



Olhar diverso

ISSN. 2447-0171

Revista Multitemas da Criação Editora | Nº 11 | maio./ago 2019

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

PROJETO GRÁFICO

Adilma Menezes

FOTOGRAFIA DA CAPA:

© Roxana Gonzalez | Dreamstime.com

Catálogo – Claudia Stocker – CRB 5/1202

Olhar diverso - Multidisciplinar

Revista Multitemas da Criação Editora. n 11. mai-ago. 2019. Educação Inclusiva. - Aracaju: Criação, 2019. ISSN. 2447-0171

1. Inclusão 2. Revista Multitemas. 3. Educação inclusiva
I. Olhar Diverso - Multidisciplinar II. Assunto

CDU 376(817.3)

O conteúdo dos artigos é de responsabilidade exclusiva dos autores.

Olhar diverso

N. 11 | maio-agosto/2019

A revista Olhar diverso é um periódico da Criação Editora que tem o intuito de incentivar a publicação de resultados de pesquisas nas diferentes áreas do conhecimento. Agrega artigos, resumos expandidos, resenhas, debates sobre temáticas que encorajem o debate interdisciplinar.

EDITOR

Rita de Cácia Santos Souza

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Instituto de Direito Público de Brasília (IDP-DF)

Estácio Bahia Guimarães
Academia Sergipana de Letras

Fábio Alves dos Santos
Universidade Federal de Sergipe

José Eduardo Franco
Universidade de Lisboa/ CLEPUL

Luiz Eduardo Menezes
Universidade Federal de Sergipe

Jorge Carvalho do Nascimento
Universidade Federal de Sergipe

José Afonso do Nascimento
Universidade Federal de Sergipe

José Rodorval Ramalho
Universidade Federal de Sergipe

Justino Alves Lima
Universidade Federal de Sergipe

Martin Hadsell do Nascimento
Universidade do Texas, Austin

Rita de Cácia Santos Souza
Universidade Federal de Sergipe

CONSELHO CIENTÍFICO

Acássia Araújo Barreto
Núcleo de Pesquisa em Comunicação e Tecnologia - NUCA

Lilian Cristina Monteiro França
Universidade Federal de Sergipe

Lucas Aribé Alves
Instituto ILUMINAR

APRESENTAÇÃO

A importância da socialização de estudos, práticas e pesquisas na área da Educação Inclusiva é cada vez mais reconhecida socialmente, pois a inclusão é uma utopia possível e já é um fato em alguns contextos escolares. No entanto, ainda é preciso avançar, fazer conhecer essas possibilidades.

Naturalmente, incluir não é uma tarefa fácil, pois demanda esforços, estudos, pesquisas e recursos e nem sempre esses elementos estão presentes no cotidiano da escola. Esta edição da Revista Olhar Diverso, vem com seus artigos produzidos por membros do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva-Núpita, socializar alguns estudos e experiências que apontam possibilidades para nos aproximarmos cada vez mais do dever ser da Educação Inclusiva.

No primeiro artigo, EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR, apresenta um panorama de movimentos políticos voltados para Educação Especial no Brasil, versa a respeito da implantação da Educação Especial em Sergipe, como também objetiva propalar a história da criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe-CREESE.

O segundo artigo, amplia a discussão apresentando o CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO CARDOSO DO NASCIMENTO JUNIOR: HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E O LEGADO DO SEU PATRONO PARA A SOCIEDADE SERGIPANA ENQUANTO MÉDICO E PROFESSOR, apresenta um panorama de movimentos políticos voltados para Educação Especial no Brasil, versa a respeito da implantação da Educação Especial em Sergipe, como também objetiva propalar a história da criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe-CREESE.

No terceiro artigo, A FORMAÇÃO DOCENTE: EIS AQUI A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS, evidencia a trajetória das pessoas surdas rumo à inclusão nas quais tinha direito à vida, por isso, foram banidas da sociedade com a morte. Retrata, ainda, algumas legislações que assegura o direito dos surdos nas escolas.

O quarto artigo, OS JOGOS E BINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA, trata do caráter lúdico do jogo e da brincadeira como parte integrante da infância, das relações que são constituídas durante essa fase para a vida adulta, das contribuições para o desenvolvimento da criança e da forma prazerosa que desperta e facilita o aprendizado.

O quinto artigo, ANÁLISES EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS COM CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA, procurou analisar textos orais e escritos de alunos com cegueira, buscando refletir sobre o ensino e a aprendizagem do aluno cego.

No sexto artigo, PROVA PARA INFORMAR OU AVALIAÇÃO PARA FORMAR: O PENSAR E O FAZER DOCENTE, o autor procurou compreender as concepções e ações dos professores diante a avaliação da aprendizagem escolar no contexto de suas vivências em sala de aula.

Boa leitura!

SUMÁRIO

- 9 EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR
Adriana de Andrade Santos
- 29 CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO CARDOSO DO NASCIMENTO JUNIOR: HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E O LEGADO DO SEU PATRONO PARA A SOCIEDADE SERGIPANA ENQUANTO MÉDICO E PROFESSOR
Ana Cláudia Sousa Mendonça
- 45 A FORMAÇÃO DOCENTE: EIS AQUI A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS
Anderson Francisco Vitorino
- 65 OS JOGOS E BINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA
Antenor de Oliveira Silva Neto
- 79 ANÁLISES EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS COM CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA
Marleide dos Santos Cunha
- 101 PROVA PARA INFORMAR OU AVALIAÇÃO PARA FORMAR: O PENSAR E O FAZER DOCENTE
Richardson Batalha de Albuquerque

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO DA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR

RESUMO

A pesquisa em tela apresenta um panorama de movimentos políticos voltados para Educação Especial no Brasil, versa a respeito da implantação da Educação Especial em Sergipe, como também objetiva propalar a história da criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe – CREESE. Conhecida na contemporaneidade como Escola de Educação Especial Professor João Cardoso Nascimento Júnior. A metodologia utilizada foi a Histórico cultural, a coleta de dados ocorreu através de análises de documentos institucionais como decretos, portarias e relatórios envolvendo a pessoa com deficiência, salvaguardados no arquivo da instituição. Revelamos os personagens envolvidos na criação do centro, além da importância do convênio firmado entre o governo do Estado de Sergipe e Cuba na implementação desse estabelecimento de ensino.

Graduada em Pedagogia Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe. Membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão e Tecnologia Assistiva - NUPITA /CNPq), drikaduda1996@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A educação é vista como um direito de todos, cabe ao Estado custeá-la, segundo o Art. 1º da Lei de Diretrizes e Bases – LDB “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LEI nº 9.394/96).

Em pleno século XXI mesmo sendo um direito de todos constata-se que há milhões de brasileiros desprovidos da educação devido a fatores como limites quanto ao acesso escolar, gestação precoce, necessidades especiais, miséria, condições financeiras, a necessidade de trabalhar, déficit de aprendizagem, dentre outros.

A LDB 9394/96 é quem regulamenta a educação no Brasil concomitantemente com a Constituição Federal de 1988, assegura a Educação Especial como modalidade de Ensino oferecida, de preferência, na rede regular.

É dever tanto da família como do Estado prisma “pelo pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (LEI nº 9.394/96).

Cabe ao Estado a obediência dos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

- IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extraescolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial.
- Também é dever do Estado,
atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, LEI Nº 12.796, 2013).

O Decreto nº 3.956/2001 conceitua deficiência como [...] “uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”.

O Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil trabalha com quatro fases referentes a correntes históricas, e ou, linhas de pensamentos que tratam da pessoa deficiente, sendo a primeira delas a da Eliminação: no Estado de Esparta era preconizado o melhoramento da espécie humana; a da Segregação: emerge a necessidade da sociedade construir asilos; Integração: pessoas são mutiladas nas guerras mundiais e forçadas adaptar-se à sociedade; a última fase a da Inclusão: é a da sociedade da inclusão em acessão.

2. PANORAMA DE MOVIMENTOS POLÍTICOS VOLTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Na atualidade, as pesquisas dedicadas na área de Educação Especial vem ganhando espaço nas universidades, contrapondo, o surgimento tímido dos debates voltados para educação do deficiente no país, especialmente, no estado de Sergipe.

Para Souza (2017), entre as décadas de 20 e 30 do século XX não houve criação de escolas ou entidades sem fins lucrativos voltadas para o atendimento de deficientes em Sergipe, entretanto, foi um período marcado pelo avanço “nos conhecimentos científicos com o estudo constante de uma pedagogia para os *anormais*” (SOUZA, 2017, p. 68), nomenclatura utilizada a época.

Na década de 40 do já mencionado século são criadas as Sociedades Pestalozzi do Brasil de Belo Horizonte – MG e do Rio de Janeiro. Um fator mundialmente marcante que compreende o final da década de 30 e meados de 40 foi a Segunda Guerra Mundial na qual Adolf Hitler ordena que judeus, negros, ciganos e pessoas deficientes fossem exterminadas, ele preconizava uma linhagem pura (pessoas brancas).

Nesta década, precisamente, em 1948 a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamam a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH que em seu art. 25 faz uma menção a pessoa deficiente.

Toda pessoa tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle (BRASIL, s/d, p. 8).

De acordo com o texto elaborado pelo Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil estimasse que 271 mil deficientes entre crianças e adultos foram dizimados em prol da política da raça ariana pura.

Nos anos rebeldes que compreende a década de 60 do século XX, a nomenclatura utilizada para fazer referência a pessoa deficiente era a palavra “excepcionais” como nos revela os Art. 88 e 89 da Lei nº 4.024/61.

A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no

sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade [...] Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961).

Os anos 60 foi marcado pela arte, política, ciência, tecnologia, pelas guerras, dentre outros fatos relevantes. Constata-se que na década de 60 houve uma diminuição nos casos de doenças como a poliomielite, em contra partida aumenta-se “os casos de deficiência associados a causas violentas, principalmente acidentes automobilísticos (carro e moto), de mergulho e ferimentos ocasionados por armas de fogo” (BRASIL, s/d).

A nível mundial em especial nos Estados Unidos surgem “os primeiros movimentos organizados por familiares de pessoas com deficiência” (BRASIL, s/d), a comunidade surda ganha voz com a publicação do livro “Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo americano” escrito por Willian Stokoe.

No Brasil através do Decreto nº 48.921/60 é instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – Cademe. Também em 1962 realiza-se o 1º Encontro Nacional de Dirigentes Apaeanos, neste mesmo ano é fundada a Fenapaes – Federação Nacional da APAEs¹, visando o atendimento a pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Em 1967 é fundada a Associação dos Cegos do Piauí – ACEP, entidade particular de interesse social que atende pessoas cegas e de baixa visão, no ano de 1968 durante a realização do II Congresso Brasileiro de Educação de Deficientes Visuais, em Brasília – DF é fundada

1 A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro. Caracteriza-se por ser uma organização social, cujo objetivo principal é promover a atenção integral à pessoa com deficiência intelectual e múltipla. A Rede Apae destaca-se por seu pioneirismo e capilaridade, estando presente em mais de 2 mil municípios em todo o território nacional. <http://apae.com.br/>

a Associação Brasileira de Educação de Deficientes Visuais – ABDEV, sendo a mesma uma entidade privada sem fins lucrativos.

A década de 70 do já mencionado século é conhecida como anos de chumbo, a população não tem voz, visão e nem movimento, o Brasil se encontra no apogeu da ditadura militar. É criada nesta década a Associação Nacional de Desporto de Excepcionais, atual Associação Nacional de Desporto de Deficientes – ANDE, cujo objetivo principal é agregar especialmente deficientes com paralisia cerebral nos esportes.

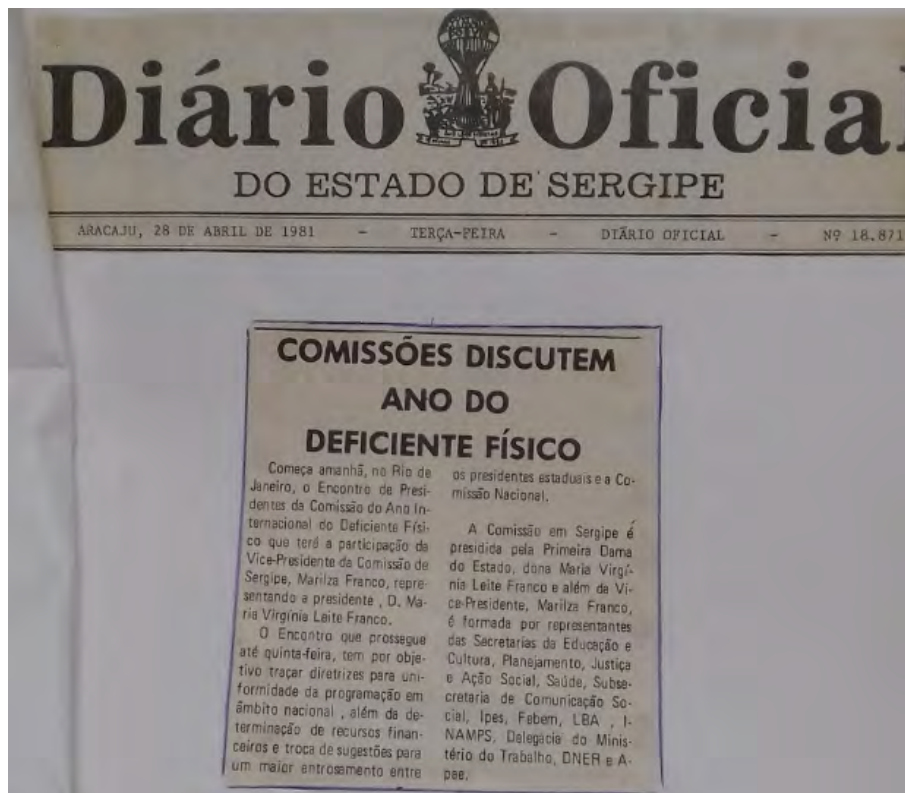
Também em 1970 é criado pelo INES o “Serviço de Estimulação Precoce para atendimento de bebês de zero a três anos de idades”, em 1971 é publicado pela ONU a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, existe dificuldades em diagnosticar a deficiência mental.

Para Gomes et al. (2007), “A deficiência mental não se esgota na sua condição orgânica e/ou intelectual e nem pode ser definida por um único saber. Ela é uma interrogação e objeto de investigação de inúmeras áreas do conhecimento” (GOMES et al., 2007, p. 15).

No ano de 1977 foi criada a Federação Nacional de Educação e Integração dos Deficientes Auditivos – FENEIDA, foi bastante criticada por ser composta só por ouvintes engajados com a problemática da surdez.

Partido para a década de 80 do século XX consta-se um momento de crises financeiras e baixa na economia brasileira, o ano de 1981 é considerado o Ano Internacional das Pessoas Deficientes – AIPD, cujo foco é dar visibilidade as pessoas com deficiência, objetivo alcançado com êxito.

Comissão do Ano Internacional do Deficiente Físico



Fonte: Acervo da Escola de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior.

É uma década marcada por encontros que reivindicam os direitos e deveres das pessoas com deficiência, como também pela criação de associações, a exemplo da Associação dos Amigos dos Autistas – AMA, entidade beneficente e sem fins lucrativos.

A AMA visa:

Proporcionar à pessoa com autismo uma vida digna: trabalho, saúde, lazer e integração à sociedade. Oferecer à família da pessoa com autismo instrumentos para a convivência no lar e em sociedade. Promover e incentivar pesquisas sobre o autismo, difundindo o conhecimento acumulado (AMA, 2011).

A Defensoria Pública do Estado de São Paulo elaborou no ano de 2011 uma cartilha que trata dos direitos das pessoas autistas, ela conceitua autismo como:

[...] um transtorno global do desenvolvimento (também chamado de transtorno do espectro autista), caracterizado por alterações significativas na comunicação, na interação social e no comportamento da criança. Essas alterações levam a importantes dificuldades adaptativas e aparecem antes dos 03 anos de idade, podendo ser percebidas, em alguns casos, já nos primeiros meses de vida. As causas ainda não estão claramente identificadas, porém já se sabe que o autismo é mais comum em crianças do sexo masculino e independente da etnia, origem geográfica ou situação socioeconômica (Defensoria Pública do Estado de São Paulo, 2011).

Em 1987 a FENEIDA é reestruturada sendo fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, no Rio de Janeiro, entidade filantrópica que luta pelos direitos da Comunidade Surda Brasileira, cujo intuito é a divulgação da LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

3. IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE

Em Sergipe no ano de 1977 a passos lentos foi sendo implantada a Educação Especial,

com a criação de classes especiais na Escola de 1 Grau 11 de Agosto, atendendo a 41 alunos. Em 1978, esse atendimento foi ampliado para 120 alunos, com a implantação em mais duas unidades escolares, a Escola de 1º Grau Arício Fortes e a Presidente Médici (SEESP/MEC, s/d).

Essas classes especiais foram implantadas graças a um convenio firmado entre a Secretaria de Estado da Educação com o Centro Nacional de Educação Especial (CNESE) do Ministério da Educação que custeou os gastos.

Sergipe possuía na década de 80 do século XX uma clientela bem maior de alunos deficientes se comparados as classes especiais ofertadas pelas escolas da capital e do interior.

Segundo Souza (2017), foi realizado um levantamento de dados por meio de uma Comissão Estadual, afim de apurar o quantitativo das pessoas deficientes no estado que perfazia na época um total de 11.626 deficientes.

De acordo com o levantamento 80,10% desses deficientes residiam no interior e 19,90% na capital, sendo que 43,03% apresentavam deficiência motora, 25,96% deficiência visual, 15,65% deficiência auditiva, 24,32% deficiência mental e 8,96% múltiplas deficiências.

Em 1983 a Universidade Federal de Sergipe ofereceu cursos de especializações voltados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais em parceria com a Secretaria de Educação do Estado.

Segundo Souza (2017), entre os anos 1985 a 1987 foi criada a Coordenadoria Nacional para Integração da pessoa Deficiente (CORDE), por meio de um documento o CORDE criticou a inserção do deficiente no mercado de trabalho, bem como a situação deles a nível nacional.

Para Souza (2017), a sociedade, profissionais da área da saúde e da educação juntamente com o secretário de educação propulsaram a criação do Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior, em 07 de março de 1989 por meio do decreto nº 10.313, vale ressaltar que segundo Souza (2017), sua origem marca de 1986.

A Educação Especial aparece contemplada, desde os programas mais abrangentes até em projetos específicos, e aparece um

plano aparentemente inédito da Secretaria de Educação para a Secretaria de Educação Especial que foi submetido a SEESP/MEC, cuja proposta básica envolvia estabelecer convênio com o CELAEE (Centro de Educação Latino-Americano de Educação Especial) de Cuba, para implantar três centros de referências em Educação Especial no âmbito do Estado, a saber: “Centro de Referência das Classes Especiais”, “Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Junior”, e o “Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe” (MATOS, 2007).

A implantação do Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Junior foi coordenada pela Secretaria do Estado da Educação, Ciência e Tecnologia dirigida por Antônio Fontes Freitas, no governo de Antônio Carlos Valadares, quem ocupava a diretoria do Departamento de Educação a época era Maria Edeilza Santos Damascena, vale frisar que Maria Irma Rezende Feitosa ocupou o a direção da escola na época de sua criação.

Antonio Fontes Freitas atuou como consultor na montagem de implantação do projeto do Centro, além de Maria Julia dos Santos Cruz e Maria Irma Rezende Feitosa, ambas atuaram também como técnicos responsáveis pelo projeto.

O projeto intitulado “Implantação do Centro de Educação Especial Prof. Joao Cardoso Nascimento Junior no ano de 1989” tinha como objetivo atender os portadores de deficiências da capital e do interior do Estado favorecendo sua integração na sociedade.

Quando de sua criação o Centro contaria com os respectivos profissionais na área administrativa: um diretor, um vice-diretor, um administrador, um secretário, dois datilógrafos, um arquivista, um bibliotecário, dois atendentes; na área de apoio: uma cozinheira, dez serventes, dois porteiros, no tocante aos vigias o projeto relatava que seria discutido a necessidade da contratação de uma firma de vigilância.

Integraria o pessoal técnico oito pedagogos para atuarem nos turnos matutinos e vespertinos, a fim de avaliar e acompanhar as atividades pedagógicas, para tanto lhes faria necessário conhecimentos na área de educação Especial e Alfabetização; dois fonoaudiólogos, quatro assistentes sociais, um oftalmologista, um otorrinolaringologista, um neuropediatra, dois fisioterapeutas, dois psicólogos, dois professores de Educação Física, dois Terapeuta Ocupacional com foco na área da Educação Especial.

A necessidade destes profissionais para atuarem no centro se explica por a instituição funcionar inicialmente como escola, havendo “classes especiais [...] montadas para atender a crianças do pré-escolar na faixa etária de 0 a 6 anos (fase de alfabetização)” e como centro, uma vez que sua proposta “era diagnosticar tratar e fornecer educação especial” (SOUZA, 2017).

Na prática constatava-se a carência de profissionais, a falta de equipamentos necessários, bem como, políticas públicas voltadas para Educação e para Educação Especial, contrapondo o que havia no papel.

Cruz e Souza (2017), ao investigar as políticas públicas de Educação Especial em Sergipe, salienta, que foi o Governo de Albano Pimentel do Prado Franco que mais desenvolveu no período estudado por ela projetos voltados para essa área.

Elas também destacam o convenio firmado

com o Centro Latino Americano de Educação Especial (CELAEE) de Cuba em 1996, o qual foi submetido à Secretaria de Educação Especial-SEESP/MEC. Objetivando a formação continuada de professores, estruturação da educação especial e a criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe-CREESE, bem como convenio com o Departamento de Educação-DED/UFS oferecendo cursos aos professores de ambas as instituições (CRUZ; SOUZA, 2017, p. 2).

Versam sobre a importância do surgimento na década de 1990 de

um grupo de estudos com o objetivo de estudar a educação especial na perspectiva inclusiva, criado pela Professora Dra. Iara Campelo, esse núcleo realizou juntamente com o Governo de Sergipe, a acolhida dos professores cubanos que ministraram cursos na área de educação especial em Sergipe, fruto de um convênio com o Centro de Referência Latino Americano para Educação Especial/Cuba-CELAEE visando à formação de recursos humanos para atuar na área e implantar em Sergipe o Centro de Referência em Educação Especial, como apresentado 3 anteriormente, os professores cubanos realizaram formação de professores estaduais, técnicos e alguns professores da UFS (CRUZ; SOUZA, 2017, p. 2-3).

Aspectos como esses reforçam o que era exigido na criação do Centro de referência a exemplo do recrutamento de profissionais com experiência de trabalho na área de trabalho da saúde ou da educação especial, todavia era necessário equipar todos os ambientes do Centro, bem como “Avaliar sistematicamente todos os projetos, programas e atividades desenvolvidas na instituição, promoção de cursos ofertados pela Universidade Federal de Sergipe” (Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, 1990).

Nos dias atuais a Escola visa “Ser uma unidade Referencial de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino, reconhecida pela capacidade e qualidade dos serviços educacionais oferecidos a sociedade sergipana” (PPP, 2017, p.11).

Ela tem a missão de:

Prestar um serviço educacional de excelência contribuindo para a formação de crianças e adolescentes de alto comprometimento, capazes de atuar como independência considerando as

suas especificidades, num ambiente participativo, aberto e integrador, numa Escola reconhecida pelo seu humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade (PPP, 2017, p. 11).

Prisma pelos valores da: “Autonomia; Discernimento; Respeito as diferenças; Solidariedade; Responsabilidade; Cooperação e Cordialidade” (PPP, 2017, p.11).

Segundo Reis et al. (2017), a Escola visava em 2015 pela promoção do “atendimento especializado a crianças com deficiência a partir da Estimulação Precoce até os 11 anos e 11 meses de idade em nível de educação infantil nos turnos matutino e vespertino”.

Em 2017 houve mudanças no atendimento especializado a crianças com deficiência, passa-se a ser estabelecido a idade mínima para ingresso a partir dos 06 anos, permanecendo até aos 17 anos e onze meses e 29 dias considerando a Resolução n 7 de novembro de 2014.

O ingresso do aluno a instituição se dar “prevalecendo a população de baixa renda, as quais sobrevivem de renda mínima, Benefício da Prestação Continuada – BPC do filho com deficiência e/ou auxílio do programa bolsa família” (PPP, 2017, p. 13).

No tocante as repartições do prédio, constam na instituição 17 salas de aulas subdivididas em: sala de educação física para praticas adaptadas, sala de vídeo, sala de musicalidade e atividades rítmicas, sala de espaço sensorial e tecnologia assistiva, no turno da manhã funcionam dez salas e no período da tarde estão em funcionamento oito salas de aula.

O mobiliário das salas são compostos por armários, mesinhas com cadeiras, birô, balcão de mármore, pia adaptada, nelas contém luminosidade e ventilação natural e artificial, uma porta, duas janelas que fornecem acessibilidade física e visual para todos os alunos.

A instituição possui banheiros masculino e feminino acessíveis, fraldário masculino e feminino contendo dois sanitários e chuveiros.

Contêm um bebedouro no refeitório, uma cozinha utilizada no preparo de alimentos para as crianças, que as 7h da manhã são recebidas com desjejum, as dez da manhã e as 15h da tarde são servidos lanches manipulados pelos quatro cozinheiros, que se revezam em dois por cada turno.

Trata-se de um prédio aparentemente novo, reformado e com algumas salas construídas recentemente, a exemplo do anexo escolar.

Logo na entrada se encontra uma sala de recepção e ao lado esquerdo a sala da direção e da coordenação, onde também funciona a secretária, há um arquivo permanente contendo toda a massa documental da escola.

Ao que se refere aos aspectos técnico-administrativos, de acordo com o site da SEED, em 2016, foram matriculados 90 alunos, já em 2017 foram realizadas 113 matrículas nos níveis de ensino de Educação Básica/Educação Especial, ainda segundo o site a unidade de ensino não possui programas e projetos cadastrados, e só recebe as verbas do PDDE.

Atua na escola um diretor, dois coordenadores pedagógicos, uma secretária, uma auxiliar administrativa, 12 professores no turno matutino, 10 professores no turno vespertino, todos capacitados para atuar na área.

A unidade educacional possui uma estrutura curricular composta por atividade:

Psicomotora/letramento; Práticas educativas para a vida independente; Potencialidades dramáticas, musical e lúdicas; Práticas de instrumentais de ampliação cognitiva e motora; Letramento e componentes curriculares; Comunicação Aumentativa e Alternativa; Expressão gráfico – plástica; Educação Física – práticas adaptadas; Tecnologia Assistiva (PPP, 2017, p. 16).

Uma vez por mês é realizada reunião de planejamento; a instituição busca parcerias com a sociedade privada, com ongs filantrópicas;

possui um Projeto Político Pedagógico (PPP) elaborado anualmente ao qual tivemos acesso.

A escola precisa preocupar-se em atender as necessidades especiais da comunidade na qual está inserida, planejando seu trabalho, a médio e em longo prazo, com a finalidade de construir uma identidade própria, por isso a importância de se elaborar um Projeto Político Pedagógico (PPP).

4 JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR: UMA UNIDADE EDUCACIONAL (1989-2017)

A unidade escolar João Cardoso Nascimento Júnior foi criada em março de 1989 pelo decreto N° 10.313, por Antonio Carlos Valadares governador do estado, a época denominada “Centro de Educação Especial Professor João Cardoso Nascimento”.

Em outubro de 1991 três anos após sua criação tendo à frente do estado João Alves Filho o estabelecimento de ensino passa por recuperação, novamente em julho de 1994 e com o mesmo governador a escola passa por outra recuperação na infraestrutura.

Em junho de 2006, ainda tendo como governador do estado João Alves Filho, o colégio passa por uma nova reforma e por adaptações, deixa de ser Centro e passa a ser denominado de “Escola de Educação Especial Professor João Cardoso Nascimento Júnior” pela Resolução N° 226/2003/CEE.

No governo de Jackson de Figueiredo em setembro de 2016 a unidade escolar passa por outra reforma, tendo seus espaços ampliados, sendo autorizada pela resolução N° 189/2015/CEE a oferta do Ensino Fundamental do 1° ao 5° ano.

João Cardoso Nascimento Júnior nasceu em 1° de junho de 1918 na cidade de Piquete no estado de São Paulo, fruto da união de João Cardoso Nascimento e de Edelvira Brito do Nascimento.

Era o irmão mais velho de Júnior, Edelvira, Josefina e Olavo, carinhosamente chamado Joazinho. Seu pai natural da cidade de Bo-

quim, no Estado de Sergipe, sai do estado de origem para tentar a sorte em São Paulo no ano de 1905 onde conhece dona Edelvira.

João Cardoso dividiu-se entre a cultura paulista por parte da mãe e a sergipana por parte do pai, devido a morte trágica de sua mãe ocasionada por um aborto provocado por uma queda de rede, fixa residência na capital aracajuana, posteriormente retorna para Piquete sua cidade de origem.

De acordo com Silveira (2008), João Cardoso Nascimento Júnior “foi estudar no Colégio Salesiano São Joaquim no ano de 1929, em regime de internato, concluindo o 4º período iniciado no Grupo Escolar de Piquete-SP” (SILVEIRA, 2008, p. 60), já entre os anos de 1930 a 1931 cursou o 1º e 2º ano Ginásial no Colégio São Joaquim de Lorena.

Com residência fixa em Aracaju, deu continuidade aos estudos segundo Silveira (2008), em um pensionato num dos antigos sobrados, situado nas proximidades do Mercado Thales Ferraz que pertencia a seu pai o senhor Joao Cardoso, o patriarca da família “convida Dona Eulália de Lourdes Macedo, que era professora e parente da família Cardoso, para vir cuidar do filho e de outros jovens boquienses que precisassem vir para Aracaju dar prosseguimento à vida escolar” (SILVEIRA, 2008, p. 62).

Joao Cardoso Nascimento Júnior estudou no Colégio Tobias Barreto, posteriormente “transferiu-se para o Colégio Atheneu Pedro II, onde permaneceu até terminar o curso secundário e o bacharelado em Ciências e Letras, em 1935” (SILVEIRA, 2008, p. 62).

João Cardoso Nascimento Júnior na adolescência interessava-se pelos estudos, gostava de fazer novas amizades, era apaixonado pelo esporte segundo Silveira (2008), tanto que

começou a praticar remo nas águas do Rio Sergipe e natação no Cotinguiba Sport Club. Porém, foi o futebol que o deixou famoso e disputado pelos times locais, chegando a jogar aos domingos, pela manhã no Cotinguiba Sport Club, e à tarde,

pelo Club Sportivo Sergipe. Esportista amador, o craque era conhecido como “o Paulistinha” (SILVEIRA, 2008, p. 65).

Segundo a autora já citada, ele conciliava a carreira de atleta com a formação intelectual desenvolvida no

Colégio Atheneu Pedro II, em Aracaju, demonstrava um caráter humanitário, segundo afirmou a Irmã Aparecida (Edelvira)¹⁰⁶, que foi aprimorado durante a construção de sua formação profissional. Em 1934, concluiu o secundário, iniciando o Bacharelado em Ciências e Letras, também no Colégio Atheneu Pedro II (SILVEIRA, 2008, p. 67).

Participou também ativamente do Grêmio Estudantil Cultural Clodomir Silva, iniciou o curso no Campo de Tiro de Guerra, no qual posteriormente vinha ser dispensado “devido a um problema de saúde apresentado nos exames realizados para o ingresso dos jovens no serviço militar” (SILVEIRA, 2008, p. 69).

Concluiu sua formação em,

19 de dezembro de 1945, na 125ª Turma de Médicos da Faculdade de Medicina da Bahia¹²⁸, uma das instituições mais antigas e respeitadas do Brasil. Especializou-se em Cirurgia da Tuberculose¹²⁹, sob a orientação do Professor José Silveira, na Faculdade de Medicina da Bahia no ano de 1943 (SILVEIRA, 2008, p. 77).

João Cardoso Nascimento Júnior foi professor titular da Faculdade de Medicina, médico, 1º Reitor da Universidade Federal de Sergipe, atuou como secretário da Secretária de Educação e Cultura do Estado de Sergipe, foi cronista.

Lecionou nas cadeiras de Puericultura e Educação Sanitária; Aspectos Psicopedagógicos da Conduta do Menor; Fundamentos

Biológicos da Educação; Ciências e Letras e Higiene Preventiva do Trabalho.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A pesquisa em voga apresentou um breve panorama de movimentos políticos voltados para Educação Especial no Brasil, tecendo sobre decretos, leis, portarias e relatórios relativos a implantação da Educação Especial em Sergipe, abordou a criação da Escola de Educação Especial Professor João Cardoso Nascimento Júnior.

Revelamos os personagens envolvidos na criação do centro, todavia, a escrita levanta alguns questionamentos para pesquisas posteriores: Qual o motivo da separação do Centro de Educação Especial em Escola e Centro de Referência?; Qual explicação para tantas reformas?

REFERÊNCIAS

AMA Associação de Amigos do Autista. A MISSÃO DA AMA É. 2011. Disponível em: <http://www.ama.org.br/site/missao.html>. Acesso em: 22 fev. 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. **Para Todos**: O movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. s/d.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 4.024, 1961**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 9.394/96**. Disponível em: <https://proplan.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/7/2014/09/LEI-n%C2%B0-9.394-de-20-de-dezembro-de-1996.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **DECRETO Nº 3.956, 2001**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil. **DECRETO Nº 7.611, 2011**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Presidência da República – Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI Nº 12.796, 2013**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1. Acesso em: 20 nov. 2018.

CRUZ, Cândida Luísa Pinto; SOUZA, Rita de Cácia Santos. **A trajetória da educação especial a educação inclusiva na contemporaneidade em Sergipe**, 2017. 10 Encontro Internacional de Formação de Professores/11 Fórum Permanente Internacional de Inovação Educacional.

GOMES, Adriana L. Limaverde. et. Al. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Mental**. Brasília: DF, 2007.

GOULART, João. Presidência da República - Casa Civil. LEI Nº 4.024/61. Brasília, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm#art92. Acesso em: 05 jan. 2018.

MATOS, Nelson Dagoberto de. A política de educação especial no estado de Sergipe (1979-2001). **Rev. bras. educ. espec.** vol.13 no.1 Marília Jan./Apr. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000100006>. Acesso em: 07 ago. 2018.

Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia, Departamento de Educação/Centro de Educação Especial. **Projeto de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Especial**, 1990. Aracaju/SE.

SILVEIRA, Jussara Maria Viana. **Da Medicina ao Magistério: aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior**. 2008. 348 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Núcleo de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão/SE, 2008.

SÃO PAULO. Defensoria Pública do Estado de São Paulo. **Direitos da Pessoa com Autismo**. São Paulo, 2011. Disponível em: https://www.defensoria.sp.def.br/dpesp/repositorio/34/figuras/DireitosPessoasAutismo_Leitura.pdf. Acesso em: 22 fev. 2018.

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO CARDOSO DO NASCIMENTO JUNIOR: HISTÓRICO DE CRIAÇÃO E O LEGADO DO SEU PATRONO PARA A SOCIEDADE SERGIPANA ENQUANTO MÉDICO E PROFESSOR¹

RESUMO

A pesquisa em tela apresenta um panorama de movimentos políticos voltados para Educação Especial no Brasil, versa a respeito da implantação da Educação Especial em Sergipe, como também objetiva propalar a história da criação do Centro de Referência em Educação Especial do Estado de Sergipe-CREESE. Conhecida na contemporaneidade como Escola de Educação Especial Professor João Cardoso Nascimento Júnior. A metodologia utilizada foi a Histórico cultural, a coleta de dados ocorreu através de análises de documentos institucionais como decretos, portarias e relatórios envolvendo a pessoa com deficiência, salvaguardados no arquivo da instituição. Revelamos os personagens envolvidos na criação do centro, além da importância do convênio firmado entre o governo do Estado de Sergipe e Cuba na implementação desse estabelecimento de ensino.

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Gestão e Educação. Pedagoga. Professora da Rede Estadual. Membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). anaclaudiasm70@hotmail.com

1 O presente texto foi revisado pela professora de Língua Portuguesa e inglesa Cibele Jales de Carvalho Lima.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo traçar o histórico de criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso do Nascimento Júnior - CAEEJCNJ, como também conhecer quem foi João Cardoso do Nascimento Júnior, patrono do centro e a contribuição para a história da Saúde e Educação no Estado de Sergipe. No percurso, construirá uma linha do tempo sobre os movimentos e ações voltadas para a Educação Especial no Brasil e o galgar de algumas leis, como também, instituições que possam ter surgido em Sergipe no período a ser abordado.

Trata-se de um estudo de cunho bibliográfico e documental baseado no Decreto de criação do centro, em leis, no PPP - Projeto Político Pedagógico 2017, como também através do diálogo entre estudiosos que abordam a importância de se preservar a história através da memória coletiva e individual e que muito agregaram ao estudo. Os procedimentos metodológicos foram leituras e análises dos documentos.

As conclusões pretenderam apresentar através da existência física e social do centro que todos são capazes de construir sua história como cidadãos com direitos e deveres constituídos, assim como evidenciar o legado deixado por João Cardoso Nascimento Júnior, patrono do CAEEJCNJ para a sociedade sergipana enquanto professor e médico, nas áreas da saúde e educação.

O espaço em estudo, hoje denominado de Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso do Nascimento Júnior – CAEEJCNJ, única instituição da Rede Estadual de Sergipe a prestar esse serviço para crianças e adolescentes com deficiência múltipla de alto comprometimento, tendo destaque para o autismo e a paralisia cerebral. Durante os seus quase 30 (trinta) anos de existência recebeu outras nomenclaturas por meio de resoluções e do seu decreto de criação que iremos conhecer e entender um pouco através da sua história e do trabalho desenvolvido no mesmo.

Antes de adentrar no histórico de criação do CAEEJCNJ, iremos traçar uma linha do tempo sobre o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil e em Sergipe no final da década de 70 (setenta) e da década de 80 (oitenta) para compreendermos a criação do centro na cidade aracajuana.

A Secretaria de Direitos Humanos do Brasil, no catálogo “Para Todos” – movimento político das pessoas com deficiência no Brasil (2010, p. 12), aborda que:

Em 1978 a Constituição Federal de 1967 recebe a 1ª emenda (a de número 12) tratando dos direitos das pessoas com deficiência, de autoria do deputado pernambucano Thales Ramalho: “É assegurada aos deficientes a melhoria da condição social e econômica, especialmente mediante educação especial e gratuita”.

A partir dessa emenda constitucional, as pessoas com deficiência começam de maneira lenta, um processo de inserção dentro das sociedades, como pessoas de direitos e deveres como qualquer cidadão, fortalecendo assim, iniciativas anteriores realizadas por movimentos no país.

Dessa forma, em 1979, de acordo com o mesmo catálogo, é criada a Coalizão pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. Em 1980, acontece o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O ano de 1981 é tido como o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência e a ONU – Organização das Nações Unidas declara a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência¹ de 1983 a 1992, durante a qual devem ser discutidos deveres e direitos das pessoas com deficiência.

Em 08 de agosto de 1983 é criada a primeira Associação dos Amigos dos Autistas (AMA) em São Paulo. Já em 1984, a UNESCO – Or-

1 Pessoas Portadoras de Deficiência – nomenclatura utilizada no período.

ganização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura reconhece formalmente a Língua de Sinais². Em 1985 surgem novos nomes e símbolos, a expressão portadora de deficiência começa a ser usada na legislação com a Lei nº 7.405/85, que também torna obrigatória a utilização do Símbolo Internacional de Acesso. Em relação à Educação Especial, nesse mesmo ano, o presidente da República institui o Comitê Nacional para a Educação Especial, com o objetivo de traçar a política de ação conjunta para aprimorar a Educação Especial e integrar as pessoas com deficiência à sociedade.

No ano seguinte, 1986 é criada a CORDE – Coordenação Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (PARA TODOS, 2010, p. 16), órgão formado com a responsabilidade de gerir ações direcionadas para as pessoas com deficiência no país. Seguindo o fluxo do surgimento de movimentos e criações de instituições, em 1987 é fundada a FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, uma organização de ordem nacional, tendo como objetivo um olhar específico e direcionado para as pessoas surdas.

No mesmo ano, os paralisados cerebrais que até então eram representados por entidades que cuidavam das pessoas com deficiência física ou mental, perceberam que era o momento de criar um espaço que tivesse o foco direcionado especificamente para eles e fundam assim a APCB – Associação de Paralisia Cerebral do Brasil.

Com o fim da Ditadura Militar no Brasil que iniciou em 1 (primeiro) de abril de 1964 e que durou até 15 (quinze) de março de 1985, é chegado o momento de uma Assembleia Nacional Constituinte, realizada entre 1987 e 1988 para a elaboração da nova Constituição. O movimento das pessoas com deficiência esteve presente participando de todo o processo de construção, opinando, dando voz e vez a uma parcela da sociedade que tinham os direitos escamoteados pela mesma que não via nessas pessoas potencialidades e possibilidades de

2 LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

inserção. Sendo assim, em 1988 é proclamada a sétima Constituição da República Federativa do Brasil, no dia 05 (cinco) de outubro, trazendo um novo olhar para as pessoas com deficiência:

Trouxe como fundamentos da República, a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação. (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 11).

Após a proclamação da República Federativa do Brasil de 1988, os movimentos e leis com propostas de incentivo à educação, com direitos e deveres dentro de um contexto que atendessem às pessoas com deficiência foram sendo intensificados no país. O art. 205 da referida Constituição afirma que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 11). Esse crescimento também teve visibilidade em Sergipe, sendo criado em 1989 o Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior, o qual será abordado a seguir.

2. PERCURSO HISTÓRICO DO CAEEJCNJ LIGADO A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE

O caminhar do passado com o presente é de suma importância para a construção da história por meio das memórias, como aponta Bosi:

A memória dos velhos desdobra e alarga de tal maneira os horizontes da cultura que faz crescer junto com ela o pesquisador e a sociedade onde se insere. [...]. Uma história de vida não é

feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. (BOSI, 2003, p. 69).

Como evidenciado em tela, conhecer por meio de relatos, leituras ou documentos a história de uma pessoa ou de uma instituição, agrega, expande conhecimentos e muda olhares, transformando a todos.

Sendo assim, por meio do Decreto nº 10.313, de 07 de março de 1989, cria-se e denomina a instituição pertencente à Rede Estadual de Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior, no município de Aracaju – SE, localizado à Rua Humberto Pinto Maia, S/N, Bairro Grageru. O Centro foi criado no governo de Antônio Carlos Valadares.

Seguindo o movimento realizado no país, Sergipe, segundo Souza (2013, p. 89) dentro desse contexto “desenvolveu suas ações em meados das décadas de 1970 e 1980, sempre sob as diretrizes nacionais, porém enfrentando os obstáculos da sua realidade específica”. Nesse período já existiam na capital aracajuana algumas instituições que atendiam as pessoas com deficiência, mas, em número insuficiente diante da demanda catalogada pelo estado. Outras diversas foram criadas, mas por falta de apoio dos órgãos públicos e por falta de recursos financeiros não conseguiram sobreviver dentro de uma sociedade capitalista, e onde o Estado estava ainda se familiarizando com a questão da Educação Especial como traz Souza (2013):

O Estado só vem assumir a Educação Especial como sua responsabilidade, em Sergipe, no ano de 1973, através da solicitação do Ministério da Educação e Cultura (MEC) feita ao Secretário de Educação Ciência e Tecnologia, João Cardoso Nascimento Júnior. Nessa época, a Educação Especial foi implantada apenas em nível de Secretaria. (SOUZA, 2013, p. 78).

Como evidencia Souza, o Estado ainda tinha muito que caminhar na causa pela Educação Especial para que pudesse contribuir efetivamente para um atendimento direcionado às pessoas com deficiência que não se encaixavam nos ditames da sociedade, que não aceitava as diferenças mantendo essas pessoas às margens da mesma.

E nessa caminhada, sobrevivendo às adversidades tinha o Centro de Reabilitação Ninota Garcia, que surgiu entre 1961 e 1963, a APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, fundada em 1968, a Sociedade de Ensino e Reabilitação Rosa Azul, 1979, e a AMAS (Associação de Amigos Autistas) em 1987. Cada uma dessas instituições tinha os seus direcionamentos de atendimentos específicos, daí a necessidade da criação de um espaço que pudesse atender um número maior de pessoas com deficiência, assim, é criado em 07 (sete) de março de 1989 o Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior.

No que tange à vida legal da instituição, trataremos as mudanças ocorridas quanto à denominação da mesma até a atual nomenclatura e proposta pedagógica por meio do Processo nº 018.000.39732/2016-2, Parecer nº 467/2017 CEE, aprovado em 28 de setembro de 2017.

Após o Decreto de criação de 1989, 14 (quatorze) anos depois, em 18 de dezembro de 2003, por meio da Resolução nº 226/2003/CEE, foi aprovada a mudança de denominação do Centro de Educação Especial João Cardoso Nascimento Júnior para Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Junior.

E dois anos depois, em 08 de outubro de 2015, por meio da Resolução nº 189/2015/CEE, é autorizada a oferta do Ensino Fundamental, passando a ser uma escola regular, com modalidade de Educação Especial do 1º (primeiro) ao 5º (quinto) ano, tendo validade até 31 de agosto de 2016.

Nesse percurso de mudanças, percebe-se que não se estava alcançando os objetivos e o pleno atendimento e desenvolvimento dos alunos matriculados, em virtude da complexidade e do alto grau de

comprometimento, sendo construída e formatada uma nova proposta pela equipe pedagógica e professores, pensada nas especificidades individuais, nas potencialidades e possibilidades de aprendizagem, e assim, de acordo com as exigências legais, um novo processo percorreu os trâmites seguindo os prazos estabelecidos e considerando o Parecer nº 467/2017/CEE, a nova formatação é aprovada em Sessão Plenária de 28 de setembro de 2017, onde resolve:

Art. 1º A presente Resolução reconhece a oferta de Ensino Fundamental, ministrado pelo Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior, pertencente à Rede Estadual de Ensino, localizado na Rua Humberto Pinto Maia, S/N, Bairro Grageru, município de Aracaju/SE.

Art. 2º O Reconhecimento terá validade a partir do início do ano de 2017, e encerrar-se-á no final de 2021, devendo a instituição educacional requerer a sua renovação até 180 dias antes de findo o prazo estabelecido, contados a partir da data da emissão desta Resolução.

Parágrafo único. O prazo previsto no caput será finalizado no dia 02/04/2021.

Art. 3º Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Sala Prof. Acrísio Cruz, em Aracaju, 28 de setembro de 2017.
(RESOLUÇÃO Nº 326/2017/CEE, DE 28/09/2017).

A atual proposta que tem como base o PPP - Projeto Político Pedagógico 2017 vem sendo desenvolvida com empenho por parte dos envolvidos e resultados positivos sendo alcançados, tendo o reconhecimento da sociedade sergipana e principalmente dos pais que confiam os seus filhos aos cuidados do CAEEJCNJ. Como todas as propostas em exercício, sempre se farão necessárias adequações para que chegue o mais próximo possível do desejado, e assim, não seria

diferente com a proposta de um atendimento com uma concepção de Currículo Funcional Natural que pensa as peculiaridades individuais.

O desprendimento de todos os profissionais envolvidos nessa dinâmica educacional é notório, urgindo o empenho das políticas públicas estaduais para a demanda das necessidades que norteiam o CAEEJCNJ, para juntos construir uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência de alto comprometimento, público alvo do mesmo, os quais necessitam de profissionais e atendimentos específicos, assim, como formação continuada para os que estão no chão do Centro lidando com as mais variadas deficiências e seus graus de complexidade.

Que o CAEEJCNJ, assim como o médico e professor João Cardoso Nascimento Júnior possa fazer história e ser história na sociedade sergipana, como espaço de Atendimento Educacional Especializado onde as potencialidades individuais são o eixo norteador do trabalho desenvolvido.

3. JOÃO CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR E O SEU LEGADO PARA A SAÚDE E EDUCAÇÃO DE SERGIPE: DA MEDICINA AO MAGISTÉRIO

Após alguns levantamentos sobre o médico e professor João Cardoso Nascimento Júnior, localizou-se na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFS, uma dissertação defendida em 2008 no Departamento de Pós-Graduação em Educação, por Jussara Maria Viana Silveira, a qual traz grandes contribuições a esse estudo.

João Cardoso Nascimento Júnior nasceu no estado de São Paulo, no dia 01 (primeiro) de julho de 1918, na cidade de Piquete. Filho de João Cardoso Nascimento, sergipano natural da cidade de Boquim – SE e da Senhora Edelvira Brito do Nascimento, natural da cidade de Piquete – SP. Seu pai, o Senhor João Cardoso foi para São Paulo em busca de oportunidade de trabalho, onde conheceu sua esposa ainda menina. Com o passar do tempo, casou-se e foi estudar,

tornando-se professor para melhorar a vida e instruir os filhos que começaram a chegar.

Em uma das viagens a passeio em Sergipe, a Senhora Edelvira faleceu aos 29 anos, após uma queda de rede; como estava grávida de cinco meses teve complicações e após uma febre veio a óbito e em virtude dessa perda precoce, ficando com 9 (nove) anos de idade, João Cardoso Nascimento Júnior foi criado e formado entre as duas culturas: paulista e sergipana.

João Cardoso Nascimento Júnior iniciou seus estudos no ano de 1925, em um Grupo Escolar de Piquete – SP³. Tudo transcorria normal até o acidente que vitimou sua mãe. Com a morte prematura da esposa e após desentendimento com o sogro, pois o mesmo atribuía a culpa pela morte da filha ao genro, João Cardoso (pai) decide deixar os quatro filhos sob os cuidados dos avós maternos e retornou a sua cidade natal Boquim – SE, para recomeçar e organizar sua vida com o objetivo de trazer os quatro filhos pequenos para perto de si.

Apesar da relação abalada entre as famílias, os avós maternos dedicavam muito amor e atenção aos pequenos na tentativa de suprir os cuidados advindos de uma mãe dedicada e zelosa que morreu precocemente. João Cardoso Nascimento Júnior era o mais velho e estava com nove anos quando perdeu a mãe. O menino Joãozinho como era chamado pelos familiares e amigos, demonstrava desde cedo sinais de intelectualidade, pois era muito estudioso e gostava de ler, hábito adquirido dos ensinamentos do pai que tinha gosto pela leitura.

No ano de 1932, já adolescente, João Cardoso Nascimento Júnior e os irmãos chegaram a Sergipe para morar com o pai que já estava estabelecido na cidade de Boquim – SE. Preocupado com a educação dos filhos, o Senhor João Cardoso tinha uns sobrados em Aracaju, os quais eram alugados e decidiu transformar um em pensionato próxi-

3 Grupo Escolar de Piquete – SP criado em 25 de março de 1920. Fonte: Fundação Christiano Rosa. Disponível em <https://www.achetudoeregiao.com.br/sp/piquete/historia.htm> . Acessado em 18/11/2018.

mo ao colégio que trabalhava como professor, Colégio Tobias Barreto e onde o filho iria estudar.

Nesse meio tempo adotara uma menina e agora tinha cinco filhos e pensando na educação de todos, principalmente de Joãozinho por ser o mais velho, transformou um dos sobrados em pensionato, localizado nas imediações do Mercado Thales Ferraz e convidou uma prima que era professora para vir cuidar do filho aqui em Aracaju e de outros jovens de Boquim, os quais vieram estudar na capital e tinham o sobrado como lar.

Sendo assim, Joãozinho reiniciou sua formação em terras sergipanas no Colégio Tobias Barreto e depois foi estudar no Colégio Atheneu Pedro II, onde concluiu o curso secundário e o bacharelado em Ciências e Letras no ano de 1935. Em 1936 partiu para fazer o curso preparatório no Rio de Janeiro para cursar Direito, o qual iniciou e não gostou, sendo assim, optou por fazer medicina. No percurso do curso apresentou um problema de saúde e retornou a Sergipe para um tratamento mais eficaz aos cuidados dos familiares, ficando afastado por dois anos. Assim que se sentiu restabelecido e com o apoio da família foi terminar os estudos na Faculdade de Medicina da Bahia ficando mais próximo de todos.

João Cardoso Nascimento Júnior formou-se no dia 19 de dezembro de 1945, na 125ª Turma de Médicos da Faculdade de Medicina da Bahia, uma das instituições mais antigas e respeitadas do Brasil. Especializou-se em Cirurgia da Tuberculose, sob a orientação do Professor José Silveira, na Faculdade de Medicina da Bahia no ano de 1943. (SILVEIRA, 2008, p. 78).

Depois da formatura, João Cardoso Nascimento Júnior casa com uma jovem que conheceu durante o curso na Bahia e retorna para Aracaju para apresentar a esposa à família, em seguida viaja para conhecer a família da mesma em Vitória da Conquista/BA, passando

antes em Maceió/AL para reencontrar a irmã Edelvira. Logo depois seguem para o Rio de Janeiro onde o jovem médico foi aprovado para fazer um curso de Aperfeiçoamento e concomitantemente iniciou o Curso de Extensão Universitária concluindo os dois cursos em janeiro de 1947, retornando às terras sergipanas para trabalhar no Departamento de Saúde Pública do Estado de Sergipe, onde também começa sua trajetória no Magistério.

Em virtude de ter frequentado as duas faculdades de renome no país e de todo o arcabouço cultural, social e educacional, assumiu posições de destaques no cenário sergipano, onde muito contribuiu com todo o conhecimento adquirido na sua trajetória de formação, e assim, passa a exercer papel de grande importância também na educação.

Os caminhos da medicina e da docência cruzaram-se um ano após sua chegada a Sergipe depois das especializações concluídas no Rio de Janeiro em 1947, indo no ano de 1948, trabalhar no Curso de Formação de Professoras Primárias no Instituto de Educação Rui Barbosa. Daí em diante os dois ofícios passaram a caminhar juntos, sendo nomeado professor da cadeira de Puericultura e Educação Sanitária, através do Decreto de 17 de julho de 1948, em função do seu trabalho como médico Puericultor da Higiene Escolar do Departamento de Saúde Pública de Sergipe. Silveira (2008) traz que:

João Cardoso Nascimento Júnior afastou-se de suas atividades como médico a partir de (1954-1962) para dedicar-se ao exercício docente como professor, fundando assim, a primeira Escola de Serviço Social de Sergipe e da Faculdade de Medicina de Sergipe (1963-1983). (SILVEIRA, 2008, p. 125).

O professor Dr. João Cardoso Nascimento Júnior foi o primeiro Reitor da Universidade Federal de Sergipe no ano de 1968, data da fundação. Recebeu diversas homenagens durante a história da sua

carreira magnífica como médico e professor e esteve presente nos diversos debates e embates para a criação da primeira Faculdade de Medicina de Sergipe e dentro da mesma participou ativamente da campanha para a criação e fundação da Universidade Federal em Sergipe.

A carreira do professor Dr. João Cardoso Nascimento Júnior traz uma grandeza para a história dos intelectuais sergipanos pela ousadia, visão empreendedora e por ter estado em momentos grandiosos da história que permeia a saúde e a educação de Sergipe como fomentador de grandes idéias, ideais e de visão para além do seu tempo.

Acompanhar através de leituras a trajetória do professor e Dr. João Cardoso Nascimento Júnior embasa a visão, aguça o cérebro fazendo com que a admiração pela sua vida entrelaçada em dois patamares tão importantes para o crescimento e desenvolvimento de uma sociedade, encoraje-nos a não desistir diante das dificuldades ligadas a saúde e a educação que o mesmo já almejava que fossem para todos.

De 1972 a 1975, no Governo de Paulo Barreto de Menezes assume a Secretaria de Educação e Cultura de Sergipe sendo colaborador importante na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e na elaboração do Estatuto do Magistério Lei nº 1.826, de 27 de dezembro de 1973, como também sempre esteve engajado na luta por uma educação de qualidade para o estado sergipano.

No final da sua vida pública enfrentou alguns percalços e ao aposentar-se compulsoriamente aos 65 anos de idade, frustrou-se por deixar sonhos da juventude inacabados e em virtude da reclusão e uma Embolia Pulmonar, João Cardoso Nascimento Júnior faleceu prematuramente em 8 de janeiro de 1988, aos 69 anos, antes da Promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil que traria nas suas linhas e entrelinhas muitos dos sonhos acalentados por um intelectual que muito fez em todos os setores por onde passou, contribuindo de maneira imensurável para a história da saúde e educação do Estado de Sergipe, o qual abraçou com o seu melhor, aqui sonhou, realizou e deixou muito de si enquanto professor e médico.

Que este estudo possa despertar nos leitores o interesse em conhecer outros feitos do professor e médico João Cardoso Nascimento Júnior que abraçou Sergipe como sua terra natal fazendo História dentro da História da Medicina e Educação do Estado, como também o Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior e sua contribuição dentro da Educação Especial para a sociedade sergipana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As leituras foram fundamentais para a construção do artigo, assim como os documentos de criação do Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior - CAEEJCNJ. Por meio dos mesmos foi possível compreender as alterações dos nomes e das normas de funcionamento da instituição.

Através da linha do tempo sobre os movimentos e ações voltadas para a Educação Especial no Brasil e em Sergipe, assim como a fundação de instituições com foco no atendimento a pessoas com deficiência, pode-se perceber a necessidade da criação do Centro na capital sergipana para atender as necessidades da sociedade, onde a demanda aumentava e os espaços eram insuficientes.

A criação do mesmo foi de suma importância no espaço temporal, e mais ainda por ser a primeira instituição da Rede Estadual com direcionamento ao atendimento de pessoas com deficiência de alto comprometimento.

Conhecer um pouco do legado do professor e Dr. João Cardoso Nascimento Júnior foi de um engrandecimento ímpar, um homem culto que abraçou Sergipe e participou de grandes acontecimentos na sociedade aracajuana, contribuindo com a sua perspicácia e o seu conhecimento em ambas as áreas. Em todos os seus feitos, os menos favorecidos estavam presentes na sua pauta de reivindicações, pois possuía um olhar humanizado e um comprometimento imensurável para com a sociedade.

O Centro que hoje leva o seu nome, prestes a completar 30 anos de caminhada, assim como o seu patrono, tem uma missão dentro da sociedade aracajuana, desenvolver e ofertar um atendimento de qualidade para as pessoas com deficiência múltipla de alto comprometimento, respeitando as diferenças, as potencialidades e possibilidades individuais. Que no caminhar dentro da Educação Especial, possa ser História e fazer História, assim como o professor e Dr. João Cardoso Nascimento Júnior, seu patrono.

REFERÊNCIAS

ARACAJU. **Projeto Político Pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior**. Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Educação. Aracaju/SE, 2017.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de Psicologia Social**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. **Para Todos: o movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2015.

CEE. Conselho Estadual de Educação de Sergipe. **Resolução nº 326/2017/CEE, de 28/09/2017**. Governo de Sergipe, Secretaria de Estado da Educação: Aracaju, Sergipe.

MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE – Aracaju: Formação de professores e práticas educativas (1968-1988)**. Aracaju: Criação, 2018.

SILVEIRA, Jussara Maria Viana. **Da Medicina ao Magistério: Aspectos da trajetória de João Cardoso Nascimento Júnior**. 2008. 345 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2008.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe (Séc. XX): Uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas** - Aracaju: Criação, 2013.

A FORMAÇÃO DOCENTE: EIS AQUI A INCLUSÃO DOS ALUNOS SURDOS

RESUMO

Este artigo evidencia a trajetória das pessoas surdas rumo à inclusão nas quais tinha direito à vida, por isso, foram banidas da sociedade com a morte. Retrata, ainda, algumas legislações que assegura o direito dos surdos nas escolas. Outro ponto a ser analisado é a formação do professor no tocante a inclusão expondo suas dúvidas e anseios, como também, referencia a problemática dos estudantes surdos que necessitam de um atendimento qualificado que possa auxiliar no processo de ensino aprendizagem tendo como parâmetro a sala de recurso. Portanto, a contribuição do AEE - Atendimento Educacional Especializado está designado à forma de serviço de educação especial, dentro das escolas regulares dando suportes para que tenham condições de atender aos estudantes em processo de inclusão. Diante deste olhar optamos pela pesquisa bibliográfica de caráter descritivo. As análises literárias que foram obtidas através deste estudo serviram de subsídios para os estudos acerca da inclusão que nos permitiu compreender a importância que o profissional de sala de aula regular e AEE tem no processo de ensino aprendizagem das pessoas surdas nas escolas. Contudo, é de suma importância, que os educadores tenham um olhar “especial” para seus estudantes mostrando como conviver com as diferenças de cada indivíduo. Sendo assim, a concepção de inclusão vai além da mera permanência física do estudante na escola. O profissional da área da educação especial tem um papel importante na formação histórica, social, cultura e lingüística das pessoas com deficiência.

Palavras-chave: Inclusão. Pessoas surdas. Formação de professores. Sala de recursos.

Professor auxiliar de Libras pela UFAL - Universidade Federal de Alagoas; Mestre em Educação UFS – Universidade Federal de Sergipe. Especialista em Deficiência Mental e Auditiva; licenciado em Letras Libras pela UFSC; membro do Núcleo de Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva - NÚPITA (UFS). Endereço: Maceió-AL, Brasil. E-mail: andersonvitorino3@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A motivação na escolha do tema partiu do pressuposto e do desejo de ampliar os conhecimentos acerca do tema em estudo. Tem por objetivo central evidenciar o processo de inclusão nas escolas com estudantes surdos, avaliando se literalmente a inclusão prevista na legislação estaria sendo efetivada nas escolas.

Ao se tratar de inclusão, surge sempre a idéia de inserção de algo ou alguém novo ou diferente, a um processo em andamento. Não se deve esquecer que a inclusão de pessoas com deficiência perpassa por direito (legislação) garantido para todos, de modo que todos sejam respeitados, valorizados e correspondidos no processo de inclusão educacional. O artigo faz um breve resgate histórico da trajetória das pessoas surdas com intuito de compreender como a inclusão dos surdos veio aos poucos sendo inserida na sociedade. Aborda, também, a importância da legislação que garantem a inclusão das pessoas com deficiência em sala de aula regular, e evidencia a importância da adaptação curricular e da formação do professor no tocante a pessoa com deficiência, como também, analisa a relevância da sala de recurso multifuncional como parâmetro funcional pedagógico do saber no processo de ensino-aprendizagem.

Uma pessoa surda numa turma de ouvintes está fisicamente na sala, mas o acesso à informação e a todas as aprendizagens que se fazem em sala de aula é muito limitado. Isto normalmente acontece porque a comunicação entre estudantes surdos e professores de sala de aula regular se dá através do português oral, como primeira língua (L1). O surdo não ouve, logo não tem acesso às aprendizagens como acontecem com os outros colegas. Os surdos são vistos como tendo um acesso diferente ao mundo, o que implica em diferenças em relação aos ouvintes. Pelo fato de não ouvirem, os surdos constituem seu conhecimento de mundo através do canal visual-espacial, adquirem a língua de sinais sem dificuldade e esta vai possibilitar o desenvol-

vimento tanto dos aspectos cognitivos, como sócio-emocionais e lingüísticos.

A inclusão assume paulatinamente uma importância no contexto educacional dentro de uma perspectiva de atender as exigências de uma sociedade em processo de renovação e busca pela ampliação da democracia. Possivelmente será alcançada quando todas as pessoas que sofrem rejeição tiverem acessibilidade da informação, ao conhecimento e aos meios necessários para a formação de sua plena cidadania.

Dentro desta prerrogativa, compreende-se à necessidade de cidadãos, sabedores e conscientes de seus valores, direitos e deveres. Portanto, faz-se necessário a inserção de todos numa proposta educacional de ensino flexível que possa abranger uma diversidade de estudantes e oferecer uma matriz curricular adequada sem perda da qualidade de ensino e de aprendizagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 O contexto histórico e a inclusão lado a lado

A trajetória social das pessoas surdas sempre esteve dialeticamente implicada com a concepção de homem e de cidadania ao longo do tempo. Não há como falar da Inclusão sem fazer um breve relato histórico sobre as pessoas com deficiência e a importância da busca de oportunidades iguais para todos. Até o século XV, as crianças que nasciam com alguma deficiência eram consideradas deformadas e jogadas nos esgotos da Antiga Roma. Esses indivíduos eram tidos como “castigo” (maldição), por isso eram banidos da sociedade. Segundo Bianchetti e Freire (2002), nesta época fica registrada a crença de que o corpo com deficiência era uma, como os autores denominavam de “Oficina do Diabo” que precisava ser exorcizado para se fazer valer diante da sociedade. Com isso muitos surdos e demais pessoas com

deficiência, por não passarem pela essa prática do exorcismo, eram jogadas e queimadas na fogueira com a proposta de purificação de suas almas.

Na Idade Média as pessoas com deficiência não eram mais sacrificadas ou mortas, porém, continuavam banidas de qualquer convívio social. Por influência da igreja, eram consideradas produto do pecado e do demônio. Afirmção que assume proporções mais expressivas ao enunciar que:

As pessoas surdas foram excluídas da sociedade e muitos tiveram sua sobrevivência prejudicada. Existiam leis que proibiam o surdo de possuir ou herdar propriedades, casar-se, votar como os demais cidadãos. (FELIPE, 2001, p.120).

Na Idade Moderna, foram criadas instituições para cuidar e abrigar as pessoas com deficiência nas quais elas eram trancafiadas. Eram os asilos, conventos ou albergues. O primeiro hospital psiquiátrico surgiu na Europa, mas tal como as instituições da época, não passava de uma espécie de prisão, sem tratamento especializado ou programas educativos. Como destaca Veloso e Maia Filho (2009, p. 23),

Aos surdos era proibido receber a comunhão por serem considerados incapazes de confessar seus pecados. Também haviam decretos bíblicos contra o casamento de duas pessoas surdas, só sendo permitido aqueles que recebiam autorização do Papa. Também existiam leis que proibiam os surdos receber heranças e votar e, enfim, de todos os direitos de cidadãos. (VELOSO e MAIA FILHO, 2009, p. 23).

Segundo Bueno (1993) a história da educação especial mundial considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação das pessoas com deficiência, por intermédio da educação da criança

surda. Este período é denominado como uma época de precursores; é atribuído ao monge beneditino Pedro Ponce, em 1541, na Espanha, o início de um trabalho com crianças surdas, entretanto, Gomes (2008, p.9) afirma que “Dessa forma, com o alfabeto bi-manual o estudante aprendia a soletrar, letra por letra, qualquer palavra, mas não a se comunicar”.

Embora o sistema de preceptores fosse sendo substituído ainda nos meados do século XVII e início do XVIII, era uma prática muito comum. Enquanto para a criança ouvinte, nesta época, o ensino constituía-se em aprender a leitura e a gramática, para os alunos surdos se restringia técnicas de substituição da fala por gestos. É importante destacar que isso era um privilégio das elites da nobreza e da burguesia mundial.

Nesta época, surgem os primeiros educadores de surdos: o alemão Samuel Heineck (1729-1970); o Abade francês Charles Michel de L'Épée (1712-1789). Ele foi o professor que mais contribuiu para o desenvolvimento da Língua de Sinais Brasileira. Diante do exposto, corroboro com uma das falas, Felipe, (PASSIM, 2001, p. 121), “porque foi de seu Instituto na França, que veio para o Brasil, o padre Huet, um professor surdo, que, à convite de D. Pedro II, trouxe este método combinado”, criado por L'Épée, para trabalhar com os surdos no Brasil. E, por extensão o inglês Thomas Braidwood (1715 – 1806), fundou a primeira escola privada na Gra-Bretanha, e ainda, desenvolveu metodologia (palavras escritas, seu significado, sua pronúncia, e a leitura orafacial, além do alfabeto digital) de ensino a para a educação da pessoa surda. Em 1755, em Paris, o Abade L'Épée funda a primeira escola pública para o ensino da pessoa surda. Na França, o português Jacob Rodrigues Pereira desenvolve o método de ensino da fala e exercício auditivos com reconhecido sucesso.

Na Itália, em Milão, em 1880, realiza-se o Congresso Internacional de Surdo Mudez, ficando definido que o método Oral é o mais adequado na educação do surdo. Nesse congresso, a visão oralista

defende que só através da fala o indivíduo surdo poderá ter seu desenvolvimento pleno e uma perfeita integração social. Desse modo, o domínio na língua oral torna-se condição básica para sua aceitação em uma comunidade majoritária.

De acordo com Goldfeld (2002), esse método oralista compreende o modelo clínico do sujeito surdo que deveria aprender a falar por meio de reabilitação da fala em direção à “normalidade” exigida pela sociedade. A autora destaca ainda que,

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva. Essa estimulação possibilitaria a aprendizagem da língua portuguesa e levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte. Ou seja, o objetivo do Oralismo é fazer uma reabilitação da criança surda em direção à normalidade. (GOLDFELD, 2002, p. 34).

Sendo assim, essa metodologia é pautada no ensino de palavras e tais atitudes respaldam-se na alegação de que o surdo tem dificuldade de abstração. Assim o surdo é considerado como deficiente auditivo que deve ser curado, corrigido e recuperado. Reportando-se ainda, ao método oralista, o caráter decisivo do Congresso de Milão, em que diretores renomados de escolas da Europa propuseram acabar com o gestualismo e priorizar a palavra viva.

Para Skliar (1997, p.50), as razões que sustentavam a aprovação do método oral, eliminando a utilização da língua de sinais, estavam vinculadas a questões políticas, filosóficas e religiosas.

Diante do exposto, fica evidenciado que as conseqüências da filosofia educacional, o oralismo, podem ser observados por meio dos resultados de pesquisas e do esmagador fracassos acadêmicos em que o surdo está inserido. De acordo com Sacks (1990, p. 45) “o oralismo e a supressão do sinal resultaram numa deteriorização dramática das

conquistas educacionais das crianças surdas e no grau de instrução do surdo em geral”.Posteriormente, ao longo da história, surgiram outras filosofias educacionais tais como: A Comunicação Total e o Bilinguismo.

A Comunicação Total surge com a finalidade de que os surdos entendiam que poderiam utilizar a língua de sinais como resgate da comunicação entre eles. Essa filosofia tinha como proposta de utilizar a língua de sinais, gestos, mímicas, leitura labial e outros recursos que colaborassem com a língua oral. Segundo Ciccone (1996, p.6-8),

A Comunicação Total é uma filosofia de trabalho voltada para o atendimento e a educação de pessoas surdas. Não é, tão somente, mais um método na área e seria realmente, um equívoco considerá-la, inicialmente, como tal (...). A Comunicação Total, entretanto, não é uma filosofia educacional que se preocupa com ideais paternalistas. O que ela postula, isto sim, é uma valorização de abordagens alternativas, que possam permitir ao surdo ser alguém, com quem se possa trocar idéias, sentimentos, informações, desde sua mais tenra idade. Condições estas que permitam aos seus familiares (ouvintes, na grande maioria das vezes) e às escolas especializadas, as possibilidades de, verdadeiramente, liberarem as ofertas de chances reais para um seu desenvolvimento harmônico. Condições, portanto, para que lhe sejam franqueadas mais justas oportunidades, de modo que possa ele, por si mesmo lutar em busca de espaços sociais a que, inquestionavelmente, tem direito.

Percebemos que essa concepção filosófica não condizia com que os surdos acreditavam que poderia utilizar a língua de sinais em processo de aprendizagem. O que se analisava era a camuflagem da concepção filosófica do Oralismo, como afirma Marchesi, (1995, p. 59), “[...] a Comunicação Total não está em oposição à utilização

da língua oral, mas apresenta-se como um sistema de comunicação complementar”

Na seqüência histórica surge a concepção do Bilinguismo que acredita que a criança surda seja educação por intermédio da Língua de Sinais e Língua Portuguesa (escrita). Com a chegada do Bilinguismo, a língua de sinais passa a ter a sua devida importância, pois possibilita um domínio linguístico e a garantia de conseguir expressar-se com mais segurança.

A educação bilíngüe nessa concepção é uma proposta de ensino que preconiza o acesso a duas línguas no contexto escolar, considerando a língua de sinais como língua natural e partindo desse pressuposto para o ensino da língua escrita. Dessa forma, a proposta bilíngüe busca resgatar o direito da pessoa surda de ser ensinada em sua língua, a língua de sinais, levando em consideração os aspectos sociais e culturais em que está inserida.

Diante dessas concepções filosóficas apresentadas podemos relatar que no Brasil, foi constatado que a grande maioria dos surdos submetidos ao processo de oralização, não fala bem, não faz leitura labial, nem tampouco participa com naturalidade da interação verbal. Inegavelmente, fica evidenciada pelos fatos mencionados anteriormente, a decadência do método oralista.

No ano de 1851, iniciou a instalação de cursos especializados para formação de professores promovidos pelo MEC, fato que resultou uma grande divulgação da educação para os surdos.

Um outro fato marcante considerado no Brasil, na cidade de Rio de Janeiro, em 1857, foi a fundação da primeira escola para surdos, o Instituto Nacional dos Surdos- Mudos, atualmente é conhecido por INES – Instituto Nacional da Educação dos Surdos.

Outra conquista histórica é a Libras, Língua Brasileira de Sinais, é uma língua visual-espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. É uma língua natural e de expressão usada pela comunidade surda brasileira, como afirma Felipe (2001, p. 38),

Uma comunidade surda é um grupo de pessoas que mora em uma localização particular, compartilha as metas comuns de seus membros e, de vários modos, trabalha para alcançar estas metas. Portanto, nessa comunidade pode ter também ouvintes e surdos que não são culturalmente surdos.

De acordo com que foi citado acima, fica evidenciado que a língua padrão utilizada pela comunidade surda é a língua de sinais. Outra importante conquista histórica também a ser considerado são os surgimentos dos profissionais intérpretes de Libras¹ e Instrutores de Libras².

2.2 A Legislação da educação especial, integração e/ou inclusão

Paralelamente, diante de tantos fatos históricos mencionados acima no tocante a educação dos surdos, pode-se mencionar a Educação Especial que segundo Mendes (2001) tornou-se oficializada a partir da década de 70, tem desde seu início, um discurso intensamente marcado pela filosofia da normalização e integração. Desde então surgiram várias leis que visam assegurar os direitos das pessoas com deficiência.

Conforme a Constituição Brasileira, Capítulo III, Seção I, Art. 205 “A Educação, direto de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”, e no Art. 208, III “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular do ensino”.

-
- 1 Intérprete de Libras: os Intérpretes é a pessoa que sendo fluente em língua de sinais, também possui a capacidade de traduzir, verter em tempo real (interpretação simultânea) ou com pequeno lapso de tempo (interpretação consecutiva), em uma língua sinalizada para uma língua oral ou vice-versa; ou então para outra língua sinalizada.
 - 2 Instrutor de Libras: O Instrutor/professor de LIBRAS, é aquele que ocupa a função pública estadual de Instrutor de libras, tendo como função primordial o ensino da Língua Brasileira de SINAIS, no contexto escolar tanto para alunos surdos, quanto para alunos ouvintes.

Em 1989, a Lei Federal 7.853/89, no item dedicado à Educação, prevê a oferta obrigatória e gratuita da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino e adverte como crime punível de reclusão de um a quatro anos e multa os dirigentes de ensino público ou particular que recusarem, ou suspenderem, sem justa causa, a matrícula de um aluno em virtude de sua deficiência.

Em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien na Tailândia, discute: a) a oferta de atendimento às necessidades educacionais básicas para todos; b) a universalização do acesso, promoção da igualdade, ampliação dos meios e conteúdos da Educação Básica e melhoria do ambiente de estudo.

Já em 1996, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no. 9394/96 aponta que a Educação Especial deve se dá preferencialmente no ensino regular, conforme já previa a Constituição Federal de 1988. Na atualidade, é possível perceber a quebra de muitos paradigmas e segundo Mendes (2001, p.18)

“No Brasil o debate sobre a educação inclusiva vem provocando polêmica, estridência e polarização no país, principalmente pela falta de uma definição entre essas duas tendências (integração e/ou inclusão), e seu maior impacto tem incidido na questão da Educação Especial”.

Apesar dessa discussão entre integrar ou incluir, a constante luta das pessoas com deficiência é a luta pela sobrevivência e a possibilidade de poder fazer coisas “normais” sem ter que serem colocadas em situações indelicadas.

Em 24 de abril de 2002, foi instituída a Lei n.º 10.436, que dispõe sobre a Libras, e decreta a inclusão da Libras como componente curricular, fica evidente no Art. 1º que a Libras será um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior e nos cursos de

fonoaudiologia, de instituições de ensino públicas e privadas, do sistema federal de ensino. Assim, o acesso à escola é decisivo na constituição da cidadania, como afirma

(BUENO, 1993, p.141).

É preciso se integrar na luta pela extensão e qualificação da escola pública, única forma para se encaminhar, de fato, o problema do acesso ao conhecimento daquela parcela da população que, em razão de uma política que, embora sustentada por um discurso democratizante, tem concretamente obstaculizado esse acesso aos membros das camadas populares, quer sejam eles normais ou excepcionais.

As críticas à inclusão situam-se nas relações entre a condição social das pessoas com deficiência e o processo atual de globalização econômica caracterizada pelo incremento da competitividade. A competitividade atualmente valoriza o êxito acadêmico, o rendimento e a capacidade de competir.

O processo de aprendizagem deve responder aos desafios das diferenças. Só o ensino que leva em conta essas condições é que pode de fato responder à realidade social. Neste sentido pode perceber que a educação inclusiva não é tarefa fácil de resolver na prática, embora educadores, familiares e comunidade em geral, busquem uma escola de melhor qualidade para todos. Ainda que haja muita resistência por parte de muitas pessoas, é necessário que haja uma nova postura pedagógica frente à relação aprendizagem e desenvolvimento.

A nosso ver, já não pode mais negar que o direito de toda criança à educação, desde que proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e confirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, não se pode mais restringir às pequenas parcelas da população, ou à maioria dita “normal” e sim a todas as crianças, adolescentes, jovens, adultos e até idosos, quer sejam pessoas com

deficiência ou não.

O desafio posto à escola inclusiva, diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na pessoa, capaz de educá-las, incluindo aquelas que possuam desvantagens. Assim, qualquer pessoa com deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação.

2.3 A formação docente eis a questão!

Antes de ser um profissional o professor é uma pessoa, um ser humano, e por este motivo necessita passar por um momento de auto-reflexão para compreender quem é ele, quais os seus anseios, quais as suas limitações e por fim quais os seus desígnios. O professor deve-se perceber que a busca incessante do saber está na competência profissional como afirma (FREIRE, 1997: 102-103):

A segurança com que a autoridade docente se move implica outra, a que se funda na sua competência profissional nenhuma autoridade docente exerce ausente desta competência. O professor que não leva a sério sua formação, que não estude que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. (...) A incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

A partir de 1990, quando a discussão sobre a inclusão dos discentes com deficiência nas salas regulares, se acirrou no Brasil, as reações de muitos professores foram de aflição. Os docentes só haviam concluído o Magistério, as classes eram lotadas, não havia preparo pedagógico, as barreiras arquitetônicas; atitudinais e comunicacional estavam muito evidentes. Os professores frente aos estudantes surdos em sala de aula regular percebem-se a necessidade de buscar

parâmetros didático- pedagógicos que possam subsidiar o processo de ensino e de aprendizagem com qualidade para estudantes sem ou com deficiência.

O direito à matrícula da pessoa com deficiência não garante o direito aprendizagem. A falta de qualificação de alguns profissionais na área de educação especial perante aos desafios de trabalhar com estudantes surdos inseridos na escola regular compromete a proposta da inclusão que diz que os estudantes surdos devem possuir adaptação curricular inseridos no contexto escolar. Essa busca não deve ser solitária, a escola deve se envolver como um todo, ressaltando que os professores da sala de recurso multifuncional, os professores de sala de aula regular, os intérpretes de Libras, os coordenadores e a equipe interdisciplinar devem viabilizar métodos didático- pedagógico que atenda as pessoas surdas.

Segundo Carvalho (1993), o espaço escolar pode ser considerado um ambiente em que todos devem trocar experiências/informações entre professores x professores e professores x estudantes no sentido de buscar desdobramento no que tange a proposta da Educação Inclusiva. Essa conscientização leva à necessidade de cursos de formação inicial e continuada de professores, de investimentos na habilitação desses profissionais para que se tornem capazes de atender esta nova demanda. Nas escolas, neste momento, também há necessidade de que a equipe de gestão esteja envolvida e preocupada com a proposta da inclusão num processo que fará da educação um ato democrático.

Segundo MEC; SEESP, p. 32, 2001, são considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar e/ou trabalhar com as dificuldades apresentadas por estudantes com deficiência em sala de aula regular. Estes professores devem definir propostas educativas adaptativas a essas dificuldades dos estudantes. Deve ainda apoiar o professor da sala de aula regular, atuando nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Os professores especializados devem apontar estraté-

gias de flexibilização, adaptação curricular, práticas pedagógicas, ou seja, alternativas em parceria com o professor de sala regular e intérpretes de Libras.

E ainda, Segundo MEC; SEESP, p. 58, 2001, o currículo, em qualquer processo de escolarização, transforma-se na síntese básica da educação, isto possibilita afirmar que a busca da construção curricular deve ser entendida como aquela garantida na própria LDBEN, complementada, quando necessário.

Assim, especificamente as adaptações curriculares para atender às necessidades especiais dos alunos surdos podem ser poucas e não constituir alterações expressivas na programação regular, de tal modo que todos os alunos da turma possam delas se beneficiar. Pode-se também realizar adaptações significativas do currículo regular, para atender a condições específicas necessárias, de modo a obter maior participação do aluno nas atividades curriculares comuns e possibilitar o alcance dos objetivos definidos para cada etapa educativa.

Neste enfoque, destaca-se a figura do pedagogo em sua atuação como organizador do trabalho docente, como membro da equipe técnico-pedagógica, pois ele tem a função de procurar auxílio dos serviços especializados. É ele quem deve estar atento as necessidades da comunidade escolar, identificando às prováveis causas de suas dificuldades, sendo o elo entre professores e profissionais da área específica.

Assim como pedagogo e o professor, todos devem trabalhar no ambiente da escola para que os procedimentos para a inclusão tenham uma abordagem centrada na pessoa, com sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de levar em consideração as diferentes necessidades desses alunos, lembrando, contudo, que o currículo deve ser o mesmo que se trabalha com os demais alunos, ou seja, o currículo regular, e não um currículo diferente. Assim, a preparação de todos os envolvidos no processo escolar constitui-se primordialmente a promoção de escolas inclusivas, já que os alunos com necessidades educacionais especiais auditivas necessitam aprender para superar suas limitações.

2.4 Para que serve mesmo a Sala de Recurso Multifuncional?

Na sala de recursos multifuncionais, onde é realizado o AEE - atendimento educacional especializado, o profissional elabora planejamento específico didático- pedagógico com a finalidade de atender o aluno surdo especificamente que por sua vez deve-se ser alfabetizado na Libras, trabalhar o português escrito e pode utilizar equipamentos e materiais tais como: computador, livros, revistas e jogos visuais, lúdicos e interativos. O profissional da sala de recursos apura com o titular da sala regular as necessidades dos estudantes. Se o docente da turma regular perceber que há pouca ou nenhuma evolução, cabe a ele dialogar com o professor da sala de recurso, que pode modificar o plano. Outra atitude importante é transmitir o conteúdo das aulas da sala regular à de recursos com antecedência. O profissional que atua na sala de recursos com os estudantes surdos, especificamente, necessita além de habilidades pedagógicas utilizar a Libras, para que a comunicação entre o aluno surdo e o professor da sala de recursos seja estreitada sem nenhuma barreira.

Através do “portal” citado acima, ressalta-se a importância da integração de todos os profissionais inseridos no contexto escolar, e ainda, o empenho e o comprometimento que esses profissionais devem ter para o bom andamento da escola, sendo todos responsáveis pelo ensino de qualidade para esses estudantes com deficiência. Após a matrícula dos estudantes surdos na classe comum, é estabelecido o horário e os dias de atendimento na sala de recursos, de forma a conciliar a frequência na sala de aula com a sua participação nas atividades extraclasse.

Os estudantes integrados nas escolas de ensino regular devem possuir uma agenda, onde o professor da classe comum anota as dificuldades encontradas, para que o professor da sala de recursos possa planejar atividades adequadas às necessidades dos educandos. As escolas devem-se oferecer apoios pedagógicos a alunos integrados em

classe comum, bem como, manter intercâmbio com a comunidade escolar para um trabalho de conscientização sobre as potencialidades das pessoas surdas, e ainda, atender diariamente, na sala de recursos, estudantes surdos integrados, individualmente ou em pequenos grupos, de no máximo seis estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar essa investigação literária acerca da educação dos surdos analisamos que a construção de conhecimento desses sujeitos perpassa por questões histórica, social, cultural e lingüística. De acordo com as leituras realizadas constatamos que atualmente as práticas de inclusão utilizadas pelos professores em sala de aula nas escolas são reflexos das tendências educativas que ocorre(ram) voltadas as pessoas surdas. Essas práticas se devem também pelo que eram entendidos por estudiosos, pesquisadores, educadores que consideravam as práticas educacionais mais adequadas para a construção do conhecimento dos estudantes surdos. É percebido ainda que apesar da legislação esteja pautada no âmbito educativo das pessoas surdas assegurando o direito de educação “para todos”. Os estudantes surdos não têm garantia de que serão ensinados de acordo com suas necessidades provenientes de suas limitações.

Sabemos que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir é fundamental para estudante com deficiência, ou seja, garantir a possibilidade de seu crescimento, mas lembrando que isso só é possível quando há professores e comunidade envolvidos e comprometidos com a educação de qualidade socialmente referenciada. Deixar o estudante em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão. Por isso que os estudantes surdos, especificamente necessitam do Atendimento Educacional Especializado para trabalhar as dificuldades de aprendizagem encontradas na sala regular. A formação do professor de sala

de recurso deve ser especializada para trabalhar com as diversidades e as peculiaridades das pessoas com deficiência.

No mesmo encaminhamento percebemos o quanto é preciso um trabalho de parceria com o professor de sala de aula regular, o professor de AEE e os intérpretes de Libras. Esses profissionais são imprescindíveis no desenvolvimento de práticas didático-pedagógicas, na elaboração de planejamento e na fomentação de currículo adequado para atender as necessidades dos estudantes surdos.

As dificuldades existem e ficam bem claras quando se pára para observar de forma mais crítica. Entre elas estão à falta de infraestrutura das escolas; o despreparo e desinteresse por parte de alguns professores que não se sentem capazes frente a este novo desafio, mas que também, muitas vezes, não buscam meios para que isso ocorra; as dificuldades no atendimento individualizado por parte dos professores por não contarem com uma professora auxiliar, entre outros aspectos.

As problemáticas são muitas, por isso há a necessidade de que toda a comunidade escolar e a sociedade, assim como o poder público – municipal, estadual e federal – encarem a inclusão não como um favor, mas como uma obrigação a ser cumprida, pois inclusão não é favor que se faz a estes alunos, e sim um direito.

A caminhada é árdua e não garante que todos tenham as mesmas oportunidades para estudar, para trabalhar, para o lazer e prática de esportes, enfim, para ter acesso a todos os bens produzidos socialmente. Portanto, nós educadores devemos unir forças para lutar por essas causas que não são minhas, não são deles, são de todos nós que entendemos o quanto é importante possibilitar a construção do conhecimento com qualidade e para todos.

REFERÊNCIAS

ARARA AZUL. **Revista/Editora Arara Azul**. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/edicao/53>. Acesso em: 10 de abril de 2015.

BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Mara. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 5.ed. Papirus Editora, 2002.

BRASIL, Decreto Lei no.8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá Providências**. Diário Oficial da União, 26 de Junho de 1990.

BRASIL, MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. No. 9394, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988.

BUENO, Geraldo Silveira. **Educação Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

CARVALHO, Rosita Edler. **Família, Escola e Comunidade: alicerces da Educação Especial**. Revista Mensagem da APAE. NO. 60. Abril a Junho. Brasília – DF, 1993.

CICCONE, Marta. **Comunicação total: introdução, estratégias a pessoa surda**. 2ªed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

FELIPE, Tanya A. **Libras em contexto: curso básico, livro do estudante cursista – Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos**, MEC/SEESP; 164.: il.; Brasília:, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista**. 2ª ed. São Paulo: Plexus, 1997.

GOMES, Morgana. **Pedagogia no século XVI: Pedro Ponce de Leon**. Educativa: a Revista do Professor. n.3. Edição Especial. São Paulo: Minuano Cultural, 2008.

INES. **Instituto Nacional de Educação dos Surdos**. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/17/17_003.HTM Acesso em: 22 de julho de 2010.

INES. **Instituto Nacional de Educação dos Surdos**. Disponível em: http://www.ines.gov.br/ines_livros/32/32_006.HTM sala de recursos. Acesso em: 23 de julho de 2010.

MARCHESI, A. **Comunicação, linguagem e pensamento das crianças surdas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MEC. **Ministério de Educação e Cultura**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&inter-na=1&id=90 61 sala de recursos. Acesso em 07 de agosto de 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Perspectivas Atuais da Educação Inclusão no Brasil**. Anais do II Encontro de Educação Especial na UEM. Deficiência e Inclusão. Bertoni, 2001.

NAUJORKS, Maria Inês. **Stress e Inclusão**: indicadores de stress em professores frente à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Texto disponível em: www.pedagobrasil.com.br/educacaoespecial/stresseinclusao.htm acessado em: 20/08/2006.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma Jornada pelo Mundo dos Surdos. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1990.

SKLIAR, C. B. . Uma perspectiva socio-historica sobre a educação e a psicologia dos surdos. In: Carlos Skliar. (Org.). **Educação & Exclusão**.. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1997a, v. 1, p. 105-155.

VELOSO, Éden; MAIA FILHO, Valdeci. **Aprenda LIBRAS com eficiência e rapidez**. vol.1. Curitiba, PR: Mãos Sinais, 2009.

OS JOGOS E BRINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

RESUMO

Este artigo trata do caráter lúdico do jogo e da brincadeira como parte integrante da infância, das relações que são constituídas durante essa fase para a vida adulta, das contribuições para o desenvolvimento da criança e da forma prazerosa que desperta e facilita o aprendizado. Teve por objetivo compreender a importância do jogo, do lúdico e do brincar no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da criança. A metodologia utilizada foi a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir da disciplina Teorias Educacionais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. Tivemos como base teórica, Spencer (1888), Dewey (1965), Rousseau (1979) e Fröebel (2001), entre outros. É possível afirmar que o jogo, a brincadeira e a ludicidade estão correlacionados entre si e são muito importantes para o processo de desenvolvimento da criança, pois estabelecem relações cognitivas, afetivas, físicas e sociais.

Palavras-chave: Criança. Desenvolvimento. Jogo. Brincadeira. Ludicidade.

Doutorando em Educação na Universidade Tiradentes (2018), Mestre em Educação pela Universidade Tiradentes (2016), Pós-Graduado em Educação Inclusiva e Libras pela Faculdade Amadeus (2011), Pós-Graduado em Atendimento Educacional Especializado - AEE pela Faculdade Amadeus (2018). Professor do Colegiado de Educação Física do Centro Universitário AGES. Professor Assistente I e Coordenador do Curso de Educação Física Bacharelado EAD na Universidade Tiradentes. E-mail: antenoneto@hotmail.com

1, INTRODUÇÃO

Este estudo parte da disciplina Teorias Educacionais do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes. E tem como principais teóricos na análise aqui realizada Fröebel, Rousseau, Dewey e Spencer que fazem parte da bibliografia básica da disciplina e demais autores que complementam a investigação.

Nele são tratados o Jogo e a Brincadeira como instrumento fundamental durante a infância para o processo de aprendizagem, entendendo que a aquisição do conhecimento acontece através de uma prática natural, espontânea e prazerosa. Considerando as atividades lúdicas extremamente importantes no desenvolvimento da criança.

A pesquisa foi constituída por uma revisão teórica relacionada ao jogo, ao lúdico e ao brincar para o desenvolvimento da criança. A investigação se deu no período de março a junho de 2018 a partir de um estudo bibliográfico, composto por autores que tratam do assunto, em especial, as obras utilizadas na disciplina Teorias Educacionais do Curso de Doutorado em Educação da Universidade Tiradentes.

Para Gil (1991, p. 61), as fontes bibliográficas compreendem livros de leitura corrente, “obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo”.

Das 12 obras da bibliografia básica da disciplina, utilizei quatro autores que abordam a temática e fundamentam este estudo, são eles: Spencer (1888), Dewey (1965), Rousseau (1979) e Fröebel (2001). A partir destes, consultei outras obras na Biblioteca da Universidade Tiradentes, Campus Farolândia.

A ludicidade é inerente ao mundo infantil e faz parte da vida do indivíduo. Os jogos e brincadeiras são integrantes da infância das crianças, onde o faz de conta e a realidade se misturam no cotidiano da infância. A atenção sobre o lúdico vai além da simples diversão,

pois apresenta elementos significativos no processo de ensino-aprendizagem nesta fase da vida.

Fröebel (2001, p. 48) considera “que toda a vida futura do homem – até os seus últimos passos sobre a terra – tem sua raiz nesse período”. Desta forma, as qualidades naturais da criança e, sobretudo, as experiências desse período influenciarão inevitavelmente na forma como lidará com seus familiares, amigos e com a sociedade de forma geral.

Quando a criança brinca e joga, se envolve de tal maneira que coloca suas emoções e sentimentos na atividade. Podemos dizer que ela faz relação direta entre os aspectos, motores, cognitivos, afetivos e sociais. Portanto, isto implica em uma característica de facilitação para a aprendizagem, desenvolvimento pessoal, social e cultural, contribuindo para um estilo de vida saudável física e mentalmente.

Segundo Fröebel (2001), o jogo é fundamental no desenvolvimento na primeira infância, considerando o período mais importante na vida humana, sendo fonte das características e personalidade do indivíduo. Por isto que o autor afirma que a brincadeira é uma atividade para conhecer a criança, pois expõe-nas as mais diversas situações e faz demonstrar por meio do jogo seus sentimentos e emoções.

Neste sentido, Rousseau (1979), descreve que na primeira infância devemos observar a criança em sua totalidade, considerando a individualidade, limitações e liberdade para que a criança perceba por si só o mundo e as sensações a partir dos estímulos. Essa liberdade é parte da criança e do processo de maturação desde rolar em um berço, engatinhar até dar os primeiros passos na evolução de fortalecimento dos membros.

Nesta perspectiva, para Spencer (1888), o jogo exerce um importante papel psicológico para o desenvolvimento dos processos superiores do pensamento nas crianças. É a partir desses processos psicológicos que a criança se desenvolve física e intelectualmente. Explica ainda, que os jogos possuem grande importância, pois produzem estímulos mentais necessários para as crianças.

Dewey (1965, p. 63), chama esse estímulo de Teoria do Interesse, nela considera “absurdo supor que uma criança conquiste mais disciplina mental ou intelectual ao fazer, sem querer, qualquer coisa, do que ao fazê-la, desejando-a de todo coração”. O autor enfatiza que não há aprendizado quando a tarefa é desagradável e forçada à criança.

Após breve abordagem da temática, apresento-lhes o questionamento que provoca a discussão: qual a importância das atividades lúdicas e espontâneas da criança para o seu desenvolvimento? A hipótese aqui levantada é que as atividades lúdicas como jogos e brincadeiras direcionada é uma maneira prazerosa para aprender, pois o aprendizado ocorre de forma espontânea sem uma imposição obrigatória, onde a criança consegue exteriorizar seus sentimentos e adquire novos conhecimentos naturalmente.

Assim, defini como objetivo compreender a importância do jogo, do lúdico e do brincar no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da criança. O desenvolvimento metodológico deste estudo ancora-se numa pesquisa bibliográfica, qualitativa e descritiva. De acordo com Gil (1991, p. 48), “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de materiais já elaborados, constituídos principalmente de livros e artigos científicos”.

O artigo está dividido em dois capítulos, no primeiro capítulo intitulado “o jogo” será abordado os aspectos do jogo caracterizando sua importância para o desenvolvimento físico, intelectual, social e afetivo da criança. Já no segundo capítulo denominado “o brincar”, classifica os brinquedos e brincadeiras e a sua importância para o aprendizado, destacando a relação entre sentido e significado no mundo imaginário e real da criança.

2 O JOGO

A prática dos jogos é importante para aperfeiçoar a compreensão de convivência e de respeito pelo outro, além de possibilitar o traba-

lho de conceitos, ética e cidadania. No jogo, a criança expõe seus sentimentos e emoções, promovendo relação constante de divertimento e interação social.

Os jogos são metodologias e estratégias pedagógicas fundamentais que permitem momentos de diálogos e discussão para análise e reflexão do que está sendo realizado como a valorização conseguindo atingir os objetivos que propõe. Assim, é possível construir o conhecimento e trabalhar valores como respeito, responsabilidade, união, cooperação que será importante para sua vida em sociedade.

O jogo em si tem como objetivo instruir e ajudar as crianças a se relacionarem umas com as outras, expondo seus sentimentos de alegria ou tristeza, pois o jogo, como instrumento pedagógico, propicia a criança socializar seus pensamentos e percepções, uma vez que enquanto se diverte surge o aprendizado. Assim, a criança na fase de desenvolvimento infantil deve ser identificada e valorizada com sua espontaneidade. (ANTUNES, 2003, p. 12).

São nos jogos que a criança aprende a conviver com outras pessoas, trocando experiências, ampliando o seu conhecimento. Mas para isto, é importante destacar os jogos com estrutura onde os participantes jogam uns com os outros e não contra, são exercícios para compartilhar, unir pessoas, despertar a coragem para assumir riscos, tendo pouca preocupação com o fracasso e o sucesso em si mesmos, mas sim uma fonte de prazer.

É a fonte de prazer que estabelece relação direta como a maneira que a criança aprende e a qualidade desse aprendizado e, principalmente, a forma como a crianças fazem a ligação do momento atual com momentos futuros. Segundo Fröebel (2001, p. 48), “os jogos são os germes de toda a vida futura, porque ali, o menino se mostra e se desenvolve por inteiro em seus variados e delicados aspectos, em suas mais íntimas qualidades”.

Piaget (1971), ressalta a importância dos jogos para o desenvolvimento integral da criança, considerando e relacionando os sentidos da criança com atividades que envolvam os jogos a fim de despertar o interesse, a motivação e a participação. Assim, deve-se valorizar o jogo como possibilidade de alcançar objetivos educativos e proporcionar à criança a superação de obstáculos inesperados ao longo do jogo, afirmando que esse aprendizado será para toda a vida.

Rousseau (1979, p. 63), afirma que na infância é um período muito importante, pois nele se apresentam “erros e vícios sem que tenham algum instrumento para destruí-los; quando o instrumento se apresenta afinal, as raízes são tão profundas que já se faz impossível arrancá-las”.

Neste sentido, Fröebel (2001, p. 47-48) assim diz:

O menino que joga tranquilamente, com atividade espontânea, resistindo à fadiga, chegará seguramente a ser um homem também ativo, resistente capaz de sacrificar-se pelo seu próprio bem e pelos demais. Esse período não é, a mais bela manifestação da vida infantil em que a criança joga e se entrega inteiramente ao seu jogo?

O autor reconhece como grande instrumento no processo de autoconhecimento na fase infantil, por meio do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança. O jogo seria a principal fonte do desenvolvimento na primeira infância e o período mais importante da vida humana, um período que constitui a fonte de tudo o que caracteriza o indivíduo, toda a sua personalidade.

No jogo, a criança manifesta-se com naturalidade, agindo livremente, demonstrando prazer, que raramente pode ser observado em outras atividades. Assim, pode introduzir o jogo como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento global da criança. Para

Santos (2000), na educação infantil, deve-se fazer uso dos jogos e brincadeiras na prática pedagógica como recurso de promoção da aprendizagem, pois essas atividades propiciam a estimulação do pensamento da criança.

Segundo Kishimoto (2003), a aprendizagem envolve a afetividade e a cognição, pois o educador deve estabelecer relações de afeto, confiança, de forma que a criança adquira a autonomia e possa interagir. Portanto, ela se realiza, com sua curiosidade, constrói, inventa e amplia o seu conhecimento. É importante acompanhar a criança na construção do conhecimento devendo valorizar a espontaneidade, ouvir suas dúvidas, relatos pessoais, desafiando-a como sujeito capaz de se adaptar frente as mais diversas situações.

O jogo não deve ser utilizado sem um direcionamento, é necessário que haja uma intencionalidade mesmo que para a criança seja apenas um ato de sua natureza que sirva somente para extravasar energia. Sobretudo, deve propiciar à criança o desenvolvimento dos aspectos físico, cognitivo e social, visto que:

As crianças ficam mais motivadas a usar a inteligência, pois querem jogar bem; sendo assim, esforçam-se para superar obstáculos, tanto cognitivos quanto emocionais. Estando mais motivadas durante o jogo, ficam também mais ativas mentalmente. (KISHIMOTO, 2003, p. 96).

A criança quando motivada interessa-se pelo jogo e supera as dificuldades relacionadas à cognição e à emoção. O jogo, é momento prazeroso livre de pressão, proporciona a aprendizagem, estimula a criatividade, e desperta o interesse, fazendo com que a criança descubra e reflita suas atitudes. Desta forma, através da experiência, ela se descobre, se apropria e interage com o mundo que a cerca.

Para que isto aconteça é preciso que o jogo tenha caráter educativo. A criança tem que está motivada a participar, a interagir. Caso

contrário, perde-se o sentido fundamental da atividade e não é valorizada a criatividade e nem o interesse pela prática do jogo. Lembrando sempre que esse ato é natural e espontâneo.

Segundo Dohme (2003), ao fazer uso das atividades lúdicas para aprendizagem, nota-se que o lúdico, propicia o desenvolvimento de várias habilidades e ações no processo educativo, pois através do jogo, a criança desenvolve a afetividade e a inteligência, aprende a aceitar regras, viver situações de iniciativa, criatividade e cooperação. Assim, através dessas habilidades, ela forma sua personalidade, e se desenvolve pessoalmente e a sente estimulada com as autodescobertas.

Neste capítulo vimos a representatividade do jogo, isto é, a sua importância para o desenvolvimento global da criança e o produto que gera para a vida adulta. No capítulo seguinte trarei as considerações sobre o brincar.

3. O BRINCAR

O brincar é parte integrante do desenvolvimento infantil, através dele as crianças expressam o que vivem e sentem. A brincadeira deve ser encarada como algo sério na infância, pois é uma forma natural das crianças externarem medos, problemas, angústias que enfrenta ou já enfrentou. Ao brincar a criança adquire a capacidade de simbolização e segue para novos espaços e construção da realidade.

Brincar é a atividade mais pura, mais espiritual do homem neste estágio, e, ao mesmo tempo, típico da vida humana como um todo – a vida natural interna escondida no homem e em todas as coisas. Ele dá, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e descanso externo, paz com o mundo. Ele assegura as fontes de tudo que é bom. Uma criança que brinca por toda parte, com determinação auto-ativa, perseverando até esquecer a fadiga física, poderá seguramente ser um homem determinado, capaz

de auto-sacrifício para a promoção deste bem-estar de si e de outros. Não é a mais bela expressão da vida da criança neste tempo o brincar infantil? A criança que está absorvida em seu brincar? A criança que desfalece adormecida de tão absorvida? [...] brincar neste tempo não é trivial, é altamente sério e de profunda significação. (FRÖEBEL, 2001, p. 47).

Durante a brincadeira a criança envolve uma atitude positiva diante da vida. Nesse ato o adulto ou criança faz coisas, não se trata apenas de pensar ou desejar, o brincar é fazer, isso é prático e envolve corpo, objetos, tempo e espaço. Piaget (1971, p. 67) diz que “quando brinca, a criança assimila o mundo à sua maneira, sem compromisso com a realidade, pois a sua interação com o objeto não depende da natureza do objeto, mas da função que a criança lhe atribui”.

De acordo com Rousseau (1979, p. 37), a criança “quer meter a mão em tudo, tudo manejar: não contrarieis essa inquietação; ela lhe sugere um aprendizado muito necessário”. Assim:

é que ela aprende a sentir o calor, o frio, a dureza, a moleza, o peso, a leveza dos corpos, a julgar de seu tamanho, de sua forma e de todas as suas qualidades sensíveis, a olhando, apalpando¹⁶, ouvindo e principalmente comparando a vista ao tato, estimando pelo olhar a sensação que provocariam em seus dedos.

É importante destacar que nesse caso o autor não aconselha deixar a criança fazer o que quer e bem entender. Segundo ele, a exigência do respeito ao mundo da criança é algo que precisa ser considerado pelo adulto, mas não é a criança que conduz sua educação. Cabe ao adulto ter cuidado para não corromper o mundo da criança e ajudá-la a crescer com autonomia.

Ao tratar desse equilíbrio entre o pensamento da criança e do adulto Dewey (1965) aproxima-se de Rousseau (1979) quando diz que

a criança é um ser imaturo e não envolvido e o adulto é um ser com ideias e valores sociais representados pela experiência amadurecida, logo, precisa considerar as ideias da criança para conduzi-la da melhor forma e não sobrepor as suas.

Para Spencer (1888), é preciso deixar a criança brincar livremente seja na escolar ou no convívio familiar, pois o brincar é uma atividade que deve ser praticada constantemente, em razão de que, produz uma excitação mental agradável e uma influência altamente fortificante na vida adulta.

Não devemos privar a criança dessa atividade prazerosa e, nesta perspectiva Rousseau (1979, p. 49) destaca os jogos e brincadeiras:

Amai a infância; favorecei seus jogos, seus prazeres, seu amável instinto. Quem de vós não se sentiu saudoso, às vezes, dessa idade em que o riso está sempre nos lábios e a alma sempre em paz? Por que arrancar desses pequenos inocentes o gozo de um tempo tão curto que lhes escapa, de um bem tão precioso de que não podem abusar? Por que encher de amarguras e de dores esses primeiros anos tão rápidos, que não voltarão nem para vós nem para eles?

O brincar, desenvolve na criança as capacidades sensoriais, cognitivas sociais, afetivas, psicomotoras facilitando a construção do aprendizado seja em grupo ou individualmente de cada um. É necessário que brinquem e vivenciem em nível simbólico suas ideias para a compreensão das experiências vividas.

A brincadeira é caracterizada pela ludicidade, e a atividade lúdica apresenta aspectos importantes a serem levados em consideração, tais como: o tempo e o espaço, os jogadores, os brinquedos e objetos, as ações e reações dos envolvidos, a relação meio e fins que estão destinadas. Desta forma, podemos compreender a atividade lúdica por construir a partir dos seguintes questionamentos: aonde brincar?

Como brincar? Quando brincar? Com quem brincar? São respostas subjetivas e abstratas em que as respostas variam de acordo com os indivíduos e, que dependerá das relações que foram estabelecidas enquanto brincavam. Isto significa dizer que a criança poderá atribuir novo significado no mundo através de uma linguagem própria e transformadora.

O ser humano, desde bebê, explora o mundo através da percepção de movimentos, descobrem sons, cheiros, cores, e a partir disso explora espaços ao seu redor, proporcionando construção de conhecimento, e no brincar é exatamente isso que acontece. Assim, Rousseau (1979), apresenta o choro como uma forma de visão de mundo, o bebê aprende a se adaptar ao que está a sua volta através dos sentidos, das percepções e do brincar, considerando o ato de brincar vital para a infância.

As brincadeiras compreendem ações organizadas, coordenadas e dirigidas com uma finalidade, mesmo essas ações sejam indiretas para quem brinca, favorecendo assim, um funcionamento intelectual que leva à consolidação do pensamento abstrato. A força que move a ludicidade e que a faz importante no processo de formação da criança é a combinação do antagonismo entre a liberdade e controle. Isto é, ao mesmo tempo que se ampliam os horizontes através da imaginação, o lúdico promove limites que são atribuídos a partir de diretrizes constituídas pelos próprios jogadores.

Neste capítulo, vimos os aspectos do brincar, sua influência e importância para a construção de saberes necessários à formação do indivíduo e a melhor compreensão e aquisição do conhecimento fundamentado na atividade lúdica e prazerosa. A seguir será apresentada os procedimentos metodológicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo busquei compreender a importância do jogo, do lúdico e do brincar no processo de aquisição do conhecimento e desenvolvimento da criança. A partir da discussão entre os autores é possível afirmar que o jogo, a brincadeira e a ludicidade estão correlacionados entre si e são muito importantes para o processo de desenvolvimento da criança, pois estabelecem relações cognitivas, afetivas, físicas e sociais.

Tais relações, são fundamentais para aquisição do conhecimento e desenvolvimento da criança, pois desenvolvem os sentidos, as ações e valoriza o imaginário e o real, tornando o mundo representado mais desejável e prazeroso para a criança, isso permite que ela descubra outro mundo através da imaginação pelo jogar e brincar, contribuindo para enfrentar a realidade da vida adulta.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Celso. **O jogo e a educação infantil: falar e dizer, olhar e ver, escutar e ouvir**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- DEWEY, John. **Vida e Educação**. Tradução: Anísio S. Teixeira. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1965.
- DOHME, Vânia. **Atividades lúdicas na educação: o Caminho de tijolos amarelos do aprendizado**. Petrópolis: RJ: Vozes. 2003.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo. Atlas. 1991.
- FRÖEBEL, Friedrich. **A Educação do homem**. Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2001.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
- PIAGET, Jean. **A Formação do símbolo na Criança: imitação, jogo, sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: RJ, Zahar, 1971.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

SANTOS, Santa Marli Pires. **Brinquedoteca: A criança o adulto e o lúdico.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SPENCER, Herbert. **Educação Intellectual, moral e physica.** Porto: Casa Editora Alcino Aranha e Companhia, 1888.

ANÁLISES EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS COM CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar textos orais e escritos de alunos com cegueira, buscando refletir sobre o ensino e a aprendizagem do aluno cego. Caracteriza-se como estudo bibliográfico, embora sejam analisados dois textos de alunos com cegueira: uma anedota e dois trechos de entrevista semiestruturada. Para suporte teórico contou-se com autores como Barros (2006); Brait (2005); Carvalho (2008); Marcuschi (2001); Saviani(2003); PCNs de Língua Portuguesa (2000), entre outros. Conclui-se que a análise dos textos reflete o ensino e a aprendizagem do aluno cego. Logo, detectamos a relevância do acompanhamento pedagógico na escola do ensino regular, para que o aluno com cegueira se desenvolva e receba as possibilidades da formação intelectual, considerando-se as limitações impostas pela cegueira.

Palavras-chave: Cegueira. Escola. Textos Oraís e Escritos.

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe; Doutoranda em Educação (UFS). Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão e Tecnologia Assistiva (NÚPITA/UFS). E-mail: marleidecunha01@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Houve tempo em que as pessoas cegas não eram reconhecidas como capazes de conviver em sociedade. Aos poucos, esse contexto foi tomando novos rumos. Assim, apontamos como marco da investida de educar a pessoa com cegueira¹ Louis Braille, que, no século XIX, criou um sistema que leva seu nome, e que proporciona até hoje não só o acesso à leitura e à escrita tátil, como também o avanço intelectual daqueles que perderam a visão total.

A análise dos textos de que trata este estudo muito engloba o sistema Braille², como também reflete um pouco sobre as tecnologias assistivas³ que podem favorecer bastante a pessoa com deficiência visual⁴, estando esses dois recursos como suporte na acessibilidade do conhecimento da pessoa com cegueira. Apontamos também as problemáticas vivenciadas pela escola, para se ter uma educação pautada no respeito e interação de todos.

Nesse contexto, o estudo aborda a temática da inclusão social, na perspectiva do avanço intelectual da pessoa com deficiência visual, focando apenas a cegueira.

1 A perda da função visual pode se dar em nível severo, moderado ou leve, podendo ser influenciada também por fatores ambientais inadequados. Cegueira é a perda total da visão, até a ausência de projeção de luz (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, p.16).

2 Sistema Braille é um sistema de leitura tátil e escrita para pessoas cegas, que consta da combinação de seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas de três pontos. (LEMOS et AL 1999, p.22)

3 Também chamadas ajudas técnicas, como: [...] qualquer produto, instrumento, estratégia, serviço e prática utilizado por pessoas com deficiência e pessoas idosas, especialmente produzido ou geralmente disponível para prevenir, compensar, aliviar ou neutralizar uma deficiência, incapacidade ou desvantagem e melhorar a autonomia e a qualidade de vida dos indivíduos. (ISO 9999). (GALVÃO & DAMASCENO, 2006).

4 A deficiência da visão é uma limitação sensorial que pode atingir uma gravidade capaz de praticamente anular a capacidade de ver, abrangendo vários graus de acuidade visual, permitindo diversas classificações de redução da visão. Portanto, ao se adotar determinada classificação, deve-se considerar as finalidades propostas para sua utilização. Em face de sua abrangência e complexidade há muitas definições e classificações da deficiência visual, discutidas em vários países. Para melhor esclarecimento, foram destacados dois enfoques: conotação clínica (Organização Mundial da Saúde) e com propósitos educacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 23).

Sabemos que inúmeras são as leis que protegem a pessoa com deficiência. Mas, será que o professor está preparado para enfrentar os desafios de uma sala de aula, na qual muitas vezes as várias vozes, os vários pensamentos e as singularidades estarão sendo o maior desafio que ele possa ter para conduzir o ensino-aprendizagem de modo satisfatório e qualitativo?

Assim, o estudo tem por objetivo analisar textos orais e escritos de alunos com cegueira, buscando refletir sobre a educação na escola. Caracteriza-se como estudo bibliográfico, embora também se faça a análise de dois textos de alunos com cegueira, sendo uma anedota e dois trechos de entrevista semiestrutura com um aluno cego matriculado em uma escola pública do ensino fundamental de Aracaju-SE, Essa instituição disponibiliza a sala de recursos multifuncionais, que dá suporte pedagógico ao aluno com deficiência visual.

Para suporte teórico, este artigo contou com autores que tratam da oralidade e escrita como Brait (2005), Barros (2006); Carvalho (2008), Marcuschi (2001). Quanto à problemática da educação na atualidade, apoiamo-nos em Mészáros (2003), Saviani(2003). No que concerne ao ensino do português, citamos os PCN's de Língua Portuguesa (2000), entre outros.

Para tratarmos do conteúdo aqui abordado, o artigo segue com um tópico intitulado Refletindo sobre o ensino para alunos com cegueira versus o papel atual da escola.

2. REFLETINDO SOBRE O ENSINO PARA ALUNOS COM CEGUEIRA VERSUS PAPEL ATUAL DA ESCOLA

O princípio defendido por linguistas e gramáticos é o de que a Língua Portuguesa deve ser ensinada nas escolas a partir dos textos. Isso valoriza a língua em condições de uso e prioriza a competência textual/discursiva do aluno, a partir das percepções dos diversos textos que circulam em nossa sociedade, por meio dos

gêneros textuais, enriquecendo assim a formação do aluno na perspectiva da cidadania. Contudo, na discussão de que o professor não deve ser simplesmente um defensor da gramática, priorizando o ensino das regras que devem ser seguidas, sabemos que esse profissional deve ensinar a gramática, mesmo porque é sua função ensinar a norma padrão no contexto escolar, embora também deva preocupar-se com o ensino das práticas linguísticas, tanto orais quanto escritas.

Entretanto, quando se trata do aluno cego, quando são necessárias as correções gramaticais, há professores da educação básica que ficam temerosos de corrigi-los, porque têm sentimentos de piedade, e pensam que tudo deve ser considerado porque o aluno é cego e não tem a obrigação de saber escrever corretamente.

Contudo, um aluno cego tem as mesmas necessidades educacionais que os demais, devendo ele também estar disposto a aprender a língua portuguesa na sua norma padrão, tanto quanto os outros alunos, pois há o sistema Braille que contempla em códigos numéricos, todas as letras do alfabeto, com e sem acentuação, além dos sinais de pontuação e os números. Enfim, com o sistema Braille, o aluno cego consegue escrever manualmente as palavras de forma correta, tendo de memorizar todos os símbolos e utilizá-los na escrita e também na leitura tátil. Outrossim, atualmente, o aluno cego também pode ter acesso à diversidade de textos por meios digitais.

Por conseguinte, ao transcrever o texto em Braille para a tinta, o professor especializado em deficiência visual, que normalmente fica lotado numa sala de recursos⁵ pedagógicos, não faz as correções imediatas, sendo fiel na transcrição do texto, conforme o aluno com cegueira escreveu, pois é necessário que, no momento de corrigir, percebam-se os progressos do aluno cego, para a partir dos erros ou

⁵ Local com equipamentos, materiais e recursos pedagógicos específicos à natureza das necessidades especiais do educando, onde se oferece a complementação do atendimento educacional realizado em classes do ensino comum, por professor especializado (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/SEESP, 1995, p. 27).

acertos continuar instruindo-o no aprendizado da norma culta e com metodologias adequadas.

Questões como essa enfatizam a formação do professor da educação básica que, por não ter o conhecimento do sistema Braille necessita do auxílio do docente especializado em deficiência visual, que é também conhecedor do Braille, e está preparado para conduzir com mais segurança e experiência o ensino-aprendizagem do aluno cego, no que refere a corrigir seus textos quando necessário, assumindo, assim, o papel de educador e não de profissional que utiliza de caridade, vindo, desta forma, assim a minimizar as potencialidades e possibilidades educacionais do aluno com cegueira.

Há uma nova discussão na educação especial e inclusiva de que as novas tecnologias venham a substituir o sistema Braille. Contudo, segundo Belarmino(2001), o sistema Braille é uma conquista sócio-cultural e não deve ser descartado em hipótese alguma. As tecnologias digitais têm sua importante participação na formação da pessoa com cegueira, por facilitar o acesso às informações de maneira rápida e prática, embora se diga que o uso de gravadores popularizados contribuiu para o processo de uma possível “desbrailização”. Assim,

a partir dessa nova ferramenta, muitos livros deixaram de ser impressos em Braille, para serem registrados em fita cassete, retirando das pessoas cegas em todo o mundo, o direito à experiência direta com a leitura Braille e assim, com todas as informações que a mesma propicia ao leitor, do ponto de vista da gramática, da ortografia, entre tantas outras de ordem mais subjetiva (BELARMINO, 2001, p.2).

No processo de alfabetização da pessoa cega, a leitura e a escrita em Braille são importantes instrumentos, visto que, para quem enxerga, os textos em tinta, muitas vezes acompanhados de imagens, são os coadjuvantes no ensino-aprendizagem.

Conforme Vygotsky (2005, p. 182) “há muito se sabe que as palavras podem mudar de sentido. (...) Da mesma forma que o sentido de uma palavra está relacionado com toda a palavra, e não com sons isolados, o sentido de uma frase está relacionado com toda a frase, e não com palavras isoladas”. Desse modo, o aluno que aprende a ler, escrever e expressar suas ideias a partir da alfabetização passo a passo no sistema Braille tem maiores possibilidades de construir o conhecimento linguístico de forma segura e singular. Mas se o aluno já recebe os textos prontos para simples leitura, será que o processo de aprendizagem da língua portuguesa em sua norma padrão terá a mesma importância?

No texto escrito no sistema Braille por um aluno cego, a professora, ao fazer a transcrição, é muito fiel à escrita do aluno o que a faz perceber o desenvolvimento e progresso desse estudante. Explorar a produção textual do aluno cego é fator muito importante, uma vez que estaria sendo dada a esse discente a oportunidade de expressar seus pensamentos, sentimentos e percepções da vida, valorizando-se com isso a cultura e aprendizagem de cada um.

No que se refere ao uso correto da ortografia, por exemplo, citamos, abaixo, como exemplos para análise neste estudo, alguns fragmentos de texto que fora escrito em Braille por um aluno com cegueira, matriculado no 8º ano do ensino fundamental, no ano de 2006, numa escola pública de Aracaju-Sergipe. A atividade foi da disciplina de Português (Redação) com tema livre, e o texto fora cedido à autora deste artigo pela professora especializada em deficiência visual, como amostra de atividade desenvolvida pelos alunos com cegueira.

Nesse texto de anedota transcrito depois para o português pelo docente especializado em deficiência visual, o aluno escreve algumas anedotas, a partir do seu conhecimento popular. Logo, percebem-se algumas interferências da oralidade na escrita, a saber:

Chegando **atrazada** na sala de aula um aluno. E a professora perguntou: está chegando, Marcos? Ele imediatamente respondeu: não, estou voltando para onde estava (J.W.S.).

Um certo homem ia andando pela rua e **tropessou** chegando a cair. Passando **dos** rapazes foram ajudá-lo e perguntaram: você caiu? Ele disse: não, **mim** joguei testando se o chão está **rezistente** (J.W.S.).

Um carro em alta velocidade avança um semáforo. Um guarda vendo a cena ordena para o condutor parar. E **a** (ao) se aproximar do condutor está multado. E o condutor fala: eu estou multado? O guarda diz: não, eu estou **le** dando uma carta de recomendação para você trabalhar de piloto (J.W.S.).

Fazendo a análise das palavras destacadas em negrito no texto escrito no sistema Braille pelo aluno cego e transcrito para o português pela professora especializada em deficiência visual, podemos destacar: a troca do **s** por **z** na palavra **atrasada**, possivelmente porque foi considerado pelo aluno cego o fonema e não a regra gramatical de que a letra “s” entre duas vogais tem som de z. Já na palavra **tropessou**, observa-se o uso do “ss” em lugar de “ç”; também o numeral cardinal **dois** escrito de forma incompleta **dos**, talvez por erro de digitação do Braille ou porque o aluno considerou que seria essa a escrita correta; por outro lado, percebe-se o uso inadequado dos pronomes oblíquos “mim” e “le”, além da grafia errada deste último pronome.

Nessas análises enfatizamos que “as aspas (tipo de heterogeneidade mostrada) são uma forma de se manter distância do que se diz, colocando a responsabilidade no Outro” (SILVA, 2005, Apud SANT’ANNA & DEUSDARÁ, 2007, p. 58). No nosso caso, as aspas servem também para dar autenticidade aos escritos e análises que o estudo se propôs a realizar, em textos de alunos com cegueira. Importa-nos o pensar do

outro, o falar do outro e principalmente o registro das ideias do aluno cego, nesse século que abraça como proposta a inclusão social, escolar e, esperamos nós, atitudes positivas por parte da nossa sociedade. E, falando de emancipação do indivíduo com cegueira, citamos que o sistema Braille é composto de 63 símbolos em alto relevo. Esse sistema tem sua importância na escrita e leitura da pessoa cega. Por meio desse importante invento do século XIX, pelo jovem francês Louis Braille, que ficou cego na adolescência, podemos tranquilamente citar os pensamentos da professora Joana Belarmino, uma pessoa com perda total da visão. Essa brilhante pesquisadora conseguiu prosseguir em seus estudos e concluir o doutorado e assumir uma das cadeiras docentes do curso de Comunicação Social da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Em sua fala, numa palestra sobre “Pontos significantes: o sistema Braille como gesto de amor”, ressalta:

Pensemos em quanto tempo a gente leva para perfurar esses seis pontos: Um segundo? Dois? Aludo a essa metáfora para pensar numa coisa fascinante. Em um, talvez dois segundos, nesse gesto de premir seis pontos em um papel em branco, Braille nos conectou com a nossa cultura escrita. Com um clique de nada, Braille criou as chaves para a nossa inclusão em vários outros mundos: os profissionais, os educacionais, os tecnológicos, outros mundos estéticos, afetivos e prazerosos até então desconhecidos de nós (BELARMINO, 2000, p. 2).

Nesse contexto de olhar o sistema Braille como sinal de um novo horizonte que foi proporcionado à pessoa com cegueira, consideramos mister enfatizar que seria interessante que todos nós soubéssemos um pouco do alfabeto Braille para poder ajudar a corrigir erros em placas, avisos ou indicações em lugares públicos, por exemplo. Tão importante quanto isso, seria para as pessoas surdas que a comunidade em geral também soubesse, no mínimo, noções de Libras. Pelo menos na formação dos pro-

fissionais das licenciaturas, a Língua Brasileira de Sinais já está entrando como uma disciplina obrigatória, o que já é um passo na perspectiva da formação docente visando à inclusão das pessoas com deficiência.

Mas, voltando a falar da escrita e leitura em Braille, enfatizamos que, a pessoa com cegueira passa pelo processo de alfabetização do Braille. Nisso, todos os “erros e acertos” quanto a questões ortográficas, de pronúncia das palavras, da escrita destas, da entonação quanto ao uso correto da pontuação, do som dos morfemas e das palavras; enfim, todo esse contexto de fala e escrita também está presente na contextualização do uso do Sistema Braille como importante ferramenta na educação e socialização da pessoa com cegueira.

Analisando o texto oral de uma aluna cega que cursou o 4º ano do ensino fundamental no ano de 2007, numa escola pública de Aracaju, poderemos entender melhor essa comparação entre oralidade e escrita da pessoa cega. Ao ser entrevistada, foi pedido a ela, em uma das perguntas, que descrevesse o seu dia a dia na escola, ocasião em que essa aluna respondeu:

Tenho um pouquinho de dificuldade, já que moro num bairro com piçarra; os ônibus demoram, tem animal e carros no meio da rua. Quando chego, vou para a sala normal, pego as atividades, vou para a sala de recursos aí respondo exercícios e alguns deixo para casa. Fico mais tempo na sala normal. O lanche é bom, mas às vezes é ruim. O lanche hoje é na sala de recursos, eu prefiro porque os menino normal ficam com piada, ficam dizendo piada, com palavrões, a maneira deles falar com os outro dizendo coisa feia e eu não gosto, prefiro o lanche só com a gente, só com os deficiente”. (R.A.S., entrevista em 04 fev. 2008)

Numa outra pergunta, quando lhe foi solicitado que apontasse as principais dificuldades na execução das tarefas escolares, a estudante respondeu:

Preciso praticar mais o Braille, o Braille é assim, se a pessoa deixa de mão esquece. Com o Braille não tem dificuldade nenhuma de fazer as atividades. Com duas professoras agora na sala de recurso tá melhor. Uma das professoras dava mais atenção a minha irmã porque ela ficava mais tempo na sala de recurso. Minha irmã não ia na sala de aula normal, eu também não gosto não da sala de aula normal, mas eu ia e ela não (R.A.S., entrevista em 04 fev. 2008).

Fazendo uma análise dessas falas, equiparadas a fundamentos teóricos, podemos citar:

o envolvimento direto e compulsório, caracterizado pela partilha de ideias ou reações aos interlocutores, é próprio do discurso oral. O falante experimenta um contato direto com seu ouvinte, face a face, que o obriga a situar-se em um determinado contexto, a submeter-se a suas condições e possibilidades, para que o diálogo se realize a contento e chegue a um termo (CARVALHO, 2008, p. 67).

Na fala da aluna com cegueira, destacamos, por exemplo, a despreocupação em manter o plural das palavras, o que daria melhor sentido à pronúncia correta desses vocábulos, mantendo a coerência com a sintaxe na oração dita. Ressaltamos também a repetição de palavras e a informalidade na fala sem grandes preocupações com uma organização mais requintada da frase expressa. Outro aspecto importante é o uso de expressões como “deixa de mão”, que geralmente é usada pelos mais velhos ou quando se quer concretizar pensamentos como: não dar importância, não ter preocupações, etc. Outro termo usado pela aluna cega é “a gente”, a respeito do qual Barros (2006, p.72) diz: “A gente traz para o discurso, porém, o efeito de informalidade dos usos mais populares e coloquiais, característicos da língua falada”.

Contudo, “não se pode afirmar que a fala é superior à escrita ou vice-versa. Em primeiro lugar, deve-se considerar o aspecto que se está comparando e, em segundo, deve-se levar em conta que esta relação não é homogênea nem constante” (MARCUSCHI, 2001, p. 35). Assim, podemos reinventar a fala da aluna com cegueira imaginando como seria esse mesmo pronunciamento, feito de maneira escrita, no sistema Braille, por exemplo. Dentro dessas condições de produção e considerando o nível de escolarização, contexto sócio-econômico, cultural e situacional, talvez a escrita dessa aluna não tivesse tantas alterações em relação à fala na entrevista que foi transcrita pela entrevistadora e autora desse texto.

Contudo, partindo para o ensino de língua portuguesa em sala de aula, os PCNs de Língua Portuguesa sugerem que seja desenvolvida a percepção de níveis morfológico, lexical e sintático da língua.

Desse modo, é dever do professor de língua portuguesa trabalhar textos que estejam o mais próximo possível da realidade dos alunos a fim de para que a percepção de possíveis vícios na produção textual sejam apontados e que os alunos se identifiquem com aquela situação, tornando o ensino do português mais harmônico e menos voltado para regras a serem seguidas.

No caso de aluno com cegueira, o fato de ter o contato direto com a leitura tátil no sistema Braille aponta para a possibilidade da aproximação aos textos, desde que se tenha uma impressora Braille, também chamada Juliete, e que pode disponibilizar o texto escrito e a oportunidade da leitura e aprendizagem da língua padrão. Outrossim, o acesso à leitura pode ser proporcionado pelos textos digitais, mas é necessário a pessoa com deficiência ter aproximação aos programas específicos que facilitam o acesso ao mundo das tecnologias assistivas digitais.

Essa discussão sobre o texto digital e o texto em Braille proporciona uma continuidade na proposta educacional de que o mundo digital adentra a escola de forma espetacular, facilitando o acesso rá-

vido e prático às informações, contudo, inúmeros são os sites que ainda não estão acessíveis a pessoa com cegueira, como também os programas com sintetizadores de voz nem sempre estão disponíveis a todos os deficientes visuais, por requererem um custo benefício que nem todas essas pessoas podem adquirir.

Ademais, o contato direto com a leitura e escrita em Braille pode proporcionar inúmeros benefícios, como: ter melhores estratégias na produção textual, e utilizar os sinais gráficos de forma pensante. Desta forma, as pessoas cegas teriam todos os desafios propostos pelo ensino da língua portuguesa de forma a ter o professor e o aluno para construir juntos o ensino-aprendizagem no passo a passo de toda e qualquer alfabetização e também no prosseguimento dos estudos. Assim,

o advento das tecnologias de informática e dos softs de voz fizeram com que recrudescesse o discurso dos antagonistas do Braille. De novo se festejou uma ideia de que a informática poderia ser um poderoso substituto do Braille, mesmo a partir da etapa de alfabetização das crianças cegas. Se fizermos um levantamento da produção do Braille na última década, veremos que apesar das potencialidades associadas às novas tecnologias de informática e ao Braille, decresceu muito o número de publicações em Braille, ao mesmo tempo em que aumentou o potencial de livros armazenados em computadores pessoais ou nos serviços de bibliotecas especializadas (BELARMINO, 2000, p.3).

Nesse contexto ao falar do sistema Braille e das novas tecnologias estamos tranquilamente adentrando em um assunto que seria o discurso da escola, que tende a querer uniformizar os alunos, pois a maioria dos professores não querem assumir salas de aula que tenham alunos com deficiência. “A escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado

e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular”(SAVIANI, 2003, p.14). Assim, a inclusão de pessoas em situação de deficiência se torna uma questão de sobrevivência, visto que “a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”(SAVIANI, 2003, p.11). Logo, deve-se pensar em dar oportunidades de crescimento intelectual a todos, sem desmerecer o saber popular, que dentro das suas instâncias tem seu grau de importância para o bom andamento da sociedade.

Sendo a escola a instituição responsável pela transmissão e construção do conhecimento sistematizado, cabe ao professor encontrar caminhos que proporcionem oportunidades a todos os alunos, mesmo que o sistema público burocratize os percursos do ensinar e do aprender. “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).

Todavia, sendo o homem um objeto ideológico e histórico, ele tem uma história e vive sob ideologias. E uma das ideologias mais fortes é a realidade que o indivíduo enfrenta na luta de classes, subserviente a poderes a que, no entanto, às vezes ele reage. Com isso, vivemos numa sociedade que muitas vezes nos escraviza, e por essa razão há muitos que vivem “cegos”. Na época da Ditadura Militar, por exemplo, muitos morriam porque reagiam. As pessoas não aceitando o regime, tendem a reagir; e ao reagirem, tentam provocar mudanças na sociedade.

Vivemos sob “hierarquias estruturais e relações de forças correspondentes, que sempre favorecem o mais forte no seu impulso para engolir o mais fraco” (MÉSZÁROS, 2003, p.46). Como consequência disso, a mulher, o negro, o índio, o pobre, a pessoa com deficiência, etc., todos começam a querer ter voz na sociedade do século XXI, que se diz democrática. Mas os indivíduos querem se pronunciar numa atitude de reagir às ideologias impostas pelos que detêm o poder. Essa

consciência de buscar seus direitos tem muito a ver com a educação. Nesse contexto, Lombardi e Saviani afirmam que

não conseguimos ainda implantar um sistema de ensino em nível nacional. Costumo dizer que a educação brasileira acumula um enorme déficit histórico. Assim, enquanto os principais países não apenas da Europa, mas também da América Latina, se dedicaram à tarefa de organizar os respectivos sistemas nacionais de ensino entre o final do século XIX e início do XX, universalizando, por essa via, o ensino fundamental e erradicando, em conseqüência, o analfabetismo, o Brasil foi postergando essa questão e até hoje não consta com um sistema de ensino organizado em âmbito nacional. Em decorrência, o déficit foi se acumulando e neutralizando os esforços parciais que se fizeram ao longo dos últimos cem anos (LOMBARDI & SAVIANI, 2005, p.267).

Com esse pensamento, ressaltamos que há um problema de base na educação do Brasil. Não iremos conseguir resolver todos os entraves que estão postos pela própria história da educação neste país. E, nesse contexto, a educação das pessoas com deficiência também sofre suas implicações e problematizações.

Falamos então, a partir de agora, da questão das diferentes vozes em sala de aula, vozes heterogêneas, ou seja, não são homogêneas como muitas vezes sugere o sistema tradicional de ensino. Um dos maiores erros que as escolas, principalmente as particulares, praticam em época de vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), por exemplo, é a seleção dos “melhores alunos”, aqueles que possivelmente prestarão prova para os cursos mais concorridos e, por conveniência, selecionam esses alunos e dão a eles tratamentos diferenciados e privilegiados. Essa é a maior prova de que o discurso da escola é excludente e seletivo.

Quando falamos de alunos com cegueira, o assunto se agrava ainda mais, pois o professor precisa utilizar em sua aula um discurso acessível a todos os alunos, uma vez que os conteúdos precisam ser trabalhados de forma que todos consigam compreender, estando, muitas vezes, uns em níveis diferenciados de aprendizagem. No caso dos alunos com cegueira, os textos escritos e os discursos da oralidade são ferramentas fundamentais, visto que há visivelmente uma limitação da perda visual que exige um acompanhamento e atenção sem por isso, excluir os demais.

Em sala de aula, há inúmeras vozes que se cruzam, quando todos os alunos contribuem com seus pensamentos de forma a construir um diálogo através do qual se pode colher assim os frutos do conteúdo abordado. Entretanto, a multiplicidade de vozes que se fazem presentes em sua sala de aula, por incrível que pareça, torna-se um desafio para o aluno com cegueira. Muitos chegam a reclamar do barulho e do vozerio presentes naquele contexto, mas é dessa heterogeneidade que os alunos cegos precisam para se incluir nesta sociedade que, muitas vezes, quis ocultar a voz da pessoa em situação de deficiência.

Assim, quando percebemos a voz do outro e ouvimos o pensar do outro, geralmente nos identificamos e percebemos que aquela voz tem muito a ver com outros discursos já ditos por alguém anteriormente. Logo: “Eu me projeto no outro que também se projeta em mim, que afirmemos um para o outro a existência de duas multiplicidades de “eu”, de duas multiplicidades de infinitos que convivem e dialogam em pé de igualdade” (BRAIT, 2005, p.194)

Esse contexto das vozes que interagem também pode ser muito bem trabalhado na diversidade de textos orais ou escritos em sala de aula. É desse aprendizado sistematizado que o aluno com cegueira não pode ficar sem participar, crescendo em conhecimento e ampliando suas percepções de vida e de experiência com o mundo do saber.

Por isso o princípio da educação inclusiva quando posto em prática contribui para novas experiências na escola, e tanto os alunos

com deficiência quanto os ditos normais crescem por meio do aprendizado mútuo. E nesse contexto o professor quando participa de formações contínuas fortalece ainda mais os seus conhecimentos e pode colaborar de modo muito significativo para a formação intelectual de todos os alunos.

O uso dos textos é uma das estratégias de ensino e aprendizagem que muito contribui para o desenvolvimento do aluno, posto que são várias as possibilidades de discussões e análises que podem ser geradas a partir do uso de textos em sala de aula. Logo, a escola continua e sempre continuará tendo importante papel na vida do aluno com deficiência, por ser um ambiente de formação e convivências, oportunizando a sociabilidade de todos os alunos em um contexto de crescimento humano e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível imaginar uma escola capaz de atender às necessidades de todos os alunos, oportunizando um ensino de qualidade e que proporcione possibilidades de uma aprendizagem a partir das reais necessidades de cada um.

As pessoas com cegueira têm condições de frequentar uma instituição do ensino básico conforme defendem as leis; contudo, é necessário dar possibilidades de permanência na escola, disponibilizando, por exemplo, um professor especializado em deficiência visual, que tem, portanto, aparatos teóricos para conduzir o ensino e aprendizagem de forma a dispor tanto da oferta do material específico no Sistema Braille, como do suporte das tecnologias digitais, quando disponibilizadas na escola, e também do apoio necessário nas horas de realização das tarefas de sala de aula.

Quando se fala em produção de textos de alunos cegos, esses sejam orais ou escritos, é importante enfatizar que não se deve minimizar as potencialidades desse aluno, por despreparo do professor do ensino básico.

Os órgãos públicos, principalmente, precisam preocupar-se em atender às exigências da escola do século XXI, e um desses requisitos é o atendimento à pessoa com deficiência, seja visual, auditiva, física, psíquica, etc. É direito de todos os cidadãos frequentarem uma escola e assim terem acesso ao conhecimento sistematizado e formação para a vida. Com as pessoas com deficiência esse direito também é garantido. Para tanto, faz-se necessário preparar a escola para receber esse aluno. É importante se pensar na formação docente na perspectiva da inclusão. Também, no caso do aluno com cegueira, é fundamental que este tenha livros em Braille iguais aos adotados pela escola para os alunos videntes; ou ainda recursos técnicos digitais, a exemplo dos softwares e hardwares adaptados, tudo isso se pensando na qualidade do ensino e aprendizagem que esse aluno vivenciará no ambiente escolar.

Este estudo procurou analisar textos de alunos cegos, fazendo a contrapartida com as reais condições da escola na atualidade. Deixamos como reflexão a certeza de que muito ainda há a ser feito pelo ensino e aprendizagem da pessoa com cegueira, proporcionados pela escola atual, tentando-se vislumbrar um futuro diferente para todos aqueles que ainda estão fora da escola por não conseguirem concluir seus estudos, e por todos que já frequentam a escola, mas ainda não têm o suporte pedagógico adequado, conforme os possíveis avanços nessa área educacional. Logo, não basta disponibilizar a matrícula; é necessário oportunizar possibilidades de permanência na escola, e assim termos indivíduos mais bem preparados para conviver nesta sociedade seleta e competitiva, pautada por um capitalismo exacerbado.

Nesse contexto, ressaltamos a importância da formação continuada do professor, tanto do ensino regular, quanto da sala de recursos, considerando a necessidade dos professores se atualizarem e assim continuarem acompanhando os avanços na área da educação. Essas formações podem se dar por meio de cursos de atualizações, congressos, pesquisas participativas na escola, enfim, que sejam proporcionados momentos de diálogos entre os professores para trocarem expe-

riências e juntos compartilharemos leituras que fortaleçam a formação continuada dos docentes.

A escola é um ambiente de formação para o aluno e estando inserindo no mundo do conhecimento por meio do processo de ensino e aprendizagem proporcionado pela escola, o aluno com deficiência terá muitas possibilidades de desenvolvimento, contanto que seja disponibilizado o atendimento educacional compatível com suas necessidades educacionais. Por isso a educação inclusiva torna-se fundamental, pois não só incluirá o aluno no ambiente escolar, mas lhe dará condições de permanência e acompanhamento conforme sua realidade e nível de aprendizagem.

Portanto, a educação pode proporcionar inúmeras possibilidades à pessoa com deficiência visual e principalmente fazê-la perceber que a ausência de visão não é motivo para não prosseguir estudando e assim seguir a vida construindo sonhos e realizando objetivos que favoreçam novos horizontes e novas oportunidades por meio do desenvolvimento intelectual e concretização da formação possibilitada pelo ambiente escolar. Com isso, pais e professores podem se unir e fazer acontecer o crescimento escolar do aluno cego, juntamente com os demais alunos da escola do ensino regular. A educação quando ofertada de maneira qualitativa, faz o outro se reconhecer capaz de avançar e alcançar metas na vida, independente de ter ou não a presença da deficiência.

No caso da pessoa com cegueira o uso do sistema Braille pode proporcionar o acesso a leitura e a escrita, tanto quanto também é possível utilizar as tecnologias digitais por meio de softwares e hardwares desenvolvidos para a pessoa cega, oportunizando assim a acessibilidade ao mundo do conhecimento de forma autônoma. Quanto ao professor, se ele tiver a formação e os conhecimentos específicos no uso desses recursos que auxiliam a formação intelectual da pessoa cega, com certeza o desenvolvimento desse aluno será muito mais qualitativo e compatível com a realidade cognitiva do aluno que

poderá avançar a partir do acompanhamento pedagógico na escola.

Diante disso, fica clara a necessidade de preparar o professor, principalmente possibilitando, a esse profissional, a formação inicial e continuada compatíveis com as exigências das leis vigentes no país, que determinam incluir as pessoas com deficiência no ensino regular. No caso do ensino de Língua Portuguesa, também é necessário proporcionar formação continuada ao professor para que acompanhem as novas estratégias de ensino da Língua Portuguesa, baseadas na contextualização. Para tanto, ressaltamos principalmente a questão do uso das tecnologias digitais, recursos que podem proporcionar ao aluno benefícios em seu crescimento intelectual na escola. No caso do aluno cego, conforme citamos, é necessário que a escola conte com o apoio do profissional do Atendimento Educacional Especializado, para que se tenha o suporte profissional que a pessoa com cegueira necessita e assim continuarem o trabalho de estimulação do uso dos recursos digitais em sala de aula.

Nesse contexto, na formação do professor é muito importante que esse profissional participe de cursos de atualização na perspectiva da educação inclusiva, pois fica clara a necessidade de aperfeiçoar suas práticas pedagógicas, de modo que haja uma sintonia entre teoria e prática, considerando que as leis vigentes resguardam a matrícula desse aluno em todos os níveis de ensino, e a escola é responsável por atender de forma direta as necessidades educacionais de todos os alunos. Por tudo isso, cabe aos órgãos responsáveis não só criar as leis, mas promover condições de acesso e suporte de aprendizagem, e que se tenha, também na escola pública, e para todos os alunos, a educação compatível com os níveis de exigência do mundo atual.

REFERÊNCIAS

BARROS, D. L. P. de. **Efeitos da oralidade no texto escrito**. In: Dino Preti. (Org.). *Oralidade em diferentes discursos*. 1 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, v. 8, p. 57-84.

BERLAMINO, J. **As novas tecnologias e a “Desbrailização”**: mito ou realidade? 2001. Disponível em: <http://intervox.ufrj.br/~joana/textos/tecni08.html>. Acesso em 08/08/2018.

BERLAMINO. **Pontos significantes**: o sistema Braille como um gesto de amor. 2000. Disponível em: <http://intervox.ufrj.br/~joana/textos/tecni07.html>. Acesso em 08/08/2018..

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2.ed. – São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. **Desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos cegos e alunos com baixa visão** / coordenação geral: SEESP / MEC; organização: Maria Salete Fábio Aranha. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Subsídios para a organização e funcionamento de serviços de educação especial**: área de deficiência visual / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEESP, 1995. p. 58 (Série Diretrizes; 8).

CARVALHO, M. L. G. C. **Relações entre língua falada, língua escrita e ensino**. In: BEZERRA, A. P.; PEDROSA, C. E. F. (Org.). *Língua, cultura e ensino*. São Cristóvão/Aracaju: Editora UFS/Fundação Oviedo Teixeira, 2008, v. Único, p. 61-82.

GALVÃO FILHO, T. A.; DAMASCENO, L. L. **Tecnologias assistivas para autonomia do aluno com necessidades educacionais especiais**. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial – Ago/2006*.

LEMOS, E. R. et al. **Louis Braille sua vida e seu sistema**. 2ª edição, revisada e ampliada. Fundação Dorina Nowill para Cegos: São Paulo, 1999.

LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. São Paulo. Autores Associados, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. – São Paulo: Cortez, 2001.

MÉSZÁROS, I. **O século XXI**: socialismo ou barbárie? São Paulo: Bomtempo, 2003.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa nacional de apoio à educação de deficientes visuais**: formação de professor. Ivete de Masi (autora). Brasília: 2002. 47p.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Língua Portuguesa. Vol. 2. 2 ed. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro, 2000

SANT'ANNA, V.; DEUSDARÁ, B.(Orgs). **Trajetórias em enunciação e discurso**: conceitos e práticas. São Carlos: Claraluz, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8.ed. revista e ampliada – Campinas, SP: Autores Associados, 2003. – (Coleção educação contemporânea)

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**; tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Neto. – 3ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2005. – (Psicologia e pedagogia)

PROVA PARA INFORMAR OU AVALIAÇÃO PARA FORMAR: O PENSAR E O FAZER DOCENTE

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender as concepções e ações dos professores diante a avaliação da aprendizagem escolar no contexto de suas vivências em sala de aula. Para a coleta de dados optamos pela entrevista semiestruturada, possibilitando compreender e revelar o sentido das falas dos professores envolvidos na pesquisa. Para validação da coleta de dados, adotamos a técnica de análise temática de Minayo (2008) como forma de atender a natureza qualitativa desta pesquisa, uma vez as falas dos professores participantes, se relacionaram com a compreensão do objeto deste estudo, a avaliação da aprendizagem escolar. O campo da coleta se constituiu em uma escola pública estadual da Educação Básica, com a participação de dez professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que dos 8 professores entrevistados, 6 concebem a avaliação como um processo quantitativo onde as provas representam uma quantificação de notas e resultados. Constatamos que apenas dois professores dentro das suas práticas diárias da profissão, concebem a avaliação da aprendizagem como um processo formativo e participativo do aluno. Diante dos resultados, percebemos que a avaliação da aprendizagem para muitos docentes representa uma ação didática centralizada em provas e conseqüentemente notas recaindo sobre uma tradição pedagógica ainda presente em muitos espaços escolares.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; professor; Provas.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Licenciado em Geografia pela Universidade Tiradentes. Professor da Educação Básica na Rede Pública de Ensino do Estado de Sergipe. Professor pesquisador acerca da avaliação enquanto processo de intervenção e mediação da aprendizagem na perspectiva da Educação inclusiva.

1. INTRODUÇÃO

Parece óbvio ou até mesmo comum, abordar a avaliação da aprendizagem no cenário da educação escolar, visto que, inúmeros são os estudos que convergem para essa temática. Não seria nossa intenção repetir tais estudos, mas o que nos chama a atenção, é que, a avaliação da aprendizagem escolar por mais que represente um processo dinâmico, sobre a ótica de inúmeros instrumentos que a compõe (simulados, estudos dirigidos, visitas em loco, relatórios, produções textuais, seminários), converge nas provas a cultura da centralização de conteúdos de ensino e sobre estes os resultados positivos ou negativos dos avanços os fracassos na aprendizagem.

Neste contexto, seria a avaliação da aprendizagem um mecanismo que sustenta uma aprendizagem representativa ou um instrumento que classifica por meio de provas e notas o conhecimento dos alunos?

Partindo dessas reflexões, buscamos neste artigo compreender como os professores atuantes no ensino fundamental compreendem e agem diante a avaliação da aprendizagem escolar no contexto das suas experiências profissionais em sala de aula.

Optamos na condução desta pesquisa pelo estudo qualitativo, defendido por Prodanov (2013) como pesquisa de caráter explicativo e interpretativo, permitindo entender à natureza do fenômeno, a avaliação da aprendizagem escolar na concepção dos docentes.

Como proposta para responder as reflexões e atingir o objetivo desta pesquisa, utilizamos como instrumento para coleta de dados, entrevista semiestruturada na fundamentação de Manzini (1990/1999) a qual possibilitou revelar as falas dos professores. Para a interpretação dos dados, adotamos a técnica de análise temática de Minayo (2008) como forma de atender a natureza qualitativa desta pesquisa, uma vez que revelados as falas dos professores, os sentidos e ações participantes, se relacionam com a compreensão do objeto de estudo em questão, a avaliação da aprendizagem.

Foram entrevistados 8 professores nas seguintes áreas: Matemática, Ciências, Português, Educação Física, História, Geografia e Inglês e Artes. As entrevistas foram divididas em dois blocos de perguntas. No primeiro bloco conceitos sobre a avaliação da aprendizagem e no segundo bloco as ações didáticas e pedagógicas dos professores sobre estes conceitos.

2. PROVA PARA INFORMAR OU AVALIAÇÃO PARA FORMAR: O PENSAR E O FAZER DOCENTE

A avaliação ainda é idealizada e vivenciada nas escolas como um mecanismo de sustentação do sucesso ou do fracasso. A concepção das escolas hoje é de conservação da avaliação como forma de classificação por meio de provas e notas, direcionadas sobre a concepção tradicional das práticas pedagógicas que há décadas atuam no cenário escolar do país.

Essa concepção tradicional representa uma educação extremamente formal, exigindo do professor verificar a aprendizagem do aluno, apresentando valores quantitativos nos resultados da aprendizagem.

Esses resultados, constituídos através de provas e testes, muitas vezes não contribuem para o conhecimento do aluno. O que se pesa é a memorização de conteúdos a serem testados, porque a verdadeira avaliação não testa conhecimentos, ela contribui para o desenvolvimento intelectual do educando, fundamental em seu processo de formação escolar.

Em um traço tradicionalista, a avaliação nas escolas, representa o instrumento pedagógico mais eficiente no nivelamento do conhecimento dos educandos, representado através da nota.

Segundo Oliveira (2006), tradicionalmente, a avaliação centraliza-se mais nos produtos ou resultados da aprendizagem do que nos processos individuais dela, o que repercute sobre o que o educando aprende, como utiliza os conhecimentos e de que forma se garantiu a aprendizagem.

Esses produtos ou resultados revelam-se através da nota, registrada sobre um período escolar marcado por conteúdos explicativos e pouco exploratórios e que não garantirá, segundo alguns autores, uma aprendizagem significativa, uma vez que o ato de avaliar não está em classificar este ou aquele aluno como bom ou ruim através de provas. “A avaliação é feita de formas diversas, com instrumentos variados, sendo o mais comum deles, em nossa cultura, a prova escrita” [...] (MORETO 2005, p.95).

Desse modo, sabemos que culturalmente a escola, no seu processo de ensino, revela os resultados da aprendizagem dos alunos através de provas, testes ou exames. Essas resultam de um sistema carregado de valores pelos quais impera o saber do professor em detrimento ao do aluno.

Esse tipo de avaliação classificatória, padronizada e hierarquizada, ocorre em momentos específicos e datados; expostos no calendário escolar em dia e hora marcada para medir o conhecimento do aluno, ou seja, culturalmente e de forma padronizada, o que vemos é uma folha de papel com dados sistematizados que caracterizam perguntas conceituais sem a mínima relação com procedimentos e atitudes.

O resultado que sairá desse contexto está diretamente atribuído aos estudos e dedicação de cada educando, assim, a nota final é reflexo do esforço e não das visões de mundo vivida e aprendida na escola e na sociedade.

Qualquer que seja o conceito dado à avaliação, ela não atua por si só; está sempre relacionada a uma teoria, ou seja, é delimitada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino.

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de

homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica. (CALDEIRA, 2000, p. 122)

Para ressaltarmos essas teorias no contexto das práticas pedagógicas, utilizamos os termos examinar, classificar e qualificar defendida por alguns autores.

No que se refere a examinar, apontamos a concepção de Luckesi (2002), que defende que, atualmente em nosso país, o sistema educacional exerce a prática dos exames escolares em detrimento à avaliação da aprendizagem.

Para o autor supracitado, a prática dos exames ainda está impregnada sobre a concepção de avaliar para examinar. Exames compostos na sua tradição de provas e estas carregadas de intencionalidades na aptidão de saber ou não saber determinado conteúdo ministrado pelo docente ao longo de um período.

Essa concepção representa, no universo educacional, uma tradição pedagógica que inicia sua composição nos cursos de licenciatura e é reproduzida nas práticas diárias dos professores na sala de aula.

A concepção da avaliação enquanto exames, dentro de um processo classificatório do sabe ou não sabe, representa uma tradição que em nada qualifica a aprendizagem e sim quantifica percentuais de notas representadas nos boletins e provas.

Na concepção de avaliar para classificar, Perrenoud (1999) destaca que é a forma mais tradicional de classificar o desempenho do aluno, declarando que a avaliação está, segundo a tradição pedagógica na escola, associada à criação de hierarquias de excelência através de notas ou conceitos. Na visão desse autor, as práticas de avaliação na escola brasileira são caracterizadas em dois tipos: a formativa e a somativa.

No que se refere à lógica da avaliação somativa, Perrenoud (1999) afirma que tal prática avaliativa representa os resultados produzidos

pelos alunos, concretizando-se em notas. “Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento”. (Perrenoud, 1999 p. 173).

Ainda segundo Perrenoud (1999), na avaliação formativa, o que está em cena é o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, representada pela intervenção do professor, com objetivo de proporcionar ajustes no ensino, inserindo o aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, há a participação do aluno em todo o processo e não apenas no fim.

(...) Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas. (ESTEBAN, 2001, p. 121).

Dessa forma, a avaliação se constitui em um novo olhar sobre o processo da aprendizagem, considerando as visões de mundo dos alunos e não somente o que foi transmitido enquanto conteúdo programático.

Nesta visão a avaliação da aprendizagem escolar deixa de ser um acúmulo de informações e passa a ser um instrumento de formação para o aluno

Procedendo desta forma, o docente se envolve em um contexto qualitativo e não quantitativo, ou seja, os resultados obtidos a partir da avaliação da aprendizagem escolar não se limitam a soma de notas e sim na perspectiva de garantir que a aprendizagem seja significativa para o aluno.

Desse modo, para que uma avaliação seja de fato um processo transformador na tomada de decisões, são essenciais procedimentos que favorecem a formação plena (pessoal e profissional) do aluno.

Nesse contexto, se faz necessário mapear o perfil dos alunos, reconhecendo e respeitando as habilidades de cada um, a fim de selecionar os objetivos referentes às várias áreas do conhecimento, os conteúdos, os métodos e as estratégias.

[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem. Todavia, não se realiza aprendizagem qualitativa, sem avaliar. Quando se combate o tom classificatório, [...] pretende-se, no fundo, superar abusos da avaliação, no que estamos todos de acordo, mas não se poderia retirar daí que avaliação, em si, não é fenômeno classificatório. Será mister distinguir acuradamente entre abusos da classificação, de teor repressivo, humilhante e punitivo, e efeitos classificatórios implicados em qualquer processo avaliativo, também quando dito qualitativo. (LUCKESI, 2002, p.23).

Sendo assim, a avaliação não é uma ação pontual, programada em dia e horário específico, a fim de aferir o conhecimento. Ela é processual e feita continuamente com objetivos definidos e metodologias que levam a uma ação de construção, reconstrução e retroalimentação do saber proposto e trabalhado no âmbito escolar pelos agentes envolvidos.

O professor assume o papel de investigador; de esclarecedor; de organizador de experiências significativas de aprendizagem. Seu compromisso é o de agir refletidamente, criando e recriando alternativas pedagógicas adequadas a partir da melhor observação e conhecimento de cada um dos alunos, sem perder a observação do conjunto e promovendo sempre ações interativas (HOFFMANN, 2010, p.18).

Porém, a realidade dos professores, em nosso sistema de ensino, inviabiliza, na maioria das vezes, organizar e planejar melhor a sua ação pedagógica diante da avaliação da aprendizagem escolar de forma interativa.

São vários os condicionantes que levam a essa realidade, mas o que de fato caracteriza esse tipo de ação pedagógica são as exigências curriculares no cumprimento do conteúdo programático dentro do calendário escolar estabelecido pelos sistemas de ensino, o que de certa forma acaba impondo limitações ao professor no direcionamento de ações pedagógicas qualitativas sobre a avaliação.

Sabemos que realidade docente é marcada por fatores que muitas vezes impossibilitam o professor a exercer um processo avaliativo dinâmico e formativo, não que estejamos justificando os fatores quantitativos sobre os qualitativos, apenas deixamos uma reflexão com objetivo de incentivo para futuros estudos sobre este viés. Não estamos deixando lacunas e sim provocações que atendam outros objetivos de estudo.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Optamos na condução dessa pesquisa pelo estudo qualitativo, defendido por Prodanov (2013) como pesquisa de caráter explicativo e interpretativo, permitindo entender a natureza do fenômeno social em constante transformação.

Conforme Lüdke e André (1987)

A pesquisa qualitativa em ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles

ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador (LÜDKE E ANDRÉ, 1987, p.11)

O ambiente natural, o qual é mencionado pelos autores, ocorreu em uma escola pública da rede estadual. Este ambiente natural para a coleta de dados teve como suporte os princípios investigativos da fenomenologia que de forma geral, é uma corrente filosófica que assegura o sentido dado ao fenômeno.

Para tanto, a opção pelo caminho da fenomenologia no desenvolvimento da pesquisa foi constituída através da seguinte pergunta: como o professor concebe e age sobre a avaliação da aprendizagem escolar?

Bicudo (2005) reforça a escolha pelo caminho fenomenológico ao afirmar que a interrogação se relaciona ao estado de dúvida crucial para o pensar filosófico e caminha em direção da verdade como evidência e manifestação.

Quando a questão investigada é assumida como uma interrogação, delinea-se também uma escolha por um modo de fazer pesquisa. Descarta-se a possibilidade de realizar uma verificação pautada em exatidão e objetividade e escolhe-se fazer um movimento de apropriação daquilo que se quer saber, constituindo um rigor que não é estatístico, mas sim expresso no “ (...) cuidado que se tem ao proceder à busca pelo interrogado (...) ”. (BICUDO,2005, p.11)

Essa afirmação do autor significa que a apropriação da interrogação delimitou a maneira como se constituiu o objeto investigado na nossa pesquisa, ou seja, diante das falas dos professores foram evidenciadas seu saber fazer diante a avaliação da aprendizagem escolar no cotidiano das suas experiências em sala de aula com alunos com deficiência intelectual.

Deste modo, ao compreender o que sabem os docentes a partir de suas experiências profissionais em sala de aula, o significado dessas revelações representa seu modo de ver e interagir com o ambiente. “Assim, a pesquisa desenvolvida sob o enfoque fenomenológico procura resgatar os significados atribuídos pelos sujeitos ao objeto que está sendo estudado” (GIL, 2005,p.14).

Para buscarmos esses significados optamos pelo Estudo de Caso, defendido por YAN (2005, p.32) como um “estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade”.

Diante do exposto, reforçamos a escolha do Estudo de Caso pelo fato de que a escola pública da rede estadual de ensino onde foi realizada a coleta de dados chamou a nossa atenção pelo fato que a prova como um dos instrumentos do processo avaliativo obtinha maior peso sobre os resultados da aprendizagem dos alunos.

Portanto, ao compreender o saber fazer do professor dentro da perspectiva da avaliação da aprendizagem escolar de alunos com deficiência intelectual, buscamos com a fenomenologia o sentido dado às falas dos sujeitos dentro do seu cotidiano profissional, da sua vivência; e como essas falas foram de fato experienciadas no ensejo da sala de aula.

4. A COLETA DE DADOS

Para compreensão destes objetivos, buscamos a partir da entrevista semiestruturada de Manzini (1990/1991) Para tanto, utilizamos para a coleta dos dados entrevista semiestruturada na fundamentação de Manzini (1990/1991)

a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Segundo esse

autor, na execução da entrevista semiestruturada podem surgir informações de forma mais livre, sendo que as respostas não se limitam a um padrão de alternativas. [...] (MANZINI, 1990/1991,p.154).

Dessa forma, o autor supracitado, destaca a importância na elaboração de um roteiro de perguntas bem planejado que de fato atinjam os objetivos da pesquisa. O roteiro nortearia, não somente a coleta das informações direcionaria o pesquisador na organização para o processo de interação bem sucedida com o entrevistado.

Manzini (2003), faz várias recomendações sobre a elaboração de roteiros para entrevista semiestruturadas, dentre elas, podemos citar a).cuidados quanto à linguagem; b).cuidados quanto à forma das perguntas; e c).cuidados quanto à sequência da perguntas nos roteiros.

Desta forma tivemos como roteiro as seguintes perguntas:

Para você professor, o que vem a avaliação da aprendizagem escolar?

Como é caracterizada sua avaliação da aprendizagem?

Desse modo, o roteiro representou uma alternativa pela qual nossa pesquisa se estruturou na coleta de dados para o processo de interação com os entrevistados e conseqüentemente o alcance aos objetivos da pesquisa.

Para análise da coleta de dados a partir do roteiro definido, definimos a categoria para a análise dos dados, avaliação da aprendizagem.

Para Minayo (2008), a palavra categoria

[...] se refere a um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si. Essa palavra está ligada à ideia de classe ou série. As categorias são empregadas para se estabelecer classificações. Nesse sentido, trabalhar com elas significa agrupar elementos, ideias ou

expressões em torno um conceito capaz de abranger tudo isso.
(MINAYO, 2008, p. 70)

De acordo com o autor supracitado, este tipo de procedimento pode ser utilizado em qualquer tipo de análise em pesquisa qualitativa, sendo que as categorias podem ser estabelecidas antes do trabalho de campo ou a partir da coleta de dados.

Adotamos como técnica a Análise Temática que segundo Minayo (2008), sobre o ponto de vista que é a melhor forma para atender a investigação qualitativa, uma vez que o tema representa uma afirmação sobre um assunto, ou seja, expressa os significados ocultos trazidos pelos sujeitos da pesquisa.

Realizamos uma leitura e releitura do material obtido na entrevista, categorizando frases a partir de conceitos existentes na fundamentação teórica da pesquisa, sempre garantindo a legitimidade na transcrição, extraindo falas relacionadas a objetivo da pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO: AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

No processo de investigação, as revelações dos professores envolvidos na pesquisa proporcionaram compreender o saber individual de cada um nas suas vivências diárias em sala de aula, na promoção da avaliação para o aluno.

Através do eixo temático, obtivemos as categorias de análise, fundamentais para as revelações dos sentidos dados as falas dos professores: Provas e Avaliação.

Um grupo de seis professores compreende a avaliação dentro de um enquadramento de provas e notas, direcionando suas visões em uma característica avaliativa somativa.

Eu vejo que avaliar é testar a partir de determinados conteúdos [...] percebo que, ao longo dos meus 20 anos, a avaliação ainda

não é ideal porque a gente avalia com testes ou provas como quiser chamar. [...] O formato de avaliação que temos na escola não nos dá as garantias de aprendizagem necessária, apenas notas. [...] Eu até faço algumas vezes uma avaliação dentro da visão dos alunos. Mas pontuar é o que mais fazemos na sala de aula com notas. PROF. B

Para mim, a avaliação é a soma de tudo que ele fez durante a unidade. Você como professor sabe disso. A gente faz atividades, trabalhos, apresentações e atribui pontos por isso. Chega no resultado final da unidade a gente soma tudo com a prova e dá a nota, é assim que funciona, diga se não é. Estou mentindo? [...].PROF. C.

No meu caso acho que a avaliação é soma diária de tudo que os alunos fazem durante a unidade. Eu pego as atividades, passo trabalho, apresentações, resumos e depois somo com a prova e dou o resultado final. É assim que o regimento da escola determina, atividades extras mais a prova. A avaliação sempre foi assim. Até na faculdade. PROF. E

Eu faço geralmente a maior pontuação com a prova. Eu passo diversas atividades para ver o desenvolvimento dele, mas a nota vem principalmente a partir da prova. A cultura da avaliação ainda é essa, prevalece os conhecimentos que está no livro e no que expliquei em sala de aula. No final faço uma revisão e peço para eles estudarem para a prova. [...].PROF. G

A avaliação é feita pela prova. Assim sempre foi. Deste a faculdade até aqui a avaliação sempre foi vista como prova. Passamos trabalhos, pesquisas, atividades e resumos, mas tudo sempre com o olhar para a prova, não tem jeito. PROF. F

Nos confirma essa visão da avaliação enquanto provas e notas, Gonçalves; Sagatio (2009) a [...] “O que vivenciamos na atual prática escolar é a tradução da nota por meio apenas dos “acertos”, onde é realizada a média de notas transformando símbolos qualitativos em quantitativos” (p.9).

As revelações dos seis professores representam um modelo educacional da avaliação somativa, caracterizada por provas e notas no final de cada período ou unidade avaliativa, persistindo em um padrão de classificação.

Ainda segundo Luckesi (2003) os exames ainda estão impregnados sobre a concepção de avaliar para examinar. Exames composto na sua tradição de provas e estas carregadas de intencionalidades na aptidão de saber ou não saber determinado conteúdo ministrado pelo docente ao longo de um período.

[...] “Quem sabe o conteúdo faz uma boa prova. Os que não estudaram com certeza ficarão com notas ruins”. **PROF. C**

Essa reprodução de examinar o conhecimento do aluno através de provas garante apenas um nivelamento entre aqueles que obtiveram êxito sobre daqueles que não apresentaram o conhecimento necessário. Essa tradição enraizada no chão da escola é para o sistema educacional a opção mais representativa na quantificação de notas e resultados.

A concepção da avaliação enquanto exames, dentro de um processo classificatório “do sabe ou não sabe” representa uma tradição que em nada qualifica a aprendizagem e sim quantifica percentuais de notas representadas pelas provas. [...] “*O resultado final na avaliação vai ser a nota através da prova*” [...]. **PROF. F**

Evidenciamos assim um sistema somativo com provas e notas, uma forma tradicional de classificar o desempenho do aluno, criando uma hierarquia de excelência através de notas ou conceitos, Perrenoud (1999).

Nesse sentido, Esteban (2001) observa que, na escola e na sala de aula, o que se relevam são avaliações classificatórias e excludentes. “[...] ainda que a prática adquira uma aparência inovadora e que o conceito de avaliação escolar associado à quantificação do rendimento do/a aluno/a seja objeto de inúmeras e profundas críticas”. (p. 121).

Nesse contexto, “predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento.” (PERRENOUD, 1999 p. 173). [...] “é assim que faço, como tudo que ele fez durante as aulas e depois e depois junto com a prova. “Pego as pontuações que os alunos conseguiram durante a unidade e no final junto com a nota da prova, quem tirar nota boa conseguiu entender o assunto”. [...]. **PROFB**

Dois professores concebem a avaliação como um processo de **formativo**, ao passo que revelaram suas concepções e ações durante as aulas.

Bom, eu penso que, avaliar é mediar à aprendizagem. Um exemplo, através de um retorno daquilo que eles aprenderam, eu faço tipo um debate e dali percebo se o conteúdo foi significativo ou não. Com isso eu retorno o conteúdo. Eu posso até avaliar o aluno por uma nota, mais que essa nota não seja apenas resumida a uma prova. É muito trabalhoso avaliar assim porque temos turmas grandes, o cansaço também pesa, mas tento fazer minha parte.[...]. **PROF. A**

Para mim, eu acho que não deve ser somente através da nota deve ser contínua deve ser o ano todo através da realidade do aluno. É uma dinâmica. Eu mesmo faço interações entre eles, trabalhos em sala porque aí eles discutem entre eles o que foi feito e cada um corrige possíveis falhas. É difícil sabe. Porque

o que a gente vê é somente provas que cansam e em nada contribuem. Eu acho que é um retorno do que a gente tenta passar para o aluno e é algo contínuo, diário, não é somente com uma prova.[...] PROF. H

Para esses professores, a avaliação representa uma ação contínua com objetivo de compreender o desenvolvimento dos alunos. Um perfil de formação e não de informações acumulativas, recaindo sobre somativa de notas. Constata-se que os professores de forma subjetiva promovem ações em contexto de avaliação formativa.

[...] é isso mesmo, a avaliação com eles é feita no dia a dia. É uma soma das minhas ações e das deles. Não estou dizendo que estou dando a prova já feita para eles. No dia da bendita prova, eles já estão familiarizados com tudo aquilo que foi produzido durante a unidade. Não existe surpresas de questões como era no nosso tempo de estudante, lembra? PROF. A

Sustenta essa ideia Perrenoud (1999) ao expor que, na avaliação formativa, o que está em cena é o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, representado pela intervenção do professor com objetivo de proporcionar ajustes no ensino, inserindo o aluno em todo o processo.

Essa concepção de avaliação formativa foi perceptível com grande nitidez quando os professores A e H revelaram com maior profundidade suas ações sobre a avaliação:

[...] avaliar o aluno no meu entendimento representa um ato de formá-lo intelectualmente para a sociedade, prepará-lo e não impor somente conteúdos para informar e memorizar. [...] É uma ação de participação minha e dos alunos. Eu não posso e não estou sozinha na avaliação. O que proponho enquanto

aprendizagem sobre o conteúdo deve representar para o aluno uma situação a ser enfrentada e não uma soma de conhecimentos sem objetivos de desenvolver o sendo crítico deles. PROF. A

[...] eu vejo a avaliação enquanto construção diária com o aluno. Não existe avaliação somente com o professor, até porque a avaliação é para o desenvolvimento deles. Eu não pego o aluno de surpresa na prova, ela já vai tranquilo responder a mesma, porque durante a unidade foram sendo construídas as situações pelas quais os alunos podem responder PROF. H

Essa lógica é defendida por Hadji (2001) ao apresentar que uma avaliação não precisa apoiar-se em nenhuma padronização metodológica para ser formativa. Basta apenas que o processo seja feito através do ensino (professor) e da aprendizagem (aluno), numa relação de participação e não hierarquização.

O fato de propor uma avaliação centrada na aprendizagem não elimina a existência da prática das provas mesmo que o professor realize um processo avaliativo dinâmico e flexível. [...]“olhe eu faço uma avaliação dinâmica, onde o aluno é o principal elemento, mas eu vou confessar, as vezes é difícil, turmas lotadas e não dá para a todo momento dinamizar. Às vezes me pego no tradicional. PROF. H

O professor H revelou que realiza um processo avaliativo dinâmico, porém, disse que o número elevado de alunos na turma muitas vezes impossibilita a realização de uma interação plena.

Não podemos enquadrá-lo de forma contraditória e sim em uma situação de condições de trabalho que por vezes leva a dispor da prova como recurso. Parece-nos que, quando as circunstâncias não são favoráveis, o professor recorrer às provas em um viés de qualificar e quantificar, mas, sem dúvidas, revela ações pedagógicas de fundo tradicional.

Os estudos de Esteban (2001) confirmam nossa constatação ao afirmar que a construção de um modelo misto (ora qualitativo, ora quantitativo), mantendo nas entrelinhas a perspectiva do modelo quantitativo, não representa uma real transformação do padrão da avaliação enraizada no sistema educacional. (...) “Muitas vezes observamos, tanto na sala de aula quanto nas propostas que chegam à escola, a manutenção da prática de avaliação fundamentada na lógica classificatória e excludente, ainda que a prática adquira uma aparência inovadora”(ESTEBAN, 2001, p.121).

Nessa concepção, percebemos que muitas vezes ocorre a incorporação da linha qualitativa dentro da proposta da avaliação da aprendizagem, porém, essa incorporação ainda não é suficiente para a reconstrução de prática avaliativa que de fato qualifique o saber sem a padronização de quantificar para classificar.

Os professores A e H concebem a avaliação como um processo de mediação e interação com o aluno. Para eles, no decorrer das práticas de ensino na sala de aula, o professor deve rever sua atuação a fim de garantir uma avaliação real e concreta sobre o que foi ensinado e o que foi aprendido.

O professor H impôs em sua fala uma atuação de total interação com os alunos, a fim de corrigir possíveis falhas. Cabe destacar que, na resposta dada por este professor, existe uma visão crítica em relação à cultura das escolas “[...] você pega um regimento da escola que obriga a fazer prova, dividindo a pontuação em trabalhos etc. [...] Sabe o que faço? Minha prova é construída no dia a dia com os alunos no que produzem durante a unidade”.

Notamos que esses professores, ao conduzirem suas ações avaliativas de forma contínua dentro de um processo de interação com os alunos, por mais que recorram às provas, apresentam uma ruptura no tradicionalismo que envolve o ato de avaliar.

Esse conhecimento a partir da avaliação só poderá ser constituído se, em suas ações didáticas e pedagógicas, o professor focalizar a apren-

dizagem do aluno, ou seja, “a avaliação da aprendizagem, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se estiver efetivamente interessado no aprendizado no aluno” (HOFFMANN 2010, p. 99).

Não podemos negar que a avaliação da aprendizagem escolar é um instrumento didático e pedagógico de grande relevância no contexto da educação escolar. Seu campo de influência repercute na sala de aula, na escola, na comunidade e na sociedade em geral, uma vez que se esperam dela resultados, e a partir destes, as consequências para a tomada de decisões. Decisões compostas por reavaliar, rever, reconduzir, avançar, reconsiderar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais simples ou repetitivo que parece o tema, as revelações dos professores permitiu, identificar, analisar e compreender as falas destes em relação ao processo avaliativo da aprendizagem escolar, contribui ainda mais para novas discussões acerca do tema.

Nas exposições das falas, percebemos que dos oito professores entrevistados, seis possuem traços tradicionalista sobre o ato de avaliar.

Esta visão tradicional, sobre o conhecimento do aluno através de provas promove apenas um aplanamento entre aqueles alunos que obtiveram bons resultados daqueles que não apresentaram o conhecimentos satisfatórios mediante a prova. Uma pedagogia magistral ainda defendida por alguns professores, sendo uma opção mais representativa na quantificação de notas e resultados.

Para dois dos professores entrevistados a avaliação possui uma função essencial na aprendizagem. Na concepção destes, o processo avaliativo diversificado proporciona o desenvolvimento das potencialidades e protagonismo necessários para o educando. Uma concepção mediadora e formativa que permite a participação do educando nas ações avaliativas, a fim de garantir a autonomia do ser pensante envolvido no processo de da aprendizagem.

Cabe a cada docente busca os procedimentos capazes de alicerçar o ato avaliativo em especial as provas, numa postura reflexiva, argumentativa, que conduz o discente a realização de suas habilidades e desenvolvimento de suas competências.

Portanto, o papel do professor no processo avaliativo é valorizar a interação e construção que o aluno com deficiência possui com o mundo. Em sua atuação, o docente precisa acompanhar a aprendizagem desse aluno, compreendendo seus limites e ampliando suas possibilidades de desenvolvimento para uma vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

BICUDO, M. A.V. **Pesquisa Qualitativa**: significados e a razão que a sustenta. In: **Revista pesquisa qualitativa**. Ano 1, n.1. São Paulo: SE&PQ, 2005.

CALDEIRA, Anna M. Salgueiro. Resignificando a avaliação escolar. In: **Comissão Permanente de Avaliação Institucional**: UFMG-PAIUB. Belo Horizonte: PROGRAD/UFMG, 2000. p. 122-129 (Cadernos de Avaliação, 3).

ESTEBAN, Maria Tereza. **O Que sabe quem erra?** Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

GONÇALVES, Marli Terezinha Jucoski; SAGATIO, Sandra Guimarães. **Avaliar Para Quê?** Avaliação Classificatória X Avaliação Formativa. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2042-8.pdf> > Acesso em: 18 Out. de 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. – São Paulo Atlas, 2004.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover**: as setas do caminho. 13. ed. Porto Alegre, RS: Mediação, 2010

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições, 14 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. P. A. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova**: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 2º edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento** - pesquisa qualitativa em saúde, 11.ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

OLIVEIRA, A. A. S.; CAMPOS, T. E. **Avaliação em Educação Especial**: o ponto de vista do professor de alunos com deficiência. Estudos em Avaliação Educacional. V.16, n.31, jan.\jun. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação - da excelência à regulação das aprendizagens**: entre duas lógicas. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

YIN, Robert K. **Estudo de Caso**: planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi. – ed. – Porto Alegre: Bookman, 2005.

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SERGIPE: IMPLEMENTAÇÃO DA
ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PROFESSOR JOÃO CARDOSO
NASCIMENTO JÚNIOR

Adriana de Andrade Santos

CENTRO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO
CARDOSO DO NASCIMENTO JUNIOR: HISTÓRICO DE CRIAÇÃO
E O LEGADO DO SEU PATRONO PARA A SOCIEDADE SERGIPANA
ENQUANTO MÉDICO E PROFESSOR

Ana Cláudia Sousa Mendonça

A FORMAÇÃO DOCENTE: EIS AQUI A INCLUSÃO DOS ALUNOS
SURDOS

Anderson Francisco Vitorino

OS JOGOS E BINCADEIRAS NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Antenor de Oliveira Silva Neto

ANÁLISES EM TEXTOS ORAIS E ESCRITOS DE ALUNOS COM
CEGUEIRA E A EDUCAÇÃO NA ESCOLA

Marleide dos Santos Cunha

PROVA PARA INFORMAR OU AVALIAÇÃO PARA FORMAR: O
PENSAR E O FAZER DOCENTE

Richardson Batalha de Albuquerque