

Rita de Cácia Santos Souza  
Organizadora



# **DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO: saberes e práticas inclusivas**



Criação Editora

## **CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes  
Fábio Alves dos Santos  
Jorge Carvalho do Nascimento  
José Afonso do Nascimento  
José Eduardo Franco  
José Rodorval Ramalho  
Justino Alves Lima  
Luiz Eduardo Oliveira Menezes  
Martin Hadsell do Nascimento  
Rita de Cácia Santos Souza

**[www.editoracriacao.com.br](http://www.editoracriacao.com.br)**



**Rita de Cácia Santos Souza**  
Organizadora

# **DIÁLOGOS SOBRE EDUCAÇÃO: saberes e práticas inclusivas**



Criação Editora

Aracaju | 2018

Projeto gráfico: Adilma Menezes  
Capa: © Agsandrew | Dreamstime.com

S719d Souza, Rita de Cácia Santos (org.)  
Diálogos sobre Educação: saberes e práticas  
inclusivas/ Rita de Cácia Santos Souza (Organizadora).  
– Aracaju: Criação, 2018.  
246 p. 21 cm  
ISBN 978-85-8413-214-0

1. Educação inclusiva. 2. Práticas inclusivas 3. Inclusão  
I. Título II. Rita de Cácia Santos Souza (Org.) III.  
Assunto

CDU 376.014

## APRESENTAÇÃO

A décima terceira coletânea do Projeto Educare reúne vários artigos inéditos produzidos por pesquisadores da área da Educação Especial e Inclusiva de Sergipe. O estado ainda vive um crescimento tímido no que se refere à pós-graduação, principalmente na formação de pesquisadores na reivindicação da inclusão da pessoa com deficiência em muitos aspectos, de modo particular, nos planos educacionais. Sendo assim, vale ressaltar a importância dessa obra que motivou alunos a pesquisar e produzir sobre a temática a partir da disciplina Pesquisa em Educação Especial ministrada pela Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza na Pós-Graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe.

A educação prescinde sempre do diálogo, sobretudo a Educação Inclusiva. É nesta proposta que está organizada a presente obra: **Diálogos sobre Educação: saberes e práticas inclusivas**. É importante destacar os múltiplos cruzamentos e tipos de deficiências elencados nesta obra, refletem as diferentes deficiências, olhares e contextos diversos.

Os artigos apresentam respostas a alguns questionamentos presentes em nós e suscita outras interrogações sobre a necessidade de mais caminhos a trilhar. A disposição dos textos com uma clara distinção da realidade de quem vive e pensa a educação inclusiva traz ao leitor a clareza de quem vem do “chão da escola”, inclusive a própria organizadora da obra, a Profa. Dra. Rita de Cácia, figura presente, constantemente, nos círculos de discussão da educação inclusiva no Estado de Sergipe.

As temáticas abordadas nos artigos versam sobre: interprete de libras, escrita de sinais, produção das pós-graduações, estudantes surdos e surdas, formação de professores, currículo, aprendizagem, sala de atendimento educacional especializado, alfabetização, deficiência visual, síndrome de asperger, hiperatividade, neurociência entre outras temáticas que demonstram os diferentes saberes e fazeres dos autores.

**Diálogos sobre educação: saberes e práticas inclusivas** é resultado de um esforço coletivo e se constitui como postura de enfrentamento de cada educador/pesquisador individual e coletivamente. Teremos muito a ganhar ao defendermos uma sociedade diversa, inclusiva e onde todos tenham os direitos reconhecidos. As trajetórias de cada pesquisador nos trouxeram até aqui, especificamente na resistência e no esforço para a inclusão das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, agradecemos à pesquisadora Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza do Programa de Pós Graduação em Educação-PPGED/UFS, figura essencial para que essa coletânea se concretizasse por acreditar em cada aluno/autor/pesquisador ao organizar essa coletânea, fruto dos conhecimentos adquiridos, principalmente, na sua disciplina.

A você leitor dessa obra o estímulo a conhecer a pessoa com deficiência expostas a partir dos estudos e das experiências dos seus autores.

Boa Leitura.

Profa.Ma. Cândida Cruz (Núpita/UFS e SEED/SE)

Profa. Ma. Telma Amélia de Souza Pereira ( Núpita/UFS e IFS/SE)

# SUMÁRIO

|                                                                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| APRESENTAÇÃO                                                                                                                                                                        | 5  |
| A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:<br>OS PROCEDIMENTOS DA TRADUÇÃO PARA ESCRITA DA LÍNGUA DE SINAIS<br>(SIGNWRITING) COMO UM CAMPO NOVO DE ESTUDO | 9  |
| Genivaldo Oliveira Santos Filho<br>Rozilda Ramos dos Santos Oliveira<br>Rita de Cácia Santos Souza                                                                                  |    |
| A ERA DA PÓS-DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL                                                                                                                                 | 26 |
| Fausto Joaquim Moreira da Silva<br>Anderson de Araujo Reis<br>Telma Machado Freitas Silva                                                                                           |    |
| A SALA DE ESPERA ENQUANTO<br>DISPOSITIVO DE SAÚDE E DE INCLUSÃO                                                                                                                     | 38 |
| Cintia Aparecida Ataíde<br>Rita de Cácia Santos Souza                                                                                                                               |    |
| ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS<br>SURDOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E<br>MATEMÁTICA EM SERGIPE                             | 50 |
| Alanne de Jesus Cruz                                                                                                                                                                |    |
| CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS<br>COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM                                                                                 | 62 |
| Alene Mara França Sanches Silva                                                                                                                                                     |    |
| DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO TRABALHO: PESQUISA EM ITABAIANA-SE E O<br>LABORATÓRIO SOCIAL DO IFS (2014-2017)                                                                            | 75 |
| Diana Amado de Menezes                                                                                                                                                              |    |
| DISCURSO HIGIENISTA E A MEDICALIZAÇÃO: UMA FALSA INCLUSÃO DA PESSOA<br>COM O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA<br>ESCOLA                                  | 95 |
| Crislene Gois Santos<br>Renato Izidoro da Silva                                                                                                                                     |    |

|                                                                                                                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM – EOCA                                                                                                                                        | 112 |
| Adriana de Andrade Santos<br>Lidiana Vieira dos Santos                                                                                                                                      |     |
| FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: VIA PARA A<br>CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA                                                                         | 124 |
| Cristiano Gomes da Silva                                                                                                                                                                    |     |
| INCLUSÃO EDUCACIONAL E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES                                                                                                                                        | 142 |
| Jacqueline Cavalcanti da Silva                                                                                                                                                              |     |
| INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC PARA<br>PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL<br>ESPECIALIZADO – AEE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTÂNCIA–SE. | 156 |
| Elisângela Dórea Andrade Barreto<br>Maria Elze dos Santos Plácido                                                                                                                           |     |
| O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O CONTEXTO ESCOLAR                                                                                                                                         | 167 |
| Ana Ilde dos Santos Pinto Dias<br>José Luiz Dias                                                                                                                                            |     |
| PPGED E PPGEICIMA: O QUE DISCUTEM AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE<br>ESTUDANTES SURDOS E SURDAS?                                                                                             | 186 |
| José Affonso Tavares Silva<br>Maria Batista Lima<br>Denize da Silva Souza                                                                                                                   |     |
| TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS EM<br>EDUCAÇÃO INCLUSIVA                                                                                                 | 202 |
| Ana Raquel Silva Santos Alves<br>Lucas Aribé Alves<br>Gilvanete Cavalcante Almeida                                                                                                          |     |
| TECNOLOGIA ASSISTIVA, INCLUSÃO E A DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DE<br>PROFESSOR                                                                                                              | 219 |
| Lucineide Alves de Oliveira<br>Isa Regina Santos dos Anjos                                                                                                                                  |     |
| UM NOVO OLHAR PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE ASPERGER                                                                                                                                         | 234 |
| Gilvanete Cavalcante Almeida<br>Ana Raquel Silva Santos Alves<br>Mariana Reis Fonseca                                                                                                       |     |





## A ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL DE LIBRAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:

os procedimentos da tradução para escrita da Língua de  
Sinais [Signwriting] como um campo novo de estudo

Genivaldo Oliveira Santos Filho  
Rozilda Ramos dos Santos Oliveira  
Rita de Cácia Santos Souza

### INTRODUÇÃO

No cumprimento da Educação inclusiva, o Tradutor e Intérprete de Libras é inserido na sala de aula do Ensino Fundamental ao Ensino Superior. A Lei da Libras 10.436/2002 (*apud* BRASIL, 2006) foi a precursora para que a inserção desse profissional, como também, prevê a Libras como língua oficial da comunidade surda brasileira. No Decreto 5.626 de 2005 que regulamenta Não há dúvidas de que esta língua possui todos os requisitos da linguística para o Status de Língua.

Outro fato importante é que a Lei da Libras mostra que esta língua não pode substituir a Língua Portuguesa escrita, uma vez que existe estudo sobre a escrita denominada de Escrita de Língua de Sinais (ELS - SIGNWRITING) por vários autores (STUMPF, 2205/2009; SILVIA, 2013; DALLAN, 2010) que apresentam a possível escrita dos surdos brasileiros.

Durante o cotidiano da sala de aula, o Tradutor e Intérprete de Libras (TILIBRAS) faz a interpretação simultânea ou consecutiva da Língua Portuguesa para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e vice-versa. No entanto, a Escrita de Língua de Sinais (ELS - SIGNWRITING), ainda, não é uma proposta de acesso para os surdos poderem ler os conteúdos na sua própria língua, pois ao receber informações só em Libras podem perder algumas informações e é nesta ocasião que entra em cena o trabalho do TILIBRAS.

Este profissional da tradução e interpretação tendo o conhecimento sobre a ELS pode além de traduzir um texto de uma língua para outra, também poderá entender seu processo de tradução da Língua Portuguesa (LP) para a ELS. Assim, questiono: Quais e como os procedimentos técnicos da tradução se aplicam na tradução da língua portuguesa escrita para a escrita em Escrita da Língua de sinais (ELS - Sign Writing)?

Para encontrar respostas a essa pergunta, utilizamos como metodologia a pesquisa qualitativa do tipo bibliográfico ( Gil, 2008)

Nesse sentido, a realização deste trabalho é relevante devido à escassez de trabalhos voltados à tradução para texto escrito através da ELS, por isso demos início a nossa pesquisa realizando uma busca por trabalhos acadêmicos que discutam a temática. O levantamento foi feito em bases como: Portal de Banco de Teses,

dissertações e Periódicos da CAPES, Repositório da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa de 2008-2014, por serem os acervos com o número maior de produções na área até o momento. A pesquisa foi feita a partir das palavras-chave: Escrita de Libras – ELIBRAS; Escrita da Língua de SINAIS – ELS; Escrita de Sinais - ES; Tradução para Escrita da Língua de Sinais – TELIBRAS; Tradução para Escrita de Libras – TELS; Tradução para Escrita de Sinais - TES.

Ao fazer este levantamento, encontramos os seguintes dados: 14 produções acadêmicas (artigos, dissertações e teses) sobre Escrita da Língua de Sinais (ELS - SignWriting), e para os aspectos de tradução e interpretação de Libras através da Escrita da Língua de Sinais foram encontradas 02 (duas) publicações no Congresso de TILIBRAS.

Na literatura surda existem vários traços da ELS. Temos como exemplo a; Cinderela Surda; Rapunzel Surda. No entanto, algo que já chama nossa atenção, são produções acadêmicas que têm o resumo na ELS e expressam resultados da luta da comunidade surda para a acessibilidade. Entre elas, destacam-se:

- CRUZ, Cândida Luísa Pinto. Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares. São Cristóvão, SE, 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- COSTA, Edivaldo da Silva. O ensino de química e a Língua Brasileira de Sinais - Sistema SignWriting (LIBRAS-SW): monitoramento interventivo na produção de sinais científicos. Dissertação em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Federal de Sergipe. 2014.

- SILVA, E. V. de L. Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013
- NOBRE, R. Processo de grafia da Língua de Sinais: Uma análise fono- morfológica da escrita em signwriting. Dissertação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: Ufsc, 2011.
- STUMPF, Marianne; QUADROS, Ronice Müller de. Tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais: Formação e Pesquisa. In: Cadernos de Tradução v. 2, n. 26 2010. 165-205 p
- GOMES, Geralda Neiva Cardins. Uso de fóruns para o estudo da escrita da língua de sinais. Dissertação em Tecnologia da Informação e Comunicação na Formação de EAD. Universidade Federal do Ceará. Londrina-PR, 2009.
- REBOUÇAS, Larissa Silva. A prioridade dos docentes surdos para ensinar a disciplina Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) nas instituições de ensino superior após o Decreto 5.626/2005. Dissertação em Educação. Universidade Federal Da Bahia. Salvador, 2009.

Assim como as autoras Marianne Stumpf e Ronice Müller de Quadros no texto publicado para a revista Caderno de tradução intitulado de “Tradução e interpretação da Língua Brasileira de Sinais: Formação e Pesquisa”, só o resumo é na Língua Portuguesa escrita, mas o texto completo é escrito através do sistema da ELS.

## REFERENCIAL TEÓRICO

Na antiguidade, o ser humano perante da precisão de historiar a existência utilizava símbolos, desenhos nas pedras, madeiras e outros materiais. Porém, a escrita cruza o tempo e espaço, materializando a história de forma escrita. Segundo Higounet (2003 **apud** SOBRAL, 2008, p. 07) “os mais simples traçados desenhados pelo homem em pedra ou papel não são apenas um meio, eles também encerram e ressuscitam a todo o momento o pensamento humano”.

A escrita é a reprodução graficamente da língua, mas não é a prova da existência de uma determinada língua. Uma vez que “a escrita não deve surgir como garantia, como prova da existência da língua” (SOBRAL, 2008, p. 10). Defino a escrita como um conjunto de signos representados por gráficos (letras) que têm obrigatoriamente sentido, consolidando o pensamento.

A partir dessa consideração, surge um sistema gráfico de escrita para a Língua de Sinais denominado de ELS ou SignWriting. Este sistema apresenta a escrita própria da língua visual-espacial. Em 1960, a professora Valerie Sutton, criou um sistema de escrita dos passos da dança, o qual se desenvolveu a partir do encontro com um grupo de surdos dinamarquês que ao trocarem ideias para adaptar o sistema pensado por ela à Língua de Sinais. Em seguida, ao voltar para os Estados Unidos, a professora contatou os surdos americanos, criaram o SignWriting e depois divulgaram.

O sistema de escrita para línguas de sinais denominado SignWriting foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o Deaf Action Committee (DAC), uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, Califórnia, USA. Sua origem está em um sistema que a autora criou para notar os movimentos da dança (STUMPF, 2008, p. 04).

No Brasil, Dallan (2010) cita em 1996 que surgiram os estudos sobre a ELS na Universidade Católica do Rio Grande do Sul - PUC/RS. Havia um grupo de pesquisa ao comando professor Doutor Antônio Rocha Costa com as professoras Márcia Borba e Marianne Stumpf, cujo resultado foi satisfatório na descoberta do uso da ELS no computador.

De acordo com Stumpf (2008) a ELS tem uma composição do sistema de representação para línguas de sinais e o detalhou estruturalmente da seguinte forma:

Orientações e posições de mãos  
 Tipos de contatos  
 Configurações de mãos  
 Movimentos de dedos  
 Movimentos de braços e apontação (retos, curvos, flexões-rotação, circulares)  
 Expressões faciais  
 Localizações de símbolos da cabeça  
 Movimentos de cabeça  
 Orientações de olhar  
 Movimentos de corpo  
 Símbolos de pontuações  
 Dinâmicas de movimentos (STUMPF, 2008, p. 03)

Nesse sentido, como já comentamos a estruturação gráfica da ELS se enquadra corretamente com a estrutura linguística que a Libras possui. Em relação à Língua Portuguesa (LP) “a diferença básica está no canal em que tais línguas expressam-se para estruturar a língua, um canal essencialmente visual” (QUADROS, 2004, p. 20).

Outro fator importante que apontamos é que na pesquisa da Brito (1995) na Língua de Sinais existe cinco componentes dos sinais que são chamados de Parâmetros: a configuração de mãos (CM), o ponto

de articulação (PA), o movimento (M), a orientação (O) e as expressões facial e corporal (EFeC). É a partir dessa consideração que a ELS constitui um sistema de escrita para a Libras.

Conforme Stumpf (2009, p. 08)

As línguas são representações simbólicas, quer seja uma língua oral ou uma língua de sinais, assim como suas escritas. Elas se constituem historicamente ao longo da evolução dos povos como construções coletivas que resultam em sistemas de representação.

Para ilustrar melhor a produção dos sinais em Libras, a figura 1 e 2 apresentam os sinais de Curso e Casa.

Figura 1: O sinal de Curso

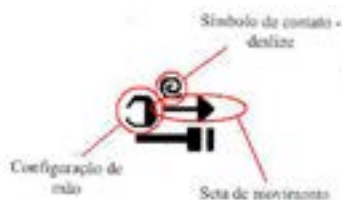


Figura 2: O sinal de CASA



Fonte: Silva; Gauto; Silva; Paterno, 2007 p. 34

Fonte: Silva; Gauto; Silva; Paterno, 2007 p. 34

Nesta perspectiva, a Lei 10.436/2002 prevê em seu parágrafo único que a Libras “não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa”. Para essa consideração, os surdos brasileiros necessitam aprender a escrever a LP, porém sendo a LP língua oral, os surdos ficam impedidos de escrever e surgindo a ELS pode dar possibilidades de aprendizagem para os surdos. Em relação a isso, Nobre sustenta que:

As línguas de sinais não possuem relação fônica em seus léxicos<sup>33</sup>, por isso a escrita de uma língua oral é dificilmente adquirida por um surdo, visto que o mesmo não possui consciência fonológica (sonora), e desta forma, a alfabetização em escrita de sinais se apresenta como parte do processo histórico social do Povo Surdo (2011, p. 61).

Neste sentido, surgir o trabalho do tradutor e intérprete de Libras que ao traduzir o texto, poderá cooperar no processo de inclusão educacional e social. A modalidade da tradução é compreendida por alguns autores como Quadros (2004) e Pagura (2003) como a transição de um texto escrito da língua fonte ou língua de origem, para outro texto escrito da língua meta ou língua de destino. Portanto, o termo tradução, como apresenta Pagura, “trabalha com a palavra escrita” (2003, p.210).

Para Ferreira a tradução é entendida como o “ato de traduzir; obra traduzida” (2001, p. 718). Por outro lado, a autora Quadros (2004, p. 09) diz que “uma tradução sempre envolve uma língua escrita”. Lobo, Barbosa (2004) definiu tradução como “atividade humana realizada através de estratégias mentais empregadas na tarefa de transferir significados de um código linguístico para outro” (BARBOSA, 1990, p.11).

## CAMINHOS METODOLÓGICO TRILHADOS

Como caminho metodológico, optamos por uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. A abordagem qualitativa, pois “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses” (GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p.35). A busca pela bibliográfica “é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2008, p. 52).



Sendo assim, para alcançar o objetivo do texto, usamos os procedimentos técnicos da tradução da autora Barbosa (2004), como aporte teórico de apresentação da Escrita da língua de Sinais, usamos Stumpf, (2005/2009), Silvia (2013), Dallan (2010) e outros. E o texto resumo de Sila (2013).

Em suma, para o ensaio, usamos o resumo da dissertação da Erika Vanessa de Lima Silva intitulada de “Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais” defendida no ano de 2013 para testar quais os Procedimentos Técnicos da tradução de Barbosa foram usados para traduzir da LP para a ELS. Com o propósito de ilustrar a pesquisa, a figura 1 apresenta todo percurso que será de análise deste trabalho.

Figura 1. Processo de tradução.



Fonte: Santos Filho, G. O; Romão, Eliana Sampaio.

A figura 1 apresenta um processo de tradução em que o Tradutor (intérprete educacional de Libras) irá realizar no contexto da atuação profissional. São das modalidades escritas: uma foi o resumo escrita na Língua Portuguesa (LP) o outro texto foi escrito na ELS. A partir dessa consideração, vou verificar no texto quais foram os procedimentos técnicos da tradução de Barbosa (1990).

A autora Barbosa (2004) além de conceituar a tradução, também categoriza as técnicas de tradução em dois grandes linhas opostos, o

da tradução literal e o da tradução não-literal — apesar da diferentes das nomenclaturas para tais linhas —, a autora categoriza-os de acordo com o grau de divergência entre a língua original e a língua da tradução, distribuindo-os ao longo de quatro linhas: 1) convergência do sistema linguístico, da realidade extralinguística e do estilo; 2) divergência do sistema linguístico; 3) divergência do estilo e 4) divergência da realidade extralinguística. Para a ilustração da organização da categoria das linhas que Babosa desenvolve a partir da figura 2 apresentada abaixo.

Figura 2: Procedimentos Técnicos da tradução

| <i>Convergência do Sistema Linguístico, do Estilo e da Realidade Extralinguística</i> | <i>Divergência do Sistema Linguístico</i> | <i>Divergência do Estilo</i> | <i>Divergência da Realidade Extralinguística</i> |
|---------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|------------------------------|--------------------------------------------------|
| Tradução palavra-por-palavra                                                          |                                           |                              |                                                  |
| Tradução literal                                                                      |                                           |                              |                                                  |
|                                                                                       | Transposição                              |                              |                                                  |
|                                                                                       | Modulação                                 |                              |                                                  |
|                                                                                       | Equivalência                              |                              |                                                  |
|                                                                                       |                                           | Omissão vs. Explicação       |                                                  |
|                                                                                       |                                           | Compensação                  |                                                  |
|                                                                                       |                                           | Reconstrução                 |                                                  |
|                                                                                       |                                           | Metáforas                    |                                                  |
|                                                                                       |                                           |                              | Transferência                                    |
|                                                                                       |                                           |                              | Transferência com Explicação                     |
|                                                                                       |                                           |                              | Decalque                                         |
|                                                                                       |                                           |                              | Explicação                                       |
|                                                                                       |                                           |                              | Adaptação                                        |

Fonte: Organizado pelo autor com base no Procedimentos Técnicos da tradução de Barbosa (2004).

Para ilustrar a importância da ELS, principalmente em textos acadêmicos, trazemos abaixo no Quadro 1 o resumo da dissertação da Erika Vanessa de Lima Silva intitulada de “Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais” defendida no ano de 2013. Erika analisa as narrativas de professores surdos sobre a escrita da Língua de Sinais.

A pesquisa foi realizada em escolas que tinham alunos surdos, sobre abordagem de estudos surdos, e teve como resultado que a ELS faz parte da Cultura surda e não é estratégia de aprendizagem para a aprendizagem da LP, mas a escrita como a expressão da identidade surda.

Quadro 1 Elaborado pelos autores a partir da dissertação de Silvia (2013)

| Na língua portuguesa                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>RESUMO: A presente dissertação tem como objetivo analisar as narrativas de professores de surdos sobre a escrita da língua de sinais (ELS), que é o sistema de registro escrito da Língua Brasileira de Sinais. Para isso, foram realizadas entrevistas narrativas com nove profissionais que trabalham em escolas de surdos. A construção desta dissertação se deu entre os anos de 2011 e 2013 e durante o trabalho contatei com as escolas que tinham alunos surdos matriculados buscando aquelas que utilizavam a ELS em suas práticas escolares. Obtive o retorno de três escolas e nelas entrevistei professores e equipe diretiva. A pesquisa foi desenvolvida na perspectiva dos Estudos Surdos e dos Estudos Culturais em Educação, campos a partir dos quais utilizo os conceitos de narrativa, identidade, diferença e cultura, dialogando com autores como Hall (2007), Silva (2009), Perlin (2005), Stumpf (2005), Zappe (2010) e outros. A ELS é a escrita visual da língua de sinais e se situa na história da educação de surdos muito recentemente. A partir das respostas das entrevistas, foram feitos os seguintes agrupamentos temáticos: a importância da ELS; ELS como estratégia ou produção surda? e ELS no currículo escolar: surdos empoderados.</p> |

## Na Escrita da Libras

|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
|  |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |
|                                                                                   |  |  |  |  |  |

Fonte: SILVA, 2013, p. 11-12

Para analisar o resumo, abaixo escrevemos o texto em ELS em português sinalizado. Para cada sinal foi escrito uma palavra com o objetivo de analisar melhor as técnicas de tradução.

PROPOSTA (DISSERTAÇÃO) OBJETIVO PESQUISA NARRAR  
 PROFESSOR ESCOLA SURDO ESCRITA-DA-LÍNGUA-DE-SI-  
 NAIS SISTEMA REGISTRAR (INSCRIÇÃO) ESCRITA-DA-LÍN-  
 GUA-DE-SINAIS ENTREVISTA NARRAR JUNTO 09 (NOVE)  
 PROFISSIONAL TRABALHAR ESCOLA SURDO CONSTRU-  
 ÇÃO PROPOSTA (DISSERTAÇÃO) 2011 2013 TRABALHO  
 CONTATO ESCOLA USAR ESCRITA-DA-LÍNGUA-DE-SINAIS,  
 PESQUISA DESENVOLVER PERSPECTIVA ESTUDO SURDO  
 CULTURA ENSINAR USAR NARRAR DIFERENTE (DIVER-  
 SOS) CULTURA JUNTO ESCRITA HALL (2007) SILVA (2009)  
 PERLIN (2005) STUMPF (2005) ZAPPE (2010) TAMBÉM .  
 ESCRITA-DA-LÍNGUA-DE-SINAIS ESCRITA VISUAL LÍNGUA-  
 -DE-SINAIS LEMBRAR (HISTÓRIA) ENSINAR (EDUCAÇÃO  
 SURDO, TEMA IMPORTANTE ESCRITA-DA-LÍNGUA-DE-  
 -SINAIS? ESCRITA-DA-LÍNGUA-DE-SINAIS ESTRATEGIA  
 ESCRITA-DA-LÍNGUA-DE-SINAIS CURRÍCULO ESCOLA,  
 ESTUDAR CULTURA, ESTUDO SURDO, NARRAR, ESCRITA-  
 -DA-LÍNGUA-DE-SINAIS, CULTURA SURDO,

## RESULTADOS

Como podemos observar a quantidade de frases que existem no resumo são 07 (sete) frases, sendo que 06 (seis) frases são com ponto continuando e 01 (uma) com ponto final. Este dado não é para construir uma análise da frase, pois o objetivo do artigo não é este. E sim, mostrar um aspecto diferente da escrita das duas (02) línguas.

O texto em Libras possui toda a organização que é contida no resumo de dissertação. O resumo é um texto curto, no máximo com uma página, com a descrição dos aspectos relacionados à apresentação do tema da dissertação, os objetivos da pesquisa em questão,

justificativa da pesquisa, procedimento metodológico da pesquisa, resultados e conclusões do trabalho.

Todo texto acadêmico é responsabilidade de seu autor, por isso no texto tem ideias produzidas pelo autor. Assim:

Ao tradutor cabe considerar os elementos sociolinguísticos que tangem esse emissor, assim como, buscar compreender de onde este acadêmico fala (sinaliza); que contextos lhes constitui; qual sua cultura, língua e identidade; qual a posição que ocupa; seu papel social perante seu grupo de convívio (RIGO, 2015, p. 466).

Ampessan, Luchi e Stumpf (2012) perceberam que a tradução da forma ELS exige um maior cuidado na tradução, já que no ato da escrita ‘o pensamento é uma neblina, e só ganha existência no ato de sua expressão, seja na forma falada ou na forma escrita’ (SOBRAL, 2008, p. 07).

No processo de construção da tradução, o tradutor ou intérprete preocupa-se em construções dos vocábulos em ELS para que possa traduzir o texto com naturalidade. E observa a diferença de estrutura entre ambas as línguas, o que faz com que sujam uma série de sinais descritivos que não estão presentes no texto original, mas são essenciais para o entendimento do mesmo.

Ampessan, Luchi e Stumpf (2012) informam, em relação à tradução da ELS, algumas preocupações que os fizeram refletir no decorrer da pesquisa do artigo “o contexto em que estes sujeitos estavam inseridos e por questões históricas os alunos estão imersos em traduções com foco na oralidade e não na escrita” (AMPESSAN, LUCHI e STUMPF 2012, p. 01). Os citados autores ao perceberem na tradução dos três tradutores entrevistados, chegaram à conclusão que acontece uma co-autoria do texto escrito.

Mesmo que o tradutor seja considerado como co-autor do texto, “o tradutor não poderá evitar que seu contato com os textos seja mediado por suas circunstâncias, suas concepções e seu contexto histórico e social” (ARROJO apud AMPESSAN, LUCHI e STUMPF 2012, p. 05).

Outro fator importante a ser ressaltado é que “o receptor também é um fator bastante importante e a quem o tradutor precisa estar atento em seu projeto de tradução” (RIGO, 2015, p. 466). Apesar de que os surdos receptores do texto em ELS são os principais responsáveis pelo trabalho de traduzir do texto escrito da LP para a ELS, porém o texto em ELS é a arte do tradutor.

É importante mencionar que a ELS como meio de registro e publicação do texto implica em uma atenção especial demandada pelo tradutor ou intérprete.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que já existe uma preocupação com a acessibilidade do conhecimento para que seja, realmente, para os surdos. E que na educação inclusiva o Intérprete Educacional de libras é inserido e que mais um instrumento pode ser agregado ao trabalho de tradução e interpretação de Libras para LP ou vise-versa.

Escrita de Língua de Sinais (ELS - SIGNWRITING) é um instrumento para o Tradutor e interprete para tradução e interpretação de textos (escritos ou orais) no desenvolvimento da educação inclusiva, uma vez que já existem algumas produções acadêmicas, resumos de dissertações e artigos científicos, a exemplo do artigo do Stumpf e Quadros que são traduzidos e interpretados para uma língua acessível para os surdos, assim como aponta indicativos de que o profissional da tradução e interpretação de LIBRAS desenvolve atividades diferenciadas.

## REFERÊNCIAS

AMPESSAN, J. P.; LUCHI, M.; STUMPF, M. R. Tradução de Escrita de Sinais para Português: recriação do texto? In: **III Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. 2012. Disponível em: <[http://www.congressotils.com.br/anais/anais/anaistils2012\\_traducao\\_escrita\\_ampessan.pdf](http://www.congressotils.com.br/anais/anais/anaistils2012_traducao_escrita_ampessan.pdf)>. Acesso em: 16/07/2017.

BARBOSA, H. G. **Procedimentos Técnicos da tradução**: uma nova proposta. 2a ed. Campinas: Pontes, 1990.

DALLAN, M. S. S. Escrita de Libras (Signwriting): um olhar para o desenvolvimento linguístico do aluno surdo e para a formação do professor de línguas. In: **III Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas**. Universidade de Taubaté, São Paulo, Brasil, no período de 04 a 06 de novembro de 2010.

FERREIRA, A. B. de H. **Miniaurélio Século XXI Escolar**: minidicionário da língua portuguesa. Coordenação de edição, Margarida dos Anjos, Marina B. Ferreira; lexicografia, Margarida dos Anjos... . 4. Ed. Ver. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise. (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Gil, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social** 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

NOBRE, R. **Processo de grafia da Língua de Sinais**: uma Fono-morfológica da escrita em SIGNWRITING. Dissertação em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina. 2011.

PAGURA, R. J. A interpretação de Conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. In: **DELTA – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v.19, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/delta/v19nspe/13.pdf>>. Acesso em: 16/03/2016.

QUADROS, Ronice M. **O Tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa**. Brasília, DF: MEC, 2004.

RIGO, N. S. Tradução de Libras para português de textos acadêmicos: considerações sobre a prática. In: **Cadernos de Tradução**. v. 35, n. 2 2015. Dis-



ponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/2175-7968.2015v35nesp2p458>>. Acesso em: 16/03/2016.

SOBRAL, P. O. Escrita: um sistema lingüístico. In: **ReVEL**. Edição especial n. 2, 2008. Disponível em: <[http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_esp\\_2\\_escrita\\_um\\_sistema\\_linguistico.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_esp_2_escrita_um_sistema_linguistico.pdf)>. Acesso em: 16/03/2016.

SILVA, A. M. da; NOGUEIRA, T. C. Um estudo sobre o processo de tradução de um texto em Língua de Sinais Escrita para a Língua Portuguesa: desafios e estratégias. In: **II Congresso Nacional de Pesquisas em Tradução e Interpretação de Libras e Língua Portuguesa**. 2010. Disponível em: <http://congressionalistico/anais/anais2010/Aline%20Miguel%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 16/03/2016.

SILVA, E. V. de L. **Narrativas de professores de surdos sobre a escrita de sinais**. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2013

SILVA, F. I.; REIS, F.; GAUTO, P. R.; SILVA, S. G. L.; PATERNO, U. **Aprendendo LIBRAS como segunda língua**. Nível básico. Caderno pedagógico I. Curso de LIBRAS. CEFET/SC, NEPES. Santa Catarina, 2007.

STUMPF, M. R. **Aprendizagem da escrita de língua de sinais pelo sistema de SignWriting**: língua de sinais no papel e no computador. Tese de Doutorado. Porto Alegre, UFRGS, 2005.

STUMPF, M. R. **Escrita de Sinais II**. Apostila da Licenciatura e Bacharelado em Letras-Libras na Modalidade a Distância. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2009.



## A ERA DA PÓS-DEFICIÊNCIA NA PERSPECTIVA EDUCACIONAL

Fausto Joaquim Moreira da Silva  
Anderson de Araujo Reis  
Telma Machado Freitas Silva

### INTRODUÇÃO

A era da pós-deficiência consiste em um cenário global, no qual todas as ferramentas apropriadas para educar a pessoa com deficiência existem, conforme afirma Silva (2014):

A inclusão social da pessoa com deficiência tornou-se possível e o processo inclusivo foi deflagrado, dando início a um novo tempo na história humana, ao contrário de outros períodos, a exemplo de Esparta na Grécia Antiga e da Alemanha nazista, quando as pessoas com deficiência eram eliminadas porque a estrutura das sociedades de então, não as assimilavam (SILVA, 2014. p.18).

A rotulação da pessoa com deficiência ou coisa semelhante, carregada da intencionalidade pejorativa que esta trouxe desde o princípio embutida em si, é utilizada desde tempos incontáveis pela sociedade para classificar todas as pessoas que, a mesma, considerava improdutivo e tal classificação foi imputada as pessoas que têm algum condicionamento físico ou sensorial, numa época em que a tecnologia de produção era rudimentar, dependiam sobremaneira da força física e, por conseguinte a intitulava de pessoas com deficiência, pessoa que não podia produzir e como resultante, apenas gerava despesa e não receita.

Tolffler (1980) diz que:

Em sua autobiografia Ford registrou que destas 7.882 tarefas especializadas, 949 exigiam “homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos”; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas “comum”, a maioria do resto podia ser realizada por “mulheres ou crianças crescidas” e, continuava friamente, “verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, 2 por homens sem braço, 715 por homem com um barco só e 10 por homens cego (TOFFLER, 1980, p.62).

Mesmo com todo arcabouço legal que favorece a inclusão social da pessoa com deficiência já existente, o processo de inclusão educacional, ainda se encontra formatado nos moldes da idade industrial, os

quais não levam em consideração a existência da pessoa com deficiência enquanto cidadã, contribuindo assim, para a perpetuação de um modelo educacional excludente.

## INCLUSÃO NA LEI, EXCLUSÃO NA PRÁTICA

O debate sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil ganhou fôlego durante a tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE), que traça 20 metas para o país cumprir em dez anos. A principal polêmica ocorreu por conta da possibilidade de as crianças e jovens com deficiência serem matriculadas em escolas especiais e não obrigatoriamente na rede regular de ensino.

Até 2011, os rumos da Educação Especial e Inclusiva eram definidos na Secretaria de Educação Especial (Seesp), do Ministério da Educação (MEC). Hoje, a pasta está vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Além do Plano Nacional de Educação - PNE existem decretos, portarias, resoluções, notas técnicas e leis que dispõem sobre o assunto.

A Lei nº 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) em vigor tem um capítulo específico para a Educação Especial. Nele, afirma-se que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial. Também afirma 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 integração nas classes comuns de ensino regular. Além disso, o texto trata da formação dos professores e de currículos, métodos, técnicas e recursos para atender às necessidades das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O decreto nº 3298/99 regulamenta a Lei nº 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto sócio-econômico e cultural do país. Sobre o acesso à Educação, o texto afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular.

**A Lei Nº 10.172/2001** diz que Plano Nacional de Educação anterior, criticado por ser muito extenso, tinha quase 30 metas e objetivos para as crianças e jovens com deficiência. Entre elas, afirmava que a Educação Especial, como modalidade de educação escolar, deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e que “a garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência” era uma medida importante.

**A Resolução CNE/CEB Nº 2/2001** retrata o texto do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Entre os principais pontos, afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos discentes com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Porém, o documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado. Considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, 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.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/ 2008 dispõe de um documento que traça o histórico do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos.

O PNE/2014, trata de universalizar, para a população de 4 a 17 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. O entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abrem espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Mediante todo aparato legal vigente que promove a inclusão educacional da pessoa com deficiência, é impossível não constatar o abismo existente entre o que está escrito e o que se aplica na prática conforme afirma Silva, 2014:

A lebre da tecnologia e a tartaruga da mentalidade”, do livro “A Sociedade Pós-industrial” do autor De Masi (2003) seria suficiente para nos responder a pergunta acima referida; e associando a esse, cito uma frase de Einstein relativa à catástrofe de Hiroshima, a qual consta no livro supracitado: “A bomba mudou tudo menos nossa mentalidade (SILVA, 2014, p. 34).

De modo análogo, verifica-se que tanto o avanço tecnológico quanto a explosão da bomba de Hiroshima, deflagraram um processo cada vez mais veloz de mudanças de paradigmas em diversos sentidos da sociedade, entretanto é impossível não se verificar que quase nada

mudou no que diz respeito ao processo educacional voltado para a pessoa com deficiência.

E tal fato suscita os seguintes questionamentos: o tempo não passa para a pessoa com deficiência? Ou nada se transforma no que diz respeito à educação desta? E se assim é, a pessoa com deficiência é um ser marginal por natureza ou marginalizado por condição? Tais questionamentos se fazem absolutamente coerentes, desde quando, cientificamente está provado que a pessoa com deficiência é educável, dotada de potencialidades e não um sistema fechado, algo que não cresce, não tem dentro de si o germe da evolução, que veio do nada e se encontra destinado a nada ser.

Encontramos respaldo para contradizer a concepção de pessoa com deficiência acima descrita, na teoria das inteligências múltiplas que tem como autor o psicólogo norte americano Gardner (1995):

Então se torna necessário dizer, de uma vez por todas, que não há e jamais haverá uma lista única, irrefutável e universalmente aceita, de inteligências humanas. Jamais haverá um rol mestre de três, sete ou trezentas inteligências que possam ser endossadas por todos os investigadores (GARDNER, 1995, p.45).

Entendemos que o conceito convencional de inteligência, é, e será sempre questionável, vez que cada ser humano é dotado de diversas habilidades, porém sempre uma delas se destaca. O processo de ensino aprendizagem da pessoa com deficiência não se diferencia das modalidades existentes no âmbito educacional em geral, e sim é necessário que o educador possibilite ferramentas que venham a se coadunar com a inteligência do sujeito, que se encontra mais a florada.

## A EDUCAÇÃO NA ERA DA PÓS-DEFICIÊNCIA

Em tese, a era da pós-deficiência é constituída de um cenário tecnológico o qual dispõe de todas as ferramentas necessárias para educar a pessoa com deficiência e torná-la plenamente habilitada tanto para o mercado de trabalho, quanto para uma vida social autônoma.

Silva (2014) diz:

O processo de inclusão social tem que se dar a passos bem mais largos do que os dados na atualidade, pois não se pode admitir, que mesmo tendo nós atingindo o grau de evolução tecnológica capaz de incluir socialmente não apenas as pessoas com deficiência, mas todas as outras que estão também excluídas [...] tal situação de exclusão não só é injustificável, mas afronta os direitos humanos (SILVA, 2014. p.55-56).

Todavia, devido ao ritmo cada vez mais veloz que o processo de evolução tecnológica impõe a sociedade, segundo estudiosos não há mais tempo e nem necessidade de se produzir com base no estilo padronizado, mas no sentido de se confeccionar cada coisa de modo personalizado, ou seja, adequado a cada sujeito, produzindo soluções compatíveis com cada problema, o que significa dizer, nesta era da rapidez e da robótica: produzir não implica mais em executar, porém criar, pensar, refletir.

E apesar deste novo redesenho do mundo que implica em exigências sociais e mercadológicas que não são as mesmas da idade industrial, percebemos sem possibilidades de equívocos que o sistema educacional atual, educa as pessoas com deficiência, como se estas fossem viver no passado. Fazendo um acréscimo a este diagnóstico, relatamos a existência de professores com visão monolítica e, por conseguinte formados para mediar uma educação de massa, no tempo da



diversidade, no qual a ênfase não está na igualdade das coisas, mas na singularidade dos seres. Assim sendo, o descompasso existente entre a educação que forma cidadãos para o passado e a sociedade que caminha a passos largos para o futuro, é abismal.

E dessa maneira, acolhendo o que afirma a literatura científica a nível sociológico, nos encontramos na era do conhecimento; e socialmente só se inclui aquele que dispõe deste e deste modo, o modelo educacional em vigor ao invés de trabalhar em prol da inclusão faz o oposto, haja visto que a era da criatividade é ao mesmo tempo a idade do pensar, enquanto o modelo educacional vigente é tecnocrata e mecanicista, ou seja, produz seres autômatos e não, que pensam.

Em verdade a era da pós-deficiência consiste num grande desafio para o setor educacional, no tocante a reformular o modelo vigente, adequando-o aos imperativos do novo tempo, no sentido de deixar de educar com base numa época em que as coisas eram feitas sob padrão, ou seja, traziam em sua natureza a vocação da durabilidade.

Ao tempo em que a era da pós-deficiência se caracteriza pela confecção das coisas personalizadas, transitórias, feitas ad hoc, ou seja, para uma única pessoa a ser usada em um só instante, para a solução de um único problema.

E se assim é, tal constatação nos obriga a concluir que nos encontramos no tempo em que produzir é criar com afirma o estudioso Domenico de Masi em sua obra a sociedade pós-industrial.

Para criar é preciso pensar, todavia como o modelo educacional da atualidade, é construído com base no paradigma da era mecanicista,

o aluno com deficiência está sendo educado para reproduzir, o que é contrário ao estímulo a criatividade como relata Masi, (2003):

Por outro lado, à medida que descobrimos que os produtos industriais são menos caros e melhores, com a difusão da manufatura e acumulação dos capitais, surgem homens ricos e cultos para explorar indústrias até agora administradas por artesãos canhestros ou ignorantes. Desse modo, enquanto a ciência industrial degrada continuamente a classe operária, ela eleva a dos patrões. E à medida que o operário restringe cada vez mais sua mente ao estudo de um único detalhe, o patrão paira, todos os dias, sobre horizontes mais vastos. Dentro em breve, bastará ao primeiro a mera força física sem inteligência, enquanto o segundo necessitará de muita ciência e também da genialidade para vencer. Este se assemelhará cada vez mais ao administrador de um vasto império, aquele cada vez mais a uma besta (MASI, 2003, p.17).

Como está provado sem possibilidade de contestação, o modelo educacional construído com base nos critérios da civilização industrial, é causador de sociopatias irreversíveis que sentenciam os seres humanos a serem imitadores da máquina, criaturas humanas robotizadas, isto é, condenadas a ter sua criatividade, seu poder de iniciativa suprimida para sempre. Tal comprovação suscita os questionamentos seguintes: tal modelo de educação liberta ou sentencia? Humaniza ou domestica? Torna o ser livre ou prisioneiro em si próprio?

## CONSIDERAÇÕES

A era da pós-deficiência não tem como exigência, que o mundo seja povoado por pessoas de corpos robustos, mas por seres humanos que pensam, e o tempo de pensar só poderá alvorecer pela via da educação, porém pelo fato de sabermos que a neutralidade é uma condição

que não existe, tal consciência nos põe de frente com a verdade, que consiste no fato de que a exclusão da pessoa com deficiência presta serviço ao sistema em vigor e as pessoas que dele se beneficiam.

Desta maneira, se a educação do protagonista dessa abordagem em breve espaço de tempo não estiver no compasso da nova era, todos nós responderemos perante o tribunal da história por contribuirmos de algum modo pela manutenção de um sistema educacional excludente, que se camufla sob o manto de uma inclusão escolar que de modo algum se constitui numa inclusão educacional.

A proposta de inclusão educacional da pessoa com deficiência, torna nulos os conceitos de completo e incompleto, de capazes e incapazes. Nesta era ninguém é descartável, não existem sujeitos desprovidos de inteligência, mas sim, seres humanos com a oportunidade de aprender suprimida.

Entendemos que o a pessoa com deficiência circunstancialmente só se encontra deficiente quando a esta, é negado o acesso ao conhecimento o qual não pode vir por outra via, se não da educação.

A declaração feita por um grupo de mecânicos e operários da cidade Nova York, em 1929 demonstra a importância inestimável que tem a educação na formação do ser humano: “depois da vida e da liberdade, consideramos a educação a maior benção concedida à humanidade.” (TOFFLER, 1980, p.43).

Se a educação proporcionada com a qualidade devida, tem o grau de importância afirmado na citação acima, quando um país a nega a qualquer segmento, subtrai deste um dos direitos naturais mais significativos para o ser humano.

E desse jeito, no caso específico aqui tratado, prolonga a condição de exclusão em que se encontra desde tempos imemoráveis, a pessoa com deficiência.

Sendo assim, as providências que devem ser tomadas para por a educação da pessoa com deficiência no Brasil, no mesmo compasso da era pós-industrial devem ser urgentes, vez que tal educando já sofre prejuízos irreparáveis devido ao fato dos contextos sociais anteriores ao presente, não o terem contemplado com o acesso a educação.

Não processar a mudança que o tempo atual reclama, implica em tirar o Brasil da condição já não tão digna de orgulho, de país emergente e coloca-lo na condição de país decadente, situação a qual está fadado qualquer país, que negligência quanto à educação dos seus filhos.

O modelo educacional em vigor se encontra em descompasso com o momento atual da história, devido à inversão que ainda se faz da ordem natural das coisas, a qual consiste em ser o capital o bem maior na escala de valores do mundo e não a vida.

Vivemos numa sociedade eugênica, por opção, em que ao invés de se eliminar a pessoa com deficiência biologicamente como era feito no nazismo, se exclui, deixando de educá-la digna e adequadamente.

Qual dessas duas civilizações é mais perversa, a nossa ou a nazista? Se as duas matam de alguma forma.

Como fica provado o desinteresse em educar a pessoa com deficiência, apenas é camuflado através de formas de manifestações diferentes.

Encontramos elementos contributivos para tal abordagem, na obra de Cipriano Carlos Luckesi, avaliação da aprendizagem escolar estu-

dos e proposições, quando diz que as provas e exames não acontecem gratuitamente, pois são instrumentos próprios para excluir e não poderiam ser diferentes, em função de terem origem no modelo de sociedade burguesa que é excludente.

E ainda nos auxilia a robustecer a nossa argumentação, quando comenta a respeito da prática de avaliação escolar e da utilização de provas e exames, afirmando a prática é difícil de ser mudada devido ao fato de que a avaliação, por si, é um ato amoroso e a sociedade na qual está sendo praticada não é amorosa e, daí, vence a sociedade e não avaliação.

O momento presente põe em nossas mãos o bastão da responsabilidade, de transformar o quadro atual da educação da pessoa com deficiência e o futuro nos porá no banco dos réus, se assim não fizermos; pois a história não deixa impunes aqueles que não cumprem a missão a qual o seu tempo lhes confia.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)**: Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2010.

DE MASI, Domenico. **A sociedade pós industrial**. 4 ed. São Paulo: Editora Senac, 2003.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

SILVA, Fausto. **A era da pós-deficiência**. Aracaju: Editora Criação, 2014.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda: a morte do industrialismo e o nascimento de uma nova civilização**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 1980.



## A SALA DE ESPERA ENQUANTO DISPOSITIVO DE SAÚDE E DE INCLUSÃO

Cintia Aparecida Ataíde  
Rita de Cácia Santos Souza

### INTRODUÇÃO

**A** partir de uma perspectiva interdisciplinar, busca-se construir um diálogo na intervenção feita na sala de espera da hematologia pediátrica, visando concatenar propostas de cuidados mais significativos, a fim de propiciar ao paciente um tratamento de uma forma mais humana, integral e com qualidade.

Em linhas gerais, procura-se fazer um breve histórico sobre o adoecimento e as práticas de atenção à saúde e apresentar os dispositivos de intervenção no atendimento da Sala de Espera, implantado em um hospital da rede pública no setor de hematologia pediátrica. Busca-se a compreensão sobre os processos de saúde e de doença e como o serviço de psicologia pode contribuir de forma propositiva na assistência integral à criança.

Diversos estudos apontam a infância como uma etapa significativa para o processo de desenvolvimento do indivíduo, por isso garantir o bem estar social, físico e psicológico deve ser a premissa fundamental na atenção à criança que necessita de cuidados médico-hospitalares. Ao adoecer ela é privada do convívio familiar, social e inclusive do ambiente escolar. O processo de adoecimento repercute de forma nociva no seu desenvolvimento global, pois as condições de tratamento não lhe permitem viver uma rotina diária de aprendizagens, brincadeiras e lazer (ANGERAMI, 2001; BATISTA, 2016; ATAIDE, RICAS, 2017).

O adoecer muitas vezes é percebido como um evento ameaçador, perigoso que impossibilita ao paciente e seu familiar atender às demandas da vida. [ ] com o processo de adoecimento paciente e seus familiares necessitam de uma adaptação as mudanças que lhes são impostas: tanto as atividades rotineiras , quanto os planos e projetos para o futuro são interrompidos ocorre perda da condição de sujeito sadio , e por fim [ ] enfrentam grande ansiedade frente a iminência de morte e as limitações advindas pelo adoecimentos. (ATAIDE, RICAS , 2017, p.2)

Propiciar atuações para promoção de saúde é um instrumental relevante para o tratamento da doença, para a segurança e para o acolhimento desse pequeno ser, pois objetivam a desconstrução de crenças que envolvem o processo de doença, do tratamento e do hospital. Essa

intervenção interdisciplinar permite que a fase de adoecimento seja desvinculada de medos, fantasias e ansiedades, reações emocionais bastante peculiares no momento de hospitalização e ou tratamento.

Os espaços hospitalares demarcados pelo isolamento, medo e angústia, maximizam o sofrimento das crianças. Políticas de humanização e de inclusão social surgem com o objetivo de transformar esses ambientes, ressignificando a doença, amenizando dores e promovendo o aprendizado, no intuito de resgatar o cotidiano da criança antes de ser hospitalizada (SANTOS, SEBASTIANI, 1995). Nessa perspectiva, Batista (2016) aponta que o espaço hospitalar deve ser repensado com vistas à promoção de saúde e ressignificação da doença:

Através do brincar e de espaços reservados para o desenvolvimento infantil é possível humanizar o ambiente hospitalar e incluir a criança no convívio social, proporcionando conforto e aprendizagem, trazendo interações entre familiares e outras crianças; contribuindo assim para a melhora física e psicológica. Incluir nos hospitais pediátricos um atendimento humanizado, com afeto, carinho e aprendizagem é fundamental para dar continuidade a vida infantil, que por sua vez deve ser repleta de brincadeiras, diversões, interações e aprendizagens (BATISTA, 2016, p.6).

A proposta inicial da sala de espera consiste em redimensionar um espaço ocioso no ambiente hospitalar, onde a espera é transformada em ações. A atuação do serviço de psicologia nessa sala potencializa uma ação que vai além da intervenção psicoterapêutica, pois visa ampliar a inserção de outros procedimentos de atenção ao paciente e construir em um mesmo local, diversos espaços de produção de saúde e de inclusão. Nesse sentido buscam-se criar ambientes com novos cenários de trabalho, tornando-os mais humanos, através de atividades que promovam um maior estreitamento na relação terapêutica entre os diversos campos do saber.



Sua criação objetiva garantir o trabalho de humanização e planejamento de estratégias que visem um acompanhamento ao paciente de forma mais integral e humano. Potencializar a construção ou adaptação de outros espaços para as crianças, cujo tratamento requer uma permanência longa e frequente, torna-se o maior desafio da sala de espera, pois possibilitam que durante o tratamento o paciente possa resgatar o brincar e o lúdico, bem como ressignificar os embates emocionais que envolvem o adoecimento.

Sendo assim, as atividades adotadas viabilizam que o paciente tenha uma maior compreensão do seu momento presente, vivencie com menor angústia o processo de adoecimento, desprendendo-se dos aspectos negativos que demarcam o cenário hospitalar e o processo de adoecimento. Nessa perspectiva, as ações na sala de espera buscam ampliar as condições de saúde tendo em vista a valorização e o respeito da dignidade humana, compreensão das singularidades e particularidades do paciente enfermo e reconstrução de um tratamento integral, onde os aspectos psicossociais são compreendidos como pontos de relevância no processo do adoecer e da hospitalização.

## ROMPENDO COM O PARADIGMA BIOMÉDICO DO CONTEXTO DA SALA DE ESPERA: SEU COTIDIANO E SEUS OBSTÁCULOS

O hospital, a hospitalização e o tratamento de uma patologia/doença, são processos que, de uma forma geral, visam à cura ou o restabelecimento de um órgão, mas sem a preocupação dos fatores biopsicossociais envolvidos nele. Sob a influência de uma perspectiva cartesiana, o espaço hospitalar e, bem como, a prática médica são impulsionados a conduzir um cuidado pautado em medidas meramente orgânicas, tornando-o fragmentado e desvinculado das instâncias psicossociais que o envolvem (DE MARCO, 2006).

Nesse sentido, o espaço hospitalar esteve sempre demarcado pela doença, pelos sentimentos de dor, desalento e morte. O hospital instituído enquanto um cenário de doença e dor contribui para despersonalizar, massificar e fragmentar os indivíduos hospitalizados, que perdem as suas identidades durante esse processo (ANGERAMI,2001).

A criança ao adoecer perde seu nome, seus projetos de vida são interrompidos, bem como sua vida social e seus sonhos, e passa a ser classificada de acordo com sua patologia ou pelo número de seu leito. Nesse viés, a criança passa a ser moldada por um padrão hospitalar e é colocada na condição de paciente passivo (no sentido de passividade ao tratamento), cujos procedimentos impostos devem ser seguidos sem questionamentos (BATISTA,2006).

As especializações clínicas, à medida que aprofundam e segmentam o diagnóstico e o tratamento, olham apenas para a patologia, deixando de lado as implicações emocionais e sociais advindas do adoecimento. O paciente deve ser visto enquanto ser biopsicossocial, sua subjetividade e sua singularidade devem ser consideradas e levadas em questão durante todas as etapas do tratamento.

Vale salientar, que a rotina hospitalar, as situações invasivas e os tratamentos dolorosos são elementos que não fazem parte do contexto da criança, gerando sentimentos de ambivalências e inquietudes, o que podem comprometer na adesão ao tratamento e na cooperação com a equipe de saúde.

## A INTERVENÇÃO NA SALA DE ESPERA: DISPOSITIVOS DE ATUAÇÃO E INSTRUMENTO DE TRATAMENTO

O processo de adoecimento, seja de forma aguda ou crônica, interfere na dinâmica da vida da criança e de seus familiares. Ela é retirada de seu ambiente, tem que enfrentar hospitalizações contínuas e tratamentos dolorosos, o que gera ansiedade, medo, fragilização, baixa auto-estima e redução na sua qualidade de vida. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) para garantir um tratamento com qualidade devem-se tratar além da doença, os aspectos biopsicosociais do indivíduo associados no processo de adoecimento. “A saúde é o total bem-estar da pessoa e não somente a ausência da doença” (SANTOS, SEBASTIANI, 1995).

A implantação da Sala de Espera no setor de hematologia pediátrica, além de promover um ambiente acolhedor, torna-se um espaço de inclusão onde através do lúdico, as crianças expressam suas ansiedades e medos frente ao processo de adoecimento. Esse espaço tem por objetivo disponibilizar a construção de mecanismos de enfrentamento que proporcionará aos pacientes um suporte adequado para sua recuperação e uma nova (re)significação da doença e da vida.

Para tal fim, a intervenção na sala de espera, utiliza-se dos recursos da arte-terapia, biblioterapia, expressão corporal, psicodrama, ludoterapia, relaxamento e outras ferramentas terapêuticas para intervenção junto aos pacientes. Todas as ações desenvolvidas pretendem criar um espaço que entenda o indivíduo em sua totalidade de biopsicosocial.

Desde as atividades psicoterapêuticas até as puramente lúdicas têm o objetivo de disponibilizar aos pequenos pacientes instrumentos para um melhor enfrentamento da doença, proporcionando-lhes re-

curso para uma maior potencialização de vida a fim de que esses se tornem sujeitos ativos em seu tratamento.

As produções dos pacientes são carregadas por conteúdos simbólicos acerca do processo saúde e doença, revelando suas dificuldades, suas angústias e suas limitações em relação ao estado crônico de adoecimento. O que não é falado literalmente pode ser retratado em arte, formas, brincadeiras, desenhos e cores. Potencializar o material produzido e lapidar os aspectos emocionais envolvidos no processo, são ações fundamentais para minimizar os sofrimentos emocionais e desajustes provocados pela doença crônica (vide desenho 02). É muito visível nas atividades realizadas, a expressão espontânea de conteúdos que representam a sua doença. É muito comum pacientes com problemas hematológicos crônicos expressarem através do desenho as dificuldades vivenciadas no adoecimento, no tratamento e nas constantes hospitalizações. Observa-se que muitas produções dos pacientes na sala de espera, refletem simbolicamente a doença e o sofrimento advindo das constantes limitações e perdas, dentre os desenhos mais comuns percebe-se de forma muito significativa a reprodução de desenhos de água, mar, rios, etc, que simbolicamente representam a corrente sanguínea (vide desenho 03) e algumas figuras abstratas e ou desenhos contextualizados representam inconscientemente hemácias em forma de foice (vide desenho 01 e 04).

Para dar sustentação ao trabalho desenvolvido, é fundamental trabalhar as questões que emergem em cada produção e contextualizá-las a fim de proporcionar um maior fortalecimento nos conteúdos psíquicos do paciente, disponibilizando condições para um efetivo enfrentamento e uma maior qualidade de vida.

Além das atividades lúdicas, foram desenvolvidas ações de ressocialização entre esses pacientes e seus familiares, através vivências e co-

memorações de eventos culturais e sociais, tais como: Dia das Crianças, Páscoa, Festa Junina, Natal, Aniversários, entre outros, tudo com o intuito de estabelecer às crianças um maior contato psicossocial, estreitando os laços de aproximação com seus familiares e ou com seus amigos e lógico também, com os profissionais aqui envolvidos. O projeto sala de espera também desenvolveu ações de educação e saúde, com atendimento psicológico pré e pós operatório, acompanhamento psicológico no período de internação, atendimento individual/grupal ao paciente e aos familiares e apoio psicopedagógico à criança, que em virtude do tratamento fica mais tempo em internações do que na escola. Um dos grandes objetivos dessa sala é viabilizar aos pacientes uma qualidade de vida significativa, permitindo uma (re)significação de sua vida e do adoecimento, apesar da condição e das limitações que a doença crônica lhe impõe.

### ALGUMAS PRODUÇÕES REALIZADAS PELOS PACIENTES NA SALA DE ESPERA: OS ATORES DA SALA DE ESPERA

Através do lúdico a Sala de Espera busca reestruturar a autoestima do paciente, desmistificar as fantasias e os medos perante a iminência da morte e dar novos sentidos e significados a concepção de saúde x doença. Visa também dar uma nova cor à vida dos pequenos que desde cedo são acometidos pelas intercorrências das doenças de ordem hematológicas.

Geralmente as atividades são realizadas em grupo, mas produções também podem ser individuais, no entanto é importante ressaltar que todas as produções são contextualizadas com o coletivo e, quando necessário, podem ser trabalhadas individualmente.

Figura 01 : A Sala de Espera



Fonte: a própria autora

É instigante perceber como cada produção reflete de forma íntima e peculiar o cotidiano, as dificuldades e as limitações advindas da doença. É importante destacar que em toda produção realizada o paciente é convidado a falar sobre o seu desenho e sobre as vivências e experiências na sala de espera. Para demonstrar melhor a riqueza desse trabalho, observe as informações nas ilustrações abaixo:

Figura 02: Desenho 1



Figura 03: Desenho 2



Fonte: a autora

O desenho 01 não é apenas uma ilustração de uma casa e seus móveis. Nesse desenho, existe uma representação inconsciente da doença falciforme que é feita através da formatação dos móveis existentes na casa. Observa-se que os móveis apresentam uma forma bem semelhante a da hemácia em foice (a doença falciforme provoca a deformidade da hemácia que fica em forma de foice/ lua).

O desenho 02 representa a dificuldade de enfrentamento na condição crônica da doença. O paciente representa em desenho livre um ser totalmente desestruturado e desvitalizado, que simbolicamente retrata a sua atual condição de adoecimento. O acometimento da doença não lhe permite realizar atividades rotineiras, por isso tem um sofrimento intenso frente às limitações. Após a reprodução do desenho, no momento de partilha, a criança falou da tristeza, da frustração e das dificuldades em realizar atividades físicas na escola e com os amigos.

As produções são carregadas por conteúdos simbólicos acerca do processo de saúde e de doença, revelando suas dificuldades, suas angústias, suas limitações em relação ao estado crônico de adoecimento. O que não é falado literalmente pelos pacientes da hematologia pode ser retratado em arte, formas, brincadeiras, desenhos e cores.

Nos desenhos 03 e 04, os pacientes foram estimulados apenas para a criação abstrata, utilizando cores e formas. Verifica-se aqui que as reproduções inconscientes da doença também estão bem presentes nesses exemplos.

Figura 04: Desenho 3

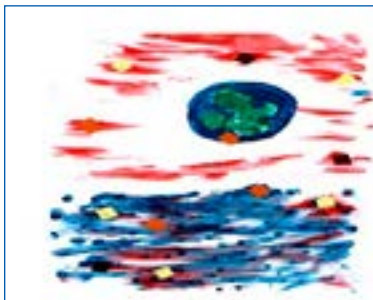


Figura 05: Desenho 4



## CONCLUSÃO

A partir da experiência do atendimento na Sala de Espera, os pacientes são estimulados a explorar com uma maior intensidade sua criatividade e sua espontaneidade, fatores que lhes proporcionam encorajamento e livre abertura para falar sobre si, sobre suas angústias e sobre seus medos diante do processo de adoecimento.

Verifica-se, após a implantação da Sala de Espera, o aumento na adesão do paciente aos tratamentos estabelecidos pela equipe médica, uma ativa participação do doente e dos seus familiares no tratamento, uma redução significativa de internações e intercorrências, uma redução também na mortalidade por eventos infecciosos e uma melhora na autoestima, responsável pela mudança significativa na qualidade de vida dos pacientes atendidos no Setor de Hematologia Pediátrica.



## REFERÊNCIAS

ANGERAMI, Valdemar Augusto-Camon (org). **Psicossomática e a psicologia da dor**. 1ª ed, São Paulo: Editora Pioneira, 2001.

ATAIDE, Cintia Aparecida , RICAS, Janete. O enfrentamento do diagnóstico da doença falciforme: Desafios e perspectiva vivenciadas pela família. **Scientia Plena**,v.13 n.5, 2017.

BATISTA, Mônica Tavares. O brincar no contexto hospitalar e sua relevância na aprendizagem infantil. **Trabalho Conclusão de Curso** UFRN, 2016.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. A interdisciplinaridade no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro: v.30 nº1 , jan/abril. 2006.

DE MARCO, Mario Alfredo. Do Modelo Biomédico ao Modelo Biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro: v.30 nº1, jan/abril. 2006.

SANTOS, Cláudia Tavares, SEBASTIANI, Ricardo Werner. **Acompanhamento Psicológico à pessoas portadora de doença crônica**. ANGERAMI, Valdemar Augusto-Camon (org). E a Psicologia entrou no Hospital . 1ª ed, São Paulo: Editora Pioneira, 1995.

OMATE, Sadão. Atitudes em Relação à Inclusão no Ensino Superior. **Journal of Research in Special Educational Needs**. Vol. 16 nº1, pp. 221-215, 2016.



# ANÁLISE DE DISSERTAÇÕES SOBRE APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS SURDOS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM SERGIPE

Alanne de Jesus Cruz

## INTRODUÇÃO

Catalogar quais as dissertações abordam o tema surdez é importante devido a crescente divulgação na área, já que a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural da comunidade surda e está regulamentada por lei. Nela contém estruturas gramaticais próprias, os usuários podem discutir qualquer assunto, produzir poemas, peças teatrais e informações técnicas. As pessoas surdas geralmente utilizam a Língua de Sinais (LS) para se comunicar, neste sentido faz-se indagar a seguinte questão: Como ocorre a aprendizagem de matemática nesta outra língua? O que as pesquisas mostram a respeito do tema?

O artigo tem como objetivo principal, analisar as produções acadêmicas sobre a aprendizagem matemática de alunos surdos no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática (PPGE-CIMA), nos anos de 2000 até os dias atuais.

A preferência por esse tema surgiu devido uma experiência numa escola bilíngue, pois surgiram muitos questionamentos e o interesse na pesquisa dessa área para aprimorar o ensino com alunos surdos.

Levando em consideração o programa como espaço de pesquisa e formação continuada, essa busca objetiva registrar através das palavras-chave: Matemática para alunos surdos, Libras e Matemática, títulos de dissertações que aborda essa área.

O artigo está dividido em três etapas, inicialmente, explana-se aprendizagem matemática de alunos surdos. Na etapa seguinte, mostra-se sobre os caminhos metodológicos. Por fim, discute-se sobre as principais pesquisas acadêmicas encontradas no programa pesquisado.

## APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DE ALUNOS SURDOS

Os pressupostos básicos para metodologias da educação dos surdos estão divididos em três principais correntes: O Oralismo, a Comunicação Total e o Bilinguismo (DORZIAT, 1997).

Na proposta oralista acredita-se que a língua oral é a única forma efetiva de comunicação do surdo, como explica Goldfeld:

O oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissio-

nais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (GOLDFELD, 1997, p. 31)

A partir da década de 1970 a grande conquista da Comunicação Total, foi priorizar a comunicação dos surdos entre estes e as demais pessoas, que deverá acontecer não apenas através da língua oral.

Dorziat (1999) justifica o uso da Comunicação Total na educação devido ao fato de que a maioria dos professores surdos é ouvinte e, portanto, há dificuldades de tornar a comunicação eficiente entre ambas as partes. Essa corrente inclui todo o espectro dos modos linguísticos: gestos criados pelas crianças, língua de sinais, fala, leitura, escrita, alfabeto manual.

O Bilinguismo pressupõe que a criança deve ter acesso, o quanto antes, as duas línguas: a Libras e a língua portuguesa na modalidade escrita.

Na aprendizagem e ensino de matemática, os professores de surdos costumam considerar que a Matemática é a disciplina que menos apresenta dificuldades para suas crianças, à exceção dos problemas, cujos entraves são atribuídos, não sem razão, às dificuldades óbvias de interpretação dos enunciados. (NOGUEIRA; MACHADO, 1995).

A linguagem matemática estruturalmente se assemelha mais a Libras do que ao português, os alunos surdos conseguem compreender as instruções das atividades com maior facilidade do que em outras disciplinas.

Estamos vivenciando o bilinguismo na educação dos surdos, apenas essa solução não é definitiva, como afirma Nogueira (2013) a escola não deve se limitar apenas a “traduzir”, para a língua de sinais, metodologias, estratégias e procedimentos de escolas comuns, mas deve continuar a preocupar-se em organizar atividades que proporcionem o salto qualitativo no pensamento dos surdos.

## METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica para mapear a estrutura do conhecimento em um campo científico através de uma abordagem desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Gil afirma que

A principal vantagem da pesquisa bibliográfica reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente. Essa vantagem torna-se particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados muito dispersos pelo espaço. (GIL, 2002, p. 45)

Assim, é possível analisar as principais discussões acadêmicas em determinado programa sobre a temática, neste caso no Programa de Pós-Graduação de Ensino de Ciências e Matemática.

## IDENTIFICAÇÃO DAS DISSERTAÇÕES

O banco de dados analisado foi do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Sergipe, criado com a proposta de buscar a aproximação dos professores à base teórica dos estudos e pesquisas nestas áreas, proporcionar reflexões fundamentais sobre as perspectivas das diferentes linhas

de pesquisa prioritárias na atualidade e incentivar trabalhos que permitam avançar na compreensão dos problemas relacionados com a aprendizagem e a divulgação científica, esse programa tem duas linhas de pesquisa Currículo, didáticas e métodos de ensino das ciências naturais e matemática e Ciências, cultura e saberes científicos e técnicas nas sociedades contemporâneas.

Busca-se assim uma abordagem para conhecimento da aproximação das áreas na educação inclusiva, especificamente matemática para alunos surdos nesse repositório. A pesquisa foi ancorada nas palavras-chave: Matemática para surdos, Libras e Surdo, na qual foram encontradas 5 (cinco) dissertações que envolvem alunos surdos como título de pesquisa no ensino de Ciências e Matemática, especificando para aluno surdo no campo de matemática apenas 3 dissertações foram registradas, são elas: Fernandes (2014), Santos (2015), Silva (2016).

Na dissertação de Fernandes (2014), aborda o tema “A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe”, na qual o objetivo foi analisar o processo de inclusão de alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus de São Cristóvão. Pretendeu-se desenvolver uma análise da realidade vivenciada pelos alunos, de suas dinâmicas de estudos, de suas dificuldades e das possíveis barreiras pedagógicas e atitudinais existentes no campus. Esta pesquisa consistiu em um estudo de caso com abordagem qualitativa e descritiva. Como instrumentos de coleta de dados, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas, análise documental e observações diretas. Esperou-se contribuir com ponderações que possibilitassem a melhoria da vida acadêmica dos surdos e/ou defi-

cientistas auditivos na UFS e do processo de formação de professores no âmbito do Ensino Superior. Buscou, também, levar a comunidade científica a refletir sobre o quanto a universidade ainda precisa progredir na inclusão. Os resultados mostraram desinformação e desconhecimento sobre a surdez, falta de apoio dos docentes, problemas na metodologia do professor, falta de conhecimento da língua de sinais, a falta de sinais específicos da Matemática em Libras, barreiras atitudinais, postura inadequada do professor em sala de aula e falta de estrutura da universidade. Apesar da existência de falhas, a universidade apresenta progressos expressivos, como o Programa PAI/UFS, oferta de intérpretes, cursos na área da inclusão, estudos sobre este tema, eventos sobre ações inclusivas, entre outros.

No ano seguinte houve uma dissertação sobre “O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso”, Santos (2015) que teve como objetivo principal analisar o ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos nas séries iniciais. Instaurou-se uma discussão sobre o ensino de matemática para essa minoria linguística com as contribuições de alguns estudiosos como NOGUEIRA (2013), MANTOAN (2004), FÁVERO E PIMENTA (2006), SOUZA (2008), entre outros, que enfatizaram a temática abordada. A pesquisa foi realizada em uma *Escola Estadual*, no município de Aracaju, referência no estado de Sergipe em assistência a pessoas surdas e por apresentar maior incidência de matrículas de alunos com deficiência auditiva. Os principais resultados apontaram para a necessidade de o professor utilizar uma metodologia que atenda às especificidades do aluno surdo. Observou-se também que a inclusão do aluno surdo, usuário da Língua Brasileira de Sinais, em escolas regulares favorece seu desenvolvimento no processo social, contribuindo para melhor convivência com outras pessoas e na aprendizagem da matemática. O ensino das quatro operações mate-

máticas para alunos surdos é uma temática ainda pouco investigada pelos profissionais da área. Assim, são necessárias mais pesquisas a respeito desse tema para enriquecer e aprofundar as práticas pedagógicas para a disciplina da Matemática.

Silva (2016) teve como objetivo descrever as narrativas em Libras da experiência pessoal dos alunos surdos nas aulas de matemática. Para investigá-las tomaram-se como fundamentação teórica as propostas de Labov (1967), (1997) e Perroni (1992) que veem a narrativa como método de recapitular linguisticamente experiências passadas. Propomos a viabilidade didático-pedagógicas das narrativas por considerá-las verossimilhanças a realidade de ensino e repletas de significados e reinterpretações, conforme afirmam Bruner (1991), Kenski (1994) e Cunha (1997). Para viabilizar essa pesquisa, objetivou primariamente investigar as narrativas em Libras durante o processo de aprendizagem de função afim para alunos surdos. Objetivos específicos também foram articulados, a saber: reconhecer as prováveis dificuldades de aprendizagem durante as aulas de função afim, identificar os possíveis aspectos das narrativas que auxiliam no entendimento desses conteúdos e verificar as potenciais propriedades matemáticas do conteúdo de função afim. Diante dos objetivos, metodologicamente optou-se por estudo de caso, com as técnicas da observação e entrevista para a coleta de dados (GIL, 2008), (CHIZZOTTI, 1998). Para análise e interpretação, utilizou a técnica da análise da enunciação que faz parte do conjunto de técnicas denominado Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Através da análise, percebeu que, além das narrativas do conteúdo de função afim, os dados coletados abordaram outros conteúdos: as narrativas sobre discriminante delta, parábolas e função quadrática. Verificou-se também que é uma condição indispensável para o aluno surdo, se apropriar da situação de ensino, de modo que possa utilizar seus próprios procedimentos a partir da representação que faz da situação,



pois representações matemáticas significativas auxiliam na compreensão e no esclarecimento das propriedades e conceitos matemáticos. Para melhor compreensão abaixo segue um quadro com identificação das dissertações abordadas:

Diante das 159 dissertações foram encontradas e analisadas 3 delas que abordaram matemática e aluno surdo.

**Quadro 1:** Distribuição das dissertações apresentadas no PPGEICIMA de 2000 a 2017, de acordo com título, autor, ano de apresentação, objetivo e metodologia.

| Título                                                                                                                                                                        | Autor                     | Ano  | Objetivo                                                                                                                                                                  | Metodologia    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
| A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe campus de São Cristóvão. | Priscila Dantas Fernandes | 2014 | Analisar o processo de inclusão de alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe. | Estudo de caso |
| O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso                                                                            | Ilvanir da Hora Santos    | 2015 | Analisar o ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental                                                                               | Estudo de caso |
| Libras como interface no ensino de funções matemáticas para surdos: uma abordagem a partir das narrativas.                                                                    | Irami Bila Silva          | 2016 | Descrever as narrativas em Libras da experiência pessoal dos alunos surdos nas aulas de matemática                                                                        | Estudo de caso |

## DISCUSSÕES DOS RESULTADOS

Observa-se que nas três dissertações a metodologia usada foi Estudo de caso, por aplicar-se melhor à investigação de algum grupo, organização ou fenômeno, considerando suas múltiplas dimensões e, além de permitir a flexibilidade das técnicas de coletas de dados deixando o pesquisador livre para articular entre as múltiplas técnicas de coletas (GIL, 2009).

Na Educação Matemática o estudo de caso, segundo Fiorentini e Lorenzato (2009), se aplica sobretudo, quando se quer estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, contribuindo para retratar a realidade de forma profunda e mais completa possível, enfatizando a interpretação ou análise do objeto, no contexto em que se encontra.

Constata-se que desde a dissertação de 2014 a 2016, as considerações são semelhantes, como a necessidade de metodologia que atenda o surdo, desinformação sobre a surdez, apoio docente, conhecimento sobre a Libras e quanto a inserção do aluno surdo na escola regular é benéfica para esse aluno devido ao convívio social, cultural e cognitivo.

Mesmo o programa sendo novo, há poucas dissertações referentes ao tema, levando em consideração que a Libras foi reconhecida no ano 2002 e havendo o Decreto em 2005 no Art. 10 é objetiva quando afirma que as instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino e pesquisa. Destaca-se que mesmo em nível de Pós-Graduação, o tema ainda está evoluindo gradativamente o que carrega a dificuldade da expansão da língua.

## CONSIDERAÇÕES

As pesquisas analisadas que retratam sobre matemática e aluno surdo são parcimônias, ainda é necessário mais pesquisas, em especial, que discutam sobre metodologias apropriadas para o aluno surdo na aula de matemática, para articular com todo o contexto social do aluno.

Devido a insuficiência de estudos relacionados ao título registrado nesta pesquisa, objetivou analisar as dissertações que percorrem o programa de Pós-Graduação para ter conhecimento do quanti-

tativo e os temas mais abordados nesse período. É de notória relevância destas pesquisas, pois mostram a necessidade de debater o ensino de outras disciplinas, além de Matemática e Língua Portuguesa para esses alunos, revelando que a metodologia do professor ou professora deve ser dada de modo diferencial, utilizando mais recursos visuais e a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS como meio de comunicação.

Tentar responder questões sobre quais áreas da matemática as pesquisas estão sendo desenvolvidas em relação à inclusão do surdo, é o que direciona esta pesquisa. Assim espera-se que com esses dados coletados ocorra interesse na busca da compreensão e aprendizado pra área.

## REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto 5.626**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Publicada no Diário Oficial da União em 22/12/2005.

DORZIAT, A. Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (org) **Atualidades da educação bilíngue para surdos**: processos e projetos pedagógicos. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 1. p. 27-40.

\_\_\_\_\_. Metodologias específicas ao ensino de surdos: análise crítica. **Revista Integração**, Brasília, v. 1, n. 18, p. 13-18, 1997.

FERNANDES, P. D. **A inclusão dos alunos surdos e/ou deficientes auditivos nas disciplinas do Centro de Ciências Exatas e Tecnologia da Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação. Universidade Federal de Sergipe, 2015.

FIorentini, D.; LOrenzato, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. 2 ed. Campinas: Autores associados, 2009.

GOLDFELD.M. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. São Paulo: Plexus, 1997.

GIL, A. C. **Estudo de caso**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.



sino+de+Ci%C3%A4ncias+e+Matem%C3%A1tica&sort\_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=0&submit\_browse=Atualizar"rpp=50HYPERLINK "https://ri.ufs.br/browse?type=program&value=P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Ensino+de+Ci%C3%A4ncias+e+Matem%C3%A1tica&sort\_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=0&submit\_browse=Atualizar"&HYPERLINK "https://ri.ufs.br/browse?type=program&value=P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Ensino+de+Ci%C3%A4ncias+e+Matem%C3%A1tica&sort\_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=0&submit\_browse=Atualizar"etal=0HYPERLINK "https://ri.ufs.br/browse?type=program&value=P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Ensino+de+Ci%C3%A4ncias+e+Matem%C3%A1tica&sort\_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=0&submit\_browse=Atualizar"&HYPERLINK "https://ri.ufs.br/browse?type=program&value=P%C3%B3s-Gradua%C3%A7%C3%A3o+em+Ensino+de+Ci%C3%A4ncias+e+Matem%C3%A1tica&sort\_by=1&order=ASC&rpp=50&etal=0&submit\_browse=Atualizar"submit\_browse=Atualizar >. Acesso em 10 nov. 2017.



# CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Alene Mara França Sanches Silva

## INTRODUÇÃO

O presente estudo tem por objetivo compreender a relação da neurociência no processo educacional de alunos com dificuldades de aprendizagem. Para isso, abordará autores que dialogam com o tema apresentando meios de se desenvolver práticas pedagógicas que possam contribuir para um aprendizado eficaz, por meio de estímulos, onde o cérebro é o foco central.

Conforme Maia (2012, p. 31), “o aprendizado escolar é um processo que requer prontidões neurobiológicas, cognitivas, emocionais e pedagógicas, além de estímulos apropriados”. A família e a escola também irão determinar a natureza e qualidade desse aprendizado, visto que, a criança aprende imersa em um meio social. (MAIA, 2012)

Sobre as contribuições que a Neurociência traz para a educação, Muniz (2014, p. 65) aponta que, “[...] a sala de aula hoje migrou de um ambiente apático para um ambiente ativo, estimulador de cérebros”. Pois de acordo com a autora precisamos lançar mão de uma metodologia ativa, no qual o ato de ensinar passa a ser um momento único, desenvolvendo sentimentos e emoções positivas, autoiniciativa e afetividade, tornando a aprendizagem um processo ativo, prazeroso, significativo e sólido na produção de novos saberes com curiosidade, intuição, emoção, ludicidade, capacidade crítica de observar, conhecer, atuar, reconstruir e desconstruir saberes.

O aprendizado escolar é uma etapa fundamental ao desenvolvimento intelectual do aluno. É na escola que o discente receberá conhecimentos que o tornarão apto a ingressar, plenamente na sociedade. “Por meio desse processo iniciado com a alfabetização e o aprendizado matemático [...], a criança deterá ferramentas para acessar conhecimentos cada vez mais complexos em inúmeras áreas da atividade humana”. (MAIA, 2012, p. 12-13)

Maia (2012) aborda que:

Quando uma criança não está se desenvolvendo bem na escola, devemos ficar imediatamente preocupados. Estamos lidando com um momento crítico e definidor de sua vida: a construção de suas competências para uma sociedade cada vez mais dependente da tecnologia e do saber acadêmico. (MAIA, 2012, p. 13).

De acordo com o posto em tela, percebe-se o quão significativa é a relação do professor com o aluno na construção da sua identidade escolar, em meio às diversidades apresentadas pela sociedade globalizada. Sendo assim, “o fracasso escolar nas civilizações industrializadas representa o fracasso social, devendo ser combatido por todos aqueles interessados na construção de uma juventude saudável”. (MAIA, 2012, p. 13)

Dessa forma, justifica-se esta pesquisa diante da necessidade de refletir sobre os aspectos do desenvolvimento cognitivo e do processo educacional da criança com dificuldade de aprendizagem na perspectiva da Neurociência, para que possa trazer contribuições aos docentes em suas práticas pedagógicas. “Pois aprender representa uma mistura complexa de diversos elementos: pedagógicos, emocionais, culturais e biológicos” (MAIA, 2012, p. 13).

Portanto, quando uma criança apresenta problemas para desenvolver sua aprendizagem, todas essas peculiaridades necessitam ser investigadas, no intuito de conduzir a criança da melhor maneira possível.

Para o êxito do pretendido, elegeu-se como objetivo identificar e analisar as contribuições da Neurociência para o processo educacional de alunos com dificuldades de aprendizagem.

E para atender ao objetivo deste estudo será utilizada uma abordagem metodológica qualitativa. Esta pesquisa possui procedimento bibliográfico e sob o ponto de vista de seu objetivo se constitui como exploratória, a qual possui “[...] como finalidade proporcionar mais informações sobre o assunto que vamos investigar, possibilitando sua definição e seu delineamento” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 51-52).



Será abordado a seguir, sobre a Neurociência no processo educacional, elencando autores que trazem esclarecimentos acerca da interligação dessas duas vertentes; posteriormente traz o tópico relativo às funções cognitivas e aprendizagem escolar, ressaltando as etapas cognitivas durante o processo de aprendizagem, direcionando os conhecimentos neurocientíficos como subsídios a serem utilizados na compreensão dos processos educacionais para alunos com dificuldades de aprendizagem; e por fim, as considerações finais.

## A NEUROCIÊNCIA NO PROCESSO EDUCACIONAL

A Neurociência da aprendizagem, em termos gerais, é o estudo de como o cérebro aprende. É o entendimento de como as redes neurais são estabelecidas no momento da aprendizagem, bem como de que maneira os estímulos chegam ao cérebro, da forma como as memórias se consolidam e de como temos acesso a essas informações armazenadas. De acordo com Mietto (2012), os avanços e descobertas na área da neurociência ligada ao processo de aprendizagem é sem dúvida uma revolução para o meio educacional.

Assim,

[...] a neurociência se constitui como a ciência do cérebro e a educação como ciência do ensino e da aprendizagem e ambas têm uma relação de proximidade porque o cérebro tem uma significância no processo de aprendizagem da pessoa (OLIVEIRA, 2014, p. 14)

O cérebro é a parte mais importante do sistema nervoso, pois é através dele que o ser humano toma consciência das informações que chegam pelos órgãos dos sentidos e processa essas informações, comparando-as com as vivências e expectativas (COSENZA; GUERRA, 2011).

Segundo Maia (2012), para aprender são necessárias inúmeras conexões neurais, pois o cérebro funciona como uma orquestra, em que o trabalho de cada parte deve ser visto como um todo. Para isso, são utilizadas diferentes áreas anatômicas que executam tarefas independentes, mas com objetivos comuns.

Estima-se que apenas 30% da capacidade intelectual das pessoas seja inata, determinada pela herança genética. Os outros 70% vêm do bom uso das potencialidades cerebral e do aprendizado ao longo das duas primeiras décadas de vida. (MUNIZ, 2014, p. 19).

Assim, entende-se que, a capacidade intelectual se desenvolve efetivamente, se o processo educacional for adequado e estimulante. Ainda que os fatores genéticos tenham a sua parcela de importância, estes interagem dinamicamente com o meio que rodeia o sujeito.

Muniz (2014, p. 19) aponta que,

O cérebro tem milhões e milhões de células conectadas, entre si, por neurônios e filamentos nervosos que conduzem os sinais elétricos ao nosso sistema nervoso central. O neurônio se liga a outras 100.000 terminações nervosas em um número de combinações infinitas. As conexões entre os neurônios por onde passa a informação cerebral são chamadas de sinapses.

As sinapses são os locais que regulam a passagem de informações no sistema nervoso e têm uma importância fundamental na aprendizagem. (COSENZA; GUERRA, 2011). Essas conexões entre os neurônios de acordo com Muniz (2014,) ficam melhores e se multiplicam com exercícios, quanto maior for seu número, maior serão as possibilidades de aquisição da aprendizagem.

Dessa forma, Muniz (2014, p. 19) elucida que,

[...] quando lemos e aprendemos algo, novas redes neurais são formadas e assim vamos enriquecendo nosso modelo cognoscitivo, ou seja, teremos um maior estoque de informações para serem processadas [...].

O cérebro, como estrutura mais desenvolvida e complexa dentro do SNC (Sistema Nervoso Central), tem atribuições bastante complexas,

[...] incluindo projeção sensorial e cognição, planejamento e iniciação de movimentos voluntários, processos mentais complexos (pensamento, raciocínio), compreensão e expressão da linguagem, memória e aprendizagem, experiências emocionais e motivacionais. (MAIA, 2012, p. 21).

Considera-se que o aprendizado ocorre quando

[...] a rede neural atinge uma solução generalizada para uma classe de problemas. Somente no cérebro existem cerca de 86 bilhões de neurônios, arranjados em núcleos, feixes, camadas, interligados por prováveis um quatrilhão de sinapses. (MAIA, 2012, p. 21)

Baseado em França (2016), as principais dificuldades de aprendizagem são associadas a algum comprometimento no funcionamento de certas áreas do cérebro. Alguns exemplos de dificuldades de aprendizagem são, dislexia (falha no processamento da habilidade da leitura e da escrita), disgrafia (falha na escrita), discalculia (dificuldade para lidar com conceitos e símbolos matemáticos), dislalia (dificuldades na fala) e TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade).

Porém, alguns fatores como estímulo, motivação e o ambiente no qual o aluno está inserido, interferem no processo de aprendizagem. Prá-

ticas pedagógicas que geram estresse prolongado, momentos repetitivos de informações, medo e ansiedade, modificam negativamente a estrutura do cérebro despertando um desejo aversivo ao aprender.

Contudo, por meio de estímulos apropriados ocorre a ampliação das redes neurais, possibilitando assim a aquisição da aprendizagem. Dessa maneira,

[...] elaborar ações educativas com base no conhecimento da neurociência é dispor de ferramentas capazes de analisar o percurso da aprendizagem para que se alcance o potencial individual de desenvolvimento e aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p. 15).

Conforme Muniz (2014), compreender o funcionamento do acervo neurológico é competência de todo mediador de aprendizagem. “Esse conhecimento mostra a nós, os ensinantes, que cada aprendente traz consigo uma base neural instintiva que é acionada cada vez que ele for apreender algo”. (MUNIZ, 2014, p. 165)

Dessa forma, através dos exercícios mentais proporcionados por estímulos pertinentes, o cérebro desenvolve o potencial intelectual, aprimorando a aquisição da aprendizagem. Assim, estimular o funcionamento do cérebro através de exercícios significativos possibilitará ao indivíduo agregar valor ao seu capital intelectual.

Segundo Oliveira (2014, p. 15),

[...] o que se tem comprovado é que, entre o nascimento e a adolescência, novos neurônios serão acrescentados ao cérebro, novos circuitos neuronais serão construídos em consequência da interação com o ambiente e da estimulação adequada.

Dessa forma, a aprendizagem não é um processo que ocorre isoladamente, mas está associada aos aspectos biológicos, sociais e culturais.

Portanto, é necessário que os professores compreendam a individualidade de cada aluno, instigando o seu conhecimento e motivando a aprendizagem. A compreensão de como o professor poderá lidar com as particularidades de cada aluno, ajudará o discente a reconhecer e utilizar suas características criativas e intuitivas, pois cada um possui o seu próprio ritmo e maneira de aprender.

Partindo desse pressuposto, cabe ao professor proporcionar através de sua prática, um ambiente que respeite as diferenças individuais, permitindo que os alunos se sintam motivados do ponto de vista intelectual e emocional. Daí a necessidade do docente, consciente do seu papel de interventor responsável pela mediação da informação, buscar estruturar o ensino de modo que os alunos possam construir adequadamente os conhecimentos a partir de suas habilidades mentais. E para isso, é importante que os professores conheçam os significativos estudos da neurociência, visto que, estes influenciam no entendimento do processo ensino-aprendizagem.

## FUNÇÕES COGNITIVAS E APRENDIZAGEM ESCOLAR

Para uma efetiva adaptação pedagógica é necessário ao professor, compreender os processos cognitivos inerentes à aprendizagem. Dessa forma, o docente saberá quais aspectos cognitivos estão impossibilitando o processamento das informações, promovendo assim uma aprendizagem significativa.

Maia (2012, p. 31) chama de funções cognitivas, o “conjunto de funções cerebrais que permitem a recepção e o processamento de estímulos

(externos e internos) e as respostas aos mesmos”. E acrescenta que “em conjunto, representam o que comumente chamamos pensamento, possibilitando a elaboração do raciocínio e da emoção”. (MAIA, 2012, p. 31)

Ainda de acordo com Maia (2012, p. 32), “a criança realiza quatro grandes etapas cognitivas durante qualquer processo de aprendizagem”. Tais etapas são: percepção; memória; funções executivas e funções expressivas.

O Sistema Nervoso Central (SNC) recebe as informações do meio externo por meio dos sentidos, visão, audição, tato, olfato e gustação (MAIA, 2012).

Isso é possível em decorrência de órgãos extremamente especializados que captam e traduzem em estímulos nervosos as diversas modalidades sensoriais do meio: luz, som, sabor, cheiro e impressões cutâneas. (MAIA, 2012, p. 33)

Para que possa usar dessas sensações, entretanto, é preciso que o SNC dê significado ao que está sentindo, seja categorizando a sensação ou correlacionando-a a outras anteriormente experimentadas. Dessa maneira, na percepção, a criança recebe a informação, dando-lhe um significado. (MAIA, 2012)

A respeito da memória, Maia (2012, p. 34) a define como “a capacidade de reter as informações recebidas do meio externo e de acessar informações previamente armazenadas”. Assim, a memória pode ser classificada a depender do objetivo ou recurso cognitivo analisado.

Em termos de processamento das informações a serem estocadas, Maia (2012) cita três tipos de memórias relevantes no processo de aprendizagem: a memória operacional ou de trabalho, a consolidação e a memória permanente.

A memória de trabalho é uma modalidade mnêmica temporalmente pequena (segundos a minutos) responsável pelo processamento em tempo real das informações recebidas do meio e das informações resgatadas da memória permanente para a execução do raciocínio. (MAIA, 2012, p. 34).

A memória de trabalho, ou memória operacional, é uma memória transitória, onde são armazenadas e processadas as informações necessárias ao desempenho de uma tarefa que requer a consciência. (COSENZA; GUERRA, 2011)

Uma disfunção cognitiva que classicamente compromete a memória de trabalho de acordo com Maia (2012), é o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), explicando as grandes dificuldades de organização, planejamento e retenção de informações. Há uma grande demanda de memória de trabalho em tarefas de raciocínio lógico-dedutivo, especialmente na Matemática. Na dislexia, por sua vez, a memória de trabalho especificamente a fonológica está falha. (MAIA, 2012)

Dessa maneira, a memória de trabalho se constitui como alicerce da aprendizagem, pois determina a capacidade de processar informação, seguir instruções e acompanhar as atividades em sala de aula. A memória de trabalho é utilizada por exemplo, para realizar tarefas que exijam raciocínio, como leitura; interpretação e operações matemáticas. Portanto, déficits nesta memória podem ocasionar prejuízos na realização de tarefas cognitivas.

“A consolidação é uma tarefa anatomicamente circunscrita a uma área profunda do lobo temporal, denominada hipocampo” (MAIA, 2012, p. 35). É esse que faz a triagem e determina quais informações

dentre as milhares processadas pela memória de trabalho, serão mantidas permanentemente.

“A memória permanente é o acúmulo de informações desde os nossos primeiros momentos de vida” (MAIA, 2012, p. 36). Tanto a memória quanto a atenção vão ficando maiores, quanto mais amadurecido o SNC e mais estimuladas forem.

De acordo com Maia (2012, p. 36), “os transtornos de aprendizado são caracterizados por dificuldades mnemônicas específicas decorrentes de disfunção geneticamente determinadas em áreas cerebrais específicas”. (MAIA, 2012, p. 36)

Assim, os disléxicos possuem dificuldades de memorização fonêmica/fonológica, as pessoas com disgrafia possuem dificuldades na memória grafêmica e grafofonêmica e com discalculia na memória dos números.

Nas funções executivas, terceira etapa cognitiva, apontada por Maia (2012), ocorre o processamento dos elementos da informação, correlacionando-os com materiais previamente armazenados em sua memória. “São, portanto, os mecanismos utilizados pelo cérebro humano para ‘orquestrar’ o funcionamento das diversas habilidades mentais, otimizando seu desempenho”. (MAIA, 2012, p. 36-37) E por fim, nas funções expressivas, quarta etapa cognitiva, a criança dá sua resposta, utilizando-se de alguma forma de comunicação.

Dessa forma, Maia (2012) aborda que, o professor precisa ter em mente que as competências de um aluno vão muito além de boas notas nas provas ou nas matérias decoradas na ponta da língua. Conforme o autor, deveríamos buscar o desenvolvimento de competências em



múltiplas áreas do saber, bem como tornar o aluno capaz de se apropriar dos conhecimentos humanos de forma crítica, não cristalizada, aplicando esses conhecimentos de forma contextualizada e sabendo procurar de forma independente o conhecimento.

Portanto, uma vez que o professor tenha conhecimento dos processos cognitivos de apreensão e compreensão envolvidos no ato de aprender, facilitará o entendimento dos pontos comprometidos em cada dificuldade de aprendizagem do discente e quais as práticas pedagógicas viáveis para adaptar o ensino, permitindo a cada aluno a utilização do seu potencial individual.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesse estudo, evidencia-se que, por meio do conhecimento acerca da Neurociência no processo educacional, o professor reconhecerá no aluno, quais aspectos cognitivos estão impedindo o processamento das informações, promovendo as modificações necessárias no sentido de proporcionar uma aprendizagem significativa.

Portanto, reconhecer os processos cognitivos relativos à aprendizagem escolar é o passo inicial para uma adequação pedagógica para alunos com dificuldades de aprendizagem. Pois, o estudo da Neurociência contribui para o conhecimento de como o cérebro se desenvolve e funciona. Essas descobertas para o contexto educativo revelam como essas ideias podem ajudar na compreensão do processo ensino-aprendizagem.

É importante destacar que, os fatores ambientais interferem na estrutura funcional do cérebro. A concepção de um ambiente emocionalmente positivo, de confiança e parceria recíproca influencia na produção de novos neurônios na estrutura cerebral.

Por fim, recomenda-se mais estudos a respeito das contribuições da Neurociência no processo educacional, com a intenção de buscar entendimentos e conexões equivalentes entre Neurociência e o processo ensino-aprendizagem, na perspectiva de aprofundar os conhecimentos sobre como o cérebro funciona e buscando práticas pedagógicas que auxiliem as dificuldades de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

CONSENZA, Ramon Moreira; GUERRA, Leonor Bezerra. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151p.

FRANÇA, Luísa. **Dificuldade de aprendizagem**. Belo Horizonte: AppProva, 2016. Disponível em: <<http://appprova.com.br/dificuldade-de-aprendizagem/>> Acesso em: 14 nov. 2017.

MAIA, Heber (org.). **Neurociência e desenvolvimento cognitivo**. vol. 2, Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011. 132p.

MIETTO, Vera Lúcia Siqueira. **A importância da neurociência na educação**. 2012. Disponível em: <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/04/importancia-da-neurociencia-na-educacao.html>> Acesso em: 10 nov. 2017.

MUNIZ, Iana. **Neurociência e os exercícios mentais: estimulando a inteligência criativa**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014. 200p.

NORONHA, Fátima. **Contribuições da Neurociência para a Formação de Professores**. 2012. Disponível em <<http://neuropsicopedagogianasaladeaula.blogspot.com.br/2012/09/contribuicoes-da-neurociencia-para.html>> Acesso em 10 nov. 2017.

OLIVEIRA Gilberto Gonçalves de. **Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores**. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, vol. 18, n. 1, jan-abr, pp. 13-24. São Leopoldo: UNISINOS, 2014. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/4496/449644342003/>> Acesso em: 10 nov. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.



# DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA AO TRABALHO: PESQUISA EM ITABAIANA-SE E O LABORATÓRIO SOCIAL DO IFS (2014-2017)

Diana Amado de Menezes

## INTRODUÇÃO

O tema da inclusão educacional para o trabalho sempre aguçou o meu horizonte de pesquisa. Desde o mestrado em 2005, ainda residia no Estado da Bahia, quando fui estudar o desenvolvimento local de uma periferia Soteropolitana – onde fica a única penitenciária da capital, no bairro da Mata Escura.

No segundo momento, já atuando como docente da Rede Federal Tecnológica em 2008, agora no Estado do Rio de Janeiro, continuei a pesquisa sobre novas práticas de inclusão ao trabalho. O contexto fez parte do Programa Novos Talentos, junto à Coordenação do Pessoal de Nível Superior (CAPES-MEC) e, dentre sessenta projetos escolhidos nacionalmente, o nosso “Qualificar, Trabalhar & Vencer” fez parte.

Já em 2014, ao solicitar redistribuição do Instituto Federal Fluminense (IFF-RJ), saindo da região Sudeste, estava certa de que novos desafios me aguardavam no Nordeste, minha terra natal. E assim, iniciei mais uma aventura na pesquisa científica. Dessa vez, o Estado é Sergipe e o local é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFS) no município de Itabaiana.

Nessa terceira etapa, desde a chegada ao *campus*, percebi poucas atividades de visitas técnica empresariais mobilizadoras para uma Educação Inclusiva ao Trabalho, apesar desta ser a missão essencial do Instituto Federal.

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber. (FREIRE, 1996, p. 67)

Portanto, esse artigo teve a finalidade de descrever os três anos (2014-2017) de pesquisa, realizada dentro do IFS em Itabaiana, voltada às práticas de educação inclusiva para o trabalho.

Juntamente com essas experiências de pesquisas, e após apresentação de um *paper* - artigo (“tradução nossa”) em Congresso Interna-

cional de Educação Inclusiva, em abril de 2016, na Universidad Complutense de Madrid – ES, nasceu a inspiração para implantarmos o laboratório social para o trabalho. **Já haviam passado onze anos de pesquisas em duas regiões do país** e quatro municípios. Estava na hora de florescer uma nova prática, dessa vez, mais concreta e dentro da educação inclusiva ao trabalho.

Nasceu, então, o Laboratório Acadêmico-Profissional de Artes-Tecnologia para o Trabalho (LAPATTra). Criado em junho de 2016, ele existe há mais de um ano e culminou com a publicação de um livro na IV Bienal de Itabaiana em 2017, cujos registros de pesquisas discentes e docente formam o embasamento presente na obra.

Momento em que renasce um olhar interdisciplinar sobre o processo da Educação Inclusiva para o Trabalho e sua missão para o desenvolvimento tecnológico. Diante do exposto, aguçam-se algumas dúvidas:

- Como se processa o ensino-aprendizagem laboral? Como se deve incluir por meio da educação que vise aprendizagem tecnológica? Para que serve um laboratório social voltado ao trabalho?

Todos esses questionamentos foram motivações para esses três anos de experiência acadêmica e profissional, cujo método do estudo de caso enfatizou a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e foco analítico-descritivo. As fontes foram primárias, os instrumentos foram questionários fechados e entrevistas semiestruturadas na prática de visitas técnicas em várias instituições.

Portanto, o artigo se divide: nesta introdução, método de pesquisa, marco conceitual – contemplando teorias de várias áreas do co-

nhecimento, tais como: *Project Management Institute* – Instituto de Gerenciamento de Projeto (“tradução nossa” - PMI, 2014), Caraguay (2016) - Logística Social, Lei nº. 12.305 (BRASIL, 2010) - Plano Nacional de Resíduos Sólidos, Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU, 2015), Bezerra (2016) - Trabalho como Princípio Educativo, Charlot (2016) - Relação com o Saber, Dowbor (2002) - Universo do Trabalho, Pacheco (2011) & Moraes (2012) - Papel dos Institutos Federais e Freire (1996) - Educação Emancipatória; além dos resultados e considerações finais.

## MÉTODOS

O objeto de estudo foi a pesquisa em Educação Inclusiva voltada ao trabalho, realizada dentro do IFS, mais precisamente situado no Laboratório Social (LAPATTra).

O método delineado como estudo de caso, enfocou a pesquisa exploratória com abordagem qualitativa e foco analítico-descritivo. As fontes foram primárias e instrumentos como questionários fechados, entrevistas semiestruturadas na prática de visitas técnicas em instituições (com observação), dentre elas: Escola Municipal Benedito Figueiredo (Itabaiana), Secretaria de Obras de Itabaiana, dez famílias escolhidas aleatoriamente na comunidade, empresa EcoTI<sup>1</sup> (situada em Aracaju).

Vale justificar que a pesquisa não tem vínculo pessoal, pois tratou-se de um “processo” a ser investigado, por isso não foi preciso ater-se ao Comitê de Ética. Todavia, as fotos, usadas nesse artigo, fazem parte do acervo do laboratório como declaração para uso de imagem.

---

1 EcoTI significa: empresa voltada para o descarte correto de resíduos sólidos.

Os sujeitos, pertencentes a pesquisa, foram: discentes do IFS (de níveis técnico em Agronegócio e superior em Logística) na faixa etária a partir dos dezoito anos, além da professora e coordenadora do laboratório.

Tem-se o marco temporal pautado entre os anos de 2014 até 2017, o espaço - e campo de atuação da pesquisa - está localizado dentro do IFS, dialogando com diversos atores sociais.

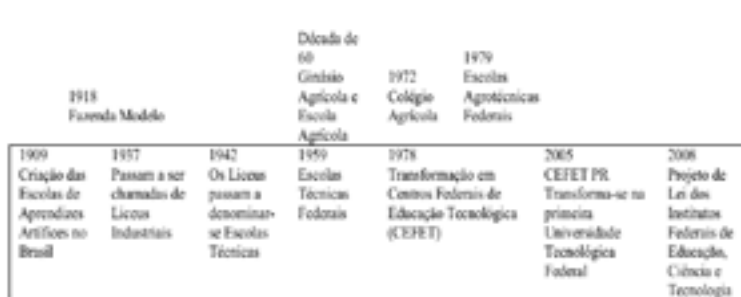
## MARCO CONCEITUAL

### A missão e o papel dos Institutos Federais na educação inclusiva tecnológica

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, deu-se mediante Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, como um fator estratégico para o Brasil, pois trouxe em seus objetivos e finalidades o fortalecimento do ensino e da igualdade social, gerando a inserção de um número maior de cidadãos na realidade educacional do país. Conforme definido em seus pressupostos legais, essas instituições carregam o viés de ofertar uma educação voltada à transformação social a partir do desenvolvimento social como um todo, ou seja, através da prática educativa reflexiva e crítica da sociedade atual. (PACHECO, 2011; MORAES ET AL, 2012).

A origem dos Institutos Federais se reporta ao marco histórico das Escolas de Aprendizes Artífices (Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909) que ao longo dos últimos cem anos ocorreram mudanças de denominação, chegando a Instituto Federal em 2008. Todas estas denominações podem ser visualizadas na figura 1.

FIGURA 1 - Cronologia das denominações das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.



FONTE: MEC, 2016

Os Institutos Federais se configuram como instituições de ensino, tendo como objetivo principal atuar na qualificação profissional técnica e tecnológica para os diversos setores da economia brasileira, mediante processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.

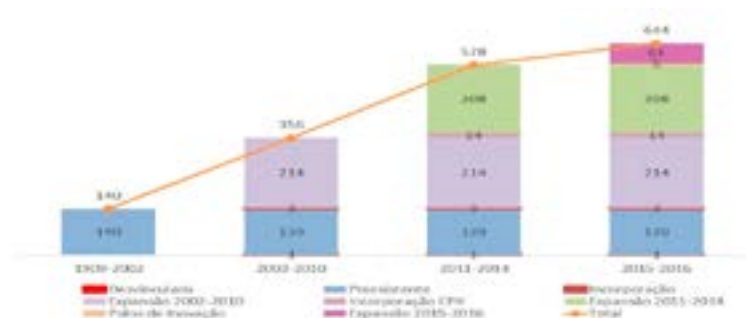
Na época da criação do Projeto de Lei dos Institutos Federais, em 2008, eram 38 unidades presentes em todos os Estados da Federação, atuando com uma proposta político-pedagógica diferenciada, ofertando ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio, ensino técnico em geral, licenciaturas, bacharelados e cursos superiores ligados às áreas da Ciência e Tecnologia, programas de pós-graduação lato e stricto sensu e educação continuada. (BRASIL, 2008).

Suas ações devem ser centradas na busca de alternativas para a redução da exclusão do ensino, proporcionando mudanças na qualidade de vida dos cidadãos. Estas ações devem priorizar o desenvolvimento local e regional, por meio da oferta de cursos direcionados às necessidades locais de forma que os cidadãos possam se apropriar



dos conhecimentos, visando à melhoria de sua própria realidade. (PACHECO, 2011; MORAES ET AL, 2012).

FIGURA 2. Evolução do número de campus da Rede Federal de Educação Profissional até o ano de 2016.



FONTE: MEC, 2016.

Atualmente, conforme visto na figura 2, devido a sua enorme expansão, têm-se mais de 644 unidades espalhadas em todo o território nacional, quase 1 instituto para cada 10 cidades da Federação (MEC, 2016)

### A educação inclusiva e o laboratório social para o trabalho

Esse artigo é direcionado aos aprendizes dos cursos nas ciências sociais aplicadas e humanas, como também aos professores e demais pesquisadores, que tenham interesse nos estudos sobre educação inclusiva ao trabalho. Infelizmente, a realidade histórica brasileira (com escravidão, ditadura, pobreza, exclusão em todos os âmbitos – educacional, social, digital, assim como, violência e corrupção) impede a emergência de forças idealizadoras e criativas.

O problema consiste na questão de como superar tudo aquilo que oblitera o indivíduo a ser mais do que já é, cujo fim não é outro, se-

não, a sua inclusão no processo ensino-aprendizagem ou perante uma educação tecnológica voltada à inserção no ambiente de trabalho.

Assim como nos revela a Organização das Nações Unidas (ONU) na sua última Agenda, voltada às próximas décadas:

Por uma educação voltada ao desenvolvimento e estilo de vida sustentável, direitos humanos, igualdade de gênero, a promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e o contributo da cultura para o desenvolvimento sustentável. (Agenda 2030 da ONU, 2015)

A exclusão é um princípio contra educativo. Nesse viés, cada um de nós deve ser o sujeito protagonista do seu processo, pois educar não é se encher isoladamente de conhecimento já que “ninguém educa a si mesmo” (FREIRE, 1996). Sem mudança coletiva, a educação não existe, pois, a finalidade de todo ato formativo é a transformação que, por sua vez, deve indagar com que intensidade tal progresso acontece, seja em nível histórico, social, cultural ou individual.

Por isso, a educação contemporânea pesquisa temas transversais de suma relevância para novos conhecimentos e numa visão multicultural. Nesse sentido, Charlot (2016) desmistifica o processo de ensino-aprendizagem pela interação com o Saber. Por exemplo, pessoas apreendem mais praticando e escrevendo as suas próprias experiências do que em sala com aulas expositivas.

Com essa tomada de consciência, podemos esclarecer que um país, caso não invista numa educação mais popularizada e voltada à prática laboral, está fadado a manter-se em estágio de subdesenvolvimento. Apesar de estarmos dentro de um sistema capitalista ex-

cludente, aproveitam-se as contradições e polaridades sociais (do próprio sistema); a fim de se alavancar a finalidade do ato de educar, enquanto voltar-se à transformação, principalmente, para a inclusão da comunidade ao trabalho, integrando-a à sociedade.

Apesar dos teóricos pesquisarem, incansavelmente e em diversas áreas do conhecimento, sobre o rumo das transformações no trabalho, o que temos como certeza hoje é que a insegurança sobre esse tema no futuro constitui a única realidade tangível.

Frente aos dilemas da sobrevivência econômica, a angústia se generaliza, sendo natural que o aspecto, das relações de trabalho, atraia interesse. No entanto, a própria diversidade dos subsistemas que surgem, aponta para a necessidade de se entender as razões, e estas residem, em grande parte, na alteração dos processos produtivos, das relações de poder, da cultura do trabalho, sendo que ainda acredito na razão da falta de diálogo entre o processo ensino-aprendizagem e o trabalho como um princípio educativo à prática laboral.

A complexidade de todo esse universo do trabalho é um desafio sistêmico. Keynes já se espantava, em 1930, com “a imensa anomalia do desemprego num mundo cheio de necessidades” (DOWBOR, 2002). Refletimos sobre isso, perguntando: para quê (e para quem) educamos? Será que, por meio da educação, o indivíduo consegue progredir e ser inserido no mercado de trabalho realmente?

Encontra-se novamente aqui a ideia *Proudhoniana* de que o exercício de um trabalho e a reflexão sobre ele formam, educam. Essa ideia permeia igualmente a pedagogia da alternância entre escola e lugar de trabalho, considerada por alguns um recurso imprescindível para formar profissionais, tendo em vista que se aprende no decorrer do trabalho cotidiano coisas impossíveis de se-

rem aprendidas no ensino formal. Entretanto, a sociedade contemporânea envia as crianças para a escola e é dentro do próprio universo escolar que apareceram e, às vezes, se desenvolveram, pedagogias valorizando o trabalho ou, pelo menos, uma postura ativa frente à vida e à educação. A postura da pedagogia de *Célestin Freinet* (1967) aproxima-se da sustentada por *Pistrak* - segura, sólida nas suas fundações, móvel e flexível na sua adaptação às necessidades individuais e sociais, a educação encontrará o seu motor essencial no trabalho. (CHARLOT, 2013)

Nesse viés da pesquisa, realizada no campus Itabaiana/SE, a aprendizagem laboral está sendo vista por meio do Laboratório Social, implantado no IFS, com o objetivo de incitar nos discentes uma educação que encontre o seu motor essencial no trabalho, buscando resignificar o papel da educação inclusiva, ou seja, visualizando o trabalho como um princípio educativo.

O trabalho é um princípio educativo porque está na base da produção do conhecimento bem como nos seus fins, porque é necessariamente transformador e capaz de garantir a unidade teoria/prática, cultura geral/vida produtiva, trabalho manual/intelectual; conhecer/saber fazer. Registram-se também concepções diferenciadas que enfatizam desde a visão moralizante do trabalho à perspectiva de processo humanizante e transformador. (BEZERRA, 2016, pg. 124)

Com a implantação do laboratório para o trabalho e a prática de uma educação inclusiva, percebemos o surgimento de novos temas para pesquisas com conceitos interdisciplinares, pois o trabalho é um princípio educativo porque está na base da produção do conhecimento.

No contexto do ensino tecnológico-profissionalizante, visitas técnicas devem ser adotadas, dentro de uma perspectiva voltada à aprendizagem prática. A partir desse estudo de caso, temas emergentes

para o século XXI são pleiteados. Inicialmente, apresentamos uma abordagem conceitual sobre “Gestão de Projetos” - uma prática rotineira realizada dentro do Instituto Federal para os trabalhos de conclusões de cursos técnicos (TCC).

Gestão de Projetos tem como objetivo atender ou superar necessidades e expectativas dos interessados *stakeholders* ou parceiros da empresa. Portanto, Gestão de Projetos implica administrar restrições de Escopo, Prazo, Custo, cujo balanceamento afeta a Qualidade do projeto” (PMI, 2004)

Outros temas surgiram, durante esse primeiro ano de atividades do laboratório, desta vez, construindo uma visão inovadora sobre a área da logística social.

Logística Social é a integração da sociedade, empresas e meio ambiente, em que todo esforço humano e custos envolvidos devem ser vistos como investimentos a longo prazo, pois uma sociedade educada (à sustentabilidade, ao trabalho e à renda) é garantia à continuidade da cadeia de suprimento, que deve girar em favor da cooperação e do desenvolvimento local. (CARAGUAY, 2016)

## RESULTADO DE PESQUISA

Livro lançado na IV Bienal 2017 retrata o Laboratório Social para o Trabalho

O livro intitulado “Um ano com o LAPATTra: Ensino-Aprendizagem para o trabalho” foi construído a partir do conceito de trabalho como princípio educativo e reuniu o primeiro ano de pesquisas e trabalhos voluntários, envolvendo os alunos e a academia, que atuam no IFS campus Itabaiana, quando iniciaram esse tipo de laboratório.

O objetivo para lançar o livro, baseou-se em registrar as primeiras pesquisas realizadas no início dos trabalhos do laboratório, cuidando-se para manter a história e a memória cultural, descrevendo as contribuições dos estudos de cunho educacional, com propostas de intervenções pedagógicas nas esferas ambiental, social e humana.

Na introdução, a autora descreve como foi o nascimento do laboratório, desde a ideia básica até a consolidação como projeto de extensão sob o título: “Educação e inclusão social no bairro São Cristóvão: ações afirmativas processuais e coletivas na periferia do campus IFS - Itabaiana/Sergipe/Brasil”, no início de junho de 2016, quando já envolviam sete alunos no voluntariado, tendo como objeto focal: a comunidade do bairro São Cristóvão – futuro local sede do IFS.

A obra está dividida entre introdução, três subcapítulos e considerações finais. O segundo capítulo, denominado “Pesquisas com temas inovadores para o século XXI”, descreveu temas **inéditos** como: gestão de projetos Agro Social e Arborização, outros tipos de logísticas (sociais e humanitárias), os resíduos no meio ambiente e sua reciclagem, entre outros. Na foto 1, encontram-se na IV Bienal do Livro (em Itabaiana) reunidos: a professora e seus alunos do Curso Superior de Tecnologia em Logística, que foram voluntários do laboratório social durante o ano de 2016-2017.

FOTO 1. Coordenadora e seus discentes voluntários nas pesquisas do Laboratório.



FONTE: Arquivo IV Bienal do Livro – Banco de dados LAPATra, 2017.

No segundo capítulo – tópico 1, iniciou com o primeiro conceito sobre “gestão de projeto” (vital para todos os cursos técnicos e superiores). Explicou-se as etapas essenciais na estrutura de elaboração de um projeto e propôs um conceito sobre Agro Social, trazendo uma noção do que seja esse tema na área. “Agro Social visa desenvolver a solidariedade dos educandos por meio de ações que atendam às necessidades das comunidades” (AMADO, 2017)

Nesse momento, descreveu-se o Projeto de arborização na periferia de Itabaiana/SE - com a participação dos autores do Trabalho de Conclusão do Curso **Técnico em Agronegócio**, Diego Góis e Fábio Araújo, como mostra a foto 2.

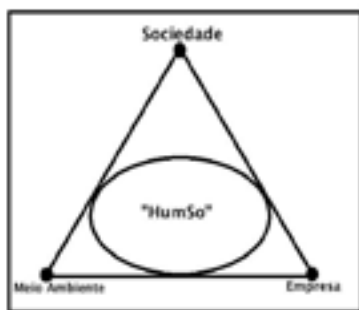
FOTO 2. Aluno trabalhando na pesquisa junto à comunidade em Itabaiana



FONTE: Arquivo banco de dados – LAPATTra, 2016.

No segundo capítulo – tópico 2, enunciou um conceito singular em Logística Social, com a criação do diagrama HumSo (conforme visto na figura 3). Outra maneira de enxergar a logística, por um novo enfoque ou com “HumSo” prisma, reúnem-se empresas e meio ambiente (na sua base), a fim de colocar a Sociedade no seu devido lugar (ápice da pirâmide).

FIGURA 3. Diagrama da Logística HumSo.



FONTE: Elaborado pelas autoras da pesquisa, 2017.



Dessa vez, estudaram a Inovação com as logística: social e humanitária, a partir das ações afirmativas do laboratório, no bairro São Cristóvão em Itabaiana/SE, com as autoras da pesquisa Cláudia Mártires e Paloma Alves.

Logística Social e Humanitária significa “HumSo” prisma, que é voltar a visão para aspectos mais humanitários como temperança, fraternidade, aliviando o sofrimento alheio e propiciando o acolhimento, principalmente no momento atual, em que as catástrofes acontecem” (ALVES, MARTIRES *apud* AMADO, 2017)

Outro aspecto importante, foi a observação que as discentes fizeram sobre a formação de uma rede de sociabilidade entre alguns atores que atuam na comunidade, conforme visto na figura 4.

FIGURA 04: Diagrama dos atores locais



FONTE: Elabore pelas autoras, 2017

No segundo capítulo – tópico 3, trouxe a Proposta para o descarte do resíduo eletrônico no IFS – Itabaiana. O estudo foi embasado na Lei nº. 12.305 (BRASIL, 2010) sobre o Plano Nacional de Resíduos Sólidos.

Os autores da pesquisa, Anderson Carvalho e Larissa Alves, mapearam e mostraram os locais de descartes inadequados dos resíduos, os fundamentos basilares para a criação de um ponto de coleta dentro do Instituto, assim como, a conscientização e educação ambiental aplicadas na comunidade, conforme foto 3.

FOTO 3. Bairro São Cristóvão – Itabaiana/SE



FONTE: Adaptação feita pelos autores a partir do Google Maps.

LEGENDA: A – Conjunto Maria do Carmo Alves, B – Conjunto Maria Espírito Santo, C – Conjunto Miguel Teles de Mendonça, D – Estrada da Fazenda Grande

Para finalizar o registro, após ter contado como foi o primeiro ano de atividades intensas de pesquisas discentes, orientadas pela professora, o livro sobre o laboratório foi um resultado concreto (conforme mostra a foto 4), trazendo nas suas considerações finais, a didática “ensino aprendizagem para o trabalho”.

Uma vez que, o trabalho - como princípio educativo - tende a inclusão quando é voltado à **prática laboral**, a fim de capacitar os alunos para novos projetos. Portanto, torna-se um processo disposto a sempre recomeçar. Ou seja, ensino aprendizagem para o trabalho é um esforço coletivo para a inclusão educacional.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Ao conhecer esse artigo, caso tenha curiosidade em ler o livro, basta escrever para a autora (diana.menezes@ifs.edu.br).

FOTO 04. Coordenadora do LAPATTra – IV Bial do Livro Itabaiana/SE



FONTE: Arquivo banco de dados – LAPATTra, 2017.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino-aprendizagem para o trabalho é um esforço coletivo para a inclusão por meio da Educação. A descrição do pensamento crítico acerca das pesquisas, apresentadas no referido livro, é de extrema importância para que se percebam as novas ideologias que estão implícitas no contexto multicultural da sociedade, principalmente, assumindo também uma postura reflexiva em relação aos temas estudados no século XXI e que são, muitas vezes, desmerecidos ou “esquecidos” pelo sistema neoliberal vigente.

No entanto, não basta apenas perceber e compreender, é preciso estabelecer rupturas nos paradigmas arcaicos que liga “esco-

la-economia e educação-produção”, no sentido de mostrar que a escola, enquanto espaço dominante, tem por finalidade contribuir para o desenvolvimento do indivíduo dentro da sociedade e, assim sendo, para o aumento da produção; porém, fazendo-se necessário reformular os pensamentos sobre os processos que continuam influenciando nas práticas educativas mais humanas e emancipatórias.

Nesse sentido, a escola não tem a função de apenas reproduzir teorias e pensamentos – mas, ser espaço que favoreça o desencadeamento de novas proposições conceituais pertinentes à atual realidade do planeta. Por isso, os sujeitos, envolvidos no processo ensino-aprendizagem para o trabalho, devem investigar e repensar o seu contexto sócio cultural, principalmente, suas críticas para a questão da aprendizagem por meio da vivência de relações sociais da escola, cujo intuito seja preparar os indivíduos para um novo convívio no trabalho, pensando não somente nos seus interesses individuais, mas nas necessidades coletivas.

Informações relevantes, a respeito do eterno binômio “educação-trabalho”, são aqui questionadas, porém com olhares mais aguçados acerca das reais necessidades e demandas das pessoas e do mundo, enquanto uma construção de temas instigantes ao contexto escolar e profissional, que relata debates sobre “agro e logística social” versus “agro e logística refletidos, apenas, como negócios e à disposição do sistema capitalista”.

Frente a estas e outras questões, compreende-se que é de extrema importância conhecer a pesquisa realizada no IFS Itabaiana, por meio do seu laboratório social, a fim de que possamos refletir melhor outras concepções acerca do processo educativo (ensino tecnológico e profissionalizante) e sua aprendizagem (para o trabalho).

Assim, possamos reformular o pensamento a respeito de uma inclusão educacional para o trabalho e como deve ser praticado esse binômio essencial para o desenvolvimento da sociedade.

## REFERÊNCIAS

AMADO, Diana. **Um ano com LAPATra**: Ensino-Aprendizagem para o Trabalho. Itabaiana: IFS, 2017.

BEZERRA, Ada Augusta Celestino. **Gestão Democrática da Construção de uma Proposta Curricular no Ensino Público**: a experiência de Aracaju. Fortaleza: UFC, 2016

BRASIL (2008). **Lei nº 11892**, 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 Diário Oficial da União. Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL (2010). **Lei nº. 12.305, de 02 de agosto de 2010** – Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2 de ago. de 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)>. Acesso em: 01 nov. 2016.

CARAGUAY, Robert. **Logística con Responsabilidad Social (LRS)**. SlideShare. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/Pelukita1992/logstica-con-responsabilidad-social-lrs>. Acesso em: 20 nov. 2016.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **A formação do professor no Brasil contemporâneo** – Palestra realizada na Biblioteca Central da Universidade Federal de Sergipe (BICEN) em 09 de setembro de 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=j1ialk48T7Y> – Acesso em 25/08/2017, 12h53.

DOWBOR, Ladislau. **O que acontece com o trabalho?** Editora Vozes: Petrópolis, 2002

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

MEC. Ministério da Educação e Cultura em 2016 – **Expansão da Rede Federal no Brasil**. disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> – Acesso em 10/10/2017, 10h31

ONU. Organização das Nações Unidas em 2015 - **Agenda 2030**. Disponível em <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/> . Acesso em julho de 2016.

PMI. **Versão do PMBOK® 2004**. Disponível em [paginapessoal.utfpr.edu.br/.../EngenhariaDeSoftware23Gestodeprojetossegundoopmbok](http://paginapessoal.utfpr.edu.br/.../EngenhariaDeSoftware23Gestodeprojetossegundoopmbok). Acesso em agosto de 2017.



## DISCURSO HIGIENISTA E A MEDICALIZAÇÃO: UMA FALSA INCLUSÃO DA PESSOA COM O TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH) NA ESCOLA

Crislene Gois Santos  
Renato Izidoro da Silva

### INTRODUÇÃO

O presente artigo elegeu como objeto de estudo a construção histórica do conceito de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), segundo o ponto de vista do desenvolvimento do poder médico na sociedade moderna e ocidental ao longo dos séculos XIX e XX, bem como sua manutenção no início de nosso século XXI. Nossa hipótese principal consiste em considerar o TDAH, fenômeno contemporâneo, como um dos – dentre tantos – reflexos do paradigma da medicalização da sociedade sustentada pela perspectiva teórico-metodológica do conceito de normalização dos seres. Desse modo, objetivamos investigar o quanto que o TDAH faz parte de uma categoria médica de uma falsa inclusão social e escolar; assim como historicamente agiram as categorias ligadas à loucura.

Sabe-se que a medicalização, enquanto conceito estrutural do sistema de governo baseado na instituição do Estado Nação, adentrou em várias esferas do cotidiano moderno, a exemplo da família e da escola; abordando e orientando condutas morais, pedagógicas e terapêuticas diante de inúmeras problemáticas ligadas ao comportamento humano em sociedade. Assim, a nosso ver, o TDAH não passa de uma continuidade do exercício do poder médico sobre a vida habitual das inúmeras populações sob controle do Estado no sentido de sua normalização enquanto aniquilamento das diferenças individuais e coletivas.

Desde o século XIX, é possível observar a influência dos discursos médicos na área educacional, os quais eram responsáveis por campanhas e orientações como aponta Conceição (2015, p. 116) sobre aspectos históricos do higienismo, quando o poder médico ou da instituição médica politicamente trabalhava – e ainda trabalha – induzindo diretores e professores a educar os alunos de modo a evitar certos comportamentos nas instituições de ensino. Deste modo, para o presente trabalho, destaca-se a influência e a autoridade que os médicos sanitaristas exerciam e de certo modo ainda exercem sobre os educadores.

Atualmente muito se discute sobre uma gama de transtornos que acometem indivíduos na sociedade. As classes médicas e educacionais acabam dialogando na tentativa de minimizar desvios e padronizar moralmente os cidadãos segundo critérios científicos. Como uma forma de classificar e tratar problemas relativos à aprendizagem escolar, o conceito de TDAH surge como uma possibilidade de resposta – diagnóstico – que leva a uma série de procedimentos médicos, psiquiátricos e farmacológicos articulados a orientações didático-pedagógicas.



Para melhor discutir esses aspectos, nossa pesquisa em suas subdivisões destaca os critérios de corte e escolha dos trabalhos utilizados para dialogar sobre o tema com base na pesquisa bibliográfica, apresenta ainda o título denominado “normalizar através da normatização, seria essa uma inclusão? ”, no qual discutimos sobre o TDAH como uma forma de enquadramento para uma certa padronização social. No item denominado “Aspectos higiênicos de normalização da sociedade e sua relação com o TDAH”, fizemos um apanhado histórico para compreender e discutir sobre os discursos que são criados para normalizar a sociedade com base em conhecimentos generalistas.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se pautou em uma busca bibliográfica eletrônica e aleatória nos limites do Google Acadêmico<sup>1</sup>, o qual, segundo Rocha (2006), oferece a possibilidade de se aproximar dos trabalhos recentes acerca de variadas temáticas. Os artigos foram obtidos mediante os seguintes termos – combinados – de busca: 1) TDAH e higienismo; 2) TDAH e medicalização; 3) TDAH e patologização. Ao final, tivemos um total de seis (6) artigos entre 2012 e 2017.

Segundo Severino (2017), embora o site do Google Acadêmico comporte uma ampla gama de possibilidades para pesquisas de assuntos diversos, é necessário frisar, aqueles que surgem primeiro na lista de resultados a partir da busca feita com base em algum termo-chave, são os mais relevantes sobre a temática selecionada. Porém, o autor não menciona os parâmetros de relevância que orientam o sistema.

---

<sup>1</sup> Google Acadêmico é um serviço desenvolvido pela empresa Google, tem como principal finalidade fornecer uma maneira simples de pesquisa de literatura acadêmica (teses, artigos, resumos, livros, etc.) de forma abrangente nas mais diversas disciplinas.

Com isso, destacamos que a posição na ordem dos resultados foi um dos critérios para a escolha dos artigos, bem como a aproximação entre o conteúdo com o tema que se pretendeu discutir neste trabalho. Esse cuidado se deu porque, como afirma Mello et al (2013), apesar do Google ser uma ferramenta importante de pesquisa é preciso acautelar-se. A nosso ver, essa cautela está atrelada à falta de clareza do conhecimento específico de seus critérios de relevância.

Destacamos ainda que, além da seleção desses artigos, fizemos uma discussão com conteúdos referentes ao higienismo na escola, em livros. Desse modo, o presente trabalho elaborou uma fundamentação teórica, envolvendo uma pesquisa exploratória por dados bibliográficos. Importante deixar claro que os termos de busca estabeleceram um viés teórico-metodológico responsável por nos levar ao encontro de publicações de teor crítico em relação ao conceito de TDAH. Embora seja de nosso conhecimento, há trabalhos acadêmicos cuja perspectiva parte da hipótese da cientificidade do conceito. Esse viés se deve ao fato de termos como medicalização, patologização e higienismo serem conceitos comumente utilizados por autores críticos da sociedade moderna, baseada no poder médico enquanto produto e mecanismo da sociedade capitalista.

Segue abaixo um quadro que retrata os artigos selecionados. É preciso destacar que com base nestes artigos, entramos em contato com ideias de outros autores também utilizados para auxiliar na análise:

Quadro 1- Dados dos Artigos

| Título                                                                                                                                              | Nome dos autores                                                                                                                              | Revista                                              | Ano  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|------|
| Concepções de profissionais da saúde sobre altas habilidades e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças                 | 1-Carina Alexandra Rondini<br>2- Camila Incau<br>3- Raul Aragão Martins                                                                       | Revista Educação e Cultura Contemporânea             | 2015 |
| O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores | 1-Murilo Galvão Amancio Cruz<br>2-Mary Yoko Okamoto<br>3-Daniele de Andrade Ferrazza                                                          | Interface: Comunicação e Educação                    | 2016 |
| A explosão do consumo de ritalina                                                                                                                   | 1-Ana Carolina Pereira da Silva<br>2-Cristina Amélia Luzio<br>3-Kwame Yonatan Polidossantos<br>4-Silvio Yasui Gustavo<br>5- Henrique Dionísio | Revista de Psicologia da UNESP                       | 2012 |
| A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da Criança                                                         | 1-Michele Kamers                                                                                                                              | Estilos clin.                                        | 2012 |
| TDAH e medicalização: considerações sobre os sentidos e significados dos sintomas apresentados por crianças diagnosticadas                          | 1-Rosana Vera de Oliveira Schicotti<br>2-Jorge Luis Ferreira Abrão<br>3-Sérgio Augusto Gouveia Júnior                                         | Nuances: estudos sobre Educação, Presidente Prudente | 2014 |
| Quando os remédios viram doenças? A patologização da normalidade                                                                                    | 1-Glória Sílvia Nunes ;<br>2-Maria Tuane Fernandes de Oliveira;<br>3-Thaís Wrigt Cunha Morgado                                                | Littera: Docente e Discente                          | 2017 |

Fonte: Elaborado pelos autores

## NORMALIZAR ATRAVÉS DA NORMATIZAÇÃO, SERIA ESSA UMA INCLUSÃO?

É preciso salientar que referente à aprendizagem, os processos podem ser estudados considerando os problemas estruturais da sociedade, da economia, da escola e dos objetos e métodos de ensino, sendo ressaltados no campo da patologia; do sujeito patológico, deslocando assim o debate do campo pedagógico e, consequentemente, político, econômico e cultural; para a esfera individualista da genética.

A falta de quietude, a desorganização e a agitação são colocadas como uma anormalidade dos sujeitos, por isso a classe médica os classificam como TDAH. Com base nisso, começamos a nos questionar, essa forma de se referenciar à norma – normatizar para normalizar – através dos critérios/transtorno não seria uma nova forma de higienismo dos tempos modernos, à medida que está incutida na ideia de tratamento certa concepção de limpeza, eliminação ou liquidação das diferenças então assimiladas não como parte estruturante da sociedade, mas variáveis e independentes dela. Assim, outra questão que se destaca, referindo-se aos poderes da categoria médica em influenciar a educação nesses enquadramentos de anormalidade pela via da patologização dos fenômenos educacionais.

Como tratar e padronizar os cidadãos que apresentam características e são enquadradas como sendo referentes ao TDAH na educação? Recorre-se muito ao tratamento medicamentoso, o qual, de certo modo, não trata terapêuticamente o indivíduo, apenas inibe o comportamento desviante (RONDINE et al., 2015). Essa forma de atenuar ações que são vistas como anormais, segundo Moysés e Collares (2010), reduz as ações sociais e ambientais a aspectos apenas biológicos localizados no indivíduo que, então, é responsabilizado.

Isso nos leva a destacar que o moralismo presente em vários âmbitos, seja familiar e escolar gera estereotipações e exclusões e induz a buscar a todo custo, individualmente ou coletivamente, maneiras de agrupar o “desviado” ao que é visto como o padrão correto - a medicalização é uma dessas formas - um pensamento ilusório de inclusão. Silva et. al. (2012) destaca que é preciso se ter muito cuidado ao medicalizar, pois esse pode ser um atenuante em soluções de problemas no ensino-aprendizagem, ao invés de sua solução geral. Conforme Wallon (2007), concernente aos fenômenos psicológico-comportamentais, toda variação, para ser reconhecida enquanto tal, deve ser comparada a uma norma; isto é, deve ser remetida a um sistema determinado de referências; “[...] que pode ser dado por estatísticas resultantes de amplas comparações”.

Contudo, Wallon (2007, p. 25) alerta para outro modo de identificar variações comportamentais em face das normas, mais comum e acessível, que consiste na identificação de incompatibilidades entre as exigências circunstanciais da vida social e as respostas – adaptadas ou não – individuais a tais exigências. Nesse caso, “[...] é necessário comparar as aptidões sucessivas ou pessoais da criança com os objetos e os obstáculos que devem ou que podem encontrar, e depois registrar como a adaptação se deu”. Refletindo sobre o TDAH, notamos que o diagnóstico vem ocorrendo mais pela via das exigências sociais, que propriamente por estudos estatísticos responsáveis por compararem um indivíduo ao seu grupo-perfil.

A respeito do alerta de Wallon (2007, p. 09-10) sobre os estudos da psicologia infantil, o adulto muitas vezes acaba confundindo seus esquemas de atribuições com certos sistemas de referências epistemológicas. Nas palavras de Wallon, a solicitude do adulto é o “[...] diálogo em que ele completa as respostas que não obtém mediante um

esforço de intuitiva simpatia, em que interpreta os menores indícios, em que acredita poder preencher manifestações [...] inconsistentes remetendo-as a um sistema de referências [...]”. Mas, um sistema de referências construído pelos interesses que pensa ser da criança em relação aos quais – o adulto – empresta “[...]” predestinações cuja promessa gostaria de confirmar nela, dos hábitos, conveniências mentais ou sociais com as quais ele mesmo se identificou [...]. É assim, assimilando-se a si, que o adulto pretende penetrar na alma da criança”.

Logo, entende-se que o parâmetro de normalidade é na maior parte das vezes requerido pelas expectativas de comportamentos associadas a certas situações de vida que exigem sujeitos não inquietos, bagunceiros, desatenciosos e impacientes como muitas vezes são taxados (TOPCZEWSKI, 1999; SILVA, 2009; FURTADO, 2009). Não obstante, as classificações – taxionomias – científicas são confundidas com esses apelidos pejorativos, prejulgamentos e agressões verbais para com essas pessoas, podendo resultar na baixa autoestima. Como afirma Silva (2009), o “TDAH” é muitas vezes colocado como autodestrutivo, grosseiro, irresponsável e até agressivo. O que serve para acentuar ainda mais o transtorno e piorar seu rendimento escolar, implicando também outros fenômenos sociais como a evasão escolar ou até mesmo resultar nos problemas de interação social, que em lugar de incluir o indivíduo, acaba por retirar dele a oportunidade de se socializar e aprender.

## ASPECTOS HIGIÊNICOS DE NORMALIZAÇÃO DA SOCIEDADE E SUA RELAÇÃO COM O TDAH

Com base na leitura dos artigos críticos, em associação com os livros que apresentam o termo moralismo e higienismo e outras leituras sobre a temática, destacamos que o ambiente escolar está

associado à demanda social. Deste modo, com o aumento populacional e a consequente proliferação de doenças, a classe médica começou a estabelecer diagnósticos do que era saúde e doença, com base em sua origem positivista, fez essa área científica ganhar espaço, havendo o que se chama de biologização da vida (MOYSÉS E COLLARES, 2010).

Logo, buscou-se a cientificização sobre aspectos que envolviam questões de saúde e doença, o que possibilitou o alcance de “respostas” consideradas inquestionáveis sobre muitas anormalidades, vistas na sociedade, inclusive relacionadas aos problemas mentais. Em virtude disso, Birman (1999, p. 180) destaca que a biologia se tornou:

Fundamento incontestável da psicopatologia na atualidade. As neurociências fornecem os instrumentos teóricos que orientam a construção da explicação psiquiátrica. Por esse viés, a psicopatologia pretende ter encontrado finalmente sua cientificidade, de fato e de direito. Além disso, a nova psicopatologia acredita ter encontrado enfim com sua vocação médica, em um processo iniciado no início do século XIX, na medida em que se fundaria no discurso biológico.

Esse discurso, desde o século XIX, foi apropriado pela escola e por aqueles que pensavam na relação dela com a sociedade, visando o cidadão, segundo Tavares Bastos (apud SOUZA, 2012), ser útil à pátria e preparado, não apenas moralmente, mas que, através da formação adequada, atendessem às demandas em vários setores da economia de mercado (capitalismo) crescente. Com isso, percebe-se que não seria qualquer pessoa a estar pronta para atender essa demanda social, pois ser útil necessariamente significa não apresentar doenças que possam vir a atrapalhar o andamento dos serviços e onerar o Estado e investidores.

De acordo com Kamers (2013), na segunda metade do século XIX, a psiquiatria passou a buscar as causas e as origens da loucura manifesta no adulto, em sua história infantil específica ou mesmo no estudo dos comportamentos das crianças em geral. Por ser uma questão de ordem social e moral, a sociedade necessitava – ainda necessita – de respostas ou explicações que justificassem as doenças mentais e suas consequentes perturbações sociais. Essa seria, a nosso ver, uma forma de encontrar a culpa para a desordem, atribuir à infância a suposta origem, bem como, um método de moralizar mais cedo – em seu sentido profilático – para evitar a sua propagação para a vida adulta e assim se manter a ordem.

As **ações pedagógicas**, nesse período, no Brasil, refletiram as influências desta área, da medicina, da psiquiatria e da psicologia em menor escala. E, assim como socialmente, houve uma pretensão em homogeneizar os cidadãos, de modo que a educação apropriou-se ou foi apropriada quanto ao discurso de higienização dos corpos das crianças, assim incorporando, à taxionomia de seus objetivos pedagógicos, eliminar os possíveis “transtornos” responsáveis por afetar a aprendizagem de comportamentos e condutas sociais, cognitivas e motoras (GERALDI, 2013). Observa-se, através desse apontamento, que a escola foi um dispositivo de inclusão e exclusão dos sujeitos e que, portanto, os transtornos na aprendizagem deveriam ser eliminados de acordo com a influência dos discursos e dos procedimentos especialistas responsáveis por atenuar os efeitos da “loucura” mediante o tratamento de sua causa na infância.

Essa busca por padronizar os indivíduos mediante a intervenção médica – psiquiatra – também teve seu desenvolvimento, durante o século XX, no incentivo para que as pessoas buscassem, como aponta Del Priori (2011), por elas mesmas, a harmonia corporal, cultivo do



espírito, a beleza, o viver higiênico e boa educação como forma de atingir prestígio social conforme os parâmetros da economia de mercado baseada em comércio e indústria. Essa alocação do higiênico, que ganha ares na escola, pretendeu privar o cidadão de doenças e cultivar neles os hábitos considerados saudáveis. Essa era uma tarefa incumbida à escola, no período republicano, pois se tinha nela a esperança do desenvolvimento do país e nos médicos a fórmula para propiciar a saúde para os cidadãos (AZEVEDO, 2009).

A escola, nesse sentido, tornou-se o principal meio de acesso e controle sobre a grande massa da população, mesmo que boa parte ainda dela estivessem excluída na época. Propiciar saúde dizia respeito a evitar que a população se impregnasse com doenças físicas, como varíola, e mentais, a exemplo da loucura enquanto categoria genérica. Quanto aos distúrbios físicos, uma das formas de profilaxia ou tratamento era a medicalização através de antídotos inseridos nas vacinações, sendo assim, aos médicos era incumbida a tarefa de aplicá-las nos alunos (AZEVEDO, 2009). Deste modo, notamos a relação entre medicina e educação, através da inserção de discursos médicos na escola, bem como a forma de higienizar os corpos para torná-los fortes e saudáveis, evitando as patologias.

Nesse sentido, através da aproximação entre educação e medicina, os professores passaram a abordar os alunos com base em categorias externas àquelas historicamente próprias dos pedagogos. O olhar clínico sobre os alunos, principalmente por não-médicos, rotulando-os e apontando possíveis distorções comportamentais, fortaleceram características pejorativamente atribuídas a ações patológicas. Segundo Rondini et al. (2015), não foi o melhor caminho, pois, ao constatar que uma criança apresenta conduta mais ativa, em determinadas situações, ou são quietas, em outras, não necessariamente

significa que ela é um sujeito patológico e passível de medicalização. Com isso, compreendemos que é preciso ter uma avaliação mais adequada na escola e nos consultórios médicos e/ou psicológicos.

Atualmente, controlar uma criança dentro da escola, atribuindo a ela o TDAH, embasados nas características apresentadas no DSM<sup>2</sup>, passou a ser acessível a profissionais de várias áreas que se debruçam sobre o tema e recorrem ao manual diagnóstico para aferir e diagnosticar o indivíduo. Segundo Cruz et al (2016) isso vem preocupando muitos estudiosos que se incomodam com as bases biológicas e o tratamento medicamentoso e a banalização deste diagnóstico para a infância contemporânea.

Desde a elaboração do DSM na versão III, década de 70, é notório um aumento significativo da classificação de pessoas com o transtorno. Para Caliman e Domitrovik (2013), o que antes era considerado como uma desordem passageira e infantil, que raramente impetrava a adolescência, agora é descrito como TDAH; um transtorno de ordem psiquiátrica que pode perdurar por toda a vida, sendo colocado como um quadro incurável. Nessa esfera discursiva corremos o risco de não mais distinguir os limites entre a causa e o diagnóstico.

Tendo em vista o supracitado, podemos dizer que esta é uma tentativa de explicar o baixo desempenho escolar e os resultados de problemas comportamentais os quais acarretam em dificuldades acadêmicas, na vida profissional, emocional, familiar e até mesmo nos relacionamentos. Mas apesar de terem explicações que justifi-

---

2 O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM) é um manual para profissionais da área da saúde mental que lista diferentes categorias de transtornos mentais e critérios para diagnosticá-los, de acordo com a [Associação Americana de Psiquiatria](#) (*American Psychiatric Association* - APA), em sua versão III classificou e fundamentou o diagnóstico do TDAH em três categorias comportamentais: desatenção, impulsividade e hiperatividade.

quem tudo isso como resultantes de fatores ambientais e sociais há, segundo Cruz et al. (2016), o discurso biologicista, com base na medicina e psiquiatria, que explica tais situações como decorrentes de problemas neuroquímicos cerebrais, o qual tem grande dominância na sociedade contemporânea cientificamente confiante nos conhecimentos genéticos. Essa aceitação, de acordo com Schicotti et al. (2014), fica bastante explicitada nos dados estatísticos que indicam o grande aumento do uso de medicamentos para o tratamento dos supostos distúrbios relacionados à aprendizagem e ao TDAH.

Quanto a relação entre a escola e a utilização de medicamentos, para Nunes et. al. (2017), a escola exerce um papel militante dessa ação normativa, que Silva Gallo (2004) afirma ser introjetadora de uma dominação sob o *slogan* de convivência social, porém de muita semelhança com toda a sua forma de disciplinar segundo parâmetros militares. Deste modo, a escola acaba recorrendo a várias áreas que possam vir a ajudá-la a manter essa ordem, uma delas é a utilização de medicamentos que segundo a psiquiatria prometem melhorar o fracasso escolar. Portanto, essa seria em nossa concepção uma forma contemporânea de um discurso higienista na escola que através de psicoativos pretende atenuar problemas acarretados pela “loucura” como era visto outrora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na nossa revisão bibliográfica podemos identificar que é possível abordarmos o TDAH de um ponto de vista crítico a partir de sua construção conceitual; em oposição aos trabalhos que compreendem sua definição com base em parâmetros positivistas.

Podemos dizer que os fenômenos da vida social e biológica são abordados não apenas por interesses epistemológicos – científicos – pu-

ros, mas também por uma história dos poderes políticos articulados aos fundamentos econômicos das sociedades e seus grupos. Assim, um trabalho de construção conceitual não diz respeito a uma interação direta com o objeto visado, mas a relação que o pesquisador estabelece com o fenômeno deve obedecer a critérios externos a ele, ou seja, paradigmas próprios de um sistema de pensamento.

Por essa via, destacamos que o TDAH, é conhecido, como conceito que faz parte do sistema de pensamento médico moderno; consiste em um dispositivo cognitivo e de assimilação de fenômenos externos e independentes dele, que em outras épocas e lugares históricos e culturais, já foram assimilados por vários sistemas de pensamento; a exemplo da criança com suposto desvio moral ou perturbações de espírito, perpassando pela criança com deficiência mental leve que carrega sintomas de inquietude e desatenção.

Não obstante, por ser um sistema de pensamento político, a epistemologia médica envolve meios para auxiliar e promover a adequação individual das atitudes; de modo que a escola, muitas vezes, serve de aparelho – ou equipamento – médico, principalmente, porque a instituição escolar, de algum modo, **não** encontra soluções com base em suas categorias fundamentais para incluir e promover uma aceitação das diferenças.

Por essa via, busca-se no saber médico as respostas convenientes para fortalecer as instâncias sociais, a preparar o sujeito patológico a ser íntegro e útil para o progresso do país, inserido na economia de mercado, sustentada no desempenho físico e mental da população de trabalhadores então preparados tecnicamente para atuarem nos setores das funções trabalhistas. Desse modo, crianças e adolescentes que **são diagnosticados** e recebem a rotulagem de tal transtor-

no, o uso medicamentoso, em muitos casos, termina por ser a forma que a classe médica, a escola e família se articulam para procurar moldar o comportamento e adequar às exigências sociais, ou seja, excluindo ou incluindo.

Portanto, este trabalho, ao se debruçar sobre a relação entre medicalização, educação e TDAH, identifica articulações com discursos e práticas higienistas, à medida que cria uma perspectiva de abordagem dos problemas ligados à aprendizagem não sendo atribuídos ao próprio sistema social que organiza o currículo escolar, bem como sua didática e seus métodos pedagógicos. Parece que o estudante não é visto como um sujeito epistêmico, mas como um sujeito patológico em relação ao saber e ao não-saber – sapiência e ignorância –, em referência à norma e à anormalidade. Todavia, é preciso compreender que as normas são criadas para homogeneizar os sujeitos e excluir aqueles que não se enquadram nos padrões indicados como normais, segundo sistemas sociais, políticos e econômicos mais amplos e estruturais.

A escola, nessa relação com ordenamentos sociais, acaba promovendo essa exclusão quando incentiva a medicalização de muitos dos alunos que são diferentes, por eles não conseguirem se enquadrar nessa padronização. Desse modo, entende-se que os discursos médicos de normalidade se perpetuam dentro das instituições escolares e os seus saberes ainda são colocados como certos e convenientes para as exigências sociais, gerando assim multidões de “anormais”. Ao mesmo tempo em que podemos perceber uma supervalorização profissional – política e econômica – do médico em face de uma desvalorização – também política e econômica – do professor em nossa sociedade; de modo que essa questão merece um estudo paralelo articulado aos problemas levantados pelo presente trabalho.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Crislane Barbosa de. Grupos escolares em Sergipe (1911-1930). **Cultura escolar, civilização e escolarização da infância**. Natal: EDUFRRN, 2009.

BIRMAN, J. **Mal estar na atualidade**: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1999.

CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. 'Vícios execráveis: campanha médica de combate à masturbação e à homossexualidade entre pensionistas de colégios internos (1845-1927)'. In **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá- PR, v. 15, n. 2 (38), p. 111-132, maio/ago. 2015.

CRUZ, Murilo Galvão Amâncio; OKAMOTO, Mary Yoko; FERRAZZA, Daniele de Andrade. O caso Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e a medicalização da educação: uma análise a partir do relato de pais e professores. **Revista Interface**. v.20 n.58, jul./set. 2016 .

CALIMAN, Luciana Vieira; DOMITROVIC, Nathalia. Uma análise da dispensa pública do metilfenidato no Brasil: o caso do Espírito Santo. **Physis**, ; 23(3):879-902. 2013.

DEL PRIORI, Mary. **Histórias Íntimas - Sexualidade e erotismo na história do Brasil**. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.

GERALDI, W. Educação sem enxada e sem Ritalina: alfabeto, alfabetização e higienização. In: COLLARES, C. L.; MOYSÉS, M.A; RIBEIRO, M. F. (org.). Novas capturas, antigos diagnósticos na ERA DOS TRANSTORNOS. São Paulo: Mercado de Letras, p. 311-322, 2013.

KAMERS, Michele. A fabricação da loucura na infância: psiquiatrização do discurso e medicalização da criança. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 18, n. 1, jan./abr. Estilos clin., São Paulo, v. 18, n. 1, jan./abr. 2013, 153-165. 2013.

MELLO, Roberto Agostinho de; KANETA, Catalina Naomi; SOUZA, Clodoaldo de. **Manual de produção acadêmica: tipos, normas e métodos/Roberto Agostinho de Mello**. São Paulo: FMU, 2013.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: **Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar**. (Org.). Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

NUNES, Glória Silvia; OLIVEIRA, Maria Tuane Fernandes de; MORGADO, Thaís Wrigt Cunha. Quando os remédios viram doenças? A patologização da normalidade. **Littera Docente e Discente em revista**. Campus Nova Friburgo, Rio de Janeiro. v. 3, n. 5. 2017.

RONDINI, Carina Alexandra; INCAU, Camila; MARTINS, Raul Aragão. Concepções de profissionais da saúde sobre altas habilidades e transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) em crianças. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n.32. 2015.

ROCHA, Cristiano Cortez da. **A Internet como Instrumento Informacional no Ambiente Acadêmico**. Trabalho apresentado como requisito parcial da disciplina de Computadores e Sociedade do Curso de Ciência da Computação da UFSM, em dezembro de 2006.

SCHICOTTI, Rosana Vera de Oliveira; ABRÃO, Jorge Luis Ferreira; JÚNIOR, Sérgio Augusto Gouveia. Tdah e medicalização: considerações sobre os sentidos e significados dos sintomas apresentados por crianças diagnosticadas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 25, n. 1, p. 135-154, jan./abr. 2014.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. [livro eletrônico]- 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2017.

SILVA, Ana Carolina Pereira da; LUZIO, Cristina Amélia; SANTOS, Kwame Yontan Poli dos; YASUI, Silvio; DIONÍSIO, Gustavo Henrique. A explosão do consumo de ritalina. **Revista de Psicologia da UNESP** .11(2), 2012.

SILVA, Ana Beatriz B. **Mentes Inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

SOUZA, Josefa Eliane. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): Concepções a partir do modelo norte-americano**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

VILLELA, Heloisa de O. S. O mestre-escola e a professora. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e Veiga, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte, Autêntica, 2000, p. 95-134.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Coleção psicológica e pedagógica).



## ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM – EOCA

Adriana de Andrade Santos  
Lidiana Vieira dos Santos

### INTRODUÇÃO

**E**ste artigo tem o objetivo de analisar e refletir sobre a utilização da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA, utilizado em entrevistas de cunho avaliativo. Avalia a aprendizagem do participante, com o intuito de detectar obstáculos que interferem em sua aprendizagem. Assim, a entrevista operativa tem a finalidade de investigar as causas emocionais que aparecem como obstáculo na construção do saber.



Segundo Benigno, Parise, Portilho (2006), a Psicopedagogia desempenha um papel fundamental na sociedade, principalmente na área da educação, o qual é “prevenir os problemas e dificuldades em relação ao processo de aprendizagem” (BENIGNO; PARISE; PORTILHO, 2006, p. 2), fazendo com que esse processo não se torne um fracasso.

Segundo Barbosa (2013), a EOCA é um método inspirado na psicologia social de Pichon-Rivière, criado pelo argentino Jorge Visca, psicólogo e cientista da educação. Esse método, tem como objetivo avaliar em uma entrevista a aprendizagem, ao perceber que as crianças, ao realizarem tarefas escolares para avaliação da psicopedagogia, não refletiam o que de fato sabiam, apenas observavam o produto final sem levar em conta o processo de construção. Desta forma, “a EOCA é proposta como um instrumento simples, espontâneo e rico em seus resultados” (VISCA, 2010 apud BARBOSA, 2013, p. 69).

Nesse contexto, com a finalidade de investigar as causas emocionais que surgem como obstáculo para a construção do saber, é solicitado ao atendido que mostre o que sabe. Quando a criança (atendida) mostra o que sabe, possibilita-se ao psicopedagogo observar o que está interferindo no processo de aprendizagem. Portanto, Barbosa:

Nomeia de obstáculo epistemofílico os impedimentos acerca do amor ao conhecimento, que se apresenta com diferentes configurações: o medo a confusão, que se caracteriza pela resistência por temer a indiscriminação do que se sabe com o que está prestes a saber; o medo ao ataque, ou seja, que os conhecimentos anteriores sejam atacados pelos novos, promovendo mecanismos dissociativos; e o medo a perda do conhecimento já adquirido. (BARBOSA, 2013, p. 70).

A entrevista operativa permite observar o conhecimento, as atitudes, os mecanismos de defesa, a ansiedade de cada entrevistado, independentemente da idade. Além desse obstáculo da construção de conhecimento, Visca (1999) salienta mais três obstáculos relacionados às distintas formas de pensamento, a saber: progressivo, regressivo e propriamente dito.

A EOCA é uma ferramenta que possibilita à criança passar por um processo de observação, e assim perceber e processar as informações por um psicólogo, que detectará o que implica os processos de aprendizagem. Para Visca (1999), a criança, no seu processo de ensino aprendizagem, passa por vários estágios/obstáculos, a saber: o regressivo em que o indivíduo, por algum motivo, não consegue desenvolver o processo de aprendizagem; o progressivo no qual o ensino é uma ação continuada e construída através de novas representações, e o propriamente dito, que está relacionado às falhas e dificuldades que cada criança apresenta no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva:

A aprendizagem depende de uma estrutura onde envolve o cognitivo/afetivo/social nas quais estas são inseparavelmente ligadas a alguns aspectos desses três elementos. Dessa forma, a inteligência iria se construindo a partir da ação mútua do sujeito e as particularidades do meio social (VISCA, 1987 apud LIMA, 2013, p. 3).

Segundo Barbosa (2013, p. 71), Visca propõe com a EOCA “detectar os sintomas e levantar hipóteses sobre as causas históricas patogênicas do problema de aprendizagem”, utilizando-se para isso de uma “caixa” com materiais de aprendizagem dentro dela. Essa caixa com os materiais ficará à disposição do paciente, que intencionalmente será guiado pelo psicopedagogo, que estudará e observará as manifestações cognitivo-afetivas desse paciente em relação à aprendizagem.

## A UTILIZAÇÃO DA EOCA – ENTREVISTA OPERATIVA CENTRADA NA APRENDIZAGEM

A primeira sessão diagnóstica está “diretamente relacionada com o sujeito através de questionamentos a exemplo de: Você sabe por que está aqui? Nesta sessão, o psicopedagogo deve estar atento para ouvi-lo” (SAMPAIO, 2010, p. 37) e anotar tudo o que for interessante e importante para a construção de um diagnóstico.

A aplicação da EOCA consiste em colocar sobre a mesa e em contato com o entrevistado materiais diversos, que vão variar de acordo com a idade e a escolaridade do paciente. Os materiais comumente usados na entrevista devem estar dispostos numa caixa, para que os pacientes possam identificar vários objetos, sendo a maior parte deles relacionados à aprendizagem.

Para crianças de até cinco anos, devem ser utilizados objetos, como lápis que não seja pontiagudo, folhas de papel A4 coloridas (por chamar mais a atenção), borracha, lápis de cor, giz de cera, canetinhas, dentre outros. Já com crianças maiores de cinco anos recomenda-se a utilização de cola, tesoura, papel de ofício branco ou colorido, cola colorida, livros de leituras e gibis, revistas para recorte e colagem, encartes e jornais, além de outros recursos. Vale ressaltar que os materiais a serem dispostos nas caixas devem ser pertinentes à idade do paciente, como também se deve ter cautela para não colocar materiais cortantes ou que ofereçam riscos às crianças (Fotografia 1 e 2).

Fotografia 1: Parte exterior da caixa EOCA.



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Fotografia 2: Materiais da caixa EOCA



Fonte: Acervo pessoal, 2016.

Assim, Barbosa (2013) salienta:

[...] dispõe-se sobre a mesa materiais diversos, conforme a faixa etária do entrevistado, sendo a EOCA indicada para crianças, adolescentes e adultos. Os materiais geralmente disponíveis são: folhas brancas, tamanho carta; folhas lisas coloridas; lápis novo e sem ponta; apontador; caneta; borracha; tesoura; régua; marcadores; lápis de cor; massa

de modelar; livros e/ou revistas. [...] incluir jogos com suas regras e outros recursos (BARBOSA, 2013, p. 71).

O entrevistado poderá reagir de distintas formas: poderá fazer uso dos materiais ou ficar quieto sem ter atitude nenhuma; poderá falar, desenhar, recortar. E ao mesmo tempo em que fará uso dessa técnica, o psicopedagogo poderá conversar com o sujeito, sempre observando alguns aspectos do entrevistado, como sua reação, organização, apropriação, imaginação, criatividade, preparação, regras utilizadas, etc.

Sampaio (2010) destaca que no caso de o paciente ficar paralisado durante a aplicação da EOCA, o psicopedagogo deverá fazer uso do que Visca chama de alternativa múltipla, que consiste em desencadear ideais no entrevistado, pedindo que o sujeito desenhe, escreva ou faça algo que venha a sua cabeça.

Barbosa (2013), ressalta que para iniciar a sessão, o psicopedagogo deverá guiar o entrevistado por meio de propostas como: “Gostaria que você me mostrasse o que sabe fazer, o que te ensinaram e o que você aprendeu”. Dessa maneira, o indivíduo vai mostrando o que sabe, utilizando os materiais e sua imaginação. E a [...] “primeira resposta é um dado importante que em uma leitura sutil diz muito do sujeito” (BARBOSA, 2013, p. 71). Assim, o psicopedagogo poderá observar a modificação de conduta do entrevistado.

A utilização da EOCA permite que o sujeito construa algo de forma espontânea e, conseqüentemente, de maneira experimental permita ao psicopedagogo observar as reações, atitudes, ansiedades do entrevistado e de que forma estas reações estão interferindo na aprendizagem do indivíduo.

## DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DA EOCA

A EOCA é um método utilizado para observar a modificação de conduta do paciente e como este interfere no processo de aprendizagem do entrevistado. Também podem ser analisados aspectos afetivos, cognitivos e escolares. Nesse contexto, ao fazer uso da entrevista operativa, o psicopedagogo deverá observar três aspectos fundamentais, segundo Barbosa (2013), que são: a Temática, a Dinâmica e o Produto.

A observação desses três aspectos possibilitará ao psicopedagogo a observação dos primeiros sintomas e quais são as causas atuais que provocam a manifestação desses sintomas. Em relação à temática, é toda a apresentação oral que o entrevistado faz durante a sessão. Nela se apresentam o aspecto manifesto no qual a criança demonstra tudo através da fala, e o aspecto latente caracterizado por tudo aquilo que faz a criança sentir dificuldade de falar, podendo tal dificuldade ser revelada de outra forma, a exemplo do desenho.

A dinâmica é toda uma leitura corporal do entrevistado, ou seja, a fala silenciosa e não verbal que cada sujeito faz ao interagir com outras pessoas. A dinâmica poderá revelar mais do que a temática e do que o produto.

O produto é tudo que o entrevistado deixa no papel. Conforme Barbosa:

A temática consiste em tudo que o sujeito diz, o que envolverá o significado do conteúdo das atividades em seu aspecto manifesto e latente. A dinâmica consiste em tudo o que o sujeito faz, que expressa por meio da postura corporal, dos gestos, da entonação de voz, do modo de sentar, de manipular os objetos, que podem ser tão ou mais reveladoras que os comentários ou o produto. O

produto consiste em tudo que o sujeito deixa registrado que poderá ser a escrita, o desenho, a leitura, as contas e etc (BARBOSA, 2013, p. 72-73).

Segundo Sampaio (2010), durante a realização da EOCA a criança poderá se comportar de diversas maneiras. A partir da análise desses três aspectos, o autor propõe que se trace o primeiro sistema de hipóteses para continuação do diagnóstico.

### PROCEDIMENTO PARA A REALIZAÇÃO DA EOCA

De acordo com Sampaio (2010) e Barbosa (2013), os materiais para a realização da EOCA vão se adequando conforme a idade. Para crianças maiores, além dos materiais escolares são utilizados também jogos que contenham regras (quebra cabeça, jogo da memória e outros); para crianças menores, jogos de encaixe, cubos, massinha de modelar, entre outros. No caso de adolescentes ou adultos, os materiais mais adequados são revistas para recortes, livros, atividades complementares e a própria entrevista.

A todo instante o psicopedagogo deverá questionar o entrevistado fazendo-lhe pergunta como: Você fez este desenho? Por que você fez este desenho? Fale um pouco sobre os materiais que você está usando; Mostre-me no papel o que você sabe fazer. Através destes questionamentos o psicopedagogo deverá estar atento aos manifestos (ações) do paciente.

Segundo Sampaio (2010), a EOCA possibilita observar a modalidade de aprendizagem: a) Hipoassimilativa (a criança se mostra tímida que não fala e não explora os objetos da caixa, permanecendo sempre na mesma atividade); b) Hiperassimilativa (é caracterizada pela criança que conversa demais enquanto realiza uma atividade, pergun-

ta, questiona, entretanto não ouve); c) Hipoacomodativa (a criança apresenta dificuldade em desenvolver as atividades (podendo ser confundida como uma pessoa preguiçosa). Geralmente, a criança hipoacomodativa tende a ficar em uma única atividade. Por fim, d) Hiperacomodativa (a criança tem dificuldade de criar, geralmente faz cópia e reproduz o que aprendeu sem questionar).

## METODOLOGIA

Partindo das inquietações a respeito das dificuldades de aprendizagens de indivíduos em idades variadas, e como o psicopedagogo e outros profissionais, por meio da Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem, podem analisar os diferentes tipos de situações que possam levar esses indivíduos a terem e/ou apresentarem dificuldades de aprendizagens, propusemo-nos a procurar respostas para tal feito. Para tanto, foi realizado um levantamento bibliográfico em livros, artigos, dissertações e outros materiais relacionados ao tema, pouco abordado.

Trata-se de um artigo de natureza de pesquisa básica que visa gerar conhecimentos já elencados por outros pesquisadores. Convém salientar que tais conhecimentos são úteis para o avanço da ciência, sem nenhum tipo de aplicação in lócus, porém envolto de verdades e interesses universais.

Utilizamos como método de análise a pesquisa qualitativa, considerando a existência de uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito envolvido nesse processo. A pesquisa também se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, sendo esta caracterizada como um procedimento técnico fecundo de materiais produzidos e já publicados.

Autores como Marconi e Lakatos (2008 apud SOBRAL, s/d, p. 105) descrevem bem o processo de construção de uma pesquisa. Para



ambos: “É indagação minuciosa e exame crítico e exaustivo sobre problemas, que exige procedimento formal para se encontrarem respostas aos problemas. É o caminho para se conhecer a realidade ou descobrir verdades parciais”.

Segundo Barros e Lehferld (1991 apud SOBRAL, s/d, p. 105), um projeto de pesquisa deve responder a algumas questões básicas, tais como: “O que fazer? O que pesquisar? Para que fazer? Por que se deseja fazer a pesquisa? Para quem? Onde fazer? Com que fazer? Como pesquisar? Quando fazer? Em que período? Com quanto fazer? Com quais recursos? Quem vai fazer?”.

Partindo dessas questões para construção deste trabalho, a priori surgiram as ideias, em seguida vieram os questionamentos, partimos para a pesquisa, encontramos alguns resultados e chegamos a algumas conclusões que geraram novas dúvidas a serem respondidas a posteriori.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A EOCA consiste em uma entrevista operante dirigida por um adulto que deseja saber o grau de aprendizagem de um indivíduo.

Em análise ao material analisado constatamos que a entrevista é mais utilizada pelos psicopedagogos. Entretanto, como é um recurso que de certa forma mede o nível de aprendizagem do aluno, por que não ser utilizada também por pedagogos e professores como recurso avaliativo em sala de aula?

Estamos inseridos em uma sociedade atemporal, em que a maioria das crianças são diagnosticadas como imperativas. Sendo assim, valeria a pena recorrer à EOCA, cujo principal objetivo é permitir à criança entrevistada agir de forma espontânea.

Vale ressaltar que esse espontâneo às vezes não é tão espontâneo, uma vez que a entrevista é dirigida pelo adulto, e sua real intenção, que seria saber qual o nível de conhecimento e abstração da criança, se ela age com ansiedade; se mostra destreza e iniciativas de atitudes ao ver a caixa de materiais; se é organizada; se ao ter contato com os materiais, expressam imaginação; se obedecem às regras impostas ou se as quebram.

A EOCA é um instrumento voltado para a área da psicologia, e as primeiras sessões que diagnosticam estão voltadas para ouvir e observar o sujeito através de questionamentos e dos movimentos da criança. É a partir desse ponto que o psicopedagogo dará início à construção do seu diagnóstico.

Assim, é de grande importância a aplicação da EOCA com crianças com dificuldade de aprendizagem, pois assim será possível fazer um diagnóstico através do comportamento da criança que irá passar por um processo utilizando materiais adequados para sua faixa etária e grau de escolaridade.

## REFERÊNCIAS

ALBINO, César. LIMA, Sonia Regina Albano de Lima. **A aplicabilidade da pesquisa-ação na educação musical**, Unesp, 2009.

BENIGNO, Iara Maria; PARISE, Daniele; PORTILHO, Evelise Maria Labatut. **A mudança do olhar para o aprender da instituição**. Educere: Universidade Pontifícia Católica do Paraná, 2006. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-253-TC.pdf>. Acesso em: 28 abr. 17.

LIMA, Josilene Ferreira, Epistemologia Convergente Método que conduz à aprendizagem, 2013, disponível em <http://www.trabalhosfeitos.com/ensaios/Resumo-Visca/860942.html>. Acesso em: 30 jul. 2017.

SAMPAIO, Silvia. **Manual prático do diagnóstico clínico**, 2ª Ed. Walk, Rio de Janeiro, 2010.

SCCIC LITANO, Rosa Maria Junqueira. Avaliação psicopedagógico e recursos para a prática. BARBOSA, Manuela. **Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem – EOCA**. (p. 69-73): Walk Editora, Rio de Janeiro, 2013.

SOBRAL, M. N. **Projeto de pesquisa**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). SOBRAL, Maria Neide. Pesquisa em educação: interfaces, experiências e orientações. São Cristóvão: UFS, s/d., p. 105-137.



## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ADAPTAÇÃO CURRICULAR: VIA PARA A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA.

Cristiano Gomes da Silva

### INTRODUÇÃO

O presente artigo elucida a formação de professores e a adaptação curricular como mecanismos para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência e, numa abordagem mais ampla, de todos aqueles que se enquadram no universo da educação especial e inclusiva.

A busca pela qualidade da educação tem sido constante em todo o país, porém a elevação dessa qualidade vem ocorrendo de forma muito lenta, como revelam os índices de avaliação nacional e internacional. Esses indicadores mostram que a maioria dos alunos não está desenvolvendo habilidades básicas de leitura e resolução de problemas, tornando visível a incompetência da escola para cumprir a sua missão de promover o desenvolvimento integral do sujeito.

Essa realidade pode ser explicada a partir da política da educação inclusiva que promoveu a democratização do acesso à escola de uma parcela da sociedade que antes era excluída, porém as instituições de ensino não têm conseguido garantir a aprendizagem de todos esses indivíduos, pela simples razão de querer trabalhar com a diversidade humana sem diversificar também as práticas de ensino e de concepção da aprendizagem.

Nessa ótica, o trabalho pedagógico precisa estar voltado para a compreensão e a consideração das peculiaridades de cada indivíduo, seja ele com ou sem deficiência, conforme o pensamento de Souza (2009 p. 20), não existe diferença na maneira como a aprendizagem dos sujeitos acontece, independente de terem ou não deficiência, o que precisa ser redimensionado é o método de ensino o que exigirá uma maior preparação do educador para lidar com as especificidades dos alunos.

Todo e qualquer indivíduo tem a capacidade de aprender, o que vai interferir no seu desenvolvimento cognitivo, não é a sua possibilidade de aprendizagem e sim a maneira como ocorre o processo de ensino. Essa afirmativa descende da educação especial e inclusiva, pois de maneira subjetiva, orienta que o processo de ensino seja adaptado às necessidades do aluno para que esses tenham melhores condições de desenvolver a aprendizagem.

Tais aspirações são ratificadas na Declaração de Salamanca da seguinte forma:

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às condições pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 4).

Diante do exposto surgem as seguintes indagações, como a escola pode atuar para promover a inclusão educacional de todos os seus alunos? E de que maneira é possível dotar os professores de condições para desenvolver a aprendizagem dos alunos com deficiência?

Nessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivo analisar a função da escola no que concerne a inclusão educacional de todos os sujeitos que dela fazem parte; identificar na formação continuada a maneira de oferecer aos professores os mecanismos indispensáveis para adequar a prática pedagógica às singularidades dos estudantes; e averiguar a eficácia das adaptações curriculares na construção da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Os indivíduos que adentram o ambiente escolar precisam ser devidamente incluídos no processo educacional. Nessa direção, justifica-se a pesquisa pelo elevado número de alunos que têm o direito de desenvolver a aprendizagem e obter o sucesso escolar negado porque a escola, ao invés de se adequar às especificidades dos mesmos, exige que esses se adequem a métodos de ensino rígidos e incompatíveis com as atuais proposituras da sociedade.

Um exemplo claro é o fato de muitas escolas não estarem preparadas para trabalhar com o Surdo, fazendo com que esses indivíduos não alcancem as habilidades cognitivas educacionais devido à inadequação da linguagem e da metodologia de ensino ocasionada pela falta de uma comunicação eficiente e facilitadora.

Tal consideração aponta para a relevância da pesquisa ao trazer informações sobre a adoção de uma postura inclusiva pela escola e sobre o processo de formação continuada dos professores para que sejam capazes de realizar as adaptações curriculares necessárias ao desenvolvimento da aprendizagem de todos os alunos.

No intuito de obter as informações apresentadas nesse artigo, utilizou-se como aporte metodológico a pesquisa bibliográfica exploratória numa abordagem qualitativa, através da consulta em livros, artigos científicos, monografia, dissertação de mestrado, teses de doutorado, periódicos, Lei e fontes de dados online, pois “a pesquisa bibliográfica, ou de fontes secundárias, abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema de estudo.” (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 183).

A fim de dar sustentação ao tema aqui discutido, a fundamentação teórica se deu através dos trabalhos de Souza (2009), Mantoan (2003), Weisz (2011), Bueno (2009) dentro outros autores e ainda a LDB (Lei 9394/96), os PCNs – Adaptações Curriculares e a Declaração de Salamanca.

Partindo das ideias elucidadas pelos autores que fundamentam essa pesquisa, afirma-se que a inclusão dentro do universo da escola é possível de ser concretizada, no entanto, não se constitui como uma tarefa fácil, pois são diversos os fatores que contrariam essa corrente de pensamento, que vão desde a exclusão decorrente de fatos históricos como a

segregação dos diferentes, a elitização do conhecimento até o despreparo dos professores em lidar com as individualidades dos sujeitos.

O presente artigo está organizado em três capítulos, no primeiro aborda-se a função da escola inclusiva indicando os meios pelos quais esta instituição pode promover a inclusão de todos os alunos no âmbito educacional. No segundo, é feita uma análise da formação de professores na perspectiva da inclusão enfatizando que na atual conjuntura da sociedade, cabe ao professor atualizar-se sempre a fim de atender os educandos em sua totalidade.

Já o terceiro capítulo versa sobre a adaptação curricular e a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência explicitando que os métodos de ensino do professor devem ser tão variados quanto às especificidades dos indivíduos para que aconteça plenamente a construção da aprendizagem

## A FUNÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA

A escola, assim como qualquer instituição existente, tem uma missão a cumprir. Nesse enfoque cabe-lhe a nobre tarefa de proporcionar aos sujeitos que dela fazem parte a formação plena, nos aspectos cognitivos, críticos, emocionais, sociais, políticos, em fim, fazer dos indivíduos autores da sua própria história, com condições de agir e transformar a sociedade.

Essa tarefa imposta à escola, seria simples se não precisasse considerar a complexidade dos seus indivíduos. Em outras palavras, a instituição denominada escola deve pautar toda a sua atuação numa perspectiva inclusiva, caso contrário nunca cumprirá de fato com o seu papel.



No entanto, mesmo com a propagação de uma política educacional pautada no princípio da inclusão através de documentos norteadores e do discurso de renomados estudiosos por meio de uma vasta literatura, é fácil se deparar com discursos excludentes proferidos por muitos professores, justamente o profissional que deveria respeitar e considerar a diversidade humana.

Essa triste realidade vem à tona em discussões sobre a qualidade da educação onde alguns professores revelam em suas justificativas sobre o insucesso dos seus métodos de ensino, o saudosismo de uma época em que a escola era o gargalo da sociedade. Tempo em que as práticas pedagógicas contemplavam uma pequena parcela da população, a elite, enquanto que um contingente maior de indivíduos, a classe popular, era excluída. Enquadravam-se nesse grupo marginalizado, as pessoas com deficiência.

Percebe-se que ainda está presente na escola a ideia da padronização e nesse modelo, o diferente precisa se adequar às normas exigidas e quando não consegue, como é o caso das pessoas com deficiência, assumem-se atitudes de descrença na possibilidade desses indivíduos se desenvolverem cognitivamente em decorrência das limitações. Essa afirmação se respalda em Souza (2009) quando expõe que:

A marginalização das pessoas com deficiência, caracterizada na ausência de atendimento de qualidade pela sociedade, foi uma ação que se refletiu numa atitude de descrença nas possibilidades de mudança da situação da pessoa; um consenso social pessimista, fundamentado essencialmente na ideia de que a condição de incapacidade era uma condição imutável e levava a completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades específicas dessa população. (SOUZA, 2009, p. 36)

Referendando essa dificuldade da escola em se adequar para atender qualitativamente todos que nela adentram, devido os resquícios de um período histórico, Galvão Filho (2009) é enfático ao afirmar que “o grande problema é que a realidade da educação escolar praticamente estagnou, “estacionou”, naquele modelo surgido em torno do século XIX, impermeabilizando-se para a realidade das mudanças ocorridas no mundo”. (GALVÃO FILHO, 2009, P. 61).

Outro exemplo da barreira de adaptar-se ao novo, é o fato de muitos professores cobrarem de seus alunos a reprodução excessiva de “conteúdos” copiados no quadro, inclusive daqueles que apresentam limitações físicas, como a paralisia cerebral. E infelizmente ainda são muitos os professores que insistem nessa prática que hoje é desinteressante para todos os estudantes por mantê-los passivos, e que cognitivamente nada acrescenta à aprendizagem.

Essa situação ilustra perfeitamente como é difícil para essa instituição romper paradigmas, inovar e conceber a aprendizagem a partir de outras possibilidades que não seja a rígida transmissão de conteúdos. É primordial entender que “uma escola para todos não desconhece os conteúdos acadêmicos, não menospreza o conhecimento científico, sistematizado, mas também não se restringe a instruir os alunos, a “dominá-los” a todo o custo”. (MANTOAN, 2003, p. 09).

A cada dia surgem novas evidências de que um ambiente educativo que não dinamiza o fazer pedagógico, considerando a subjetividade dos sujeitos, está fadado ao fracasso. Os tempos mudaram, as informações fluem numa velocidade surpreendente, tornando as relações pessoais mais complexas, o que tem provocado uma intensa diversificação do conhecimento, assim como as possibilidades de se apropriar dele.

Compete a escola, portanto, tornar os seus métodos tão variados quanto à diversidade humana entendendo que o aprender depende muito de como ocorre o ensino. É o que defende Weisz (2011) ao explicar que:

A escola que propomos e buscamos é uma escola aberta à diversidade — a diversidade cultural, social e também individual. Considera-se que as formas de aprender diferem, que os tempos de aprendizagem também, e que não tem sentido sonhar com todos os alunos caminhando igualmente em seu processo de construção de conhecimento. A igualdade que se defende não se refere ao processo de aprendizagem, mas às condições oferecidas para favorecer a aprendizagem, pois o processo é sempre singular, inevitavelmente. (WEISZ, 2011, P. 87).

Nessa perspectiva, essa casa precisa se adequar às novas exigências da sociedade, entendendo que não basta abrir as suas portas para receber a todos, é preciso dar conta de ensiná-los, desenvolvendo suas potencialidades, independente das especificidades que possuem. Isso só é possível através da adequação das atitudes, dos métodos de ensino, dos conteúdos à realidade dos alunos, da concepção da aprendizagem, dos instrumentos e dos métodos de avaliação. Também é preciso a utilização de diferentes recursos pedagógicos como os de tecnologia assistiva e acima de tudo promover a formação continuada dos professores. Acredita-se que somente assim a instituição denominada escola cumprirá de fato a sua missão.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PERSPECTIVA DA INCLUSÃO

Conceber uma escola que busca atender os anseios da sociedade, através da formação plena dos discentes independentemente de

suas particularidades, deve ser o âmago de todos os envolvidos com o processo educacional, representantes políticos, gestores escolares e professores.

O caminho que ela necessita trilhar para cumprir com a sua missão não é fácil, justamente por ser um ambiente eclético, mas já existem muitos direcionamentos apontados por documentos norteadores e pelo pensamento e experiências de importantes autores por meio de uma vasta literatura. O que falta ser feito é sair da zona de conforto, arregaçar as mangas e desenvolver um trabalho onde cada um dos envolvidos não meça esforços para dar o seu melhor.

Sendo assim, aos governantes cabe a tarefa de por intermédio das políticas públicas, prover a adequação dos ambientes escolares, garantir os recursos financeiros para sua manutenção e assegurar também a formação e valorização dos profissionais. Aos gestores educacionais cabe a dedicação e gerenciamento correto dos recursos escolares e a apropriação dos aspectos administrativos e pedagógicos. E aos professores, que são a peça chave para a melhoria da qualidade da educação, a tarefa de ressignificar a cada dia a prática pedagógica para que seja possível desenvolver a aprendizagem.

Não cabe mais ao professor a função simplória de apenas transmitir o conhecimento pré-estabelecido numa grade curricular, e que na maioria das vezes não dialoga com a realidade dos alunos gerando assim a exclusão por meio do insucesso educacional. Por isso, é importante inovar a cada dia, adequando a sua prática às reais necessidades dos discentes, sejam eles com ou sem deficiência.

O docente, durante o processo de ensino, precisa adotar uma postura investigativa, entendendo que é crucial “refletir enquanto age,

tomar decisões, mudar rapidamente o rumo de sua ação, interpretar as respostas que os alunos dão e autocorrigir-se” (WEISZ, 2011, p 18).

É preciso entender que as dificuldades de aprendizagem dos educandos não estão neles e sim nas práticas pedagógicas excludentes que não dão conta de ensiná-los. As diferenças, sejam elas quais forem, devem ser compreendidas e não apenas respeitadas e toleradas.

Sabe-se que apenas a formação inicial dos professores não dá conta de prepará-los para lidar com a diversidade presente na escola, esse profissional somente será capaz de desenvolver as suas atividades educacionais pautada na inclusão, através de uma política de formação continuada que o leve a refletir constantemente sobre a efetividade ou não de determinadas práticas de ensino.

No que tange a formação do professor, Mantoan (2003) afirma que:

Como se considera o professor uma referência para o aluno, e não apenas um mero instrutor, a formação enfatiza a importância de seu papel, tanto na construção do conhecimento, como na formação de atitudes e valores do cidadão. Assim sendo, a formação vai além dos aspectos instrumentais de ensino. (MANTOAN, 2003, P. 44).

A partir dessa informação é possível identificar a convergência no pensamento de Weisz (2011) e Mantoan (2003), pois, ambas defendem que o professor deve analisar e se preciso rever sua postura em decorrência da aprendizagem do aluno.

Quem lida com o processo de ensino precisa constantemente se apropriar de novas informações para a construção ou transformação do conhecimento. Para que isso se efetive, o professor deve fazer o exercício diário de se desvencilhar dos pensamentos e atitudes ex-

cludentes os quais o colocam como único detentor do saber. Permitir que o aluno se expresse, revelando suas aspirações, pode proporcionar ao professor o surgimento de importantes estratégias de condução do processo de ensino.

Entende-se, portanto, que a formação continuada do professor, desde que seja desvinculada do modelo tecnicista da rígida transmissão do saber, cumpre com dois papéis importantíssimos, a apropriação de novos conhecimentos pedagógicos e a empatia pelo discente, uma vez que, ao ocupar a mesma posição de aprendiz, terá maiores condições de se sensibilizar e reavaliar a sua prática de ensino buscando adequá-la às realidades de cada um dos seus alunos.

Diante dessas informações, evidencia-se que a formação continuada defendida nessa pesquisa não se resume apenas na participação de cursos de aperfeiçoamento ou especialização. Busca explicitar que o planejamento diário, a constante troca de experiências por meio de estudos coletivos, conversas, montagem de projetos e recursos pedagógicos, observações de aulas de colegas, constitui-se em momentos ricos de aprendizagem e também se configuram como formação continuada.

Nessa tessitura a experiência do professor será potencializada e o mesmo poderá conduzir o processo de ensino considerando o que realmente é significativo para o estudante, entendendo que cada sujeito é único assim, como a forma de se apropriar do conhecimento, o que exige uma variedade de estratégias de ensino.

## ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A CONSTRUÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA

Oferecer as possibilidades necessárias para que todos os aprendizes sejam capazes de desenvolver-se plenamente, é a filosofia da inclusão educacional. Porém, como já foi explanado, para que a aprendizagem se efetive é essencial adequar o processo de ensino as especificidades dos alunos.

Tal adequação pode ser definida como ajustes educacionais que subsidiam a metodologia do professor no intuito de atender as singularidades de cada aluno buscando atenuar ao máximo as dificuldades de aprendizagem.

Dessa maneira, é possível, e em determinadas situações, totalmente aconselhável, que o professor adeque não somente a sua maneira de mediar o conhecimento, mas também a forma como apresenta os conteúdos curriculares, os instrumentos de avaliação, a organização do espaço da sala de aula e a sua forma de conceber a aprendizagem dos alunos.

Esses procedimentos, aqui apresentados como extremamente necessários para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência, são as adaptações curriculares, as quais são avalizadas nos PCNs da seguinte forma:

As adaptações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para

que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adaptações curriculares implicam a planificação pedagógica e a ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno. (BRASIL, 1998, P. 33).

Referendando a necessidade de oferecer uma atenção especial aos alunos com deficiência, a (LDB) Lei nº 9394/96 regimenta que:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicas para atender às suas necessidades. (BRASIL, 1996).

Mas infelizmente, essas mudanças nos procedimentos educacionais sugeridas pelos PCNs e postas como obrigatórias na LDB, ainda são vistas por muitos professores como a banalização da qualidade do ensino e por esse motivo não são vivenciadas no interior de muitas escolas. Esses educadores não enxergam nem tampouco consideram em suas aulas, as especificidades dos alunos e acabam perpetuando a exclusão daqueles que não se encaixam nos padrões estabelecidos por uma educação que não dá conta de ensinar ao diferente e por esse motivo, simplesmente o exclui.

A existência de escolas com essa visão ultrapassada e que ignora a inclusão, também é criticada por Mantoan (2003), quando afirma que “Infelizmente, ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, fórmulas, conceitos justapostos, fragmentados”. (MANTOAN, 2003, p. 09). Adotando um pensamento semelhante ao dessa autora, porém



com uma visão mais aprofundada, Bueno (2009) expõe o seguinte ponto de vista:

Partindo da perspectiva do respeito à diversidade, o discurso hegemônico da inclusão, na ânsia da não rotulação e não estigmatização, propõe uma ação pedagógica que, ao fim e ao cabo, trata os desiguais como se fossem iguais, pois não reconhece que uma deficiência específica implica processos específicos de ensino que, se não efetivados, redundarão em não aprendizagem. (BUENO, 2009, P. 153).

Porém, mesmo relutando em se manter vivo, esse modelo de escola que não se pauta na política da inclusão precisa ser combatido, pois é dele que deriva os elevados índices de evasão, repetência, dificuldades de aprendizagem, enfim, o insucesso educacional.

Como forma de se distanciar desse modelo retrógrado de escola, defende-se mais uma vez nesse artigo, a realização das adaptações curriculares por constituir-se em um mecanismo de construção para a aprendizagem do aluno com deficiência e, numa abordagem mais ampla, dos demais estudantes, considerando a singularidade do sujeito, o que o torna suscetível de apresentar alguma dificuldade em dado momento da sua trajetória educacional.

Partindo desse enfoque “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 2003, p. 16).

Evidencia-se, portanto, que a partir da realização das adaptações curriculares, os alunos com ou sem deficiência serão respeitados em suas especificidades, passando a serem contemplados com métodos

de ensino condizentes e dinâmicos, recursos pedagógicos e linguísticos diferenciados, tecnologia assistiva, variados instrumentos de avaliação, enfim, terão as possibilidades de se desenvolver plenamente como sujeitos capazes de participar e atuar na sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento pleno do sujeito, independente de suas particularidades é o que propõe a política da inclusão educacional. Esse pensamento precisa ser embutido nas concepções e atitudes de todos os que possuem responsabilidade para com a aprendizagem dos alunos, objetivando a participação desses em todos os âmbitos sociais, de acordo com suas aspirações.

Nessa ótica, o presente artigo analisou a formação continuada e as adaptações curriculares como condicionantes para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência e de todos os demais que em algum momento de sua trajetória educacional possam apresentar alguma dificuldade para se apropriar do conhecimento.

A partir das informações obtidas ao longo da pesquisa, através da análise bibliográfica do trabalho de importantes estudiosos na linha da educação especial, foi possível vislumbrar e compreender a função da escola inclusiva desvencilhando-se das práticas centradas no professor para a focalização no aluno, considerando-o em todas as suas dimensões, a formação de professores na perspectiva da inclusão e a adaptação curricular como condicionante para a construção da aprendizagem dos alunos com deficiência.

Tornou-se evidente, como consequência do vasto conteúdo analisado que a defasagem dos saberes disseminados nas instituições de ensino, provém dos métodos e práticas pedagógicas dos professores, quando

esses se pautam apenas na transmissão de conteúdos e não consideram a diversidade humana existente no interior da sala de aula.

Sendo assim, é papel da escola criar condições para que a inclusão educacional se efetive. Nesse viés, é importante rever a sua filosofia, se distanciando do modelo tecnicista. Não se concebe mais que o professor assuma a postura de detentor do saber, ao invés disso, cabe a esse profissional moldar a sua prática pedagógica às reais necessidades dos seus alunos, considerar as particularidades e evidenciar as potencialidades de cada um. Com essa atuação, a escola passará a ser de fato inclusiva.

Reconhecendo que nem todo professor terá facilidade para conduzir a sua prática numa perspectiva inclusiva, justamente por sua formação inicial não ser capaz de sozinha dotá-lo com os conhecimentos e habilidades necessários para lidar com as especificidades dos sujeitos, principalmente aqueles com deficiência, é fundamental o constante aperfeiçoamento do professor através da formação continuada.

Com a cultura da formação continuada pautada na inclusão, será possível proporcionar ao professor a troca de experiências com seus pares, a apropriação do sentimento de empatia para com os alunos e a possibilidade de realizar as adaptações curriculares, compreendidas aqui como a adoção de variados métodos de ensino, a organização do espaço da sala de aula e da escola, a utilização de recursos pedagógicos diferenciados como os de tecnologia assistiva, e a compreensão de conceber diferentes formas para o processo de aprendizagem, sem distinção. Entende-se, portanto, que essas são as maneiras de dotar os professores de condições para desenvolver a aprendizagem dos alunos com ou sem deficiência.

Concernente às informações apresentadas ao longo dessa pesquisa, compreende-se a relevância da mesma por tentar explicitar por meio da análise bibliográfica que a função da escola inclusiva é garantir o sucesso educacional de todos os alunos. E que as limitações decorrentes de alguma deficiência, sejam elas sensoriais, físicas ou intelectuais, não impedirão o desenvolvimento da aprendizagem, desde que aconteça a estimulação correta e necessária através da adequação curricular realizada pelos professores que estão em constante formação.

Dessa maneira, as dificuldades apresentadas pelos alunos poderão ser dizimadas por meio da potencialização das suas capacidades, fazendo com que os mesmos tenham plenas condições de atuar em todos os âmbitos e contextos sociais.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Educação. Lei de **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, n. **9.394**. Brasília, 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 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: Adaptações Curriculares. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. BRASÍLIA: MEC/ SEF/SEESP, 1998.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

COSTA, Stella Maris de Lima. **Adaptação curricular na escola inclusiva e seus reflexos no processo de aprendizagem e socialização dos alunos com necessidades educacionais especiais**. (Monografia: Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) 58 p. Brasília, UNB, 2011.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas**, 1994, Salamanca – Espanha. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 05 out. 2017.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demanda e perspectivas. Tese (Doutorado em Educação). 346 f. Salvador. UFBA, 2009.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; et al. **A formação do professor inclusivo pela pesquisa-ação crítico-colaborativa**. 2015. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/4525/3721>>. Acesso em 16 out. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, Maria Rita Paula da. **Análise das Políticas Públicas da Educação Inclusiva**: um olhar sobre as adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual na escola pública no município de Macapá-AP (Dissertação de Mestrado: Educação Comunitária com Infância e Juventude) 84 p. São Leopoldo. EST/PPG, 2015.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX**: Cuidar e educar para civilizar. Tese (Doutorado em Educação). 196 f. Salvador. UFBA, 2009.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 1. Ed. São Paulo: Ática, 2011.



## INCLUSÃO EDUCACIONAL E O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES

Jacqueline Cavalcanti da Silva

### INTRODUÇÃO

**P**ara implementação da escola inclusiva se faz necessário não somente a inserção de estudantes diagnosticados com algum tipo de deficiência, como também, os que têm altas habilidades para que suas necessidades particulares sejam atendidas, garantindo sua acessibilidade, fazendo-se imprescindíveis instrumentos, equipamentos e materiais indispensáveis para seu aprendizado.

Desta forma, verifica-se a importância de oferecer uma educação de qualidade, com experiências amplamente planejadas para atender diferentes alunos, levando em conta suas habilidades, interesses e estilos de aprendizagem.

Com relação a Educação Inclusiva a Política Nacional de Educação Especial (2008), propõe que o educando deve ser atendido em seus interesses, necessidades e potencialidades.

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (PNEE, 2008, p. 27).

Alunos com altas habilidades deverão ter suas necessidades especiais atendidas, por meio de recursos institucionais adequados, oportunidades de formação acadêmica e profissional, a fim de enfrentarem os desafios sociais.

A definição de Altas Habilidades/Superdotação ocorre em diferentes dimensões e associa aspectos cognitivos, afetivos e neuropsicomotores com características individuais. Toda essa diversidade do alto habilidoso sofre influências ambientais e culturais, que variam em função do momento de convívio social do indivíduo.

O objetivo do presente artigo é apresentar informações sobre o aluno com altas habilidades, considerando o processo de ensino na sala regular. Levando em consideração as circunstâncias de aprendizagem e o desenvolvimento das potencialidades dos alunos.

Diferentes autoras sinalizam a necessidade de programas que favoreçam as habilidades e os potenciais humanos, encorajando a produtividade criativa, aguçando as experiências de aprendizagens, promovendo a cada aluno atingir o seu potencial máximo de forma inclusiva.

O presente trabalho é de natureza bibliográfica com embasamento nos seguintes autores: (Fleith, 2007; Sabatella 2008; Virgolim, 2014), como técnica de levantamento dos dados teóricos e alcance de maior familiaridade com o tema proposto.

Abordamos no primeiro tópico: **Concepções de altas habilidades e superdotação**, considerando habilidades acima da média, compromisso com a tarefa e elevada criatividade. No segundo tópico abordamos: **O aluno com altas habilidades e o ambiente educacional**, considerando como superdotados indivíduos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados.

A Educação inclusiva é um processo global, contudo, envolve particularidades de cada caso, ressignificando a participação dos alunos nos estabelecimentos de ensino escolar. Sabemos que a escola é a porta de entrada para o conhecimento e que é lá que o aluno vai aprender a pensar e vencer desafios, resolver problemas, criar projetos. Desta forma, a escola assume papel central na estimulação das habilidades.

## CONCEPÇÕES DE ALTAS HABILIDADES E SUPERDOTAÇÃO

O MEC através da Política Nacional de Educação Especial (2006) considera os educandos portadores de altas habilidades e superdotação,



àqueles que apresentam elevado desempenho e potencialidades em aspectos isolados ou combinados: capacidade intelectual acima da média, aptidão acadêmica específica, pensamento criativo/produtivo, capacidade de liderança, talentos nas artes e aptidão motora.

As diretrizes básicas do Ministério de Educação no Brasil (2006), enfatiza que as propostas de enriquecimento curricular e aceleração, ou as duas combinadas, devem estar adequadas à realidade dos alunos.

O referencial sobre altas habilidades e superdotação adotado pelo Ministério da Educação do Brasil ajusta-se ao modelo dos três anéis de Joseph S. Renzulli, que considera o indivíduo como superdotado quando possui habilidades acima da média, compromisso com a tarefa e elevada criatividade, o autor destaca que as expressões das habilidades são situacionais, na qual, se os ambientes forem favoráveis os sujeitos poderão desenvolver amplamente suas potencialidades.

Dentro desta perspectiva o referido pesquisador considera os tipos de comportamento como sendo:

- Intelectual –capacidade de compreensão e elevada memória.
- Acadêmico –concentração, agilidade na aprendizagem.
- Criativo - capacidade em resolver problemas, imaginação e excentricidade.
- Social –liderança, sensibilidade interpessoal.
- Talento Especial –destaque em artes plásticas, musicais, dramáticas, literárias ou cênicas.

- Psicomotor –desempenho elevado, velocidade, agilidade de movimentos, força, resistência.

Neste sentido, vale ressaltar que os alunos com altas habilidades possuem diferentes interesses e formas de aprender, com particularidades na personalidade. Virgolim, (2014, p. 53)

os comportamentos de superdotação desenvolvidos dentro de um *continuum* de habilidades presentes em todos os seres humanos, mas em cada um vai desenvolver em níveis, intensidades e graus de complexidade diferentes.

Desta forma, aponta (OUROFINO, GUIMARÃES, 2007, p. 50) a caracterização de alunos com altas habilidades e superdotação deve levar em conta os seguintes indicativos.

- Heterogeneidade: diversidade de habilidades e graus de manifestação;
- Multipotencialidade: confluência de habilidades e interesses característicos de alguns indivíduos superdotados;
- Assincronia no desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicomotor e social.
- Possibilidade de desenvolvimento de problemas emocionais, de aprendizagem, comportamental e social.

Na série de Adaptações Curriculares, Saberes e práticas da inclusão da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (2004), são atribuídos os seguintes traços aos indivíduos com altas habilidades e superdotação:

Alto grau de curiosidade; Boa memória; Atenção concentrada Persistência; Independência e autonomia; Interesse por áreas e tópicos diversos; Facilidade de aprendizagem; Criatividade e imaginação; Iniciativa; Liderança; Vocabulário avançado para sua idade cronológica; Riqueza de expressão verbal (elaboração e fluência de idéias); Habilidade para considerar pontos de vistas de outras pessoas; Facilidade para interagir com crianças mais velhas ou com adultos; Habilidade para lidar com idéias abstratas; Habilidade para perceber discrepâncias entre idéias e pontos de vista; Interesse por livros e outras fontes de conhecimento; Alto nível de energia; Preferência por situações/objetos novos; Senso de humor; Originalidade para resolver problemas. (FLEITH, 2007, p. 44).

Sabemos que não existe um modelo, contudo, para que exista um padrão na questão da educação inclusiva, devemos levar em conta a representatividade da igualdade de oportunidades nas ações das atividades sociais de inclusão.

A diversidade no processo de inclusão deve promover o acesso aos programas especiais a alunos com altas habilidades/superdotação. Alunos superdotados necessitam de acompanhamento especializado que vise o desenvolvimento de suas potencialidades, fortalecendo suas peculiaridades, considerando sua sensibilidade, criatividade e aprendizagem na evolução de suas habilidades.

## O ALUNO COM ALTAS HABILIDADES E O AMBIENTE EDUCACIONAL

Diante da compreensão das peculiaridades dos indivíduos com altas habilidades e superdotação, podemos considerar que o acompanhamento educacional especializado é recomendável, visto suas características peculiares, compreendidas suas necessidades no desenvolvimento de suas habilidades.

Percebemos na educação atual a existência de metodologias que nem sempre atendem às necessidades dos educandos, ocasionando variadas dificuldades no processo de ensino aprendizagem. Uma das principais necessidades hoje, no cenário educacional, é conseguir reverter as dificuldades existentes entre ensinar e aprender.

Nesta perspectiva, indivíduos que apresentam elevada capacidade e grande criatividade acabam perdendo oportunidades de prosperar e aumentar suas potencialidades por despreparo dos profissionais envolvidos no processo de ensino, excluindo os alunos de desenvolverem seus potenciais e se auto realizarem.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL, 2008).

São considerados superdotados indivíduos que apresentam notável desempenho e elevada potencialidade em aspectos isolados ou combinados: “capacidade intelectual geral, aptidão acadêmica específica, pensamento criador ou produtivo, capacidade de liderança, talento especial para as artes e capacidade psicomotora.” (BRASIL, SEE, 2006).

Vale ressaltar que a escola deve preparar os alunos para resolução de problemas, através de práticas que levem o aluno a desenvolver o pensamento crítico e criativo, somado a particularidades como autoconfiança, empenho e autonomia.

Os fortalecimentos das características produtivas desses alunos, bem como a compreensão de suas dificuldades afetivas, a importância e

estímulo a criatividade, devem ser proporcionados através do atendimento especializado (OUROFINO; GUIMARÃES, 2007).

O documento “A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / Superdotação” desenvolvido pelo Ministério da Educação (2007), apresenta possibilidades que estimulam alunos com altas habilidades, oportunizando a construção do processo de aprendizagem, com vistas ao pleno desenvolvimento das potencialidades dos alunos em sala de aula regular.

Observado esse critério e de acordo com suas potencialidades, esses educandos podem também ser atendidos na classe regular comum, em salas de recursos e por meio do ensino com professor itinerante. (a) Classe regular comum: esse atendimento exige atividades de apoio paralelo ou combinado, para garantir que o aluno mantenha o interesse e a motivação, podendo o professor receber orientação técnico-pedagógica de docentes especializados, no que se refere à adoção de métodos e processos didáticos especiais. Um aluno curioso, que tenha a capacidade de apreensão rápida dos conteúdos e grande velocidade no pensamento, pode ficar entediado com a rotina da escola. Alunos superdotados quase sempre se sentem menos confortáveis do que os outros em um ambiente com estruturas rígidas de ensino, no qual seu envolvimento é muito limitado e geralmente predefinido, como acontece em uma sala de aula regular. Clark (1992, p. 68) tem uma posição definitiva a respeito do atendimento em classe comum, quando afirma que: “A classe regular comum, como é tradicionalmente organizada, se presta mais a um grupo de instrução com um cenário curricular”. Aqui podemos observar a retomada da idéia de contextos de aprendizagem enriquecidos, apresentada anteriormente, uma vez que o projeto pedagógico geral deve ser planejado tendo em vista um cenário curricular flexível, que permite alterações;(b) Salas de

recursos: é uma das alternativas mais utilizadas no atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação e acontece em horário diferente ao da classe comum. O trabalho na sala de recursos requer professores especializado se programa de atividades específicas, tendo por objetivo o aprofundamento e enriquecimento do processo ensino-aprendizagem e a criação de oportunidades para trabalhos independente se para investigações nas áreas de interesse, habilidades e talentos. O atendimento é individual ou em pequenos grupos, com cronograma adequado de acordo com as características de cada educando. Requer planejamento conjunto entre o professor da sala de recursos e o próprio aluno, avaliação periódica e sistemática da programação e observação de critérios para a composição dos grupos. O pessoal técnico (coordenador, orientador, psicólogos e demais profissionais da equipe) deverá receber informações periódicas sobre as atividades desenvolvidas, o desempenho e progresso dos alunos; (c) Ensino com professor itinerante: alternativa de atendimento com trabalho educativo desenvolvido por professor especializado e/ou supervisor, individualmente ou em equipe, que, periodicamente, trabalha com os alunos identificados como superdotados. Esse tipo de atendimento pode ser realizado na escola comum com frequência de, no mínimo, duas vezes por semana de maneira a facilitar a continuidade da orientação especializada e o intercâmbio de informações técnicas entre o professor itinerante e os responsáveis pelo acompanhamento na escola. Assim o professor da classe poderá avaliar os programas que estão sendo desenvolvidos e também verificar o progresso de seus alunos. É especialmente recomendada em regiões de carência de atendimento educacional. O professor itinerante pode, também, ser aquele profissional que estabelece um elo entre a escola regular comum, a família e o atendimento educacional especializado como é o caso no NAAH/S. Ele leva à classe comum orientações sobre procedimentos pedagógicos mais adequados aos alunos com AH/S

e pode estabelecer os primeiros contatos com a família para que ela venha receber orientação no Núcleo. (BRASIL, MEC, 2007, p. 77)

A concepção de superdotação dos três anéis de Renzulli (1984) considera que o indivíduo superdotado possui habilidade acima da média, compromisso com a tarefa e elevada criatividade, e que as expressões das habilidades são situacionais, na qual, se os ambientes forem favoráveis os sujeitos poderão desenvolver amplamente suas potencialidades.

A implantação de adaptações necessárias à educação adequada para alunos com altas habilidades, deriva da modificação deste panorama nas atividades diárias de sala de aula. Essa modificação depende da disposição e compromisso dos profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Nos programas de atendimento aos alunos com altas habilidades/superdotação, as principais modalidades utilizadas são apresentadas sob uma nomenclatura geral – agrupamento, aceleração e enriquecimento. É necessário assinalar, entretanto, que as alternativas não são modalidades conflitantes que devam ser adotados com exclusividade, pois há entre eles pontos comuns e entrelaçamentos. A divisão apresentada é didática, pois na descrição do funcionamento dos diferentes programas, a inter-relação das abordagens pode ser observada. Cada alternativa atende a diferentes necessidades e, na prática, todas são utilizadas, uma vez que a aceleração, por exemplo, conduzida de forma adequada, tende a ser um enriquecimento, ao passo que um programa mais amplo e flexível, levado a efeito de forma apropriada, também ocasionará uma aceleração. (FLEITH, 2007, p. 70).

Diante desta realidade, propõem-se a orientação do modelo proposto por Pérez, Rodríguez e Fernández (1998), onde são fornecidas uma síntese das modalidades disponíveis para intervenção no ambiente educacional. (FLEITH, 2007)

| <b>INTERVENÇÃO EDUCATIVA PARA ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Sistemas de Agrupamento Específico</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Agrupamento em centros específicos;</li> <li>2. Agrupamento em aulas específicas em escolas regulares;</li> <li>3. Agrupamento parcial/temporal, flexível.</li> </ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>Sistemas de Intervenção na Sala de Aula Regular</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Flexibilização/aceleração</li> </ol> <p>Entrada precoce na escola;<br/>         Dispensa de cursos;<br/>         Programa de estudos acelerados flexíveis no ritmo, tarefas e/ou áreas de conhecimento.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| <p>2. Enriquecimento</p> <p>Enriquecimento dos conteúdos curriculares:</p> <p>Adaptações curriculares;<br/>         Ampliações curriculares:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>. Verticais/área específica;</li> <li>. Horizontais/interdisciplinares;</li> <li>. Individuais ou com grupo de participação;</li> <li>. Tutorias específicas, monitorias.</li> </ul> <p>Enriquecimento do contexto de aprendizagem:</p> <p>Diversificação curricular;<br/>         Contextos enriquecidos;<br/>         Contextos enriquecidos e agrupamentos flexíveis;<br/>         Contextos instrucionais abertos, interativos e auto-regulados.</p> <p>Enriquecimento extracurricular:</p> <p>Programas de desenvolvimento pessoal; não fazem parte do currículo regular e são implementadas<br/>         Programas com mentores.</p> |

Fonte: Pérez, Rodríguez e Fernández (1998, p. 100)

A educação especializada para aluno com altas habilidades deve seguir uma sistematização, pressupondo um contexto articulado com projetos de pesquisa e conhecimento para garantir a credibilidade e reforçar sua continuidade.



Renzulli (1984) apud Sabatella (2008, p.185) propõe o modelo de enriquecimento escolar com destaque em três tipos de atividades:

Experiências exploratórias gerais para classificar interesses e habilidades do aluno e são implementadas por várias atividades, como palestras, exposições, minicursos, visitas, passeios e viagens ou por materiais audiovisuais, filmes, programas de televisão, internet e outros.

Atividades de aprendizagem para ajudar o aluno a aprender como fazer, usando metodologia adequada à área de interesse, fornecendo instrumentos e materiais, ensinando técnicas que contribuam tanto para o desenvolvimento pessoal como para habilidades criativas e críticas, para habilidades de pesquisa, de altos níveis de processos de pensamento.

Projetos desenvolvidos individualmente ou por grupos de alunos, com o objetivo de investigar problemas reais, favorecem o aprofundamento em uma área de interesse, o conhecimento no desenvolvimento de projeto e produção de informação, bem como podem usar os meios encontrados no ambiente escolar ou na comunidade. Trabalham com recursos humanos e materiais avançados e são encorajados a procurar profissionais da sua área de pesquisa para desenvolver produtos.

As ações desenvolvidas no ambiente educacional junto aos alunos com altas habilidades devem proporcionar o desenvolvimento da autonomia e soberania, para um posicionamento crítico e criativo, com implantação de estratégias que ofereça a estruturação e desenvoltura das potencialidades.

O acesso a um tratamento diferenciado, adaptado às condições pessoais do estudante e que garanta igualdade de

oportunidades implica oferecer possibilidades para que cada um possa desenvolver plenamente seus dons pessoais. (SABATELLA, 2008, p. 175).

É necessário que se compreenda os potenciais e habilidades no aprendizado dos alunos com altas habilidades. A implementação e adaptação de programas de ensino aos alunos é fundamental para que possam prosperar e desenvolver suas potencialidades na aprendizagem.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de inclusão educacional deve promover o acesso de alunos com altas habilidade aos programas especiais, com acompanhamento especializado, visando o desenvolvimento de suas habilidades, considerando suas peculiaridades, fortalecendo seu pensamento crítico e criativo.

As propostas apresentadas são alternativas para inclusão do aluno com altas habilidades, possibilitando práticas educacionais comprovadas com efetividade por referidos pesquisadores, e aceitas por muitos teóricos e educadores em diferentes países. Entretanto, para realização de um trabalho efetivo é necessário a responsabilidade dos profissionais que estão comprometidas no processo de ensino-aprendizagem. Além do comprometimento no desenvolvimento de programas, é necessário mudanças, nas práticas pedagógicas para que venham proporcionar uma aprendizagem mais significativa no ambiente educativo.

Deste modo, oferecer possibilidades pedagógicas para alunos com altas habilidades para alcançarem suas reais possibilidades, deve ser um trabalho realizado com prudência, considerando os critérios necessários ao nível intelectual dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Departamento de Políticas de Educação Especial Coordenação Geral de Articulação da Política de Inclusão. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Inclusão: Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n 1, janeiro/junho 2008.

FLEITH, Denise de Souza. **A Construção de Práticas Educacionais para Alunos com Altas Habilidades / superdotação** Volume 1: Orientação a Professores, Brasília, DF, 2007.

GUIMARÃES, T. G.; OUROFINO, Vanessa Terezinha Alves Tentes de. Estratégias de Identificação do Aluno com Altas Habilidades/Superdotação. In: **A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/ superdotação**. Volume 1: orientação a professores/organização: Denise de Souza Fleith. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. 80 p.: il. color. 2007.

SABATELLA, Maria Lúcia Prado. **Talento e superdotação**: problema ou solução? 2 ed. ver., atual e ampliada - Curitiba, Ibpex, 2008.

VIRGOLIM, Angela R. M. Rodrigues. KONKIEWITZ, Elisabete Castelon. **Altas habilidades/superdotação, inteligência e criatividade**: Uma visão multidisciplinar. Campinas-SP, Papirus, 2014.



# INCLUSÃO EDUCACIONAL NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC[1] PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTÂNCIA[2] – SE.

Elisângela Dórea Andrade Barreto  
Maria Elze dos Santos Plácido

## INTRODUÇÃO

**E**ste trabalho, busca analisar a percepção dos professores alfabetizadores sobre como a formação continuada do PNAIC tem contribuído para que o professor ressignifique sua prática pedagógica frente aos alunos com necessidades educacionais especiais o atendimento educacional especializado.

1 Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa

2 Estância é um município brasileiro do estado de Sergipe. A cidade, denominada por Dom Pedro II como o jardim de Sergipe, dos sobrados azulejados, das festas juninas e do barco de fogo, ainda possui um belo acervo arquitetônico, apesar das constantes perdas provocadas por destruições e mutilações de prédios históricos (FREITAS, 2002).

Para tanto, buscou-se inicialmente, apresentar alguns mecanismos normativos a partir da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012a), quando afirma que o objetivo principal do Pacto é alfabetizar todas as crianças até 8 anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, e também o que propõem os cadernos de Educação Especial e Educação Inclusiva do citado programa educacional especial por intermédio da formação continuada dos professores.

Para tanto, o artigo foi metodologicamente estruturado a partir das pesquisas bibliográfica e documental. No primeiro caso, buscou-se dialogar com pesquisas já existentes sobre o assunto e/ou que pudessem subsidiar a análise pretendida. Sendo um Para sua melhor organização, foi feita uma caracterização do PNAIC, traçado um perfil desse programa, procurando apresentar quais seus objetivos, suas ações e resultados esperados, posteriormente, foi feita uma análise dos cadernos de Educação Especial e Educação Inclusiva, considerando, em linhas gerais, o que estes propõem para o desenvolvimento de práticas de ensino para os alunos com necessidades tema recente, que agora começa a ser ao PNAIC foram encontrados, o que justifica a realização desta pesquisa.

No segundo caso, a consulta aos documentos oficiais, como leis, decretos, portarias e resoluções, bem como a manuais e cadernos do citado programa, foi imprescindível para a coleta de dados, de modo que, assim, fosse possível entender, no política nacional de investigado e avaliado, poucos estudos referentes alfabetização, o que o PNAIC vislumbra, na classe comum, para os estudantes público-alvo da Educação Especial.

O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa foi instituído em 2012, com o objetivo de garantir que todas as crianças dos sistemas públicos de ensino estejam plenamente alfabetizados em Língua

Portuguesa e Matemática, até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Pode-se dizer que o objetivo do PNAIC é garantir que todas as crianças dos sistemas públicos de ensino estejam plenamente alfabetizadas em Língua Portuguesa e Matemática. Nessa perspectiva, articula e promove ações como a utilização de materiais didáticos e pedagógicos, avaliação, gestão e mobilização social, e sobretudo, centra esforços no eixo principal: a Formação Continuada dos Professores Alfabetizadores. Tratando-se de um compromisso assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios, incluindo o município de Estância-SE.

Segundo diálogo estabelecido no setor pedagógico da Secretária Municipal de Educação de Estância/SE - SEME evidencia-se que no ano de 2013, a referida secretaria assinou documento de adesão e firmou compromisso em desenvolver as ações do PNAIC, dentre elas a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Por meio de critérios estabelecidos pelo MEC, a SEME, selecionou do quadro de professores efetivos 03 profissionais, sendo, um coordenador local e dois formadores de estudo, estes os responsáveis diretos pelas ações logísticas e de formação docente do programa de alfabetização,

Os respectivos professores formadores ficaram responsáveis pela formação continuada dos 120 professores alfabetizadores do 1º ao 3º ano da rede. Destes 30 professores alfabetizadores atuam nas escolas localizadas na zona rural do município.

Cabe destacar que as ações do PNAIC apoiar-se em quatro eixos de atuação: formação continuada e presencial para os professores alfa-

betizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012a, p. 5).

## INCLUSÃO EDUCACIONAL: PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA CONTEMPORANEIDADE

Tomando como referência os estudos de Montoan (2006) pode-se dizer que a construção de sistemas educacionais inclusivos desenvolve-se com avanços, desafios e resistências em nossa sociedade. A Educação Especial nasceu e se desenvolveu com marcas de segregação. No processo histórico a Educação Especial se apresentou em várias situações como uma modalidade para substituir o ensino regular. Em nosso país, a Constituição Federal de 1988 garante o direito a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, quando assim estabelece o direito à escolarização de toda e qualquer pessoa, a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e garantia de atendimento educacional especializado.

Após a Constituição, muitos outros documentos legais foram elaborados para ratificar os serviços dessa modalidade de ensino redimensionando o seu papel, especificando o seu público alvo e sua função. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, reafirma a obrigatoriedade desse atendimento gratuito.

A partir da normatização da educação especial, percebe-se, que a política de inclusão está se difundindo pelo país, em consonância com os acordos e documentos internacionais que, em nosso país, estão materializados a partir de leis. (LAPLANE 2006).

No entanto, a inclusão dos alunos com deficiência, no século XXI, ainda se constitui um grande desafio para os sistemas de ensino em nosso país. Contudo, em 2008, o MEC propôs a nova “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, um importante mecanismo para contribuir com o processo de inclusão.

Essa política ressignifica os serviços do atendimento educacional especializado e redimensiona o seu público. A partir desta nova política, os alunos avaliados como público alvo da educação especial são aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. (MEC/SEEP, 2008)

Conforme os princípios desta política, o serviço do atendimento educacional especializado visa complementar ou suplementar com serviços educacionais inseridos no projeto político-pedagógico da escola e propiciar avanços no processo de inclusão escolar.

A inclusão educacional é um movimento mundial em defesa ao direito de todos os alunos compartilharem juntos os mesmos espaços de aprendizagem, sem qualquer tipo de discriminação.

Para Mantoan (2006, p. 40).

[...] A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas – especialmente as de nível básico- ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2006, p. 40).

Entretanto, buscando na história da educação, constata-se que a Educação Especial surgiu e se desenvolveu carregada de marcas



de segregação. No século XVIII, quando nasce a educação especial, a busca pela organização de serviços educacionais para as pessoas com deficiência representou importante fator histórico na educação dessas pessoas, mas o enfoque das medidas educacionais baseava-se na concepção médica e clínica, com o objetivo de recuperação da pessoa com deficiência. Os argumentos para o fortalecimento da segregação e exclusão das pessoas com deficiência, ganham força, conforme o momento histórico socialmente vivenciado.

### BREVE ANÁLISE DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNAIC PARA PROFESSORES ALFABETIZADORES DAS SALAS DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – AEE DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTÂNCIA-SE

A realidade com a qual nos deparamos no município de Estância no ano de 2013 com relação ao PNAIC pode-se dizer que foi bastante diversa.

O município com população em torno de 68.846 habitantes, é uma cidade que possui um histórico e cultura de formação continuada há muitos anos, e com a adesão do PNAIC os debates e estudos trouxe para o município um ganho muito grande.

De antemão, pode-se afirmar que essa formação continuada não traz novas questões, todavia, as indagações provocadas continuam necessárias para a discussão sobre a alfabetização na atualidade: como acolher a criança que chega aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, como o currículo precisa ser organizado, como pensar na integração das várias áreas do conhecimento,

Como também não se pode esquecer que a criança continua sendo criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e assim, como pro-

porcionar uma metodologia que dê conta da ludicidade, do brincar, do aprender brincando, da especificidade de ser criança, como organizar formas de avaliação desse processo em prol do desenvolvimento das potencialidades humanas,

Nesse sentido, enxerga-se que o PNAIC traz uma excelente reflexão ao professor alfabetizadores ajudando a ele repensar sua prática em sala de aula, fazendo com que o aluno seja um aluno crítico, pensante, fazendo com que o professor reflita que alfabetizar é remeter a sua infância e trazer as oportunidades para sala de aula brincando com a matemática com a língua portuguesa, fazer esse encontro do seu aluno remetendo também o professor a sua infância.

Na formação continuada dos professores do Atendimento Educacional Especializado, a proposta é discutir os modos de organização escolar sob a égide não só das orientações legais, mas, principalmente, do movimento que o cotidiano escolar faz ao organizar os saberes e habilidades necessários para a vida na sociedade.

Ressalta-se também que não se pode deixar de discutir e aprofundar temáticas que consideramos relevantes, tais como: currículo, ciclo, avaliação, educação do campo, educação inclusiva e diversidade linguística.

Visto que, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil

até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistia, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

## CONSIDERAÇÕES

Ao discutir neste artigo sobre as práticas pedagógicas frente aos alunos com deficiência, no contexto da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, compreendeu-se que a escola urge transformar-se em um ambiente de participação plena dos educandos e respeito às diferenças.

Entendendo que a prática pedagógica deverá se constituir pela junção dos conhecimentos adquiridos pelo professor ao longo de sua trajetória formativa e a busca de novas formas de fazer considerando a diversidade dos alunos e as suas características individuais.

Evidenciou-se também a urgente necessidade da continuidade e aprofundamento da temática na formação dos professores, uma vez que a política de formação do PNAIC encontra-se em processo de construção e afirmação. É no fazer pedagógico que a inclusão escolar deve romper o paradigma excludente e pensar em ações que promovam a aprendizagem significativa de todos e todas.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição**: república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Brasília. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> acesso em 10set.2013.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtien/Tailândia, 1990.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** - LDBN, nº 9.394/96. Brasília, DF, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.571. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital Nº 01, de 26 de abril de 2007. **Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais**. Secretaria de Educação Especial. Disponível em: <[http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://www.portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN**, nº 9.394/96. Brasília, DF, Senado Federal, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Salas de Recursos Multifuncionais**: espaço para atendimento educação especializado. Brasília, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2008.

BRASIL. Decreto n. 6.571. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

FREITAS, Itamar. O livro didático de história de Sergipe. **Jornal da Cidade**, Aracaju, p. 4-4, 20 fev. 2002.

MANTOAN, M<sup>a</sup> Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças**. In: Nova Escola, maio de 2005.

LAPLANE, A.L.F.; CAIADO, K.R.M. Uma década de educação especial no Brasil. In: JEFFREY, D.C., AGUILAR, L. E. (Orgs.). **Política Educacional Brasileira**: análises e entraves. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

MANTOAN, M. T. E. **O direito de ser, sendo diferente na Escola**. In: David Rodrigues (Org). **Inclusão: doze olhares sobre a Educação Inclusiva**, São Paulo: Summus, 2005.

\_\_\_\_\_. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação inclusiva – orientações pedagógicas. In: FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga; PANTOJA, Luisa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento Educacional Especializado**: aspectos legais e orientação pedagógica. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC. 2007.



## O ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL E O CONTEXTO ESCOLAR

Ana Ilde dos Santos Pinto Dias  
José Luiz Dias

### INTRODUÇÃO

**S**abe-se que a palavra “deficiência” tem muita história e, segundo Maia (2006, p.13 ),

O termo deficiência refere-se a uma série de condições gerais que limitam o biológico, o psicológico ou socialmente a vida de uma pessoa ao longo de seu desenvolvimento, a despeito do diagnóstico, rótulo ou nome que se atribua a esta condição.

Assim, no ano de 1975, a Organização das Nações Unidas, no seu artigo 3º, afirmou que

As pessoas deficientes tem o direito inerente de respeito por sua dignidade humana. As pessoas deficientes, qualquer que seja a origem, natureza e gravidade de suas deficiências, têm os mesmos direitos fundamentais que seus concidadãos, o que implica, antes de tudo, o direito de desfrutar uma vida decente, tão normal e plena quanto possível (ONU, 1975, p.1).

Baseado no conceito de deficiência, a história da deficiência visual não é assunto somente da atualidade, pois se inicia na Antiguidade, com a rejeição a qualquer tipo de deficiência, inclusive a visual, sendo o indivíduo apresentado à sociedade como um ser humano deformado, anormal, destinado ao abandono ou eliminação. Assim, na Idade Média, o cristianismo considerava a deficiência uma forma de expiar os pecados, sendo o deficiente digno de compaixão e proteção, surgindo, assim, os primeiros asilos e o processo educativo para pessoas com deficiências.

O termo “deficiência sensorial” engloba perda visual, incluindo a cegueira e visão parcial e essa perda reduz a capacidade visual, afetando um dos sentidos que ajudam a compreender o mundo à sua volta, dando significado aos objetos, conceitos e ideias. Há uma série de caminhos de vida que conduzirão a tais condições, mas os desafios serão basicamente muito semelhantes, ao menos no contexto escolar, em vários desses percursos estudantis.

As causas mais frequentes de cegueira e visão subnormal são: retinopatia da prematuridade causada pela imaturidade da retina, em decorrência de parto prematuro ou de excesso de oxigênio na incubadora.

Também catarata congênita em consequência de rubéola ou de outras infecções na gestação. Além da retinopatia e da catarata, outra



causa é o glaucoma congênito, que pode ser hereditário ou causado por infecções. As degenerações retinianas e a deficiência visual cortical, isto é, encefalopática, alteração de sistema nervoso central ou convulsão. A cegueira e a visão subnormal podem também resultar de doenças como diabetes, descolamento de retina ou traumatismos oculares.

Diante das causas citadas, a baixa visão é uma alteração da capacidade funcional da visão, decorrente de inúmeros fatores, como baixa acuidade visual significativa; redução importante do campo visual; alterações corticais e/ou de sensibilidade aos contrastes. Tais afecções interferem ou limitam o desempenho visual do indivíduo em que o processo educativo se desenvolverá, principalmente, porque meios visuais e a utilização de recursos específicos – teoricamente – serão utilizados no contexto escolar.

Já a cegueira é uma alteração grave ou total de uma ou mais das funções elementares da visão, pois, perde-se a capacidade de perceber cor, tamanho, distância, forma, posição ou movimento. Pode ocorrer desde o nascimento (cegueira congênita) ou não (cegueira adventícia/adquirida), em decorrência de causas orgânicas ou acidentais. A perda da função visual pode ser em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. O processo de aprendizagem se fará através dos sentidos remanescentes (tato, audição, olfato, paladar), utilizando o Sistema Braille como principal meio de comunicação escrita.

A falta de visão não prejudica o aprendizado, mas é dependente da linguagem escrita, pois o impacto da deficiência visual (congênita ou adquirida) sobre o desenvolvimento individual e psicológico varia muito entre os indivíduos. Contudo, depende da idade em que

ocorre e do grau da deficiência, da dinâmica geral da família, das intervenções que forem operacionalizadas, da personalidade da pessoa, enfim, de uma infinidade de fatores. Além da perda do sentido da visão, a cegueira adquirida pode causar problemas emocionais, de habilidades básicas (mobilidade, execução das atividades diárias), de atividade profissional, de comunicação e de personalidade como um todo.

Foi na Idade Moderna/Contemporânea que o ser humano adquiriu direitos e deveres, e a cidadania, exercida por todos, destacando-se as contribuições de pessoas cegas nas mais diversas áreas do conhecimento. Dentro deste contexto, surgem, no século XVI, com o médico italiano Girolínia Cardodono, as primeiras preocupações em relação à educação para pessoas cegas por meio da possibilidade de leitura, por meio da utilização do tato e também a escrita do primeiro livro sobre educação para pessoas cegas, escrito pelo padre Lara Terzi.

Em 1784, em Paris, no século XVIII, Valentin Hauy criou a primeira escola para cegos, o Instituto Real dos Jovens Cegos. A partir do século XIX, surge o Sistema Braille, que foi inventado pelo cego Louis Braille, sendo este difundido nas escolas para cegos e se proliferando na Europa e nos Estados Unidos. Assim, o Sistema Braille revolucionou o processo de ensino-aprendizagem para cegos.

No Brasil, em 1854, o Sistema Braille foi adotado no Imperial Instituto dos Meninos Cegos, hoje Instituto Benjamin Constant, e foi a primeira instituição na América Latina a utilizá-lo. Deveu-se isto aos esforços de José Alvares de Azevedo, um jovem cego brasileiro, que o havia aprendido na França. Ele trouxe para o Brasil e ensinou uma aluna cega, Adèle Sigaud, filha do médico Dr. Xavier Sigaud.

Assim, o médico, satisfeito com a aprendizagem, levou a filha até D. Pedro II, juntamente com o Barão do Bom Retiro, com o objetivo de solicitar ao Imperador um colégio somente para pessoas cegas estudarem, fazendo surgir em 17 de setembro de 1854 a primeira escola para cegos na América Latina, ou seja, a única Instituição Federal de ensino especializada no assunto. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant (IBC), em 1926 criou no país a primeira imprensa Braille do país.

Em 1946 surge a Fundação para o Livro do Cego, atualmente denominada Fundação Dorina Nowill, sendo esta a primeira a produzir livros no Sistema Braille, e na década de 50, em São Paulo e no Rio de Janeiro, as escolas comuns da Rede Regular de ensino passaram a oferecer o ensino integrado proporcionando ao deficiente visual atendimento nas salas de recursos, salas especiais e também nos Centros de Apoio Pedagógico.

Com o passar do tempo, observa-se que o número de alunos com deficiência visual em classes comuns do ensino regular, bem como na Educação de Jovens e Adultos, tem aumentado. Devido a este aumento, atualmente, tanto a sociedade quanto as leis que regem a educação brasileira discutem a necessidade e a importância da inclusão de educandos com deficiência no contexto da escola regular.

Contemporaneamente, a influência das políticas públicas passou ao objetivo de fornecer, na Declaração de Salamanca, em 1994, diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social e as Nações Unidas criaram uma resolução que aborda apenas os princípios políticos e práticos na educação inclusiva, a qual foi atribuída a movimentos em benefício dos direitos humanos.

Dentro desse contexto, pode-se observar que a escola comporta alunos com baixa visão e cegueira. E, para incluir esse aluno, é necessário utilizar, no processo de ensino-aprendizagem, meios visuais e recursos específicos para melhor visualização, já que a cegueira é a ausência total da visão (até a perda da projeção de luz). E o processo de aprendizagem do aluno com cegueira acontece por meio da utilização dos sentidos remanescentes, como o tato, a audição, o olfato e o paladar, sendo indispensável a utilização do Sistema Braille na comunicação escrita.

Nesse sentido, a Lei da Acessibilidade 10.098/2000 garante o direito de acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer, além de reforçar o “Código de Contrações e Abreviaturas Braille”, de uso obrigatório em todo o território nacional, para uso na escrita e leitura dos cegos, oficializada em 1962.

A Lei da Acessibilidade 10.098/2000, com recursos de acesso e apoio a locomoção das pessoas com cegueira, o “cão-guia”, ganhou lei específica em 2005, decretada e sancionada pela Lei 11.126/2005, que dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Esta lei institui o “ato de discriminação, a ser com interdição e multa, qualquer tentativa voltada a impedir ou dificultar o gozo do direito.”

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para melhor compreensão do tema abordado, desenvolveu-se uma pesquisa bibliográfica e utilizou-se o método história de vida, pois, para Meihy (1998, p. 24), “A base da existência da histó-

ria oral é o depoimento gravado. Sem gravação, não se pode falar em história oral”. Contudo, nessa pesquisa foi realizada uma entrevista semiestruturada, por meio de questionário com registro escrito pelos pesquisadores diante da fala do entrevistado.

Inicialmente, visitou-se o Colégio Estadual Jorge Amado, localizado à Avenida Lourival Batista, 417 – Centro, Estância-SE, para identificar aluno com deficiência visual (congenita ou não), que estivesse cursando o ensino médio no ano de 2016 e disposto a participar da pesquisa, visto que o educando dessa modalidade de ensino tem tempo de escolarização suficiente para relatar sobre o convívio no contexto escolar. Portanto, utilizou-se da história de vida como método que

Considera como única fonte de dados a estória ou relato de vida conforme o sujeito narra durante a entrevista. O pesquisador não se preocupa em confirmar a “veracidade” dos fatos, pois para ele o importante é o ponto de vista do sujeito (GLAT, 2009, p. 30).

Diante do exposto, para compreender o ponto de vista do sujeito entrevistado, utilizou-se a entrevista semiestruturada em função da flexibilidade e do caráter formal com perguntas, a fim de possibilitar ao pesquisador e entrevistado a oportunidade de se conhecerem, refletirem sobre os aspectos da história do entrevistado por meio das lembranças de suas experiências vividas. As respostas foram transcritas pelos pesquisadores, realizada a leitura para o entrevistado, o qual se emocionou com sua própria história e expressou o desejo de transformá-la em um capítulo de livro.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

Entrevistou-se o jovem José Domingos Conceição de Jesus, de 29 anos, e atualmente estudante da 2ª Etapa do Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, o qual foi questionado sobre a perda da visão, o conceito da deficiência (baixa visão ou cegueira), o tipo de deficiência visual e as causas da deficiência. Segundo ele, relatou que é o terceiro dos seis filhos do casal e todos da família apresentam problemas visuais, sendo ele, até o momento, o único deficiente visual da família.

José Domingos afirmou que até mais ou menos os 7 anos de idade ele não sabia explicar se já tinha a deficiência visual, pois nesse período os pais se separaram. Entre 7 e 8 anos de idade ele percebeu que não enxergava por um dos olhos e na sua inocência infantil questionou a sua madrastra, a senhora Nilza, sobre a criação humana de Deus com a seguinte pergunta: Você sabe me explicar porque Deus nos fez com dois olhos e eu só enxergo por um? A madrastra explicou que ela enxergava com dois; José argumentou que não enxergava e mostrou para a mesma o olho pelo qual não enxergava.

A senhora Nilza verificou que realmente ele não enxergava pelo olho direito. Quando o pai chegou do trabalho, ela relatou sobre a cegueira do olho direito de José Domingos. Infelizmente, o pai, o senhor Antônio Venâncio de Jesus, não tinha condições financeiras para levá-lo ao oftalmologista e, não sabendo o que fazer, esperou o tempo passar.

Depois de alguns anos, a situação se agravou e José Domingos começou a sentir dores e irritações no seu olho esquerdo. O pai preocupou-se e solicitou de seus patrões ajuda para cuidar da visão do

filho. Aos 13 anos, aproximadamente, ele iniciou o tratamento e, para sua surpresa, o oftalmologista informou que infelizmente não havia nenhuma possibilidade de voltar a enxergar pelo olho direito e que o olho esquerdo já estava comprometido. Segundo seu pai, o oftalmologista esclareceu que José Domingos tinha miopia e que sua doença visual era congênita, causada por coriorretinite (toxoplasmose na gestação), além disso, apresentava também glaucoma e catarata congênita e com o passar do tempo adquiriu o deslocamento de retina.

Com o laudo médico, ele ficou desesperado, só pensava no seu fracasso, uma tristeza imensa invadiu o seu coração. A família ajudou-o a superar. O médico conversou e incentivou a continuar persistente na busca por melhores condições de vida, independentemente da deficiência visual.

Assim, aos 14 anos de idade, o oftalmologista conversou com a família, encaminhou e solicitou dos oftalmologistas responsáveis a realização da primeira cirurgia do olho esquerdo de José Domingos, pois não era possível recuperar a visão do olho direito. Aos 15 anos de idade, ele se submeteu à segunda cirurgia, no olho direito, com a tentativa de combater a doença e evitar a perda da visão do olho esquerdo.

Contudo, aos 17 anos de idade, ele fez a terceira cirurgia no olho esquerdo. Mas, em 2014, aos 27 anos de idade, conforme relatório da oftalmologista, Eliane Jasmim Reis, do Centro Oftalmológico Especializado em Oftalmologia Clínica e Cirúrgica, apresenta no laudo clínico do olho direito amaurose, ou seja, cegueira, com CID H54.4 e no olho esquerdo cisto sus-nasal com CID H54.5 e não há condições para exercer qualquer tipo de atividade, sendo necessário um guia como acompanhante. Enfim, José ficou cego e participa de aulas

para deficientes visuais no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) na cidade de Aracaju, uma vez por semana, com o objetivo de aprimorar o conhecimento do Sistema Braille, bem como desenvolver outras habilidades indispensáveis à vivência na sociedade moderna.

Sabe-se que na década de 40 do século XX, os países desenvolvidos começaram a investir em tecnologia, com o objetivo de melhorar a comunicação à distância e criar equipamentos que facilitassem a vida do homem no cotidiano. De acordo com Alba (2006, p. 134), “a tecnologia tem servido para dominar a natureza, adaptar o mundo às necessidades do ser humano ou ampliar suas capacidades”. Nesse sentido, o uso de tecnologia pelo deficiente visual contribui para o desenvolvimento de habilidades indispensáveis à vida moderna.

Observa-se que a família de José Domingos apresenta diversificados problemas relacionados à importância da saúde visual, bem como o não conhecimento sobre a necessidade de acompanhar e verificar a capacidade de visão da criança, a falta de condições financeiras da família e a lentidão para iniciar o processo de tratamento, o que também pode ter contribuído para a doença se agravar a ponto de o entrevistado perder praticamente a visão dos dois olhos com uma idade jovem.

Acredita-se que a postura do pai de José Domingos não foi intencional, mas a falta de conhecimento e, principalmente, as condições financeiras, conduziram a situação por diferentes caminhos. Contudo, sabe-se que a cegueira causada por coriorretinite, ou seja, pelo protozoário *Toxoplasma gondii*, é uma doença que até o momento a medicina não apresenta possibilidades para a cura definitiva (apenas há tratamento).

O entrevistado também foi questionado sobre “escola inclusiva”, e ele afirmou ser a escola que inclui o aluno, acolhe-o com sua deficiência,



respeita suas limitações, tem professores qualificados para ensinar alunos deficientes e um ambiente escolar adaptado deve atender às particulares dos educandos. Portanto, o entrevistado compreende que, para incluir (verdadeiramente), deve-se acolher o deficiente em plenitude e contribuir principalmente para seu aprendizado e permanência na escola.

De acordo com o exposto, observa-se que a escola proporciona um discurso excludente e seletivo. E quando se trata de alunos com cegueira, esse tratamento precisa ter um olhar diferenciado, pois o professor precisa utilizar em sua aula textos escritos e discursos orais como ferramentas fundamentais para que os conteúdos sejam trabalhados de forma que todos aprendam sem excluir nenhum aluno.

Dando continuidade ao questionamento, segundo o entrevistado, para se deslocar até a escola, ele dependia do transporte escolar, por residir em um bairro um pouco distante da cidade e da escola. Relatou ainda que o Transporte Escolar tem três degraus na porta de entrada, o que dificulta um pouco o acesso ao interior do transporte e também o lugar no qual os alunos devem descer fica um pouco distante da escola, o que dificulta o seu acesso à escola porque o calçamento das ruas de paralelepípedos proporcionam espaços ou buracos, bem como as calçadas das residências não são adaptadas para os deficientes visuais caminharem com autonomia. E para chegar até a escola, ele dependia exclusivamente da ajuda dos colegas.

Em relação ao transporte escolar, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015, em seu artigo 50, afirma que “O poder público incentivará a fabricação de veículos acessíveis e a sua utilização como táxis e vans, de forma a garantir o seu uso por todas as pessoas”.

Diante do exposto, observa-se a necessidade de desenvolver a mobilidade do aluno deficiente visual por meio da utilização dos demais sentidos, que tem como função a percepção do ambiente nas técnicas relacionadas à familiarização com transportes, a habilidade de subir e descer escadas com bengala e a detecção e exploração de objetos, pois, dessa forma, poderá proporcionar ao deficiente visual a habilidade de locomoção com segurança e autonomia.

Também foi observado na entrevista que os obstáculos no ambiente escolar quanto à acessibilidade continuavam, pois o mesmo afirmou que na escola não havia piso e mapa tátil, placas com sinalização em Braille. Para ele, locomover-se com autonomia no ambiente escolar era necessário desenhar no cérebro o mapa da escola. Além disso, não tinha nenhum livro e outros recursos pedagógicos em Braille. Também não havia professores preparados para ensinar o deficiente visual e, no decorrer das aulas, só escutava. Era desestimulante e constrangedor, sentindo-se incapaz.

Ele comentou que os professores, às vezes, relatavam que não sabiam como ensinar uma pessoa cega. Inclusive em 2014, o professor da disciplina de Matemática o reprovou, e, no ano posterior, cursou a 2ª Etapa do Ensino Médio, sendo obrigado a pagar, fazendo a suplência da matéria de Matemática. Segundo ele, procurou a Direção da Escola, a mesma informou que já havia informado no censo escolar do ano de 2015 sobre a deficiência visual, mas até o momento não havia chegado do MEC nenhum material em Braille.

Embora alguns professores apresentem dificuldade em repassar os conteúdos para um aluno deficiente visual, compete ao mesmo encontrar estratégias de ensino que proporcionem oportunidades a todos os educandos, inclusive aqueles com deficiência visual. É a escola

a instituição responsável pela transmissão e construção do conhecimento sistematizado. Dessa forma, entende-se que:

Não se trata, pois, de deslocar a responsabilidade pelo fracasso escolar, que atinge as crianças das camadas trabalhadoras, para os professores, escamoteando o fato de que eles também são vítimas de uma situação social injusta e opressora (SAVIANI, 2003, p. 31).

A escola precisa analisar a forma como compreende a inclusão, pois alguns compreendem que o simples ato de matricular e informar no censo escolar já proporcionou ao deficiente visual a inclusão na rede de ensino regular. Incluir vai muito além do ato de matrícula e cadastro no censo escolar, pois requer uma adaptação do currículo, professores qualificados para atender essa diversidade e, na medida do possível, adaptar ou construir recursos pedagógicos.

Nesta perspectiva, segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2001), foi disponibilizado um aparelho japonês chamado Sorobã para ser utilizado no ensino de Matemática. Carrapós (2003) apresenta alguns recursos de acessibilidades para auxiliar a pessoa com a deficiência visual, como Programas de leitor de tela, linha e Impressora Braille, Optacon e Calculadoras Científicas, os quais são adaptados e aceitos em virtude da rapidez e da eficiência nos cálculos realizados nas operações matemáticas. Assim, a tecnologia assistiva tem ampliado as potencialidades dos deficientes, possibilitando significativamente o fortalecimento de sua autoestima e contribuindo para ultrapassar as barreiras impostas pela deficiência e pela própria sociedade.

Também outro questionamento foi relacionado às necessárias melhorias no contexto educacional e social. E para que ocorra a sua in-

clusão, o entrevistado afirmou que as ruas deveriam ser asfaltadas e que também poderia haver nas ruas espaços específicos para os deficientes visuais se locomoverem com mais segurança e autonomia, visto que muitos motoristas não respeitam o deficiente visual e geralmente acontecem acidentes. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146/2015, em seu artigo 59, deixa bem claro quanto à acessibilidade no tocante à locomoção no espaço público:

Em qualquer intervenção nas vias e nos espaços públicos, o poder público e as empresas concessionárias responsáveis pela execução das obras e dos serviços devem garantir, de forma segura, a fluidez do trânsito e a livre circulação e acessibilidade das pessoas, durante e após sua execução (BRASIL, 2015, p. 15).

Diante do exposto, José Domingos comentou que deveria haver mais sensibilização e informação para a população respeitar o deficiente visual e ajudá-lo quando necessário. Em relação à escola, ele afirma que há a necessidade de adaptação do espaço físico, de livros didáticos e paradidáticos adaptados ou acessíveis, recursos pedagógicos necessários à aprendizagem do deficiente visual. Enfim, há necessidade de professor qualificado para ensinar o deficiente visual de forma significativa, pois não há sentido (para o cego) estar em sala de aula quando não há aprendizado efetivo dos conteúdos ensinados pelo professor. Quanto à questão, afirmou-se que:

Todo problema reside em que as técnicas educativas devem ser, nesses casos, individualizadas, de acordo com cada caso em particular. Com um método de compensação por um lado e de adaptação por outro, a questão pode ser resolvida sem dificuldade (VYGOTSKY, 2003, p. 58).

Assim, o autor chama atenção para os sistemas de ensino sobre como devem ser os currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às necessidades do deficiente; 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.

De acordo com a necessidade de melhorias, observa-se que a escola até o momento não conseguiu atender as específicas necessidades de aprendizagem do aluno deficiente visual, visto que este ainda não se sente totalmente incluído, por não estar aprendendo como os demais alunos. Acredita-se que o entrevistado apresenta vontade de estudar, porém, a escola, diante das dificuldades, não consegue, até então, atender às expectativas de aprendizagem do aluno deficiente visual.

Nesse sentido, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no Artigo 27, parágrafo único, institui que: “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação”. Assim, a Lei chama atenção aos profissionais em educação, para adotar práticas pedagógicas inclusivas que possibilitem ao educando deficiente visual o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas e intelectuais.

Enfim, questionou-se sobre sonhos e perspectivas. Ele afirmou que o futuro depende dele mesmo e que o primeiro sonho é ser cantor, tocar violão. Antes de ficar cego, aprendeu muito pouco a tocar violão com as revistas. Atualmente, o sonho é ser pastor, portanto, pensa em fazer um curso de Teologia e, quem sabe um dia, participar da

política, ser um candidato eleito democraticamente. Enquanto isso, ele demonstra a vontade de continuar aprendendo, adquirindo novos conhecimentos e desenvolvendo competências e habilidades no intuito de ser um profissional bem sucedido, um cidadão que possa contribuir com o processo econômico e político do país.

Para atender às expectativas dos sonhos, do direito à participação na vida pública e política, segundo a Lei, Brasil (2015), no seu artigo 76: “O poder público deve garantir à pessoa com deficiência todos os direitos políticos e a oportunidade de exercê-los em igualdade de condições com as demais pessoas” e no § 1º “A pessoa com deficiência será assegurado o direito de votar e de ser votada”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A atividade desenvolvida explicita princípios norteadores de uma ação educativa voltada para o respeito e a valorização das diferenças entre os que aprendem e os que ensinam, principalmente no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência visual na sala de aula do ensino regular.

Observa-se que muitas são as leis que garantem ao deficiente visual sua inclusão no ensino regular, mas não basta somente “incluir”. É necessário proporcionar ao aluno oportunidades de aprendizagem que possam contribuir para a superação das suas limitações e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à convivência em sociedade.

Os alunos cegos e com baixa visão tem capacidade de aprender, sendo necessário apenas adequar-se às estratégias de ensino, aos procedimentos, às atividades, aos meios de acesso ao conhecimento e à informação, bem como aos instrumentos de avaliação e às condições do aluno deficiente visual.

O que se observa em muitas instituições de ensino, no entanto, é a ausência de adequação da estrutura física, de disposição de mobiliário, da sinalização em Braille, além de professores sem a devida formação continuada para ensinar alunos deficientes visuais e a inexistência dos recursos didáticos, paradidáticos tecnológicos, ópticos e não-ópticos.

É necessário ainda que a escola busque superar essas barreiras por meio da ornamentação do espaço físico e do imobiliário, com a produção da sinalização em Braille, a confecção ou adaptação dos recursos destinados à aprendizagem dos deficientes visuais.

Portanto, observa-se que embora inúmeras situações dificultem o acesso e a permanência do aluno deficiente visual no ambiente escolar, ainda se pode acreditar no papel da família e na prática de ensino diferenciada do professor para atender as necessidades educacionais do aluno deficiente visual, pois, nas palavras de Paulo Freire (1996): “Não há docência sem discência”. E é este fato que designa o educador para o compromisso de iluminar novos ideais, despertar o lado crítico para que todos possam ver realmente a beleza do mundo, construindo, assim, a dignidade de todo ser humano independentemente da sua deficiência.

Conclui-se que a “inclusão” realizada nas escolas públicas não significa matricular alunos com Necessidade Educacional Especial, mas para o conceito de Escola Inclusiva é necessário propor no projeto político pedagógico, no currículo, na metodologia, na avaliação e nas estratégias de ensino, ações que favoreçam a inclusão social e práticas educativas sem ignorar as necessidades especiais e proporcionar a aprendizagem a todos os alunos.

Contudo, para que o professor se adapte a essa nova realidade de modalidade de ensino, a inclusão na sala de ensino regular, é preciso

capacitar-se, preparar-se e organizar-se. A formação e os recursos são pautados nas políticas públicas, mas falta o Estado cumprir com a sua obrigação, assegurando ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica para que o deficiente visual tenha uma vida de qualidade, pois a inclusão deve partir da escola e logo as diferenças serão respeitadas diante da sociedade em geral.

## REFERÊNCIAS

ALBA, Carmen. Uma Educação sem Barreiras Tecnológicas. TIC e Educação Inclusiva. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). **Tecnologias para Transformar a Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 131-152.

BRASIL, **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial** (Biblioteca Virtual de Direitos Humanos) USP. Disponível em: <[http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaracao\\_salamanca.htm](http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/deficientes/declaracao_salamanca.htm)>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

BRASIL, **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). Disponível em: <[http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei\\_13146.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/lei_13146.pdf)>. Acesso em 02 de novembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 11.126, de 27 de junho de 2005**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Lei/L11126.htm)>. Acesso em 28 de outubro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm)>. Acesso em 29 de outubro de 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental: Deficiência Visual**. v. 3. Secretaria de Educação Especial, Brasília (DF), 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Orientações e mobilidade** – Conhecimentos, Básicos para a Inclusão da Pessoa com Deficiência Visual. Brasília: MEC/SEE, 2003.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão**. Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Secretaria de Educação Especial. 2.<sup>a</sup> ed. Brasília, 2006.



Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/alunoscegos.pdf>>. Acesso em 30 de outubro de 2017.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Atendimento Educacional Especializado**. Brasília: SEESP; SEED; MEC, 2007.

BRASIL, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

CARRAPÓS, José Antônio. Tiflotecnologia. In: MARTIN, Manuel Bueno; BUENO, Salvador Toro (orgs.). **Deficiência Visual: Aspectos Psicoevolutivos e Educativos**. Santos/SP: Santos, 2003. p. 306-318.

CONSTANT, Benjamin. **Ano 20**. Edição especial. Novembro, 2014. Disponível em: <[http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin-constant/2014/edicao\\_especial\\_nov\\_2014/BConst\\_edEsp2014\\_final.pdf](http://www.ibr.gov.br/images/conteudo/revistas/benjamin-constant/2014/edicao_especial_nov_2014/BConst_edEsp2014_final.pdf)>. Acesso em 07 de outubro de 2017.

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

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Sexualidade e deficiência**. São Paulo: UNESP, 2006.

MEIHY, José Carlos. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 1998.

ONU.[1975]. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf)>. Acesso em 31 de outubro de 2017.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.



## PPGED E PPGEICIMA: O QUE DISCUTEM AS PESQUISAS SOBRE EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS E SURDAS?

José Affonso Tavares Silva  
Maria Batista Lima  
Denize da Silva Souza

### INTRODUÇÃO

O ambiente da sala de aula sempre foi um espaço privilegiado para o incentivo a pesquisas e inquietações de pesquisadores que se preocupam com o como, o que e para quem ensinar. Partindo desse pressuposto e de que a sala de aula é heterogênea, isto é, há diferentes maneiras de pensar e de aprender, refletir a educação na perspectiva inclusiva propõe um olhar para o outro (a), no sentido de que todos e todas possuem singularidades e que têm o direito de partilhar do mesmo ambiente – a sala de aula.

A perspectiva da inclusão de pessoas com deficiência foi introduzida a partir da Declaração de Salamanca<sup>1</sup>, a qual prevê o direito a uma educação igualitária e sem nenhuma forma de segregação. Nesse sentido, os estudantes surdos e surdas têm o seu direito assegurado legalmente, principalmente pela luta constante da comunidade surda. Assim, as pesquisas que abordam aspectos relacionados a sua educação têm revelado extrema importância para a área.

Nessa conjuntura, definiu-se como problema deste estudo as seguintes questões: Quais as principais discussões de pesquisas acadêmicas de Programas de Pós-Graduação da Universidade Federal de Sergipe sobre a temática da educação de estudantes surdos e surdas? Nessas pesquisas é possível encontrar discussões sobre o ensino de Matemática para esses estudantes?

Delineou-se como objetivo geral: Analisar as principais discussões de pesquisas acadêmicas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA), ambos da Universidade Federal de Sergipe, sobre a educação de estudantes surdos e surdas. Além disso, observar e explicar se/e como é discutido o ensino de Matemática para esses estudantes.

É perceptível o grande aumento de pesquisas na área em destaque, nas quais, discutem-se inúmeras questões referentes ao seu ensino, à aprendizagem e à prática pedagógica. O mesmo acontece com estudos voltados para o ensino de Matemática a esses estudantes, os quais vêm ganhando proporções significativas. Em meio a esse contexto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de co-

---

<sup>1</sup> Temática disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

nhecer as principais discussões enunciadas nas pesquisas, quais os pontos mais pertinentes que envolvem a sua educação e o ensino de matemática na perspectiva inclusiva<sup>2</sup> entre outras questões que são imprescindíveis.

Diante disso, este estudo configura-se em uma pesquisa bibliográfica, do tipo Estado da Arte, no qual se buscaram, na base de dados de dissertações e teses do PPGED e PPGEICIMA, pesquisas que discutam aspectos relacionados à educação de estudantes surdos e surdas para que se tenha um maior aprofundamento do que se está pesquisando sobre determinado contexto.

O artigo está dividido em três momentos, sendo que, inicialmente, discute-se sobre a educação de estudantes surdos e surdas fazendo um paralelo histórico. No segundo momento, explana-se o que diz respeito aos caminhos metodológicos percorridos. O terceiro momento expõe sobre a análise das pesquisas dos dois Programas de Pós-Graduação da UFS. Por fim, faz-se algumas considerações finais sobre o artigo como um todo.

## ASPECTOS DA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES SURDOS (AS) NO BRASIL E O PROCESSO DE INCLUSÃO

O processo educacional da pessoa surda<sup>3</sup> no Brasil é marcado por situações de estereótipos, sofrimento e conquistas. De acordo com a história da sua educação, a primeira abordagem de ensino, o ora-

---

2 No que concerne à Matemática inclusiva, embasamo-nos nas pesquisas de Fernandes e Healy (2016), principalmente nas discussões realizadas em seu grupo de pesquisa: Rumo à Matemática Inclusiva.

3 De acordo com o decreto de Nº 5. 626/2005 considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

lismo, obrigava os estudantes surdos a falar e proibia o uso da sua língua natural, a Língua de Sinais. É importante salientar que a visão que se tinha da surdez, nessa época, era uma visão clínica, sendo a surdez percebida como uma doença que precisava de cura (LACERDA, 2017).

A maneira como era ensinado a esses estudantes teve muita influência do Congresso de Milão<sup>4</sup> que aconteceu na Espanha, onde contou com pesquisadores e professores de surdos de vários países. Nesse congresso, foi discutida a maneira mais viável para o ensino de estudantes surdos na época, dando início a um longo período de sofrimento e angústia para aqueles que utilizavam a língua de sinais como forma de comunicação (BAALBAKI; CALDAS, 2011).

Esse ensino, apesar de perdurar por bastante tempo, foi contestado por muitos professores e surdos, pois não estava dando resultados positivos para a aprendizagem dos alunos. Além disso, a luta constante contra a forma de subordinação da língua majoritária ouvinte (oral-auditiva) em detrimento a LS, fez com que surgissem novas abordagens de ensino, uma delas foi a Comunicação Total.

A Comunicação Total foi desenvolvida em meados de 1960, após do fracasso de Oralismo puro em muitos sujeitos surdos, começaram a ponderar em juntar o oralismo com a língua de sinais simultaneamente como uma alternativa de comunicação (PERLIN; STROBEL, 2008, p.15).

Diante do que ressaltam as autoras, essa abordagem trouxe uma nova visão para o desenvolvimento educacional de estudantes surdos, uma vez que sai da perspectiva de proibição para a de permissão, no sentido de que nesse momento os surdos podem fazer uso

---

4 Lacerda (1998).

da língua de sinais, porém, simultaneamente com a oralização. Assim, ainda prevalece a ideia de subordinação, isto é, a LIBRAS<sup>5</sup> não é vista ainda como uma língua constituinte de gramática própria, como qualquer outra.

Nesse contexto, a busca por outras alternativas que privilegiem a Libras como uma língua e sem a necessidade de junção com outra, demonstra respeito pelos sujeitos surdos que lutam por seus direitos, em especial: linguísticos. Dessa forma, acredita-se que a educação bilíngue, ou seja, o aprendizado da Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, é a forma mais viável para instruir estudantes surdos, aqueles incluídos nos espaços escolares, por exemplo (BRASIL, 2015).

No que concerne à inclusão, com grande destaque através da Declaração de Salamanca, propõe-se que todo estudante, principalmente aqueles com deficiência, tem os mesmos direitos a uma educação de qualidade, respeitando-se as suas singularidades e necessidades (BRASIL, 1994). Partindo desse pressuposto, o espaço da sala de aula deve garantir o combate a todo tipo de discriminação ou segregação para que se tenha um ambiente amistoso e inclusivo.

A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (BRASIL, 2001, p. 12).

---

5 Língua utilizada pela comunidade surda brasileira.

Compreende-se que só a inclusão de alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular não demonstra o verdadeiro significado de inclusão. Nesse sentido, é preciso que haja uma reflexão da concepção que a própria escola possui de educação, além disso, profissionais qualificados e materiais didático-pedagógicos especializados ou adaptados. Ou seja, é preciso diversos instrumentos que contribuam para a permanência desses alunos.

O currículo da escola deve prezar pelo respeito à necessidade e potencialidade de cada estudante, pois esse instrumento é que viabiliza os caminhos que a instituição deve seguir e alcançar. Sendo assim:

As adaptações curriculares têm como pressuposto a compreensão dos diferentes ritmos e formas de aprender. Logo se constituem como uma ferramenta importante para pensar e propor um ensino responsivo aos alunos que delas necessitam para acessar a proposta educacional ofertada (OLIVEIRA; LEITE, 2011, p. 198).

As adaptações curriculares são muito importantes para que o aluno desenvolva-se em sua totalidade. Assim sendo, é necessário que o currículo compreenda os diferentes ritmos e formas de aprendizagem de cada um, principalmente do estudante surdo, tendo em vista que o seu ensino deve ser ministrado por meio da Língua Brasileira de Sinais com uso de aparatos visuais e materiais concretos, pois a sua modalidade de comunicação é através do espaço e da visão.

## ENTRE O CAMINHAR METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento deste artigo realizou-se uma pesquisa de cunho bibliográfico, do tipo “Meta-análise”. Sobre esse contexto, Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 103), explanam que “é uma revisão sis-

temática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica delas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos, transcrevendo aqueles anteriormente obtidos”. Assim, proporciona-se o conhecimento de diferentes perspectivas de estudos no campo em destaque.

A partir desse levantamento, o pesquisador pode descobrir a variedade de metodologias, instrumentos de análise de dados e outras questões que são pertinentes para o conhecimento daquele que está sempre em busca de aprender algo novo, além de descobrir sobre o que está sendo pesquisado na atualidade.

Os estudos com esse tipo de pesquisa propõem o conhecimento de assuntos que estão em discussão em diferentes lugares e instituições. O pesquisador tem o desafio de explanar de forma clara e detalhada aquilo que já foi escrito por outras pessoas, propondo novas reflexões e soluções para os problemas apresentados. Posto isso, este artigo traz uma análise de dissertações e teses buscadas na base de dados de dois programas de pós-graduação da Universidade Federal de Sergipe – UFS.

O Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) conta com cursos de Mestrado e Doutorado em três áreas de concentração, a saber: 1. História, Sociedade e Pensamento Educacional; 2. Educação, Comunicação e Diversidade e Formação Docente; 3. Planejamento e Avaliação Educacional. As três áreas contemplam seis linhas de pesquisas que estão relacionadas ao programa.

O programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA-UFS) possui somente o curso de Mestrado, em que contempla duas linhas de pesquisa: 1. Currículo, Didáticas e Métodos de Ensino das Ciências Naturais e Matemática; 2. Ciências, Cultura e Saberes Científicos e Técnicas nas Sociedades Contemporâneas.



Para tanto, a construção da presente pesquisa consistiu em três etapas:

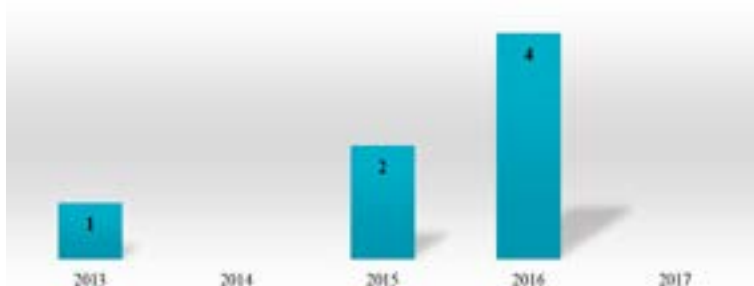
- Busca de teses e dissertações no banco de dados dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UFS) e Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA-UFS);
- A seleção das pesquisas foi realizada diante da leitura do seu título e resumos;
- Após a reunião das teses e dissertações, organizou-se um quadro com os seguintes requisitos: autor (ano), título (pesquisa), programa, dissertação ou teses, metodologia, sínteses dos resultados e palavras-chave.

### AS PESQUISAS: O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DE DADOS

O processo de levantamento das pesquisas nos dois programas de pós-graduação, PPGED/UFS e PPGECIMA/UFS, foi realizado inicialmente por meio da verificação em todas as pesquisas. Diante disso, foi encontrado um total de 317 dissertações e 29 teses no PPGED/UFS com temáticas diversificadas. Enquanto que, no PPGECIMA/UFS, foi encontrado um total de 160 dissertações que abordam diferentes contextos.

No entanto, como nesse estudo o principal objetivo é analisar as principais discussões sobre a educação de estudantes surdos, o critério utilizado foram os seus títulos, nos quais estivessem presentes as seguintes palavras-chave: educação e surdo; Libras; Matemática e surdo; Inclusão e surdo. Diante disso, será apresentada a distribuição quantitativa das pesquisas encontradas por ano.

Gráfico 1: Distribuição quantitativa das pesquisas na área por ano (PPGED)

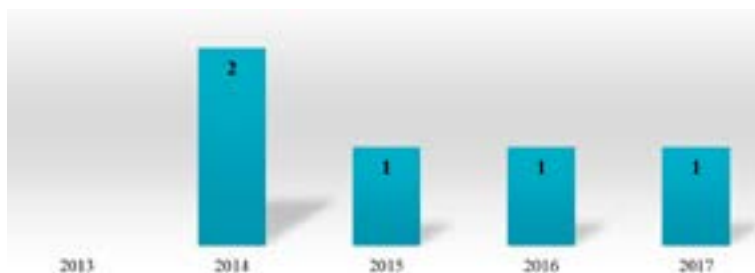


Fonte: elaborado pelos autores (2017).

Como é possível perceber, de acordo com o gráfico 1, foram obtidas 7 pesquisas que discutem sobre a educação de estudantes surdos no Programa de Pós-Graduação em Educação. Sendo que, no ano de 2013, foi realizado 1 estudo na área; no ano de 2015, foram encontradas 2 pesquisas; enquanto que, em 2016, foi verificado o dobro em relação ao número de estudos na área em questão, 4 pesquisas.

Em 2014 e 2017 não foi encontrado nenhum estudo que discutisse a educação de estudantes surdos, o que remete a uma diminuição significativa de temáticas. No entanto, acredita-se que, possivelmente, ainda não foram colocadas, na base de dados do programa, possíveis pesquisas do decorrente ano, uma vez que esse levantamento foi realizado no mês de novembro/2017.

Gráfico 2: Distribuição quantitativa das pesquisas na área por ano (PPGECIMA)



Fonte: elaborado pelos autores (2017).

De acordo com o gráfico 2, que remete à distribuição quantitativa de pesquisas no programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, foi encontrado um total de 5 pesquisas na área de educação de estudantes surdos, sendo que 2 no ano de 2014 e 1 nos anos de 2015, 2016 e 2017. É importante salientar que, ao fazer uma comparação entre os dois programas, o PPGED/UFS, apesar de possuir muitos anos em relação a sua criação a mais que o PPGEICIMA/UFS<sup>6</sup>, este último tem um número considerável de trabalhos na área, sendo 2 pesquisas a menos que o primeiro programa mencionado.

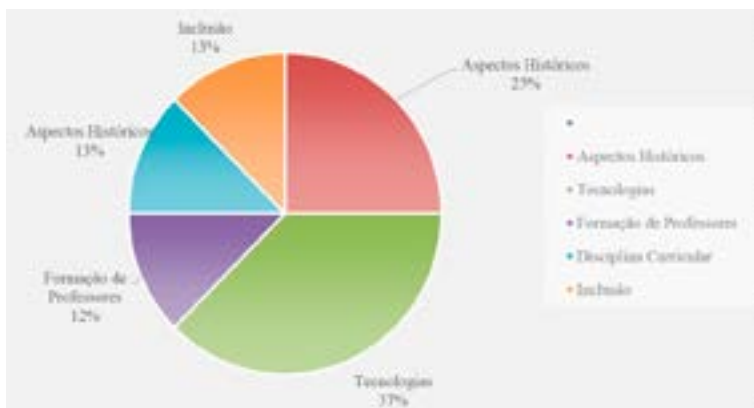
A partir disso, pode-se considerar que o programa de pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática tem se mostrado interessado nas discussões sobre o que se busca neste trabalho. Isso não quer dizer que o PPGED/UFS não tenha inquietações também sobre a temática, mas diante dos resultados e com referência aos anos de sua existência, ainda é preciso mais estudos que explanem a respeito da educação de estudantes surdos.

6 O curso de Mestrado do PPGED/UFS foi criado em 1994, enquanto que o Doutorado em 2008. Já o Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática do PPGEICIMA/UFS, em 2008.

## Um Olhar para os Resultados

Os resultados encontrados evidenciam que as pesquisas em ambos os programas discutem a temática da educação de estudantes surdos em diferentes enfoques. Abaixo são apresentados tais resultados:

Gráfico 3: Enfoque das pesquisas - PPGED



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Observa-se que a maior quantidade de pesquisas do PPEGED/UFS discute sobre tecnologias e sua contribuição para a educação de estudantes surdos, entre elas, a tecnologia assistiva digital, na qual o pesquisador explana que a escola pesquisada não dispõe de todo material que assista o aluno com deficiência. No que se refere aos softwares adaptados em Libras, o autor da pesquisa coloca que são instrumentos mediadores da aprendizagem, mas precisa de um planejamento adequado às necessidades dos alunos.

O contexto apresentado acima assemelha-se ao que expõe Silva *et al* (2017, p. 4) sobre a tecnologia para estudantes surdos:

Todavia deve-se alertar para que estes mecanismos inteligentes devam ser usados de maneira inteligente também, no processo de ensino e aprendizagem. Ter os aparelhos e os aplicativos adequados e internet veloz não é garantia de que os surdos tenham aprendizagem, faz-se necessário uma sistematização e acompanhamento deste processo, caso contrário, nada valerá para o âmbito educacional.

Apesar da importância que os mecanismos tecnológicos trazem aos estudantes com deficiência e a sua educação, é necessário planejamento e adequação à necessidade do aluno. Outro ponto encontrado nas pesquisas refere-se à história da Língua Brasileira de Sinais e da educação de estudantes surdos, no qual um dos pesquisadores, que se referiu à história de surdos de determinada cidade do estado de Alagoas, percebeu certos mitos e preconceitos que os cercavam.

No que se refere aos mitos e certas ideias errôneas de que as pessoas têm em relação ao sujeito surdo, destaca-se a Libras como uma língua universal. Porém, sabe-se que os surdos de cada país irão se comunicar por meio da língua de sinais daquela comunidade, ou seja, aqueles que moram na França irão utilizar a língua de sinais francesa e não a LIBRAS (GESSER, 2009).

As outras pesquisas discutem sobre a inclusão, formação de professores e a Libras como disciplina curricular no ensino superior. Todas as três temáticas são de suma importância para o desenvolvimento e crescimento de pesquisas sobre a educação de pessoas surdas, o que demonstra que o programa de pós-graduação em Educação – PPGED tem consolidado um ambiente propício para discussões no campo desse estudo.

Gráfico 4: Enfoque das pesquisas - PPGEICIMA



Fonte: Elaborado pelos autores (2017)

Diante do gráfico apresentado, é possível perceber que o enfoque dado às pesquisas do PPGEICIMA/UFS está voltado para duas disciplinas da grade curricular da educação básica: Química e Matemática. No caso das pesquisas que abordaram o ensino de química, um dos pesquisadores trabalhou em seu estudo com a criação de sinais específicos para área e com a escrita de sinais, o SignWriting<sup>7</sup>. Segundo o autor, a aplicação de sinais científicos facilitou a compreensão do conceito químico pelos alunos surdos que têm acesso à informação de modo semelhante aos ouvintes com pleno domínio semântico do vocabulário científico.

Desse modo, acreditamos o sistema de escrita para a Língua Brasileira de Sinais, como o signwriting, pode auxiliar na inserção efetiva de pessoas surdas no universo letrado. Tal entendimento resulta da idéia de que, a dificuldade dos surdos com o processo de apropriação da escrita alfabética oficial de seu país, amplamente discutido e ve-

.....  
 7 É um sistema de escrita para escrever a Língua de Sinais.

rificado, tem como causa a ausência de um sistema de referência para tal aquisição (CAMPOS; SILVA, 2017, p. 3).

O sistema de escrita de sinais facilita ao estudante surdo o registro dos sinais no papel, além do entendimento da leitura visual; ao passo que a escrita da Língua Portuguesa não demonstra facilidade para o surdo, principalmente porque ela é sua segunda língua. Outra disciplina que se destaca nas pesquisas, é a Matemática. Nesses estudos, os autores remetem a conteúdos da área e seu ensino.

Um dos autores apresenta que o desenvolvimento do conceito matemático para o surdo é um processo associativo complexo entre a linguagem escrita e gráfica da matemática com a Libras praticada pelo intérprete. Nesse sentido, o ensino de Matemática quanto mais próximo da língua de sinais – a língua do estudante surdo – a aprendizagem dele será satisfatória, pois entenderá o conteúdo e o que o professor quer comunicar.

Diante de todo o exposto, compreende-se que as pesquisas analisadas em ambos os programas contribuem para a reflexão de como está sendo discutida, em âmbito acadêmico, a educação de estudantes e contextos que o cercam, sejam no ambiente escolar, nos conteúdos de disciplinas, na formação do professor para ensinar tais alunos e em outras esferas que fazem parte do universo do surdo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo apresentou uma análise de dissertações e teses do PPGED e PPGEICIMA, programas de pós-graduação da UFS. As questões que nortearam tal estudo foram: Quais as principais discussões em pesquisas acadêmicas de Programas de Pós-Graduação da

Universidade Federal de Sergipe sobre a temática da educação de estudantes surdos e surdas? Nestas pesquisas é possível encontrar discussões sobre o ensino de Matemática para esses estudantes?

Diante disso, foram encontradas diversas discussões sobre a educação de estudantes surdos, entre elas: a importância da tecnologia; os aspectos históricos da Libras e da própria educação desses alunos; além da inclusão, formação de professores e o ensino de disciplinas específicas, como Química e Matemática. Salienta-se que os autores das pesquisas analisadas utilizaram diferentes metodologias, porém a que mais prevaleceu foi a pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso.

Em meio à análise feita, foi possível encontrar dois estudos que discutem o ensino de Matemática para estudantes surdos, ambos focando em conteúdos da disciplina: função e as quatro operações. Nesse contexto, acredita-se que seja necessário mais debate na área da Matemática, principalmente sobre a prática pedagógica e as diferentes estratégias utilizadas por professores no ensino a alunos surdos.

Diante disso, este artigo contribuiu para o conhecimento de diversas pesquisas que trabalham o contexto educacional da pessoa surda, entre os seus desafios e conquistas. Assim, espera-se que pesquisas futuras possam ser realizadas com o intuito de aprofundar mais ainda os saberes sobre a temática em questão, além de propor soluções para possíveis circunstâncias que possam acarretar dificuldades no ensino de estudantes surdos.



## REFERÊNCIAS

BRASIL, **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca-Espanha, 1994.

BRASIL, **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. MEC, SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei 13.146/2015**. 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 nov. 2017.

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. Impacto do congresso de Milão sobre a língua dos sinais **Cadernos do CNLF**, v. 15, n. 5, Rio de Janeiro: CIFEFiL, 2011.

CAMPOS, S. A. U de. S.; SILVA, T dos S. A dos. **A escrita de sinais no brasil sob olhar da comunidade acadêmica**. Disponível em: <<http://www.eventos.uem.br/index.php/cipsi/2012/paper/viewFile/565/431>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. **Investigação em educação matemática**: percursos teóricos e metodológicos. Campinas: Autores Associados, 2006.

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.

LACERDA. C. B. F de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Disponível em: <[http://webletras01.letas.ufmg.br/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA\\_Historia\\_Abordagens\\_Educacionais.pdf](http://webletras01.letas.ufmg.br/dialogosdeinclusao/data1/arquivos/LACERDA_Historia_Abordagens_Educacionais.pdf)>. Acesso em: 14 nov. 2017.

OLIVEIRA, M. A de; LEITE, L. P. **Educação inclusiva**: análise e intervenção em uma sala de recursos. Paideia, 21(49), 197-205, 2011.

PERLIN, G.; STROBEL; K. **Fundamentos da educação de surdos**. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, Florianópolis, 2008.

SILVA, *et al.* **Dispositivos móveis dentro da escola**: possibilidades de aprendizagem que se abrem também para alunos surdos. Disponível em: <<http://www.nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/DISPOSITIVOS%20M%C3%93VEIS%20DENTRO%20DA%20ESCOLA%20-%20POSSIBILIDADES%20DE%20APRENDIZAGEM%20QUE%20SE%20ABREM%20TAMB%C3%89M%20PARA%20ALUNOS%20SURDOS.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.



# TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Ana Raquel Silva Santos Alves  
Lucas Aribé Alves  
Gilvanete Cavalcante Almeida

## INTRODUÇÃO

O movimento inclusivo e militância social tem logrado crescente destaque quando se trata de pautar a sociedade. Paradoxalmente, tamanha notoriedade explicita temas recorrentes na luta das pessoas com deficiência por igualdade, reelaborados e resignificados na interação de gerações. Debates que envolvem a igualdade e superação de práticas sociais inclusivas, desrespeitos às leis vigentes e preconceito estão na ordem do dia e agora também ocupam novas arenas, como as redes sociais.

Segundo IBGE (2010), cerca de 19% da população brasileira tem deficiência visual. A tecnologia assistiva apresenta-se como possibilidade para esse acesso às informações às pessoas com deficiência. A tecnologia assistiva permite às pessoas com deficiência visual o acesso aos espaços sociais, dentre eles o lugar privilegiado do acesso à educação na sala de aula com os demais colegas, trocando experiências e informações, porém utilizando recursos especiais que lhes proporcionam autonomia e independência. Diante disso, faz-se necessário ampliar estudos concernentes a essas tecnologias assistivas, diante de conhecimentos escassos sobre a questão por parte da sociedade em geral, que ainda discrimina e estereotipa pessoas com deficiência visual.

Educadores, profissionais da área social e educação e saúde são convocados a conduzir a inclusão no contexto ou espaços sociais onde estão inseridos auxiliando a inserção das pessoas com deficiência. As tecnologias vieram ajudá-los a desempenhar esse papel e o compromisso social de incluir o cidadão considerando as diferenças.

A tecnologia assistiva tem o intuito de proporcionar o acesso às informações, auxiliá-los no seu cotidiano, gerando melhor qualidade de vida para esse público. Segundo Vergara-Nunes (2016) A tecnologia assistiva denominada audiodescrição apresenta-se como possibilidade para esse acesso aos conteúdos audiovisuais e compartilhamento do conhecimento neles veiculados, no contexto de aprendizagem.

Nesse cenário, surgem os questionamentos: Como as pessoas com deficiência visual assimilam as tecnologias assistivas na sua vida? Como a audiodescrição é utilizada no cotidiano das pessoas com deficiência visual?

Outrossim, metodologia de desenvolvimento do trabalho foi a pesquisa bibliográfica na qual foi discutido a eficácia das tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência visual, destacando a Audiodescrição como um recurso didático de inclusão. A *audiodescrição*, utilizada com a intenção de auxiliar o aluno a aprender um conteúdo a partir de uma imagem, vai além da mera tradução visual objetiva dessa imagem; abandona a linguagem pretensamente neutra e assume seu papel de ferramenta de ensino nas mãos do professor-audiodescritor, torna-se, ela mesma, um recurso didático não limitado à ferramenta intermediadora.

O artigo tem como embasamento teórico direciona as tecnologias para a educação em geral, as tecnologias assistivas para uso das pessoas com deficiência visual e direciona um conhecimento prévio sobre Audiodescrição. Vale ressaltar a importância deste tema para os estudantes e pessoas com deficiência visual, além da falta de discussão e escrita em diversos contextos do conhecimento sobre o mesmo.

A democratização da educação no Brasil constitui um dos grandes desafios a garantia do acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino regular. Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a educação é um direito assegurado a todos cidadãos com igualdade de condições de acesso e de permanência na escola. Diante das leis os movimentos sociais na luta das pessoas com deficiência no intuito de resguardar o lugar de igualdade de acesso as pessoas com deficiência no contexto educacional, podemos citar a Conferência Mundial de Educação para Todos realizada na Tailândia (1990) e Declaração de Salamanca, Espanha (1994). Outra grande conquista foi a LDB- a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996), amplia a educação da pessoa com direito ao Atendimento Educacional Especializado(AEE).

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Sorobã, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, e da Tecnologia Assistiva, entre outros. (SOUZA, 2013, p. 46).

Atualmente a Lei Brasileira de Inclusão(LBI), vem substituir a legislação o antigo estatuto da pessoa com deficiência, após 15 anos de tramitação e um árduo trabalho de consultas e audiências públicas por todo o Brasil, entrou em vigor em janeiro de 2016. A LBI institui ações e medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos com deficiência, promovendo sua autonomia e participação, ofertando cursos de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes.

Frente a isso, o teórico Teófilo Galvão Filho descreve em seus estudos que a educação é um dos direitos fundamentais e que todo ser humano tem direito a aprender e a participar da sociedade". Para construirmos uma educação inclusiva faz-se necessário tornar as sociedades deve ter atenção a questão das relações mais humanas, atenção a diversidade. O empoderamento das pessoas com deficiência surgirá quando eles possuírem confiança de atuar como sujeito as relações, atuantes como protagonista de suas histórias, quando inseridas nos ambientes educacionais, interagirem e reagirem com o demais, ampliando suas potencialidades e seus horizontes educacionais.

A educação inclusiva vai acontecendo na praticidade das ações, isto é, não se pode esperar a escola ficar pronta, todos os professores se especializarem, os outros alunos ou seus familiares entenderem ou aceitarem. Devem ser extirpados os preconceitos, a partir da inovação da prática, para que “o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que também o professor se olhe como sujeito do conhecimento”. (PCN: Introdução, 1996, p. 32)

## TECNOLOGIAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA AS PESSOAS CEGAS

A educação inclusiva ocupa espaços sociais por intermédio das discussões, seminários e encontros sobre sua prática no Brasil, diante do crescente ingresso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, frente novas demandas educacionais, as novas tecnologias a serviço da educação inclusiva, no enfoque das pessoas com deficiência visual. As novas tecnologias influenciam na vida dos indivíduos, ampliando nossas habilidades. A tecnologia permite, inovarmos, pesquisarmos, socializarmos em espaços diferentes em tempo real, por exemplo, podemos fazer um texto com excelência em um editor de texto com enorme flexibilidade, mudamos de parágrafos, recortamos entre outras atividades.

Conforme Amem (2006, p. 172), o avanço das Tecnologia de informação e comunicação vem facilitando o acesso às informações e gerando conhecimentos. Mas, para se chegar até eles, é preciso possuir competências e habilidades. Competências essas adquiridas através da capacitação em tecnologia Assistiva por parte do aluno com deficiência e do professor.

No mundo globalizado e a popularização de conhecimentos surge a educação à distância, presente nos cursos de graduação e pós-graduações nas universidades brasileiras que teve uma grande relevância na disseminação da informação e o acesso das pessoas destaca-se as pessoas com deficiência. Ambientes de aprendizagem virtual são, consideravelmente, importantes dentro do processo de comunicação entre professores e alunos, separados geograficamente, como na educação a distância. A educação a distância requer a utilização de novas tecnologias como ferramentas de aprendizagem e construção do conhecimento. Os estudantes e professores têm acesso a todo o conteúdo básico das disciplinas, aulas, chats, conferências e encontros online, além de um acompanhamento permanente do professor para lhes tirar as dúvidas. A educação à distância não tem como objetivo eliminar ou substituir a tradicional, mas servir como opção para pessoas que trabalham muitas horas por dia e não têm tempo de acompanhar um curso com aulas apenas presenciais.

As tecnologias assistivas variam desde recursos mais simples, como canetas especiais, lupas e bengalas, aparelhos auditivos, cadeiras de roda eletrônicas, relógios e celulares com sintetizador de voz e sistemas complexos de informática, mas, também possui abrangência do conceito como métodos, serviços, estratégias e práticas que conduzem a independência as pessoas com deficiência permitem que as pessoas com deficiência busquem seu espaço e tenham suas oportunidades equiparadas as outras pessoas em várias situações em seu cotidiano. (BERSCH,2009; GALVÃO FILHO, 2009).

A tecnologia assistiva é uma área de conhecimento interdisciplinar reconhecida como alternativa relevante para favorecer a autonomia e independência das pessoas com deficiência e mobilidade reduzi-

da. Todavia no Brasil, a dificuldade de seu acesso seria o alto custo e dependência de importações a falta de divulgação das iniciativas existentes (ANDRIOLI,2017). Sasaki (2010) relata que a autonomia estaria ligada ao domínio ou controle ao ambiente físico ou social já a independência é relacionada a capacidade de decisão sem depender das pessoas. É possível relatos de pessoas com deficiência que não tenham autonomia e sejam independentes. A tecnologia assistiva favoreça a independência deve facilitar o acesso as informações e oferecer condições para tomada de decisões e expressões de suas intenções.

Os materiais transcritos em braille por institutos especializados permitem o cego alfabetizar -se e escolarizar-se e, lupas, lentes, assinadores para que os cegos assinem cheques ou documentos em letras cursivas, impressora braille, sorobã serve para fazer cálculos são exemplos de tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência visual.

No tocante à educação, as pessoas com deficiência visual ainda sofrem discriminação nas escolas, pelo fato de professores, colegas e diretores não conhecerem tais recursos. Há casos em que o aluno cego é repreendido pelo docente ao pressionar um botão do relógio e ouvir as horas, alegando que o som atrapalha o andamento da aula. O aluno com deficiência é criticado quando leva seus materiais digitalizados para facilitar o acesso e acompanhamento das informações e os colegas acham que estão sendo beneficiados nas avaliações. Ou até mesmo quando encontra-se com fone nos ouvidos para escutar os sintetizadores de voz ou os leitores de tela para que o som não atrapalhe, acham que os mesmos encontram-se dispersos da aula (ALVES,2012).

Outra questão é a escassa quantidade de livros didáticos e paradidáticos transcritos em Braille, a estratégia utilizada são os áudios livros.



O áudio livro consiste na gravação da leitura integral de um livro, por meio de voz natural ou sintetizada. Existem a disponibilização das audiotecas (acervo de livros falados), dentre elas possuímos três:- 1-Audioteca Sal e Luz – Literatura para Deficientes Visuais: apresenta catálogo de livros gravados e digitalizados, e também depoimentos, entrevistas, legislação e artigos; 2-Audioteca da Sociedade Pró-Livro Espírita em Braille: a SPLEB veicula livros espíritas, espiritualistas e de autoajuda em CD, através de empréstimo gratuito e exclusivo a cegos e deficientes visuais, sob amparo da Lei 9.610, art. 46, inciso i, alínea “d”, de 19/02/98; 3-Fundação Dorina Nowill: publicações em Braille e livro falado. Apresenta duas formas de navegação: versão gráfica e versão em texto com maior contraste, para pessoas que possuem baixa visão. Oferece acesso às cartas de Louis Braille.

Outra estratégia para o acesso universal ao texto escrito é scanner para digitalização de textos e os fones de ouvido para audição dos livros falados e de textos. Diante dessa necessidade novos recursos surgiram como a novidade para a conversão de texto escrito para texto falado (DOC para. MP3, em português) usando o serviço Robobraille; Para utilização é necessário: enviar arquivo do Word como anexo em mensagem de e-mail [paratextoparavoz@robobraille.org](mailto:paratextoparavoz@robobraille.org). Posteriormente é recebido e-mail de resposta com link para baixar o arquivo MP3; Em alguns minutos após o envio é recebido e-mail de resposta com link para baixar o arquivo MP3. Depois de feito o download, o arquivo pode ser ouvido na própria Biblioteca Central, enviados por e-mail ou salvos em CD ou pendrive.

No âmbito educacional brasileiro, a revenda e acesso a equipamentos tecnológicos para as pessoas com deficiência visual se tornou-se possível em meio aos obstáculos da falta de capacitação da equipe de professores em relação à educação inclusiva. O aluno cego pode

ter acesso aos softwares especiais de acessibilidade, que são “componentes lógicos das TIC [Tecnologias de Informação e Comunicação] quando construídos como Tecnologia Assistiva. Ou seja, são os programas especiais de computador que possibilitam ou facilitam a interação do aluno com deficiência com a máquina” (GALVÃO FILHO, 2009, p. 174)

Uma tecnologia assistiva brasileira desenvolvida pelo professor Antônio Borges pelo núcleo de computação da UFRJ, recurso educacional gratuito, desenvolvida no Brasil há 23 anos, que vem sendo reconhecida internacionalmente como um dos principais softwares leitores de tela para a acessibilidade das pessoas com deficiência visual é o sistema Dosvox.

Diversos programas que foram acrescentados ao Dosvox: agenda eletrônica falada, caderno de telefones, calculadora vocal, jogos educativos infantis, aplicativos multimídias, utilitários de acesso à internet e muitos outros recursos. Atualmente, o Dosvox está na versão 5.0, mantendo seu caráter educativo e sendo um sistema apropriado para iniciantes e profissionais da informática, pois ele possui código aberto, o que permite aprimoramentos e adequações individuais, apresentando uma atuação diferencial no computador, uma vez que possui interface própria e atua indiretamente no ambiente Windows. Na prática, percebe-se uma espécie de “diálogo” entre o software e o usuário. O sistema dispõe de diversos aplicativos, como gravadores e tocadores de som, editores e leitores modernos de texto, utilitários de acesso a correios eletrônicos, chats, sites de internet, traduções proporcionando e oportunizando acessibilidade e inclusão as pessoas com deficiência visual. Ao contrário do Dosvox, O NVDA não possui interface própria, e o seu uso requer noções básicas de Windows. Porém, o usuário do NVDA pode trabalhar de forma plena

com programas famosos, como o Microsoft Office Word, o Excel, Internet Explorer, Media Player, MSN, etc. Além disso, é permitido com o NVDA o acesso ao painel de controle do Windows, o gerenciamento de tarefas, efetuar diversas configurações e outros comandos mais avançados. (ALVES, 2012, p. 127).

A tecnologia ajuda a pessoa cega possui habilidade de perceber o mundo através dos outros sentidos, ambiente é percebido através dos outros sentidos, audição, tato e olfato. “Na ausência da visão, mãos e cérebro se unem a todos os demais sentidos e, em sintonia, combinam-se no processo de apreensão e objetivação no mundo. É esta particularidade, e apenas esta, que estabelece a diferença entre pessoas cegas e não cegas” (CARVALHO, 2010, p. 13). Na oportunidade será discutido outro recurso de tecnologia assistiva inovador que é a audiodescrição.

## AUDIODESCRIÇÃO

A audiodescrição (AD) é o recurso de tecnologia assistiva que baseia-se na transformação de imagens em palavras para que informações transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão. (VERGARA-NUNES et al., 2011e, p.118) Destaca-se que o recurso, tem mais de trinta anos de existência e o objetivo de acessibilizar os materiais audiovisuais (peças de teatro, filmes, programas de TV, espetáculos de dança, etc.). Guedes (2011) descreve a audiodescrição como “uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social”. Sendo assim, este recurso é direcionado aos profissionais de TV, cinema, teatro, museus e outras artes visuais, assim como professores e alunos de cursos de audiodescrição, profissionais da área de Letras, Tradução, Comunicação e Artes, Educação e outras ligadas a questões de acessibilidade

Essa atividade prática em descrever o mundo visual para pessoas não-videntes é imemorial, todavia o cunho técnico e profissional, a AD nasceu em meados da década de 70 nos Estados Unidos, a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado. Atualmente, alguns os países que mais investem na audiodescrição, tanto na televisão como no cinema e no teatro são Inglaterra, França, Espanha, Alemanha, Bélgica, Canadá, Austrália e Argentina.

Vale registrar, os trabalhos desenvolvidos nessa área foram apresentados em seminários e congressos, relatando aspectos como a formação, a normatização, a pesquisa e os aspectos técnicos envolvidos no processo de se tornar materiais audiovisuais acessíveis a diferentes públicos, entre eles *Languages and the Media* (2002, 2004, 2006, 2008) em Berlim; *In So Many Words* (2004) em Londres; *Media For All* em Barcelona (2005) e Leiria (2007); *MuTra: Multidimensional Translation* em Saarbrücken (2005), Copenhagen (2006) e Viena (2007); *Audio Description for Visually Impaired People* (2007) em Guildford; e *Congreso de Accesibilidad a los Medios para Personas con Discapacidad, AMADIS* em Madri (2006), Granada (2007) e Barcelona (2008). Nesse período, surgiram livros sobre o assunto. Foram lançados os livros *Accesibilidad a los Medios Audiovisuales para Personas con Discapacidad - AMADIS' 06* (MEZCUA; DELGADO, 2007) e o livro *Traducción y Accesibilidad: subtitulación para sordos y audiodescripción para ciegos: nuevas modalidades de Traducción Audiovisual* (HURTADO, 2007a), reunindo trabalhos sobre legendagem para pessoas com deficiência auditiva, AD e acessibilidade à Web. No ano de 2007, publicamos livro *Media for All: Subtitling for the Deaf, Audio Description and Sign Language*, descreve a linguagem cinematográfica e a AD ou entre a AD e a linguagem literária, a chuchotagem audiodescritiva (audiodescrição sussurrada), a audiodescrição com apoio tátil, a

caracterização dos personagens nos roteiros audiodescritos, e o uso da AD como ferramenta didática de ensino do processo de tradução. (DIAZ CINTAS; ORERO; REMAEL; REMAEL, 2007)

Preliminarmente AD foi utilizada em público, no contexto brasileiro, durante o festival temático Assim Vivemos: Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência, que reproduz a ideia do festival *Wie Wir Leben* (Como Nós Vivemos) de Munique, na Alemanha, e que acontece a cada dois anos no ano de 2003. No ano 2005, foi lançado em DVD o primeiros filmes audiodescritos do país em circuito comercial, *Irmãos de Fé, Ensaio sobre a Cegueira* (2008). Na mídia televisiva, em 2008 a primeira propaganda acessível para pessoas com deficiência, promovida pela marca Natura. No contexto recreativos, refere-se ao Festival de Cinema de Gramado, e o Festival Internacional de Curtas-metragens de São Paulo, nas edições de 2006 e 2007. No teatro, a peça *Andaime*, exibida em São Paulo em 2007, foi o primeiro espetáculo teatral a contar com o recurso. O primeiro espetáculo de dança aconteceu em Salvador e Curitiba, 2008 e 2009, os *Três Audíveis*.

No intuito de demonstrar uma qualidade e acesso dos produtos audiodescritos as pessoas com deficiência visual, foram promovidos filmes audiodescritos mensalmente ao vivo na Associação Laramara, em São Paulo, e por intermédio do projeto do Ponto de Cultura – *Cinema em Palavras* – promovido pelo Centro Cultural Louis Braille, em Campinas. Ressalta-se a formação da primeira associação de audiodescritores do Brasil, a MIDIACE – Associação Mídia Acessível, em setembro de 2008, formada basicamente por integrantes das universidades federais de Minas Gerais, Bahia e da universidade estadual do Ceará. Em outubro do mesmo ano, aconteceu o 1º. Encontro Nacional de Audiodescritores realizado em São Paulo.

No tocante as leis que garante o acesso da população brasileira com deficiência visual aos meios audiovisuais, o recurso da audiodescrição tornou-se um direito garantido pela legislação brasileira com a promulgação da lei 10.098 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto 5.645 (BRASIL, 2005) e pelo Decreto 5.762 (BRASIL, 2006b).

As publicações pioneiras foram desenvolvidas nos campus das Universidades Federais da Bahia, de Pernambuco, Minas Gerais e pela Universidade Estadual Do Ceará através dos grupos de pesquisas constituídos com consultores de acessibilidades constituídos de pessoas com deficiência visual e videntes graduados e pós graduados. Em Salvador, o grupo TRAMAD (Tradução, Mídia e Audiodescrição) iniciado suas atividades no ano de 2004, coordenado pela Dra. Eliana Franco (UFBA). Outro grupo de pesquisa que vem se dedicando ao assunto é o LEAD (Legendação e Audiodescrição), coordenado pela Dra. Vera Lúcia Santiago Araújo, da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Além dos pesquisadores a Dra. Célia Magalhães e a Dra. Adriana Pagano da UFMG, e o Dr. Francisco Lima da UFPE. Em contexto em nível de especialização destaca-se os trabalhos da Dra. Livia Motta, responsável pela preparação dos audiodescritores do Teatro Vivo em São Paulo, e de Graciela Pozzobon, audiodescritora do festival *Assim Vivemos* e treinadora de audiodescritores no Rio de Janeiro. Os modelos utilizados para a formação em AD: o treinamento através de cursos de curta duração ministrados por audiodescritores com experiência de mercado; o treinamento em serviço promovido por empresas que trabalham com AD; e a formação acadêmica, em geral na forma de módulos em cursos de mestrado em Tradução Audiovisual, ou cursos certificados em nível de extensão.

Destaca-se a figura do consultor de acessibilidade como avaliador da descrição da imagem audiodescrita, que é uma pessoa com deficiên-

cia visual com o curso profissionalizante de audiodescrição, utilizado na ficha catalográfica de referência do trabalho audiodescrito como os créditos da Audiodescrição, mostrando e incentivando assim o protagonismo da pessoa com deficiência.

Faz se necessário o incentivo a pesquisas e publicações devido as lacunas existentes e por ser um assunto recente debatido socialmente para que haja uma visibilidade entre o público em geral, inclusive o vidente, na consolidação do direito à acessibilidade audiovisual pelas pessoas com deficiência visual, direito esse materializado por intermédio da audiodescrição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto neste artigo, percebe-se a importância de se discutir sobre as tecnologias assistivas a serviço das pessoas com deficiência. Podemos perceber a lacuna no referido tema, mostrando assim a relevância da tecnologia assistiva como recurso de mediação da aprendizagem e autonomia dos indivíduos cegos.

No que se refere à educação inclusiva, é notável o crescimento das pessoas com deficiência visual no contexto educacional. Destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão, que veio assegurar o direito a oportunidades e acesso a cidadania, uma educação inclusiva e igualitária. As tecnologias assistivas auxilia as pessoas com deficiência em suas atividades diárias, fazendo com que realizem as mesmas atividades das demais pessoas com equidade, sem privilégios. A audiodescrição é um recurso remoto de tecnologia assistiva bastante utilizado que consiste na descrição das imagens para as pessoas com deficiência visual. Contudo esse recurso ganhou visibilidade com a confecção das discussões sobre o referido recurso, trazendo assim maior par-

tipificação efetiva e contribuição social para as pessoas que dele necessitam.

## REFERÊNCIAS

ALBA, Carmen. **Uma Educação sem Barreiras Tecnológicas. TIC e Educação Inclusiva**. In: SANCHO, Juana Maria; HERNÁNDEZ, Fernando (orgs.). *Tecnologias para Transformar a Educação* (pp. 131-152). Porto Alegre, RS: Artmed, 2006. ARANHA, Maria Salete Fabio – *Inclusão Social e Municipalização* – In: *Educação Especial: Temas atuais*. – Marília: Unesp – Marília – Publicações, 2000.

ALVES, Lucas Aribé. A importância dos leitores de tela para deficientes visuais do Estado de Sergipe. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (org.). **Educação Inclusiva & Deficiência Visual**. Aracaju: Editora Criação, 2012.

AMEM, Bernadete MalmegrimVanzella, **Tecnologias de informação e comunicação**: Contribuições para o Processo Interdisciplinar no Ensino Superior. *Revista Brasileira de Educação* M30 (3): 171 – 180; 2000.

ANDRIOLLI, Mary Grace Pereira. **Desenvolvimento de recursos na área de tecnologia assistiva**: desafios e possibilidades em institutos federais. Tese doutorado Pós-graduação em educação Faculdade de Educação da Universidade São Paulo.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. São Paulo: autores associados, 2005.

BERSCH, Rita. **Tecnologia Assistiva e Educação Inclusiva**. Im: Secretaria de Educação Especial (Org.). *Ensaio Pedagógico: Educação Inclusiva: direito à diversidade* (PP. 89-94). Brasília, DF: MEC – SEESP, 2007.

BORGES, José Antônio dos Santos. Impactos das Tecnologias de Informação sobre os Deficientes Visuais. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (Orgs.). **Políticas Públicas: Educação, Tecnologias e Pessoas com Deficiências**. Campinas, SP: Mercado de Letras -Associação de Leitura do Brasil (ABL), 2003.

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: 01 nov. 2017.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.



BRASIL. **Decreto 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato202006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato202006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 01 NOV. 2017

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 13 de Julho de 2010. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

CARVALHO, Clarissa Andrade. **A vida de pessoas cegas em Aracaju**. 134 p. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010

CUNHA, Marleide dos Santos. Análises em textos orais e escritos de alunos com cegueira e a educação na escola. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos (Org.). **Educação inclusiva & deficiência visual**. Aracaju: Editora Criação, 2012.

DÍAZ CINTAS, Jorge; ORERO, Pilar; REMAEL, Aline (Eds.). **Media forall**: subtitling for the deaf, audio description, and sign language. Amsterdam: Rodopi, 2007.

FRANCO, E. P. C. e SILVA, M. C. C. **Audiodescrição**: Breve Passeio Histórico. In MOTTA, L.M.V. e ROMEU FILHO, P. (orgs): Audiodescrição: Transformando Imagens em Palavras. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, 2010.

GALVÃO, Nelma de Cássia Silva Sandes, **Inclusão de crianças com deficiência visual na educação infantil**. 179 p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2004.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva**: apropriação, demandas e perspectivas. 346 p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009.

GUARESHI, Pedrinho A.; JOVECHELOVITCH, Sandra (Orgs.). **Textos em representações sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

GUEDES, Livia Couto. Os usos pedagógicos da audiodescrição: uma tecnologia assistiva a serviço da inclusão social. In **Revista Nacional de Tecnologia Assistiva**, Abril/2011, 6ª edição.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2010). **Censo Demográfico 2010**.

HURTADO, Catalina J.; DOMÍNGUEZ, Ana R. (Eds.). **Accesibilidad a los medios audiovisual es para personas con discapacidad – AMADIS’ 07**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2008. Disponível em: <[http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001\\_24\\_0.pdf](http://www.cedd.net/docs/ficheros/200807080001_24_0.pdf)>. Acesso em: 13 nov. 2017.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Porquê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MEZCUA, Belén R.; DELGADO, Francisco U. (Coord.). **Accesibilidad a los medios audiovisuales para personas con discapacidad – AMADIS’ 06**. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad, 2007. Disponível em: <[http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001\\_24\\_0.pdf](http://www.cedd.net/docs/ficheros/200706260001_24_0.pdf)>. Acesso em: 18 nov. 2017

MINAYO, MCS. (org) **O desafio do conhecimento**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco; 1994.

SASSAKI, R.K. **Inclusão: Construindo uma sociedade para todos**, Rio de Janeiro, 8ª ed. RJ: WVA, 2010.

SOUZA, Alberto Dantas de. **O uso de tecnologias assistivas no acesso à web por alunos com deficiência visual da UFS**. 158 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação –PPGED. São Cristóvão: Universidade Federal de Sergipe, 2014.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas**. Aracaju: Criação, 2013.

VERGARA-NUNES, Elton **Audiodescrição didática** / Elton Vergara-Nunes; orientador, Tarcísio Vanzin; co-orientadora, Gertrudes Aparecida Dandolini. - Florianópolis, SC, 2016. 412p. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento.



## TECNOLOGIA ASSISTIVA, INCLUSÃO E A DIMENSÃO HUMANA NA FORMAÇÃO DE PROFESSOR

Lucineide Alves de Oliveira  
Isa Regina Santos dos Anjos

Não há História, o humano não cresce no homem.  
Vassili Grossman

### INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é discutir a Tecnologia Assistiva (TA) enquanto instrumento para a inclusão de pessoas com deficiência e a dimensão humana na formação do professor, para melhor compreender a importância dessa tecnologia na aprendizagem do aluno com deficiência, que interfere na vida e no ambiente escolar, em especial. Alinhando também a função dela na formação do professor humanizado.

Primeiramente, uma breve abordagem através de referências bibliográficas para compreender o conceito, o papel, a função da TA nas escolas, contribuições para a inclusão do aluno com deficiência e uma breve explanação de marcos legais sobre tecnologia assistiva e inclusão.

Em seguida, a Tecnologia Assistiva como componente necessário na formação do professor humanizado, que saiba utilizar essa tecnologia como ferramenta de inclusão.

A área da tecnologia caracteriza-se por ser dinâmica. Novos paradigmas surgem com uma velocidade acentuada, grandes mudanças e dilemas tecnológicos, permeando o desenvolvimento das diferentes áreas do conhecimento. Há várias tecnologias, porém o foco desse artigo será a Tecnologia Assistiva.

## O PRIMEIRO OLHAR

A TA tem sua origem justamente nas tentativas de recuperar um mínimo de dignidade a quem sofria os reveses da tirania nazista, em uma época em que o crescimento das forças produtivas foi proporcional ao das forças destrutivas, pois quem controlava a tecnologia (“os senhores do mundo”, diria Adorno) estava a serviço do extermínio das diferenças, da homogeneização e da barbárie. Frente à regressão da ação humana ao seu poder de autodestruição (a Primeira Guerra foi marcada por armadilhas reducionistas biopsicossociais) e de manutenção das desigualdades políticas e sociais, já que mostra os aspectos sombrios, dominadores, manipuladores e ideológicos implicados no conhecimento e na prática técnico-científica. A TA surge como um esforço social e cultural para buscar transformações abrangendo recursos e relacionamentos físicos, humanos, sociais e

digitais, com vistas ao diálogo e à integração em comunidades, instituições e sociedades. Se o valor de uma tecnologia não reside na abstração (mecanização) ou no afastamento dos problemas sociais concretos, seu sentido vincula-se diretamente à linguagem e às relações que estabelecemos no campo da práxis vital (CONTE, OURIQUE, BASEGIO, 2017).

No Brasil, o Comitê de Ajudas Técnicas - CAT, instituído pela Portaria nº 142, de 16 de novembro de 2006, propõe o seguinte conceito para a 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, 2007, p. 26)

É preciso destacar que os procedimentos tecnológicos servem como uma importante ferramenta atualmente, pois se “para as pessoas sem deficiência a tecnologia torna as coisas mais fáceis. Para as **pessoas com deficiência**, a **tecnologia** torna as **coisas possíveis**.” (RADABAU-GH, 1993, p.02, grifo nosso). Percebe-se que o conceito fornecido pelo autor de tecnologia assistiva ratifica a importância de tal tecnologia no contexto de vida das pessoas com deficiência, porque despertam as habilidades descobertas pelo olhar humanizado do professor.

É defendido por Bersch (2008, p. 2) que a tecnologia assistiva é como “[...] um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional ou deficitária, ou ainda, que possibilitará a realização de uma função desejada e que se encontra impedida [...]”. Desse modo, no processo educativo, o uso da tecnologia, em especial a assistiva pro-

move a participação do desenvolvimento de habilidades da pessoa com deficiência, ao tornar possível a melhoria da qualidade de vida, a inclusão social e a cidadania. Logo, essa é uma ferramenta importante e de grande função para a educação inclusiva.

Conforme Tardif (2002, p. 128, grifo nosso), é preciso que exista “[...] uma pedagogia que priorize a **tecnologia da interação humana**, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas [...]”. Assim, o modo como o processo de ensino-aprendizagem ocorre, precisa transformar-se, humanizar-se desde a formação do professor, ou seja, mediadora da dimensão tecnológica com a dimensão inclusiva e política, isto é, interação de todas as dimensões da formação humana e principalmente o respeito às diferenças.

As tecnologias assistivas, no cenário educacional, são instrumentos na efetivação de uma educação inclusiva, pois potencializam o desenvolvimento da aprendizagem e das habilidades dos educandos. Nota-se que a utilização das tecnologias assistivas devem ser inseridas nos planejamentos de aulas, bem como na formação dos professores em contextos inclusivos. Visto que, “[...] é na **inserção no mundo** e não na adaptação a ele que nos tornamos **seres históricos e éticos**, capazes de optar, de decidir, de romper [...]” (FREIRE, 2000, p. 90, grifo nosso). Deste modo, destacamos que as pessoas com deficiência precisam ser inseridas, incluídas como indivíduos, como sujeitos e não como objetos do processo ensino-aprendizagem.

Assevera Boff (1995, p. 54, grifo nosso) que “[...] hoje, no processo de **mundialização homogeneizadora**, importa darmos asas à águia que se esconde em cada um de nós. Só então encontraremos o equilíbrio. A águia compreenderá a galinha e a galinha se associará

ao voo da águia”. As diferenças sejam físicas ou cognitivas, não são empecilhos para o aprender. Ao se trabalhar com pessoas com deficiência, não dá para homogeneizar, é necessário perceber as heterogeneidades existentes, ou seja, há águias e galinhas que precisam ser estimuladas, em cada pessoa e na sala de aula principalmente, despertando habilidades, em busca do equilíbrio.

Dizendo de outra forma, de acordo com Charlot (2005, p.57), “A educação é essa apropriação do humano por cada indivíduo. A educação é hominização [...] o ser humano assim produzido é sempre um ser humano singular, absolutamente original; a educação é singularização [...] ele é totalmente humano, totalmente social, totalmente singular[...]

Portanto, a Tecnologia Assistiva possibilita trazer à tona essa águia e galinha existentes nas pessoas com deficiência. Daí a necessidade de acabar na formação do professor com a dicotomia existente entre professor de sala de aula e professor para a sala de atendimento especializado, porque o material em que ambos trabalham é o humano. Bem como, não há uma única maneira de ensinar, de aprender, de avaliar. Somos humanos, sociais e únicos.

Nesse sentido, corroboramos com Kassir (2011) quando indica ao fazer uma análise da política de educação especial no Brasil, que as grandes barreiras na aprendizagem não existem porque as pessoas possuem deficiência, mas decorrem das expectativas sociais em relação às suas potencialidades e das relações estabelecidas entre os sujeitos e deles com os recursos tecnológicos para atender às suas necessidades.

## BREVES MARCOS LEGAIS

O binômio exclusão / inclusão social são marcos discursivos que permeiam a História da Educação, por exemplo, no passado, as pessoas com alguma deficiência eram perseguidas, retiradas do convívio social e fechadas em celas, asilos e hospitais. A inclusão é algo recente em nossa cultura. De acordo com Passerino (2005, p. 103), “[...] a **educação inclusiva** traz benefícios para a sociedade e para todos os envolvidos [...], pois propicia a criação de uma sala de aula que **respeita as diferenças e a diversidade** [...]” (grifo nosso). Consequentemente, as diferenças físicas, sociais, culturais, étnicas, de gênero ou de qualquer outra ordem, que, antigamente, justificavam a exclusão escolar, são compreendidas atualmente como uma forma de possibilitar a convivência com a diversidade e de aprender com as diferenças pessoais, ou seja, o respeito às diferenças e diversidades. Nesse sentido, o ambiente escolar deve propiciar aos indivíduos que eles aprendam a compartilhar, a perceber e visualizar as qualidades dos outros na heterogeneidade humana, sem intolerância e preconceitos.

Vejamos alguns marcos legais:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, possui um capítulo sobre Educação Especial e no artigo 59 assevera que “[...] os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I. currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades[...]” (BRASIL, 1996, p. 59)

Já a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2011), ratifica que a inclusão deve acontecer em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior.



Enquanto a Resolução CNE/CEB nº4/2009 institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

O objetivo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) do MEC, que substituiu a Secretaria de Educação Especial (Seesp) é:

Contribuir para o **desenvolvimento inclusivo** dos sistemas de ensino, voltado à valorização das **diferenças** e da **diversidade**, à promoção da **educação inclusiva**, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais. (BRASIL, 2011, p. 01, grifo nosso)

Bem como, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, define que:

Art. 5º, § 3º: As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para ofertar o atendimento educacional especializado. (BRASIL, 2011, p. 01)

A Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, aponta que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados 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.

Podemos perceber que os marcos legais supracitados representam um avanço, mas não significa que todos têm acesso à escola e que

não haja dentro da inclusão, traços de exclusão ainda. Tem-se um caminho longo para se percorrer até se conseguir chegar à máxima do princípio da equidade apregoada pela Constituição Federal (Art. 194, § 1º, inciso V).

De acordo com Mantoan (2003, p. 57), a inclusão implica “[...] a inserção de sujeitos excluídos, preparando as futuras gerações para o convívio com a diversidade [...], deixando de lado a perspectiva de que a inclusão é para os que possuem necessidades especiais [...]”. Ainda hoje há uma certa resistência acerca da inclusão. Afinal não bastam apenas apresentar políticas governamentais inclusivas em aceitar alunos com deficiência e se utilizar das tecnologias assistivas se não houver uma ressignificação da relação entre os sujeitos desse processo: aluno, professor, família, gestor e a sociedade.

Faz-se necessário haver ressignificações na formação dos professores, ampliando os horizontes criativos e os sentidos humanos e humanizados destes, até porque, aprender novas técnicas, encontrar-se com possibilidades, leva o docente a aprimorar os seus conhecimentos e encontrar maneiras de lidar com inúmeras adversidades que surgem no âmbito escolar. No tocante a relação entre conhecimento docente e tecnologia assistiva emergem algumas questões: Será que professor sabe manusear a tecnologia assistiva, para despertar as habilidades dos alunos com deficiência? Será que na formação do professor, eles estão sendo preparados para organizar atividades, recursos pedagógicos e construir caminhos de aprendizagem para os alunos com deficiência? Falta capacitação profissional ou humanização na formação? Daí destacamos que na formação do professor é necessário um cunho humanizado e diferenciado para saber trabalhar com as diferenças, em especial com pessoas com deficiência e com a tecnologia assistiva.

Portanto, podemos afirmar que a finalidade do processo educacional é oportunizar a formação integral dos cidadãos, potencializando-os no sentido do pensar, sentir, agir consciente e participativo. Para que esta finalidade seja concretizada, a metodologia de ensino e a aprendizagem em sala de aula têm que ser coerentes, viabilizando a concepção político-pedagógica que a inspira, partindo do princípio de que o método é uma teoria em ação. Desse modo, impõe-se como princípio metodológico da prática pedagógica o respeito ao direito de ser diferente, extensivo a educadores/educandos, o que implica a flexibilidade metodológica docente e discente em busca de novos caminhos na conquista da igualdade social. Esse exercício do direito subjetivo à educação impõe, inclusive, o respeito às pessoas com deficiência.

Nesse contexto, precisamos refletir sobre a importância da escola enquanto instituição que precisa rever seus conceitos e paradigmas, propondo condições de desenvolvimento da pessoa com deficiência, minimizando as diferentes formas de exclusão social e educacional que continuam sólidas no processo de formação do professor.

Para garantir direitos e necessidades das pessoas com deficiência, a implantação de leis, de decretos, entre outros, representam um avanço, no entanto, indiferença, preconceito, intolerância e ações que excluem permanecem dentro e fora da escola. Nas palavras de Perrenoud (2002):

[...] o mundo do ensino, ao invés de estar sempre atrasado em relação a uma revolução tecnológica, poderia tomar a frente de uma demanda social orientada para a formação. Equipar e diversificar as escolas é bom, mas isso não dispensa uma política mais ambiciosa quanto às finalidades e às didáticas. (PERRENOUD, 2002, p. 138)

Portanto, no decorrer da história houve várias revoluções, a industrial, a tecnológica, mas é na formação do professor, que a educação precisa realizar a sua própria revolução, antecipando-se às políticas governamentais e à tecnologia, ou seja, transpor e estabelecer novos paradigmas de ensinar, como ensinar, do aprender, do fazer etc.

Assevera Charlot (2005):

[...] O direito à educação não é simplesmente o direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido – e não de simples informações dadas pelo professor ou encontradas na internet –, de saberes que esclareçam o mundo – e não de simples competências rentáveis a curto prazo; o direito à atividade intelectual, à expressão, ao imaginário e à arte, ao domínio de seu corpo, à compreensão de seu meio natural e social; o direito às referências que permitem construir relações com o mundo, com os outros e consigo mesmo [...] (CHARLOT, 2005, p. 148)

Afinal, inclusão escolar não significa a abertura da escola para todos, sem perpassar pelo viés da melhoria na formação do professor, na qualidade do ensino, na viabilização para que os alunos com deficiência possam se beneficiar desses espaços através de mudanças não somente no aspecto físico, mas especialmente, nas propostas pedagógicas, metodológicas, gestão de recursos e sobretudo, nas relações humanas. Nesse contexto, as tecnologias assistivas também contribuem para a inclusão do aluno com deficiência e são mediadoras da transformação dessa realidade, quando o professor sabe manuseá-las.

### HUMANIZAR É PRECISO...

Convém enfatizar que no item 3 (três), algumas indagações foram levantadas, por isso a formação do professor será o viés para respondê-las.

Segundo Sabino (2012):

Já não é mais possível formar pessoas ficando atrelado somente a informar conteúdos ou pôr nos trilhos a velha lógica mecanicista da educação. É preciso romper com as dicotomias no processo de formação humana. As dimensões intelectual, cognitiva, corporal, científica, social, cultural, moral, ética, estética, afetiva são inseparáveis à formação de quem educa, forma, cuida, advoga, trata, comunica, lidera, enfim, de quem lida com seres humanos.” (SABINO, 2012, p. 142)

Dessa maneira, a formação do professor não pode ser esquecida, porque para que a TA seja bem aplicada, exige uma maneira nova de aprender e de ensinar e, nesse sentido, a dimensão humana e afetiva precisam ser estimuladas desde a formação, ou seja, a edificação de um professor proativo. A tecnologia assistiva desempenha um papel essencial para a inclusão educacional e para o processo de ensino e de aprendizagem. Logo, é algo essencial aos educadores utilizarem a tecnologia assistiva no processo de mediação de aprendizagens do sujeito com deficiência, especialmente quando se trata da Educação Especial. De acordo com Bauman (2002):

[...]“**Preparar-se para a vida**” – aquela tarefa perene e invariável de toda **educação** – deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar **tolerância** em relação à **diferença** e vontade de **respeitar o direito de ser diferente**; deve significar fortalecer as **faculdades críticas e autocríticas** e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de “mudar os marcos” e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da

indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado. (BAUMAN, 2002, p.126, grifo nosso)

Logo, uma verdadeira trilogia ação-reflexão-ação deve ser trabalhada na formação do professor para que o mesmo consiga lidar com o inesperado e possa agir no momento em que esteja diante de sua sala de aula e com os desafios da inclusão. Saiba também trabalhar com a tecnologia assistiva e como fazer a diferença na vida daquela criança com deficiência e para aquela família. O conteúdo transmitido sem associar com a vivência de sala, sem discussões e cujas ações são vazias de significado. Ensina-se para o tempo atual ou ensina-se de maneira tradicional. As universidades produzem ensino, extensão e pesquisa, mas deve primar pela humanização dos cursos, seja licenciatura ou bacharelado.

Nesse cenário que se descortina, é necessário derrubar paredes, transpor caminhos, na certeza de que não possuímos certezas, mas visualizamos possibilidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto sobre tecnologia assistiva, inclusão e a dimensão humana na formação do professor, destacamos que é preciso haver um “humanizar” para melhor educar. Logo, faz-se indispensável observar todo ponto de vista, mesmo porque “todo ponto de vista é a vista de um ponto”<sup>1</sup> e como afirma Boff (1995):

**Ler** significa **reler** e **compreender, interpretar**. Cada um **lê** com os **olhos** que tem. E **interpreta** a partir de onde os **pés** pisam. **Todo ponto de vista é a vista de um ponto**. Para entender como alguém lê, é necessário saber como

---

1 Expressão extraída do livro A águia e a galinha de Leonardo Boff, p2

são seus olhos e qual é sua **visão de mundo**. Isso faz da leitura sempre uma releitura. A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Para **compreender**, é essencial conhecer o **lugar social de quem olha**. Vale dizer: como alguém vive, com quem convive, que experiências tem, em que trabalha, que desejos alimenta, como assume os dramas da vida e da morte e que esperanças o animam. Isso faz da **compreensão** sempre uma **interpretação**. Sendo assim, fica evidente que cada leitor é co-autor. Porque cada um lê e relê com os olhos que tem. Porque **compreende** e **interpreta** a partir do **mundo** que **habita**.” (BOFF, 1995, p. 2, grifo nosso)

Esse compreender e interpretar requer um diálogo constante entre todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, desde o ouvir a família, as pessoas com deficiência para conhecer as suas necessidades e utilizar as melhores estratégias, com o auxílio das tecnologias assistivas para assessorar no seu desenvolvimento amplo.

É desse modo que o professor estará não apenas integrando e sim incluindo o discente com limitações, até porque é através dessa sensibilidade no olhar e no agir, que se encontram meios de possibilitar o conhecimento que cada um merece, visto que, ninguém é igual e por assim ser, não devem ser exigidos da mesma maneira, isto é, um único jeito de ensinar e de aprender. Afinal somos únicos e cada ser tem seu tempo, dinâmica e modo de aprender, logo não podemos ensinar da mesma maneira e nem construir uma exclusão dentro da inclusão.

Sendo assim, humanizar para melhor educar é agregar afetividade, respeito, conhecimento e ética como componente imprescindível para a dimensão do ser humano em construção, em formação.

Portanto, concordamos com a teoria de Sousa (2017) quando aponta que a desimaginação do social é a imaginação antissocial do social. Segundo ela, numa sociedade de desigualdade natural-social entre os indivíduos, a responsabilidade colectiva pelos males da sociedade não existe. O que existe é a culpa individual daqueles que não querem ou não podem competir por aquilo que a sociedade nunca oferece e apenas concede a quem merece. Os que fracassam, em vez de apoiar-se na sociedade, devem apoiar-se nas religiões que por aí pregam a teologia da prosperidade e consolo para quem não prospera. A educação, em vez de criar a miragem da responsabilidade cidadã e da solidariedade social, deve ensinar os jovens a ser competitivos e saber que estão numa guerra de todos contra todos. Se não é isto que queremos, é bom termos bem a noção do inimigo contra o qual temos de lutar com todas as forças democráticas e sem complacência.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **A Sociedade Individualizada** – Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2002

BERSCH, Rita. **Introdução às tecnologias assistivas**: CEDI – Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil. Porto Alegre: [s.n.], 2008.

BOFF, Leonardo. **A água e a galinha, a metáfora da condição humana**. 40 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

BRASIL. Casa Civil. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Resolução 4. Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**.



BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Brasília: - SECADI/MEC, nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.146, 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009.

CONTE, Elaine; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; BASEGIO, Antônio Carlos. **Tecnologia Assistiva, direitos humanos e educação inclusiva: uma nova sensibilidade**. Educ. rev. Belo Horizonte, v.33, e163600, 2017. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982017000100140&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982017000100140&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 03 dez. 2017.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: EDUNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KASSAR, M. C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília-SP, v. 17, n. Especial 1, p. 41-58, maio/ago. 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência**: contribuição para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon/SENAC, 1997.

PASSERINO, M. L. **Pessoas com autismo em ambientes digitais de aprendizagem**: estudo dos processos de interação social e mediação. 2005. 317f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) - UFRGS, Porto Alegre, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SABINO, Simone. **O afeto na prática pedagógica e na formação docente** – Uma presença silenciosa... São Paulo: Paulinas, 2012.

SANTOS. Boaventura de Sousa. **A desimaginação do social**. Jornal de Letras (2017)

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2002.



## UM NOVO OLHAR PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE ASPERGER

Gilvanete Cavalcante Almeida  
Ana Raquel Silva Santos Alves  
Mariana Reis Fonseca

### 1 INTRODUÇÃO

**A**s dimensões das questões educacionais existentes, sobretudo em relação a inclusão de alunos com necessidades especiais, despertam naqueles que tem compromisso com a cidadania, o dever de reverter esta situação buscando uma solução.

Por educação, se entende “o processo de aquisição de valores sociais, culturais, morais, éticos, espirituais de uma pessoa, de uma sociedade ou de uma nação, para a transformação e a construção do mundo e da história” (FERREIRO, 1983).

A educação constrói o homem, seu potencial criador, produtor e de organização social; ela ratifica ou retifica formas de pensar, isto não somente referindo-se aos alunos, mas também aos professores. Desta forma, é que a representação que um docente faz de seu aluno é importante. Ela definirá a forma das relações entre eles e dará sentido às experiências a serem vivenciadas.

Os educadores devem estar dispostos às mudanças, além de adequar conceitos, ideologias e valores como um elemento facilitador no processo de conscientização da construção da cidadania. Esse processo de construção e inclusão deve partir de sua prática e dos conhecimentos prévios que esta prática possibilita.

A inclusão, como movimento social, tomou impulso, no Brasil, na década de 1990, com a difusão das ideias da Declaração de Salamanca e com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que define educação especial, no capítulo V: “Da Educação Especial – Artigo 58: educação especial é a modalidade de educação inclusiva escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com necessidades especiais”.

Sobre a questão do “dentro” (incluir) e “fora” (excluir), Freire (1987) se posiciona do seguinte modo “na concepção prática e bancária, os oprimidos recebem o nome de assistidos, considerados marginalizados da sociedade”. Nessa visão, os oprimidos são “seres fora de” ou “à margem de” e que precisam ser reinseridos tanto na escola, quanto na sociedade. Cruz (2014), “[...] é preciso que, por meio da coletividade-

de, a pessoa autista possa caminhar de dentro do seu mundo próprio para o mundo social” (CRUZ, 2014, p. 61).

Para a elaboração desse trabalho foi realizado um estudo bibliográfico que consistiu na análise de referenciais normativos e de documentos oficiais como leis, decretos, e resoluções com foco na educação especial. Paralelamente, realizou-se buscas em sites de diferentes instâncias governamentais bem como, em sítios de organismos internacionais que abordam aspectos relacionados à política de educação especial.

## EDUCAÇÃO INCLUSIVA E PRÁTICAS EDUCATIVAS

Entende-se por educação um processo que articula conhecimentos formalmente estruturados, de caráter histórico e cultural, que forma gerações e que promove a autorrealização e o desenvolvimento das pessoas. Assim, a educação engloba o ensinar e o aprender nos mais variados espaços de convívio social.

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

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) prevê ainda, quando necessário, “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, além de especificar 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, art. 58, § 1º, § 2º).

A Síndrome de Asperger é uma perturbação neurológica da família dos transtornos do espectro autista, que afeta aproximadamente de 3 a 7 em cada 1.000 crianças. Cada criança exterioriza um conjunto diferente de sintomas, por isso não há uma lista precisa dos comportamentos para um diagnóstico. No entanto, existem muitos comportamentos que podem ser sinais da síndrome. (Revista psiconlineWS. 2015)

Os melhores estudos que têm sido conduzidos até agora sugerem que Síndrome de Asperger é consideravelmente mais comum que o Autismo clássico. Enquanto que o Autismo tem tradicionalmente sido encontrado à taxa de 4 a cada 10.000 crianças, estima-se que a Síndrome de Asperger esteja na faixa de 20 a 25 por 10.000. Isto significa que para cada caso de Autismo, as escolas devem esperar encontrar diversas crianças com o quadro Síndrome de Asperger. (Bauer, 1995)

É evidente que a Síndrome de Asperger muitas vezes é identificada mais tarde que o transtorno autista, geralmente os professores das primeiras séries identificam, pelo contexto aplicado ao aluno, observando a dificuldade na interação social. Atrasos motores e falta de destreza são citados na identificação da síndrome. Especialistas dizem que a intervenção precoce, envolvendo a formação educacional e social, realizada enquanto o cérebro da criança ainda está em desenvolvimento, é muito importante para crianças com Síndrome de Asperger.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais - DSM IV (1995) da Associação Psiquiátrica Americana (APA), em sua 4a. edi-

ção, e o Código Internacional de Doenças - CID 10 (1993) da Organização Mundial de Saúde (OMS), em sua 10a. edição, trazem a caracterização mais recente da Síndrome de Asperger e, atualmente, as diretrizes diagnósticas propostas ali são as mais utilizadas para se fechar o diagnóstico da referida síndrome, por serem considerados os manuais oficiais de classificação das doenças.

E quanto ao Transtorno de Asperger aponta:

[...] as características essenciais do Transtorno de Asperger são: prejuízo severo e persistente na interação social, desenvolvimento de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades. A perturbação deve causar prejuízo significativo nas áreas social, ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento. (pág. 74).

É imprescindível saber que DSM IV (1995) diferencia o Transtorno de Asperger do Transtorno Autista por considerar que o primeiro não apresenta atrasos clinicamente significativos na linguagem, isto é, as palavras e frases com função comunicativa aparecem na idade adequada de desenvolvimento, além de não existir no portador de SA atrasos clinicamente significativos de desenvolvimento cognitivo, de comportamento adaptativo, de habilidades de autoajuda e da curiosidade a cerca do ambiente.

Para que se alcance com sucesso as premissas da educação inclusiva, deve-se enfatizar e adotar práticas pedagógicas diferenciadas, baseadas na noção de que ao educador cabe desenvolver seu trabalho com base nas situações existentes e vividas por sua clientela. Assim, ancora-se na tese de que a pluralidade dos alunos deve ser respeitada, de modo que eles tenham o direito de participar e de ser considerados membros ativos na comunidade escolar e dentro da sociedade:

A ação do educador não poderá ser executada de qualquer forma, como se toda e qualquer forma fosse suficiente para que ela possa ser bem realizada. Ela só poderá ser bem realizada se tiver um compromisso político que a direcione. Ou seja, o educador só tem duas opções: ou quer a permanência desta sociedade, com todas as suas desigualdades, ou trabalha para que a sociedade se modifique. (LUCKESI, 2005).

O docente participe da educação inclusiva deverá assumir uma postura e práticas pedagógicas que contemplem a todos os tipos de sujeitos, superando as diferenças e desigualdades sociais e intelectuais dos seus alunos. Além disso, o mesmo educador deve criar uma situação de aprendizagem rica em estímulos.

Quanto à etiologia, não existe referência a mesma no DSM IV, por não ter sido comprovado empiricamente a causa básica dos TIDs, por não terem conseguido, ainda, identificar um marcador biológico específico e comum a todos os casos. Em alguns casos há também um forte componente genético, que parece ser mais comum na SA que no autismo clássico.

O DSM IV (1995) traz como critérios diagnósticos para o Transtorno de Asperger:

A. Prejuízo qualitativo na interação social, manifestado por pelo menos dois dos seguintes critérios: (1) prejuízo acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social (2) fracasso para desenvolver relacionamentos apropriados ao nível de desenvolvimento com seus pares (3) ausência de tentativa espontânea de compartilhar prazer, interesses ou realizações com outras pesso-

as (por ex., deixar de mostrar, trazer ou apontar objetos de interesse a outras pessoas) (4) falta de reciprocidade social ou emocional. B. Padrões restritos, repetitivos e estereotipados de comportamento, interesses e atividades, manifestados por pelo menos um dos seguintes quesitos: (1) insistente preocupação com um ou mais padrões estereotipados e restritos de interesses, anormal em intensidade ou foco (2) adesão aparentemente inflexível a rotinas e rituais específicos e não funcionais (3) maneirismos motores estereotipados e repetitivos (por ex., dar pancadinhas ou torcer as mãos ou dedos, ou movimentos complexos de todo o corpo) (4) insistente preocupação com partes de objetos. C. A perturbação causa prejuízo clinicamente significativo nas áreas social e ocupacional ou outras áreas importantes de funcionamento. D. Não existe um atraso geral clinicamente significativo na linguagem (por ex., palavras isoladas são usadas aos 2 anos, frases comunicativas são usadas aos 3 anos). E. Não existe um atraso clinicamente significativo no desenvolvimento cognitivo ou no desenvolvimento de habilidades de autoajuda apropriadas à idade, comportamento adaptativo (outro que não na interação social) e curiosidade a cerca do ambiente na infância. F. Não são satisfeitos os critérios para um outro Transtorno Invasivo do Desenvolvimento ou Esquizofrenia". (pág. 76)

Elenco 10 dos principais comportamentos mais comuns que podem ser observados e que é importante ser percebido por aqueles que possivelmente convivem com uma criança que tenha esta condição:

1. A fixação por uma única atividade. É comum que a criança com síndrome de Asperger se concentre em poucos interesses ou em apenas um, fazendo a mesma coisa por horas e horas. A criança parece obcecada com alguma coisa, pode ser um brinquedo como carrinhos, bonecas, livros de histórias... Ela repete e se dedica à brincadeira por um tempo exagerado.



## 2 Falar como um “pequeno professor”

Em alguns casos, a criança Asperger parece um pequeno sábio, com habilidades verbais avançadas, mas, por causa do espectro autista, sua conversa pode focar apenas um tema do qual ela quer falar o tempo todo. Outro aspecto é a maneira da criança falar, muito formal, mais do que o normal para a idade dela, por isso, em alguns casos, ela prefere conversar com os adultos.

## 3 Dificuldades para interpretar os sinais sociais

Outro sinal importante é a dificuldade social. Decifrar uma linguagem corporal, esperar a vez para realizar uma atividade ou para ter uma conversa pode ser bem complicado. Pode ser bem difícil fazer um trabalho em grupo na escola porque a criança não espera a sua vez de participar e não é capaz de aceitar outros pontos de vista, nem consegue manter uma conversa. Como resultado, crianças com Asperger podem ficar isoladas de outras crianças.

## 4 Necessidades de Rotina

Crianças de Asperger, muitas vezes, precisam de rotinas diárias, do contrário, tudo fica confuso para eles, tomar banho às 8h30, café da manhã às 9h, almoço às 12h, jantar às 18h, ir para cama às 21h30. Precisam ter uma vida muito bem estruturada. Sair da rotina para fazer compras ou apenas sair de casa casualmente pode ser um caos. É necessário anunciar esta mudança de planos com dias de antecedência, para evitar que fiquem desconfortáveis.

## 5 Birras emocionais

Muitas crianças com síndrome de Asperger não conseguem gerir as suas próprias emoções de forma adequada, por isso, quando estão sobrecarregadas emocionalmente fazem birras. Os pais percebem

que há uma incapacidade de controlar emoções quando a situação estiver fora de controle.

#### 6 Falta de empatia

Outro sinal da síndrome de Asperger é uma aparente falta de empatia com os outros, eles não têm a noção de que as outras pessoas também têm sentimentos, desejos e necessidades, é como se vivessem em sua própria bolha.

#### 7 Eles não entendem as sutilezas da fala

Crianças com síndrome de Asperger podem ter dificuldade para entender o que está sendo transmitido através da mudança do tom de voz e podem dar um sentido literal às palavras. São incapazes de entender o sarcasmo, a ironia e o duplo sentido, não conseguem distinguir quando se fala sério ou brincando, acreditam que tudo o que lhes é dito seja mentira.

#### 8 Linguagem corporal incomum

Eles podem ter uma postura ou expressões faciais incomuns, olhar muito outra pessoa ou evitar o contato visual por completo.

#### 9 Atrasos no desenvolvimento motor

Em alguns casos, podem ter habilidades motoras ruins ou atrasos motores em habilidades básicas, tais como escrever ou andar de bicicleta.

#### 10 Sensibilidade sensorial

Em alguns casos, a criança com Síndrome de Asperger possui maior sensibilidade sensorial, que pode ser facilmente estimulada por algumas sensações como luzes brilhantes, ruídos altos ou texturas.

Segundo Gaspar (1998), o autismo tem sido notório em 20 crianças a cada dez mil nascidos, número que vem crescendo nos últimos anos, não se restringindo à raça, à etnia ou ao grupo social” (ORRÚ, 2012, p. 23). Atualmente, a presença frequente nas escolas regulares, garantida por Legislações que tratam sobre a Inclusão e Direitos desses sujeitos - a exemplo da **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** – percebemos que temos muitos desafios no tratamento, e principalmente, em suas especificidades.

Sendo de fundamental importância considerar a história de cada indivíduo, sua subjetividade, e ter o olhar individual para cada um, independentemente de sua deficiência. Em concordância está a atividade física que traz um excelente aprendizado e oportuniza a Inclusão. Nesse sentido, a atividade física pode facilitar os laços sociais.

Destacando as especificidades do espectro autista, é fundamental o investimento constante nos processos de coletividade. Propiciar condições para o desenvolvimento deles por meio do contato significativo e interativo com o outro é caminhar para além da caridade social, compreendendo suas ações como participações significativas no meio social. (CRUZ, 2014, p. 64)

Para nosso consolo a história mostra que muitos famosos geniais como Albert Einstein, Isaac Newton e músicos como Syd Barrett, fundador do Pink Floyd, têm sintomas consideráveis para um diagnóstico de Síndrome de Asperger. Portanto não desanimemos.

## CONCLUSÃO

A pretensão deste estudo foi investigar e compreender os desafios enfrentados pela escola e fora dela com a inclusão de alunos com necessidades especiais, nesse caso, pessoas com **Síndrome de Asperger**, para que se possa repensar as práticas aplicadas. Na perspectiva inclusiva, o acesso à escola deverá ser acompanhado de qualidade, permanência com êxito, mudança comportamental da comunidade escolar e o reconhecimento do aluno deficiente como sujeito de direito igual a todos.

Dessa forma, mediante estudo bibliográfico, foi possível **entender certos aspectos da Síndrome de Asperger**, como suas características, no sentido de adequar o espaço social na utilização inerente a suas habilidades, desenvolvendo sua competência, levando o indivíduo a se inserir na sociedade.

Diante do exposto, podemos afirmar que é preciso lutar pela melhoria dos cursos de formação de professores na área de inclusão para pessoas com necessidades especiais; é preciso assegurar aos professores um embasamento sólido no âmbito da formação geral, para que ele seja capaz de transformar a sala de aula e, consequentemente, além dela em um espaço de construção do conhecimento e transformação, independentemente de sua condição física.

Portanto, esperamos ter contribuído para estimular novas pesquisas sobre a Síndrome de Asperger, que levem a reflexões sobre o processo de ensino e de aprendizagem, pois serão determinantes para garantir a igualdade de condições no processo educacional e social desses indivíduos.

## REFERÊNCIAS

Disponível em: < <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0259.pdf>. Acesso em 02/10/2017. Disponível em: < <http://www.psiconline.com/2015/06/10-sinais-para-identificar-sindrome-de-asperger.html>

BAUER, Stephen. **Asperger Syndrome**. 1995. Disponível em: Acesso em: 2 ago. 2006 BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996): Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Marcos. **Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2010.

CRUZ, Talita. **Autismo e Inclusão**: experiências no Ensino Regular. Paco Editorial: 2014.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009

FERREIRO, Emília. **Com todas as Letras**. São Paulo: Editora Cortez, 1993.

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

GASPAR, M. L.R. **Autismo**: procurando vencer as barreiras impostas pelo isolamento. Mensagem da APAE. Brasília, ano XXXV, nº 83, p. 13, outubro, 1998.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. São Paulo: Cortez, 2005.

ORRÚ, Sílvia Ester. **As singularidades presentes em indivíduos com síndrome de Asperger e autismo de alto-desempenho**. Congresso Brasileiro de Educação Especial. 2012.

