ECA no Currículo Escolar através de projetos de ensino apresentados pela estudantes de Pedagogia /DE/UEPB da disciplina Educação Infantil II, Larissa Leite, Lívia Gomes, Maria Franciele e Natalícia Joaquim. Os projetos apresentados tinham com o tema “O Eca na Escola”. O tema foi apresentado através da professora e as sugestões de propostas para serem realizadas nas escolas



foram apresentadas pelas estudantes. Neste encontro a turma da tarde teve 55 participantes e a turma da noite 78 pessoas presentes.

Devemos ressaltar, que na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 no seu Art. 32, §5:

O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado (Incluído pela Lei nº 11.525, de 2007).

Todavia, pelo fato de estar na LDB/96 incluir o ECA no currículo escolar integrado às disciplinas escolares é preciso que pensemos em como este trabalho pode ser realizado através das práticas pedagógicas para que as crianças e adolescentes possam compreender o que é ser um cidadão, ao passo que praticam a cidadania. Durante muito tempo ser cidadão era atribuído apenas ao fato de poder votar e ser votado. No entanto, quando falamos sobre cidadania, pretendemos ampliar essa discussão para outros sentidos. Um cidadão precisa ser participativo, se envolver nas discussões promovidas que mexem com a vida de toda a sociedade, ser solidário, cuidar do meio ambiente, entender que possui direitos e deveres e que estes são indissociáveis, entre tantas outras atribuições. A prática da cidadania deve buscar promover na sociedade um ambiente melhor e saudável para que todos possamos desenvolver, o máximo das nossas potencialidades, sempre buscando a justiça e a diminuição/erradicação das desigualdades sociais. Logo trabalhar esta temática na escola, desde cedo é um compromisso que temos com todas as crianças e adolescentes. Portanto, ao pensarmos em atividades que estimulem a criatividade do público alvo deste projeto estamos dando nossa contribuição para que estas ações ocorram nas escolas, seja no formato sugerido ou não, mas o que fica evidente é que não é uma opção trabalhar esta temática no currículo, mas uma obrigação, não apenas por estar na Lei, mas também por ser um compromisso enquanto cidadãos, educadores e/ou futuros educadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação continuada é um dos pilares para um exercício da docência de forma autocrítica e reflexiva. Nesse sentido, o curso de extensão “Educação e Cidadania: Os Direitos Humanos e o ECA no Currículo Escolar”, desenvolvido e promovido pelo Grupo de Pesquisa



e Extensão Infância, Criança e Educação (GPEICE), tem o intuito de contribuir com o aperfeiçoamento da formação docente, tanto durante a licenciatura, em processo formativo inicial, quanto na formação continuada de docentes que atuam na educação infantil e ensino fundamental nos anos iniciais das escolas públicas e privadas do Estado da Paraíba e também na formação de outros profissionais que atuam nas instituições escolares.

Concluimos que nossos objetivos iniciais, de possibilitar que docentes e futuros docentes da educação básica possam refletir sobre os direitos humanos e o ECA no currículo escolar e despertar a comunidade escolar, além dos futuros(as) docentes para refletirem, coletivamente, sobre a formação cidadã através de discussões e debates atinentes aos Direitos Humanos, direitos e deveres das crianças e adolescentes estão sendo cumpridos, mesmo em um contexto de crise na saúde pública mundial e de forma remota.

A grande maioria dos participantes do curso é formada por mulheres, 82,2%, dentre docentes e professoras. Este dado revela que são as mulheres da classe trabalhadora, em sua grande maioria, as responsáveis pela formação cidadã de milhares de crianças e adolescentes. Essas marcas de classe e de gênero nos possibilitam compreender o porquê da evasão no curso. A carga de trabalho, sobretudo da mulher é muito intensa e na pandemia houve uma ampliação, somando-se às grandes responsabilidades de realizar as tarefas escolares com os filhos, daquelas que são mães, cuidar das tarefas domésticas e, também estudar e\ou trabalhar de forma remota. Tudo isto pode ter gerado desmotivação e, realmente falta de tempo, apesar dos encontros ocorrerem apenas uma vez por mês. Ademais, é possível que a COVID 19 possa ter atingido os próprios cursistas e \ ou seus familiares mais próximos, o que exige disponibilidade de tempo para cuidar e ser cuidado. Contudo, fizemos o possível para reverter essa situação ampliando nossas discussões para o Whatsapp para que os cursistas pudessem participar nas horas em que tivesse essa disponibilidade. Todavia, mesmo em um contexto tão difícil e precário, avaliamos que o curso tem atingido os objetivos propostos, pois a participação e a qualidade das exposições e dos debates evidenciam isto.

Em linhas gerais, o curso tem contribuído com a formação e sensibilização dos futuros e atuais profissionais da educação. São professores/as e estudantes oriundos de 35 municípios da Paraíba e até mesmo de outros Estados ( Pernambuco e Bahia) que estão tendo a oportunidade de debater questões tão necessárias, como os direitos humanos e das crianças. Profissionais, atuais e futuros, que assumem o compromisso, de que os direitos humanos e o ECA serão pautados nas propostas curriculares das instituições de educação infantil e no cotidiano escolar, através da garantia do direito a aprendizagem, do cuidado com a saúde, do



respeito a liberdade e dignidade das crianças e adolescentes, também garantindo a proteção destes sujeitos de direitos contra toda forma de violência que possam vir a atingi-los na escola, ou até mesmo/ em ambientes domésticos e na sociedade em geral. Pois, proteger as crianças contra toda e qualquer forma de violação dos direitos das crianças e adolescentes constitui-se responsabilidade do Estado, da família e da sociedade, portanto da escola.

Finalmente, a extensão universitária é uma ação fundamental, pois tem potencial para melhorar a vida e a atuação profissional das pessoas na sociedade. Poder contribuir com a ampliação de conhecimentos e experiências de professores/as e estudantes de 35 (15,7%) paraibanos e de outros Estados, como Pernambuco e Bahia municípios, sobre os direitos humanos e o ECA, em um contexto político e social de fragilidade da democracia e recrudescimento dos valores conservadores constitui-se em uma política importante da Universidade Estadual da Paraíba/PROEX, através do Departamento de Educação. Finalizamos certos de que os futuros professores/as e atuais profissionais da educação que participam desse curso de extensão terão o compromisso ético de atuar nas escolas e na sociedade em geral com novos aportes de conhecimentos e de experiências, com grandes possibilidades de transformar suas práticas e, possivelmente educar cidadãos capazes de atuar criticamente na sociedade através do conhecimento de seus direitos e deveres, lutando por uma sociedade mais democrática e justa.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8069. Brasília: Senado Federal, 1990

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. Brasília: Senado Federal, 1996.

CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. Direitos Humanos e Educação: Formação Docente como um Direito. In: FLORES, Elio Chaves; FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; MELO, Vilma de Lurdes Barbosa e (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos e Educação para os Direitos Humanos**. João Pessoa: Editora UFPB, 2014. p. 171-199.

**DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. Resolução 217 A (III). Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:



[http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm). Acessado em 16/06/2010.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. Currículo, formação docente e diversidades socioculturais. In: DIAS, Adelaide Alves; MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Educação, Direitos Humanos e Inclusão Social**. João Pessoa: editora Universitária/ UFPB, 2009. p. 09-26.

DIAS, Adelaide Alves; MACHADO Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva. **Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo**. In: GODOY, Rosa Maria, et al. **Educação em direitos humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFRPB, 2007, p. 441-455.

FERREIRA, Luiz Antônio Miguel. **O Estatuto da Criança e do Adolescente e o professor: reflexos na sua formação e atuação**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. – 59. ed. rev. e atual. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GODOY, Rosa Maria, et al. **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária/UFRPB, 2007, p. 441-455.

GRACIANI, Graziela Dantas. **A Função Social da Escola Pública Brasileira: Um estudo exploratório**. São Paulo: Universidade de São Paulo – USP. Programa de Pós – Graduação em Educação, 2015. p. 45-67.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro; SOBRAL, Evanda Helena Bezerra. O que Pensam as Crianças sobre cidadania e direitos? In: GUIMARÃES, Flávio Romero. **Direitos Humanos em um mundo em transformação**. Campina Grande: Realize Eventos, 2020.

PESSOA, Ana Danielly L. Batista. SANTOS, Auristela Rodrigues dos. CARVALHO, Maria Elizete Guimarães. **Reinventar o Protagonismo para um Contexto Despolitizado: Entre Memória, História e Educação em Direitos Humanos**. Rev. Tempos Espaços Educ.v.13, n.



32, e-12939, jan./dez.2020. Disponível em:  
<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12939/10491> Acesso em: 19 de junho de 2020.

XAVIER, Manassés Morais. SERAFIM, Maria Lúcia. **O whatsapp impactando novas possibilidades de ensinar e de aprender no contexto acadêmico.** São Paulo: Mentis Abertas, 2020.

## REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ESCOLA COMUM INCLUSIVA

Silvania Maria da Silva Gil <sup>1</sup>

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência no âmbito da educação inclusiva. Fundamenta-se: na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) e nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva. A pesquisa se desenvolveu por meio das seguintes etapas: 1ª revisão bibliográfica, 2ª aplicação de questionário e da técnica de evocação para 16 professores com 26 questões fechadas; 3ª observação de sala de aula; e 4ª entrevistas com 03 professores. Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), e se configuram em duas dimensões de análise: *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens* e *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*. Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se, em relação à *organização das práticas*, que os professores: buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes, de forma organizada intencionalmente; entretanto, consideram que há necessidade de se criarem ambientes educacionais inclusivos, em que a pedagogia da inclusão prevaleça. Quanto às representações sociais dos professores sobre o *domínio de suas práticas*, especialmente, em relação ao *espaço do diálogo*, os professores consideram que têm autonomia para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas pela rede de ensino e precisam ter paciência para ensinar estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** Representações Sociais, práticas pedagógicas, escola inclusiva.

### INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte de um projeto maior intitulado “Representações sociais sobre a prática pedagógica: educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental” que teve por objetivo analisar as representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas voltadas, em especial, para a aprendizagem de estudantes com deficiência, matriculados nas classes comuns de ensino. A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e da proposta de inclusão plena (ONU, 2006), a pesquisa desenvolvida se articula com o projeto de pesquisa maior desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa/CNPQ “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”, e que integra, também, o Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed/FCC, Cátedra UNESCO de “Profissionalização Docente”.

---

<sup>1</sup> Doutoranda na UniSantos, SP, silvaniasilva.psyco@gmail.com.

Pensar a *educação inclusiva* é trabalhar na possibilidade de se construir uma escola, em que o professor consiga ensinar a turma toda: estudantes pobres, estudantes com deficiência, estudantes de áreas marginalizadas, estudantes com famílias desestruturadas. Neste contexto da pesquisa, procuramos nos atentar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, matriculados nas turmas dos anos finais do ensino fundamental.

A fim de ensinar a turma toda, partimos do fato de que os alunos já sabem alguma coisa. Para ensinar, atendendo às diferenças, é “[...] necessário abandonar o ensino transmissivo e adotar uma pedagogia ativa, dialógica, interativa” (MANTOAN, 2003, p.38). Nesta perspectiva, a fim de reforçar a ideia do diálogo como necessário, Marková (2006, p. 135) nos ensina que é a “dialogicidade que possibilita que os encontros concretos aconteçam, sejam interrompidos ou desfeitos e voltem a existir”. E, ainda, que a dialogicidade “[...] está preocupada com a existência humana, com a existência comunicativa” (p.139).

Mantoan (2010) propõe mudanças na escola, no ensinar e na formação inicial de professores. As mudanças na escola precisam ser oriundas de suas próprias peculiaridades, partindo de discussões, estudos e levantamentos de dados realizados pela própria equipe escolar. A compreensão de que a inclusão escolar partilha o desejo de uma educação para todos respeitando e valorizando as diferenças redundando na garantia de acesso e permanência de todos na escola. Assim a democratização do ensino, permite que esses estudantes tenham consideradas suas necessidades individuais e possam se desenvolver de acordo com sua capacidade, em ambientes educacionais inclusivos (BRASIL, 2008).

O trabalho fundamenta-se na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015) e em outros autores que aprofundam questões em torno das TRS; nos dispositivos legais referentes à educação especial na perspectiva de educação inclusiva (BRASIL, 2008); nos trabalhos de Mantoan (2003, 2010); e, também, em estudos e pesquisas que se referem à análise das práticas pedagógicas, destacando: Altet (1997, 2017); Abdalla (2006) e Franco (2012).

A reflexão das representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos professores, frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência, parte da questão da “necessidade”, no sentido de “querer” desvendá-las, para poder superá-las, conforme indica Abdalla (2006). As representações sociais são formadas a partir de uma referência, que utilizamos para classificar pessoas ou grupos. Elas orientam as condutas e as práticas. São essas representações, que pretendemos buscar no campo da sala de aula, por meio da observação da prática dos

professores, pois, conforme Mazzotti (2008, p.21), “as representações constituem elementos essenciais à análise dos mecanismos que interferem na eficácia do processo educativo”.

O que Moscovici (2012, 2015) procurou enfatizar é que as *representações sociais* são teorias sociais práticas, um sistema que tem uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que determina o campo das comunicações possíveis (VALA, 2004). Assim, uma representação é sempre uma representação de alguém e, ao mesmo tempo, representação de alguma coisa (MOSCOVICI, 2012). As representações sociais através dos meios de comunicação constituem a realidade de nossas vidas cotidianas. Elas têm como propósito tornar familiar algo não familiar.

Quanto às práticas, desde a Grécia antiga que a aprendizagem está centrada nos alunos e nas relações destes com o saber. Durante muitos anos a escola privilegiou o saber construído e estruturado pelos professores, tornando a concepção de aprendizagem “um processo de apropriação pessoal” (ALTET, 1997, p.12). Com as novas finalidades do ensino, saiu-se das “pedagogias que vão da transmissão-instrução das informações ao desenvolvimento do saber-fazer” (p.12).

Se, de um lado, há concepções e lógicas próprias das pedagogias, como afirma Altet (1997), que ajudam o aluno a desenvolver a sua capacidade de aprender e de refletir; por outro lado, como revela Abdalla (2006), há uma tomada de consciência deste processo de aprendizagem, não só para os alunos, mas, sobretudo, para o próprio professor. Pois, como enfatiza Abdalla (2006, p. 112), o professor, nestas situações pedagógicas, acaba reconstruindo “[...] saberes através da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação”, para que suas ações levem, efetivamente, às aprendizagens esperadas.

Entretanto, para se refletir sobre as *práticas pedagógicas*, é preciso, também, pensar no *contexto* em que elas se desenvolvem. Franco. (2012), por exemplo, destaca a importância de se entender o “caráter pedagógico das práticas”, ao conhecer questões da própria *cultura escolar* em que as mesmas se desenvolvem, e que “condicionam e instituem as práticas docentes” (p. 159). Também, Abdalla (2006) sustenta a importância de estudar a “escola como contexto de ação e de formação do professor” (p. 30-68), pois assim como o professor aprende na escola, esta também aprende com os seus professores. E, nesta direção, continua a autora, “[...] precisamos ter em mente a forma pela qual a cultura escolar contribui para costurar as múltiplas possibilidades de construção de um espaço que seja, efetivamente, de formação/produção docente” (p. 83).

Ainda que levemos em conta o caráter pedagógico das práticas, as condições da escola, enquanto contexto de ação e produção de situações pedagógicas, também, teríamos que considerar questões em torno da própria *formação dos professores* para a compreensão das práticas pedagógicas, especialmente, aquelas voltadas para a educação inclusiva, como é o caso deste nosso trabalho. E, neste sentido, também, concordamos com Abdalla (2017), que há uma “dupla orientação para o conceito de formação”:

A primeira implica a incorporação de conhecimentos, de valores e do saber ser; e a segunda contempla e/ou integra a relação do saber com a prática, ou seja, o saber fazer no desenvolvimento de ações em um determinado contexto de formação/atuação. (ABDALLA, 2017, p. 179-180).

Essas questões em torno da formação, que afetam, sobretudo, as práticas docentes, e, neste sentido, aquelas que consideramos pedagógicas/educativas, no sentido de levar os alunos a uma aprendizagem significativa, não podem ser deixadas de lado.

Um outro lado, que também não pode ser descartado, para o estudo das práticas pedagógicas, tem a ver com a relação dos professores com seus *saberes da docência*. É necessário pontuar, aqui, junto com outros autores (TARDIF, 2000, 2006, 2013; ABDALLA, 2015), de que os saberes docentes são “conhecimentos práticos”, e que “são marcados e moldados por esses contextos formativos e precisam ser, de fato, (re) conhecidos pelos professores [...]” (ABDALLA, 2015, p. 220).

Nesta direção, conforme acentua Tardif (2013, p. 518), os saberes da docência giram em torno de quatro pontos: (1) não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; (2) são conhecimentos articulados a interações humanas; (3) são saberes reinterpretados em função de suas necessidades específicas de trabalho; e (4) são marcados pelo contexto socioeducacional e institucional.

Destacamos, ainda, que Altet (1994, p. 14) já havia afirmado que, “ao nível das práticas educativas, a pedagogia é este campo da transformação de informação em saber pela mediatização do professor, através da comunicação, da ação interativa numa situação e das tomadas de decisão na ação”. Assim, segundo a autora é preciso buscar “[...] descrever e caracterizar as práticas de ensino tal como elas são”, com a intenção de trabalhar com dispositivos de formação, que permita preparar os professores para a prática de sala de aula, permitindo colocar em prática os saberes docentes.

## METODOLOGIA

De abordagem metodológica qualitativa, a pesquisa se desenvolveu em quatro fases: 1ª fase, a *revisão bibliográfica*, com objetivo exploratório de investigar estudos e pesquisas no âmbito da educação inclusiva nos anos finais do ensino fundamental e das representações sociais; e 2ª fase, aplicação de questionário e da técnica de evocação para 16 professores atuantes nos anos finais do Ensino Fundamental com 26 questões fechadas; 3ª observação de sala de aula, dos professores e suas práticas; e 4ª entrevistas com 03 professores, que participaram das etapas anteriores, a fim de retomar determinadas questões e aprofundá-las.

Na *primeira* fase, foram selecionados doze trabalhos, entre os anos de 2008 a 2018, que tiveram como foco identificar as representações sociais que os professores têm sobre a presença de estudantes com deficiência em suas salas de aula. Os estudos, por nós selecionados, revelam os seguintes elementos representacionais: a) a presença na fala das professoras da questão de normal/anormalidade, relacionada ao aluno com deficiência embutida no conceito de *corpo perfeito*, aquele que o senso comum considera adequado (ABDALLA, A. 2016); b) a imagem do estudante com deficiência, como alguém que tem “falta” ou “ausência” de alguma coisa ou de capacidade, sendo aquele que “foge do padrão”, acentuando crenças, convenções e a tradição da cultura escolar (MODESTO, 2008; BARBOSA, 2014); e, c) posturas ancoradas não só no apoio e incentivo à inclusão. Mas, por outro lado, as representações também se ancoraram em manifestações de dúvidas, negação e atitudes contrárias (MOREIRA, 2012).

Na *segunda* fase, após explicação, concordância e assinatura o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi utilizada a técnica de associação livre ou evocação, conforme Sá (1996), que consiste em coletar elementos constitutivos do conteúdo de uma representação. E, para desenvolver esta técnica, entregamos uma folha em branco aos professores, pedindo que criassem um pseudônimo de acordo com sua vontade. A pesquisadora explicou o que era a técnica e como eles deveriam ir preenchendo, à medida que as palavras/expressões fossem evocadas. Foram orientados que, após a escrita das palavras, precisariam enumerar de 1 a 4, por ordem de importância, sendo a primeira a mais importante. Após a escolha, foi solicitado fazer a justificativa de tal palavra. Os temas indutores foram: *Educação Inclusiva, Práticas Pedagógicas e Estudante com Deficiência*.

A *terceira* fase de observação das aulas é considerada por Altet (2017) uma das mais importantes fontes de informação em pesquisas qualitativas em educação. Como Vianna (2003) revela: “Sem a acurada observação, não há ciência”. Salienta que o observador (pesquisador)

não pode simplesmente olhar, precisa saber ver, identificar e descrever os tipos de interações e processos humanos. Vianna (2003) enfatiza, ainda, que a observação, em sala de aula, pode gerar elementos que esclareçam fatos ocorridos, mesmo que não sejam familiares aos professores, por sua atuação diária, e ao pesquisador por suas atividades específicas. Chama a atenção para a influência do comportamento dos estudantes e pela consideração de que o ensino ocorre em diferentes locais. Foi construído um roteiro de observação em sala de aula composto de 3 (três) partes, sendo: 1) “Ambiente relacional, interações não verbais, multimodais”, composta por 21 questões; 2) “Organização e gestão pedagógica do professor”, com 19 questões; e 3) “Gestão didático-epistêmica das aprendizagens e saberes”, composta por 24 questões, assumindo um total de 64 itens de observação, e, ainda, a descrição das aulas assistidas.

E por fim na *quarta e última* fase, as narrativas surgem como valorização do singular, do local, organizando-se a partir das experiências particulares dos sujeitos. Elas são valorizadas porque o modo de contá-las “muda de acordo com o tempo e com os narradores” (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22). Novas versões e sentidos vão aparecendo. Toda vez que uma história é contada, ela é recriada tanto no universo do narrador quanto no de quem escuta (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015, p.22-23). Os autores reforçam que as narrativas fazem parte das experiências de vida, e que as experiências nunca morrem; pois, morrem os sujeitos da experiência. As experiências sempre se renovam e vão sendo recontadas por quem viveu, por quem viu, por quem ouviu. Ao ouvir as narrativas, quem ouve, cria seu próprio desfecho, partindo de sua experiência e de sua organização interior. As narrativas iniciaram-se como recurso metodológico a partir da insatisfação advinda de pesquisas feitas sobre a escola, *com* ela e a *partir* dela (LIMA, GERALDI, GERALDI, 2015). Dessa forma, buscamos, com as narrativas dos professores dos anos finais do ensino fundamental, que têm estudantes com deficiência, compreender quais são as representações sociais que eles têm sobre sua própria prática. Foi uma maneira de estarmos *com* eles e falando a *partir* deles.

Assim, conforme Abdalla (2018, p. 3), “as narrativas de si nos interessam, porque, além de ser um dispositivo de formação docente, é um meio para desvelar as representações sobre o que os professores, em especial, os dos anos finais ensino fundamental, pensam a respeito de sua aprendizagem profissional”.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 1977) e dos referenciais teórico-metodológicos já mencionados, e se configuram em duas dimensões de análise: *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens*, que desenvolve a categoria de análise “Organização das práticas” e suas respectivas unidades de sentido; e *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*, que analisa a categoria “Espaço do diálogo” e suas unidades de sentido. O foco da primeira dimensão, *Gestão didático-epistêmica das aprendizagens* foi buscar compreender e identificar quais eram os aspectos políticos e culturais, com ênfase na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a), que regulam as práticas dos professores em turmas que têm estudantes com deficiência. Essa dimensão foi construída, de acordo com a análise da evocação sobre o termo indutor *Práticas Pedagógicas*. Na segunda dimensão, *Representações sociais dos professores sobre suas práticas, nas turmas que têm alunos com deficiência*, fez-nos lembrar do pensamento de Altet (1994), e de aprofundarmos um pouco mais nas representações sociais dos professores sobre suas próprias práticas, já mencionadas na dimensão anterior. Direcionamos, aqui, para as percepções da *relação entre ensino e aprendizagem* do estudante com deficiência, e também, se suas práticas pedagógicas e/ou ações didáticas permitem aos estudantes, com deficiência (ou não), fazerem uma leitura crítica do mundo que os rodeia. Foram analisados os temas indutores *Estudante com deficiência e Educação Inclusiva*.

Dentre os principais resultados encontrados, destacam-se, em relação à *organização das práticas*, que os professores: a) buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes, de forma organizada intencionalmente; entretanto, consideram que há necessidade de se criarem ambientes educacionais inclusivos, em que a pedagogia da inclusão prevaleça; b) enfrentam os valores e as tensões geradas pela demanda, apresentando certa resistência à imposição controladora do Estado em atendimento às diferenças, c) necessidade de mudança na organização da escola e das práticas nela existentes e, d) reorganizar-se para acolher a todos e a todas as diferenças, garantindo o acesso e a permanência. Quanto às representações sociais dos professores sobre o *domínio de suas práticas*, especialmente, em relação ao *espaço do diálogo*, os professores consideram que: a) têm autonomia para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas pela rede de ensino; b) precisam ter paciência para ensinar estudantes com deficiência, identificando um diálogo tensionado, por não entender o

que este Outro diz; c) uns acreditam que em espaços específicos (escolas especiais) eles teriam um diálogo mais flexível e um ensino individualizado, d) que nem sempre a aceitação gera aprendizagem e, e) há necessidade de uma formação de professores para atuarem de forma mais efetiva e significativa em escolas inclusivas.

Com efeito, espera-se com este trabalho contribuir com estudos e pesquisas na área da educação inclusiva, em especial, ao tratar de práticas pedagógicas de inclusão para a aprendizagem de estudantes com deficiência matriculados nas turmas comuns.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos aqui a questão, que norteou todo o trabalho: *Quais são as representações sociais dos professores dos anos finais ao ensino fundamental sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula com estudantes com deficiência?*

A fim de responder a essa questão-problema e compreender seu significado, ancoramos os dados obtidos na Teoria das Representações Sociais/TRS (MOSCOVICI, 2012, 2015), investigando, assim, as representações construídas em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência matriculados nas escolas regulares.

Iniciamos com a Dimensão *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens*, o que possibilitou observar *in loco* as relações entre professores e estudantes e as práticas que envolvem a sala de aula. E a Dimensão das *Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas*, nas turmas que têm estudantes com deficiência, proporcionou a percepção de como essas representações influenciam/interferem no fazer pedagógico diário do professor.

A partir de cada uma das dimensões descritas, selecionamos duas (2) categorias de análise, nomeadas como: *Organização das Práticas* e *Espaço do Diálogo*, com o objetivo de identificar as representações dos professores sobre as suas práticas e sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência que frequentam a escola comum. Na perspectiva da Dimensão *Gestão Didático-Epistêmica das Aprendizagens*, a partir da categoria *Organização das Práticas*, adotamos as seguintes unidades de sentido: *o tempo /espaço da escola de ensino integral*; *a intencionalidade da aprendizagem*; e *o domínio das práticas pedagógicas*.

Para a Dimensão *Representações Sociais dos Professores sobre suas Práticas nas turmas que têm estudantes com deficiência*, destacamos, na categoria de análise *Espaço do*

*diálogo, as unidades de sentido: relação de ensino e de aprendizagem; e a prática como ensino versus a prática na pedagogia da inclusão.*

Partindo da análise realizada, foram observados alguns dados, que contribuem para a compreensão das representações sociais dos professores dos anos finais do ensino fundamental sobre suas práticas, nas turmas que têm estudantes com deficiência. Tais dados nos ajudam a pensar, nos seguintes aspectos:

Sobre a *organização das práticas*, podemos inferir que:

- Os professores buscam exercer uma prática voltada à aprendizagem dos estudantes;
- Elas são organizadas intencionalmente;
- Enfrentam os valores e as tensões geradas por uma demanda;
- São monitoradas e revistas pela coordenação;
- A fala dos professores suscita uma resistência contra a imposição controladora do Estado;
- Precisam ser reorganizadas para atender às diferenças.

Em relação ao *tempo-espço da escola de ensino integral*, podemos observar, por exemplo, que os professores:

- Acreditam que o currículo diferenciado da Escola de Ensino Integral contribui para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, mas não atende aos estudantes com deficiência;
- Consideram o tempo muito extenso para estudantes com deficiência, pois, segundo suas falas, nesse tempo poderiam estar em terapias;
- Dizem que a *Escola se diz inclusiva*, mas não age, de forma inclusiva;
- Têm conhecimento do direito à educação, mas enfatizam as dificuldades que encontram ao lidar com o diferente em sala de aula.
- Revelam que a Escola possui um número maior de aulas diárias e que os estudantes podem optar pela disciplina eletiva que desejam cursar.
- Indicam que seu tempo de aula é um tempo monitorado/controlado;
- Destacam nos relatos, o modelo para os estudantes com deficiência é o da integração;
- Identificam que há socialização para os estudantes com deficiência; e
- Sugerem uma escola especial e/ou acompanhamento por especialistas na sala de aula.

No tocante à *intencionalidade da aprendizagem*, notamos que os professores, em suas narrativas:

- Declaram que, sem estudo, sem didática, não podem ser bons professores;
- Destacam que mesmo tendo que seguir o cronograma, tentam diversificar as aulas;
- Declaram-se angustiados frente à aprendizagem dos estudantes com deficiência; pois, consideram que não conseguem ensinar;
- Identificam que a aprendizagem dos estudantes é medida pela capacidade de *controle*: controle do tempo, da disciplina, do conteúdo e das falas;
- Consideram que não é possível controlar a aprendizagem do estudante com deficiência;

Quanto ao *domínio das práticas*, os professores:

- Reforçam a questão do estudo e do importante papel da Didática para se saírem bem na sala de aula;
- Destacam que as práticas atendem às expectativas sociais; ou seja, carregam uma opção política que é reproduzida por eles;
- Identificam que grande parte das aulas é dedicada ao treino de exercícios para as avaliações em larga escala;
- Revelam que têm “autonomia” para inovar suas práticas, desde que cumpram as habilidades determinadas para aquele período de tempo estabelecido pela rede de ensino.

No que dispõem sobre *a relação de ensino e de aprendizagem*, os professores:

- Declaram que precisam ter muita paciência para ensinar estudantes com deficiência.
- Identificam que há necessidade de se predispor ao outro, interpretá-lo sem tentar controlar; ou seja, dar autoria.
- Revelam que o desconhecimento das origens e/ou a história de vida dos estudantes levam os professores novatos a um pré-julgamento das habilidades, da capacidade cognitiva ou conduta dos mesmos. Essas concepções são internalizadas e transmitidas para outros colegas de profissão, muitas vezes, chegando a prejudicar os estudantes;

- Destacam que as relações entre professor e aluno, às vezes, são distanciadas pela categorização em si: “aqueles que têm necessidades especiais” ou “esses meninos!”.
- Além disso, nas observações em sala, percebemos um diálogo tensionado, por não entender o que o Outro diz.

E, por fim, quanto à *prática como ensino versus a prática da pedagogia da inclusão*, os professores:

- Consideram que a prática desenvolvida, muitas vezes, não faz sentido para os estudantes, e que é preciso que ela envolva os alunos e desperte o interesse pela aprendizagem;
- Destacam que não existe receita para atender a estudantes com deficiência em sala de aula. Todos os alunos com deficiência e sem deficiência são diferentes, e os professores também o são.
- Identificam que a pedagogia da inclusão prevê ações individuais e trabalho colaborativo entre profissionais, para que os estudantes alcancem melhor desempenho.

O que nos leva a algumas **conclusões**, que discorremos a seguir:

- Em qualquer Escola, é fundamental que a comunidade se envolva para ajudar a resolver problemas sociais, que acabam explodindo no *pedagógico*;
- A participação, de forma democrática e coletiva, só contribui para o melhor desempenho dos estudantes e dos professores;
- Há necessidade de desenvolvimento de práticas voltadas para a luta contra a desigualdade social;
- É preciso que se desenvolvam práticas que atendam às necessidades específicas dos estudantes;
- E, neste sentido, temos necessidade de formar professores para atuar em escolas inclusivas.

Finalizando, ainda que de forma limitada, pois seria muita pretensão de nossa parte esgotar um assunto tão polêmico, indicamos algumas considerações, tendo em vista que a formação, realizada pelo governo federal, estados e municípios, ficou “pelo caminho”.

Neste sentido, observamos que não há notícias da formação efetiva dos professores sobre tal tema. Consideramos, então, as representações sociais dos professores, quando revelam que não estão preparados para o atendimento à educação inclusiva. Dessa forma, recaímos em algumas reflexões/considerações:

- Essas representações, carregadas pelos professores sobre a aprendizagem dos estudantes com deficiência, ainda está presa nos modelos antigos de escola especial, de incapacidade e da deficiência como elemento limitador do outro. É preciso, antes, ter quebrado esses modelos;
- O professor, preso a burocracias administrativas, não tem contato com o que há de novo na literatura em termos de inovação de suas práticas;
- Os coordenadores pedagógicos replicam, para seus professores e comunidade, a incapacidade da escola de lidar com as diferenças;
- O sistema de monitoramento, imposto pelo Estado aos professores, parece não permitir brechas nas mudanças das práticas reprodutivistas em sala de aula;
- As representações sociais, constituídas ao longo dos anos, referentes à educação especial e à educação inclusiva, ainda estão presentes no núcleo duro do coletivo escolar, ou seja, foram costuradas tanto por processos conscientes quanto inconscientes.

Ornellas (2001, p. 40) nos ajuda a compreender essas representações sociais, quando afirma que esses aspectos da ancoragem referem-se ao “processo de integração da novidade, ao seu enraizamento no sistema de pensamento, vez que as representações não se inscrevem em tábua rasa, estando presentes no saber oficial ou em outras representações”.

A diferença nos coloca a pensar sobre nossa incompletude, conforme diria Freire (1980). E, ao encontrar com “o estranho” - “o estudante com deficiência” -, o professor se depara com seus próprios limites.

Assim, neste estudo, em que privilegiamos não só o campo, como também as narrativas dos sujeitos da pesquisa e suas representações, inferimos que as mesmas ainda estão ancoradas no desejo de saber quem é esse aluno com deficiência e como a Escola pretende, efetivamente, incluí-lo.

Por outro lado, depreendemos que haveria necessidade de uma formação técnica específica para os professores, especialmente, para aqueles que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, no sentido de compreenderem suas próprias experiências subjetivas, que

suscitam o estranhamento, a fim de que não continue se desenvolvendo o modelo de práticas exclusivas da escola especial.

Nesta perspectiva, acreditamos que as representações sociais desses professores podem ser modificadas; uma vez que são produzidas em base cognitiva, afetiva e social, e que são elementos passíveis de serem reelaboradas.

Por fim, esperamos que, a partir desse trabalho, outros sejam elaborados, e tenham como objetivo articular com outras áreas do conhecimento e com os saberes necessários acerca do encontro do professor com as diferenças, que existem nas classes comuns, de modo a que se possa garantir uma educação voltada para a inclusão. Educação que seja justa, solidária e de qualidade referenciada socialmente.

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, A. P. Representações de professores sobre a inclusão escolar. *Dissertação* (Mestrado). Universidade Estadual Paulista. São Paulo: UNESP, 2016.

ABDALLA, M. F. B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, M. F. B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Revista de Educação da PUC-Camp*, Campinas, vol. 20, n. 3, p. 215-227, set/dez, 2015.

ABDALLA, M. F. B. Formação de Professores: desafios e perspectivas. *Rev. Educ. PUC-Camp*. Campinas, vol 22, n. 2, p. 171-190, maio/ago, 2017.

ABDALLA, M. F. B. Novas formas de pensar a aprendizagem profissional: as narrativas como dispositivo de formação. In: *VIII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto) Biográfica – VIII CIPA*, 2018, p. 1-18.

ALTET, M. *Análise das práticas dos professores e das situações pedagógicas*. Porto: Porto Editora, 1994.

ALTET, M. *As pedagogias da aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997. (Coleção Horizontes Pedagógicos).

ALTET, M. A observação das práticas de ensino efetivas em sala de aula: pesquisa e formação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 166, p.1196-1223, out/dez., 2017.

BARBOSA, K. A. M. Representações sociais de professores dos anos finais do ensino fundamental sobre a aprendizagem de estudantes com deficiência em escolas inclusivas. *Dissertação*. (Mestrado). Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2014.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

FRANCO, M. A. F. S. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980

LIMA, M. E. C. C.; GERALDI, C. M. G.; GERALDI, J. W. O trabalho com narrativas na investigação com educação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 31, n. 01, p. 17-44, 2015

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar)

MANTOAN, M. T. E. *Atendimento Educacional Especializado: políticas públicas e gestão nos municípios*. São Paulo: Moderna, 2010.

MARKOVÁ, I. *Dialogicidade e representações sociais: as dinâmicas da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

MAZZOTTI, A. J. A. Representações Sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v.1, n.1, p.18-43, jan/jun 2008.

MODESTO, V. M. F. Inclusão Escolar: um olhar para a diversidade: as representações sociais de professores do ensino fundamental da rede pública sobre o aluno com necessidades educacionais especiais. *Dissertação* (Mestrado). Universidade de Brasília, 2008.

MOREIRA, G. E. Representações Sociais de professoras e professores que ensinam matemática pelo fenômeno da deficiência. *Tese* (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica: PUC/ SP, 2012.

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

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: investigação em psicologia social*. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. CDPD- Assembleia Geral das Nações Unidas, 6 de dezembro de 2006.

ORNELLAS, M. de L.S. *Imagem do outro (e) imagem de si?* Salvador: Portifolium, 2001.

SÁ, C. P. *Núcleo Central das representações Sociais*. Petrópolis: Vozes, 1996.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. *Saberés docentes e formação profissional*. 6. ed. Petrópolis; Vozes, 2006.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *educação & Sociedade*, v. 43, n. 123, p. 551-571, p. 2013.

VALA, J. Representações Sociais e psicologia social do conhecimento cotidiano. *In*: VALA, J; MONTEIRO, M. B. (Org.). *Psicologia Social*. 6 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004, p. 457-501.

VIANNA, A.M. *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano Editor, 2003

## SALA DE ESPERA COM GRUPO DE MÃES DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM DEFICIÊNCIA

Gracielle Malheiro dos Santos<sup>1</sup>  
Leonídia Aparecida Pereira da Silva<sup>2</sup>

### RESUMO

Um filho diagnosticado com algum tipo de deficiência modifica a dinâmica familiar, demandando que algum dos familiares assuma a função de cuidador. Esse cuidador pode ou sozinho ou de forma compartilhada realizar os cuidados, no entanto, sua vida social, profissional e pessoal, podem ficar em segundo plano, causando sobrecarga física e emocional. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência da realização de ações de promoção em saúde em sala de espera com um grupo de mães-cuidadoras de crianças e adolescentes com deficiência em um serviço de atenção integral à pessoa com deficiência. Foram realizadas três ações com duração de cerca de uma hora onde a quantidade de participantes oscilou entre seis a dezessete. Foram fonte desse trabalho os diários de campo dos estudantes de psicologia que conduziram a sala de espera. Adotando como base teórico-metodológica a Educação Popular freiriana, a realização da atividade contou com as seguintes etapas: reconhecimento da realidade; aproximação com o grupo; planejamento das atividades e a aplicação de dinâmicas participativas visando o compartilhamento e a identificação de problemas, além do acolhimento e intervenção frente às demandas expostas. Foram identificados aspectos positivos a partir da sala de espera com os participantes. Reconhece-se a importância desse tipo ferramenta na produção de saberes, atravessada por uma escuta que permite a identificação das demandas próprias do grupo dentro da instituição, de seus integrantes e as interseccionalidades com suas vidas e no que tange o cuidado e seus desafios.

**Palavras-chave:** sala de espera, familiar cuidador, mãe, deficiência, promoção em saúde.

### INTRODUÇÃO

A sala de espera se mostra um território possível para a realização de ações de promoção em saúde. O seu potencial está em sua própria composição: um local que objetiva abrigar um considerável número de pessoas que estão aguardando por atendimentos na área de saúde e que se configura de acordo com as características do serviço prestado. Devido a essa conformação, a sala de espera, pode ser concebida como uma ferramenta de trabalho para a realização de intervenções que tenham como foco o grupo de pessoas que se faz presente nesse local. Ela é capaz de proporcionar aos usuários e profissionais experiências de

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Centro de Educação e Saúde, Campus de Cuité-PB, Doutoranda em Psicologia Clínica pela Universidade de São Paulo (USP); [granut@gmail.com](mailto:granut@gmail.com);

<sup>2</sup> Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e Residente de Psicologia da Residência Multiprofissional em Saúde da Criança (REMUSC/SES-PB), [leonidiapereira1@gmail.com](mailto:leonidiapereira1@gmail.com);

acolhimento, aprendizado, promoção à saúde a nível individual e coletivo. Repercutindo na amenização do desgaste emocional e físico que possa se fazer presente frente à expectativa pelo atendimento (SILVA et al, 2013; BECKER, ROCHA, 2017).

Outro diferencial dessa ferramenta é sua relevância no desenvolvimento de habilidades para o trabalho em e com grupo, propiciando o despertar para o agenciamento de soluções e de transformação para o sujeito, o serviço (dimensão institucional), a equipe, o grupo, e para quem a conduz. Os temas tem muitas interseccionalidades o que permite maior compreensão sobre o que se passa consigo, com o outro e dentro da instituição, facilitando as dimensões individuais, coletivas e institucionais. Contempla espaços de fala e escuta, pautados pelo reconhecimento da autonomia dos integrantes de modo a favorecer o aumento da clareza sobre os procedimentos, fluxos, mas também, acarretando em pertença, autonomia, vínculos e relações. Nesse viés, apresenta o potencial para transformar não apenas a realidade do coletivo de usuários, mas também a realidade dos sujeitos implicados com a realização dessa tarefa que é a de trabalhar com grupo nesse contexto, assim como os trabalhadores e a própria instituição.

Partindo da dialética e dialógica dos espaços circulares de escuta e fala de organização popular propostos a partir da Educação Popular freiriana, estudantes do curso de graduação em psicologia da Universidade Federal de Campina Grande propuseram como intervenção a sala de espera, como espaços circulares de aprendizagem e acolhimento a mães-cuidadoras em um serviço de atenção integral à pessoa com deficiência, localizado no município de Campina Grande-PB.

Todas as cuidadoras dos usuários eram do sexo feminino e todas mães, mesmo que não haja essa prerrogativa da instituição, esse perfil é a primazia. Destaca-se que a realidade dessas mulheres se caracteriza pela necessidade de permanência por um turno ou dois nessa sala devido ao fato de residirem em municípios circunvizinhos, terem dificuldades quanto à transporte, à distância e a fragilidades socioeconômicas.

Diante desse contexto, há de se ponderar que no caso dessas mães-cuidadoras, existe uma extensão do tempo em que as mesmas ficam na sala, aguardando não apenas pelo atendimento do seu filho, mas também pelos atendimentos das outras crianças e adolescentes que vão e voltam juntos no transporte público disponibilizado pelo seu município de origem. Ficando clara então a necessidade de se desenvolver ações voltadas para tais familiares, uma vez que mediar o desenvolvimento e as potencialidades dos sujeitos atendidos não envolve apenas trabalhar com os mesmos, mas também com suas famílias. Além disso, vale destacar

que o referido serviço, devido ao elevado número de demandas somado ao número pequeno de funcionários passou a não mais oferecer atividades específicas para essas mães.

Nessa tessitura, visando proporcionar uma melhor visualização acerca do contexto no qual se encontram essas mães-cuidadoras que ficam na sala de espera tem-se que a mesma se localiza próxima à recepção, tem o formato quadrangular, dispendo de uma pequena janela, sofás e cadeiras organizados rente às paredes, uma televisão, alguns brinquedos que ficam na porção final do cômodo. Em uma bancada fica o telefone que serve para os setores do local avisarem qual a próxima criança ou adolescente que será atendido.

Por sua vez, a sala onde ficam essas mães-cuidadoras e os usuários do serviço, foi identificada como um lugar possível para a realização de ações de promoção à saúde dado o problema aqui exposto. De forma tal que coaduna com a potencialidade desse local para práticas que promovam novos territórios de saúde, com o descobrimento e a invenção de possibilidades de acolhimento grupal para os usuários do local, proporcionando não uma configuração de programa ou atuação específica, mas sim, de construção de um novo posicionamento nos processos de trabalho e formação (SILVA et. al., 2013). Essa perspectiva é importante porque vai de encontro com a ideia da ação com e no coletivo com vistas a tentar auxiliar na aquisição de novos saberes ou até mesmo na sua resignificação a partir da problematização da vida cotidiana a fim de buscar a explicação e a solução sobre a sua realidade segundo a práxis do sujeito de forma que este também seja transformado, conforme propõe Paulo Freire (FREIRE, 1994; BERBEL, 1995 e 1999; ZANOTTO, ROSE, 2003).

Acrescenta-se que essa proposta para o trabalho em questão se torna relevante não por utilizar a sala de espera em si, mas sim por reconhecer e concordar que ali é um lugar de possibilidades e não de anulação dos sujeitos (RODRIGUES et al., 2009). Considerando a sala de espera alvo das ações aqui percorridas como sendo um espaço movimentado, com mães, crianças e profissionais o que faz com que proporcione encontros em que histórias aparentemente comuns entre os sujeitos, atravessam a barreira do particular para serem objetivadas em um momento público e ao mesmo tempo subjetivo. Podendo assim ser criadas aberturas para trocas e formação de estratégias de enfrentamento do sofrimento, dificuldades e de compartilhamento da vida (SILVA et al., 2013).

Frente ao que foi até aqui exposto, justifica-se a importância máxima de promover grupos de apoio e/ou perspectivas similares voltadas para se trabalhar com as mães-cuidadoras tais como a perspectiva promovida pela intervenção relatada no artigo em questão. Assim, se faz necessário trabalhar com essas mulheres no sentido de promover espaços em que elas possam falar, refletir, trazer questões subjetivas de modo a despertar não apenas a sua

identidade de mãe e/ou de cuidadora, mas também de outros lugares que elas ocupam no mundo e passem a cuidar também de si e a trabalhar a sua autoestima.

Desta forma, a intenção foi tentar mobilizar nessas mães por meio da escuta e da compreensão de suas demandas, a problematização, reflexão e intervenção em torno de suas experiências relatadas. No intuito de quem sabe daquele espaço compartilhado pudessem ser tecidas soluções, discussões, experiências concretas e subjetivas.

Nesse sentido, o objetivo geral do trabalho em questão é relatar as experiências vivenciadas na realização de ações de promoção em saúde em sala de espera que tiveram como público-alvo as mães-cuidadoras de crianças e adolescentes atendidas em um serviço de atenção integral à pessoa com deficiência de modo a proporcionar espaços de discussão e acolhimento, em que as mesmas pudessem falar e ser ouvidas. Dizendo respeito então a proposta do presente artigo no sentido de utilizar a sala de espera de mães, crianças e adolescentes como sendo um espaço possível de troca e de construção de saberes.

## **METODOLOGIA**

Trata-se de um relato de experiência sobre a realização de ações de promoção à saúde em sala de espera para mães-cuidadoras de crianças e adolescentes com deficiência. Foram realizadas três ações onde a quantidade de participantes oscilou entre seis a dezessete, ocorrendo entre vinte e dois de fevereiro de dois e mil de dezessete a oito de março do referido ano.

Os dados analisados tiveram como fonte os diários de campo dos estudantes de psicologia que conduziram as ações, as quais tinham duração de cerca de uma hora. No total foram três encontros direcionadas para a escuta, acolhimento e apoio psicológico. Utilizou-se de recursos terapêuticos com a finalidade de aumentar o acolhimento, facilitar a fala, acolher as emoções e de produzir a discussão e a problematização das tensões vivenciadas/compartilhadas naquele local.

Destaca-se a sistemática adotada a qual se deu da seguinte forma: reconhecimento da realidade; aproximação com o grupo; planejamento das atividades e a aplicação de dinâmicas/atividades participativas visando o compartilhamento e a identificação de problemas, além do acolhimento e intervenção frente às demandas expostas.

Por fim, em cada encontro havia uma tentativa de amarração das falas, assim como havia espaço para se avaliar os próprios encontros por meio de percepções e opiniões das participantes. Fazendo-se importante ressaltar aí o uso de alguns materiais tais como:

cartolina, caixa com objetos, caixa com espelho, além de recursos audiovisuais como data-show, notebook, caixa de som, vídeo e músicas.

A metodologia do trabalho deu-se com base no arcabouço teórico-metodológico de Paulo Freire sobre a pedagogia da problematização. De forma tal que foi organizada a sua realização conforme suas características básicas, atribuindo um nome para cada momento, caracterizando-se pela seguinte sistemática: Em um *primeiro momento* (22 de fevereiro de 2017) ocorreu a *identificação da realidade* por meio de visita ao serviço de atenção integral à pessoa com deficiência para confirmar a problemática e tentar justificá-la. Com o intuito de compreender melhor a demanda, os profissionais que atuavam no serviço direta e indiretamente foram ouvidos, assim como o próprio grupo de mães onde por meio de uma conversa, a proposta foi apresentada a elas, sendo bem recebida pelo grupo. No *segundo momento* (1 de março de 2017) que seria algo próximo à “teorização e investigação” apreendeu-se que há esse movimento tanto em relação à formação e ao trabalho em equipe, que engloba tanto *os momentos de planejamento, organização e avaliação*, os quais foram realizados por meio de todas as reuniões e conversas realizadas pelo grupo condutor antes, durante e após as atividades; como aquele relativo ao grupo de mães-cuidadoras, afinal há o reconhecimento de ser eminente o estímulo, a síntese e a análise sobre os temas e os momentos através do que vem à tona pelo grupo e no grupo, ou seja, era um “movimento” assumido como uma “postura” de trabalho, a “Identificação-Problematização-Solução” de Paulo Freire (1994). Esta ideia mesmo que seja uma base orientou o grupo condutor, porém com certas contingências de ordem teórica e prática obviamente.

O *terceiro momento* (8 de março de 2017) foi algo próximo à proposta de Paulo Freire ao que tange a “elaboração das hipóteses de solução e aplicação à realidade ou ação concreta”. Caracterizaram-se pelo planejamento, organização, realização e avaliação das ações realizadas no e com o grupo.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Os dois primeiros encontros trataram da “entrada” dos estudantes de psicologia nesse novo território que envolve o grupo de mães-cuidadoras em uma sala de espera. Desse modo, realizou-se num *primeiro momento* uma visita a esse território, além de uma conversa com profissionais da equipe de psicologia e do serviço social da referida instituição, bem como com o próprio grupo de mães. Esse contato inicial possibilitou o estabelecimento de um contato com o grupo de mulheres em sala de espera.

Em seguida ocorreu o planejamento e a realização de atividades visando proporcionar espaços de fala para essas mães-cuidadoras a fim de que elas mesmas mostrassem quais eram as suas demandas. Assim, realizou-se o *segundo momento* que se organizou da seguinte maneira:

1. Apresentação, acolhimento e realização de atividades de “quebra-gelo”;
2. Atividade de identificação de problemas/demandas: “Caixas das histórias”;
3. Dinâmica deseje algo para alguém e avaliação da atividade.

Sequencialmente a ação ocorreu da seguinte forma:

Entrada na sala, seguida de cumprimentamos àqueles que estavam presentes onde desde o início uma das mães demonstrou aversão à presença do grupo condutor e quando a assistente social explicou que tais estudantes estavam ali para realizar uma atividade com elas, foi então quando essa mãe saiu.

Foi explicado que seria iniciada a preparação da sala objetivando organizá-la de modo a ficar apta para a realização das atividades planejadas. Depois foi questionado a elas se queriam ficar sentadas no sofá ou se preferiam ficar de pé para formar uma roda e elas preferiram ficar sentadas. Para facilitar a atividade em círculo os facilitadores se aproximaram delas, se apresentaram e foi explicado que aquele seria um espaço de fala e de escuta reservado para elas falarem e se ouvirem. Uma das facilitadoras preparou outras atividades específicas para os filhos, logo que o espaço era compartilhado com os filhos. Visando principalmente atender aquelas mães que preferissem por querer preservar o que estava sendo dito e também, ter auxílio nos cuidados aos filhos para participar do momento.

Na sequência iniciou-se a condução do quebra-gelo. Elas demonstraram abertura para participar do quebra-gelo, riram bastante, a todo momento davam risadas da situação ou falavam coisas do tipo: “tô toda entevada”; “eita, que o trem é bom”; “não consigo fazer isso”; “que negócio engraçado”; “é bom pra relaxar”; “to tirando peso das costas”. No finzinho do quebra-gelo uma mãe precisou sair sem, no entanto, diminuir o ritmo da atividade.

Em seguida, realizou-se a dinâmica do objeto. Foi solicitado que cada uma falasse o seu nome e escolhessem um objeto da caixa, explicamos que tinham muitos itens, que elas podiam mexer e remexer a caixa para escolher o objeto. Destaca-se que cada participante foi nomeada com o nome de uma flor visando manter a sua identificação em sigilo. Nesse sentido, segue adiante a relação dos nomes das mães, bem como do objeto que cada uma escolheu: Girassol – panela; Margarida – celular; Violeta – boneca; Tulipa – participou do

quebra-gelo, mas teve que sair porque chamaram o filho dela para ser atendido; Orquídea - nenhum, não quis pegar objeto e nem falar, pois declarou que não conseguiria fazer nada porque o dia não estava bom; Gardênia – livro, chegou depois do quebra-gelo.

A pergunta norteadora intencionou compreender o motivo pelo qual cada uma havia escolhido aqueles objetos. A primeira que se dispôs foi Girassol (panela): “porque gosto de cozinhar, fui criada na roça e lá faltava água sempre então quando tinha água eu ficava muito feliz porque tinha como cozinhar, sinto o maior prazer em cozinhar, desde criança fui criada assim. Morei no Rio de Janeiro e lá vi que os velhos morrem logo, aqui não, aqui todo mundo faz alguma coisa, os velhos fazem alguma coisa, aqui eu cozinho pro meu marido, cozinho pra minha família, cuido da minha família. Cozinhar é o que eu mais amo fazer. Vim pra cá pra ajudar minha filha que tem problema, minha neta que é a filha dela também tem problema e o meu genro também, vim ajudar ela a cuidar do dinheiro dela porque ela não sabe administrar dinheiro e nem sabe cozinhar”.

Margarida foi a segunda a falar: “Escolhi o celular porque é minha atividade 24h, se eu ficar sem ele, morro. Gosto de ficar no Facebook, no Whatsapp. É como se fosse meu marido. Posso contar as coisas pra ele e ele não reclama, ele me ouve. Morava no Rio de Janeiro e vim pra cá porque arrumei casamento com meu primo”. Em seguida foi a vez de Violeta: “Eu escolhi a boneca porque eu não tive quase adolescência, nem infância porque casei muito nova, casei com 14 anos e com 15 já fui mãe e depois tive uma filha. Vejo minha filha brincando de boneca e vejo que ela tem infância e que eu não tive. E hoje sou mãe, cuido dos meus filhos, meu marido trabalha fora e sustenta a casa e eu cuido dos meus filhos”.

A última a falar do seu objeto foi Gardênia que chegou durante a fala de Margarida e demonstrou ser muito extrovertida, chegou perguntando o que estava acontecendo e foi explicado para ela rapidamente o que estava ocorrendo e foi perguntado se ela gostaria de participar da dinâmica e ela respondeu que sim e a justificativa dela de ter escolhido o livro foi a seguinte: “Escolhi o livro porque gosto de ler, é uma viagem, eu e o autor conversando. Gosto mais de auto-ajuda, suspense também gosto, não sou de romance”.

Percebeu-se que se encaixava perfeitamente perguntar se o objeto que cada uma escolheu era coisa de homem ou de mulher no intuito de aprofundar as construções identitárias (seu lugar no mundo) e as suas relações. Assim, a primeira a responder foi Girassol: “com certeza panela é coisa de mulher, quem tem que fazer isso é a mulher. Se a mulher não quer ter esse compromisso então não casa”. Um marcador importante que ocorreu com a chegada de Gardênia, pois ao ouvir a resposta de Girassol quando disse que panela era coisa de mulher, ela disse: “pois eu não sei cozinhar, não nasci pra isso, odeio tentar cozinhar qualquer coisa,

minha praia e ler”. Girassol por sua vez respondeu: “se a mulher não sabe cozinhar então não casa, não pode deixar o marido sem almoço e janta”. Foi aí que Gardênia redarguiu: “pois se depender de mim ele tem que aprender a cozinhar porque ele tem mão também então pode aprender”. A segunda foi Margarida: o celular é coisa de homem e de mulher, todo mundo usa. A terceira foi Violeta: “a boneca é coisa de mulher porque faz a mulher aprender a cuidar do filho, faz a mulher ser mais cuidadosa e existem diferenças grandes entre homem e mulher. A mulher é mais cuidadosa, mais carinhosa, o homem tem mais responsabilidade, tem que trabalhar, sustentar a família, mas isso quando não faz o filho e vai embora”. A última foi Gardênia: “o livro é unissex, é pra homem e pra mulher, o livro é pra conhecer coisas que você não conhece e pra desenvolver a escrita é muito bom”.

Por fim, foi realizada a *dinâmica da caixinha* que simbolizava um presente que uma daria para a outra. Foi explicado que elas iriam escolher uma mãe para dar o “presente” que seria um elogio, palavras carinhosas, de incentivo para assim tentar aproximar as pessoas que participaram, na manutenção ou formação de laços sociais naquele espaço, tentar acolher os sentimentos envolvidos diante daquelas falas naquela tarde, as mães-cuidadoras pediram que o grupo condutor iniciasse e assim foi feito entre os integrantes facilitadores dirigindo elogios, palavras de incentivo, de carinho e de admiração uns aos outros. Em seguida, as mães-cuidadoras seguiram da mesma forma escolhendo a participante escolhida para presentear com palavras como: “eu admiro muito você, você é muito forte, tem muita garra”; “te conheço já faz muito tempo, sei das suas dificuldades, mas sei também que você é forte e que vai dar certo no final”; “sempre costumo falar pra todas as meninas que apesar das dificuldades, há sempre um novo dia e é isso que te digo: amanhã é um novo dia e as coisas vão dar certo”, etc. Por meio desse movimento notou-se que haviam possíveis identificações ali que causavam compartilhamento de afetos e apoios que poderiam ser estimulados e trabalhados.

Somando-se a isso, tem-se o fato de que ao falarem se os objetos escolhidos eram coisa de homem ou de mulher ou até mesmo ao falarem o motivo que as levou a escolher o objeto elas acabaram por se colocar no mundo, delimitar qual era o seu papel enquanto mulher e qual era o papel dos homens (o qual foi definido pelo papel que para elas o marido exercia). Portanto, tem-se como exemplos de falas que demonstram isso: “cozinheiro para meu marido”, “[o celular] é como se fosse meu marido. Posso contar as coisas pra ele e ele não reclama, ele me ouve”, “hoje sou mãe, cuido dos meus filhos, meu marido trabalha fora e sustenta a casa e eu cuido dos meus filhos”, “se a mulher não quer ter esse compromisso [cozinhar] então não casa”, “pois eu não sei cozinhar, não nasci pra isso, odeio tentar cozinhar qualquer coisa, minha praia é ler”, “a boneca é coisa de mulher porque faz a mulher aprender a cuidar do

filho, faz a mulher ser mais cuidadosa [...] o homem tem mais responsabilidade, tem que trabalhar”. Nesse sentido, encarnando a ideia de gênero enquanto desigualdade social, no sentido de que há diferenças entre os gêneros partindo das interações sociais diretamente ligadas às relações de poder, tem-se segundo Scott (1995 apud Galinkin; Ismael, 2011, p. 503), a ideia de gênero enquanto construção social que demarca modelos, comportamentos e atributos a fim de instituir o que caracteriza o feminino e o masculino.

Frente a isso é inegável que tais problemáticas trazem à tona um alguém que é identificado numa composição social e cultural já modalizado em um ser através de um discurso que controla, regula, normatiza, institui, enfim, parece tentar dominar pelo corpo ou no corpo. Assim, a influência que fatores macro exteriores a elas e concernentes à própria cultura na qual elas vivem terminam por se introjetar nos discursos delas, bem como nos modos como elas dão sentido ao mundo e às suas condições existenciais enquanto mulheres. A saber, até certo ponto apresenta-se no discurso de algumas delas o que Badinter (1985) destaca como sendo na cultura ocidental o papel atribuído à mulher como sendo acima de tudo ser esposa e mãe. Assim, “para que uma mulher cumpra a sua vocação, é preciso que seja mãe, não como outrora, de maneira esporádica e irregular, mas constantemente, vinte quatro horas por dia” (BADINTER, 1985).

Adicionando-se aí o fato de que na maioria dos casos os familiares que acompanham os usuários do serviço são a mãe ou a avó o que demonstra um reflexo da desigualdade entre os gêneros, já que é incumbido à mulher essa tarefa colocada como sendo “natural” à sua condição. Exigindo muitas vezes que essas mulheres para desempenhar o papel de cuidadora, deixem a sua vida social, profissional e pessoal em segundo plano, podendo sofrer sobrecarga física e emocional.

Portanto, diante da problematização de um dos aspectos presentes nas falas de algumas integrantes do grupo de mães-cuidadoras mostra-se importante trabalhar a subjetividade delas no que concerne aos papéis que elas ocupam na sociedade e que, grosso modo, terminam por justificar que são elas que devem cuidar dos filhos, de que é o dever delas.

Valendo destacar que esse lugar que elas ocupam de mulher e de mãe cuidadora traz à tona o lugar que elas ocupam no mundo, faz parte da subjetividade delas. Para tanto, mostrou-se importante continuar conversando sobre suas condições no que concerne ao próprio modo delas de existir e através disso despertar em conjunto com elas um espaço para se resgatar as suas identidades quanto ao ser mulher e quanto ao que cada uma, através dos papéis que desempenha no dia-a-dia e nas relações interpessoais e intergrupais de modo a refletir sobre isso.

Foi avaliado enquanto grupo de facilitadores os próximos passos a serem desempenhados a partir da realização do planejamento e da avaliação dos momentos até então vivenciados. Surgiram questionamentos se seria necessário dar ênfase na próxima atividade ao dia internacional da mulher (oito de março), como conclusão, houve o entendimento de que não desviaria das temáticas que vinham sendo discutidas, porém seria importante perceber quais as limitações e potencialidades que surgiriam para tentar amarrar o momento com algum significado que servisse ao fortalecimento das identificações entre seus membros.

Desse modo, a sistemática do *terceiro momento* se deu da seguinte forma:

1. Atividade “Quebra-gelo”
2. Dinâmica da caixa com espelho- “Nesta caixa há alguém muito importante a quem hoje quero dizer algo...”
3. Com as falas surgiram formas de acolhimento ao outro, por meio de palavras e abraços (individuais e coletivos) e com isso a “Identificação de problemas”. Valendo destacar que tais formas de acolhimento surgiram espontaneamente do próprio grupo
4. Sequencialmente foram realizadas intervenções que levassem a formas de lidar com o problema “Qual(is) forma(s) de lidar com as dores e o sofrimento?”
5. O cartaz foi apresentado como um produto do grupo e para o grupo, alguns significados e sentidos foram discutidos.

Destaca-se que devido às comemorações alusivas ao dia internacional da mulher a instituição disponibilizou lanches coletivos para as mães-cuidadoras e para as crianças e adolescentes. Bem como tinha separado vídeos e mensagens. A instituição, na figura da psicóloga, da assistente social e da coordenadora geral foram extremamente flexíveis e a partir de uma conversa prévia pouco antes da ação houveram negociações e acordos para realização da atividade que envolvesse todos, incluindo os estagiários de psicologia que gentilmente aceitaram se envolver com a atividade.

O momento do quebra-gelo foi conduzido de forma semelhante à primeira intervenção, algumas mães-cuidadoras participaram, muitas delas estavam participando pela primeira vez das atividades em sala de espera. No total, eram 17 mulheres e 12 crianças. Porém, a atividade ocorreu com este número oscilando. Após a apresentação do grupo iniciou-se a dinâmica da caixa com espelho a fim de possibilitar discussões sobre a importância de cada uma. Surgiram os seguintes comentários:

Mãe-cuidadora 1: “Essa pessoa é muito importante, a cada dia que passa aprendo mais com ela e hoje essa pessoa tá um pouco triste, porém, a cada dia que passa a gente e estou

feliz por estar aqui”. (demonstrou surpresa e alegria). Mãe-cuidadora 2: “Como é linda, é muito linda e especial, quem vai ser a próxima?” (demonstrou surpresa e contentamento). Mãe-cuidadora 3: “É maravilhosa” (demonstrou evitação, tristeza, se emocionou, começou a chorar e decidiu não falar mais nada). Mãe-cuidadora 4: “Bem que eu disse que o negócio era sério, ouço tanto falar dessa pessoa, falam tanto o que ela é, mas nunca fiz uma autoanálise. O que sinto dessa pessoa é que o coração dela é bem generoso, ajuda a todos e defeito todo mundo tem”. (demonstrou surpresa e alegria). Mãe-cuidadora 5: “pessoa muito especial, lutadora, guerreira, às vezes está pra baixo, tem dia que tá triste, tem dia que tá alegre. Eu acho essa pessoa muito especial”. Mãe-cuidadora 6: “Acho que abri a caixa ao contrário... essa pessoa é especial, batalhadora e digo para as mães: não há choro que dure para sempre e a alegria vem sempre pela manhã”. Mãe-cuidadora 7: “é guerreira, sofredora, é tanta coisa, é muito importante para minha filha”.

Diante das falas e da emoção uma mãe foi abraçada pela mediadora e outras mães também o fizeram, e dali surgiram mais falas que trouxeram fragilidades individuais e as trocas de abraços começaram a envolver mais e mais pessoas, “era o momento do abraço coletivo” o qual iniciou-se de forma espontânea entre elas. Foram realizadas intervenções pelo grupo condutor a fim de produzir algo que marcasse aquele momento por meio de uma construção coletiva e buscasse trabalhar a identificação do grupo e possíveis maneiras de ressignificar qualquer fragilidade exposta. Assim, foi proposto que cada uma indicasse uma ideia que ajudasse a si mesma e/ou o grupo a lidar com as aflições.

A atividade foi conduzida reforçando que o momento em questão era uma produção do grupo e para grupo. As palavras e os desejos que colocados por elas foram: “ter fé, procurar apoio, dedicar mais cuidado a si mesma, buscar cuidados médicos e profissionais quando precisar, fortalecer os vínculos, arranjar estratégias para conseguir certa independência financeira (ganhar dinheiro), ter mais paciência, ajudar o próximo, mais amor e carinho, respeito, confiança, mais abraços”.

Para otimizar a questão do tempo e até certos limites da escrita, o grupo condutor escreveu no cartaz o que estava sendo dito pelas participantes. Ao término, o cartaz foi exposto e foi perguntado quais seriam os significados daquelas mensagens para cada uma e para aquele grupo, além de indagar sobre qual era a avaliação delas com relação a esse tipo de ação? As falas difundiram a necessidade de resgatar esse tipo de momento, pois ali era possível para elas encontrar apoio, pois todas passavam por dificuldades e ali haviam identificações possíveis que geravam o fortalecimento delas. Discutiui-se a importância desse tipo de intervenção, foi então quando elas destacaram como a denominação “as guerreiras”

tinha sentido para elas e as representava, além disso foi dito como momentos assim eram importantes por proporcionar trocas de experiências.

Diante dessas intervenções percebeu-se elementos que são da ordem dos afetos seja pelas identificações geradas por meio das histórias compartilhadas, pelo lugar que compartilham ou outros atravessamentos que impulsionam apoio nos espaços físico e sociais ocupados por elas. Salienta-se que é a partir dos afetos e das paixões que é possível ao sujeito romper a servidão e alcançar a liberdade (ESPINOSA, 1983). Sendo por meio da dimensão das afetividades que se produzem as consequências sociais (VYGOTSKY, 2004; VYGOTSKY 2009). Possibilitando reconhecer assim que suas identidades pessoais perfazem o escopo de um grupo ante ao que é compartilhado, porém sentirem-se parte da comunidade/grupo versava em unificar a diversidade a partir do próprio *fazer-se* do grupo em si.

Assim, o ser mãe de um filho especial passa a ser o elemento fundamental da identidade pessoal e social de tais mulheres tomando para si todos os aditivos e encargos que tal figura adita. Essa constatação corrobora com Ribeiro, Yamada e Tavano (2007) quando acompanharam as vivências de mães de crianças com deficiência auditiva em sala de espera de um serviço de pesquisa e assistência à saúde. Lá, a configuração que identificou o grupo por meio da convivência das mães foram as vivências semelhantes, ajuda mútua, educação e aprendizagem, insegurança na sala de espera. E estes mesmo componentes foram apontados como oportunidades de fortalecer e apoiar a população atendida do serviço em questão.

Frente a isso, as falas direcionadas a uma identificação vinda pelo ser mãe de um filho especial é também reconhecer-se nos muitos desafios do cotidiano e encontrar outras pessoas com histórias semelhantes. Isso foi percebido desde a primeira ação realizada. Principalmente na medida em que elas falavam do objeto escolhido, de seus maridos, do papel social que elas ocupam em suas vidas, de seus filhos (os que são especiais e os que não são), enfim, ao escolher o objeto, elas terminavam por falar de si mesmas. Como também no segundo dia de intervenção pela forma de acolher e cuidar delas.

Sequencialmente foi passado um vídeo que se referia a uma mulher forte e diversa, ressaltando a sua importância no mundo. Depois desse momento houveram agradecimentos, mais abraços coletivos e individuais.

Outro elemento importante que foi verificado é o cuidado que se pode ter em sala de espera, seja profissional ou não, pois ali várias mães-cuidadoras ficam aguardando esses atendimentos, observando-se uma troca de informações entre as pessoas de maneira espontânea. E às vezes, essas informações são esclarecedoras ou, por outro lado, acarretam ansiedade, expectativas e dúvidas, que, apesar de interferirem no processo de atendimento,

nem sempre eram contempladas (RIBEIRO, YAMADA, TAVANO, 2007). Esta reflexão posiciona o grupo mediador enquanto um coletivo que adentra no mundo dessas mulheres buscando promover cuidado, respeito e apoio entre elas.

Corroborando com isso faz-se importante provocar para a reflexão sobre a articulação entre a teoria e a prática de modo a discutir sobre o que foi vivenciado a partir da citação abaixo:

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências [...] uma teoria só é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (Sánchez Vázquez, 1977, p. 206-207)

A partir dessa discussão, reflete-se sobre as intervenções em seus processos, no grupo mediador e no grupo de mães, destacando o papel primordial das pessoas com as quais se propôs estar com e para, pois foram elas que guiaram os rumos do trabalho desenvolvido. Do primeiro ao último encontro houveram momentos desafiadores, mas de significativa aprendizagem e perguntas surgiram (Como? Pra que? Porquê? O que precisa?), mas todas levavam a uma máxima sobre trabalhar com grupos: é preciso ouvir primeiro.

No tocante às avaliações tanto do grupo de mulheres como do próprio serviço, conversou-se após a realização de cada atividade a fim de receber um *feedback* da equipe de psicologia e do serviço social da instituição em questão, bem como do grupo de mães. As impressões passadas foram positivas tanto da forma que o trabalho foi conduzido quanto dos elementos que surgiram após as conversas. Percebeu-se que surgiram demandas como a vontade das mães-cuidadoras de que o grupo voltasse a ter acompanhamento de profissionais da instituição, logo ficou evidente uma fragilidade na manutenção quando as ações eram advindas de estagiários ou pessoas que não ficariam por muito tempo na instituição, mesmo que cada vivência tivesse seu valor.

Foi discutido com a administração e com os estagiários, a importância de retomar o referido grupo de mães, o qual há algum tempo não vinha sendo trabalhado nem por estagiários e nem pela equipe de psicologia e de serviço social. Portanto, foi apresentado pelo grupo condutor enquanto um dos resultados das intervenções realizadas, a demanda citada que poderia ser trabalhada pela instituição e absorvida também pelo próximo grupo de estagiários

de psicologia que é trocado a cada novo período. Ou seja, a importância desses elementos faz jus a uma aprendizagem problematizadora da prática, do lugar ocupado pelo grupo facilitador.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das peculiaridades e das características aqui apresentados a partir de um viés que relacionou e discutiu questões concernentes à teoria vista em sala de aula e a prática vivenciadas nas ações realizadas, conclui-se a importância da realização de intervenções desse tipo no serviço em questão.

Se fazendo sumamente importante destacar quanto à natureza de determinados problemas observados e problematizados através das visitas e do relatório em questão, como dizendo respeito a questões sociais estruturais. Implicando aí em serem de difícil solução devido ao fato imperante de dizerem respeito à cultura e costumes, ou até mesmo a políticas de Estado. Apresentando-se como solução, somente um trabalho a longo prazo tendo como cerne a educação como sendo capaz de causar uma transformação tanto da política interna quanto externa do país, tendo como ator importante em tal mudança social, a atuação da psicologia em tal processo.

Nesse contexto, percebe-se então a importância ímpar que a atuação do psicólogo em sala de espera pautada pela educação popular tem diante das mães de crianças e adolescentes especiais, bem como da facilitação e mediação das potencialidades e da autonomia desses sujeitos tidos como especiais e também da garantia dos direitos dos mesmos.

Sendo dessa forma, necessária uma prática contextualizada do profissional de psicologia, contemplando para tanto uma prática pautada em embasamento teórico aliado ao compromisso social com seu trabalho e a abertura de se trabalhar em equipe de forma interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

BADINTER, Elisabeth. Um amor conquistado: o mito do amor materno. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, 370p.

BECKER, Ana Paula Sesti; ROCHA, Natália Lorenzetti da. Ações de promoção de saúde em sala de espera: contribuições da Psicologia. *Mental*, Barbacena, v. 11, n. 21, p. 339-355, dez. 2017. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-44272017000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272017000200004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 15 jun. 2020.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o Ensino Superior. *Revista Semina*, Londrina, v. 16, n. 2, p.9-19, out. 1995. Ed. Especial.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. (Org) Metodologia da problematização: fundamentos e aplicações. Londrina: Editora da UEL/INEP, 1999.

ESPINOSA, Baruch de. Ética (M. Chauí, trad., Coleção Os Pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1983.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido, 23 ed., 1994.

GALINKIN, A. L.; ISMAEL, E. Gênero. In: CAMINO, L.; TORRES, A. R. R.; LIMA, M. E. O.; PEREIRA, M. E. (org) Psicologia Social: temas e teorias. Brasília: TechnoPolitik, 2011, p.503- 557.

RIBEIRO, Sandra Fogaça Rosa; YAMADA, Midori Otake e TAVANO, Liliam D'Aquino. Vivência de mães de crianças com deficiência auditiva em sala de espera. *Psicol. rev.* (Belo Horizonte) [online]. 2007, vol.13, n.1, pp. 91-106. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682007000100006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682007000100006&lng=pt&nrm=iso). acesso em 06 julho 2020.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A. Filosofia da práxis. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SILVA, Gabriel Gonçalves Serafim et al. Um momento dedicado à espera e a promoção da Saúde. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33 (3), p. 1000-1013, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Teoria de las emociones: Estudio histórico-psicológico (J. Viaplana, trad.). Três Cantos, Madri:Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. Imaginação e criação na infância (Z. Prestes, trad). São Paulo: Editora Ática, 2009.

ZANOTTO, Maria Angélica do Carmo; ROSE, Tânia Maria Santana De. Problematizar a própria realidade: análise de uma experiência de formação contínua. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 29 (1), p. 45-54, 2003.

## TECNOLOGIA DIGITAL E ACESSIBILIDADE: UM ESTUDO SOBRE O APLICATIVO VLIBRAS

Jéssica Ferreira Souza da Silva<sup>1</sup>  
Vilma de Assis Francelino<sup>2</sup>  
Joseilda Alves de Oliveira<sup>3</sup>

### RESUMO

O processo evolutivo das tecnologias digitais e a importância da utilização desses recursos como interação social ou como suporte pedagógico, apontam para as possibilidades de trabalhos com o uso de aplicativos digitais. Pensando no aplicativo digital como recurso visual, destaca-se o público surdo, o qual ainda vivencia um processo de luta para romper as barreiras linguísticas existentes na sociedade, majoritariamente, oralista. Neste sentido, o presente trabalho tem como objetivo fazer uma revisão da literatura buscando saber o que dizem produções científicas sobre o uso do aplicativo Vlibras, uma suíte de ferramentas utilizadas na tradução automática do Português para a Língua Brasileira de Sinais, sobre a promoção da acessibilidade linguística ao surdo. A pesquisa está ancorada em trabalhos que discutem sobre Libras e produções sobre as tecnologias digitais como ferramenta de interação e de aprendizagem. Para coleta de dados foram utilizados o Catálogo de teses e dissertações e o Google acadêmico. Inicialmente, foram encontrados 82 trabalhos que abordavam aspectos relacionados a comunicação por aplicativos. Desses, 82, apenas 10 abordavam o aplicativo Vlibras, e, apenas 9 estava disponível para leitura. O Corpus do trabalho compreende para o exame nove produções científicas sobre o uso do aplicativo. Resultados apontam para a relevância do aplicativo para interação social e para a aprendizagem da Libras (sujeitos ouvintes). E, apontam ainda, para a necessidade de um aprimoramento do aplicativo, como o uso de recursos imagéticos, para atender de forma mais significativa, especificidades da comunidade surda.

**Palavras-chave:** Vlibras. Recurso digital. Libras

### INTRODUÇÃO

As tecnologias de informação e comunicação estão cada vez mais consolidadas na atualidade com o propósito de facilitar as ações cotidianas realizadas na sociedade, ou seja, ela nos permite realizar tarefas que talvez não fossem possíveis sem a ajuda dos aparatos tecnológicos (RIBEIRO, 2014). Quando se trata do universo linguístico da comunidade surda, considera-se a necessidade de pensar o uso de ferramentas digitais como possibilidade de

<sup>1</sup> Graduada do curso de Pedagogia e em Letras Libras da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (CINTEP), Mestra em Formação de Professores (UEPB), [jessicajfss@hotmail.com](mailto:jessicajfss@hotmail.com);

<sup>2</sup> Graduada do Curso de Letras Libras e Graduada do Curso de Pedagogia com aprofundamento em Educação do Campo da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Especialista em Educação do Campo - UFPB [vilma.libras.24@hotmail.com](mailto:vilma.libras.24@hotmail.com);

<sup>3</sup> Doutoranda em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN- Programa de Pós-Graduação em Letras- PPGL, [joshitalo@gmail.com](mailto:joshitalo@gmail.com) . <https://orcid.org/0000-0003-1403-0342>

minimizar os obstáculos comunicativos existentes entre surdos e ouvintes, principalmente pela falta da inserção da Libras em todos os contextos sociais.

A democratização do acesso à informação para todos os indivíduos em uma sociedade predominantemente oralista só ocorrerá significativamente quando os sujeitos surdos forem protagonistas em suas decisões, mediante a compreensão dos fatos veiculados através de sua língua natural.

Nesse ínterim, este trabalho surge com o intuito de investigar o que dizem as produções já publicadas sobre a usabilidade do aplicativo Vlibras, desenvolvido no Laboratório de Aplicações em Vídeo Digital (LAVID) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), caracterizado pela possibilidade de tradução automática de textos em Língua Portuguesa para a Libras. A pesquisa se debruça sobre as produções que versam sobre o Vlibras, considerando os intuítos de refletir sobre o uso do aplicativo e discutir sobre o que dizem esses discursos em relação à eficiência e eficácia do aplicativo para promoção da acessibilidade linguística ao surdo.

Desse modo, acreditamos que esta pesquisa possa contribuir para a reflexão sobre as práticas de linguagem com uso de recursos tecnológicos, posto que permite colocar em pauta o uso das tecnologias digitais, nesse caso, o aplicativo, e, possibilita pensar os propósitos que devemos ter para que essa interação possa acontecer de forma que seja significativa para os sujeitos envolvidos e possibilite minimizar as barreiras comunicativas enfrentadas pela comunidade surda.

## **LÍNGUA E ACESSIBILIDADE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS**

Conforme os estudos de Vygotsky (1998) o processo de aquisição da linguagem ocorre a partir das interferências socioculturais que o indivíduo está inserido a partir da mediação entre seus pares. Sendo assim, o autor em evidência destaca que a linguagem possibilita que os sujeitos externalizem suas percepções, emoções e desejos, trocando saberes através do diálogo, tornando-se atuantes, críticos e reflexivos.

Como exemplo dessa interação e constituição permeada pela linguagem (BAKHTIN, 2011), compreendemos, juntamente com Skliar (2005) que a Libras é a língua natural do povo surdo e é adquirida dentro da comunidade surda, no contexto sociocultural. Dessa maneira, a Libras foi legitimada pelo reconhecimento da cultura surda que explicita a necessidade destes sujeitos adquirirem uma língua com características visuais e espaciais.

Nesse contexto, de reconhecer a língua para melhor oportunizar a acessibilidade comunicação e garantir os direitos da comunidade surda, após um certo período de luta do povo surdo, a língua foi reconhecida no Brasil como meio legal de comunicação e expressão, por meio da Lei 10.436/2002, regulamentada pelo Decreto/Lei 5.626/2005 (BRASIL,2002)

No entanto, apesar da regulamentação da língua, entendemos que o surdo vive em um contexto social no qual predomina o público ouvinte, e, que a Libras, na maioria das vezes, é utilizada apenas entre o povo surdo, o que dificulta o processo comunicativo do surdo, considerando a prevalência da Língua Portuguesa no contexto social. Nessa perspectiva, é de fundamental importância a propagação da Libras em todas as esferas da sociedade para que o surdo tenha acesso a todas as informações por meio da sua língua natural (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Além de oportunizar uma melhor comunicação, Doziart e Figueiredo (2003) apontam que “a língua de sinais como uma primeira língua, é essencial para que o surdo, vendo-se a si mesmo, possa enxergar o outro, o ouvinte e, enxergando o outro, possa adentrar no mundo da linguagem escrita desse, de forma mais apropriada” (p.36), ou seja, é imprescindível que o surdo tenha acesso a sua língua natural, não só porque consegue expressar suas opiniões, defender suas ideias e interagir com os demais indivíduos que dominam esta língua, mas para que possa se apropriar da segunda língua e potencializar sua capacidade de comunicação.

Autores, como Quadros e Karnopp (2004), Stobel (2016) nos apontam para a Libras como artefato cultural de maior representação da comunidade surda. Nesta mesma linha de pensamento Doziart e Figueiredo (2003, p. 36) mencionam que “a língua de sinais pode, assim, ser representada como a porta de entrada que dará acesso ao entendimento da cultura de um grupo”, ou seja, toda a construção de expressão, de vivências, de comunicação, informação, perpassa pelo artefato linguístico, perpassa pela língua.

No entanto, percebe-se que para a efetivação do uso da Libras na sociedade, é preciso que seja desconstruído os paradigmas de sua inferiorização em comparação à Língua Portuguesa, pois, para Stobel (2016) pela dificuldade de comunicação acentuada pela supremacia da Língua Portuguesa, o surdo parece viver em uma condição de subordinação. E, na reflexão de Skliar (2005), os aspectos culturais do povo surdo são baseados em vivências que exploram os aspectos comunicativos pela língua de sinais e, por isto, considera-se imprescindível a propagação do ensino da língua.

Partindo do pressuposto defendido por Skliar (2005), podemos considerar que existem alternativas plausíveis que colaboram, significativamente, com a aprendizagem da Libras, com o intuito de favorecer a acessibilidade das informações e a aprendizagem de sinais para

surdos que foram privados de adquirir a sua língua natural. Só assim é possível pensar numa acessibilidade linguística para o sujeito surdo.

A garantia dessa acessibilidade é legitimada pelo Decreto nº 5.296, de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048 de 08 de novembro de 2000, que trata da prioridade de atendimento das pessoas com deficiência e a Lei nº 10.098 de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para promoção de acessibilidade de pessoas com deficiência. Segue a descrição de suas principais características:

I-Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação.(BRASIL, 2004, p. 2-3).

Baseando-se nesses aspectos, o documento contempla a necessidade da acessibilidade das informações em Libras através da atuação de intérpretes nos eventos científico-culturais, órgãos públicos e privados e inserção de janelas com intérpretes de Libras nos programas de televisão. Tais aspectos tornam-se significativos por respeitarem as especificidades do povo surdo.

Ainda pensando em estratégias para a efetivação da acessibilidade linguística, os recursos tecnológicos também podem contribuir nesse processo inclusivo, suscitando a autonomia dos surdos em ambientes nos quais não tenham a atuação de intérpretes. É nesse viés de diálogo entre tecnologia digital, acessibilidade linguística e surdez que discutiremos sobre a relevância da utilização das tecnologias digitais para o público surdo.

## **A IMPORTÂNCIA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS PARA A ACESSIBILIDADE LINGUÍSTICA DO SURDO**

Percebe-se que no cenário contemporâneo ocorreram diversas transformações com o surgimento cada vez mais expansivo de ferramentas digitais para contribuir com a mediação e transmissão das informações.

Nessa perspectiva, Mayer e Moreno (2002) estruturaram princípios que propiciam o desenvolvimento da aprendizagem através do uso do computador. Os autores inferem que por

meio da multimídia, os sujeitos conseguem interpretar as mensagens a partir de sistemas que explorem os sentidos, ampliando as funções cognitivas.

Partindo desse pressuposto, acrescentamos que para o público surdo, as tecnologias também facilitam a realização de ações cotidianas pela otimização de tempo para o acesso ao conhecimento e nas diversas possibilidades de interação social.

Sendo assim, Stumpf (2010) destaca que um dos primeiros recursos tecnológicos criado para a comunicação dos surdos denominava-se TDD, que era um aparelho telefônico que continha um teclado no qual era possível que as mensagens digitadas fossem enviadas como comando de voz. Entretanto, poucos surdos tinham acesso a essa tecnologia devido ao seu alto custo.

A autora também acrescenta, em sua perspectiva que *softwares* foram criados e utilizados em clínicas de reabilitação da fala e leitura labial, mas, a maioria dos surdos não compactuava/compactua com estas intervenções, por compreenderem que eles são voltados para a aprendizagem da língua oral, desconsiderando a luta pela identidade linguística do sujeito surdo. Por essas razões, ainda Stumpf (2010) destaca que aspectos como respeito à língua natural dos surdos, construção de softwares educacionais específicos para surdos, softwares que utilizem a língua de sinais escrita, dentre outros, devem ser considerados ao se pensar na estruturação de recursos tecnológicos para surdos.

Nesse sentido, de tornar o recurso atrativo para o surdo, Santos, Silva e Kafure (2019) apontam que “o surgimento de interfaces gráficas mais atrativas, coloridas e interativas vem influenciando a forma de comunicação das pessoas surdas e contribuindo para sua inclusão digital (p. 131), o que pode ser compreendido como um avanço para a acessibilidade linguística do surdo, considerando o que é colocado por Quadros (2004) ao mencionar que a visualidade é uma característica importante para o sujeito surdo.

Com a melhoria no desenvolvimento de recursos tecnológicos, é permitido pensar aplicativos ou outros aparatos que possibilitem considerar a inclusão social e digital das pessoas, de acordo com suas características e necessidades (SANTOS; SILVA; KAFURE, 2019). Nesse ínterim, é compreensível pensar que o surgimento de aplicativos voltados para a aprendizagem da Libras seja uma colaboração significativa para a acessibilidade linguística do sujeito surdo.

Para Arcoverde (2006), é importante “[...]criar condições para que os surdos, em contexto digital e na diversidade social de linguagens, possam interagir e, “graças ao plurilingüismo social”, orquestrar seus temas, sua voz e sua linguagem” (p. 256-257, grifos da autora), pois, é nessa relação dialógica com as vozes outras que nos constituímos(BAKHTIN,

2011). E, compreendemos que a existência do aplicativo com ênfase na promoção da comunicação do surdo possa contribuir para constituição social e intelectual do sujeito.

## SOBRE O VLIBRAS

Pensando em facilitar a acessibilidade do povo surdo, o aplicativo VLibras foi consolidado em 2016 no LAVID da UFPB através da Secretaria de Tecnologia da Informação (STI) articulada ao Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP). (BRASIL, 2020).

O domínio de *Software* Público Brasileiro (BRASIL, 2020) explica que o aplicativo contém uma barra na qual o usuário pode digitar em Língua Portuguesa uma palavra, texto ou enviar um áudio clicando no ícone referente ao microfone e simultaneamente um *avatar* realiza a tradução da sentença para Libras. Esse aplicativo pode ser compreendido como a extensão VLibras e consiste em “um conjunto de ferramentas computacionais de código aberto, responsável por traduzir conteúdos digitais para a LIBRAS”(SOUSA; OLIVEIRA; CARVALHO; BRITO; FREIRE; DAMASCENO, 2020, p. 26).

Com isso, o Vlibras pode ser acessado gratuitamente, viabilizando a possibilidade de *download*<sup>4</sup> em navegadores, sistemas computacionais, *tablets e smartphones*. Colaborando com essa discursão, Freire, Medeiros e Sousa (2017, p. 2) afirmam que “a função primordial do software Suíte VLibras é democratizar o acesso aos meios digitais e prestar melhores serviços eletrônicos para a referida parcela da população brasileira.”

Salientamos que essa ferramenta foi inserida em todos os portais do governo federal para garantir que os conteúdos escritos disponíveis no site sejam traduzidos para a língua natural do surdo, por meio do ícone abaixo.

**FIGURA1: ÍCONE PARA TRADUÇÃO EM LIBRAS**



**FONTE:** Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/#vlibras>. Acesso em: 25 de outubro de 2020.

<sup>4</sup> Site para *download* do software Libras: <https://softwarepublico.gov.br/social/suite-vlibras>.

Acrescentamos ainda que o domínio de *software* público destaca que os integrantes do projeto criaram um dicionário de Libras colaborativo (WikiLibras). Dessa forma, esta ferramenta é atualizada por profissionais que dominam a Libras para promover a melhoria da tradução.

Sendo assim, torna-se pertinente observar quais são os benefícios deste recurso digital e quais são os aspectos que precisam ser ressignificados para respeitar as especificidades da Libras conforme os aspectos existentes na comunidade surda. Tal análise será evidenciada a seguir com o estudo das bibliografias que abordaram esta temática.

## METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como pesquisa bibliográfica, que para Lima e Mioto (2007, p. 38), “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”, e apresenta caráter descritivo e qualitativo. Como objetivo o intuito foi fazer uma revisão da literatura buscando saber o que dizem produções científicas sobre o uso do aplicativo Vlibras. E, como instrumento de coleta de dados foi feito uma busca das produções científicas no Google Acadêmico<sup>5</sup>, Domínio Público<sup>6</sup>, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações da Capes<sup>7</sup> e o Catálogo de Teses e dissertações da Capes<sup>8</sup>, sem a delimitação de período, através dos descritores: Vlibras, Aplicativos Libras e Tecnologias Assistivas Surdos. Segue abaixo o quadro com o quantitativo de trabalhos encontrados acerca das palavras-chave utilizadas:

**Quadro 1:** Quantitativo de trabalhos encontrados com o uso dos descritores.

Repositórios digitais	Descritor: Vlibras (Quantitativo)	Descritor: Aplicativos Libras (Quantitativo)	Descritor: Tecnologias Assistivas Surdos (Quantitativo)
Catálogo de teses e Dissertações	5	3	5
Google acadêmico	5	12	23
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e dissertações	0	2	27
<b>SUBTOTAL</b>	<b>10</b>	<b>17</b>	<b>55</b>
<b>TOTAL</b>	<b>82</b>		

**Fonte:** Dados tabelados pelas pesquisadoras. Ano: 2019.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://scholar.google.com.br/>.

<sup>6</sup> Disponível em: <http://dominiopublico.gov.br>.

<sup>7</sup> Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>.

A partir da obtenção destes dados, realizou-se a leitura dos resumos de cada trabalho para a definição do critério de exclusão. Embora as palavras-chave tenha levado a essa quantidade de textos, muitos não discutiam sobre o aplicativo Vlibras. Assim, foram excluídas as publicações que não discutiam sobre o aplicativo Vlibras, ficando apenas as produções publicadas em língua portuguesa, com possibilidade de acesso nos endereços eletrônicos e com a abordagem do descritor “Vlibras”, o que totalizando nove trabalhos, dos quais quatro foram coletados no Catálogo de teses e dissertações (uma tese e três dissertações) e os cinco artigos foram coletados no Google acadêmico.

**Quadro 2:** Levantamento dos trabalhos que discutem sobre o aplicativo Vlibras.

Autor	Título	Gênero/Ano	Link para acesso
Emy Porto Bezerra	Ações de informação no laboratório de aplicações de vídeo digital da universidade federal da paraíba: uma visão a partir do conceito de regime de informação	Tese 2018	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12401?locale=pt_BR">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/12401?locale=pt_BR</a>
Mara Rubia Roos Cureau	Produção de material didático acessível para surdos no moodle	Dissertação 2017	<a href="https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15119">https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15119</a>
Manuella Aschoff Cavalcanti Brandão Lima	Tradução automática com adequação sintático-semântica para libras	Dissertação 2015	<a href="https://sucupira.capes.gov.br/">https://sucupira.capes.gov.br/</a>
Eduardo de Lucena Falcão	Deaf accessibility as a service: uma arquitetura escalavel e tolerante a falhas para o sistema de traducao vlibras	Dissertação 2014	<a href="https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6135?locale=pt_BR">https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6135?locale=pt_BR</a>
Luana Silva Reis; Tiago Maritan U. de Araújo; Maria Dayane F. Cirino Lima; Angelina S. da Silva Sales; Yuska Paola Costa Aguiar	Avaliação de usabilidade do aplicativo vlibras-móvel com usuários surdos	Artigo 2017	<a href="http://portaldeconteudo.sbcb.org.br/index.php/webmedia_estendido/article/view/4848">http://portaldeconteudo.sbcb.org.br/index.php/webmedia_estendido/article/view/4848</a>
Victor Amaral Freitas; Sheyla Natália de Medeiros; Hercilio de Medeiros Sousa	Importância do software vlibras no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva	Artigo 2017	<a href="http://www.tise.cl/volumen13/TISE2017/81.pdf">http://www.tise.cl/volumen13/TISE2017/81.pdf</a>
Aline Crisnir Torres Bezerra; Angelina Sthephanny da Silva Sales; Elane Thais Ferreira Guedes; Ítalo Rômany de Carvalho Andrade; Andréa Karinne Albuquerque Maia	A linguagem folkcomunicacional no aplicativo vlibras: uma análise sobre a acessibilidade de deficientes auditivos na tecnologia	Artigo 2017	<a href="http://anaisfolkcom.redefolkcom.org/index.php/folkcom/article/view/40">http://anaisfolkcom.redefolkcom.org/index.php/folkcom/article/view/40</a>
Rafael Santos de Oliveira; Renata Leite da Silva Cruz; Rodrigo Job Magalhães	Uma análise sobre o aplicativo vlibras: (im)possibilidade de ser instrumento para efetivação da inclusão social via acessibilidade digital	Artigo 2017	<a href="http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/9-1.pdf">http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/9-1.pdf</a>
Michele Silva da Mata Caetano; Marize Passos	A utilização dos softwares vlibras e hand talk no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola regular	Artigo 2017	<a href="https://ocs.ifes.edu.br/index.php/Cefor_IVConcefor/concefor4/paper/view/3126">https://ocs.ifes.edu.br/index.php/Cefor_IVConcefor/concefor4/paper/view/3126</a>

Posteriormente, a interpretação e análise dos dados foram realizadas com base em uma Síntese Integradora dos dados, a qual de acordo com Lima e Miotto (2007), refere-se ao ato reflexivo das informações coletadas em consonância aos objetivos estabelecidos na pesquisa, desencadeando a descrição e análise das obras conforme o objeto de estudo. Desse modo, seguimos com os resultados obtidos através da efetivação destas etapas. E, para melhor compreensão apresentaremos os textos codificados com letras e números, de forma que a primeira letra significa texto, o número representa a sequência do texto no quadro e a última letra o gênero textual. Dessa forma, usaremos para a tese o código T1T, para as dissertações T2D, T3D, T4D e para os artigos T5A, T6A, T7A, T8A e T9A, seguindo para análise a sequência apresentada no quadro demonstrativo e na codificação.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Levando em consideração o período no qual a divulgação do aplicativo Vlibras foi veiculada nos portais do governo federal (06 de maio de 2016), torna-se pertinente compreender quais foram as publicações desenvolvidas referentes à contribuição deste recurso no processo comunicativo do surdo.

Dessa maneira, segue a descrição dos nove trabalhos elencados que discutem sobre a temática em destaque.

O T1T, produzido em 2018, desenvolveu sua pesquisa com o propósito de avaliar as atividades informacionais do Lavid/UFPB que envolviam o Regime de Informação (Ri)<sup>9</sup> dentre as quais foram analisados o Ginga<sup>10</sup>, Vlibras e GT-RAP<sup>11</sup>.

Nesse sentido, sob o aplicativo Vlibras, o autor certificou que sua estruturação possibilita o estabelecimento do Ri, uma vez que seu objetivo é nortear o acesso à informação para o usuário surdo. Além disso, o Ri é demonstrado através das ações formativas, a partir de sua intencionalidade de oferecer mecanismos que ajudem um determinado grupo social, suscitando possibilidades de facilitar a vivência desse grupo, tendo como referência seu modo de vida para estruturar e transmitir as informações.

<sup>9</sup> São ações referentes à informação realizadas por sujeitos ou grupos em equipes em um local no qual existem vários componentes que organizam, produzem e divulgam estes dados informativos.

<sup>10</sup> Refere-se a um middleware aberto do sistema brasileiro de TV digital.

<sup>11</sup> Serviço de Autenticação e Preservação Digital de Documentos

O Ri também considera o aspecto das ações relacionais para o planejamento do projeto, em que os profissionais envolvidos refletiram de forma colaborativa como a informação seria ressignificada para a efetivação de ações coletivas. Por último, o Ri estudou as ações de mediação que são evidenciadas no site do Vlibras no ato de disponibilizar esta ferramenta para *download* gratuitamente, a qual é destinada a sujeitos surdos e ouvintes que queiram acessar a informação através da tradução da Língua Portuguesa para a Libras.

No T2D, produção de 2017, objetivou perceber quais eram os desafios e os pontos positivos em relação à elaboração de Material Didático Acessível (MDA) a estudantes surdos em uma disciplina aberta existente no Moodle do Núcleo de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Maria. Para a obtenção dados da pesquisa, a autora aplicou um questionário para os alunos surdos e professores surdos e ouvintes, com a intenção de verificar se o MDA auxiliava na acessibilidade aos materiais disponíveis no Moodle.

Com isso, foi estruturada a tradução de legendas na disciplina aberta, escritas em Língua Portuguesa para a Libras, e, ao fazer a observação do processo e utilização do recurso, os sujeitos da pesquisa socializaram no questionário que não apresentaram dificuldades em compreender a tradução feita pelo aplicativo exibida no vídeo. Também, consideramos mencionar que, para a fomentação do vídeo, a legenda destinada à tradução da língua foi escrita no Vlibras considerando a maneira a qual o surdo representa o português sinalizado, correlacionando-o com o sentido da mensagem.

Já o T3D, trabalho produzido em 2015, buscou colaborar com a ressignificação do Vlibras através da criação de uma proposta de organização das sentenças da Língua Portuguesa que permitisse a tradução mais fidedigna para a Libras. Sendo assim, para a análise destas informações, primeiramente, foram realizados testes computacionais comparativos entre a versão original do aplicativo e a versão sugerida como atualização, com sugestões indicadas por meio das métricas *Bilingual Evaluation Understudy* (BLEU), que analisa se o texto foi traduzido com qualidade, e, *Word Error Rat* (Wer), que observa em caráter morfológico o nível de identificação da palavra.

. Com o propósito de garantir a legitimidade da pesquisa, foi aplicado um formulário para 12 surdos e 11 ouvintes que afirmaram possuir o domínio básico na utilização do computador e na usabilidade da Língua Portuguesa. Em seguida foi aplicado um questionário contemplando 14 sentenças exibidas no Vlibras e os resultados mostraram que 83% dos sujeitos responderam assertivamente as questões com o aplicativo atualizado, enquanto o uso do aplicativo na sua versão original atingiu a média de 45% de acertos.

De acordo com a pesquisadora, embora tenha sido observado no aplicativo com sua versão atualizada a necessidade de melhorias em relação à tradução por meio da indicação de tempo verbal, a categorização dos gêneros e no aperfeiçoamento das expressões faciais do avatar, visto que este parâmetro é crucial para a compreensão da sentença traduzida para Libras, também foi notável, pela aplicação destes procedimentos de coleta de dados que o Vlibras com a estruturação proposta na versão de atualização apresenta uma eficácia mais satisfatória na sua tradução se comparado ao aplicativo na sua versão original/inicial.

O T4D, realizado em 2014, objetivou oferecer ao aplicativo Vlibras um sistema tolerante a falhas, por meio de um sistema distribuído, ou seja, reorganizar o fluxo de redes e disponibilizar outros recursos para apresentar as informações solicitadas quando o sistema estiver sobrecarregado. Dessa maneira, com a criação desta proposta e a realização do teste, foi certificada a evolução do recurso digital, considerando que o sistema de tolerância a falhas conseguia minimizar os erros apresentados na sinalização, principalmente, no que se refere à otimização do tempo na exibição dos sinais pelo avatar.

T5A foi publicado em 2017 e objetivou a identificação da funcionalidade do aplicativo Vlibras-Móvel para usuários surdos. Para mensurar estes dados, os pesquisadores escolheram para participar do estudo cinco surdos que recebiam acompanhamentos e ações interventivas da Fundação de Apoio ao Portador de Deficiência (FUNAD), localizada em João Pessoa-PB.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram: (1) aplicação de um questionário para obter informações sobre o perfil dos sujeitos; (2) a exploração do aplicativo pelos usuários surdos para testar sua usabilidade; (3) a análise das ações dos sujeitos durante o uso do aplicativo; (4) a elaboração de um questionário referente à satisfação e estado emocional dos usuários surdos ao utilizarem o aplicativo. É importante ressaltar que tal instrumento de coleta de dados estruturou-se na plataforma online TUTAForm, a qual possibilita a inserção de vídeos, recursos visuais e animações em Libras, no intuito de respeitar a especificidade linguística dos participantes da pesquisa.

O estudo foi realizado com cinco surdos que tinham entre 24 e 44 anos, sendo quatro surdos do sexo masculino e uma do sexo feminino. Em relação a escolarização quatro tinham o ensino fundamental incompleto e um tinha formação em nível superior. E, todos informaram ser fluentes na Língua de Sinais, manusear recursos tecnológicos, porém não dominar a Língua Portuguesa.

Na segunda etapa, no tocante ao uso das funções do aplicativo, nenhum dos sujeitos pesquisados conseguiu entender o significado do botão “Traduzir”, três confundiram o ícone “Dicionário” com a imagem da lupa (botão da categoria “pesquisar”) e um apresentou

dificuldades em compreender o local destinado a digitação da caixa de texto. As demais dificuldades apresentadas foram em reconhecer o botão que tinha a função de “download”, da tradução para exibição como vídeo, na identificação do botão de compartilhar o vídeo depois de salvo nas redes sociais e dificuldades com o português convencional (problema apresentado por apenas um participante). E, embora todos os participantes tenha declarado fazer uso de recursos tecnológicos, apenas dois conseguiram finalizar as ações sem apresentarem dificuldades em utilizar o recurso digital.

Por fim, no aspecto referente ao regionalismo, quatro dos cinco usuários não realizaram as ações com autonomia porque não havia nenhum ícone que estivesse correlacionado ao conceito desta palavra. Além disso, os nomes dos estados foram apresentados apenas em Língua Portuguesa e, por ainda não dominarem esta língua, dois sujeitos da pesquisa não conseguiram elencar o estado “Paraíba” para o avatar apresentar as traduções respeitando esta variação linguística. Nessa situação, a representação dos estados através das bandeiras associadas aos nomes facilitaria a identificação dos estados.

Para o texto T6A de 2017, o objetivo do estudo foi comprovar a relevância da tradução da Língua Portuguesa para a Libras para a aquisição de saberes inerentes à formação institucionalizada através do Vlibras. Nesse sentido, o processo avaliativo do aplicativo foi feito com dez estudantes ouvintes do ensino médio e técnico da Escola Estadual Prefeito Oswaldo Pessoa, em João Pessoa-PB.

As etapas da pesquisa envolveu a exibição de um tutorial de como usar o aplicativo; em seguida, a observação das tarefas de teste, na qual os alunos realizaram os comandos do Vlibras relacionados à tradução de palavras através de áudio e da escrita. Como resultado foram apontados a interação dos alunos, a motivação em aprender a Libras, a autonomia fazer uso do recurso digital, e, também foi destacada a importância de inseri-los, de forma mais significativa, nas ações pedagógicas das salas de aulas.

No texto T7A, publicado em 2017, a intenção foi compreender como o Vlibras apresentava as gírias respeitando as variações linguísticas das regiões. Para o alcance do objetivo foi realizada uma entrevista online com o idealizador do aplicativo, no intuito de saber o porquê da criação recurso digital, como foi estruturado para que o sinal respeitasse o regionalismo e se havia planejamentos futuros de atualização do aplicativo. O entrevistado descreveu que através do egresso de uma aluna surda no curso de Ciências da Computação, foi evidenciado que na UFPB não havia suporte para promover a acessibilidade da aluna à aprendizagem.

Em relação à estrutura, o criador do recurso informou que Vlibras foi estruturado para que, por meio de um avatar, os usuários pudessem visualizar a tradução da Língua Portuguesa para a Libras com todos os seus parâmetros e que o modelo do avatar era semelhante a um personagem *cartoon* (desenho humorístico e caricato), porque de acordo com coleta de informações na comunidade surda, este tinha sido o modelo de maior aceitação no grupo.

Sobre a questão linguística foi acrescentado que a aquisição de sinais regionais é feita por meio do projeto chamado WikiLibras, no qual os usuários surdos enviam os sinais que ainda não são conhecidos nacionalmente e, uma parte da equipe, composta por surdos, analisa se aquele sinal é adequado e condizente com o significado. Por fim, destacou o planejamento em ampliar o projeto para abranger a língua de sinais de outros países.

Com a reflexão acerca destas respostas, os pesquisadores avaliaram a tradução do cordel “Sou da terra do oxente” e perceberam a ausência da apresentação de sinais quando existiam palavras regionais, como: “matuto”, “aculá”, “adonde” e a palavra “vice” foi traduzida com um significado divergente da mensagem do texto. Dessa forma, levantaram-se os possíveis fatores que acarretam a realização da datilologia nestes termos, que podem ser a ausência de um sinal específico, o registro do banco de dados da palavra apenas com a respectiva estruturação gramatical de uma determinada região e a falta de atualização do aplicativo. Dessa forma, compreendemos necessária uma divulgação mais consistente para que haja maior integração e contribuição da comunidade surda ao projeto.

Trazemos no texto T8A de 2017 uma pesquisa dedutiva com o intuito de verificar como o Governo Federal está discutindo a acessibilidade digital nas leis e o diálogo da aplicabilidade do aplicativo Vlibras com as leis governamentais.

O texto discorre que as leis revelam a importância do uso dos recursos de acessibilidade para a pessoa com deficiência, principalmente no tocante à sua participação ativa como sujeito social, eliminando os obstáculos que lhes impedem de realizar ações cotidianas com autonomia. No entanto, a existência da legalidade não garante a acessibilidade de todos, visto que, por questões socioeconômicas, há muitas pessoas com deficiência que não conseguem ter acesso aos recursos tecnológicos de acessibilidade, o que acaba por tronar a lei não efetivada.

Segundo os pesquisadores, a criação do Vlibras seguiu as propostas determinadas nas legislações sobre disponibilizar meios acessíveis à pessoa com deficiência, nesse caso, especificamente, pensando no indivíduo surdo, seguindo o Modelo de Acessibilidade em Governo Eletrônico, assegurando a obrigatoriedade de utilizá-lo em todos os portais do Governo Federal, facilitando a inclusão do povo surdo socialmente. Mas, preocupados com a

efetivação da acessibilidade, os pesquisadores reiteraram a necessidade de fortalecer as políticas públicas para garantir que estes recursos sejam acessíveis às pessoas com deficiência, que se encontram marginalizadas pelas desigualdades sociais.

No último texto, o T9A de 2017, as autoras investigaram os benefícios que os aplicativos Vlibras e Handtalk proporcionaram para três alunos surdos de uma turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola no estado do Espírito Santo. As pesquisadoras detectaram que a maior barreira existente no contexto educativo dos alunos era o fato de docentes e estudantes ouvintes não dominam a língua de sinais, acarretando a necessidade constante da mediação do intérprete de Libras para a transmissão das informações aos discentes surdos.

A utilização dos recursos aconteceu inicialmente em atividades extraclasse, com o propósito de perceber toda a funcionalidade do Vlibras e Handtalk.; depois, os estudantes surdos também tiveram o apoio do profissional que atuava no atendimento educacional especializado, auxiliando individualmente na compreensão da proposta dos aplicativos; e finalizando a etapa, tais estratégias foram consolidadas na sala de aula, propiciando mais autonomia aos alunos surdos em adquirir conhecimento.

De acordo com o texto T9A, a inserção de ferramentas digitais no processo educativo desses alunos, por meio da intervenção realizada, fez com que os professores começassem a buscar mais subsídios para os planejamentos na tentativa de atender as especificidades dos alunos surdos.

Com base no que foi apresentado pelos trabalhos expostos nesse texto, ficou clara a preocupação em analisar a validação do aplicativo Vlibras, conforme a usabilidade do recurso por usuários surdos e por ouvintes. Da mesma forma, percebemos que as pesquisas buscaram compreender as possíveis lacunas e apontar formas de melhoramentos.

Percebemos ainda, que o público ouvinte apresenta mais facilidade em utilizar o Vlibras do que os sujeitos surdos. Tal resultado é compreensível, visto que, a Língua Portuguesa é predominante para solicitar os comandos de tradução, o que pode ser compreendido como uma lacuna que precisa ser preenchida. Desse modo, podemos refletir acerca da possibilidade em inserir imagens para a respectiva apresentação dos sinais, contemplando a aquisição do conhecimento dos surdos que ainda não aprenderam a Língua Portuguesa, mas desejam obter saberes de sua língua natural. Assim, este grupo de usuários seria incluído com apropriação e autonomia na utilização do aplicativo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível mencionar que o Vlibras tem causado algumas contribuições para o processo comunicativo entre surdos e ouvintes, como a possibilidade dos usuários ouvintes buscarem este recurso como forma de colaborar com a aprendizagem da Libras, bem como o estímulo à autonomia dos sujeitos surdos em pesquisar, em tempo real, sinais que eles desconhecem. Ademais, a viabilização deste recurso nos portais oficiais promove a acessibilidade à pessoa surda, que com o uso do aplicativo, pode visualizar o conteúdo de *sites* através de sua língua oficial.

Em contrapartida, foram apontadas lacunas no processo de funcionamento do aplicativo, que precisam ser reparadas, a exemplo podemos citar a ausência da seleção de imagens para auxiliar/facilitar a leitura para a pessoa surda, visto que, a configuração do aplicativo nestas categorias organizadas apenas em Língua Portuguesa dificulta o uso do aplicativo pelo surdo que não domina a segunda língua.

Também pode ser apontada a necessidade de atualização constantemente dos sinais conforme as regiões, pois, mesmo o aplicativo contendo tal função, em algumas situações, pela existência variada de terminologias distintas na Língua Portuguesa, o aplicativo, nesta função, não corresponde as expectativas. Portanto, torna-se necessário maior divulgação do WikiLibras para maior compartilhamento de sinais pela comunidade surda.

Salientamos também, que é explícita a necessidade de realização de pesquisas na área das tecnologias na busca por minimizar as lacunas no aplicativo. E, ainda, estudos que venham contribuir com o uso do aplicativo numa perspectiva pedagógica, de forma que proporcione a colaboração no processo de ensino e aprendizagem na escolas regulares e amenize as barreiras na comunicação.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, R. S. **AnyLanguage-To-Libras: Avaliação de um Serviço de Tradução Automática de Varias Línguas Orais para Língua Brasileira de Sinais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2018.

ARCOVERDE, Rossana, Delmar de Lima. Tecnologias digitais: novo espaço interativo na produção escrita dos surdos. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 2006.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal: introdução e tradução do russo Paulo Bezerra*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BEZERRA, E.M. **Ações de informação no laboratório de aplicações de vídeo digital da Universidade Federal da Paraíba: uma visão a partir do conceito de regime de informação.** Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2018.

BEZERRA, A. C. T.; SALES, ANGELINA, S. S.; GUEDES, E. T. F.; ANDRADE, I. R. C.; MAIA, A. K. A. A linguagem folkcomunicação no aplicativo VLibras: uma análise sobre a acessibilidade de deficientes auditivos na tecnologia. *In: Conferência Brasileira de Folkcomunicação, 18.*, 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFRPE, 2017. Disponível em: <https://docplayer.com.br/64410552-A-linguagem-folkcomunicação-no-aplicativo-vlibras-uma-analise-sobre-a-acessibilidade-de-deficientes-auditivos-na-tecnologia-1.html>. Acesso em: 03 mai. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2002.

BRASIL. **Software Público Brasileiro.** Disponível em: <https://softwarepublico.gov.br/social/suite-vlibras>. Acesso em 20 out 2020.

BRASIL. **VLIBRAS – Tradução de Português para a Libras.** Disponível em: <https://www.vlibras.gov.br/#vlibras>. Acesso em: 20 out 2020.

CAETANO, Michele Silva da Mata; PASSOS, Marize. A utilização dos softwares Vlibras e Hand Talk no processo de inclusão de alunos com deficiência auditiva em uma escola regular. *In: CONGRESSO REGIONAL DE FORMAÇÃO E EAD (CONCEFOR), 4.*, 2017, Vitória. ago. 2017. **Anais [...]**. Vitória: IFES, 2017. p.1-10. Disponível em: [https://ocs.ifes.edu.br/index.php/Cefor\\_IVConcefor/concefor4/paper/view/3126/786](https://ocs.ifes.edu.br/index.php/Cefor_IVConcefor/concefor4/paper/view/3126/786). Acesso em: 03 mai. 2020.

CUREAU, M. R. R. **Produção de material didático acessível para surdos no moodle.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria - RS, 2017.

DOZIART, A.; FIGUEIREDO, M. J. **Problematizando o ensino de Língua Portuguesa na Educação de Surdos.** Espaço: Informativo Técnico-Científico do INES, nº 18/19 (dez. 2002 - jul. 2003). Rio de Janeiro: INES, 2003.

FALCÃO, E. L. **Deaf Accessibility as a Service: uma Arquitetura Escalavel e Tolerante a Falhas para o Sistema de Tradução VLIBRAS.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2014.

FREITAS, V. A.; MEDEIROS, S. N.; SOUSA, H. M. Importância do software Vlibras no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva. **Revista: Nuevas Ideas en Informática Educativa**. Santiago de Chile, v.13, p. 578-581., 2017.

FREIRE, I. M; BEZERRA, E. P.; SOUSA, M. R. F. Projeto Suíte VLibras: um olhar considerando acessibilidade e arquitetura da informação. *In: Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB)*, 17., 2016, Salvador. **Anais [...]**. Salvador: PPGCI, UFBA, 2016. Disponível em:  
<http://www.ufpb.br/evento/index.php/enancib2016/enancib2016/paper/viewFile/3882/2281>. Acesso em: 03 mai. 2020.

LIMA, M. A. C. B. **Tradução Automática com Adequação Sintático-Semântica para LIBRAS**. 2015. Dissertação (Mestrado em Informática) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa-PB, 2015.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**. Florianópolis, v. 10, p. 35-45, 2007.

LUDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E. P. U., 1986.

MAYER, R. E.; MORENO, R. Aids to computer-based multimedia learning. **Revista ScienceDirect**. Amsterdã, v. 12, n.1, p. 107-119, 2002.

OLIVEIRA, R. S.; CRUZ, R. L. S.; MAGALHÃES, R. J. Uma análise sobre o aplicativo Vlibras: (im)possibilidade de ser instrumento para efetivação da inclusão social via acessibilidade digital. *In: Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*, 4., Santa Maria-Rs, nov. 2017. **Anais [...]**. Santa Maria: UFSM, 2017, p.1-15. Disponível em:  
<http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2017/9-1.pdf>. Acesso em: 03 mai.2020.

QUADROS, R. M; KARNOPP, Lodenir Becker. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2004. 224p.

REIS, L. S.; ARAÚJO, T. M. U.; LIMA, M. D. F. C.; SALES, A. S. S.; AGUIAR, Y. P. C. Avaliação de Usabilidade do Aplicativo VLibras - Móvel com Usuários Surdos. *In: Workshop de trabalhos de iniciação científica - Simpósio Brasileiro de Sistemas Multimídia e Web (WEBMEDIA)*, 23., 2017, Gramado. **Anais [...]** Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, oct. 2017 . p. 123-126. Disponível em:  
<http://www.inf.ufrgs.br/webmedia2017/wp-content/anaiswebmedia/files/wtic/wtic10.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2020.

RIBEIRO, A. E. Tecnologias na educação: Questões e desafios para a produção de sentidos. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4, n. 2, p. 152-158, jul./dez. 2014.

SANTOS Sylvana Karla da Silva de Lemos; SILVA, Tania Carla da; KAFURE, Ivette. Tecnologias digitais e acesso à informação: uma pesquisa com pessoas surdas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis**, v. 24, n. 1, p. 129-143, dez./mar., 2018/2019.

SKLIAR, Carlos. **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

SOUSA, J. L. P.; OLIVEIRA, I. F.; CARVALHO, L. C.; BRITO, M. D. O.; FREIRE, K. M. A.; DAMASCENO, A.C. S. A utilização do aplicativo VLIBRAS como forma de ensino e aprendizagem para alunos surdos. **Revista Psicologia & Saberes**. v. 9, n. 16, p. 22-30, 2020.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 3. ed. rev., Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016. 146p.

STUMPF, Marianne Rossi. **Educação de Surdos e Novas Tecnologias**. Florianópolis, 2010.

VIEIRA, Maristela Compagnoni.; CORRÊA, Ygor.; CHEIRAN, Jean Felipe Patikowski; SANTAROSA, Lucila Maria Costi; BIASUZ, Maria Cristina Villanova. Contribuições da Teoria da Aprendizagem Multimídia e da Usabilidade para aprendizagem de Libras e Língua Portuguesa por meio de aplicativos móveis. **RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação**. Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 1-10. Dez. 2014.

## TECNOLOGIA EDUCACIONAL ADAPTATIVA: ESTUDO DE CASO DA PLATAFORMA EDUCACIONAL SIMPLIX

Geisse Martins<sup>1</sup>  
Diana da Silva de Oliveira<sup>2</sup>  
Jeyse Anny Bezerra de Oliveira<sup>3</sup>  
Mariana Laura Queiroz Ribeiro<sup>4</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a tecnologia educacional adaptativa Simplicx que atua como ferramenta para atender as demandas da sala de atendimento educacional especializado (AEE). Essa plataforma integra o programa educacional TiX Letramento que tem como estrutura quatro eixos fundamentais – Tecnologia Assistiva – Plataformas Educacionais – Plataformas de Colaboração EAD/AVA – Garantias Técnicas e Didático Pedagógicas. Como base para compor os estudos e análises é apresentado um estudo de caso da plataforma educacional Simplicx que oferece suporte, autoria e, também, colaboração de conteúdo digital para trabalhar a comunicação alternativa e as atividades interativas bem como intervenções pedagógicas, psicopedagógicas e neuropsicopedagógicas junto às pessoas com deficiência. Essa tecnologia também atua no apoio ao diagnóstico educacional o que permite, aos profissionais envolvidos com o atendimento educacional especializado, uma visão mais holística da pessoa com deficiência. A plataforma desenvolvida por brasileiros recebeu inúmeros prêmios nacionais e internacionais com reconhecimento como tecnologia disruptiva e com inovação *hightech* que pode impactar positivamente até um bilhão de pessoas.

**Palavras-chave:** Atendimento Educacional Especializado, Plataforma Educacional Simplicx, Tecnologia Educacional, TIX.

### INTRODUÇÃO

A comunicação humana é um processo que envolve troca de informações e utiliza sistemas simbólicos (abstratos, concretos, gestuais e sonoros) como base para esse fim. Estamos rodeados pelo ambiente físico, mas, sobretudo, circundados pelo ambiente social e cultural, estes repletos de pessoas com as quais nos relacionamos e das quais dependemos: somos seres sociais por natureza, criadores e resultado da nossa própria sociedade e cultura.

A comunicação não existe sozinha, como algo separado da vida e da sociedade: tudo é comunicação e é através dela que partilhamos quem somos e expressamos o que sentimos. Ela

<sup>1</sup> Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação da Miami University of Science and Technology (MUST) – Flórida - USA, geisse@geisse.com.br;

<sup>2</sup> Graduanda pelo Curso de Pedagogia da Unileya - MG, do29687@gmail.com;

<sup>3</sup> Graduada em Fonoaudiologia & Pedagogia, Especialista em Educação Especial pela UNICAP-PE, jeyseanny2012@gmail.com;

<sup>4</sup> Pedagoga, Especialista em Educação Especial e Neuropsicopedagogia e pós graduanda em Psicopedagogia pela FAFIRE-PE, maribeiro2@gmail.com;

é o canal pelo qual nossa condição de vida, nossas crenças, valores e características culturais nos foram transmitidas.

Trata-se de uma necessidade básica do ser social e confunde-se com a própria vida, pois todos os dias, do acordar ao dormir, do nascer ao morrer, realizamos inúmeros atos de comunicação: desde um beijo de bom dia, passando pela escolha das roupas, a leitura de placas no caminho, a discussão de relatórios no trabalho, a conversa em família no jantar até o boa-noite na hora de dormir.

O ser humano percorreu um longo caminho desde a comunicação primitiva – da simples linguagem, dos gestos, posturas, gritos e grunhidos –, aos ideogramas, e, posteriormente, a escrita. Esse processo levou à era da comunicação social. A necessidade de entender e se fazer entender conduziu a evolução humana gerando um grande fator de vantagem evolutiva: a comunicação.

Comunicação é uma palavra derivada do termo latino *communicare*, que significa "partilhar, participar algo, tornar comum". A comunicação ocorre quando o emissor traduz a sua ideia para uma linguagem ou código que possa ser compreendido pelo receptor.

Segundo Harari (2015 p. 17), o surgimento de novas formas de pensar e se comunicar, entre 70 e 30 mil anos atrás, constitui a revolução cognitiva que possibilitou uma mudança sem precedentes na maneira de pensar e se comunicar. Tais habilidades, a de pensar e comunicar permitem a humanidade, ao longo de sua existência, cooperar uns com os outros. A comunicação é, portanto, característica intrínseca da evolução humana.

A comunicação humana propicia trocas significativas e pode ser realizada de forma abrangente: a linguagem oral - acompanhada ou não por expressões faciais -, os gestos, a escrita e outros elementos comunicativos que nos permitem compreender e sermos compreendidos.

A chamada Comunicação Alternativa, portanto, é um método que propõe melhorar a comunicação das pessoas com deficiência, temporária ou permanente, e é também, um recurso enriquecedor da Educação Inclusiva, propiciando, por fim, o pleno desenvolvimento dessas pessoas, uma vez que, de acordo com Vygotsky (1997, p.123), “o defeito não produz um ser menos desenvolvido, senão que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferenciado”.

Nesse cenário, a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) enfatiza formas diversificadas de comunicação, visando promover e suplementar a fala, garantindo, assim, uma forma alternativa de comunicação para o indivíduo que tem ausência, comprometimento ou prejuízo da fala.

No ambiente educacional, a tecnologia possibilita a criação de inúmeras formas de envolver, estimular e explorar novas estratégias, de acordo com as necessidades do mundo atual, expandindo a experiência de aprendizado, tornando a comunicação e o ensino mais dinâmicos e interativos.

Sendo assim, a tecnologia voltada para a educação precisa ser uma ferramenta que se baseia numa concepção de aprendizagem interacionista e colaborativa, na qual tanto o estudante quanto o professor sejam sujeitos atuantes, fazendo uso dos recursos disponíveis para construir espaços de aprendizagem, pois Segundo Vygotsky (1988, p. 115-118):

[...] o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam, [...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. [...]

A Educação Inclusiva e, especialmente, a promoção da acessibilidade por meio da tecnologia assistiva são meios capazes de criar condições para a autonomia do estudante, além de atuarem como instrumentos mediadores da aprendizagem. Nesse sentido, é preciso valorizar a diferença como condição humana e considerar que a diversidade de desenvolvimento é uma realidade que necessita ser atendida.

Educar para a cidadania é uma meta transversal das políticas educacionais, e precisa ser incorporada nos projetos pedagógicos por meio da valorização das necessidades, na elaboração de novos espaços de socialização, novas manifestações culturais, na questão mais ampla da acessibilidade e na inclusão de recursos específicos que proporcionem o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) como instrumento de aprendizagem, de modo a possibilitar o desenvolvimento cognitivo e criativo dos estudantes.

Sendo assim, a tecnologia pode atuar como instrumento e alternativa para a construção do conhecimento, principalmente para pessoas que possuem dificuldades na comunicação?

Diante de tudo isso, supõe-se que o entrelaçamento entre o uso das tecnologias digitais e educação é uma discussão extremamente importante quando pensamos na aprendizagem e no desenvolvimento de habilidades e com isto o estudo de caso de uma empresa brasileira que desenvolve tecnologias educacionais adaptativas para serem utilizadas nas intervenções para pessoas com deficiência e tem a finalidade de compreender a importância da comunicação nos processos de aprendizagem destas pessoas, analisando também as formas de aplicação das



## **IV CINTEDI** Congresso Internacional de **Educação Inclusiva**

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

tecnologias adaptativas, seus métodos, atividades e intervenções pedagógicas, psicopedagógicas e neuropsicopedagógicas.

### **METODOLOGIA**

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a qualitativa, do tipo estudo de caso. Apresenta-se como qualitativa, porque é aplicada à Plataforma Simplicx e ao estudo de suas funções e ações para a adaptação escolar.

Configura-se como um estudo de caso, pois se envolve em um estudo detalhado e claro de um dos poucos objetos utilizados para a adaptação de pessoas com deficiência associado à tecnologia no Brasil, de maneira que se permita o seu amplo e detalhado conhecimento (Gil, 2007), centrando-se na compreensão da dinâmica do contexto real.

Ao realizar um estudo de caso de uma empresa brasileira, busca-se compreender como aplicar tecnologias educacionais, utilizando-as como ferramentas para obter maior eficiência e eficácia nas intervenções junto às pessoas com deficiência.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A tecnologia compatibiliza-se com as demandas e objetivos previstos no plano de ensino e na política da Educação Inclusiva e Integral em todo Brasil, vide LBI (Lei Brasileira de Inclusão) nos artigos 27 e 28, Constituição Federal, nos artigos 205, 206 e 227, Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 9089/1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996) e Plano Nacional de Educação (Lei n.º 10.179/2001). Atuando assim, como instrumento de apoio para a construção e/ou o desenvolvimento de atividades que irão subsidiar intervenções pedagógicas, psicopedagógicas, neuropsicopedagógicas e diagnósticas, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo com a melhoria quantitativa e qualitativa dessas intervenções, assim como com o aprimoramento dos processos do ensino e da aprendizagem, empreendidos principalmente nos campos da comunicação alternativa e aumentativa e na alfabetização inicial.

O embasamento teórico, que fundamenta a concepção do banco padrão de pranchas da plataforma, pretende evidenciar as propostas de intervenção mediada, com uso dos modelos de pranchas que apoiam o desenvolvimento da comunicação e interação da pessoa atendida, com vistas à inclusão escolar, além da inclusão sociodigital.

Ha pessoas que demandam de recursos e estratégias extras para viabilizar sua comunicação, interação e atender a suas necessidades importantes, a fim de adquirir conhecimento, para tanto é indispensável que o professor esteja em permanente processo de formação, busca de saberes e ampliação de domínios que contribuam com subsídios teóricos e práticos imprescindíveis ao seu fazer pedagógico diário. O docente é o grande responsável por criar situações em que os estudantes possam florescer as competências necessárias para se expressar, localizar e analisar informações, desenvolvendo, refletindo e melhorando seus processos cognitivos, tornando-se aptos a interagir, comunicar e trabalhar com outras pessoas, expressando sua criatividade e transformando seu contexto.

Os temas importantes, no contexto da Educação Inclusiva, são trazidos nas intervenções pedagógicas das pranchas de comunicação multimídia da Plataforma Adaptativa Educacional Simplicx, centralizando sempre o enfoque nas possibilidades da pessoa atendida e não na deficiência ou limites que ela apresenta.

Isso se alinha, fundamentalmente, aos pressupostos da teoria sociointeracionista (VYGOTSKY, 2005); às múltiplas inteligências (HOWARD GARDNER, 1998); à taxonomia dos objetivos educacionais (BLOOM *et al.*, 1956); às considerações da inclusão escolar na atualidade (MANTOAN, 2006); às novas formas de ensinar e aprender em contextos digitais e às teorias do conectivismo (SIEMENS, 2005) e; com a neuroplasticidade (FEUERSTEIN *et al.*, 1994) que, numa visão dialética, examinam não só as possíveis limitações da pessoa, mas em uma ampla análise, as suas inúmeras possibilidades.

Ao evidenciar a importância dos recursos oferecidos na CAA e nos processos de ensino e de aprendizagem, pressupõe-se dialogar com essas teorias e seus pensadores.

As contribuições desses referenciais teóricos são mais do que atuais e trazem luz para a compreensão das práticas relativas à Educação Inclusiva e para a busca de uma intervenção inovadora. Os pressupostos apresentados têm ricas implicações nas práticas pedagógicas, psicopedagógicas e neuropsicopedagógicas e foram cruciais para dar suporte ao desenvolvimento dos conceitos de modelos de pranchas que possuem o uso de signos e imagens para consubstanciar a CAA ou os processos de ensino e de aprendizagem através de estudo de caso com fundamentação teórica bibliográfica.

No Brasil, o cenário da educação especial inclusiva apresenta-se como uma realidade que, ao longo de mais de uma década, consolida-se e vai ao encontro das políticas públicas estabelecidas, bem como de uma legislação que ancora todas as ações.

A plataforma adaptativa educacional Simplicx é um software desenvolvido para atender as demandas da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). É um sistema



## IV CINTEDI Congresso Internacional de Educação Inclusiva

V JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

adaptativo que permite ao profissional, criar e aplicar pranchas multimídias (com som e imagens) nos campos da Comunicação Alternativa e também com atividades interativas através de intervenções alinhadas com o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI).

A tecnologia compatibiliza-se com as demandas e objetivos previstos no plano de ensino e na política da Educação Inclusiva e Integral nacional, atuando como instrumento de apoio para a construção e/ou o desenvolvimento de atividades que irão subsidiar intervenções pedagógicas, psicopedagógicas, neuropsicopedagógicas e diagnósticas, no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), contribuindo com a melhoria quantitativa e qualitativa dessas intervenções, como também para o aprimoramento dos processos do ensino e da aprendizagem, empreendidos, principalmente, nos campos da CAA e na alfabetização inicial, conforme imagem abaixo.



A Simplic oferece suporte à autoria e à colaboração de conteúdo digital sob a forma de pranchas de comunicação multimídia, integradas aos módulos de Comunicação Alternativa e Atividades Interativas, proporcionando a adoção de diferentes métodos e abordagens científicas ou a construção de atividades específicas em face das singularidades da pessoa atendida.

A plataforma foi concebida em parceria com profissionais da área de inclusão escolar e reabilitação. Sendo assim, a partir de pranchas de comunicação multimídia, disponibiliza ferramentas eficientes para a CAA no meio digital, possibilitando também a criação de atividades interativas personalizadas, levando-se em consideração o PDI (Plano de Desenvolvimento Individualizado).

Os recursos disponíveis para a produção das pranchas são aqueles que, ao longo do tempo de uso da plataforma, foram identificados como os mais importantes para a produção de materiais didáticos digitais e de comunicação alternativa.

Inserindo na prancha, imagens e áudios personalizados do usuário ou que integram as galerias da plataforma, o professor, de forma amigável e intuitiva, cria suas atividades rapidamente. O estudante, por sua vez, interage facilmente com as atividades, por meio dos símbolos do Teclado Inteligente Multifuncional (TiX), ao associá-los aos itens que compõem as pranchas.

Como o próprio nome da plataforma sugere, esta foi projetada para ser "simples", ou seja, para que os usuários (professor e estudante) consigam operá-la da forma mais intuitiva possível, interagindo com as pranchas a fim de estimular o pensamento, a cognição e potencializar as diversas habilidades. Com esse intuito, buscou-se desenhar uma interface simples, adaptativa funcional e autoexplicativa.

A proposta de criação da plataforma se baseou na convicção de que não deve haver obstáculos que impeçam a comunicação e a participação efetiva em nenhum contexto da vida. A comunicação humana vai muito além da palavra: ela permite às pessoas serem entendidas e se fazerem entender, aprender e ensinar, se constituírem como protagonistas de suas vidas e construir sua identidade cultural.

No Brasil, o cenário da educação especial inclusiva apresenta-se como uma realidade que, ao longo de mais de uma década, consolida-se e vai ao encontro das políticas públicas estabelecidas, bem como de uma legislação que ancora todas as ações como demonstram os números.

Ao longo de uma década, o crescimento das matrículas, na educação especial inclusiva, cresceu exponencialmente, e na mesma direção e sentido, a oferta de tecnologias educacionais adaptativas não se deu na mesma velocidade. As pranchas de comunicação multimídia são um exemplo de como os recursos oferecidos pelo desenvolvimento tecnológico são de significativa relevância na comunicação e no processo de aprendizagem. A mudança de paradigma na educação inclusiva, que pressupunha o uso quase que exclusivo do material concreto, nessa nova perspectiva de aprendizagem sociointeracionista, com o uso das pranchas de comunicação multimídia, apresentam-se como uma alternativa didática eficaz, uma vez que nem sempre o material concreto, em diferentes situações, é suficiente para abarcar as inúmeras possibilidades de aprendizagem dos estudantes. As pranchas são como ferramentas do pensamento e baseiam-se na concepção de que tanto o estudante quanto o professor são sujeitos dessa aprendizagem.



A construção de ambientes de comunicação e aprendizagem, mediados pela tecnologia, abre um universo de possibilidades pedagógicas que podem contribuir para que os estudantes desenvolvam habilidades e competências compatíveis com as novas demandas sociais, construindo um caminho peculiar de aprendizagem em seu próprio ritmo e a partir de suas necessidades. As tecnologias digitais ampliam e estimulam a cognição humana. O processo de aprendizagem não se trata mais de apenas receber e transmitir o conhecimento como outrora, mas de criar, construir e compartilhar novos saberes.

O processo de aprendizagem, mediado pelo uso de pranchas de comunicação multimídia e por intervenções interativas, tem como premissa fundamental a relação humana e, como consequência, a gênese do aprendizado<sup>3</sup> (PIAGET, 1978). O conhecimento é produzido graças a uma interação do indivíduo com o seu meio, de acordo com estruturas que fazem parte dele, permitindo que o estudante seja o protagonista de seu processo de aprendizagem.

O uso da tecnologia ultrapassa barreiras arquitetônicas e transcende no tempo e no espaço, refletindo na maneira como nos comunicamos e na construção do conhecimento, não se restringindo aos espaços educativos, mas adentrando nas relações sociais e na vida das pessoas. Por isso, ao se pensar sobre os processos de aprendizagem mediados pelo professor e entrelaçados com as tecnologias e a cognição, é importante considerar a perspectiva vygotskiana, que pressupõe as tecnologias digitais como instrumentos auxiliares, estimuladores na prática pedagógica, com um forte impacto em alguns aspectos psicológicos e com capacidade mediadora na promoção de processos inter e intramentais, promotores do desenvolvimento cognitivo.

Um dos maiores desafios, na educação inclusiva, é o de adaptar os objetos de conhecimento ao mesmo tempo em que se propõem estratégias didáticas para facilitar e ampliar o aprendizado. Nesse ponto, a Plataforma Educacional Simplicx se apresenta como uma ferramenta enriquecedora através da qual se ampliam todas as possibilidades de



As possibilidades de aplicação das pranchas de comunicação multimídia contribuem para gerar um ambiente de aprendizagem diferenciado e mais prazeroso, incentivando a interação, ao mesmo tempo em que promovem a autonomia e a inclusão digital.

As pranchas multimídia, em especial, proporcionam estratégias que visam não somente facilitar a aprendizagem, mas também atuam como um instrumento poderoso que favorece o trabalho dos aspectos responsáveis pela construção de conhecimentos outrora determinados no planejamento da sua prática (constantes no Plano de Desenvolvimento Individual – PDI) e, também, visam atender às especificidades de cada pessoa atendida, em total sintonia com suas peculiaridades e respeitando a sua diversidade.

É nesse bojo então, que o processo educativo, aliado à tecnologia, passa a garantir e a possibilitar um espaço educacional em que o estudante se torna sujeito ativo de sua aprendizagem, intercambiando com os mais variados espaços sociais, permitindo, de fato, que as práticas inclusivas se tornem possíveis.

A valorização da diversidade, como agente de transformação da consciência social, é o princípio da construção de uma sociedade inclusiva. E é através dela que daremos vez e voz às pessoas, de modo a viabilizar a participação social e o pleno exercício da cidadania.

A educação inclusiva é uma proposta que veio para provocar mudanças de concepção da prática pedagógica e reestruturação do ambiente escolar. Ela surgiu justamente da necessidade de olhar as singularidades, a diversidade e de combater qualquer forma de discriminação, determinando que uma pessoa, independentemente de quais sejam as suas

deficiências, limitações ou dificuldades de aprendizagem, tem o seu direito, como qualquer cidadão, à educação e à aprendizagem.

Há diferenças e há igualdades, e nem tudo deve ser igual nem tudo deve ser diferente, [...] é preciso que tenhamos o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza e o direito de ser iguais quando a diferença nos inferioriza. (MANTOAN, 2006, p. 7, 8).

Nessa direção, a plataforma coaduna com as determinações da BNCC (Habilidades n.º 4 e 6). Na perspectiva de uma educação inclusiva e integral, utilizam-se os diversos tipos e métodos de alfabetização a fim de propiciar condições de ensino que criam a possibilidade de inclusão, com a finalidade de desfazer a reprodução das desigualdades baseadas no uso exclusivo de um único método. A ideia é a de que, a partir das diferenças e necessidades educacionais dos estudantes, a plataforma reforce as oportunidades educacionais.

Para tanto, utilizaram-se, também, os métodos de alfabetização amplamente empregados pelos profissionais da educação: métodos sintéticos (alfabético, silábico e fônico) e os métodos analíticos (palavração, sentencição, global e misto). É dessa forma então, que a plataforma contribui para o desenvolvimento comunicacional e intelectual, respeitando e valorizando as diversas formas de aprender e abrindo novas possibilidades de acesso à informação, à interação, às práticas mediadas pela tecnologia e apoio aos processos escolares.

A Plataforma Educacional Simplix permite, através da aplicação das pranchas de comunicação multimídia, tornar as intervenções mais significativas e inclusivas, ao combiná-las com os diversos métodos e abordagens da CAA e com processos da aprendizagem significativa, todos cientificamente difundidos. São exemplos: Método PECS, Método ABA, Método TEACCH e AVD. Dessa forma, à medida que apoia e oportuniza a realização da comunicação, rompendo barreiras comunicacionais, a plataforma propicia condições favoráveis para que as pessoas possam expressar necessidades, emoções e vontades a serem compreendidas.

Os modelos de pranchas da Plataforma Educacional Simplix, voltadas à mediação pedagógica, visam proporcionar mediações apoiadas no lúdico e apontam para concepções que oportunizam ou aceleram o processo de aprendizagem, desenvolvimento e inclusão social. Através dessa ludicidade, elas asseguram elementos necessários para propor diferentes oportunidades e situações de aprendizagem, facilitam o acesso aos objetos de conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e às múltiplas formas de aprender.

Na ação pedagógica com as pranchas, o professor é um mediador do processo educacional que levará o estudante a “aprender a aprender”. A construção de intervenções pedagógicas eficazes e a construção do saber estão diretamente ligadas às vivências e as experiências que ocorrem entre educadores e educandos. Portanto, considera-se que nos processos de aquisição do conhecimento, a mediação proposta que apropria e fundamenta sua prática à luz das principais teorias da educação, é condição fundamental para poder estimular a cognição dos estudantes.

A aquisição de conhecimento só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento e, portanto, sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta; da mesma forma a passagem de um estágio a outro depende da consolidação e superação do anterior (PIAGET, 1977). Também nas palavras de Piaget:

A aprendizagem depende dos conhecimentos anteriores de cada um e de suas experiências. Para ampliá-las, além de propor situações que desestabilizem os conhecimentos estabelecidos, é preciso que os estudantes se sintam motivados a realizar um esforço cognitivo para superar o problema. (2011, p.134).

Nessa perspectiva, os modelos de pranchas para mediação pedagógica propõem. Situações de aprendizagem que permitem ao estudante ampliar o seu nível cognitivo quando aprende algo novo. Para tanto, os desafios são propostos em níveis, com o intuito de possibilitar a assimilação e a acomodação (a construção de um novo conhecimento com base nos pré-existentes, mas ampliando-os), permitindo que os conceitos já assimilados passem por um processo de desestabilização e posterior reorganização, desencadeando a evolução das estruturas cognitivas, as quais Piaget (1996) deu o nome de equilibração majorante.

Nesse contexto, a aplicação dos modelos de pranchas para mediação pedagógica permite não somente ganhos na CAA, mas também na realização de práticas pedagógicas que enfatizam a interação e a colaboração, de tal forma que tragam ganhos ao desenvolvimento da proposta curricular e da aprendizagem, participando de atividades que possam estar contextualizadas com a alfabetização inicial do estudante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, fomentar uma alfabetização sociodigital é também permitir que o estudante se utilize de diversos espaços: públicos, escolares e sociais, pois a aprendizagem, quando entendida como um processo centrado no aluno e na sua atividade, deve ser

caracterizada pelo seu aspecto significativo, ativo, interativo, social e reflexivo. Tal concepção vê o estudante como parte do processo, dentro de um espaço e tempo, como ser político, protagonista da sua própria história, capaz de viver sua cidadania de forma plena.

Na prática, as pranchas do módulo “Atividades Interativas” da tecnologia adaptativa Simplicx para a mediação pedagógica pretendem, numa perspectiva de aprendizagem ativa, estimular ideias e fazer conexões na aprendizagem dos estudantes enquanto o professor trabalha ao lado deles, fazendo perguntas, fornecendo recursos e fazendo sugestões em resposta às ideias apresentadas na execução das pranchas de comunicação multimídia. O professor cria as possibilidades para os estudantes, dando o suporte necessário para capacitá-los a trabalhar de forma independente e autônoma. Para tanto, o profissional docente deve tentar desencadear aprendizagens ainda não iniciadas, considerando a zona de desenvolvimento proximal do estudante, com o intuito de ajudá-lo a progredir, planejando o seu trabalho pedagógico para o conhecimento que o estudante ainda não tem, criando assim, novas possibilidades de aprendizagem.

Enfatiza-se desse modo, a importância da mediação pedagógica e confirma-se que a interação social é fundamental para a construção do conhecimento. Do mesmo modo, a referência vinda através do educador é o caminho pelo qual se consegue conhecer os diferentes significados que podem ser dados ao uso das tecnologias digitais nos processos de ensino e de aprendizagem. Nesse prisma, a aplicação das pranchas da plataforma torna-se uma poderosa aliada do professor em sua prática pedagógica, uma vez que seu uso subsidia promover ao máximo as potencialidades de cada estudante, visando o desenvolvimento de suas capacidades mentais e a ativação dos processos internos de assimilação. É nesse mesmo indivíduo que devem ser buscadas as possibilidades de superação, compensação e equilíbrio funcionais.

É de extrema importância, para o desenvolvimento humano, a apropriação das experiências presentes em sua cultura e, sob essa ótica, as tecnologias digitais adaptativas viabilizam práticas socioculturais que permitem alterar as competências cognitivas ao propiciar novas formas de comunicação, socialização, aquisição e construção do pensamento.

A plataforma educacional adaptativa Simplicx, voltada à mediação pedagógica, visa proporcionar mediações apoiadas no lúdico e aponta para concepções que oportunizam ou aceleram o processo de aprendizagem, de desenvolvimento e de inclusão social. Através dessa ludicidade, ela assegura elementos necessários para propor diferentes oportunidades e situações de aprendizagem, facilita o acesso aos objetos de conhecimento, ao desenvolvimento de habilidades e às múltiplas formas de aprender. Sendo assim, é afirmada a



suposição de que a tecnologia pode fornecer meios de promover uma comunicação alternativa para pessoas com dificuldades comunicacionais.

A aquisição de conhecimento só ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento e, portanto, sempre se dá após a consolidação do esquema que a suporta; da mesma forma a passagem de um estágio a outro depende da consolidação e superação do anterior (PIAGET, 1977). Nessa perspectiva, fica evidente que o emprego de tecnologias computacionais educacionais adaptativas que se utilizam de som e imagens (com natureza semiótica), permite uma mediação e uma interposição entre as pessoas, suas relações com o mundo e seus objetos de conhecimento, que é exatamente a proposta apresentada neste estudo de caso. A plataforma, então, apoia o processo de desenvolvimento da comunicação (alternativa e aumentativa), com vistas à inclusão e integração educacional (digital inclusive) e aos processos educacionais, bem como amplia e estimula a modificabilidade das estruturas da cognição mediadas por uso de tecnologias adaptativas para pessoas com deficiência.

Essa tecnologia adaptativa já é uma realidade e está presente e operacional em cidades como em Recife (PE), Curitiba (PR), Santo André (SP), Guarulhos (SP) e São Luiz (MA), ela atinge, atualmente, mais de 5.000 pessoas com deficiência em todo o Brasil. No ano de 2018, essa tecnologia adaptativa brasileira recebeu prêmios nos Estados Unidos da América, no Chile e nos Emirados Árabes Unidos.

## REFERÊNCIAS

BLOOM, B. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay and Company, 1956.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.

FEUERSTEIN, R. et al. **The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: the learning propensity assessment device: theory, instruments and techniques**. Jerusalem: The ICELP Press, 2002.

\_\_\_\_\_; KLEIN, P. S.; TANNENBAUM, A. J. **Mediated learning experience (MLE): Theoretical, Psychosocial And Learning Implications**. London: Freund, 1994.

Fontanella. B. J. B.; Ricas, J.; Turato, E. R. (2008). **Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas**. Cad. de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 24, n.1, p. 17-27.

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

GARDNER, H. **Multiple intelligences: New Horizons**. New York: Basic Books, 2006.

GIL, A. C. (2007) **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas.

GIROTO, C. R. M.; POKER, R. B.; OMOTE, S. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

INEP/MEC. **Microdados**. Inep, 23 mar. 2020. Disponível em: <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 10 jul. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papyrus, 2000.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 2. Ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do pensamento: equilibração das estruturas cognitivas**. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

\_\_\_\_\_. **Seis estudos de Piaget**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 25. Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

SIEMENS, G. **Conectivismo: uma teoria de Aprendizagem para a idade digital**. 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de Defectologia**. Tomo V. Tradução Julio Guilherme Blanck. Madri: Visor, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. 3. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

# UM OLHAR REFLEXIVO SOBRE OS PARADIGMAS EDUCACIONAIS DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO ÀS PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECÍFICAS (NAPNE) DO INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS

Taiza Lima da Cunha<sup>1</sup>  
Géssika Cecília Carvalho<sup>2</sup>

## RESUMO

O artigo trata dos paradigmas educacionais inclusivos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), no contexto do Instituto Federal de Alagoas (IFAL), Campus Piranhas, no tocante às políticas educacionais e sociais na perspectiva inclusiva, tendo como objetivo contribuir para o fortalecimento da filosofia da diversidade como base do sistema educacional através do levantamento de educandos com Necessidades Educacionais Específicas e das ações desenvolvidas pelo NAPNE para a garantia da educação inclusiva. A pesquisa desenvolvida enfatiza a necessidade da elaboração de políticas públicas e escolares no contexto da valorização das potencialidades humanas e desenvolvimento biopsicossocial dos estudantes atendidos pelo NAPNE, enaltecendo o compromisso do IFAL na defesa do direito inalienável de garantir uma educação pública de qualidade para todos e com todos, na qual se efetivam a inclusão e a inserção social verdadeiramente. A metodologia baseia-se em estudos bibliográficos e documentais relacionados à inclusão, da análise das respostas obtidas nos questionários distribuídos aos membros do NAPNE e do estudo dos dados obtidos no referido núcleo, evidenciado que a missão deste núcleo engloba os paradigmas educativos firmados na perspectiva de uma sociedade plural e inclusiva e que as ações desenvolvidas pelo mesmo ressaltam a importância de políticas públicas e educativas pautadas na diversidade e na dignidade da pessoa com algum tipo de deficiência.

**Palavras-chave:** NAPNE, Atendimento Educacional Especializado, Inclusão, Educação.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo ratifica o compromisso social e educacional de desenvolvimento de contextos que corroborem com ações pedagógicas inclusivas e firmadas nos anseios de uma sociedade justa, humana e plural, tendo a educação como instrumento de indubitável relevância para o rompimento de barreiras excludentes e estigmatizadoras.

Para compreender dialeticamente sua importância é primordial avaliar a legislação vigente sobre inclusão, na perspectiva de educação holística e integrada para reflexão sobre os avanços nos aspectos sociais, culturais e para superação dos anseios apenas mercadológicos

<sup>1</sup> Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT-IFAL. Técnica em Assuntos Educacionais no IFAL, taizalc@hotmail.com.

<sup>2</sup> Doutora em Sociologia pela UFPB. Professora do Instituto Federal de Alagoas, gessikacecilia@hotmail.com.

da competitividade que são de reprodução tão latente na sociedade atual e retratados por teóricos clássicos, como Karl Marx (1998), especialmente quando este enfoca que nos modelos de produção os seres humanos são tratados apenas como meros objetos na garantia da lucratividade das fábricas e as classes trabalhadoras exploradas e marginalizadas ao realizarem atividades laborais de forma mecânica.

Além disso, é essencial compreender o processo de educação na perspectiva freiriana, pois Freire (1996) acredita na educação propedêutica como um caminho a ser trilhado para a sociedade futura tão almejada por Marx, onde camadas excluídas da sociedade devem ser conduzidas para horizontes de construção social e coletiva emancipatórios.

Ademais, cabe ressaltar que a educação é um reflexo da sociedade onde está inserida, a análise epistemológica sobre os modelos de produção (fordismo, toyotismo e taylorismo) retratam o papel dos sujeitos dentro desses modelos, sendo necessário buscar uma sociedade onde os trabalhadores e seus filhos possam desenvolver um olhar crítico sobre o capitalismo exploratório e sobre o papel da educação como espaço de conquistas democráticas e revolucionárias que conduzirão a mudanças sociais na superação de tendências pedagógicas tradicionalistas, em meio às quais cada indivíduo vale aquilo que produz, de forma que classificações e rótulos são legitimados.

Através da superação de tendências escolares estigmatizantes, deve brotar uma filosofia de cooperação, com o pressuposto da união como base do sistema educacional e na qual os oprimidos superem essa condição cruel de inferioridade e conformidade promovida pelo capitalismo, alavancando, assim, a derrubada dos muros do preconceito e desigualdades.

Para que a inclusão ocorra é necessário não apenas a inserção de alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) no Instituto Federal de Alagoas (IFAL), sendo essenciais aspectos como o comprometimento da família, do corpo técnico, da equipe gestora e dos educadores, corroborando de forma integrada na prerrogativa de construção de uma sociedade e uma escola combativa e inclusiva.

Tendo como objetivo a construção de uma escola pautada na prerrogativa da inclusão, por meio das ações pedagógicas e sociais desenvolvidas pelo NAPNE (Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas) e do levantamento dos educandos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Na perspectiva inclusiva as escolas atendem às diferenças, sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar.

Compreender a politecnicidade tão levantada por Marx e Engels e a Escola Unitária (trabalho, ciência e cultura) de Gramsci nos aponta para um novo enfoque sobre o papel da educação dentro da sociedade capitalista e de como as escolas podem reproduzir as atividades fabris racionalizadas fazendo uma analogia entre produção material e conhecimento. As fábricas exploram seus trabalhadores e as escolas preparam seus pares para servir de mão de obra e, dentro desta prerrogativa, o capitalismo sangrento exclui, aprisiona e limita a produção do conhecimento em prol da produção em massa e da exploração da massa trabalhadora. Para as elites: o trabalho intelectual e; para as camadas subalternizadas: o manual, numa dicotomia que, tal como retrata Saviani (1999; 2007), amplia as diferenças na pirâmide social.

Trazendo essas reflexões para o contexto da educação das pessoas com NEEs pode-se constatar que as mesmas são consideradas improdutivas, tanto para alunos quanto para trabalhadores, de maneira que, nesta trajetória é necessário buscar por mecanismos que contrariem visões discriminatórias, fazendo com que a escola cumpra seu papel de educar a todos e não relativizar as pessoas com deficiência como sujeitos condenados à exclusão desenfreada.

A educação integrada é um caminho que pode ser trilhado no desenvolvimento das esferas intelectual, física e tecnológica, superando o fantasma das máquinas e compreendendo que a escola e a fábrica estão interligadas, aos operários se ensina a melhor forma de trabalhar e aos estudantes a de aprender, porém, a criticidade e a inclusão, geralmente, são abandonadas em meio a um contexto marcado pelo capitalismo devastador.

A luta de classes continua, ela está viva e enraizada na sociedade, cabendo às entidades educacionais promover espaços de aprendizagem que superem os estigmas do preconceito para com os alunos com NEEs e para que o trabalho promova a dignidade humana e não concretizem, simplesmente, a sua escravização.

Analisando o percurso histórico do atendimento destinado às pessoas com deficiência observa-se que este vem passando por inúmeras transformações. A primeira fase foi marcada pelo extermínio e abandono; a segunda fase pela segregação em asilos ou em instituições especializadas; a terceira fase foi marcada pela integração e a quarta fase tem como objetivo a inclusão destas pessoas nos diversos âmbitos da sociedade contemporânea.

Assim as pessoas com deficiência foram consideradas uma raça não humana, inúteis e sem valor social já que detinham os requisitos básicos para obtenção da sua cidadania, poucos são os estudos com relação aos sujeitos com deficiência intelectual anteriores à Idade Média, sendo muito comum, neste momento da história, a recorrência de atos como abandonar tais crianças em montanhas e florestas ou simplesmente atirá-las em rios e penhascos.

O século XVI é considerado como período da segregação das pessoas com deficiência em instituições. Nos séculos XVIII e XIX, foram criadas centenas de instituições na Europa e em países colonizados por europeus, quase todos de caráter assistencial e filantrópico” (FERNANDES, 2006, p. 23).

Tradicionalmente, a deficiência tem sido vista como um problema do indivíduo e, por isso, o próprio teria que adaptar-se à sociedade ou ser “transformado” por profissionais da reabilitação ou cura, assim, de qualquer que fosse a forma, ele deveria moldar-se para fazer parte da sociedade.

A educação inclusiva parte da necessidade de construção de novos paradigmas na área da educação que não se apoiem em políticas de normalização do ensino, mas que se baseiem no apoio a todos os inseridos no sistema educacional, onde os sujeitos com algum tipo de NEE possam redescobrir seu potencial que durante muito tempo foi desacreditado. Deve-se, portanto, refletir qual é o verdadeiro papel da escola na luta por uma sociedade inclusiva.

Cotidianamente é perceptível que na natureza não existe igual, sejam nas ações, nos sentimentos ou nos pensamentos, assim, as diferenças que marcam os indivíduos não podem ser consideradas como sinônimos de inferioridade ou superioridade e, por conseguinte, as escolas precisam transformar-se em ambientes democráticos adotando a diversidade como um valor educativo essencial.

A Educação Inclusiva é o resultado de transformações históricas que vem influenciando a educação contemporânea. Segundo Mrech (1999), este tipo de educação é resultado de profundas de quatro fontes básicas: a psicanálise, a pedagogia institucional, a desinstitucionalização dos manicômios e a luta pela legitimação dos direitos humanos.

No caso dos Institutos Federais, estes têm como uma de suas missões fomentar um processo ensino-aprendizagem para a formação cidadã, crítica e profissional alinhando a formação integrada e os anseios profissionais.

Assim, é necessário analisar o papel dos Institutos Federais, pois:

Derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana deve ser um dos objetivos fundantes dos Institutos. Sua orientação pedagógica recusará o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico e na formação profissional mais abrangente e flexível voltada para o mundo do trabalho e menos para a formação de ofícios, em um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios estes válidos inclusive para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2019, p. 2).

Nessa perspectiva, Pacheco (2019) dimensiona que as políticas públicas e inclusivas direcionadas para a educação, sobretudo, para o nicho da educação profissional e tecnológica, evidenciam um processo intensificador da luta por construir uma nação que, sobre o paradigma da soberania, torne-se simultaneamente produtora e consumidora de ciência e tecnologia.

Em conformidade com Saviani (1998), os Institutos Técnicos Federais são, potencialmente, o exemplo com maior êxito no que diz respeito a instituições de nível médio que contêm raízes de uma educação que correlaciona e mescla a formação com base científica e o trabalho produtivo, visando instituir um modelo renovado de ensino médio, unificado, e que pode ser generalizado por todo o país.

No tocante à questão da Educação Especial nos Institutos Federais começou a ser fundamentada e trilhada ainda no começo do século XX, apesar de serem desenvolvidas atividades pontuais em alguns *campi* por todo o Brasil. Ademais, seu marco legal é o Programa Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (conhecido como Tecnep) (MENDES, 2017).

O Tecnep pode ser caracterizado como:

[...] uma ação coordenada pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação que visa à inserção das Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas – PNE – (deficientes, superdotados/altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento) em cursos de formação inicial e continuada, técnicos, tecnológicos, licenciaturas, bacharelados e pós-graduações da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em parceria com os sistemas estaduais e municipais de ensino. (MEC, 2016, s/p).

Nascimento e Faria (2013) apontam que, com a operacionalização das estratégias do Tecnep, foi possível o desenvolvimento e a aquisição de materiais didático-pedagógicos especificamente elaborados para o público que necessita de inclusão e, também, a formação dos recursos humanos adequados e imprescindíveis para dar início ao atendimento especializado às pessoas com necessidades educacionais específicas, levando em consideração todas as suas particularidades e possíveis barreiras de ensino-aprendizagem.

O Tecnep, instituído a partir de meados dos anos 2000, encontrava-se expressamente vinculado à SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) e à SEESP (Secretaria de Educação Especial), ambas correlatas ao Ministério da Educação (VIANA; CARVALHO, 2017).

Ainda em concordância com Viana e Carvalho (2017), o intento central do Tecnep consiste em providenciar a consolidação dos direitos basilares e essenciais aos alunos com Necessidades Educacionais Especiais, sobretudo visando garantir o acesso de tais alunos aos cursos regulares e profissionalizantes compreendidos em meio ao escopo dos planejamentos pedagógicos dos Institutos Federais, em concomitância com a permanência de tal alunado no ambiente escolar (população historicamente caracterizada por grandes volumes de evasão escolar) e a sua colocação no mercado de trabalho com êxito.

Ademais, o Tecnep, enquanto parcela intrínseca da elaboração da política da educação inclusiva, também é responsável pelo incremento das atividades diretamente correlatas ao ensino, à pesquisa e à extensão (VIANA; CARVALHO, 2017).

Mendes (2017), dentre outras coisas, analisou os relatórios de gestão de diversos Institutos Federais brasileiros e, partindo deste estudo, destaca que não há detalhamento das atividades desenvolvidas com estudantes com NEE e, assim, mesmo que estas estejam sendo efetivadas plenamente, não há registro que possibilite uma análise, uma interpretação do que está sendo realizado e um gerenciamento mais amplo e complexo.

Em função das lacunas aferidas, Mendes (2017) esclarece que a Educação Especial desenvolve uma trajetória particular dentro de cada Instituto Federal, sobretudo pelo fato de que não há nenhum programa, projeto, ação, campanha ou iniciativa que incentive seu avanço, seguindo somente as leis vigentes como princípio norteador. Outro problema visualizado é a grande dificuldade das equipes de gestão encontrarem profissionais especializados em Atendimento Educacional Especializado (AEE) para serem contratados, associada à falta de oportunidades para formação continuada visando o melhor atendimento aos estudantes com necessidades educacionais específicas.

Complementarmente, os autores Krebs e Rocha (2017) destacam que, portanto, os Institutos Federais, através de atividades de gerenciamento educacional, devem direcionar seus trabalhos na procura de estratégias que efetivem os ideais de acessibilidade e a inclusão de estudantes com NEE, levando em consideração as etapas de ingresso, permanência, conclusão e inserção no mundo de trabalho e na sociedade como um todo, e apenas assim a instituição estaria consagrando seu compromisso de buscar a tão almejada sociedade mais justa, livre de preconceitos e inclusiva para todas as pessoas.

Por outro lado, Alves (2014) debate que um dos maiores paradigmas que são enfrentados acerca do processo de inclusão social nos Institutos Federais refere-se a sua crescente proximidade da *práxis* do ensino público federal com ferramentas de exclusão

social e, também, pelo idealismo dos pensadores sociais que defendem erroneamente estes conceitos e que visam por institucionalizar tal pensamento.

Portanto, é categórica a necessidade de que o discurso da inclusão sempre se renove, regenerando o saber limitado e debilitado, em constante estado de mutação. Ademais, pelo fato de que o mundo das ideias não caminha de forma estreita com as transformações econômicas, faz com que, atualmente, sejam encaradas diversas defasagens nas certezas e convicções, tornando-se possíveis de serem contestadas ou questionadas de forma recorrente (ALVES, 2014).

Alves (2014) ratifica como grande desafio para a garantia da inclusão de alunos com necessidades específicas nos Institutos Federais o enfrentamento da convivência com uma grande diversidade de forças ideológicas – Estado, sociedade, economia, paradigmas educacionais etc. – e com a função social característica das organizações escolares. Assim, as reflexões trazidas por Oliveira (2007) confirmam o compromisso com a educação holística:

A política inclusiva objetiva oportunizar a educação democrática para todos, considerando ser o acesso a ensino público de qualidade e o exercício da cidadania um direito de todos; viabilizar a prática escolar da convivência com a diversidade e diferenças culturais e individuais, e incluir o educando com necessidades educacionais no ensino regular comum. (OLIVEIRA, 2007, p. 32).

Partindo desta perspectiva, há o entendimento de que um Estado mais disciplinador, na tentativa de trazer para o interior das instituições de ensino as necessidades e preocupações de toda a comunidade envolvida com pessoas com deficiência ou altas habilidades, imprime uma normatização e, simultaneamente, esvazia e despolitiza suas lutas e conquistas (ALVES, 2014).

O Estado democrático de direito tem a obrigação constitucional de garantir a equidade e, conseqüentemente, uma escola que se enquadre nos parâmetros inclusivos que agregue espaços de socialização, sensibilização, legitimação de projetos escolares que possibilitem aprendizagens significativas.

Com as estratégias especificamente aplicadas em meio aos Institutos Federais, verifica-se que os docentes possuem o sentimento de que estão mais completos e preparados para o oferecimento das adequações pedagógicas e didáticas necessárias para promover a acessibilidade curricular por completo, sendo estas uma realidade totalmente divergente das escolas públicas regulares, em que a maioria do corpo docente é formada por docentes bacharéis e tecnólogos que, majoritariamente, não possuíam qualquer tipo de preparação

pedagógica em sua graduação acerca da perspectiva da inclusão, sendo essencial, portanto, o desenvolvimento de formações e atualizações (LIRA, 2018).

A partir destas considerações é indubitável que o trabalho docente seja orientado por uma vertente educativa de cunho transformador e democrático. Logo,

A principal pauta a ser efetivada nos NAPNEs é a chamada “educação para a convivência”, defendida por tais núcleos em cada *campus* dos Institutos Federais, e a busca pelo desenvolvimento de práticas educativas direcionadas ao aprimoramento da inclusão de alunos com Necessidades Específicas frente à sociedade e, futuramente, no mercado de trabalho. (BRASIL, 2010, p.81).

Sendo assim, o NAPNE tem como objetivo e função institucional de garantir as condições necessárias para a acessibilidade física, didática, por meio de recursos e materiais adaptados e de um projeto pedagógico plural. Assim,

O NAPNE é um órgão de assessoramento e encontra-se ligado na Reitoria, a Pró-Reitoria de Ensino e em cada campus, diretamente a Diretoria de Ensino. O NAPNE, criado por Portaria em cada campus, é um setor consultivo, que responde pelas atividades de Educação, Tecnológica e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Específicas na Rede Federal. Ao NAPNE caberá desenvolver ações de implantação e implementação como ferramenta de inclusão na Instituição e as políticas de inclusão, conforme as demandas existentes em cada campus e região de abrangência. (MOREIRA; LIMA, 2018, p. 1).

Como visto, o NAPNE nos Institutos Federais figura como um instrumento de aproximação da atividade docente com a realidade do alunado com Necessidades Educacionais Específicas, diminuindo perspectivas pessimistas e legitimando a necessidade de construção de metodologias ativas tão preconizadas por Zabala (2015), para estimular o desenvolvimento e as competências dos alunos com NEE.

Um marco que deve ser destacado como divisor de águas para inclusão dos educandos com NEE (Necessidades Educativas Específicas) é o surgimento e implantação do NAPNE nos Institutos Federais e, conseqüentemente, de seu processo no Campus Piranhas, desenvolvendo dentro do sertão alagoano uma nova perspectiva de educar dentro dos parâmetros pedagógicos e sociais condizentes com a valorização da diversidade humana como princípio básico na construção de uma escola democrática, humana e promotora de transformações interpessoais e intrapessoais.

## METODOLOGIA

No tocante a abordagem, optou-se pela pesquisa qualitativa para compreensão holística de um determinado problema que se pretende investigar, analisando suas variáveis na dinâmica de contextos humanos e sociais no âmbito educativo e, por fim, proporcionando uma análise dialética e pedagógica referente ao objeto investigado.

A pesquisa foi realizada no Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, que oferta cursos de Ensino Médio Integrado em Agroecologia e Agroindústria, Proeja em Produção de Alimentos e o bacharelado em Engenharia Agrônômica.

O objeto da pesquisa é a análise dos paradigmas educativos do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) junto ao atendimento aos estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) dos cursos integrados, analisando seu papel no contexto da educação democrática, emancipadora e inclusiva e de suas ações dentro do IFAL, para superação dos estigmas e estereótipos segregacionistas que ao longo da História da Humanidade e, conseqüentemente, da educação conduziram esses sujeitos às margens da sociedade, excluindo estes do ensino regular e atribuindo aos mesmos um paradigma de subordinação, conformação e incapacidade.

Os participantes da pesquisa foram os integrantes atuais do NAPNE, totalizando quinze membros, tendo onze docentes e quatro técnicos que responderam a um questionário de perguntas abertas.

A etapa final da pesquisa foi composta pela análise dos questionários, dos estudos bibliográficos e documentais, e das ações efetivas desde a implantação deste núcleo na unidade escolar investigada, possibilitando uma análise de cunho pedagógico e social frente às demandas que este público necessita como aspectos relacionados à acessibilidade, adaptações de materiais pedagógicos, avaliações adaptadas às realidades de cada sujeito com NEE no que se refere a suas limitações físicas, cognitivas, comportamentais, visuais, auditivas, entre outras.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Na perspectiva de desenvolver uma pesquisa de cunho epistemológico e social com os membros do NAPNE do Instituto Federal de Alagoas, Campus Piranhas, intencionamos analisar o caráter do referido Núcleo na garantia de educação inclusiva, considerando seu papel e missão institucional diante dos paradigmas educacionais. Nesse sentido, a investigação foi realizada sob o olhar de um ensino omnilateral e holístico numa abordagem qualitativa de investigação.

Assim, os membros do NAPNE foram acionados para dar embasamento às análises levantadas e para compreensão das atividades desenvolvidas desde a implantação neste Campus para propiciar um olhar crítico sobre os avanços e necessidades primordiais para atendimento das NEE dos alunos. Nesse sentido, todos os membros receberam um questionário de perguntas abertas, contemplando questões que refletiram sobre a importância do NAPNE, as ações realizadas e sobre o acompanhamento dos educandos com NEE.

Acerca da avaliação da importância do NAPNE no Campus Piranhas por parte de seus integrantes, estes enalteceram a percepção de que o trabalho do Núcleo consiste em propiciar a inclusão de alunos com NEE's da melhor forma para o discente, considerando todas as suas particularidades e exigências e, sobretudo, preparando o referido Núcleo para a realidade que irá encontrar através de diversos instrumentos, como é o caso dos eventos dos mais diversos tipos e temáticas, como é o caso do evento "I Workshop: Educação Inclusiva", que ocorreu nos dias 11 e 12 de setembro de 2018, contando com expressiva participação da comunidade local, entre docentes e não docentes.

Neste ínterim, os autores Turqueti, Souza e Chinalia (2013) elucidam que, sem suporte especializado, os representantes do NAPNE correm o risco de promover a simplória integração, não atendendo às individualidades e anseios do alunado com NEEs numa tentativa errônea de se fazer valer o cumprimento e a efetivação de seus direitos fundamentais, que estão expressamente previstos na Constituição. Porém, isto não pode ser visto como inclusão e, sim, como uma simples inserção física e temporal, sem qualquer validade ou sinal de sucesso, uma vez que a escola tem uma função social a ser desempenhada para com seus alunos, não importando suas condições físicas, mentais ou intelectuais.

De forma geral, e segundo os membros do NAPNE, as atividades elaboradas e executadas pelo Núcleo estão pautadas sobre um objetivo em comum, que é melhorar a qualidade da experiência do educando com necessidades educacionais específicas mediante a relação professor-aluno e as práticas pedagógicas que são aplicadas em sala de aula, condição que implica na necessidade do conhecimento dos perfis dos alunos a serem atendidos pelo Núcleo e pela instituição como um todo.

Os trabalhos e as ações desenvolvidas no âmbito do NAPNE do Instituto Federal de Alagoas – Campus Piranhas se coordenam com as diretrizes e direcionamentos apresentados em meio ao texto da Declaração de Salamanca (1994), que dissecou a respeito dos valores que devem estar incutidos em meio a uma escola inclusiva, universal e construída para todos, que seriam:

Toda pessoa tem direito fundamental à educação com oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; As características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem são únicas; Os sistemas e os programas educacionais devem considerar a diversidade de tais características e necessidades; Pedagogia centrada no aluno com necessidades educacionais especiais no acesso à escola regular; Escolas regulares com meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias ao criar comunidades acolhedoras numa sociedade inclusiva com alcance da educação para todos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 10).

Em conformidade com Santos e Teles (2012), a Declaração de Salamanca de 1994, instituída na cidade de Salamanca (Espanha), é o marco de modificação do cenário da educação mundial no que diz respeito à inclusão. Tal documento foi elaborado com a intenção de descrever às nações mundiais a necessidade do desenvolvimento de políticas públicas e educacionais de caráter igualitário para o atendimento de todos os indivíduos independentemente das condicionantes pessoais, sociais, econômicas e socioculturais que com eles se envolvam.

A referida declaração demonstra a real necessidade de todos os países de fortalecer os ideais da inclusão e valorização da dignidade humana, sendo um marco, pois todos os países que se fizeram presentes, inclusive o Brasil, se comprometeram a zelar por políticas públicas pautadas nos pilares da democracia e justiça social.

O princípio basilar das políticas educacionais inclusivas se fundamenta no pressuposto da igualdade de direito entre as pessoas, da educação de qualidade para todos, sem qualquer forma de discriminação e com respeito à diversidade individual para garantir acesso e permanência dos indivíduos até a conclusão de sua formação (SANTOS; TELES, 2012).

Atualmente são acompanhados pelo NAPNE do IFAL Piranhas uma totalidade de 53 alunos com NEE, distribuídos nas seguintes categorias: deficientes físicos (8 alunos, 15%), auditivos (13 alunos, 25%), visuais (5 alunos, 6%), intelectuais (24 alunos, 45%) e superdotação (3 alunos, 9%).

As principais dificuldades enfrentadas por este Núcleo se colocam sob a perspectiva da reunião de todos os agentes envolvidos na comunidade escolar para a resolução da exclusão das barreiras que fazem com que a inclusão escolar não ocorra com efetividade. Para a posterioridade, intenciona-se o desenvolvimento de ações pedagógicas para que todos possam participar eficazmente das reuniões do NAPNE e de demais órgãos fundamentados sobre a gestão escolar democrática e participativa.

Acerca da colaboração familiar, no sentido de acompanhamento e orientação das estimulações necessárias para o atendimento aos alunos com NEEs, observa-se uma lacuna a

ser dirimida, uma vez que os pais são verdadeiramente participativos no ambiente escolar, mas não há como haver um controle eficaz das ações executadas no contexto familiar, pois a grande maioria das famílias que convivem com indivíduos com necessidades educacionais específicas ainda são leigos acerca da estimulação para o incremento do desenvolvimento e, assim, devem ser realizados eventos voltados a esta perspectiva o quanto antes.

Observa-se, portanto, que para que a inclusão ocorra, é necessário não apenas a inserção de alunos com NEEs no IFAL. São essenciais aspectos como o comprometimento da família, do corpo técnico, da equipe gestora e dos educadores, contribuindo de forma integrada na prerrogativa de construção de uma sociedade e uma escola combativas e inclusivas.

Desta feita, é factível afirmar que, somente com a eliminação de tendências excludentes, de cunho estigmatizador e segregacionista, será possível construir uma educação que rompa com as barreiras da discriminação, dos rótulos de incapacidade, da falta de acessibilidade e humanização tão presentes ao longo da História da Humanidade.

De acordo com os dados coletados com os membros do supracitado Núcleo, é primordial o rompimento com estruturas arcaicas e reprodutivistas de educação e evidenciando que a implantação do mesmo já vem sendo de grande relevância para superação de paradigmas educacionais de cunho excludente.

Os resultados do questionário aplicado com os membros do NAPNE demonstraram como estes servidores estão compromissados em zelar pelas garantias legais e educacionais que são direcionadas em um patamar voltado para uma educação pautada em uma vertente histórico-social, que supere práticas tradicionalistas que valorizam os aspectos quantitativos em detrimento aos aspectos qualitativos, onde a educação é vista na ótica do capital e como instrumento de dominação, subordinação e reprodução.

Assim, é latente que a inserção deste núcleo fortaleceu a inclusão escolar e conseqüentemente social dos estudantes com NEE, trazendo para a comunidade acadêmica a compreensão desta realidade que ao longo da História da Humanidade ratificou estereótipos de incapacidade, insucesso escolar e inferioridade para esta parcela de alunos que necessitavam de um atendimento que atenda satisfatoriamente suas potencialidades, capacidades e limitações para que o paradigma da inclusão seja firmado e compreendido na sua dimensão epistemológica, sociológica e educacional.

O referido núcleo vem desenvolvendo atividades como seminários, grupos de estudos, reuniões periódicas e atendimentos individualizados junto aos alunos com NEE e do corpo docente para a legitimação de um espaço educativo pautado na valorização das pessoas com

deficiência e da democratização do acesso e sucesso escolar dos mesmos através de adaptações curriculares, avaliações individualizadas e do estudo de cada caso para a garantia de um atendimento multifuncional que possibilite o desenvolvimento biopsicossocial deste alunado.

O NAPNE é fruto de lutas processuais e contínuas para a construção de um paradigma educacional democrático, inclusivo e transformador, a partir deste pressuposto é notório que avanços significativos de caráter pedagógico e arquitetônico surgiram através das reivindicações deste núcleo e do compromisso da comunidade acadêmica de fomentar espaços acessíveis e dignos para todos que necessitem de ambientes adaptados. As respostas demonstraram engajamento e desafios diversos e que uma sociedade verdadeiramente humana indubitavelmente tem que ser inclusiva e a escola tem obrigação de possibilitar o atendimento específico as reais necessidades cognitivas, sensoriais, emocionais, físicas para todos os discentes que assim necessitarem.

Um longo caminho precisa ainda ser trilhado para que o NAPNE cumpra satisfatoriamente o seu papel, mas é inegável que desde sua implantação avanços consideráveis foram conquistados, havendo estudos dirigidos, palestras, semanas de conscientização e reuniões entre seus membros e comunidade acadêmica. O suporte que ele oferece não somente aos alunos com NEE, mas também as famílias, docentes e técnicos são indispensáveis para que o IFAL possa possibilitar uma educação pública, crítica, renovada e pautada nos pilares da diversidade como base do sistema educativo gerando espaços inclusivos, adaptações curriculares, atendimentos individuais e multifuncionais, mudanças estruturais de acordo com o estatuto da pessoa com deficiência e por meios destas ações desempenhando um papel relevante dentro de uma contexto escolar que ao longo dos tempos teve a integração e segregação como frutos da ignorância e de práticas educacionais e sociais firmadas no determinismo biológico, na incapacidade, no negativismo e na separação como elementos ratificados por concepções errôneas sobre as NEEs.

Os dados obtidos pela pesquisa diagnóstica ratificam a relevância de ampliação do núcleo, de atividades pontuais e constantes para garantia da inclusão, que os membros devem ter horários fixos para atuação neste núcleo e não apenas atendimento eventual, portanto os dilemas e anseios para a efetivação de uma escola inclusiva passam sem dúvida por mudanças atitudinais, escolares e físicas para que os alunos não estejam apenas integrados, mas de fato incluídos.

Assim ficou demonstrado que a implantação do núcleo no Campus Piranhas possibilitou avanços gradativos nos aspectos humanos, didáticos, pessoais e educativos diante

da demanda de atender dignamente os estudantes com NEE da instituição investigada, sendo um divisor de águas para fortalecimento dos paradigmas da inclusão. O mesmo desde a sua implantação vem fomentando ações pedagógicas que priorizam as inteligências múltiplas e a pedagogia libertária, associando as metodologias ativas juntamente com reuniões periódicas com a equipe do NAPNE, palestras, vídeos, campanhas e atendimentos individuais com os discentes com NEE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problemática a respeito da visão sobre as pessoas com NEEs vem desde a Idade Média atribuindo rótulos de valor social, incapacidade, demência e sub-raça, legitimando extermínios, assassinatos e abandono dos sujeitos considerados deficientes. Ao longo da História da Humanidade e da evolução das ciências humanas, exatas e sociais começou-se a dar um novo enfoque aos termos e classificações de normalidade e anormalidade.

Como Gramsci aborda a racionalização do trabalho é possível observar que os sujeitos com NEEs não se enquadram nesta divisão, pois, não tem valor social e condições de produzir satisfatoriamente, só na perspectiva de superação de tendências e práticas de exclusão é que pode-se, de fato, compreender como a sociedade capitalista legitima modelos e padrões a serem seguidos e aqueles que não se adequam, são colocados às margens.

Compreender as relações entre sociedade, escola e modos de produção é condição *sine qua non* para se conquistar um ambiente social onde os seres humanos sejam tratados dignamente independente de suas limitações cognitivas, físicas, emocionais e não sendo apenas vistos como mão de obra à serviço do capital.

As escolas podem ser gaiolas ou espaços que possibilitem voos como bem disse Rubem Alves, assim, o NAPNE surge nessa prerrogativa de prover a inclusão dentro do IFAL e que ultrapasse essas barreiras históricas, arquitetônicas, humanas e sociais de exclusão e desumanização. Onde rótulos e classificações sejam substituídos por dignidade e promoção da diversidade como base do sistema educacional.

O dualismo exclusão X inclusão vem desde a Antiguidade trazendo para a humanidade concepções a respeito da deficiência e conseqüentemente do modo como ao decorrer dos processos históricos a educação reproduziu as visões de uma determinada época e que inegavelmente trouxeram estigmas frutos de alienação, extermínios, concepções equivocadas e desprovidas de cientificidade e humanização.

A escola reflete a sociedade na qual está inserida e as ações destinadas para o atendimento aos sujeitos com algum tipo de deficiência demonstram que assassinatos, abandonos, violências em manicômios, atendimentos separacionistas são resultantes de concepções carregadas de preconceito, de discriminação, de desumanidade, de senso comum e estas ações reproduziram uma educação que durante um longo período foi marcada pela rotulação, segregação e tratamento inferior. Com o advento do Cristianismo a sociedade começou a tratar tais sujeitos como seres possuidores de alma, o que não aconteceu na Idade Média e estas concepções foram reproduzindo tendências de classificar as pessoas como raças superiores e inferiores.

A inclusão não é tarefa fácil, não tem receitas prontas, não é consolidada somente por leis, decretos, convenções, ela é um paradigma que deve ser diariamente buscado, desejado e consolidado para que se possa construir espaços escolares que englobem os ideais de escola humana, livre, justa, fraterna e que os muros do insucesso escolar, da rotulação possam ser gradativamente substituídos por espaços de socialização, conscientização, inclusão.

## REFERÊNCIAS

ALVES, S. R. J. O discurso da inclusão escolar nos institutos federais. In: SEMINÁRIO INTEGRADOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO IFC, 2., 2014, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: SIEPE/IFC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria MEC/SETEC nº 29**, de 25 de fevereiro de 2010. Disciplina a forma de operacionalização da Ação Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – TEC NEP. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca-Espanha: 1994.

FERNANDES, Sueli. **Diretrizes curriculares para a Educação Especial**. Campo Largo: Secretaria Municipal de Educação, 2006 (texto preliminar).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

IFAL – Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 45/CS**, de 22 de dezembro de 2014. Dispõe sobre a organização, o funcionamento e as atribuições do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE – do Instituto Federal de Alagoas – IFAL. Maceió: IFAL, 2014.

IFAL – Instituto Federal de Alagoas. **Resolução nº 85/DG**, de 25 de novembro de 2018. Designa o quadro de servidores para compor o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas – NAPNE. Piranhas: IFAL, 2014.

KREBS, J. R.; ROCHA, M. A. M. O compromisso dos Institutos Federais com a acessibilidade e a inclusão de estudantes surdos: retrato da situação educacional no Rio Grande do Sul e em Santa Catarina. In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 1., 2017, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: SLBEI, 2017.

LIRA, J. T. **Avaliação de uma proposta de educação profissional inclusiva: o olhar dos docentes do Campus APODI do IFRN**. 2018. 28 f. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia à Distância) – Curso de Pedagogia à Distância, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Parnamirim, 2018.

MARX, Karl. Manifesto do partido comunista. **Estudos avançados**, vol. 12, nº 34, p. 7-46, 1998.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. **Tecnep**. Publicado em: 29 nov. 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/proinfancia/190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12779-programa-tec-nep>. Acesso em: 14 abr. 2019.

MENDES, K. A. M. O. **Educação especial inclusiva nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia brasileiros**. 2017. CLXV, 165 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

MOREIRA, H. B. C.; LIMA, A. S. Núcleo de apoio a pessoas com deficiência na educação inclusiva e seus desafios. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 3., 2018, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: CINTEDI, 2018.

MRECH, L. M. **Educação Inclusiva: Realidade ou Utopia?** Apostila produzida para a Mesa-Redonda do LIDE-USP. São Paulo: LIDE-USP, 1999.

NASCIMENTO, F.; FARIA, R. A questão da inclusão na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica, a partir da ação TEC NEP. In: NASCIMENTO, F. C.; FLORINDO, G. M. F.; SILVA, N. S. (Orgs.). **Educação profissional e tecnológica inclusiva: um caminho em construção**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília. Brasília: IFB, 2013.

OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele. (Orgs.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-45.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais: Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. MEC/SETEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/osinstfedera.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SANTOS, A. R.; TELES, M. M. Declaração de Salamanca e educação inclusiva. In: SIMPÓSIO EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 3., 2012, Aracaju. **Anais [...]**. Aracaju: 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 12, nº 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

TURQUETI, A.; SOUZA C. B. G.; CHINALIA B. Diversidade, deficiência, autonomia escolar: de volta ao começo? In: MARTINS, S. E. S. O.; GIROTO, C. R. M.; SOUZA, C. B. G. (Orgs). **Diferentes Olhares Sobre a Inclusão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

VIANA, M, R. G. S.; CARVALHO, G. C. O NAPNE como facilitador no processo de inclusão dos institutos federais: campus MURICI em foco. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: CONEDU, 2017.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. 11. ed. São Paulo: Penso, 2015.