

ORGANIZADORAS:

Rita de Cácia Santos Souza
Adriana Alves Novais Souza
Ana Cláudia Sousa Mendonça
Ana Laura Campos Barbosa
Cândida Luisa Pinto Cruz
Cátia Matias dos Santos
Leila Santos Barreto Cardoso
Perolina Souza Teles

RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS, TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS



Criação Editora

TÍTULO:
RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS,
TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

ORGANIZADORAS:
Rita de Cácia Santos Souza
Adriana Alves Novais Souza
Ana Cláudia Sousa Mendonça
Ana Laura Campos Barbosa
Cândida Luisa Pinto Cruz
Cátia Matias dos Santos
Leila Santos Barreto Cardoso
Perolina Souza Teles

ISBN:
978-65-88593-12-7



CONSELHO EDITORIAL

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

Lucas Aribé Alves (Parecerista de acessibilidade)

RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS, TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

ORGANIZADORAS:

Rita de Cácia Santos Souza

Adriana Alves Novais Souza

Ana Cláudia Sousa Mendonça

Ana Laura Campos Barbosa

Cândida Luisa Pinto Cruz

Cátia Matias dos Santos

Leila Santos Barreto Cardoso

Perolina Souza Teles



Criação Editora

Aracaju | 2020

Copyright 2020 by organizadores

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.619/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código penal.

Projeto Gráfico: Adilma Menezes

Capa: Btktan | Dreamstime.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
TuxpedBiblio (São Paulo - SP)

Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8 8846

S729s Souza, Rita de Cácia Santos (org.)
Ressignificando espaços, Teorias e práticas inclusivas/ Organizadoras: Rita de Cácia Santos Souza; Adriana Alves Novais Souza; Ana Cláudia Sousa Mendonça; Ana Laura Campos Barbosa; Cândida Luisa Pinto Cruz; Cátia Matias dos Santos; Leila Santos Barreto Cardoso; Perolina Souza Teles -- 1. ed. -- Aracaju, SE : Criação Editora, 2020.
366 p.; il.; fotografias.
E-Book: 2 Mb; PDF
Inclui bibliografia
ISBN: 978-65-88593-12-7

1. Educação especial. 2. Prática Pedagógica. 3. cultura. 4. Inclusão I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras. IV. Autores.

CDD 371.93
CDU 373.33

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação Especial; Didática - Métodos de ensino instrução e estudo- Pedagogia.
2. Educação Especial: Educação de surdos.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

SOUZA, Rita de Cácia Santos et. al. (org.). Resignificando espaços, Teorias e práticas inclusivas. 1. ed. Aracaju, SE: Criação Editora, 2020. EBook (PDF, 2 Mb). ISBN 978-65-88593-12-7.

RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS, TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS

APRESENTAÇÃO

Ensinar é uma arte, essa frase permite uma reflexão sobre o contexto das práticas inclusivas, tornando visível as mudanças de paradigmas de como seria ensinar para a diversidade. Nesse interim, o foco deixa de ser daquele sujeito que supostamente “não aprende”, para a compreensão e conhecimento de como ele aprende! Percebe-se, também, uma caminhada de ressignificação do ensinar e do aprender no ambiente inclusivo enquanto prática que não é estática, que não tem receitas prontas, mas que tem evidências científicas e experiências exitosas que norteiam os mecanismos de aprendizagem a serem trilhados.

Os profissionais mediante esse desafio de incluir o público alvo da educação especial são convidados a ressignificar suas práticas pedagógicas, dispondo-se a aprender e vivenciar novas experiências, em diferentes espaços e com múltiplos olhares. Porém, nessa caminhada deparam-se com muitos obstáculos, que precisam ser enfrentados. Nesse cenário, muitas mudanças devem ser estabelecidas, dentre essas, ressaltamos que as atitudinais são importantes: aprender a conhecer a história de cada pessoa; planejar estratégias para atender as necessidades específicas de cada indivíduo e aprender a conviver com os outros e suas diferenças.

Em tempos de pandemia, foi preciso encontrar novos significados diante de tantos acontecimentos. Nunca foi tão usual ex-

pressões como “reinventar”, “resistir” e “ressignificar”. De acordo com dicionário Aurélio, ressignificar é um verbo transitivo direto para: “atribuir um novo significado a; dar um sentido diferente a alguma coisa; redefinir”. Partindo dessa premissa, cada autor escolheu olhar para si, para os espaços, para as teorias e mais ainda, aprenderam a compartilhar ideias, problematizar experiências, utilizar-se das tecnologias para experienciar novas formas de ensinar e aprender, transformando-se e refazendo-se sempre, dando um novo sentido, de ser e de se fazer construtores de pontes para ações inclusivas.

Seguindo nessa direção, o Projeto Educare, contribui compilando na 17ª coletânea, intitulada RESSIGNIFICANDO ESPAÇOS, TEORIAS E PRÁTICAS INCLUSIVAS, diversos caminhos reflexivos acerca da inclusão em vários contextos educacionais e sociais, somando-se a estudos já desenvolvidos pelo NUPITA/UFS e de demais instituições de ensino. Contudo, o foco primordial projeta-se na ressignificação e reflexão das diferentes práxis educacionais frente à diversidade. A coletânea está organizada em 15 capítulos discriminados a seguir.

São encontrados artigos com práticas de ensino inclusivo em escolas públicas, a saber: “A Tecnologia Assistiva como Ferramenta no Desenvolvimento Sensorio-motor de Alunos com Autismo de Alto Comprometimento no Centro de Atendimento Educacional especializado João Cardoso Nascimento Júnior (CAEEJCNJ/Aracaju)”; “Inclusão de Aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um Estudo de Caso realizado na Escola Municipal Padre Pedro em Nossa Senhora do Socorro/SE”; “Tempos e Espaços de Aprendizagem na Alfabetização/Letramento: Estudo de Caso de uma Aluna com Deficiência Intelectual-DI”; “Estudo de Caso: Contribuições da Contação de História no Aprendizado da Libras na Sala de Recursos”; “Representações das Cuidadoras sobre os Alunos com Transtorno

do Espectro Autista”; “A Educação Física no Desenvolvimento Integral do Aluno com Deficiência Intelectual – Síndrome de Down no Contexto Escolar Inclusivo”; “A Família como Partícipe na Educação Escolar Inclusiva.”

Incluir deve ser uma prática social vivida em diferentes espaços comunitários, nos artigos elencados podemos conhecer algumas dessas vivências: “Tecnologia Assistiva e Audiodescrição: Aliados no Conhecimento da Manifestação Folclórica Sergipana”; “Movimento Fé e Luz e suas Contribuições no Estado de Sergipe” “A Formação de Professores e Gestores com Perspectiva Inclusiva”.

No contexto atual, as novas abordagens de ensino e aprendizagem, são tratadas nos artigos: “Novos Tempos, antigas Práticas: A Reprodução das Desigualdades Educacionais durante a Pandemia do Covid-19 na Grande Aracaju/Se.”; “A Influência dos Youtubers no Processo de Aprendizagem da Criança”, Trazendo Reflexões sobre o Ensino Remoto.

Revisitando a literatura os artigos: “Educação especial uma revisão de literatura”; “Psicologia e a Pedagogia na História da Educação”; “Análise sobre as Revistas Eletrônicas da UFS: A Construção de um Olhar sobre o Trato Pedagógico para as Relações Étnico-Raciais.”, trazem uma contribuição teórica para enriquecimento do debate da diversidade em sua amplitude.

Estimamos que cada artigo aqui apresentado possa contribuir com a formação de muitos profissionais da educação que estão buscando dar novo sentido/significado ao seu fazer pedagógico. Resignificar é, antes de tudo, uma escolha individual que se fortalece no coletivo.

Cátia Matias dos Santos


Leila Santos Barreto Cardoso

SUMÁRIO

Tecnologia Assistiva e Audiodescrição: Aliados no Conhecimento da Manifestação Folclórica Sergipana	13
<i>Cândida Luísa Pinto Cruz</i>	
<i>Ana Manuela Lima de Santana</i>	
<i>Perolina Souza Teles</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
A Tecnologia Assistiva como Ferramenta no Desenvolvimento Sensório-Motor de Alunos com Autismo de Alto Comprometimento no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior (CAEEJCNJ/ARACAJU)	29
<i>Ana Cláudia Sousa Mendonça</i>	
<i>Ana Laura Campos Barbosa</i>	
<i>Helon Belmiro Sampaio Bacellar</i>	
Inclusão de Aluno com Transtorno do Espectro Autista (Tea): Um Estudo de caso Realizado na Escola Municipal Padre Pedro em Nossa Senhora do Socorro/SE	49
<i>Luciene Bezerra dos Santos</i>	
<i>Rita de Cácia de Souza</i>	
<i>Perolina Souza Teles</i>	
Representações das Cuidadoras sobre os Alunos com Transtorno do Espectro Autista	63
<i>Michelly de Jesus Reis</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	

Tempos e Espaços de Aprendizagem na Alfabetização/ Letramento: Estudo de Caso de uma Aluna com Deficiência Intelectual-DI	117
<i>Cátia Matias dos Santos</i> <i>Leila Santos Barreto Cardoso</i> <i>Arlene Ercília de Jesus Invenção</i> <i>Ana Angélica Pinheiro de Azevedo</i> <i>Francisca Adriana C. de Brito Guerra</i> <i>Afranizia dos Santos</i>	
A Educação Física no Desenvolvimento Integral do Aluno com Deficiência Intelectual – Síndrome de Down no Contexto Escolar Inclusivo	139
<i>Ana Laura Campos Barbosa</i> <i>Ana Cláudia Sousa Mendonça</i> <i>Marcelo Ribas de Souza</i>	
Estudo de Caso: Contribuições da Contação de História no Aprendizado da Libras na Sala de Recursos	155
<i>Sara Bomfim Felisberto</i>	
Movimento Fé e Luz e suas Contribuições no Estado de Sergipe	171
<i>Carolina Monique de Jesus Rocha</i> <i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
Novos Tempos, Antigas Práticas: a Reprodução das Desigualdades Educacionais Durante a Pandemia do Covid-19 Na Grande Aracaju/SE	191
<i>Perolina Souza Teles</i> <i>Cândida Luisa Pinto Cruz</i> <i>Débora dos Reis Silva Backes</i> <i>Wine Silva de Santana Santos Castor</i>	

Educação Especial: uma Revisão de Literatura	215
<i>Sandra Paixão Santos Zica</i>	
<i>Maria Lucia da Silva Sousa</i>	
<i>Jenesson Carlos Santos Reis</i>	
A Formação de Professores e Gestores com Perspectiva Inclusiva	235
<i>Janine Cristina Santos Silva</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
<i>Adriana Alves Novais Souza</i>	
A Família Como Partícipe Na Educação Escolar Inclusiva	255
<i>Eliane Oliveira Theodoro Gomes</i>	
<i>Gabriela Brás dos Santos</i>	
<i>Josevânia Dias Moreira Pereira</i>	
Psicologia e a Pedagogia na História da Educação	277
<i>Juliana dos Santos</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
<i>Maria Iranilde S. Souza da Silva</i>	
A Influência dos Yortubers no Processo de Aprendizagem da Criança	295
<i>Karoline Santana Santos</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
Análise Sobre as Revistas Eletrônicas da UFS: a Construção de um Olhar Sobre o Trato Pedagógico Para As Relações Étnico-Raciais	323
<i>Najara Crisóstomo Ramos e Silva</i>	
<i>Rita de Cácia Santos Souza</i>	
Sobre os Autores	361




TECNOLOGIA ASSISTIVA E
AUDIODESCRIÇÃO: ALIADOS NO
CONHECIMENTO DA MANIFESTAÇÃO
FOLCLÓRICA SERGIPANA

Cândida Luísa Pinto Cruz

Ana Manuela Lima de Santana

Perolina Souza Teles

Rita de Cácia Santos Souza



A audiodescrição (AD) é um recurso de acessibilidade, que amplia a compreensão e a participação das pessoas com deficiência visual. Além dessa deficiência, a AD amplia o conhecimento e a compreensão de pessoas com deficiência intelectual, com dificuldade de aprendizagem, idosos e disléxicos. Esse recurso consiste na tradução das imagens em palavras, por meio de uma descrição objetiva, que, em conjunto com as falas originais, permite a compreensão integral do conteúdo. Consiste em uma tecnologia assistiva, que propicia, através das palavras, o conhecimento utilizando-se de uma faixa narrativa, onde descrevemos com palavras e traduzimos as imagens de diferentes maneiras na televisão, no cinema, na dança, na ópera, nas artes visuais (representações folclóricas) etc.

Dentro desse contexto, descreveremos as representações folclóricas sergipanas do Largo da Gente Sergipana utilizando a audiodescrição. Partindo desse pressuposto, descrever o folclore auxilia no pensar, agir e sentir de um determinado povo e sua cultura. Sendo assim, o folclore representa características de todas as regiões de uma nação, pois formamos por meio de expressões culturais, costumes e tradições. As crenças, mitos, lendas, festas, superstições e artes são a essência de um povo, por isso devem ser conhecidas também pelas pessoas com deficiência. Nesse trabalho, a representação folclórica do Largo da Gente Sergipana, corresponde às manifestações folclóricas que ocorrem em Sergipe, que é foco da nossa pesquisa.

Diante do exposto, esta pesquisa teve como objetivo geral: conhecer a representação folclórica do Largo da Gente Sergipana em Audiodescrição. E como objetivos específicos: Relatar o surgimento da audiodescrição no mundo, no Brasil e em Sergipe; descrever as Esculturas Folclóricas no Largo da Gente Sergipana.

A temática foi escolhida pela significação por se tratar de um monumento de origem sergipana e por ser uma representação atual na cultura do Estado. As esculturas folclóricas no Largo da Gen-

te Sergipana, inauguradas em março de 2018, representa o folclore de Sergipe e tornou-se um ponto turístico. Dessa forma, vimos a oportunidade de elaborar um produto que atenda a população que necessita ter acesso aos bens culturais. Este trabalho utiliza da pesquisa bibliográfica metodologia bibliográfica, realiza a audiodescrição das estátuas do Largo da Gente Sergipana e o resultado foi avaliado pelo consultor/Cego José Wellington dos Santos e realizada com as indicações elencadas pelo mesmo.

Para finalizar, traremos os itens que virão em seguida: primeiramente, descrever-se-á sobre a parte teórica desse artigo, que foi dividida em: Audiodescrição: no mundo, no Brasil e em Sergipe; Cultura Sergipana: Esculturas Folclóricas do Largo da Gente Sergipana através da Audiodescrição. Depois dessa parte teórica, tratar-se-á de um item chamado Para Concluir (que se refere às considerações) e por último descrever-se-á as Referências.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Faremos uma breve retrospectiva da AD no Mundo, no Brasil e em Sergipe. Ela consiste na transformação de imagens em palavras para que as informações-chave transmitidas visualmente não passem despercebidas e possam também ser acessadas por pessoas cegas ou com baixa visão (Motta; Romeu Filho, 2010, p.23). Mas, a AD pode ser utilizada também por outras pessoas que possuam outros tipos de deficiência, bem como pode ajudar bastante aos idosos.

O recurso consiste na descrição clara e objetiva de todas as informações que compreendemos visualmente e que não estão contidas nos diálogos, como, por exemplo, expressões faciais e corporais que comuniquem algo, informações sobre o ambiente, figurinos, efeitos especiais, mudanças de tempo e espaço, além da leitura de créditos, títulos e qualquer informação escrita na tela.

A AD permite que o usuário receba a informação contida na imagem ao mesmo tempo em que esta aparece, possibilitando que a pessoa desfrute integralmente da obra, seguindo a trama e captando a subjetividade da narrativa, da mesma forma que alguém que enxerga. As descrições acontecem nos espaços entre os diálogos e nas pausas entre as informações sonoras do filme ou espetáculo, mas nunca se sobrepondo ao conteúdo sonoro relevante, de forma que a informação audiodescrita se harmoniza com os sons do filme.

Nesse subitem, descrever-se-á um breve relato da audiodescrição no mundo, como surgiu, a sua importância e o pioneirismo. Ela existe há pouco mais de trinta anos, mas já é uma realidade na Europa e nos Estados Unidos. A AD nasceu em meados da década de 70, nos Estados Unidos, a partir das ideias desenvolvidas por Gregory Frazier em sua dissertação de mestrado. A partir daí, vários estudos começaram a ser feitos e foram proporcionando resultados favoráveis, que foram sendo comprovados nas primeiras experiências e fizeram com que a técnica se desenvolvesse em teatros, museus e cinemas dos Estados Unidos durante a década de 80 (NUNES et al., 2010).

Em 1989, a AD foi realizada em alguns filmes do Festival de Cannes. Como o resultado foi positivo, a técnica estendeu-se por alguns países da Europa, principalmente no Reino Unido, que primeiro experimentou inserir na televisão. Graças ao êxito deste programa pioneiro, outras experiências foram estimuladas, como por exemplo, no Canal Network.

No momento atual, a acessibilidade nos meios de comunicação está em pauta em todo o mundo, sendo que em alguns países como Alemanha, Reino Unido, França, Espanha, Estados Unidos e Uruguai a AD já é uma realidade em cinemas, teatros, museus, programas de televisão e DVDs. Festivais de cinema como o Festival de Cine de Pamplona, o Festival Iberoamericano de Cine de Huelva e o Festival

de Cine de Móstoles, oferecem em suas sessões o recurso.

Na televisão espanhola, a TVE foi o primeiro canal a disponibilizar o recurso. No Museu das Artes Audiovisuais de Alcira em Valência, há uma sala que oferece o serviço de audiodescrição de forma permanente. No Reino Unido, mais de 270 salas espalhadas pelo país possuem acessibilidade e mais de 250 filmes em DVD com acessibilidade estão disponíveis para locação ou venda. Grande parte dos canais de televisão no Reino Unido oferece a acessibilidade em sua programação. Na Alemanha, alguns cinemas contam com o recurso e o canal de televisão BR oferece programas com o serviço. Em Munique, o Festival de Cinema *Wie wir leben* oferece AD em todas as sessões, desde 1995. Na Austrália, o *The Sydney Film Festival* e o *The Other Film Festival* contam com acessibilidade nas sessões.

Na França, o canal TF1 exhibe programas com AD e algumas salas de cinema espalhadas pelo país, como o Cinema MK2, oferecem o serviço de forma permanente. O Festival *Retour D'Image* é um dos festivais de cinema franceses que oferece sessões audiodescritas. Uma das audiodescritoras mais importantes do mundo, Marie-Luce Plumazille, desenvolve a técnica na França desde 1989.

No Brasil, a AD foi utilizada em público, pela primeira vez em 2003, durante o festival temático *Assim Vivemos*¹. *Irmãos de Fé*, lançado em 2005, e *Ensaio sobre a Cegueira*, lançado em 2008, foram os primeiros filmes audiodescritos comercializados no país. A peça *Andaime*, exibida em São Paulo, em 2007, foi o primeiro espetáculo teatral a contar com o recurso.

O Festival de Cinema de Gramado, em sua edição de 2007 e o Festival Internacional de curtas-metragens de São Paulo, nas edições de 2006 e 2007, foram as primeiras mostras não temática a exibirem filmes audiodescritos (SILVA, 2009). Já a montagem *Os Três*

¹ Festival Internacional de Filmes sobre Deficiência

Audíveis e a propaganda sobre a linha Natura Naturé para crianças, ambas exibidas em 2008, foram, respectivamente, o primeiro espetáculo de dança e o primeiro comercial de TV, com AD do país.

De acordo com Motta; Romeu Filho (2010, p.23),

Desde a promulgação da lei 10.098 (BRASIL, 2000), regulamentada pelo Decreto 5.296 (BRASIL, 2004), alterado pelo Decreto 5.645 (BRASIL, 2005) e pelo Decreto 5.762 (BRASIL, 2006b), o recurso da audiodescrição tornou-se um direito garantido pela legislação brasileira. Após consulta e audiência públicas e a oficialização da Norma Complementar nº1 (BRASIL, 2006), as emissoras de TV foram obrigadas a oferecer, num prazo máximo de dois anos, duas horas diárias de sua programação com audiodescrição.

Não há dúvida, que a lei 10.098 foi de grande valia para as pessoas que necessitam da audiodescrição em nosso país. E diante dela, observou-se que existem dois modelos utilizados para a formação em AD: o treinamento através de cursos informais promovidos pela iniciativa privada e a formação universitária certificada no nível de especialização ou extensão.

Porém, é importante deixar claro que no Brasil o recurso ainda dá seus primeiros passos. É vital, portanto, que pesquisas na área sejam estimuladas e que o recurso ganhe maior visibilidade entre o público em geral, inclusive o vidente. Quanto mais pesquisas, mais publicações e mais cursos formais na área, maior será a consolidação do direito à acessibilidade audiovisual pelas pessoas com deficiência.

A Audiodescrição chegou em Sergipe, em julho de 2016. O Iluminar- Instituto Lucas e Mariana Aribé de Acessibilidade para a Inclusão Social de Pessoas com Deficiência, tendo como parceiro a Fecomércio/SE (Federação do Comércio de Bens, Serviços e Turismo

do Estado de Sergipe, Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) e a Fundação Dorina Nowill para Cegos promoveram o Curso de Audiodescrição em Aracaju-Se, onde participaram profissionais de diferentes áreas, mas atuantes na acessibilidade da pessoa com deficiência.

A AD é um recurso de acessibilidade comunicacional, que permite que as pessoas com deficiência visual compreendam melhor o conteúdo jornalístico, publicitário, de programas de TVs, jornais e revistas (imagens), museus, monumentos e sites. Desenvolve técnicas para o acesso dessas pessoas a filmes, livros, espetáculos, exposições, entre outros.

Nessa formação, foram formados 22 audiodescritores, sendo 19 AD videntes e três consultores em audiodescrição, cegos, que fazem a análise e consultoria do produto. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, pontua a importância da capacitação de profissionais para atuar com recurso da audiodescrição como peça essencial para os meios de comunicação, que promovam a acessibilidade. O curso teve a carga horária de 40 horas presenciais e 8 horas online, e foi ministrado por Flávio Coelho diretor de produtos DNA Soluções em Acessibilidade, com pós-graduação em Audiodescrição pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

A docente da Universidade Federal de Sergipe-UFS, Dra. Rita de Cacia Santos Souza, tem se especializado na área de audiodescrição e ministrado cursos introdutórios para a comunidade universitária, ampliando o leque de conhecimentos de acessibilidade comunicacional. O Ministério Público Estadual de Sergipe tem promovido ações e garantido a AD e a acessibilidade em eventos, cursos e na formação de profissionais.

Nas eleições de 2016, foi utilizado o recurso de audiodescrição pela primeira vez nas redes de comunicação de duas emissoras de

televisão de Aracaju-Sergipe, nos dois debates entre os candidatos a prefeitura. Desde então, a AD tem desenvolvido trabalhos envolvendo a acessibilidade de diferentes produtos como audiodescrever um filme, em eventos, oferecer oficinas, em comercial, capas de livros, entre outros eventos em Sergipe. Para Lima, 2011, p. 6:

Com efeito, nada deve estar na áudio-descrição, aos ouvidos dos espectadores com deficiência, que não esteja disponível nas imagens, aos olhos dos espectadores videntes. E nada deve estar de fora da áudio-descrição, fora dos ouvidos dos espectadores com deficiência, que esteja disponível nas imagens, aos olhos dos espectadores vidente, e que seja essencial à compreensão/apreciação da obra.

O Acesso permite usufruir o direito à informação, à cultura, ao lazer e aos passeios que envolvam a arte. Cabe aos audiodescriptores sergipanos propiciarem o acesso das pessoas cegas aos bens culturais sergipanos e esse é nosso objetivo. A seguir, faremos a audio-descrição do Largo da Gente Sergipana.

AUDIODESCRIÇÃO FOLCLÓRICA DO LARGO DA GENTE SERGIPANA;

A cultura popular no Brasil tem o folclore como manifestações populares espalhadas por todo o país. A sua existência vem, com o passar dos anos, sendo esquecidas ou mesmo perecendo. Para Barreto, 2005, p 81

Quando todo o esforço se orienta para fixar direitos, proteger as atividades das pessoas, dos grupos e das comunidades envolvidas com a criação, a sobrevivência tradicional e renovação dinâmica do Folclore, as questões conceituais, que abarcam antigas características, reassumem importância singular, como fermento que nutre o debate.

Dentre todas as manifestações, o Parafuso teve origem no Estado de Sergipe, na cidade de Lagarto e trata-se de homens travestidos de anáguas, cara pintada de branco, com chapéu e fita vermelha, que saem às ruas de Lagarto-Sergipe girando e cantando ao som de um trio pé de serra.

Para o autor, a questão de folclore passa também pelo esquecimento da cultura e dos bens culturais, materiais e imateriais, que se perdem com o tempo. As estórias contam sobre os habitantes de cidades, vilas, diferentes regiões brasileiras e seus povos, as diferentes manifestações dos seus povos. Elas contam:

A capacidade do povo de renovar sua visão do mundo, de criar sobre a sua própria realidade, predominantemente adversa. (...) No caso das estórias das ruas, tratando de doentes e de mortos, mostram que o homem simples do Brasil, estigmatizado em sua sobrevivência, aviltado em sua historia, não quer uma esmola, quer vender uma conversa, quer entreter um ouvinte, quer mais que estirar a mão, na passividade do sofrimento. BARRETO, 2005, p. 85.

A sobrevivência e a renovação das manifestações folclóricas é uma necessidade para o conhecimento do povo brasileiro e também as pessoas com deficiência visual, pois os fatos folclóricos carregam o saber, o fazer de todo um povo no aspecto local, mas também nacional, por todos os cidadãos.

Aliar os conhecimentos da audiodescrição com as manifestações folclóricas e o acesso às pessoas com deficiência visual é garantir a sobrevivência das manifestações folclóricas, a serviço da cultura, da formação do povo brasileiro e o mais importante, proporcionando conhecimento dos monumentos arquitetônicos e culturais. Utilizo parte do discurso de encerramento do I Congresso Brasileiro de Folclore em 1951, do mestre Luiz Câmara Cascudo sobre a importância do fato folclórico:

Inclusão do folclore no currículo universitário e normal, plano nacional de pesquisa, proteção à arte popular, organização de uma Biblioteca de folclore, com reedição de obras indispensáveis e a tradução de fontes julgadas de preciosa informação, além de livros nacionais.

Portanto, resgatar e levar o conhecimento das manifestações folclóricas sergipanas às pessoas com deficiência visual sobre a riqueza do Largo da Gente Sergipana, através da audiodescrição é uma necessidade. O projeto do Largo da Gente Sergipana foi idealizado antes da inauguração do Museu da Gente Sergipana, em 2011. O projeto seguiu a marca de monumentos, que significam e referem-se a uma representação de um país, de uma cidade e de seus cidadãos. Como exemplos, podemos citar no Brasil, o Lago dos Orixás, em Salvador, e o Cristo Redentor, no Rio de Janeiro. Na França, a Torre Eiffel, em Paris. Esses monumentos visíveis e reconhecidos precisam ser audiodescritos para que as pessoas cegas possam compreender a dimensão, as características e a sua importância para o local de sua origem.

O largo encontra-se situado defronte do Museu da Gente Sergipana, localizado na avenida Ivo do Prado, mais conhecida como “Rua da Frente”. Os dois acervos culturais se completam dispondo de vagas de estacionamento, faixa de pedestre para travessia das pessoas, píer com atracadouro e área de convivência. As imagens do Largo da Gente Sergipana são compostas de esculturas produzidas pelos artistas plásticos Tati Moreno e Félix Sampaio, que representam manifestações folclóricas conhecidas em Sergipe. São oito esculturas e um barco representando o “Barco de fogo”² com tamanho de 2 metros, confeccionadas em fibra de vidro e resina de poliéster.

2 O Barco de Fogo é um bem histórico e cultural sergipano, confeccionado artesanalmente, ligado aos festejos juninos tradicionais no Nordeste, é produzido exclusivamente em Estancia-se.

Cada escultura tem 7m de altura e elas representam: O Lambe Sujo e Caboclinhos, Chegança, Cacumbi, Taieira, Bacamarteiro, Reisado, São Gonçalo e Parafuso.

As esculturas estão instaladas sobre uma base de concreto com vigas metálicas, proporcionando a percepção de que as esculturas flutuam ao serem iluminadas pelo sol e refletirem no mar. As esculturas estão localizadas e projetadas sobre o rio em prolongamento e projeção. As imagens foram instaladas com vigas metálicas dentro do rio, encaixadas nas esculturas no espaço do Largo. A seguir, faremos a audiodescrição do Largo da Gente Sergipana e suas esculturas.

Foto 01: Maquete do Largo da Gente Sergipana³



Foto: Agência SE: Esculturas têm sete metros de altura.

O Largo da Gente Sergipana foi inaugurado em 17/03/2018, quando a cidade de Aracaju fez o aniversário 163 anos. O largo apresenta aos seus visitantes as manifestações folclóricas sergipanas, que

³ Maquete do Largo da Gente Sergipana em tamanho pequeno com as manifestações folclóricas.

são: Lambe sujo e caboclinhos, Bacarmateiro, Cacumbi, Parafuso, Reisado, Chegança, Taieira e São Gonçalo. Ao centro, uma réplica do barco de fogo, representando uma manifestação da cidade de Estância-Se. A seguir, fotografia lateral do Largo da Gente Sergipana.

Foto 02: Vista lateral do Largo da Gente Sergipana



Foto Fonte:reproduzida do site: jornaldodiase.com.br

NOTA PROEMIA: AUDIODESCRIÇÃO DO LARGO DE GENTE SERGIPANA

O Largo da Gente Sergipana localiza-se na avenida Ivo do Prado. Seu espaço lembra um píer, tendo à frente o rio Sergiepe, onde ficam situadas as estátuas; à direita, temos a vista da foz do rio, que adentra ao oceano Atlântico; ao fundo, a cidade da Barra dos Coqueiros, margeada por coqueiros, céu azul claro com poucas nuvens; à esquerda, visualiza-se a Ponte Aracaju-Barra dos Coqueiros, nome oficial Ponte Construtor João Alves, que liga a cidade de Aracaju a Barra dos Coqueiros.

AUDIODESCRIÇÃO:

Da esquerda para a direita, temos oito conjuntos de estátuas, sendo, o primeiro, duas estátuas juntas, representando o lambe sujo e o caboclinho, voltadas uma para a outra, simulando a luta entre negros e índios.

O lambe sujo é um negro pintado com uma mistura de carvão triturado e mel de cabaú, que passa na pele e a mesma fica brilhando, veste short e gorro vermelhos, braços levantados segurando uma foice, rosto expressivo redondo e olhos atentos.

O caboclinho tem rosto expressivo em movimento de combate, representado pelo índio com todo o corpo pintado de vermelho, vestindo saiotas de penas coloridas e cocar, portando o arco e flechas destinadas à sua defesa, adornos com penas azuis e amarelas, que estão nos punhos, tornozelos e na cintura, e veste short vermelho por baixo.

O bacarmateiro, cor da pele da estátua é negra, rosto redondo, olhos escuros olhando para o bacarmate atentamente, chapéu de couro marrom na cabeça, veste calça comprida bege, cinto e sapatos marrons, camisa de manga comprida com desenhos de folhas laranjas e azuis, braços esticados para baixo segurando o bacarmate, que é uma arma de fogo carregada com pólvora e cano longo voltado para o chão, em um movimento de atirar.

O cacumbi, homem negro, que representa o mestre, veste calça branca, camisa azul de manga comprida. Na manga, têm fitas coloridas saindo do ombro até a cintura, sapato azul, o chapéu é enfeitados com fitas coloridas amarela, verde, azul, vermelha e pedaços de espelhos colados nele. Rosto expressivo com olhar atento, na boca um apito adornado por fitas coloridas.

O parafuso é uma estátua com um homem negro que dança em movimento de rodopios em si mesmo, os braços abertos à frente, calça comprida branca, veste quatro anáguas com bicos e rendas de

diferentes tamanhos, que vão do pescoço até os tornozelos, chapéu em formato de cone amarrado no queixo e o rosto é pintado de braço. Uma manifestação genuinamente sergipana.

O reisado é representado pela estatua da cabeça de boi, vestindo um lençol, que cobre todo o corpo com flores vermelhas e amarelas. O rosto do boi, os olhos e as orelhas estão pintados de azul, da testa até o focinho, pintado de amarelo com símbolos coloridos. Ao sol, a escultura reluz os raios no tom azulado do manto que a envolve.

A Chegança é uma estatua de homem trajando roupas de marujo com calça e camisa brancas, gravata azul, nos ombros as insígnas que lhe identificam. O braço direito fletido segurando uma corneta amarela, na esquerda, tem uma espada com cabo dourado dentro da bainha. Chapéu de marinheiro com copa e banda redonda com laço e abas azuis tendo à frente a figura de uma âncora. Rosto expressivo olhando para frente.

A Taieria é representada por uma adolescente negra, rosto expressivo e olhos negros, cabeça tem um chapéu enfeitado com fitas coloridas, veste camisa de manga curta vermelha, saia rodada enfeitadas com fitas e laços coloridas. Calça, sapato e meias brancos e flores coloridas, laços na cintura, segura uma bengala em uma mão e na outra toca um quexerés, instrumento de percussão.

O São Gonçalo é representado por um homem negro vestindo saias, fitas e colares coloridos. Rosto expressando felicidade e olhar atento, veste camiseta branca, com uma saia vermelha colorida e com flores sobre a calça branca, tem uma rede sobre o ombro com fitas coloridas descendo até a cintura. Na cabeça, um lenço branco amarrado na cabeça com uma fita vermelha ao redor, toca o chocalho ganzá, na mão um pulés, que é um instrumento feito de bambu.

Ao centro, entre as estátuas, uma réplica do barco de fogo, representando uma manifestação da cidade de Estância-Se.

PARA CONCLUIR

A construção do Largo da Gente Sergipana é uma homenagem às manifestações folclóricas, que representam a cultura Sergipana. O trabalho é fruto da nossa participação na disciplina Tecnologia assistiva do Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Sergipe-UFS, tendo como orientadora a professora Dra. Rita de Cácia Santos Souza. Como produto final para avaliação, foi solicitada a elaboração de um recurso de acessibilidade para as pessoas com deficiência. Assim, surgiu nosso artigo, audiodescrever o Largo da Gente Sergipana para que as pessoas tenham acesso a audiodescrição dos monumentos folclóricos, sobretudo, as pessoas com deficiência visual e outras com dificuldades específicas. Destaco que cada escultura tem sua placa com descrição dela e escrita em Braille.

A acessibilidade comunicacional deve ser pensada e elaborada para atender às necessidades das pessoas com deficiência, inclusive em ambientes como monumentos e esculturas. O ambiente é estruturado, mas não existe um semáforo de pedestres, orientando e propiciando segurança no trânsito do Museu da Gente Sergipana e o Largo da Gente Sergipana. É urgente pensar a cidade, seus monumentos, os parques, o centro da cidade, entre outros para que todas as pessoas tenha acesso, inclusive as com deficiência.

A audiodescrição é um recurso de inclusão social e deve ser ofertada por profissionais e consultores capacitados, com ética no desenvolvimento do produto, evitando-se o paternalismo e deve ser de linguagem clara e compreensível. Acreditamos que o objetivo de construir um produto acessível foi atingindo, na medida em que o retorno do consultor cego avaliador da audiodescrição, foi do seu desconhecimento da existência dessa obra e das características étnica, cultural e folclórica, e os detalhes das vestimentas das estátuas do Largo da Gente Sergipana.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Luiz Antônio. **Folclore Invenção e Comunicação**. Aracaju: Typografia, Editorial /Scortecce Editora, 2005, 204p.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do folclore brasileiro*. 11. ed. São Paulo: Global, 2001. p. 659-660.

DANTAS, Beatriz Gois. **A Taieira de Sergipe uma dança folclórica**. Editora Vozes Ltda. Petrópolis RJ, 1972.

GASPAR, Lúcia. *Taieira*. **Pesquisa Escolar Online**, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: dia mês ano. Ex: 19 jul. 2018.

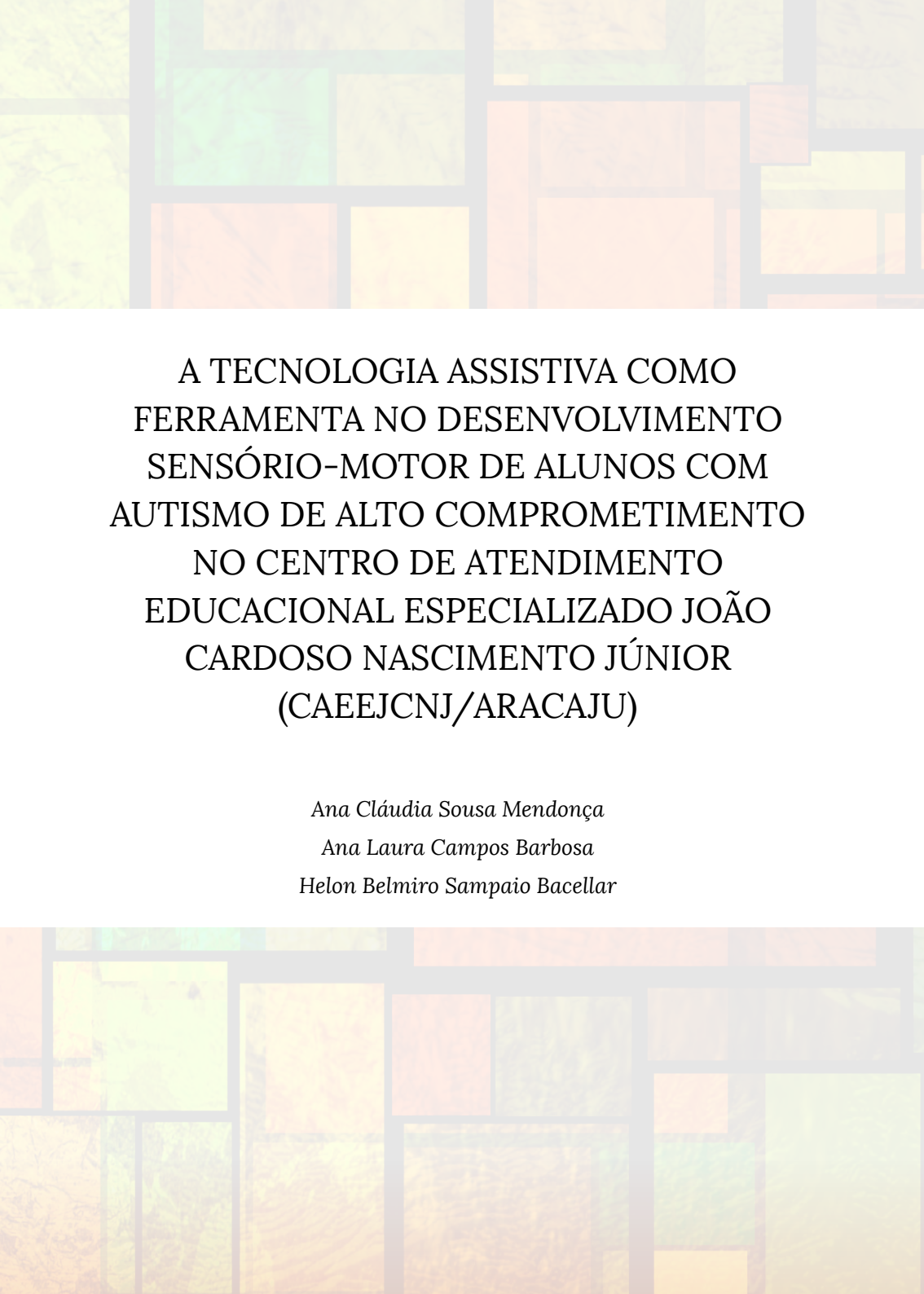
GUIDANCE on **standards for audio description**. 2010. Disponível em: http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/introduction.asp.html.

LIMA, Francisco José de. **Introdução aos estudos do roteiro para áudio-descrição**: sugestões para a construção de um script anotado. IN: Revista Brasileira de Tradução Audiovisual, 2011.

NUNES, Elton Vergara; DANDOLINI, Gertrudes; SOUZA; João Artur de; VANZIN, Tarcísio. Mídias do conhecimento: um retrato da audiodescrição no Brasil. Data Grama Zero, **Revista de Ciência da Informação**. Rio de Janeiro, v, 11, n. 6, dez. 2010. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/dez10/Art_05.htm>.

SILVA, Manoela Cristina Correia Carvalho. **Com os olhos do coração**: estudo acerca da audiodescrição de desenhos animados para o público infantil. 2009. 218f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

SÁ, E. D.; CAMPOS, I. M.; SILVA, M. B. C. **Atendimento Educacional Especializado** – Deficiência Visual. SEESP/SEED/MEC. Brasília, DF, 2007.



A TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO
FERRAMENTA NO DESENVOLVIMENTO
SENSÓRIO-MOTOR DE ALUNOS COM
AUTISMO DE ALTO COMPROMETIMENTO
NO CENTRO DE ATENDIMENTO
EDUCACIONAL ESPECIALIZADO JOÃO
CARDOSO NASCIMENTO JÚNIOR
(CAEEJCNJ/ARACAJU)

Ana Cláudia Sousa Mendonça
Ana Laura Campos Barbosa
Helon Belmiro Sampaio Bacellar

INTRODUÇÃO

A princípio, quando se fala em Tecnologia Assistiva (TA), pensa-se logo no arcabouço das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), no entanto, as TICs estão dentro das Tecnologias Assistivas que abrangem tanto as produzidas por indústrias, como as de baixo custo que são elaboradas pelos professores comumente de materiais recicláveis ou adaptado, todas com o objetivo de atender as necessidades educacionais, físicas e de comunicação das pessoas em situação de deficiência que precisem dessas ferramentas para o desenvolvimento das suas habilidades.

As Tecnologias Assistivas ampliam as possibilidades de inclusão, potencializando campos que colaboram com a acessibilidade social, educacional, esportiva, lazer, cultural, econômica e política de todos que delas necessitam. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), no artigo 28 “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” pontos que assegurem as pessoas em situação de deficiência seus direitos. Em se tratando das Tecnologias Assistivas traz nos incisos:

VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

[...]

XII – oferta de ensino de Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação.

Dessa forma, percebe-se o quão imprescindível são as Tecnologias Assistivas como ferramentas de apoio para o desenvolvimento educacional, assim como a vida em sociedade dos alunos do CAEEJCNJ, por se tratar de um público com deficiência de alto comprometimento, deficiências que agregam até mais de uma comorbidade.

Reforçando leis que estabelecem Diretrizes para a Educação Nacional, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de caráter normativo construído visando superar a fragmentação das políticas educacionais. Traz nas suas diretrizes dez competências gerais que nortearão o desenvolvimento de habilidades no percurso da Educação Básica, reconhecendo “que a educação tem compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica” (BNCC, 2018, p. 16).

Dessa forma, a Tecnologia Assistiva como uma das áreas de aprendizagem do CAEEJCNJ, tem como propósito desenvolver potencialidades por meio de atividades que trabalhem o sensório-motor, habilitando o aluno com autismo de alto comprometimento a construir sua história de superação e aprendizagens, dentro de uma sociedade que está aprendendo a lidar com a diversidade.

ASPECTOS HISTÓRICOS EDUCACIONAL DA TECNOLOGIA ASSISTIVA

Não temos como discutir sobre a história da Tecnologia Assistiva sem antes perpassarmos por uma reflexão sobre o trajeto da evolução humana, pois na medida em que o homem vai se aprimorando em suas habilidades e competências no relacionamento com o meio, vai criando e desenvolvendo formas de facilitar seu trabalho na busca pela sobrevivência.

Para Darcy Ribeiro “a história das sociedades humanas nos últimos dez milênios pode ser explicada em termos de uma sucessão de revoluções tecnológicas e de processos civilizatórios” (1997, p. 39), porém destaca que três pontos são imperativos: “tecnológico, social e ideológico” (RIBEIRO, 1997, p. 40). Sendo que com o desenvolvimento tecnológico, mudanças sociais e ideológicas ocorreram no relacionamento entre os seres humanos, devido às novas formas de interagir com o meio. Podemos relacionar a evolução da tecnologia ao movimento de exclusão versus inclusão na história, visto que:

O projeto da inclusão não surgiu por acidente, não é obra do acaso, muito menos modismo; constitui um processo que é consequente dos avanços tecnológicos e científicos, dos tropeços dos homens em diversos períodos da história e das lições que tais obstáculos deixaram. (SILVA, 2014, p.19).

Ao investigarmos a história notamos quantos avanços significativos tivemos a cada grande descoberta, o fogo, a roda, ferramentas para usos na agricultura, irrigação, escrita, o papel, a imprensa, máquinas a vapor, energia elétrica, telegrama, telefone, internet, e tantas outras que direcionaram a humanidade para novas formas de pensar e agir socialmente. No entanto, na antiguidade a condição física perfeita era fundamental para a sobrevivência mesmo em civilizações já consagradas como a Grécia e Esparta, por exemplo, já que na Grécia:

Os sacrifícios de crianças com deficiência eram justificados pelo ideal da busca de corpos perfeitos. Em Esparta, a prática de lançar crianças deficientes em abismos ou deixá-las abandonadas em cavernas e florestas foi considerada normal por muitos séculos da história da humanidade. (PESSOTTI, 1984 *apud* PEREIRA; SARAIVA, 2017, p.172).

Na Idade Média, acercada pelo advento do Cristianismo devido à expansão da escrita, com seus textos sagrados, o olhar para a pessoa com deficiência se modifica, de modo que “em nome da caridade, a rejeição se transforma em confinamento, pois o asilo que garante o teto e o alimento também esconde e isola o inútil”. (PESSOTTI, *apud* PEREIRA; SARAIVA, 2017. p. 173).

Concomitante aos inventos tecnológicos, as sociedades também passam por modificações, que são notadas na forma em que se percebe e se trata a pessoa com deficiência. Destacamos que, “entre o século XV e XVII, o período conhecido como Renascimento foi marcado por grandes descobertas da Medicina, pela filosofia humanista e pelos primeiros direitos dos homens perante a sociedade” (PESSOTTI, 1984 *apud* PEREIRA; SARAIVA, 2017. p. 174). Apesar de grandes avanços a participação da pessoa com deficiência na sociedade ainda era muito excludente, sendo que “só a partir do século XIX a sociedade começa a reconhecer a sua responsabilidade para com as pessoas com deficiência, principalmente no que se refere a medidas de assistência e proteção voltadas para grupos minoritários e marginalizados”. (Idem, 2017, p. 174). Porém, ainda no século XIX:

A ortopedia caminha a passos largos em direção a uma melhoria na reabilitação e tratamento de pessoas com lesões físicas e deficiência, defendendo a ideia de que, essas pessoas, além dos cuidados médicos, deveriam receber serviços especiais para poderem continuar a usufruir de uma vida com aspirações. (SILVA, 1987 *apud* PEREIRA; SARAIVA, 2017, p. 175).

Novas descobertas trazem demandas que obrigam a humanidade a repensar sobre suas questões do cotidiano. A tecnologia, à medida que vai avançando, busca atender as reivindicações do que se apresentava como dificuldades para a vida humana. Hoje, “a presença

crescente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aponta para diferentes formas de relacionamento com o conhecimento e sua construção, assim como para novas concepções e possibilidades pedagógicas”. (GALVÃO FILHO, 2009, p. s/n).

Diante da nova realidade a qual vivenciamos, a Tecnologia Assistiva contribui imensamente no processo de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, tendo um papel fundamental no processo de ensino, já que na educação, “as novas tecnologias aparecem com o objetivo de incentivar a interação entre professores e alunos na sala de aula, a leitura, a criatividade e a pesquisa, por meio de recursos modernos que facilitam o ensino-aprendizagem.” (ALVES; SOUZA; 2020, p. 13), atendendo necessidades gerais e individualizadas dos alunos no ambiente escolar.

A expressão Tecnologia Assistiva “foi criada oficialmente em 1988 como importante elemento jurídico dentro da legislação norte americana”. (BERSCH, 2005 *apud* GALVÃO FILHO, 2009). Surge da necessidade de regulamentação legal devido ao fato de que socialmente era necessário oportunizar possibilidades para uma diversidade de pessoas que requisitavam recursos diferenciados e serviços especializados.

No Brasil “o processo de apropriação e sistematização do conceito e classificação de Tecnologia Assistiva é ainda mais incipiente e recente.” (GALVÃO FILHO, 2009, p. s/n) tendo como sinônimos “Ajudas Técnicas” e “Tecnologia de Apoio”.

Em 16 de novembro de 2006 foi instituído, pela Portaria nº 142, o Comitê de ajudas Técnicas (CAT), estabelecido pelo decreto nº 5.296/2004 no âmbito da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, na perspectiva de ao mesmo tempo aperfeiçoar, dar transparência e legitimidade ao desenvolvimento da Tecnologia Assistiva no Brasil. Ajudas Técnicas é o termo anteriormente utilizado para o que hoje se convencionou designar Tecnologia Assistiva. (BRASIL, 2009, p.10).

Para a pessoa com deficiência o uso de tecnologias apropriadas para a sua necessidade faz uma enorme diferença em sua atuação e participação em sociedade, sendo que nos dias atuais a “Tecnologia Assistiva diz respeito à pesquisa, fabricação, uso de equipamentos, recursos ou estratégias utilizadas para potencializar as habilidades funcionais das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2009, p.11), sendo pensada e desenvolvida para abranger “todas as ordens do desempenho humano, desde as tarefas básicas de autocuidado até o desempenho de atividades profissionais”. (BRASIL, 2009, p.11).

Para compreender a essencialidade da TA no CAEEJCNJ trazemos por meio de Bersch (2017) o conceito brasileiro de Tecnologia Assistiva aprovado em 2007, após diversas revisões em estudos do referencial teórico internacional, e assim, entende-se que:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL – SDHPR. – Comitê de Ajudas Técnicas – ATA VII).

A Tecnologia Assistiva para alunos com TEA em um alto nível de comprometimento, ajuda na inserção do mesmo nas práticas educacionais, utilizando desde tecnologias simples como adaptações nos lápis e em suportes para a folha de papel, até recursos audiovisuais em aparelhos eletrônicos como o táblete e uso da internet. De modo que compreendemos que o uso da TA “apontam normalmente para recursos que geram autonomia pessoal e vida independente do usuário.” (GALVAO FILHO, 2009, p. s/n).

ASPECTOS HISTÓRICOS DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Na tentativa de melhor compreender o aluno do CAEEJCNJ, temos que conhecer as principais características evidenciadas no Transtorno do Espectro Autista (TEA). O TEA é um constructo recente que pressupõe a complexidade do transtorno, de modo que pode caracterizar desde o mais baixo até o mais alto comprometimento. No entanto, antes desta terminologia atualizada houve muitas modificações e avanços no que corresponde aos conhecimentos referentes a este transtorno.

Em 1908, Eugene Bleuler, psiquiatra suíço, definiu o autismo como sintoma da esquizofrenia. Cunhou o termo a partir do grego – autós – que significa “por si mesmo”. Ele destacou que pessoas com esquizofrenia poderiam se voltar ao mundo interior para fugir da realidade. (SILVA, 2020).

Algum tempo se passou até que, em 1943, Leo Kanner, também psiquiatra, fizesse a descrição do “autismo infantil precoce”, ao publicar um livro chamado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Ele ressaltou que a criança com autismo pode apresentar maneirismos motores e comunicação não convencional, como ecolalia e inversão de pronomes. (ANDRIGHETTO; GOMES, 2020).

No ano seguinte, Hanz Asperger apresenta o termo “Psicopatia Autista na Infância” em um artigo, para apontar a prevalência em crianças do sexo masculino e demonstrar aspectos como falta de empatia, dificuldade para fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos descoordenados. (ARAÚJO et. al., 2018).

Portanto, o que entendemos hoje como autismo configurou-se “a partir das publicações independentes de um psiquiatra, Leo Kanner (1943), e de um pediatra, Hans Asperger” (SCHMIDT, 2013, p. 9),

porém “parece plausível que ambos tenham tomado contato com os trabalhos anteriores de Bleuler”. (SCHMIDT, 2013, p. 10).

A primeira edição do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-1) apresentou o autismo como sintoma da esquizofrenia infantil e não como um transtorno específico, diferenciado e exclusivo.

Da primeira edição para os tempos atuais, muito se discutiu sobre a hipótese da “mãe geladeira” criada por Kanner, segundo a qual o autismo era consequência de uma relação emocional mãe-filho empobrecida. Ocorre que tal tese foi refutada com as evidências das causas neuro cerebrais, independentemente do local de nascimento nem de condições financeiras ou étnico-raciais. (BORGES, 2006). Essa questão foi intensamente verificada por outros pesquisadores que acerbavam com estudos sobre a influência do ambiente e das interações no desenvolvimento infantil, porém “o foco da intervenção nos casos de autismo recaia prioritariamente sobre a mãe, e não sobre a criança, porque os filhos seriam inerentemente saudáveis, caso pudessem ter sido retirado de sua ‘concha autística’”. (SCHMIDT, 2013, p. 10). Com as pesquisas de Marion DeMyer et al. (1972), foi verificado que:

A qualidade de interações parentais nas famílias de pessoas com autismo não deferiu dos grupos em termos de aceitação, cuidados emocionais, práticas de amamentação e estimulação geral. Além disso, o estudo descobriu que pessoas com autismo apresentam mais alterações eletroencefalográficas do que crianças normais ou com outra condição, chamando a atenção para o papel etiologia orgânica do transtorno. (SCHMIDT, 2013, p. 11-12).

Uma mudança significativa nas discussões acerca do autismo se deu em 1878 com a classificação de Michael Rutter como se tratando de um distúrbio do desenvolvimento cognitivo. Ele demons-

trou algumas características específicas como o atraso e o desvio social, sendo que nem sempre decorrentes de deficiência intelectual; problemas de comunicação que também não estão necessariamente associados à deficiência intelectual; que pode haver estereótipias e maneirismos; e que há uma tendência a começar antes dos primeiros 30 meses, ou seja, antes de dois anos e meio. (KLIN, 2006).

Este aprofundamento na caracterização do transtorno deságua, em 1980, no DSM-3 sob a forma de Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), porque afeta múltiplas áreas de funcionamento do cérebro. Neste período, “ocorre um consenso maior de que o autismo é acometido em três domínios principais: 1) interação social e empatia; 2) comunicação e imaginação; e 3) flexibilidade cognitiva e comportamental.” (SCHIMIDT, 2013, p. 12).

O avanço nos estudos psiquiátricos demonstrou a importância de uma terminologia minimamente equivalente. Assim, em 1994, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10) e o DSM-4 passaram a utilizar expressões com a mesma funcionalidade para facilitar a comunicação entre os pesquisadores.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista promoveu a criação da Lei Berenice Piana (12.764/2012), na qual a pessoa com TEA passou a ter acesso a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde; à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades.

O reconhecimento do autismo como espectro foi feito em 2013, no DSM-5, ao incluir o termo TEA – Transtorno do Espectro Autista. Isto pressupõe que existem vários níveis de gravidade. Desde então, apenas dois critérios caracterizam o autismo: deficiências sociais e de comunicação e a presença de comportamentos repetitivos e estereotipados.

A LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (13.146/2015) trouxe em seu bojo o Estatuto da Pessoa com Deficiência proporcionando direitos às pessoas com TEA através de uma definição ampla, segundo a qual devem ser amparadas não apenas quem tem impedimento de natureza física, mas também de natureza mental, intelectual ou sensorial. Isto fortaleceu o combate à discriminação e configurou a regulamentação da acessibilidade.

Ao pensar na pessoa com TEA hoje, além das questões médicas, pensa-se também em questões educativas, pois após muitas pesquisas e propostas de técnicas terapêuticas e programas pedagógicos constatou-se que “o tratamento cede lugar à educação, sendo desenvolvido em ambientes naturalísticos e objetivando não apenas a presença de todos os alunos no mesmo local, mas a sua participação, sua aceitação e sua aprendizagem”. (HUMPHERY, 2008 *apud* SCHIMIDT, 2013, p. 19), deste modo, na atualidade o ambiente escolar se apresenta como espaço essencial para o desenvolvimento do aluno com TEA.

ALUNOS COM AUTISMO DE ALTO COMPROMETIMENTO: TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO ALIADA NO DESENVOLVIMENTO SENSORIO-MOTOR

O Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso do Nascimento Júnior (CAEEJCNJ), atende crianças e adolescentes com deficiência de alto comprometimento de Aracaju e da grande Aracaju. Nos alunos que são assistidos, predomina o Transtorno do Espectro Autista e a Paralisia Cerebral e quase em sua totalidade com comorbidades que acometem o desenvolvimento sensório-motor, o que dificulta o acesso à Educação Básica nas instituições de Ensino Regular. De acordo com os autores abaixo:

O perfil dos alunos matriculados no CAEEJCNJ é caracterizado por alunos os quais são diagnosticados com deficiência de alto comprometimento e que, representam 100% da matrícula, sendo que aproximadamente 50% dos alunos possuem deficiência múltipla. (REIS; MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 2).

A proposta do CAEEJCNJ, que trabalha o Currículo Funcional Natural (CNF) é desenvolver as habilidades dos alunos de forma ampla desde as psicomotoras e sociais, atreladas às ações diárias do cotidiano tendo a Tecnologia Assistiva (TA) como ferramenta de apoio através de atividades lúdicas que venham desenvolver as habilidades, ampliando assim, o repertório global desses alunos. Os autores utilizaram como base o Projeto Político Pedagógico (PPP) do CAEEJCNJ onde:

40

Desta forma, a organização curricular do CAEEJCNJ foi pensada para atender as especificidades e habilidades dos discentes, desenhada por áreas de aprendizagens as quais citamos: Atividade psicomotora/letramento; Potencialidades dramáticas, musicais 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 e Práticas Educativas para a vida independente. (REIS; MENDONÇA; SOUZA, 2018, p. 2).

Como posto, a TA é uma das áreas de aprendizagem e aliada das demais na construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) que prioriza as necessidades de cada aluno, tendo como objetivo desenvolver o aprendizado junto às habilidades básicas que são necessárias para a vida cotidiana de todos. Os professores fazem uso de Tecnologias Assistivas de baixo custo pensadas e confeccionadas pelos mesmos e pelo professor de TA para trabalhar as

especificidades individuais, e também, a utilização de Tecnologias Assistivas produzidas por indústrias, onde o professor responsável por essa área de aprendizagem faz uso do táblete, computador, assim como os demais utilizam a TV e o celular como ferramentas expressivas no desenvolvimento sensório-motor que vem apresentando resultados significativos.

Segundo Reis, Mendonça e Souza (2018, p. 2) “as opções metodológicas se respaldam em concepções e princípios pedagógicos que auxiliam a práxis do professor com vistas à aprendizagem dos estudantes”, onde esses profissionais são mediadores de todo esse movimento educacional voltado ao desenvolvimento de habilidades que contribuam com a autonomia em pequenas conquistas diárias, mas, de suma importância para todos os envolvidos no processo.

É considerado de grau mais severo, o autismo de alto comprometimento acompanhado de uma ou mais comorbidades, caracterizando múltiplas deficiências. Dessa forma, o CAEEJCNJ pensou em um Currículo Funcional Natural por se adequar as necessidades do centro, pois traz a possibilidade do plano individualizado que é de suma importância para o desenvolvimento das habilidades sensório-motoras, intelectual, sociais e afetivas desses alunos que, após avaliações realizadas pelos professores juntamente com a equipe técnica, em observância do aprendizado adquirido, são efetivados em uma das áreas de aprendizagem. Há um cuidado em todo o processo porque de acordo com Cunha 2012, existe um padrão no comportamento das pessoas com autismo:

Que impõe rigidez e rotina a uma série de aspectos do funcionamento diário, tanto em atividades novas como em hábitos familiares e brincadeiras. Há alguns sintomas que, percebidos precocemente na criança, ajudam o reconhecimento do transtorno: retrair-se e isolar-se das outras pessoas; não manter contato visual; resistir ao contato físico; resistência ao

aprendizado; não demonstrar medo diante de perigos reais; não atender quando chamada; birras; não aceitar mudança de rotina; usar as pessoas para pegar objetos; hiperatividade física; agitação desordenada; calma excessiva; apego e manuseio não apropriado de objetos; movimentos circulares no corpo; sensibilidade a barulhos; estereotípias; ecolalias; não manifestar interesse por brincadeiras; compulsão. (CUNHA, 2012, p. 28-29).

Diante do exposto, isso não necessariamente são características de todas as pessoas com autismo, pois elas, assim como as pessoas sem deficiência são únicas na sua individualidade e nem todos apresentam exatamente os mesmos comportamentos. Existem vários fatores externos que influenciam como o diagnóstico precoce, o acompanhamento ao longo do seu desenvolvimento, os estímulos a que foram expostos e o nível do comprometimento cognitivo. Saiba-se que:

[...]. Normalmente, a concentração para atividades pedagógicas é muito pequena. Mas, ainda que seja exíguo o momento em que o autista permanece concentrado, ele deve ser repetido dia após dia, de maneira lúdica e agradável, para que não se torne em enfado e não haja irritabilidade, mas sempre uma nova descoberta para ser experienciada. Não educamos para geração de robôs, mas eminentemente para promoção de autonomia. (CUNHA, 2012, p. 33).

Diante do colocado por Cunha (2012), torna-se essencial a TA aliada com a psicomotricidade para o desenvolvimento como um todo para alunos com autismo, o autor enfatiza o quão um planejamento pensado nas dificuldades individuais contribui de forma imprescindível para o trabalho completo desse aluno, tanto cognitivamente como na motricidade com propostas de atividades que

a TA tanto de baixo custo como a produzida por indústrias como a “aranha-mola” (que torna acessível a utilização do lápis por pessoas que possuem limitações motoras nas mãos) ajudam na autonomia, sendo assim:

[...] podemos dizer que a motricidade é o resultado da ação do sistema nervoso sobre a musculatura, como resposta à estimulação. Diante disso, é notório que, no autismo, ela pode ser bem comprometida. Assim, haverá prejuízo na coordenação motora fina, na coordenação visório-motora, na fala, na manutenção do equilíbrio do corpo, na lateralidade. A lateralidade ou a dominância lateral indefinida pode produzir problemas de ordem espacial, distinção de direita esquerda, dificuldades de leitura e escrita. Vários educandos que apresentam problemas de aprendizado precisam de assistência específica no treinamento da lateralidade e da identificação dos lados, para que se possam prevenir e eliminar sintomas como palavras fora de ordem. (CUNHA, 2012, *apud* ALVES, 2007).

A Tecnologia Assistiva no Centro de Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Júnior, tem-se apresentado como vetor de grandes conquistas e aprendizados no desenvolvimento sensório-motor dos alunos com autismo de alto comprometimento, que interfere na construção da noção do “eu”, assim como do externo ao seu corpo. As TA elaboradas pelos professores são pensadas para atender as especificidades individuais, trabalhando os pontos apresentados acima pelo autor.

Através da TA os professores do CAEEJCNJ podem trabalhar de maneira interdisciplinar, utilizando uma diversidade de recursos, metodologias e estratégias no intuito de promover autonomia e independência nas atividades realizadas no ambiente escolar, como também em desenvolver habilidades que melhoram a qualidade de vida e inclusão social de seus alunos.

Podemos entender que TA é tudo aquilo que o professor pode usar para promover a funcionalidade do aluno diante das suas necessidades individuais para o acesso a uma educação de qualidade, independentemente da sua condição física, cognitiva e motora, é direito de todos como traz a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Então, temos como TA o mais simples artefato adaptado ou construído com materiais recicláveis até os programas especiais e sofisticados de computador, tudo que possa contribuir para o desenvolvimento e proporcionar uma vida com dinamicidade em áreas essenciais da rotina diária do aluno.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Diante de tudo que foi posto podemos considerar o quanto a Tecnologia Assistiva tem contribuído para o trabalho com alunos autistas de alto comprometimento do CAEEJCNJ, pois, comprova-se que através de recursos de baixo custo, como engrossadores de lápis, produzidos pelo próprio professor, ou os de alto custo, produzidos pela indústria, como televisor ou táblete, é possível trabalhar de modo interdisciplinar, utilizando a TA como estratégia que chama a atenção do aluno e torna a aprendizagem mais prazerosa e lúdica.

O CAEEJCNJ trabalha baseado no Currículo Funcional Nacional o que possibilita que a TA seja utilizada como ferramenta de apoio no Plano Educacional Individualizado (PEI) possibilitando atividades individualizadas que venham a promover aprendizados e desenvolver habilidades que estimulem autonomia e independência em suas ações.

Sendo assim, nos aspectos educacionais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista, as Tecnologias Assistivas ampliam as possibilidades do desenvolvimento sensório-motor, a partir de

estratégias e metodologias pensadas nas necessidades individuais, de acordo com o PEI construído observando as particularidades e peculiaridades, promovendo assim, um atendimento com vistas a potencializar as habilidades inerentes a cada ser na sua essência.

A elaboração desse estudo nos remete a máxima de que todos são capazes de aprender independentemente da deficiência que tenha, pois, quando se pensa no aluno no seu todo e não no que lhe falta, as chances de um desenvolvimento educacional tornam-se reais dentro das suas possibilidades de aprendizagem, pois aprender e apreender o mundo ao seu redor, todos são capazes, desde que as ferramentas corretas sejam disponibilizadas e assim, cada um com a sua leitura de vida, pode construir a sua história.

A nós, professores, pesquisadores e estudiosos da vida autística, cabe-nos desmistificar os engessamentos curriculares e promovermos as possibilidades necessárias para a inclusão educacional e social dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista, permitindo aos mesmos, de forma igualitária, os direitos constitucionais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lucas Aribé; SOUZA, Rita de Cácia Santos. Considerações Iniciais sobre a contribuição das novas tecnologias para as pessoas com deficiência visual. In.: **A Tecnologia assistiva a serviço da inclusão social**/ organizadores: Rita de Cácia Santos Souza, Lucas Aribé Alves e Nelma de Cássia. S. S. Galvão. – ed. – Aracaju-SE: Criação Editora, 2020.

ANDRIGHETTO, A. e GOMES, F. F. R. Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei Federal n. 12.764/2012. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, Uberlândia, v. 48 | n. 1 | pp. 339-365, 2020. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistafadir/article/view/52277>. Acesso em 25/06/2020.

ARAUJO et. Al. O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: desafios e possibilidades na prática pedagógica de professores em Floriano, Piauí, Brasil. **Revista Somma**, Teresina, v.4, n.1, p. 9-24, 2018. Disponível em <http://ojs.ifpi.edu.br/revistas/index.php/somma/article/view/168>. Acesso em 25/ 06/2020.

BERSCH, Rita. Introdução à Tecnologia Assistiva. 2017. Porto Alegre- RS. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=2017+Rita+Bersch+%E2%80%A2+www.assistiva.com.br+%E2%80%A2+rita%40assistiva.com.br&oq=2017+Rita+Bersch+%E2%80%A2+www.assistiva.com.br+%E2%80%A2+rita%40assistiva.com.br&aqs=chrome..69i57j69i58.2594j-0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>Acesso em 26/06/2020.

BORGES, Thelma Pontes. Considerações sobre o autismo infantil. **Mental**, Barbacena , v. 4, n. 7, p. 137-146, nov. 2006 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-44272006000200009&lng=pt &nrm=iso>. Acesso em 25/06/2020.

46

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 25 de junho de 2020.

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

BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.

CUNHA, Eugênio - **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família – 4ª Ed. – Rio de Janeiro: Wake d., 2012. 140p.: 21 cm.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões**: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: www.galvaofilho.net/assistiva.pdfAcesso em:25/06/2020.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Rev. Bras. Psiquiatr.**, São Paulo , v. 28, supl. 1, p. s3-s11, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-44462006000500002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25/06/2020.

LBI - **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência), nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 30/06/2020.

PEREIRA, J. A.; SARAIVA, J. M. **Trajetória histórico social da população deficiente**: da exclusão a inclusão social. *SER Social*, v. 19, n. 40, p. 168-185, 20 set. 2017. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/14677 Acesso em: 25/06/2020.


REIS, Anderson de Araújo. MENDONÇA, Ana Cláudia Sousa. SOUZA, Rita de Cássia Santos. **As Práticas Educativas Para A Vida Independente Como Área De Aprendizagem No Centro De Atendimento Educacional Especializado João Cardoso Nascimento Junior**. Congresso Internacional sobre Práticas de Aprendizagem Integradoras e Inovadoras - CIPAI/AL, 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O processo Civilizatório**: estudos de antropologia da civilização: etapas da evolução sociocultural / Darcy Ribeiro.-- São Paulo: Companhia da Letras, 1998.

SCHIMIDT, Carlo. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: **Autismo, Educação e transdisciplinaridade** / Carlo Schmidt (org.). – Campinas, SP: Papyrus, 2013. _ (Série Educação especial).

SILVA, Fausto Joaquim Moreira da. **A Era da Pós-deficiência**/Fausto Joaquim Moreira da Silva. – Aracaju: Criação, 2014.

SILVA, M. E. de C. e. O ensino da matemática frente ao Transtorno do Espectro Autista. **Revista Tuiuti**: Ciência e Cultura, Curitiba, v.6 n.60, p. 4-25, 2020. Disponível em <https://interin.utp.br/index.php/h/article/view/2289>. Acesso em 25/06/2020.



INCLUSÃO DE ALUNO COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UM ESTUDO
DE CASO REALIZADO NA ESCOLA MUNICIPAL
PADRE PEDRO EM NOSSA SENHORA DO
SOCORRO/SE

Luciene Bezerra dos Santos

Rita de Cácia de Souza

Perolina Souza Teles



INTRODUÇÃO

O presente trabalho destaca a inclusão do aluno com Transtorno Espectro do Autismo (TEA) na sala de aula do ensino regular, na Escola Municipal Padre Pedro, situado no município de Nossa Senhora do Socorro/SE. Falar de inclusão de um aluno com Autismo na contemporaneidade significa inserir pessoas com deficiência no contexto escolar. Esse processo vivenciado teve início através de movimentos de pais e amigos de pessoas com deficiência que reivindicaram, dentre outras necessidades, o direito de acesso à educação escolar em sala de aula regular, juntamente com as demais crianças e jovens. Tal movimento ganhou força no mundo, tendo maior força nos Estados Unidos.

No primeiro momento essa luta teve força com a integração dessas pessoas. No entanto não obteve êxito, porque funcionou em um contexto de segregação. No Brasil, na década de 1980, o movimento é entendido como Integração. Em 1990 ocorre um novo fortalecimento na educação dos deficientes, com a inclusão para todos sem nivelar, mas valorizando a especificidade de cada ser, implantando práticas educacionais que podem ser conduzidas à inclusão escolar ser efetiva.

Para Mantoan (2002) esses termos Integração e Inclusão ainda hoje causam discursão por causa das suas finalizações, sugerindo que devem ser usadas para expressar situações de inserção diferentes e que se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes. A inclusão escolar na atualidade está fundamentada na inserção dos deficientes em sala de aula. O contexto da expressão do termo Transtorno do Espectro Autista dar-se pela variação de condutas apresentadas pelas pessoas com TEA.

O artigo apresenta objetivos específicos fundamentados na observação da inclusão do aluno que recebe o pseudônimo de Ân-

gelo e na identificação dos desafios enfrentados pelo aluno. A pesquisa teve uma abordagem qualitativa, a metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica aliada à realização de uma pesquisa de campo, efetivada através de estudo de caso, com método estruturado e contextualizado nas práticas da inclusão do aluno.

Através do estudo de caso buscamos realizar as análises referentes aos procedimentos metodológicos e pedagógicos da inclusão do mesmo e pelas informações colhidas em uma série de dados específicos, através de relatos de observações dos professores da escola e dos colegas de turma do Ângelo e com todos os envolvidos no processo de inclusão do aluno escolhido para a realização da pesquisa. Foram selecionados instrumentos eficazes para tal conclusão e através das referências teóricas, escolhemos subsídios para ampliar a compreensão dos métodos curriculares pedagógicos, fundamentados no processo da inclusão educacional das pessoas com deficiência, com base no que é garantido pela legislação brasileira.

A Educação Inclusiva surgiu com o objetivo de assegurar o direito de todos à igualdade de ensino, independente de condição física e intelectual, cabendo à escola acolher e disponibilizar recursos pedagógicos e físicos do ambiente escolar, respeitando e cumprindo as normas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, que os assegura o direito a ter acesso aos estabelecimentos de ensino para desenvolver o seu potencial. Entendemos que uma educação inclusiva define-se por uma concepção que entende a educação como uma fundamentação para uma sociedade igualitária. Nas perspectivas de Carvalho (2000) a educação é inclusiva quando:

Respeita a peculiaridade de cada aluno, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno, onde este é percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compro-

misso político de equalizar oportunidades na medida em que a igualdade de oportunidade envolve também a construção do conhecimento igualmente fundamento na instrumentalização da cidadania (CARVALHO, 2000, p.48).

As crianças deficientes, qualquer que seja sua limitação, tem garantido pela LDB o direito à igualdade educacional. Nas últimas décadas, legislações foram aprovadas com o objetivo de assegurar aos alunos com deficiência o acesso ao sistema regular de ensino. Espera-se que com o conjunto de conhecimentos e reflexões demonstrados neste contexto real do estudo de caso possamos contribuir para que os educadores retratem a inserção de práticas de respeito e afetividades no cotidiano escolar das pessoas com deficiência e que não encerrem os olhares sobre o tema, mas que sirva como ponto de partida para aprimorar a formação docente.

ESTUDO DE CASO

O Estudo de Caso foi realizado a partir da história de Ângelo, 11 anos, com TEA, estudante da Escola Municipal Padre Pedro, localizada no município de Nossa Senhora do Socorro/SE. O referido aluno possui diagnóstico de Síndrome de Asperger – dentro da classificação atual do DSM – 5 está essa síndrome está **inserida no** Transtorno do Espectro Autista (TEA). A compreensão da individualidade do aluno na questão pedagógica foi fundamental, observamos que a instituição respeitou a especificidade do aluno. Pois as pessoas com o TEA podem apresentar comportamento com diferentes alterações, comprometendo o desenvolvimento do aprendizado.

Não é fácil para os educadores conduzi-los, todavia, na maioria dos casos, o sistema educativo e os professores são influenciados com as interações que ocorrem, impossibilitando-os, sentindo-se incapazes de atuarem de forma adequada nas necessidades edu-

cacionais dos alunos com TEA. Percebe-se que o paradigma sobre a inclusão em volta do TEA, acerca da escolarização, resultou em muitos questionamentos em decorrência do aumento de matrículas, levando os educadores a pensarem mais na inclusão.

Diante dessa perspectiva retratamos a importância do referido estudo de caso, buscamos relatar questões da educação inclusiva na atualidade, com objetivo de observar como ocorreu o processo de inclusão de Ângelo. Pode-se dizer que o estudo de caso trata-se de uma pesquisa que investiga a realidade de um fato de forma completa e profunda, analisando os fenômenos em uma determinada dimensão de situação ou problemas, evidenciando a inter-relação dos componentes envolvidos no caso.

INFORMAÇÕES COLETADAS DO/SOBRE O ALUNO

O aluno Ângelo nasceu em 19 de dezembro de 2003, hoje com 11 anos de idade, matriculado na escola Municipal Padre Pedro, no município de Nossa Senhora do Socorro/SE, cursando o 5º ano, na turma A, em turno vespertino, no ano de 2015. Comunica-se com poucas palavras, apresenta ecolalia, é habituado a sua rotina diária. Quando algo sai diferente do previsto, fica transtornado, desacomodado e agressivo.

Ele gosta de passear, desenhar e confeccionar ônibus, é independente nas atividades da vida diária (comer, tomar banho, urinar, escovar os dentes, dormir, e outros) e inteligente. Gosta do Programa Chaves; interage bem, apesar de nem sempre reagir satisfatoriamente aos estímulos recebidos; tem dificuldade para segurar o lápis, demonstrando déficits no desenvolvimento motor; apresenta dificuldade nos movimentos corporais e na comunicação; muito apegado a miniatura de ônibus, é seu ritual diário; fica descompensado quando troca os horários da sua agenda, tem

dificuldade quando fogem da rotina; fala repentinamente; quando sorri contagia a todos.

DESAFIOS DO ALUNO MONITORADO ESCOLHIDO PARA O ESTUDO DE CASO

A princípio a comunicação era sem interação, não conseguiam controlá-lo em sala de aula, ele infiltrava-se na sala de leitura até concluir o turno. Nada se tornava significativo para ele e nem favorecia a criação de vínculo, impedindo-o de realizar as atividades em sala. Essas dificuldades resultavam momentos de descontrole, causando-lhe reações violentas, gritava o tempo todo, machucava-se bastante. Praticava autoagressão, dando-lhe beliscões, murros no peito, arranhava-se todo, o comportamento se repetia com frequência, um grupo de especialistas começou a fazer o seu acompanhamento, levando em consideração os seguintes objetivos:

[...] sensibilizar a criança para o seu próprio corpo; estimular as percepções sensoriais; procurar despertar interesse para objetos; e atividades que proporcionam respostas rápidas; provocar a focalização do olhar; favorecer o desenvolvimento do autocontrole através da interiorização de controles externos. (CAMARGO, 2002, p.123)

Também buscamos respostas para a compreensão desses comportamentos, partindo da seguinte pergunta: de que maneira ele deixaria de se machucar, e não atingir o outro, e enfim penetrar no contexto pedagógico-curricular? Este se transformou no principal desafio de todo o quadro da instituição. Pois causava desconforto vê-lo com hematomas de tanto se autoagredir.

Nas fugas repentinas da sala de aula, Ângelo se encaminhava para o corredor onde conversava com as imagens dos persona-

gens da *Walt Disney (Mickey e Minnie.)*, demonstrando afetividade por esses personagens. Percebemos que aquele momento causava emoção nele. Algumas estratégias foram buscadas para proporcionar outros momentos como este, por exemplo, o uso de massinhas. Ângelo demonstrou satisfação, passou um bom tempo modelando. Percebemos que ele precisava de recursos pedagógicos para os momentos de descontrole, também foram utilizados: lápis de cor, cola e tesoura. Dessa forma, ele pintava, recortava, colava, montava sua arte tão cheia de perfeição. Aos poucos Ângelo foi se adaptando à sala de aula, firmando a inclusão.

Mas, além disso, o fator aprendizado do aluno com TEA causava inquietação, como desenvolver uma metodologia adequada para que este aluno correspondesse aos objetivos da escola, em termos de aprendizado? Mantoan (2002) destaca “[...] que ainda vigora a visão conservadora de que as escolas de qualidade são as que enchem as cabeças dos alunos com datas, formulam conceitos justapostos, fragmentos” (MANTOAN, 2002, p.95).

A cartilha do Ziraldo “Autismo uma realidade” também foi utilizada para promover o envolvimento amplo dos alunos em torno da causa da inclusão do aluno TEA. Foram colocadas em exposição cartilhas para que todos tivessem acesso ao conhecimento, com o objetivo de diminuir as barreiras. A cartilha aborda informações sobre o TEA e as suas características.

No entanto, passou-se a criar expectativas em relação ao desempenho de Ângelo. Ele é alfabetizado, seus momentos de concentração são curtos, por esse motivo a execução das atividades deve ser de rápida efetivação. O fato do aluno com TEA não conseguir realizar todas as atividades propostas pela professora em sala de aula, requer a construção de atividades que ele possa realizar juntamente com os demais alunos da sala regular. A inclusão surgiu inicialmente a partir da estrutura curricular escolar,

estima-se que posteriormente o aluno esteja apto a acompanhar os alunos da turma, na qual ele está inserido. Um dos principais fatores enfrentados, que dificultava um melhor desenvolvimento de Ângelo era a falta de comunicação verbal.

Foram investigados subsídios que adentrassem nesse mundo particular de Ângelo. Após pesquisas e conversas com pessoas envolvidas na inclusão do aluno com TEA, passou-se a utilizar o relógio de rotina e outros recursos que, em certas ocasiões, o próprio Ângelo conduzia, construindo com papel miniaturas de ônibus. A professora passou a interagir mais com o aluno nas atividades cotidianas do Ângelo, estimulando-o a interagir nas tarefas pedagógicas. À medida que as mudanças aconteciam, surgiam comentários referentes à adaptação do aluno aos métodos e sua socialização com os colegas e membros da escola. Camargo (2002), com a teoria Walloniana aplicada à intervenção pedagógica, ajuda-nos a compreender que:

A intervenção pedagógica precisará transcender técnicas e estratégias e criar oportunidades para valorização da condição humana e para a formação de vínculos; tratamento médico pode estar baseado no diagnóstico das anomalias, mas a educação deve explorar as potencialidades. (CAMARGO 2002, p.122)

A teoria Walloniana propõe observar todos os aspectos inerentes ao desenvolvimento do ser integral, compreendê-lo para que possa haver um crescimento eficaz. Observamos que o aluno avançou bastante nos aspectos referentes ao ambiente escolar, uma diferença notável, passou a fazer suas atividades de rotina; a ser perfeccionista com as suas confecções (miniaturas de ônibus); demonstrou interesse em alcançar “ótimo” nas tarefas de classe; correspondeu bem, na medida das suas especificidades, às atividades propostas.

A rotina de todo processo educacional foi acompanhada, apesar dos simulados da Prova Brasil, que o descompensava, Ângelo recusava-se em fazê-las. As demais atividades se concretizavam na medida do seu espaço e do seu tempo. Ângelo participou de vários eventos que a escola promoveu: Festival de Pipoca, realizado no dia 28 de abril de 2015; Dia das Mães, realizado no dia 09 de maio 2015; e os Festejos Juninos, realizado em 22 de junho de 2015. Também respondeu todas as provas do 1º semestre, obtendo um bom desempenho. Observamos que Ângelo ultrapassa as barreiras, vencendo os desafios vivenciados.

No retorno para o segundo semestre a observação da inclusão do Ângelo continua, como também a incumbência de compreender o universo educacional, no qual ele está inserido. O retorno traz mudanças, a professora do primeiro período foi substituída pelo coordenador da escola, professor provisório do 5º Ano, Ângelo pergunta o porquê? Apresenta-se preocupado, mas aceitou a mudança, pois mantinha uma relação afetiva com o novo professor.

Com o decorrer dos dias, sentia-se alegre nas aulas, apresentava um comportamento ótimo. Em 15 de agosto de 2015 Ângelo saudou o professor com uma atividade artística nela escrita, para o ex-diretor. Entendemos que ele comunicava a alegria de tê-lo como seu professor. Foi surpreendente sucesso do desempenho do aluno nas aulas com o professor, a interação dos dois era contagiante, foi o apoio fundamental para a inclusão desencadear de uma maneira efetiva.

Os parabéns eram constantes na sua agenda, o comportamento estava ótimo, ele passou a partilhar o lanche, a ir ao banheiro sem se irritar, a comer o lanche da escola, a participar das aulas de Educação Física, inclusive das competições. Sempre assíduo às aulas e aos sábados letivos também! Ia ao quadro resolver expres-

sões numéricas, acompanhava as leituras orais e silenciosas e fez parte dos trabalhos em grupo, participou dos eventos de dança, música, a cada avanço era uma satisfação observar a inclusão escolar se concretizar.

Entretanto, logo ocorreram mais mudanças com a chegada da professora da turma. Com a saída do professor provisório, Ângelo sente que é quebrada mais uma vez sua rotina. Volta a apresentar-se inquieto, pede para deitar na sala de leitura, sentia-se cansado, ficou uns cinco a dez minutos retornando à sala. Aos poucos Ângelo foi se adaptando à mudança, as aulas foram seguindo com uma nova metodologia. A nova professora demonstrava conhecimento sobre o processo inclusivo e sobre inclusão de alunos com TEA, formada em psicopedagoga. A princípio ele ficou muito inquieto, saía a todo instante da sala à procura do antigo professor na secretária. Com o passar do tempo foi se adaptando ao jeito da professora e correspondendo aos estímulos.

Uma atividade de Ciências que Ângelo realizou em grupo nos parece bastante simbólica do processo inclusivo. A turma foi solicitada a construir duas palavras de autoestima e colá-las dentro da árvore confeccionada pela professora. Entre tantas frases em exposição, a do Ângelo chamou a nossa atenção “Respeito, Autista”, serviu de reflexão em sala, surgiram muitos comentários. ‘

Relacionamos algumas outras atividades também realizadas por ele, ao longo do ano letivo, de forma satisfatória: Semana de Provas (21 a 25 de setembro de 2015), ele as respondeu com a professora ao lado, alcançando boa pontuação; a escola desenvolveu um projeto interessante “Pombo Correio”, dividido em duas etapas – 12 de junho de 2015, Passeio à Pacatuba e 09 de outubro de 2015, Acolhimento dos alunos de Pacatuba na escola. Eles trocaram correspondências, contextos referentes à história de suas cidades. Ângelo, em tempo integral na escola, foi a marca da construção da

inclusão do aluno. No projeto “Pombo Correio” fomos apresentar a cidade aos visitantes, ocorreu tudo bem, Ângelo ficou um pouco agitado no *Shopping Prêmio* porque queria sorvete, ele gosta muito. Foi um projeto maravilhoso.

E para finalizar o desenvolvimento da inclusão chegou o dia da Prova Brasil, realizada em 09 de novembro de 2015. Ângelo não foi pressionado a fazê-la, porém ele fez com determinação, foi um sucesso, recebeu muito elogios. Ângelo sempre recusava a fazer os simulados. Destaco dois momentos simbólicos, realizados na inclusão do Ângelo, a festa de aniversário que a turma o presenteou, realizada em 12 de dezembro de 2016, e a festa de formatura da turma, que ocorreu em 06 de janeiro de 2016, foi um encerramento qualificado, à altura da turma que obteve aprovação máxima.

ANÁLISES DOS RELATOS

A pauta marcante que referenciou a inclusão do aluno, observado pelos educadores e colegas de turma, foi a insegurança em conviver com o diferente. Os professores mencionaram que devido à falta de um adequado conhecimento sobre como conviver com a inclusão, consideravam não realizar um trabalho pedagógico com eficácia. Além disso, queixam-se da falta de conhecimento para propor práticas pedagógicas eficientes aos alunos com TEA, bem como de realizar atividades concomitantemente com os demais.

Entretanto, atentam em desempenhar com seriedade a função que a profissão os capacita, a de serem professores. Ao se referirem ao aluno, responderam que foi especial e encantadora a convivência. Diante de alguns relatos coletados dos colegas de sala, percebe-se que alguns desconhecem o que é o TEA, traziam expectativas e sentimentos em relação ao comportamento apresentado pelo colega Ângelo, principalmente em relação à interação. Para

uns a inclusão é “estudar junto”, ao mesmo tempo em que o vê “normal”, mas há quem sugira que os alunos com TEA deveriam frequentar salas especiais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A evolução da Educação Inclusiva ressalva a importância do cumprimento das leis que fundamentam as propostas pedagógicas de inclusão, para proporcionar um melhor desenvolvimento destes alunos dentro da sociedade, reconhecimento das diferenças e, conseqüentemente, inclusão daqueles que sofreram e ainda sofrem com o preconceito. No entanto, faz-se necessário questionar que apesar dos esforços dos envolvidos nos movimentos a favor da inclusão e da escolarização das pessoas com deficiência, os obstáculos ainda persistem, os desafios precisam ser enfrentados.

Destacando a inclusão do aluno com TEA, relacionado neste estudo de caso, ao observar o processo de aprendizagem do mesmo, foi possível identificar as suas necessidades educacionais e sociais. O estudo contribuiu com tomada de decisões que podem influenciar na melhoria física e metodológica das condições de aprendizagem e de inclusão de alunos com TEA, em escolas de ensino regular.

Sabemos que uma inclusão efetiva, bem-sucedida, depende de muitos fatores, os quais se referem ao aluno objeto de estudo, na questão de inserção que fizeram parte diretamente desse desenvolvimento, contribuindo para o sucesso do mesmo, com atuações responsáveis, competentes e comprometidas com a ideia de uma escola democrática, na qual podemos fazer a diferença, respeitando as singularidades de cada aluno.


REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **DSM-5**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BATISTA, C. A. M.; MANTOAN, M. T. E. **Educação Inclusiva**: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 2006.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. **Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – LDBn. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.
- CARVALHO, R. E. **Removendo barreiras para a aprendizagem**: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2000. 173 p.
- CAMARGO, W. Jr. (org.) **Transtorno Invasivo do Desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Ministério da Justiça, Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, AMES, ABRA, 2002.
- CONSTITUIÇÃO (1988). **Diário Oficial da União, Brasília**, DF, 5 out, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituiu%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 27 de mar. 2017.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticos e Prática em Educação Especial**. Conferência Mundial de Educação Especial: s/ed. Junho de 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 23 mar.2017.
- MANTOAN, M. T. E. **Ensinando a turma toda. Pátio** - Revista Pedagógica. v. 5, n. 20, Porto Alegre: ARTMED, p. 18-23, 2002.
- ZIRALDO. **AUTISMO**: uma realidade. São Paulo: Associação de Estudos e Apoio, 2013.



REPRESENTAÇÕES DAS CUIDADORAS
SOBRE OS ALUNOS COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA

Michelly de Jesus Reis
Rita de Cácia Santos Souza



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho se contextualiza no contexto temático sobre educação especial, destaca-se nesta pesquisa a problemática da grande dificuldade de aprendizagem dos alunos com TEA. Este contexto se baseia em estudos e pesquisas nas quais verificou que estes alunos tem uma grande dificuldade de memorização dos conteúdos, falta de concentração e desorganização do ambiente. Dessa forma trago algumas temáticas que trazem propostas metodológicas de ensino para alunos autistas que tendem a variar conforme suas necessidades e transtorno.

Tendo por objetivo observar algumas dificuldades de aprendizagem de alunos autistas que frequentam uma instituição de ensino de Aracaju/SE.

64

Ao passo que ia se conduzindo o estudo foi possível observar algumas dificuldades. A dificuldade principal foi relacionada ao objeto estudado, pois ao ir a campo foi notado que não há professores, e sim cuidadoras.

Diante desse contexto passou a ser o campo de pesquisa e estudo o trabalho das cuidadoras que por sua vez foi enriquecido por entrevistas e diálogos. Mesmo diante de vários acontecimentos, ressalto a importância deste trabalho, pois contribuirá para a formação dos profissionais da educação, pois apesar dos desafios, é certo que o cuidador deve respeitar as limitações dos alunos com TEA, mas deve também, propor atividades incentivadoras promovendo estímulos e quem sabe, sua superação.

Compreendendo o universo autista trazendo suas dificuldades de generalização conhecidas no autismo, de forma que a cuidadora tem papel fundamental na transmissão de conhecimento e aprendizado em suas relações com o autista. A justificativa do estudo, considera a escolha do tema autismo deve-se pelo fato da pesquisa-

dora, ter parentes com autismo na família e também ser professora da educação infantil, compreendendo que precisa ampliar o conhecimento sobre este assunto.

Na busca de procurar informações e formação a respeito, motivou-se o início desta monografia e a dedicação para pesquisar o assunto. Trazendo uma relação de como esta o rendimento escolar, e como as cuidadoras podem trabalhar para estimular o desenvolvimento.

Esta pesquisa é de caráter bibliográfico e de campo. Segundo Kanner (1943) a necessidade de uma identificação precoce do autismo ajuda a minimizar os efeitos do transtorno. O suporte teórico utilizado neste estudo teve como referências principais: Arruda (2015); Kanner (1943); Oliveira (2005); Praça (2011); Rocha (2012); Saini (2011); Silva (2016); Veltrone (2007) entre outros.

A metodologia buscou-se aprofundamento nos conhecimentos baseados em autores que trabalharam com essa temática, utilizamos livros, artigos, fichamentos como foco principal as representações do cuidador por Roger Chartier (1945) as representações dizem respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações, na área de educação especial. Realizou-se visitas a instituições que trabalham com essa temática, foi possível observar que há muitas dificuldades na aprendizagem dos alunos, mas que podemos sim buscar os métodos para o seu avanço da mesma. Como tema as representações demonstra as potencialidades e limites dos alunos autistas.

Ao abordar a inclusão de alunos com TEA, este estudo fará menção, A seção 2, da LDB, Declaração de Salamanca, Parâmetros Curriculares da educação e LBI. Serão apresentados os documentos legais e vigentes que abordam a inclusão de pessoas de alguma deficiência no ensino regular.

Na seção 3 será apresentada preparação da cuidadora para a inclusão. Essa seção é composta por dois subtítulos:

3.1 Práticas pedagógicas: procurou-se mostrar a formação do cuidador e matérias utilizadas para as praticas pedagógicas.

3.2 Preparação do cuidador: procurou-se atentar para papel do cuidador, como principal fonte de socialização do autista na sala de aula, adequando a sua metodologia para atender às necessidades de cada aluno.

Já a seção 4, descreve a metodologia do estudo, ou seja, o detalhamento da pesquisa e a descrição dos questionários elaborados.

Na seção 6 constituem-se as Considerações Finais, este capítulo irá trazer as conclusões adquiridas mediante o desenvolvimento do estudo. Apontando ideias e temáticas sobre os passos para outros pesquisadores que abordam o tema.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS

2.1 UM BREVE HISTÓRICO

O termo Autismo foi inicialmente descrito por Kanner, em 1943 quando fez um estudo com crianças que sofreram transtornos no desenvolvimento, tais como falta de ajustamento postural, contato ocular, alteração do seu comportamento, comunicação e interação social que aparecerem nos primeiros dias ou meses de vida enquanto outras somente após um ou dois anos de idade. Porém a necessidade de uma identificação precoce ajuda a minimizar os efeitos do transtorno.

Crianças com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** já começam a demonstrar sinais nos primeiros meses de vida: elas podem não mantêm contato visual efetivo e não olham quando você chama. A partir dos 12 meses, por exemplo, elas também podem não apon-

tar com o dedinho. No primeiro ano de vida, demonstram mais interesse nos objetos do que nas pessoas e, quando os pais fazem brincadeiras de esconder, sorrir, podem não demonstrar muita reação.

No entanto o diagnóstico do autismo é clínico, geralmente feito por neuropediatras e psiquiatras, e é realizado através de observação direta do comportamento e de uma entrevista que geralmente é feita com os pais ou responsáveis. Os sintomas costumam estar presentes antes dos 3 anos de idade, sendo possível fazer o diagnóstico por volta dos 18 meses de idade.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a um grupo de transtornos caracterizados por um espectro compartilhado de prejuízos qualitativos na interação social, associados a comportamentos repetitivos e interesses restritos pronunciados (Brentani et al, 2013). As pessoas com TEA apresentam uma ampla gama de severidade e prejuízos, sendo frequentemente a causa de deficiência grave, representando um grande problema de saúde pública.

Atualmente, a Associação Americana de Psiquiatria relacionado diagnóstico por meio das da díade do TEA composta por (a) déficit na interação social e comunicação e (b) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (APA, 2014). Assim:

[...] os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), que incluíam o Autismo, Transtorno Desintegrativo da Infância e as Síndromes de Asperger e Rett foram absorvidos por um único diagnóstico, Transtornos do Espectro Autista. A mudança refletiu a visão científica de que aqueles transtornos são na verdade uma mesma condição com gradações em dois grupos de sintomas: déficit na comunicação e interação social; padrão de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos. Apesar da crítica de alguns clínicos que argumentam que existem diferenças significativas entre os transtornos, a APA entendeu que não há vantagens diagnósticas ou terapêuticas na divisão e observa que a di-

ficuldade em subclassificar o transtorno poderia confundir o clínico dificultando um diagnóstico apropriado (ARAUJO; NETO, 2014, p. 70).

A forma que essa pessoa com autismo será incluída na sociedade é garantida através de leis que busquem a inclusão das pessoas com necessidades especiais tendo os mesmo direitos que os outros. O exemplo disto é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) dedica o capítulo V para a educação especial, no artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade da educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, deve ser constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, Art. 58).

O artigo traz uma educação especial especificamente para pessoas ou alunos com alguma deficiência em que podem ter uma educação especializada dentro ou fora do ambiente escolar. Entretanto o artigo 59 da LD de 1996 coloca que as pessoas com deficiência têm direito a uma educação especial, currículos, procedimentos, métodos, recursos, estratégias, em que essa educação é gratuita e obrigatória em todas as escolas e que todos têm os mesmos direitos que as demais pessoas. Para Souza (2014), a deficiência é compreendida como:

A educação especial não surgiu apenas por se perceber que havia pessoas que necessitavam de um olhar mais específico, ou seja, não partiu de uma conscientização social na qual o foco seria trazer pessoas com deficiência para o convívio social como cidadãos com direitos e deveres (SOUZA, 2014, p.27).

Ou seja, é possível perceber que as pessoas eram tratadas como anormais, ou maníacas. Assim as mudanças no paradigma do contexto educacional, demonstra a preocupação com o ser humano para defender o direito de todos os alunos com alguma deficiência, buscando minimizar a discriminação.

Nesse sentido, Declaração de Salamanca (1994) sobre os Direitos, Políticas na área das necessidades educativas especiais, é um documento muito importante, por visa a inclusão de pessoas com necessidades especiais. Aprovada pela ONU, em 2006, que é dever do Brasil, garantir que:

Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (ONU, 2006, Art. 24).

É perceptível que este documento, traz benefícios que ampliam a inclusão de todas as crianças na escola, determinando que aprendam juntas, independentemente de qualquer deficiência para que tenhamos uma educação de qualidade respeitando todas as diferenças.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, houve uma adaptação específica para a educação especial, em que visa o desenvolvimento, aprendizagem, elaboração de projetos pedagógicos, práticas inclusivas para os alunos com todas as deficiências, para a deficiência mental:

- Ambientes de aula que favoreçam a aprendizagem, tais como: atelier, cantinhos, oficinas etc.;
- Desenvolvimento de habilidades adaptativas: sociais, de comunicação, cuidado pessoal e autonomia.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a deficiência mental como o autismo buscou-se ampliar e aprofundar todas as deficiências no intuito de envolver escola, pais, professores, sociedade de uma forma positiva, dando acesso ao aprendizado, conhecimento, para favorecer o aprendizado desses alunos. Estes documentos garantiram e asseguram a todos os alunos uma educação com qualidade.

Os parágrafos acima vêm reforçar a importância para que ocorra a inclusão de forma plena. Desta forma, deve se incluir todos, de maneira que favoreça o alcance de reforçar a inclusão de todas as deficiências na sociedade.

2.2 INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar diz respeito às novas atitudes em relação às ações que permeiam o ambiente escolar, tendo como um dos pontos norteadores o acesso à educação para todos os indivíduos, independentemente de este ser ou não do público-alvo da educação especial (BARBOSA; FUMES, 2012).

A inclusão escolar de alunos com deficiência tem seu marco na Constituição Brasileira de 1988. Na primeira lei a LDB (lei de diretrizes e bases) – nº 4.024, art.88, de 1961 afirma que: A educação de

excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integra-los na comunidade.

Apesar da criação das leis, o processo de inclusão é lento, essa mudança só ocorre quando unirmos, democraticamente, gestores professores, pais, e comunidade cobrando direitos e deveres de todos os cidadãos.

A inclusão escolar possibilita que os alunos com deficiência tenha direitos e deveres e que possam ocupar seu espaço na sociedade. Portanto, as leis que estabelecem que autistas tenham os mesmos direitos de pessoas com outras deficiências, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo. O TEA passa a ser considerado deficiência tendo os mesmos direitos de inclusão também na educação. Entretanto todos têm direito de estudar em escolas publicas, na educação básica, ou instituições particulares, pois já é proibido por lei a quem se recusar a fazer a matrícula de estudantes com deficiência.

As referências usualmente feitas de inclusão no campo da educação consideram as dimensões pedagógica e legal da prática educacional. Sem dúvida, dois campos importantes quando se pretende a efetivação destes ideais. No entanto, uma importante ampliação da discussão sobre os caminhos das políticas públicas para a inclusão escolar seria a consideração do contexto em que se pretende uma sociedade inclusiva (DUTRA in MEC/SEESP, 2005).

Assim a inclusão fornece para todos os alunos com deficiência, professores, e escola uma educação inclusiva que seja respeitada pela sociedade, e implementada nas escolas.

Portanto o currículo na escola deve ser reestruturado, adaptado em vários gêneros para que os alunos que tenham necessidades especiais possam obter o aprendizado.

Oliveira (2005) em seu livro “Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial” conceitua o termo a “Política Inclusiva” a inclusão escolar de alunos que apresentam necessidades educativas especiais no sistema educacional, quando pressupõe modificações estruturais na escola.

A inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular é uma problemática que tem de ser pensada a partir dessa realidade educacional excludente e de sua situação de negado, afetado ou vítima no sistema (OLIVEIRA, 2005, p.143).

Da forma posta por Oliveira (2005), a inclusão escolar, compreende que todos os alunos devem frequentar uma sala de aula na qual qualquer aluno, tenha acesso ao ensino regular, com os mesmos direitos, currículos, atendimentos, adaptados de acordo com suas necessidades, dificuldades sem exceções.

Anteriormente, foi abordada a inclusão escolar na escola de forma como são inseridos os alunos com deficiência em seguida será tratado alguns pontos favoráveis e desfavoráveis de inclusão escolar.

Praça (2011) aborda a inclusão escolar descrita em dois pontos como um aspecto favorável e outros aspectos desfavoráveis de inclusão escolar. A autora complementa que o aspecto favorável:

Através da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas é possível desenvolver na cultura escolar o respeito às diferenças e conseqüentemente contribuir para diminuir ou eliminar o preconceito, que é uma das razões para se praticar a exclusão tanto na escola quanto na sociedade. Tendo a oportunidade de conviverem socialmente com outras pessoas no interior da escola, os alunos com necessidades especiais também têm a oportunidade de se desenvolverem com os colegas ‘normais’ da mesma faixa etária, ou seja, outro

aspecto positivo da inclusão é permitir que tanto os alunos 'normais' quanto os alunos especiais aprendam com a diversidade (PRAÇA, 2011, p. 54).

Desta forma podemos sim conviver com a diversidade das pessoas no ambiente escolar, trazendo a participação da sociedade para o respeito, aprendizado e socialização com alunos com deficiência.

A mesma autora traz pontos relevantes sobre os aspectos desfavoráveis de inclusão em que algumas escolas que dizem ser inclusivas, deixam o aluno com deficiência sem nenhuma atividade educacional para seu desenvolvimento, trabalhando suas dificuldades, acaba sendo eliminado de atividades pedagógicas, sofrem preconceitos, por causa de sua deficiência.

Portanto de forma até contraditória nota-se, muitas vezes, a exclusão presente em algumas escolas que supostamente se dizem inclusiva, pois o aluno especial que não consegue se 'enquadrar' no que é esperado pela escola acaba sendo deixado à distância e à margem do processo educacional, pois um tipo de 'comparação' com o aluno comum passa a ser estabelecido, ainda que de forma não declarada (PRAÇA, 2011, p.62).

De acordo com Reis (2016), nesse processo que consolida um campo de estudos referenciado na concepção de educação inclusiva, que subsidia a elaboração de novas bases para a organização da educação especial nessa perspectiva é um movimento político de sustentação e disseminação dos fundamentos e práticas educacionais inclusivas em todo país. Nesse sentido o que se busca, principalmente, com a educação inclusiva é o valor social de igualdade, a partir do momento que uma escola inclui, está ensinando que todas as pessoas têm direitos iguais, e que podemos aprender muito com todos eles.

De acordo com Nunes (2012, p. 289), os professores ainda possuem “[...] concepções caricaturizadas sobre “Transtorno do Espectro Autista”, prejudicando o processo de inclusão escolar do indivíduo com TEA, quadro que perpetua a exclusão. Segundo a autora, as instituições escolares possuem diversos déficits, como carências de rede de apoio e desconhecimento das estratégias efetivas de ensino voltadas para a educação especial. Além de aumentar a ansiedade em lidar com o educando, tais aspectos influenciam as práticas pedagógicas empregadas e diminuem as expectativas dos docentes no que diz respeito à educabilidade de seus educandos.

Especificamente sobre a inclusão escolar da criança com TEA, diversos autores que se debruçaram sobre a temática consideram possível a inclusão desse público (CINTRA, JESUINO; PROENÇA, 2010; LAZZERI, 2010; BARBOSA; FUMES, 2012; CHIOTE, 2013). Mas cabe ressaltar o que Chiote (2013, p. 21) aponta:

Incluir a criança com autismo vai além de colocá-la em uma escola regular, em uma sala regular; é preciso proporcionar a essa criança aprendizagens significativas, investindo em suas potencialidades, constituindo, assim, o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade.

A seguir contextualiza-se uma discussão sobre alguns obstáculos enfrentados para a inclusão de alunos com transtorno de espectro autista na escola, a partir de alguns artigos e trabalhos que tiveram como tema os obstáculos para a inclusão.

2.3 OBSTÁCULOS PARA A INCLUSÃO

As crianças com autismo que apresentam grau leve e moderado, geralmente não tem tantos problemas com a inclusão escolar. Porém algumas crianças com distúrbios mais severos que não se comunicam, não falam, enfrentam uma grande dificuldade, então para isto a escola se insere neste contexto como a base para ajudar a família e a criança com autismo na inclusão.

A inclusão na perspectiva da educação inclusiva, a LDB estabelece que todos os alunos deveriam estudar preferencialmente na rede regular de ensino, mas o que ocorre é o contrario, pois elas acabam isolando-se, sem no entanto obter acesso a escola, ao aprendizado e a socialização para conseguir desenvolver-se de forma plena.

Desta forma, proporcionar a todos uma educação de qualidade é um grande desafio que se impõe a todos que trabalham nesta área e o conceito de inclusão só vem a aumentar a responsabilidade diante dessa nova realidade.

Sobre Inclusão, Almeida (2001) diz que a “precisamos realizar a inclusão. Precisamos acreditar na inclusão. Precisamos errar tentando edificar a inclusão. Precisamos acertar nas diferentes formas de pensar e de buscar subsídios para a inclusão”.

Se ainda não é possível encontrar a escola inclusiva por todos os lados, em todas as classes sociais e em todos os municípios brasileiros, vamos começar a construir estradas para que possamos chegar a elas. E, neste caso, pensar o que é um ambiente educativo para a formalização das aprendizagens pode ser um ótimo começo (ALMEIDA, 2011, P. 12).

Os obstáculos enfrentados inicialmente por essas crianças quando chegam à escola são decorrentes do despreparo dos professores, algumas escolas não possuem recursos para trabalhar com

o autismo, existindo o preconceito da sociedade e dificuldade de trabalhar com a criança. É fundamental quando a criança com autismo entra na escola pela inclusão.

Ramos (2010) assim retrata esse sentimento dos docentes acerca da inclusão:

Apesar de toda a informação disponível sobre a educação inclusiva, os professores ainda temem quando em sua classe é matriculado um aluno com deficiência. Isso porque lidar com o outro é sempre um desafio, em especial quando o outro é diferente – bem diferente (RAMOS, 2010, p. 699).

Por outro lado, segundo Praça vários professores tem dificuldade em ensinar não só alunos com autismo, mais como qualquer aluno que tenha necessidades especiais, acabam afirmando que não foram preparados para trabalhar com tais alunos, em vez de buscarem uma especialização e um trabalho e qualidade.

No caso deste trabalho, a pesquisadora por ter um aluno autista dedicou-se ao estudo desta deficiência para entender melhor seu aluno e transformou seu interesse em objeto desta pesquisa abordando a inclusão de alunos autistas em sala regular, ou seja, as dificuldades, a inexperiência em trabalhar com os alunos com necessidades especiais foram fatores determinantes para a elaboração desta pesquisa (PRAÇA, 2011, p.69).

Segundo Ramos (2010) somente através de uma intervenção pedagógica eficiente pode auxiliar tanto na facilitação da aprendizagem do aluno com autismo quanto na relação deste com a escola, com os professores e até mesmo com os pais. É um desafio que o professor precisa enfrentar e, para começar, é necessário desconstruir velhos conceitos.

O primeiro passo é REALMENTE desfazer a ideia de homogeneidade e ter consciência das diferenças. Refiro-me aqui ao fato de que a aprendizagem é algo individual que ocorre no âmbito coletivo, isto é, as representações do objeto só se tornam as mesmas quando esse objeto é partilhado por um grupo (RAMOS, 2010, p. 69).

Desta forma, a um despreparo para realizar a inclusão, começando pelos obstáculos já enfrentados quando chegam à escola, deve ser realizadas mudanças nos currículos para garantir a inclusão, preparação melhor dos professores da escola, alunos, pais eliminando qualquer tipo de preconceito e discriminação para que esses obstáculos sejam definitivamente superados proporcionando uma inclusão de qualidade.

2.4 AUTISMO E INTERAÇÃO SOCIAL

O autismo afeta a interação social e a linguagem, além de comportamentos repetitivos. A interação social para o desenvolvimento infantil traz muitas habilidades como na cognição e adaptação durante a infância, por meio de o convívio e compartilhamento de experiências com outras pessoas ou crianças. No autismo a interação social traz problemas sensoriais de linguagem, comunicação, sentimentos, gestos reconhecimentos de faces humanas. E preciso que estimulem precocemente ainda bebês, a criança com autismo não faz contato com os olhos, não sorri, não acompanha você com o olhar quando se afasta dele e não balbucia palavras.

A criança com autismo deve ser estimulada com atividades lúdicas, recreação, tarefas, com uma alimentação balanceada e direcionamento de regras e rotinas. A musicalização é muito importante para as crianças e adolescentes com TEA que precisam de atenção especial, para melhorar sua interação social, comunicação

e imaginação. Existe um mito acerca da falta de afetividade da criança com autismo. Grande parte dos afetos é 'primitivos'. Há uma limitação da expressão dos afetos e uma limitação na discriminação de afetos mais complexos. O desempenho na interação social estaria prejudicado pela falta de entendimento das regras sociais, as normas implícitas que regulam um encontro social (MERCADANTE; ROSÁRIO, 2009).

Pode-se notar que atualmente houve uma melhora significativa nas leis que dizem respeito as pessoas com determinados transtornos, porém algumas dessas ainda continuam precárias, não sendo corretamente aplicadas, implicando assim em inúmeros transtornos e atrasos, principalmente nas áreas das necessidades especiais destes sujeitos, dificultando assim seu desenvolvimento escolar e pessoal. Sendo assim, torna-se necessário a melhoria em algumas leis, pois além de fortalecer algumas leis já existentes, fazendo com que elas passem a ser aplicadas, tanto na área de saúde quanto educacional, mostrando dessa forma que com a ajuda governamental, essas pessoas podem ser inseridas e fazer parte de um ambiente social, sendo ele escolar ou não.

De acordo com Sanini (2011) o modo e o convívio com outras crianças, além de possibilitar o desenvolvimento da competência social, também pode evitar o isolamento constante, especialmente nos anos pré-escolares.

Mesmo com o apoio governamental, para a melhoria e inclusão de novas leis, ainda assim se faz essencial um professor qualificado para trabalhar com criança com TEA ou qualquer outro tipo de transtorno dentro da sala de aula. Portanto, é de suma importância que esse profissional esteja atento a determinadas ferramentas que ele pode vir utilizar, e entender também aqueles que não são. Dessa forma será eficaz no desenvolvimento da

criança, tudo dependerá de cada caso e dificuldade apresentada por ela.

Portanto os pais devem buscar apoio médico, fonoaudiólogos, professores, psicólogos, terapeutas ocupacionais para que a criança com TEA possa ser direcionada ainda bebê para o desenvolvimento de comportamentos adequados, utilizando-se de medicações que ajudem na hiperatividade, agressividade, sono, buscando a parceria dos professores em atividades alternativas e compensatórias. Essas atitudes ajuda a criança a se desenvolver melhor na escola, com regras, apreciando o ambiente escolar.

No processo de inclusão, a instituição e os professores demandam tanta atenção quanto à criança (CAMARGO; BOSA, 2009). Na inclusão é o sistema educacional e social que deve adaptar-se para receber a criança. Por fim, essas orientações permitem que a interação social com as crianças com autismo auxiliem na construção de uma inclusão escolar voltada ao respeito e a cooperação dos autismo

2.5 LBI

O senado aprovou com unanimidade em junho de 2015 o projeto da Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, antes conhecido como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A partir de 02 de janeiro de 2016 entrou em vigor Lei Brasileira de Inclusão garantindo, o, atendimento prioritário em órgãos públicos para pessoas com deficiência, acesso á moradia, transporte, educação e trabalho.

Na LBI o único transtorno mencionado é o autismo definido como:

“Comprometimento global do desenvolvimento, que se manifesta tipicamente antes dos 3 anos, ocasionando dificuldades de comunicação e de comportamento, caracterizando-se frequentemente por ausência de relação, mo-

vimentos estereotipados, atividades repetitivas, respostas mecânicas, resistência a mudanças nas rotinas diárias e a experiência sensoriais”.

Conforme a Lei 12.764/12 a pessoa autista é considerada para todos os fins, pessoa com deficiência.

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

Art. 2º São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - A intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - A participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do

espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação;

III - A atenção integral às necessidades de saúde da pessoa com transtorno do espectro autista, objetivando o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional e o acesso a medicamentos e nutrientes.

Portanto é importante reconhecer os avanços da LBI, as mudanças em relação à diminuição das restrições de direitos a que muitas pessoas com autismo são submetidas, assegurando-lhes o direito ao voto, ao casamento e a todos os demais atos da vida civil. Foi proibida expressamente a cobrança de taxas extras pelas escolas particulares e as cobranças adicionais por seguros e planos de saúde em razão da deficiência. Outra importante inovação da LBI foi tipificar a conduta de discriminar pessoa em razão de sua deficiência como crime, com pena de reclusão de um a três anos.

A partir disso é necessário refletir que tipo de consciência se quer gerar na sociedade, não basta simplesmente que a sociedade conheça o autismo e suas características, é preciso mais. O entendimento que as pessoas com autismo têm direitos fundamentais e garantias como todas as outras, devendo ser ouvida sobretudo o que lhe diga respeito. Políticas inclusivas, transversais e articuladas para atenção, proteção e garantia dos direitos das pessoas com autismo devem ser aplicadas no atendimento em postos de saúde, escolas, cultura, lazer e pessoas qualificadas para atendê-las. O sujeito com autismo não deve ser segregado em um lugar específico, ao contrário, deve ser incluído na sociedade em todos os lugares.

Queremos uma sociedade inclusiva, com autismo em todos os ambientes, sem discriminação. Homens, mulheres e crianças autismo com todos os direitos assegurados, como qualquer outra pessoa e para tanto merecem respeito e proteção de todos.

3 FORMAÇÃO DA CUIDADORA PARA A INCLUSÃO

3.1 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Segundo Reis (2016) ressalta-se que, as práticas pedagógicas devam estar em consonância com as práticas sociais, devendo ser entendida como ação complexa, porém interligadas por diversos elementos, os quais serão indispensáveis na produção dos processos educativos.

A inclusão de crianças com alguma necessidade educacional especial é um desafio que transforma a escola em vários aspectos. As práticas pedagógicas devem incluir a formação das cuidadoras dentro desta realidade é de suma importância, pois a boa formação profissional e suas respectivas práticas, em relação á inclusão de crianças especiais nas salas de aula. Porém para ocorrer à inclusão é necessário que a escola mude em sua totalidade, respeitando as especificidades de cada um e formando profissionais capacitados para trabalhar nessa área.

É defendido no discurso atual que as escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2007, p.2).

Pode-se considerar que o trabalho pedagógico da cuidadora, deve ser muito qualificado para atender ás diferentes necessidades

de cada aluno e às práticas pedagógicas com alunos autistas precisam ser utilizadas de forma efetiva, e, atentando para os estímulos a alunos com autismo para dessa forma conduzi-los ao aprendizado, pois na educação quem mostra o caminho é o próprio aluno. A prática não deve ser restrita, mas, no entanto, deve estar apoiada nas necessidades do aluno.

Algumas crianças com autismo são atraídas por objetos giratórios, o cuidador deve aproveitar o próprio fascínio para ensinar o uso correto, essas práticas podem ser feitas na sala de recursos e na sala comum com outros alunos. Ensinando-o a ter aquisição de habilidades sociais e a autonomia, como escovar os dentes o que pode ser uma atividade treinada fazendo parte de um currículo.

De acordo com Silva (2015) a prática pedagógica deve ser pensada na inclusão e diversidade desses alunos:

Com isso a formação dos professores para trabalhar com pessoas com TEA requer uma prática diferenciada que ainda é em muitas situações precárias, pois há dificuldades em relação à inclusão de pessoas com Transtorno de Espectro Autista (TEA) dentre eles: o desconhecimento por parte de alguns educadores acerca de alternativas didáticas nesse caso pode citar o método TEACCH, que utiliza estímulos visuais e audiovisuais para produzir comunicação (SILVA; ARRUDA, 2015, p.4).

Os alunos com TEA apresentam várias dificuldades, para tanto é preciso observar, conhecer seu aluno para poder adaptar as atividades, ao planejamento, descobrindo suas habilidades e consequentemente ajudarem no desenvolvimento da aprendizagem, comunicação, habilidades verbais a partir de vários estímulos.

Brinquedos pedagógicos ou materiais sensoriais tem papel fundamental para o processo de ensino/aprendizagem do aluno com TEA. Esses brinquedos estimulam a função cognitiva, que os

levam a exibir comportamentos e habilidades que vão variando com o tempo. Veltrone (2007) afirmam que:

As práticas pedagógicas advindas da política da inclusão escolar, inclusive as práticas pedagógicas dos professores de classe comum com alunos com necessidades educacionais especiais, são ainda recentes no nosso país. Neste sentido, é interessante que estas práticas possam ser avaliadas e monitoradas, para que possamos socializar indicadores de sucesso e também os problemas encontrados (VELTRONE et. al. 2007, p.3).

Com isso observa-se a intencionalidade de desenvolver com seus alunos praticas pedagógicas diversificadas, dando oportunidade de desenvolver as potencialidades de cada aluno.

3.2 PREPARAÇÃO DO CUIDADOR

Rocha (2012) afirma que:

Ao abrir portas para a inclusão de crianças especiais, a escola precisa capacitar todos os seus funcionários para que tal acontecimento de fato ocorra. Professores e auxiliares devem ter conhecimento das limitações e capacidades de cada criança, para poderem cuida-las de maneira adequada, caso contrario a inclusão será somente física, ou seja, estaremos apenas matriculando mais uma criança na escola regular (ROCHA, 2012, p.18).

O cuidador deve ser visto como mediador de conhecimento no processo inclusivo, promovendo o contato inicial da criança com a sala de aula, o responsável pelo seu desenvolvimento. Nos cursos de formação de cuidador deve ser discutida a temática da diferenciação do ensino. O papel do cuidador nessa perspectiva é tornar possível a socialização do autista na sala de aula, adequando a sua metodologia para atender as necessidades destes.

O trabalho como educador de pessoas com autismo é fundamental para ver o mundo através de seus olhos, e usar esta perspectiva para ensiná-los a serem inseridos na sociedade de forma mais independente possível, enquanto isso devem ser planejados programas educacionais efetivos na função de melhoria no desenvolvimento desses alunos.

De acordo com Veltrone; Aline Aparecida; Mendes e Enicéia Gonçalves afirmam que:

Por meio destas medidas, espera-se que o professor esteja mais apto para trabalhar com a diversidade dentro de sala de aula e dentro da escola, contanto, inclusive com auxílios de outras áreas para que possa satisfatoriamente realizar e organizar situações de ensino aprendizagem em condições ótimas para os alunos com necessidades educacionais especiais. (VELTRONE et.al.2007,p.18)

Enfim a preparação do cuidador para a inclusão escolar é necessário um processo que busque garantir uma educação de qualidade, para que todos os alunos especiais tenham seus direitos garantidos.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007, p.10):

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Portanto, uma política pública é de imensa importância para a necessidade de um profissional como um cuidador, e que o professor somente não consegue sozinho atender as demandas junto à criança autista, e o cuidador tem um papel fundamental em realizar diversas atividades para o desenvolvimento do aluno.

4 REPRESENTAÇÕES DO CUIDADOR PARA A INCLUSÃO

Neste capítulo descreve-se as etapas da pesquisa de campo, passando a detalhá-las.

4.1 VIVÊNCIAS DA CUIDADORA COM ALUNOS AUTISTAS

Nesta pesquisa foi realizada uma análise de interação e cuidado com os alunos autistas, com o intuito de pesquisar o papel do cuidador na instituição de ensino AMAS.

4.2 CUIDADORA E ALUNO

A uma relação de amor, carinho e afeto entre os cuidadores e os alunos autistas. Com a preparação da chegada até o final do dia desses alunos. Os cuidadores tem uma atenção em dar lhes o melhor acolhimento e os tratam como pessoas normais.

4.3 ANÁLISES DOS ENTREVISTADOS

As entrevistas foram feita somente com as cuidadoras da instituição, foram muito receptivas e acolhedoras. A partir disto realizou-se a análise da entrevista com as cuidadoras dos alunos autistas, buscou-se nesta pesquisa o aprofundamento sobre o tema. Para preservar a identidade das mesmas, decidiu-se denomina-la

de Laura. Atualmente, atua na função de cuidadora de dois alunos com autismo.

4.4 ENTREVISTAS ESTRUTURADAS

As entrevistas foram realizadas com as cuidadoras, possibilitando dessa forma, um melhor diálogo. Estas entrevistas foram gravadas para que a fala das entrevistadas fossem registradas e analisadas posteriormente. Os questionários foram digitados em forma de perguntas norteadoras proporcionando uma maior liberdade para respondê-las.

- 1) Em sua experiência, já trabalhou com algum aluno portador de alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?
- 2) Qual(is) o(s) tipo(s) de atividade(s) desenvolvida(s) com os alunos autista e qual objeto desta atividade?
- 3) E qual(is) é(são) o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?
- 4) Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de cuidadora, quanto com os demais colegas?
- 5) Como você avalia o desenvolvimento dos autista hoje no Amas?
- 6) qual o papel fundamental de uma cuidadora?
- 7) Você recebeu alguma formação para ser cuidadora? Pode relatar como se deu? Qual instituição? Quantas horas de curso? Quem foram os formadores?

5 PROCEDIMENTOS DOS DADOS COLETADOS

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa baseado em análises de dados, obtidos através de uma entrevista aberta aplicada

à equipe técnica utilizou-se o método da observação-participante, em que podemos manter um contato direto com os sujeitos da nossa pesquisa. Ressalta-se que não identificamos os componentes da equipe por nome e sim por pseudônimos referentes ao alfabeto. O presente estudo obedeceu às recomendações da Resolução 196/96, acerca do envolvimento da pesquisa científica com seres humanos, implementando um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido submetido à aprovação dos entrevistados, no qual houve a concordância dos participantes em realizar a pesquisa dando início a coleta de dados descritos a seguir.

A outra técnica selecionada foi à entrevista, com o objetivo de obter dados mais precisos sobre os envolvidos no processo observado. A entrevista é uma das técnicas mais simples, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Assim como a observação, permitem o contato direto do pesquisador com o entrevistado.

Concordamos com Gatti (2002, p. 63), ao citar “uma entrevista rica é aquela em que o pesquisador consegue um diálogo real com o entrevistado, em que não predominam as respostas que nada acrescentam”.

5.1 CONVERSAS

Obtivemos informações importantes a respeito dos alunos e sua inclusão por meio de conversas com as cuidadoras, que foram registradas em diário de campo.

5.2 OBSERVAÇÕES

Durante a observação pode a pesquisadora descobrir como ocorre o funcionamento da instituição, sua estrutura como um todo. Podemos perceber a existência de outros ambientes da insti-

tuição, externos a sala de aula, como exemplo o refeitório, a sala de dormitório, parque.

Buscamos enfocar a dinâmica das atividades no processo de ensino e aprendizagem das crianças com TEA, desenvolvido nessa sala de aula do AMAS. Contemplamos em nossa observação quais as práticas pedagógicas desenvolvidas pelas cuidadoras para a efetiva aprendizagem dos alunos assistidos pela instituição, assim como as principais dificuldades existentes nesse processo, como ocorre e se existem benefícios no relacionamento das crianças com autismo no ambiente institucional analisado, com as cuidadoras, que permitiram mais acesso e sua interação nesses espaços.

5.3 DADOS OBTIDOS

Ao realizar o presente estudo coletamos as principais informações sobre a inclusão das crianças com autismo, destacando seu processo de aprendizagem e as práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente observado. Desta forma, as entrevistas, observações realizadas foram registradas e gravadas para que tivesse as informações necessárias. Em relação às entrevistas as respostas foram transcritas, analisadas para um melhor resultado.

As quatro profissionais que trabalham no AMAS mostraram-se interessadas pela pesquisa e conseqüentemente em saber qual a finalidade do estudo. A pesquisadora de acordo com experiências obtidas esclareceu todos estes questionamentos para que a conversa, a aprendizagem e a troca de informações obtivesse clareza. Dentre as observações realizadas foi possível notar que os alunos durante a estadia no ambiente escolar demonstraram interação com a cuidadora e reagem de forma positiva, entretanto, sendo orientados pelas mesmas.

Durante o referido trabalho de campo observou-se que no AMAS o trabalho realizado com esses alunos é executado com muito amor,

dedicação e carinho. Ao realizar visitas no referida associação foi possível fazer observações e registrar o ambiente educacional, na maioria das vezes apresentou-se de forma organizada, limpa e confeccionado pelas cuidadoras

Figura 1: Instituição



Fonte: acervo pessoal da autora

AMAS: Associação de Amigos do Autistas em Sergipe é uma instituição sem fins lucrativos, de pequeno porte, localiza-se na Av. Mario Jorge Menezes Vieira, 1812, Bairro Coroa do Meio, na cidade de Aracaju/SE. Durante a coleta de dados observou-se o atendimento na referida instituição a oito alunos, os recursos humanos utilizados para o atendimento é formado por 3 cuidadoras, um professor de educação física, uma merendeira e um diretor.

Quanto a estrutura física, há 3 salas de aula pequenas, onde são desenvolvidas as atividades pedagógicas. Na figura 1 a 8 é possível perceber o ambiente, interno e externo da instituição. Nessas salas, além do material para a realização de atividades gráficas (cola, miçangas, papel, lã) também há jogos de encaixe em E.V.A. O

pátio na figura 5 e 6 são amplos e arejados, com brinquedos como balanços, escorregador permitindo aos alunos correrem e brincarem com segurança. Alguns alunos permanecem na instituição por tempo integral, onde são ofertadas todas as refeições, no entanto, outros alunos comparecem apenas no horário da tarde. A recepção do AMAS é um espaço arejado, limpo e muito acolhedor.

Figura 2: Recepção

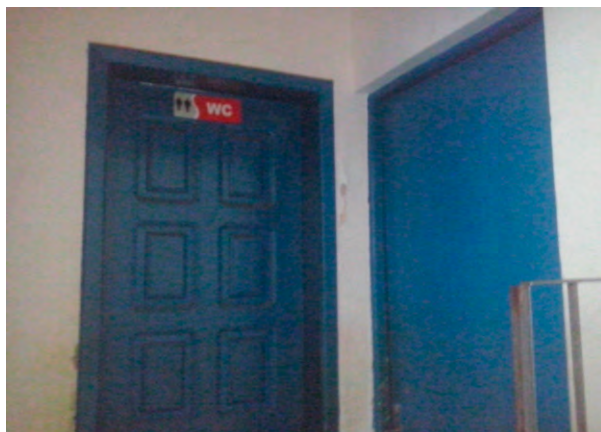


Fonte: acervo pessoal da autora

A rotina começa por passeio em volta da Instituição com o acompanhamento do professor de Educação Física e pelas cuidadoras, em seguida há uma pausa para banho e lanche que é ofertado no refeitório. O quadro de alunos é composto por seis meninos e duas meninas. Há uma cuidadora responsável por cada turma, e, quando necessário, recebe auxílio de outro funcionário.

A visualização do espaço em que se insere a instituição apresenta-se como amplo, ventilado, boa estrutura, com câmeras e grades.

Figura 3: Banheiro de acessibilidade



Fonte: Acervo pessoal da autora

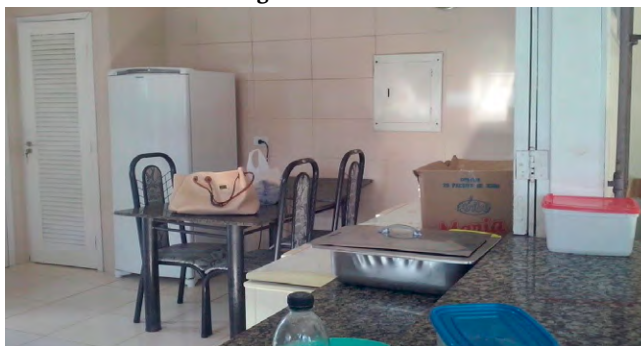
Na instituição há 6 banheiros, sendo dois para deficientes físicos.

Figura 4: Refeitório



Fonte: Acervo pessoal da autora

Figura 5: Cozinha



Fonte: Acervo pessoal da autora

Os alunos da AMAS fazem diariamente todas as refeições na instituição, que é composto de almoço, lanche e jantar. Durante as observações realizadas verificou-se que os alunos adquiriram independência em algumas condições, um exemplo disto é que eles pegam sua própria merenda e alimentam-se sozinhos, são ações que eles conseguem executar sem nenhuma intervenção das cuidadoras, isto se dá graças ao estímulo e convívio com os colegas. Dentre os alunos que estavam no refeitório para alimentar-se apenas uma necessitou de auxílio das cuidadoras.

Figura 6: Parque



Fonte: Acervo pessoal da autora

Durante o horário da manhã os alunos são encaminhados ao parque ou alguns dias da semana para um passeio em volta da AMAS, para realizar caminhadas com o professor de Educação Física.

Figura 7: parque



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 8: sala de aula



Fonte: acervo pessoal da autora

Há 5 salas de aula com 3 cuidadoras que auxiliam seus alunos nas tarefas do dia a dia.

Figura 9: sala de aula



Fonte: acervo pessoal da autora

Para tornar o ambiente mais atrativo e alegre, as cuidadoras sempre decoram as salas de aula para receber seus alunos.

Figura 9: recursos didáticos



Fonte: acervo pessoal da autora

Os materiais são elaboradas pelas cuidadoras, que selecionam uma seleta de atividades lúdicas, auxiliando na coordenação motora, memorização, repetição de palavras e colagem.

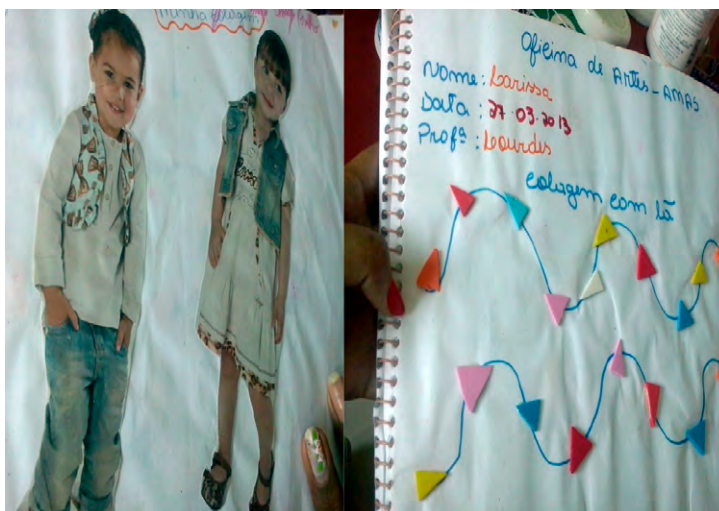
Figura 10: recursos didáticos



Fonte: Acervo pessoal da autora

Tanto na figura 9 e 10 é possível perceber os materiais utilizados em sala de aula, são aplicadas várias atividades de acordo com as limitações de cada aluno

Figura 11: atividade de colagem



Fonte: acervo pessoal da autora

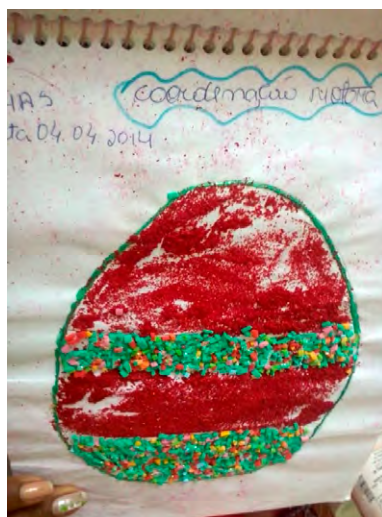
A cuidadora auxilia na coordenação motora do aluno para realização desta atividade.

Figura 12: atividade de colagem



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 13: atividade de coordenação motora



Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 14: cronograma de ensino

Nome do(a) aluno(a): <u>Carissa</u>		FICHA DE AT
Professor(a): _____		
Atividade proposta para o mês de fevereiro 2015: _____		
Objetivo: _____		
Materiais: _____		
CRONOGR		
02 FALTOU	03. Cortar massa de modelar com faca de plástico - Ativ. no caderno	04. Solteiros - Pintura Colagem
09. Caminhada - Ativ. no caderno de desenho	10. Colagem - Ativ. no caderno de desenho	11. Ed. Física - Ensaio carnaval
16 Feriado carnaval	17 Feriado carnaval	18 Feriado carnaval
23 FALTOU dia	24. Pintura com giz de cera - Atividade no caderno	25. Caminhada - Palisagem

Fonte: acervo pessoal da autora

O cronograma é feito anualmente que é repassado para cada cuidadora, que durante cada dia da semana, relata as atividades feitas, com registros diários de seus alunos.

Figura 15: cronograma de ensino

CRONOGRAMA		
03. Cortar massa de modelar com faca de plástico - Ativ. no caderno	04. Solteiros Física - Pintura e Colagem	05 Cortar massa de modelar com faca de plástico - Ed. Física
10. Colagem - Ativ. no caderno de desenho	11 Ed. Física - Ensaio carnaval	12. Brincadeiras de carnaval
17 Feriado carnaval	18 Feriado carnaval	19. Ativ. no Caminhada
24. Pintura com giz de cera - Atividade no caderno	25. Caminhada - Palisagem	26. musicat - Ativ. no

Fonte: acervo pessoal da autora

Figura 16: cronograma de ensino

04 . Atividade de E. Física • Pintura e colagem	05 . Atividade func. (contar verduras) • Educação Física	06 Re escola brava
11 . Educação Física • Brincadeira p/ o carnaval	12 . Brincadeiras de Carnaval	13 Re escola Carnava
18 feriado Carnaval	19 Atividade func. (contar verduras) • Caminhada	20 Re escola brava
25 . Caminhada • Raciocínio	26 . Contar com tesoura e forrar os coléres. • Caminhada	27 Re escola as ca

Fonte: acervo pessoal da autora

O planejamento anual, é feito pelo diretor da Amas junto com as cuidadoras, analisando quais atividades iram ser trabalhadas a cada mês. O planejamento é elaborado a partir de cada resultado obtido das cuidadoras com seus alunos, à medida que melhoram seu desenvolvimento, as atividades vão ser mais dificultadas.

Figura 17: planejamento anual

AMAS – ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA EM SERGIPE PLANEJAMENTO – 2017		
Atividade	Objeto	Metodologia
Rotina de Chegada	<ul style="list-style-type: none"> Incentivo ao cumprimento de todos do ambiente da hora da chegada Preparar o aluno para a rotina diária 	<ul style="list-style-type: none"> Integrar o aluno no ambiente através de jogos, brincadeiras e atividades Classificar materiais Trabalhar com a rotina Trabalhar com a rotina Trabalhar com a rotina
Caminhada	<ul style="list-style-type: none"> Melhorar os tônus muscular e a dinâmica em motoras 	<ul style="list-style-type: none"> Realizar Caminhada na praça e nos parques
AVD	<ul style="list-style-type: none"> Garantir a independência pessoal do aluno a fim de mantê-los em habito da sua vida diária. 	<ul style="list-style-type: none"> Adquirir hábitos de higiene através do banho, higiene bucal, alimentar Desenvolver atividades diárias (varrer)
Socialização	<ul style="list-style-type: none"> Levar os alunos a relacionar com os seus colegas e demais pessoas de forma adequada Condicionar o aluno a comporta-se adequadamente em locais públicos. 	<ul style="list-style-type: none"> Participar das atividades em grupo Respeito Atividades extemas Festas Apreensão Lanche coletivo

Fonte: acervo pessoal da autora

Figura18: planejamento

<p>Psicomotricidade – atividade Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coordenação visuomotora e dinâmica geral da compreensão da ação • Desenvolvimento dos pequenos músculos 	<ul style="list-style-type: none"> • Ato de Coordenação motora fina • Encaixe de letras, • Trabalho diário com colagens • Rabiscos e pintura • Colagem com parâmetros: cores, objetos, animais, pessoas, roupas, talheres, figuras, rotulo de produtos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogos educativos de madeira ou plástico • Caderno de desenho • Tesouros sem ponta • Folhas de papel • Algodão • Cola • Giz de cera. 	
<p>Estimulação Sensorial</p> <ul style="list-style-type: none"> l. Olfato l. Gustação l. Visão l. Audição • Tato 	<ul style="list-style-type: none"> • Levar o aluno a distinguir a variedade do cheiro • Incentivar o aluno a diferenciar os diversos sabores • Estimular a concentração e a memória visual • Fazer com que o aluno se interesse e reconheça os sons dos objetos usados • Levar o aluno a sentir texturas diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir odores: vinagre, álcool, perfume, café, sabão, alimentos. • Experimentar diversos sabores (açúcar, doce, amargo, salgado, etc.) • Identificar sons: palmas, apito, barulho de lata, chamar pelo nome, pandeiro, etc. • Apalpar diversos tipos de materiais (tecido, lã, madeira, papel, etc.); tocar água quente, fria e gelada; usar talco e/ou óleo em seu corpo • Identificar frutas: banana, mamão, melancia, maçã, pera, abacate, uva, etc. • Identificar verduras: tomate, pimentão, cenoura, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vinagre • Alcool • Perfume • Café • Sabão • Lã • Apito • Sal • Vela • Bola • Bimboles • Apito • Lata • Pandeiro • Tendo • Lixa • Madeira • Papel • Água quente, fria • Talco e óleos • Flanelas • Argila • Aparelho mamão

Fonte: acervo pessoal da autora

As atividades trabalhadas com os alunos serão descritas a seguir:

Figura 19: aluna L.



Fonte: acervo pessoal da autora

Para a aluna L. estava realizando uma atividade de colocar miçangas no cordão, para estimular sua coordenação motora fina com auxílio da cuidadora.

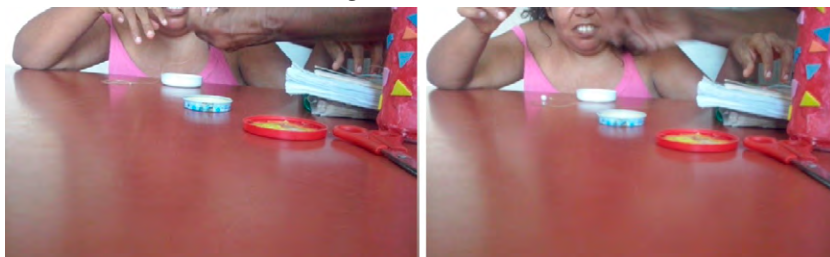
Refeitório: lanche e almoço a aluna consegue ter o domínio de alimentar-se sem auxílio;

Banho: orientada pela cuidadora, sabe todos os horários;

Atividades: materiais recicláveis, miçangas.

Objetivo: coordenação motora, equilíbrio, concentração.

Figura 20: aluna L.



Fonte: acervo pessoal da autora

Como afirma Lampreia (2008):

Além disso, em alguns casos, a regressão esta mais relacionada a uma estagnação do que uma perda de habilidades. No autismo os casos de regressão geralmente apresentam habilidades mínimas de fala na época da regressão- 10 ou menos palavras e passam a não mais se engajar em rotinas comunicativas nas quais participaram anteriormente (LAMPREIA, 2008 p.576).

101

Essa aluna esta estagnada, não se comunica verbalmente, apenas emite pequenos sons e se expressa por expressão facial.

Figura 21: aluno F.



Fonte: acervo pessoal da autora

O aluno F. fazer outras atividades sozinho, apenas com a orientação verbal da cuidadora. Durante a observação verificou-se o referido aluno F. realizando uma atividade que consistia em colocar miçangas dentro de potes e separando-os por cores. A referida atividade estimula a coordenação motora e é executada com o auxílio da cuidadora.

Refeitório: tem autonomia;

Banho: dificuldades no banho;

Atividades: pinturas, rabiscos, lã, amarrar cadarços, consegue realizar todas as atividades;

Objetivos: coordenação motora, equilíbrio, relação entre espaço e tempo.

Figura 22: atividade separação de miçangas por cores



Fonte: acervo pessoal da autora

Atividade encaixe das letras em seus devidos lugares no EVA, essa atividade estimulou sua atenção, raciocínio e coordenação motora. Orientada pela cuidadora, o aluno consegue relacionar as letras aos formatos corretamente.

Refeitório: lanche e almoço tem autonomia;

Banho: orientado pela cuidadora, consegue se higienizar sozinho;

Atividades: pintura, colagem, jogos de encaixe;

Objetivos: coordenação motora, raciocínio e equilíbrio.

Figura 23: aluno J



Fonte: acervo pessoal da autora

O aluno M. é deficiente visual e tem TEA, ele estava realizando uma atividade de colocar miçangas no cordão que estimula sua coordenação motora. O aluno tem o desenvolvimento muito avançado consegue realizar todas as atividades lúdicas sob a orientação da cuidadora.

103

Figura24: atividade com miçangas



Fonte: acervo pessoal da autora

Refeitório: lanche e almoço tem autonomia

Banho: orientado pela cuidadora, consegue se higienizar sozinho;

Atividades: rabiscos, colagem com figuras lisas e ásperas;

Objetivos: coordenação motora, raciocínio, percepção, atenção.

Figura 25: aluno F



Fonte: acervo pessoal da autora

O aluno F. realizou atividades com a ajuda da professora. Aluno não fala, consegue reproduzir com gestos o que está necessitando.

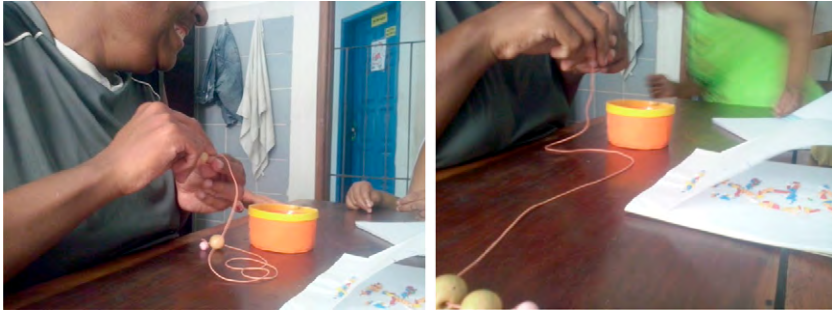
Refeitório: quando se aproxima a hora do lanche e no almoço ele fica muito agitado, tem autonomia.

Banho: orientado pela cuidadora, consegue se higienizar sozinho;

Atividades: pintura, colagem com lã jogos de encaixe;

Objetivos: coordenação motora, raciocínio, equilíbrio e concentração.

Figura 26: atividade com miçangas



Fonte: acervo pessoal da autora

A aluna P. estava muito agitada não realizou nenhuma atividade, constantemente rodopiava várias vezes e tirava a roupa.

Refeitório: lanche e almoço precisam do auxílio da cuidadora

Banho: auxílio da cuidadora, não consegue se higienizar;

Atividades: pintura, colagem com papeis, miçangas;

Objetivos: coordenação motora, raciocínio, atenção.

Figura 27: aluna P.



Fonte: acervo pessoal da autora

A seguir estão os resultados obtidos a partir de observações e diálogos com as cuidadoras:

- Em relação à linguagem, nas observações feitas pela pesquisadora identificou-se que todos os alunos demonstraram uma função comunicativa através de gestos, expressão facial e muitas vezes pegar a mão do adulto direcionando-o ao que desejava.
- Em relação à habilidade, em situações de vestuário, higiene pessoal ou alimentação eles se comunicam através de gestos, e pegar na mão da cuidadora ate conduzi-lo ao local desejado. Porém para tomar banho ou escovar os dentes necessitam de auxílio e ajuda de um adulto.
- Alimentação: os alunos são independentes na tarefa de alimentar-se, somente uma aluna P. necessita da ajuda de um adulto.

5.4 RESPOSTAS DAS CUIDADORAS

Com relação aos questionários aplicados as cuidadoras, foram apontados que todas tem o curso de formação de cuidadoras, realizaram diversos cursos, em relação às atividades buscam sempre a psicomotricidade, coordenação motora, visual, jogos de encaixe, memorização com imagens e cores. Dessa forma é possível perceber que as cuidadoras respeitam os alunos e suas limitações e buscam sempre avançar e dificultar um pouco as atividades para melhor desenvolvimento do aluno.

Nesse subitem destacam-se as questões e as falas das cuidadoras do AMAS ao serem entrevistadas:

- 1) Em sua experiência, já trabalhou com algum aluno portador de alguma necessidade especial? Em caso afirmativo poderia fazer um relato resumido disso?**

Sim, gosto de fazer diversos tipos de atividades com eles como pintura, desenhos, passeios fora da sala, tenho muito amor por eles, tenho objetivo na melhora a aprendizagem, sempre mantendo a rotina e coordenação motora, tem um relacionamento bom com os alunos, seu desenvolvimento é ótimo, pois foram melhorando a cada incentivo e determinação (Cuidadora N.).

Sim, os acompanho do início que chegam à instituição ate a saída, busco sempre interação, dar carinho, amor e fazer o melhor pra os alunos, incentivando os nas atividades para melhorarem seu desenvolvimento (cuidadora A.).

Sim, gosto muito de trabalhar com eles busca sempre dar o melhor e busco que eles se desenvolvam cada vez mais (Cuidadora L.).

Dessa forma é possível perceber que as três cuidadoras ressaltaram que estão sempre buscando varias formas de melhorar o desenvolvimento dos alunos. Pode-se perceber que tem um ótimo relacionamento amigável com os alunos.

2) Qual(is) o(s) tipo(s) de atividade(s) desenvolvida(s) com os alunos autista e qual objeto desta atividade?

Trabalho com todas as atividades, confecção de colar com miçangas. Coordenação motora e equilíbrio (cuidadora N.).

Realizo atividades com psicomotricidade, encaixe, para que não fiquem parados, busco atividades que os estimulem. Estimular o desenvolvimento físico do aluno (cuidadora A.).

Faço com a aluna L. atividade confecção de colar com miçangas, com aluno F. pintura, colagem, objetivo busca sempre a aprendizagem deles (cuidadora L.).

Pelos depoimentos verificou-se que apenas dois alunos tem seu desenvolvimento mais avançado para realizar outros tipos de atividades e que outros deles não conseguem realizar outras atividades. Neste ponto faz se necessário repensar se a experiência vivida pela pesquisadora em uma instituição de ensino repensar em outras atividades como criar jogos para que os alunos possam ter contato e um avanço no seu desenvolvimento.

3) E qual(is) é(são) o comportamento/recepção/execução das atividades por parte do referido aluno?

Os alunos P e F progrediram nas atividades de colagem, produção de colar com miçangas, mais busca sempre manter a rotina, obedecem às orientações, mais quando estão agitados não consigo fazer nada (cuidadora N).

Com Os alunos J e F sempre depende da atividade, pois tem umas que eles gostam mais e se envolvem com entusiasmo, são as que têm mais resultados, e são muito obedientes na execução das tarefas (cuidadora A).

Meus alunos L e F progrediram bastante desde quando chegaram sempre busco atividades que não tirem os da rotina, o aluno F ele tem mais desenvolvimento posso trabalhar diversas atividades diferentes com ele, mais a aluna L. só realizar um tipo de atividade, seu desenvolvimento é lento, e são muito comportados (cuidadora L).

Na análise dessas falas observa-se que o trabalho das cuidadoras é muito satisfatório, elas conseguem por em pratica mesmo sem os devidos conhecimentos pedagógicos, formas de interação e aprendizagem dos seus alunos. Fica claro que mesmo sendo cuidadoras elas tem uma grande contribuição ao mediar o conhecimento, buscando caminhos para chegar aos seus objetivos

4) Em seu ponto de vista, poderia relatar de forma sintética como é o relacionamento desse aluno autista tanto com você, na condição de cuidadora, quanto com os demais colegas?

Tenho uma relação boa, todos eles tem um laço de carinho e amor (cuidadora: N).

Relacionamento bom, todos tem um carinho e amizade com todos daqui (cuidadora: A).

Relacionamento bom, com todo mundo (cuidadora: L).

Sendo assim, analisando as falas percebe-se que a interação entre colegas e demais funcionários, é ótima, apesar das pequenas parcelas de alunos, sempre tem as cuidadoras que estão dispostas a ajuda-los em suas dificuldades, orienta-los nas atividades propostas, a acompanha-los em ambientes fora de sala, é perceptível que há uma boa convivência entre eles.

5) Como você avalia o desenvolvimento dos autista hoje no Amas?

Eles progrediram, mais atualmente estão estacionados, busco manter a rotina e atividade para não perderem o que aprenderam (cuidadora N).

Eles entraram no AMAS muito pequenos, com as atividades que fui desenvolvendo foram progredindo, hoje como eles já são adultos, eles estão bem, alguns alunos progredira comem sozinhos , e por essas independências estão melhor (cuidadora A).

Bom, não podemos parar o que fizemos para eles não se isolarem, sempre dificultar um pouco e manter a rotina sempre (cuidadora L).

Destacamos nessa questão que seu desenvolvimento teve uma progressão em todos os sentidos os alunos, relatando o que cada cuidadora relatou, tiveram grandes avanços do inicio ate hoje do seu desenvolvimento.

6) Qual o papel fundamental de uma cuidadora?

Observar, cuidar e se dedicar (cuidadora N).

Amor, gostar do que faz (cuidadora A).

Dedicação, afeto e respeito (cuidadora L).

Nota-se dessa forma, um relacionamento amoroso e uma dedicação grandiosa a cada aluno, todos são cuidados e tratados da mesma forma.

7) Você recebeu alguma formação para ser cuidadora? Pode relatar como se deu? Qual instituição? Quantas horas de curso? Quem foram os formadores?

Sim, fiz vários cursos da formação, foi bom porque com a prática aqui, pode obter mais conhecimentos específicos pra minha formação, no AMAS, 2 às 6 horas de curso, não lembro (cuidadora N.).

Sim, foi ótimos os cursos pode aprofundar mais os conhecimentos e também com as praticas, no Amas, 2 as horas manha e atarde, não lembro (cuidadora A.).

Sim, os cursos foram nos turnos manha e tarde e alguns a noite aqui mesmo no Amas, de 2 às 6 horas de curso, não lembro, mais foram muitos (cuidadora L.).

Durante esse período de observação e coleta de dados, foi possível vivenciar a rotina da equipe multiprofissional, que a mesma está totalmente engajada no tratamento dos alunos com autismo, formando uma parceria fundamental para o desenvolvimento do trabalho. Sendo assim, percebe-se que cada uma das cuidadoras buscou conhecimento, e fizeram isto valendo-se do local onde estava desenvolvendo as práticas com os alunos, para tanto agregar resultados positivos ao seu trabalho e sua formação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio de estudo, foi possível compreender o papel do cuidador e as dificuldades de aprendizagem dos alunos autistas. Através das entrevistas, diálogos e observações foram possíveis compreender as dificuldades como também as estratégias para o avanço destes alunos. Sendo professora da educação básica sempre tive o interesse na discussão e pesquisa na área de deficiência. Sendo estudante de licenciatura em pedagogia procurei entender o universo autista, investir em pesquisar de início, o papel do professor, porém na pesquisa de campo foi realizado no AMAS onde o atendimento aos portadores de autismo era realizado por cuidadoras. Vale evidenciar que as cuidadoras entrevistadas, demonstraram que é possível alfabetizar a partir de confecções de materiais pedagógicos e a atenção ao limite de cada aluno.

Durante a realização do trabalho desenvolvido na instituição foi possível notar o quanto é importante para os alunos, o desenvolvimento de suas capacidades, porém existe uma dificuldade relacionada à aprendizagem e atividades realizadas pelas mesmas. A inclusão tem seus aspectos favoráveis, mas também desfavoráveis. É necessário que na inclusão o aluno especial se desenvolva e que aprenda a lidar com suas limitações. Dessa forma acredita-se que há avanços na aprendizagem desses alunos, na adaptação em realizarem algumas atividades, rotinas, e melhora em seu comportamento. No entanto observou-se a falta de materiais, para realizar determinadas atividades como jogos e o esforço das cuidadoras para obtenção de recursos para a Instituição. Reforça-se que o estudo teve como principal foco as cuidadoras e as dificuldades de aprendizagem dos alunos com TEA.

Portanto, existem varias formas para trabalhar com alunos autistas espera-se que o presente estudo possa motivar outros pes-

quisadores, educadores determinados a melhorar a educação especial e terem o privilégio e oportunidade de educar algum aluno com TEA. Buscando ajudar no aprendizado dos alunos autistas, sendo a forma mais adequada. Buscando apoio dos pais, cuidadoras e uma escola que possam ajuda na inclusão dessa criança na sociedade, sendo conduzido a uma rotina de trabalhos, e introduzindo a história fantasiada da criança, buscando objetos, livros que explorem a curiosidade, concentração e atenção da criança, estimulando sua independência e seu desenvolvimento a partir de cada faixa etária. Auxiliando os pais como devem ajudar o filho autista, por meio de médicos, terapeutas, psicólogos que possam ajudar no desenvolvimento da criança e auxiliar os pais de como devem lidar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Minha escola recebeu alunos para inclusão. Que faço agora?** 1º. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

ARAUJO, Á. C.; LOTUFO NETO, F. **A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5, Rev. bras. ter. comport. cogn.** São Paulo, v. 16, n. 1, abr. 2014. Disponível em: <<http://www.usp.br/rbtcc/index.php/RBTCC/article/viewFile/659/406>>. Acesso em: 12 jan. 2017.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: texto revisado.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002. ARANHA, M. S. F. Educação inclusiva: transformação social ou retórica. In: OMOTE, S. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade.** Marília: FUNDEPE, 2004. p.37-60. BAZOTI, S. P. Trabalho com crianças autistas: a busca de um caminho. 102f. 1993. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1993.

BARBOSA; SOUZA. Eveline. Vera. **A Vivência de Professores sobre o Processo de Inclusão: Um Estudo da Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural.** FAPESP-SP, 2010.p.1-11. Disponível em: http://educonse.com.br/2010/eixo_11/e11-14.pdf Acesso em: 26/12/2017.

BALEOTTI, Luciana et al. **Autismo: Aspectos Comunicativos**. In: ALMEIDA et al. (Org.). *Temas em educação especial: múltiplos olhares*. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.p.374-381.

BRASIL. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei n 9394, de 20 de dezembro de 1996. 5. ed. Brasília: Edições Câmara, 2010.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autism: a brief review of different approaches**. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.13 n.1 Porto Alegre, 2000.

CAMARGOS Jr, Walter et al. **Autismo Infantil - Sinais Sintomas**. In: **Transtornos Invasivos do Desenvolvimento**. Brasília: Corde, 2002.

CINTRA, R. C. G. G.; JESUINO, M. S.; PROENÇA, M. A. M. **A prática pedagógica no Atendimento Educacional Especializado ao educando com autismo: o estado Educação, Batatais**, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015 do conhecimento realizado no banco de teses da Capes e Scielo. In: *Anais... IV Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE)*, São Carlos, 2010.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na Escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DECLARAÇÃO de Salamanca sobre **Princípios, Política e Prática em Educação Especial**. Salamanca: S.I., 1994. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 26 fev. 2017.

DULTRA, Claudia. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação inclusiva**. BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. V.4, nº 01. Janeiro/junho 2008. Edição Especial. Brasília: MEC/SEESP.

FUMES, N. L. F.; CALHEIROS, D. S. ; MERCADO, E. L.; SILVA, F. K. R.; BARBOSA, M. O. ; SANTOS, S. D. G. **A implantação das salas de recursos multifuncionais no município de Maceió/Alagoas: sintetizando os resultados**. In: *Anais do III Encontro do Observatório Nacional de Educação Especial*. São Carlos: UFSCAR/ONEESP, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Editora Plano. Brasília, 2002.

LAZZERI, C. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas educacionais ao sistema de ensino**. 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Porto Alegre, 2010.

LIMA, C. B. **Perturbações do espectro do autismo. Manual prático para intervenção**. Lisboa: Lidel, 2012.

LAMPREIA, Carolina. **Algumas considerações sobre a identificação precoce do autismo**. IN: MENDES-Eniceia et al. (Org.).Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a pratica. São Paulo: Junqueira e Marin, 2008.p. 396-427.

MENEZES, Edna Lúcia da Silva Estera Muszkat. **Metodologia da pesquisa e Elaboração de dissertação**. 3ª edição revisada e atualizada Florianópolis, 2001.

MERCADANTE, Marcos Tomanik; ROSÁRIO, Maria Conceição do. **Autismo e Cérebro Social**. 1ª edição. São Paulo: Segmento Farma, 2009.

NUNES, D. R. P. **Autismo e inclusão: entre realidade e mito**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA M. A. **Dimensões pedagógicas nas práticas de inclusão escolar**. Marília: ABPEE, 2012. p. 279-292. Educação, Batatais, v. 5, n. 2, p. 191-212, 2015

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O; SCHIMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. *Revista Educação Especial*, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/10178/pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Saberes, Imaginários e Representações na Educação Especial: A Problemática ética da “ diferença” e da exclusão social**. Petrópolis-RJ, 2005. P. 15-127.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

PRAÇA, Elida Tamara Prata de Oliveira. **Uma Reflexão Acerca da Inclusão de Aluno Autista no Ensino Regular**. Juiz de Fora (MG): Abril, 201. P.1-140.

RAMOS, Rosana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. 2. ed. São Paulo: Sumus Editorial, 2010.

REIS, Anderson de Araújo. **Educação Ambiental e Educação Inclusiva: Possíveis Conexões**. São Cristóvão (SE): Dezembro, 2016. P. 16-120.

ROCHA, Cláudia Lopes. In. **Professor-Mediador da Criança autista, 2012** – Universidade Cândido Mendes – Monografia – Acesso em: 27 de fev. 2017.

SANINI, Claudia. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: Um Estudo de Caso Longitudinal Sobre a Competência Social da Criança e o Papel da Educadora**. Porto Alegre: Abril, 2011. P.1-174.


SILVA, Rubem Abrão da; LOPES-HERRERA, Simone Aparecida; DE VITTO, Luciana Paula Maximino. **Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico**. Rev Soc Bras Fonoaudiol. São Paulo, v.12, n. 4, p. 322-8, Dec. 2007.

STAINBACK, S. STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOUZA, Gernanda Vanuza dos Santos. **Educação Infantil: Um estudo sobre crianças cegas e com baixa visão**. São Cristóvão (SE): 2014. P. 1-45.

TEPERINO, Ana Paula Pertuassati et al. **Famílias com crianças em situação de deficiência: desafios e possibilidades**. Jundiá, Paco Editorial: 2016.150p.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. São Paulo: Biblioteca Virtual de Direitos Humanos/USP, 2003.



TEMPOS E ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM NA
ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO: ESTUDO
DE CASO DE UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL-DI

Cátia Matias dos Santos


Leila Santos Barreto Cardoso

Arlene Ercília de Jesus Invenção

Ana Angélica Pinheiro de Azevedo

Francisca Adriana C. de Brito Guerra

Afranizia dos Santos



INTRODUÇÃO

As políticas públicas que orientam a prática de alfabetização no Brasil estabelecem tempo e espaço para que a criança seja alfabetizada. Porém, os dados estatísticos têm revelado que tal objetivo está distante de ser alcançado, principalmente, nas crianças que fazem parte das camadas populares (ROJO, 2019), (SOARES, 2017), (PNA, 2019). As razões que justificam essa realidade no processo de alfabetização são diversas, mas vale destacar a condição da criança com necessidade educacional especial, mais especificamente aquelas diagnosticadas com deficiência intelectual (DI).

Este trabalho versa sobre o desenvolvimento do processo de alfabetização da aluna “Estrela”, matriculada no ensino regular e numa sala de recursos multifuncionais (SRM) da rede municipal de ensino de Aracaju/SE, e caracterizado com um estudo de caso escrito com base em documentos pedagógicos disponíveis na SRM.

Nesta escrita, analisaremos a trajetória educacional da aluna, a fim de elencar os tempos e os espaços de aprendizagem trilhados por ela, no processo de alfabetização, através do atendimento educacional especializado (AEE), bem como as escolhas de intervenções realizadas pela professora.

A partir da escrita do caso será apresentada a trajetória educacional da aluna anterior e posteriormente ao diagnóstico de Deficiência Intelectual- DI, para entendermos os desafios e obstáculos enfrentados e superados para a alfabetização.

Entendemos, contudo, que este caminho não é trilhado pelos mesmos percursos por todas as pessoas com essa deficiência, pois cada sujeito apresenta suas especificidades de aprendizagem, como mostra os trabalhos de Grillo (2007), Oliveira (2011), Mantoan (2011), Pimentel (2012).

Vale ressaltar que durante a escrita poderá aparecer o termo “deficiência mental”, principalmente entre as citações de produções anteriores a 2004, quando na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, aprovada em 6/10/04 pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004) fora substituído o supracitado por “deficiência intelectual”.

Para entender a problemática apresentada este artigo será estruturado em 4 seções. Inicialmente, será apresentada a concepção adotada para Deficiência Intelectual. Na sequência, a finalidade da SRM enquanto espaço de atendimento educacional especializado, as perspectivas para a alfabetização e letramento no processo de inclusão social, o estudo de caso que apresenta a contextualização do caso, as estratégias de intervenção e análise do caso e por fim, a conclusão.

1-ASPECTOS DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais -DSM-5, da American Psychiatric Association (APA, 2014), a deficiência intelectual é definida como uma condição clínica, enquadrando-se entre os transtornos do neurodesenvolvimento. Assim, o DSM-5 traz como principais características desses transtornos os “[...] déficits no desenvolvimento, que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”. Sendo assim¹,

a deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) caracteriza-se por déficits em capacidades mentais genéricas, como raciocínio, solução de problemas, planejamento, pensamento abstrato, juízo, aprendizagem acadêmica e aprendizagem pela experiência. Os déficits resultam em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indi-

¹ O DSM-5 (p.33) esclarece que o termo deficiência intelectual corresponde ao transtorno de desenvolvimento intelectual apresentado pelo CD11.

víduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (DM-5, 2014, p.33).

São considerados três critérios para o diagnóstico de DI: os déficits em funções intelectuais; os déficits em funções adaptativas; sendo que estes critérios devem aparecer no período de desenvolvimento do indivíduo (DSM-5, p. 33), sendo este o terceiro critério do diagnóstico. No DSM-5, especifica-se o grau de gravidade da DI usando como classificação os seguintes códigos: “317 (F70) Leve, 318.0 (F71) Moderada, 318.1 (F72) Grave, 318.2 (F73) Profunda”.

Se todo indivíduo tem a capacidade de aprender (VYGOTSKY, 1998), então, todo indivíduo tem o direito de aprender e como tal esse direito não lhe pode ser negado. Visto que, a educação e as oportunidades de ensino são fundamentais no processo de aprendizagem do indivíduo. É preciso, entretanto, levar em conta as habilidades cognitivas do sujeito, considerando suas peculiaridades de desempenho, no caso dos que possam apresentar déficits intelectuais ou transtornos de aprendizagem, conforme a Constituição Federal de 1988, a LDBEN/96 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990).

Para Tessaro (2005), as limitações que mais se destacam na deficiência intelectual não se relacionam com a “deficiência em si”, mas aos desafios que lhe são propostos.

A inteligência é uma habilidade importante para a aprendizagem e está intrinsecamente relacionada ao desempenho escolar, pois contempla tantas outras habilidades, como “raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência” (LUCKASSON, op. cit., p.40, 2002). Essa habilidade pode sofrer alterações e comprometer o desenvolvimen-

to cognitivo do indivíduo, que podem ser congênicas ou adquiridas a partir de uma patologia, por exemplo.

De acordo com a LDBEN 9394/96, o ensino deve ocorrer em escolas regulares, preferencialmente, promovendo ao aluno com algum tipo de necessidade especial condições favoráveis ao seu desenvolvimento intelectual e aprendizagem, através do acompanhamento em salas de recursos multifuncionais, como é proposto na Constituição Federal de 1988, no seu art. 208. Para tanto, torna-se obrigatória a oferta de um currículo flexível que atenda às necessidades desse público, através de técnicas, métodos e recursos que possibilitem sua aprendizagem.

Recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) fortaleceu as garantias do direito à educação dos estudantes com deficiências, ampliando diretrizes que favorecem o desenvolvimento desses discentes:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:(...)

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

A inclusão escolar do indivíduo com deficiência intelectual é um grande desafio para todos os envolvidos no processo, considerando as dificuldades enfrentadas para conquistar avanços significativos para a aprendizagem desse sujeito. Tais dificuldades desdobram-se desde a falta de formação do professor, estruturação do ambiente escolar e a falta de pessoal de apoio.

As condições inerentes a cada sujeito com deficiência intelectual nunca deverá ser um limitador no processo de ensino e aprendi-

dizagem (SEMED/SP, 2008). O diagnóstico de DI e suas classificações são partes de um sujeito que deve ser visto para além de sua deficiência, e suas especificidades devem ser observadas e entendidas para ajudar os docentes em suas escolhas metodológicas.

O caminho percorrido pela escola inclusiva, neste contexto, indica a necessidade da inclusão da criança com DI, desde cedo, no ambiente escolar, onde deve ser respeitada por suas dificuldades com foco num trabalho pautado nas potencialidades (OLIVEIRA, 2008).

Neste sentido, Oliveira (2011, p.10) reforça que,

aquilo que nos parecia lógico – a deficiência intelectual como justificativa para a não-aprendizagem escolar -, na contemporaneidade podemos afirmar, sem risco de errar, que novas perspectivas se anunciam no âmbito educacional frente à ideia de inclusão escolar, ou seja, a busca de uma escola única, para todos, sem exceções, onde a aprendizagem assume outro caráter: o da expectativa, o da possibilidade, o da esperança, o do desejo de ensinar a todos, diante de suas condições, sem a preocupação de adjetivar o ato de aprender, ao contrário, colocando-o em paralelo ao ato de ensinar e, aí então, estamos diante de um desafio secular: investigar, imaginar, criar, procurar novas formas de ensinar que deve se dar de forma diversa, rica, estimulante, respeitosa diante do outro e de suas possibilidades.

Nota-se, então, que a problemática em torno da escolarização da pessoa com DI rompe com paradigmas educacionais que inviabilizam aprendizagens significativas, que vão para além da socialização. Dentro desse contexto, o paradigma da educação inclusiva oferece um direcionamento para as práticas pedagógicas a partir da década de 1990.

2-FUNÇÃO DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRM)

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, as SRM se definem como um espaço para a realização do Atendimento Educacional Especializado. Elas foram instituídas a partir da Portaria nº 13, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma complementar ou suplementar a formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem.

Nesses espaços físicos dotados de mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos são atendidos o público-alvo da Educação Especial, definido como os:

I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2009).

A oferta deste atendimento deve ser institucionalizada no Projeto Político Pedagógico da escola e oferecida no contraturno, prevendo na sua organização o cronograma de atendimento, a elaboração do plano de AEE, professores para o exercício da docência no AEE, demais profissionais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio, em conformidade com o art. 5º da Resolução n. 04/2009.

Dessa forma, as orientações para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva salientam que a parceria do professor de sala regular com o professor da SRM se faz necessária para a efetiva inclusão do aluno. Ao professor da sala de aula comum é atribuído o ensino das áreas do conhecimento, e ao professor do AEE cabe complementar/suplementar a formação do aluno com conhecimentos e recursos específicos (ROPOLI, 2010, p. 19).

3-PERSPECTIVA PARA ALFABETIZAÇÃO/LETRAMENTO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL

Ser alfabetizado em sociedades letradas se constitui como condição essencial para participação social de forma autônoma e efetiva. Consequentemente, não saber ler e nem escrever, atualmente, acentuam ainda mais a exclusão social. Assim, a escola, enquanto instituição social com propósito pedagógico, tem muito a contribuir quando se propõe a ensinar as habilidades de ler e escrever.

Para entender melhor como se dá esse processo de aquisição da língua escrita, diversas pesquisas têm sido desenvolvidas e apontado direcionamentos para a escolha de caminhos a serem seguidos. Nesse contexto, vale destacar as contribuições de Soares (2017), quando reflete sobre esse processo e chama a atenção para as muitas faces que o envolvem, ao afirmar que,

uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2017, p. 19).

Nesse sentido, pode-se depreender que na afirmação de Soares há três faces distintas: a primeira relacionada à aquisição da língua escrita, o aprender a ler e escrever o código; a segunda ao desenvolvimento da compreensão/expressão da língua oral ou escrita; já a terceira refere-se às características do contexto em que o alfabetizando está inserido. Assim, entender cada face desse processo direciona para escolhas coerentes de intervenção pedagógica à concepção que atenda o propósito da perspectiva em questão.

Desse modo, há a orientação para um novo quadro referencial que possibilite uma integração entre alfabetização e letramento. Isto é, segundo Soares (2017, p. 47),

[...] o que se propõe é, em primeiro lugar, a necessidade de reconhecimento da especificidade da alfabetização, entendida como processo de aquisição e apropriação do sistema da escrita, alfabético e ortográfico; em segundo lugar, e como decorrência, a importância de que alfabetização se desenvolva num contexto de letramento – entendido este, no que se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, e o consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas; em terceiro lugar, o reconhecimento de que tanto alfabetização quanto letramento têm diferentes dimensões, ou facetas, que a natureza de cada uma delas demanda uma metodologia diferente[...].

Assim, faz-se necessário que a escola de Ensino Fundamental redirecione as perspectivas teóricas de ensino/aprendizagem para que essa articulação entre alfabetização e letramento possibilite uma mudança considerável do quadro de insucesso, pelo qual passa o ensino brasileiro das instituições que atendem crianças oriundas das camadas populares. Nessa direção, vale destacar algumas ações governamentais que levaram a constituição dos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Sistema Nacional de avaliação da Educação Básica políticas educacionais, que de acordo com Antunes (2003, p. 21-22),

Em relação aos PCN, não pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes ao documento já privilegiavam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social (cf. p. 19). Além disso, estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desses usos[...]. Em relação ao SAEB, a orientação não é diferente: os pontos – chamados de descritores – que constituem as matrizes de referência para elaboração das questões das provas – contemplam explicitamente apenas um conjunto de habilidades e competências em compreensão e nada de definições ou classificações gramaticais. Todas essas competências são avaliadas em textos, de diferentes tipos, gêneros e funções [...].

A partir do proposto em tais documentos, confirma-se uma visão de língua em função que se concretiza na forma de texto. Daí a necessidade de desenvolvimento do processo de alfabetização/letramento a partir de atividades comunicativas de situação real. Uma postura que direciona para a adequação da funcionalidade ao objetivo proposto.

Como se vê, essa perspectiva não é tão nova, faz parte do cenário educacional há um bom tempo, embora seu uso ainda seja

tímido. No exemplo descrito, a seguir, de prática de alfabetização/letramento de aluna com deficiência intelectual, o caminho utilizado pela professora para o sucesso da aprendizagem só alcançou êxito por conta da interação social com gêneros textuais presentes no cotidiano da aluna e que faziam parte do interesse pessoal.

4-ESTUDO DE CASO

O estudo de caso que será apresentado foi construído com base na análise de documentos disponibilizados pela sala de recursos multifuncionais de uma escola pública de Aracaju/SE. Foram analisados relatórios de avaliação pedagógica, portfólio da aluna, diário do professor do AEE, relatório de visita à sala regular e avaliação do CREESE e plano de atendimento educacional especializado. A aluna será apresentada em todo o escrito com o nome fictício “Estrela”.

4.1-Contextualização do Caso “Estrela”

Estrela é a filha mais nova de uma prole de três. Ela reside com a mãe e os irmãos em situação de vulnerabilidade social. Nasceu de parto normal a termo, maturou o pescoço com quase seis meses, iniciou os primeiros passos com um ano e três meses e balbuciou as primeiras palavras com um ano e meio.

Na família há histórico de pessoas com problemas mentais e gagueira. A irmã mais velha de Estrela também teve dificuldades de aprendizagem e foi diagnosticada com deficiência intelectual leve.

Estrela iniciou os estudos aos quatros anos de idade na educação infantil no Estado de Alagoas, mas não completou o ano letivo devido à separação dos pais e no ano seguinte continuou o 2º ciclo numa escola municipal em Aracaju/SE. No ano de 2010, iniciou o 1º ano do ensino fundamental nesta mesma unidade de

ensino, onde ficou retida por três anos, dois anos no 2º ano e mais dois anos no 3º ano.

Desde o início dos seus estudos, a aluna demonstrava dificuldades na realização das atividades propostas para a turma, pois apresentava déficits na coordenação motora fina, uma fala infantilizada com dificuldades na articulação de alguns fonemas, não conseguindo expressar os seus desejos. Essa limitação na linguagem verbal causava um grande distanciamento com os colegas, por não ser compreendida, o que tornava Estrela uma pessoa ansiosa, tímida e com dificuldades de socialização.

Demonstrava, também, dificuldades de concentração e atenção, não conseguia focar ou manter-se atenta por muito tempo em uma atividade, necessitando de intervenção para concluir as tarefas. Pimentel (2012, p. 51) nos traz que “estar atento a algo significa estar distraído com as outras situações circundantes. A atenção leva o organismo a reagir de modo adequado e consciente, enquanto que a distração provoca uma ausência, atraso ou despropósito na resposta dada”.

No início, houve resistência por parte da genitora, principalmente, por acreditar que a dificuldade da filha se referia a um traço de personalidade e não a um quadro de dificuldades cognitivas. Além disso, a questão econômica da família não possibilitava o acesso aos serviços fora da rede pública de saúde.

Os registros mostram que em 2011, houve uma iniciativa da então professora regente de auxiliar a aluna em seu processo de alfabetização, oferecendo um reforço no contraturno. As informações coletadas levam ao entendimento que as diversas retenções estavam relacionadas a não aquisição da leitura e da escrita. Isso fica evidente nos registros do portfólio da aluna, quando os professores ressaltam que ela “não apresenta interesse por nada”, referindo-se, na maioria das vezes, às atividades de escrita e leitura. Nesses re-

gistros, foram encontrados relatos da necessidade de profissional de apoio para auxiliar na mediação da aprendizagem com a aluna, já que ela estava incluída em uma sala de aula superlotada, em relação à dimensão do espaço.

Também novas perspectivas surgiram com a implementação da SRM, em 2012, na escola, gerando novas expectativas quanto ao aprendizado de habilidades essenciais no processo de leitura e escrita, bem como de autonomia e autoestima da aluna.

A chegada da aluna ao AEE é correspondente à chegada do serviço na unidade de ensino. Deixando evidente que a inclusão ainda era pouco conhecida em seus aspectos mais específicos, embora fosse uma prática espontânea, pontual de professores com o objetivo de acolhimento e socialização. Com a matrícula de novos alunos de público-alvo da educação especial, cresce o engajamento dos professores e as discussões acerca do tema, principalmente em torno da deficiência intelectual.

Na avaliação pedagógica realizada no Atendimento Educacional Especializado- AEE, notou-se :

que ela estava na fase pré-silábica, fazia garatujas, não reconhecia as letras do alfabeto e, portanto, não conseguia fazer a sua representação gráfica. Não reconhecia os sons das letras, tinha dificuldades de seguir e ordenar uma sequência de movimentos e imagens, parecia não entender as instruções dadas, não conseguia relatar fatos do cotidiano com coerência e mudava de temas constantemente. Nos jogos, demonstrou não utilizar estratégias nem pareceu compreender as regras (Relatório de Avaliação do AEE, 2012).

De acordo com a avaliação do CREESE (2015), a aluna mostrou-se “dispersa e em alguns momentos demonstrou impulsividade e fadiga durante realização da avaliação, foi observada também uma desorganização no pensamento e no discurso”. Os dados avaliativos

confirmaram a deficiência intelectual. Caracterizada pelo neurologista como um quadro de DI leve.

Essa avaliação concluiu ainda que a discente apresentava atraso em sua linguagem oral e, quando ficava muito ansiosa, gaguejava, tinha comportamento infantilizado, idade gráfica e mental incompatível com a idade cronológica. E também, apresentava comprometimento na área cognitiva e memória deficitária, mas com autonomia nas atividades para as práticas da vida independente² (CREESE, 2015).

O registro descritivo do diário da professora do AEE pontua avanços nos dois primeiros anos de atendimento na SRM. Foi possível notar progressos no domínio de habilidades básicas, como reconhecer as letras do alfabeto, a escrita do nome, traçado das letras, melhora de sua interação com os colegas, mesmo com as dificuldades na linguagem oral.

Nos anos de 2015 a 2018, observa-se uma infrequência no AEE, mas durante o período em que frequentou apresentou avanços significativos que foram fortalecidos em 2019, quando a aluna iniciou o 6º ano do ensino fundamental. Os resultados estão descritos na avaliação diagnóstica de 2019. Sua fluência era visível na leitura de texto de complexidade média, demonstrando um importante domínio de ritmo e entonação nos textos lidos.

Estrela, atualmente, está com 16 anos e foi aprovada para o 7º ano, está alfabetizada e encontra-se em processo de letramento, necessitando de apoio para avançar no nível de compreensão.

Desta forma, mesmo com a comprovação que a natureza do problema de Estrela é de ordem cognitiva, comunicação, linguagem

2 As Atividades da Vida Diária (AVD) consistem em atividades rotineiras, como tomar banho, ir ao banheiro, deslocar-se pelo espaço em que vivem, alimentar-se etc. A compreensão do caráter pedagógico que pode ser associado a essas atividades foi o que levou a mudança de nomenclatura, de AVD para Práticas Educativas para uma Vida Independente (Pevi) (FERREIRA, 2012).

e alteração nas funções executivas, o foco nas potencialidades da aluna conduziu as práticas de leitura e escrita para a alfabetização.

4.2-ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO PARA ALFABETIZAÇÃO

A intervenção pedagógica expressa nos documentos revelou que foi construído um plano voltado para um plano de atendimento educacional individualizado (PAI), com objetivo de desenvolver habilidades básicas, como coordenação motora, atenção, concentração, percepção auditiva e discriminação visual. Essas habilidades são importantes para o processo de aprendizagem da leitura e escrita.

Foram propostos atividades manuais, brincadeiras, jogos *online* e outros confeccionados com materiais de baixo custo para promover o conhecimento da aluna a respeito dos símbolos gráficos, discriminação visual e a percepção auditiva das letras, palavras e sentenças. Partiu-se do conhecimento dos sons, letras, sílabas e palavras para estabelecer um percurso que favorecesse o crescente domínio da aluna na decodificação e codificação das palavras. Um exemplo dessa situação foi o trabalho para a escrita do nome, utilizou-se a malha quadriculada como apoio para entender o espaço de escrita, bem como a sequência das letras.

Essa organização proposta no PAI indica uma preocupação com a realização de atividades compatíveis com o nível cognitivo da aula com o olhar direcionada para o sujeito que aprende, sem deixar de lhe propor desafios. Coadunando com a compreensão de Dias e Oliveira (2013) sobre a deficiência intelectual

um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, que deve ser considerada em seu caráter dinâmico, complexo e plurideterminado, aspectos que ultrapassam as classificações ou identificações quantitativas. (DIAS; OLIVEIRA, 2013, p. 175).

Para o reconhecimento do alfabeto e seu traçado em caixa alta, encontra-se nos registros o uso de tecnologias assistivas de baixo custo. Como por exemplo atividades contextualizadas com encartes de supermercado, jogos como dominó adaptado com letras, sílabas e palavras, dados com letras e o uso de alfabeto móveis confeccionados em plástico, papelão, metal e lixa.

Para o processo de decodificação e codificação aparecem atividades de consciência fonológica com apoio de silabários, alfabeto móveis e jogos de supressão de letras/sílabas e jogos *online*. Ficou evidenciado também que os jogos contribuíram para o desenvolvimento de condutas pivotais importantes para o desenvolvimento da coordenação visomotora, trocas dialógicas, comportamento atenciosos, habilidades importantes para serem trabalhadas com os alunos com deficiências (FONSECA, 2016).

Nos relatórios de desenvolvimento individualizado da aluna, constata-se avanços na apropriação do sistema de escrita, iniciados com o reconhecimento das unidades fonológicas como a forma gráfica das letras (letra cursiva), sílabas e palavras, a partir de material de leitura, como “revista de produtos de beleza, encartes de supermercado, letras de músicas infantis”.

Nesse sentido, aplica-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1998), em que a interação social é um fator que influencia no processo de aprendizagem, pelo qual o professor assume o papel de mediador, possibilitando o desenvolvimento e a aprendizagem significativa, partindo do que o aluno sabe para novas aprendizagens.

Segundo Poulin et al. (2013, p. 6),

a grande dificuldade desses alunos é a de atribuir um sentido a própria aprendizagem, o que interfere na capacidade de aprender[...] essa dificuldade de dar sentido à aprendizagem tem relação direta com a fragilidade observada nos mecanis-

mos de aprendizagem, tais como a motivação, a memória de curto prazo, a atenção seletiva, a transferência do conhecimento e a metacognição.

Nos relatos a partir de 2019, foi verificada um salto qualitativo na alfabetização quando aponta para o desenvolvimento de fluidez na leitura com entonação, ritmo, porém ainda com dificuldade no campo da compreensão, principalmente em textos longos. A partir dessa constatação, foi observado também mudanças de critérios na seleção dos textos em relação ao nível de complexidade, mantendo-se a utilização de gênero textuais vinculados à temática da estética. Sobre a produção textual espontânea, revela-se a utilização de mapas mentais e resumos temáticos para minimizar as dificuldades de organização das ideias e estruturação do texto, no que se refere às convenções de escrita ainda demonstra inadequações ortográficas.

Assim, no cruzamento das informações coletadas nos relatórios analisados, destaca-se a importância do trabalho realizado na Sala de Recursos Multifuncionais, em parceria com os professores do ensino regular para o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de Estrela, elevando a sua autoestima, fazendo-a acreditar na sua capacidade, tornando-a uma pessoa autônoma e participativa, que culminou para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Segundo Mantoan (1997), o processo de inclusão exige da escola novos recursos de ensino e aprendizagem, concomitante com mudanças atitudinais dos professores e da própria instituição, inovando práticas, em direção de uma educação verdadeiramente interessada em atender às necessidades de todos os alunos.

CONCLUSÃO

Diante dos dados disponibilizados para o entendimento do caso, a aluna apresenta perspectivas diferentes em seu processo de alfabetização antes e depois do acompanhamento em sala de recursos multifuncionais da escola. É possível constatar a evolução da aluna a partir das diversas intervenções realizadas pela professora do AEE em articulação com os professores do ensino regular que se estendeu desde o desenvolvimento acadêmico até a construção de sua autoconfiança e elevação da autoestima.

Dentro dos relatos aparecem indícios de desconhecimento da escola sobre a condição cognitiva apresentada pela aluna, possível justificativa para a conduta de retenção da aluna nos anos iniciais. Essa postura da escola pode ter sido um dos desencadeadores da infrequência, desmotivação e existência de comportamentos inadequados que não estão associados diretamente com a deficiência intelectual.

Sendo assim, as oportunidades educacionais ofertadas precisam ser pensadas nas individualidades desse sujeito, pois as dificuldades enfrentadas nesse trajeto podem ser motivadoras ou não, a depender dos impactos que possam provocar.

É fundamental que o professor compreenda que seu aluno com deficiência intelectual apresenta condições específicas de aprendizagem, mas seu trabalho deverá partir das potencialidades apresentadas pelo discente.

O AEE foi um divisor de águas para a alfabetização da aluna com DI, ao desenvolver atividades que contribuíram para o fortalecimento de habilidades básicas para a aprendizagem da leitura e da escrita. Certamente, sem esse olhar, e o uso de técnicas e estratégias eficazes para a aprendizagem, dificilmente, Estrela conquistaria os avanços que atingiu em sua vida escolar até o momento que foi alfabetizada.

Os tempos e espaços de aprendizagens da pessoa com deficiência intelectual devem ser flexibilizados, respeitando as especificidades de aprendizagem que estão atreladas às suas condições biológicas, psicossocial, econômicas e culturais.

Assim, é urgente que haja uma mudança de paradigmas na prática de cada educador para a quebra das barreiras atitudinais, primeiramente, valorizando o potencial do aluno, criando oportunidades justas para que tenha acesso à aprendizagem de forma digna e que esse direito não lhe seja negado. De modo que a diferença seja vista como uma diversidade humana e não como um problema sem solução, valorizando as potencialidades de cada um (MANICA, 2011).

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Presidência da República: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em: 13 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educação Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. **Portaria Normativa nº 13**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. – Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54 p.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acessado em: 13 jul. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acessado em: 13 jul. 2020.

_____. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008.

_____. **Decreto nº 7.611**, de 17 de setembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11>. Acesso em: 13 jul. 2020.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 19, n. 2, p. 169-182, jun., 2013. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382013000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382013000200003>.

FONSECA, Maria Elisa Granschi; CIOLA, Juliana de Cassia Baptistella. **Vejo e Aprendo fundamentos do Programa Teacch**. 2016.

LUCKASSON, R. et al. (2002). **Mental Retardation – definition, classification, and systems of support**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. (Org.). 1997. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon. SENAC.

_____. **Compreendendo a deficiência mental:** novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1988.

_____. **Educação escolar de deficientes mentais:** problemas para a pesquisa e o desenvolvimento. Campinas, Cadernos Cedes, v. 19, n. 46, set. 1998.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; BATISTA, Cristina Abranches Mota. **Atendimento Educacional Especializado em Deficiência Mental.** In: GOMES, Adriana L. Limaverde Gomes... [et al.] Deficiência Mental. São Paulo: MEC/SEESP, 2008. (Série Atendimento educacional especializado).

MENDES, Jammes Ferreira. **Deficiência visual e matemática:** análise das Práticas Educativas para uma Vida Independente na educação infantil / Jammes Ferreira Mendes. [S.l : s.n.], 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formas de organização escolar:** desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, S. Inclusão: intenção e realidade. Marília: fundepe publicações, 2004, p. 77-112.

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. 2005.

OLIVEIRA, A.A.S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual:** alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina - Pr, 29 a 31 de outubro de 2007 (no prelo).

_____, A.A.S. **Aprendizagem escolar e deficiência intelectual:** a questão da avaliação curricular. In: PLETSCHE, Márcia Denise e DAMASCENO, Allan (ORG.). Educação especial e inclusão escolar- reflexões sobre o fazer pedagógico. Rio de Janeiro: EDUR- Editora da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2011.

_____, A.A.S. **Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual:** alguns apontamentos. IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar em Educação Especial. Londrina - PR., 29 a 31 de outubro de 2007. Londrina: Práxis, 2008.

OLIVEIRA, A.A.S e LEITE, L. P. **Escola Inclusiva e as necessidades educacionais especiais.** In: MANZINI, J.E. (org.) Educação Especial: temas atuais. Marília: Fundepe, 2000, p. 11-20.

Cátia Matias dos Santos; Leila Santos Barreto Cardoso; Arlene Ercília de Jesus Invenção; Ana Angélica Pinheiro de Azevedo; Francisca Adriana C. de Brito Guerra; Afranzia dos Santos

Organização Mundial da Saúde. **CID-10 Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde**. Disponível em: <<http://www.medicinanet.com.br/cid10.htm>>. Acesso em: 21 nov. 2018.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em Escola Inclusiva**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

PLETSCH & GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V.; GOMES, A. L. L. **O aluno com deficiência intelectual**: estratégias de avaliação. Texto elaborado para a disciplina Deficiência Intelectual no Curso de Formação Continuada de Professores para o AEE. Universidade Federal do Ceará. 2013. Formato PDF, 25 páginas.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.


ROPOLI. Edilene Aparecida. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: a escola comum inclusiva v.1. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar), Ministério da Educação, Universidade Federal do Ceará, 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual** / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2008. 128 p.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2017.

TESSARO, Nilza Sanches. **Inclusão Escolar**: concepções de professores e alunos da educação regular e especial. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semynovich. **A Formação Social da Mente**: O Desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.



A EDUCAÇÃO FÍSICA NO
DESENVOLVIMENTO INTEGRAL
DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL – SÍNDROME DE DOWN
NO CONTEXTO ESCOLAR INCLUSIVO

Ana Laura Campos Barbosa

Ana Cláudia Sousa Mendonça

Marcelo Ribas de Souza



INTRODUÇÃO

O estudo visa discutir aspectos sobre a importância da Educação Física (EF) no contexto escolar inclusivo para os alunos em situação de Deficiência Intelectual (DI) – Síndrome de Down, pois sabemos das dificuldades destes em seus ambientes social, educacional e familiar. A Educação Física, trabalha em seu campo de atuação aspectos relacionados ao desenvolvimento psicomotor, como também, aspectos de interação na relação com o meio e com o outro.

Sabemos que o primeiro ponto de aprendizagem do ser humano parte do seu próprio movimento, o que podemos reconhecer no desenvolvimento sensório-motor no qual estabelece bases posteriores, incluindo a inteligência e afetividade. (PIAGET; INHELDER, 2019). A aprendizagem a partir do conhecimento das potencialidades de seu próprio corpo potencializa para habilidades outras, que são fundamentais para a construção do saber do indivíduo em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, especialmente no que se propõe a fazer uma escola inclusiva.

Entende-se que a Educação Física vai além do desenvolvimento motor, ela possibilita o professor trabalhar o indivíduo de forma global, no seu todo. Souza (2006) pontua que:

Quando um ato motor é realizado de forma isolada, procurando atingir padrões de movimentos, sem a consciência de sua interferência no meio ambiente nem de seu objetivo, ocorre um ato mecânico, sem atingir a totalidade do ser. Mas quando bem direcionada, a Educação Física, mesmo tendo como principal objetivo o desenvolvimento motor, pode desenvolver o aluno globalmente, ou seja, em todos os seus aspectos: motor, cognitivo, afetivo e social. (SOUZA, 2006, p. 75).

Dessa forma, evidencia a importância do trabalho realizado pela Educação Física para o desenvolvimento cognitivo porque

movimenta o indivíduo na sua completude, dando possibilidades de conhecer a si e o que está ao seu redor. Por meio de atividades motoras, aprofunda suas ações, interage com o ambiente e as estruturas vão sendo expandidas favorecendo a aprendizagem que acontece perante as oportunidades criadas. Neto et al. *apud* Tani (2018) entende que a cognição e os movimentos estão entrelaçados e assim traz:

O desenvolvimento da cognição possibilita uma melhor programação e controle dos movimentos e se estabelece por meio de um círculo evolutivo em que o movimento desenvolve a sensação, a sensação a percepção, a percepção a cognição, a cognição o movimento, o movimento a sensação, repetindo assim todo o processo que evolui de uma forma contínua. (NETO et al. *apud* TANI, 2018, p. 47).

Como colocado acima, pensar a Educação como componente curricular no desenvolvimento integral do indivíduo é essencialmente importante para um trabalho interdisciplinar com aluno em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, pois, contribuirá com as limitações do comportamento adaptativo que envolve três habilidades que veremos adiante, assim como no desenvolvimento das estruturas cognitivas.

A EDUCAÇÃO FÍSICA EM SUA BASE LEGAL

A Educação Física é uma área que abrange a saúde e a educação do indivíduo. Tem papel fundamental na relação do aluno em situação de deficiência e o contexto escolar inclusivo, como apresentado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC de 2018, que relata o que é apropriado para que o aluno adquira essas possibilidades de adaptação e progressão no desenvolvimento. Sendo assim:

É fundamental frisar que a Educação Física oferece uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural. Esse universo compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas, que se inscrevem, mas não se restringem, à racionalidade típica dos saberes científicos que, comumente, orienta as práticas pedagógicas na escola. (BNCC, 2018, p. 213).

De acordo com o posto, a relação da EF é de suma importância para o aluno em situação de Deficiência Intelectual encontrada nas diversas síndromes, no caso específico do estudo, na Síndrome de Down, que é uma das causas mais frequentes e que acarreta alterações no desenvolvimento físico, motor e intelectual. O universo da EF é vasto e oportuniza um trabalho com práticas corporais que auxiliarão em respostas motoras que contribuirão para as habilidades cognitivas.

Mais adiante a Base Nacional Comum Curricular pontua a grandiosidade do componente Educação Física para além de se pensar só na parte corporal, ela engloba o ser na sua integralidade, o que é essencial quando se trata de pessoas em situação de deficiência e com comorbidades que afetam outros campos, daí traz que:

Experimental e analisar as diferentes formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades desse componente na Educação Básica. Para além da vivência, a experiência efetiva das práticas corporais oportuniza aos alunos participar, de forma autônoma, em contextos de lazer e saúde. Há três elementos fundamentais comuns às práticas corporais: movimento corporal como elemento essencial; organização interna (de maior ou menor grau), pautada por uma lógica específica; e produto cultural vinculado com o lazer/entretenimento e/ ou o cuidado com o corpo e a saúde. (BNCC, 2018, p. 213).

Diante do que rege a BNCC e das observações realizadas no espaço de trabalho, constatou-se a importância das práticas efetivas da EF no desenvolvimento dos alunos em situação de Deficiência Intelectual - Síndrome de Down, pois, trata-se de um trabalho pensado nas dificuldades individuais e nas potencialidades a serem enfatizadas, para que esses alunos possam ter o básico para uma vida com qualidade nas sociedades em que estão inseridos: familiar, educacional e social.

A Educação Física surgiu no Brasil por entre os séculos XVIII e XIX, e tinha como princípio um caráter higienista e militar, e como principais influências a medicina e, claro, os militares. O principal objetivo era educar os corpos, através de hábitos saudáveis, com a formação de atletas para que estes pudessem representar o país e trazerem muitos prêmios. No percurso histórico, o corpo que não se enquadrava ficava às margens do padrão exigido.

As leis foram sendo criadas, modificadas e em 1980 a EF passa por uma forte crise, e assim, entram as ciências humanas, que visam uma EF mais crítica, tendo agora que pensar em ações com bases pedagógicas e filosóficas. No decorrer da história da EF o corpo era a única coisa que importava, os alunos eram vistos e trabalhados apenas a sua parte biológica, estes eram aceitos ou não dependendo se o corpo se encaixava na proposta estabelecida, educar os corpos, tornando-os saudáveis, criar soldados fortes e também formar atletas campeões. Quem não se encaixasse nessas características eram completamente excluídos.

Em 1987 a formação dos profissionais de EF passa por mudanças e é nesse período que surge a Educação Física Adaptada nos cursos de graduação, através da Resolução nº 03/87, que tinha como objetivo preparar os professores dessa disciplina para trabalhar com alunos em situação de deficiência. Mais adiante surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, e o parâmetro direcionado a mesma, aborda o seguinte:

Por desconhecimento, receio ou mesmo preconceito, a maioria dos portadores de necessidades especiais tendem a ser excluídos das aulas de Educação Física. A participação nessa aula pode trazer muitos benefícios a essas crianças, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades perceptivas, afetivas, de integração e inserção social, que levam este aluno a uma maior condição de consciência, em busca da sua futura independência. (PCN EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998, p. 56).

A partir desse aspecto histórico, surgiu um novo olhar no contexto educacional, com mudanças atitudinais voltadas para a Educação Física enquanto disciplina com possibilidade de interação educacional e acessibilidade dos alunos em situação de deficiência. O Parâmetro Curricular Nacional da referida disciplina enfatiza que:

144

Garantidas as condições de segurança, o professor deve fazer adaptações, criar situações de modo a possibilitar a participação dos alunos especiais. Esse aluno poderá participar dos jogos ou danças, por exemplo, criando-se um papel específico para sua atuação, onde cada limitação gerará um nível de solução, pois o desenvolvimento da percepção das possibilidades permite a sua conseqüente potencialização. O professor deve ser flexível, fazendo as adequações necessárias no plano gestual, nas regras das atividades, na utilização de materiais e do espaço para estimular, tanto no aluno portador de necessidades especiais como no grupo, todas as possibilidades que favoreçam o princípio da inclusão. (PCN EDUCAÇÃO FÍSICA, 1998, p. 57).

Sendo assim, a Educação Física vai acompanhando o contexto escolar inclusivo, dentro do processo histórico, e os profissionais da área, se adequando às novas demandas. A BNCC de 2018 traz que a mesma entra como disciplina que tem como componente

curricular as práticas corporais em suas diferentes configurações, que possui seis unidades temáticas para o desenvolvimento da EF escolar, que são brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas, práticas corporais de aventura, que devem ser abordadas desde os anos iniciais ao ensino médio, dosado de acordo com o período. Pontua que:

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo. (BNCC, 2018).

Dentro dessa perspectiva, no percurso histórico emergem as leis que subsidiam o ingresso, permanência e educação de qualidade aos alunos que necessitam de um Atendimento Educacional Especializado (AEE), que possa atender as suas necessidades educacionais específicas, sendo elos de ligação, entre o que asseguram os PCN's e a BNCC 2018, aos direitos das pessoas em situação de deficiência ou mobilidade reduzida na participação da Educação Física no contexto inclusivo.

COMO ERA VISTA A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL - ASPECTOS HISTÓRICOS

A deficiência intelectual no seu percurso histórico passou por mudança conceitual e na terminologia; segundo Almeida *apud* Almeida (2012), as primeiras definições de deficiência intelectual (TREDGOLD, 1908, 1937; DOLL, 1941) traziam que:

Tinham como foco principal o “estado de defeito mental”, “incapacidade de desempenhar” tarefas como membro da sociedade, “incurabilidade” e “status permanente de retardo mental”, e, como consideravam a hereditariedade e a patologia, indicavam a segregação para as pessoas que apresentavam essa deficiência. (ALMEIDA, *apud* ALMEIDA, 2012, p. 54).

A partir de sua fundação nos anos 1876, ao momento atual, a Associação Americana de Retardo Mental – AAMR tem a preocupação através dos estudos, pesquisas e debates, compreender da maneira mais singular possível, assim como definir e classificar o campo específico da deficiência em estudo. Um dos primeiros passos foi à denominação da própria associação, hoje, Associação Americana em Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento – AAIDD.

Nesse caminhar, definição e classificação foram sendo ajustadas em busca de um conceito que atendesse de forma que não constrangesse e nem discriminasse as pessoas que fazem parte desse grupo e que pudesse ser universal tanto para a parte educacional, como a ligada à saúde, campos indissociáveis para um trabalho de qualidade.

Assim, em 2010 foi lançado pela AAIDD o último manual em que a terminologia “retardo mental” tornasse em desuso e passa a ser contemplado o termo “deficiência intelectual”. Intensas discussões entre pesquisadores nortearam a construção da terminologia atual e perdurou quase uma década até a sua publicação no ano acima. Almeida (2012) sobre essas mudanças pontua que a mudança do termo “deficiência/retardo mental” para “deficiência intelectual” fez com que o termo se tornasse menos ofensivo às pessoas com deficiência, além de:

- (a) Estar mais consistente com a tecnologia utilizada internacionalmente, (b) enfatizar o fato que a deficiência intelectual

não é mais considerada um traço absoluto e invariável de uma pessoa, (c) alinhar-se com as atuais práticas profissionais que se concentram na prestação de apoios adaptados às pessoas para melhorar o seu funcionamento em ambientes específicos, (d) abrir o caminho para o entendimento e a busca de uma “identidade de deficiência”, que inclui princípios como a autoestima, o bem-estar subjetivo, o orgulho e o engajamento na ação política, entre outros. (ALMEIDA, 2012, p. 53-54).

No entanto, dez anos após a mudança da terminologia e de pensamentos quanto ao lidar com a Deficiência Intelectual, encontramos caminhar divergentes entre a educação e a saúde e profissionais da educação com um olhar padronizado para a pessoa com Deficiência Intelectual conjugada na Síndrome de Down ocorrida por uma desordem cromossômica.

De acordo com estudos na área, quando percebidas as alterações no processo de escolarização do indivíduo com SD e intervenções foram realizadas com estimulação precoce, de forma preventiva, o desenvolvimento cognitivo e linguístico ganham suportes que irão nortear os profissionais da educação, pois há comprometimentos cromossômicos diferentes e por isso não há um padrão de aprendizagem, cada um tem a sua individualidade e particularidades que devem ser observadas na construção do conhecimento, pois segundo Voivodic *apud* Melero (2011, p. 43), “a inteligência não se define, constrói-se. A genética representa apenas uma possibilidade, e as competências cognitivas são algo que se adquire”.

Sabe-se que o modelo médico da deficiência ainda influencia de forma negativa a escolarização do indivíduo com SD, o que causa grande resistência por parte da sociedade, assim como da instituição escolar em mudanças curriculares que transformem as suas estruturas para o trabalho com a pessoa que possui um comprometimento cognitivo característico, pois ao frequentar a escola

regular, tem-se ganhos tanto no desenvolvimento social, como no desenvolvimento cognitivo. Pessoas com Deficiência Intelectual independentemente de ter a Síndrome de Down possuem um atraso no desenvolvimento intelectual que envolve três tipos de habilidades, segundo Almeida *apud* Shogren et al, (2012) que são:

Habilidades conceituais – linguagem e alfabetização; dinheiro, tempo e conceito de número, e audição. Habilidades sociais – habilidades interpessoais, responsabilidade social, autoestima, credulidade, ingenuidade (ou seja, cautela), resolução de problemas sociais, e a capacidade de seguir regras, obedecer às leis e evitar ser vítima. Habilidades práticas – atividades da vida diária (higiene pessoal), qualificação profissional. Saúde, viagens/transporte, horários/rotina, segurança, uso do dinheiro, uso do telefone. (ALMEIDA *apud* SHOGREN, 2012, p. 59).

Percebe-se que as habilidades postas são essenciais para a construção do desenvolvimento integral do indivíduo e assim, o trabalho da Educação Física aliado ao pedagógico, possibilita e estimula a modificação das estruturas cognitivas, pois, proporciona a compreensão do ser na sua integralidade.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – SÍNDROME DE DOWN

Como colocado segundo a BNCC, a Educação Física oferece uma série de possibilidades no que corresponde a saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e agonistas (BNCC, 2018, p. 213). Portanto, o desenvolvimento integral no indivíduo é trabalhado a partir do que se propõe a abordagem específica desta área.

Através de atividades lúdicas, dinâmicas, competitivas, nas quais o indivíduo se relaciona primeiramente com seu próprio cor-

po, conhecendo suas potencialidades e desafiando-se em suas possibilidades, depois com o outro no relacionamento entre os participantes de uma atividade ou jogo, o professor promove experiências e vivências que capacitam o aluno a tomar as decisões, nas participações de forma autônoma e independente.

O convívio em grupos ajuda a desenvolver noção de sociabilidade, aprimorando o senso de justiça e respeito mútuo de todos os participantes. Já nas atividades de movimento e trabalho com o próprio corpo, possibilita o desenvolvimento integral, com destaque aos sentidos vestibular e proprioceptivos, os quais nos orienta, localiza e equilibra, bem como nos faz tomar consciência de nossas próprias ações. No entanto, compreendemos que a atenção para com o aluno em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, numa aula de Educação Física, deve ser intensificada na análise de suas particularidades e potencialidades, pois:

Parte-se do pressuposto de que as pessoas com deficiência intelectual percorreriam etapas semelhantes às percorridas pelos indivíduos sem deficiência intelectual no domínio cognitivo, mas de maneira mais lenta. No contexto das aulas, isso significa que o aluno com deficiência intelectual tem dificuldade para entender, aprender e realizar atividades comuns para os outros alunos, se comportando como se tivesse menos idade do que realmente tem. (SOETHE, 2017, p. 2).

Deste modo, o professor se depara com a necessidade de promover atividades que possam estimular no aluno habilidades e competências que o mesmo ainda não conseguiu atingir por causa de sua deficiência, no entanto, no contexto da escola inclusiva, a realização desses estímulos associados com a convivência coletiva são as ferramentas que o profissional dispõe para promover um desenvolvimento integral.

Um dos pontos a ser trabalhado na Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, nas aulas de Educação Física e que ajuda a promover um reajuste e reorganização do desenvolvimento do aluno, é um trabalho voltado para o sentido vestibular já que:

A informação vestibular ajuda-nos a manter o equilíbrio e informa-nos se estamos em movimento ou parados, a que velocidade e em que direção nos movemos. Em conjunto com o sistema visual, registra os movimentos dos objetos a nossa volta. Quando o sistema vestibular está bem regulado a criança consegue saber quando se pode balançar sem cair ou até pode subir sem se colocar em perigo. (SERRANO, 2016, p.17).

Esse sentido é desenvolvido ainda na primeira infância, porém nos alunos em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, este sentido deve ser trabalhado com intensidade para que o indivíduo possa desenvolver competências e habilidades em seus movimentos e equilíbrio dentro de suas ações.

Para Serrano (2016, p.17) “a informação do sistema vestibular é processada em conjunto com a do sistema proprioceptivo”, pois junto com a busca de equilíbrio as informações do movimento dos nossos músculos também são importantes para que o indivíduo possa desviar-se de uma bola lançada, ou se preparar para uma queda, por exemplo. É através do sistema proprioceptivo que:

Nós sabemos a posição do nosso corpo, como está e que partes estão imóveis e quais estão em movimento [...]. Dá-nos também a informação sobre a força que exercemos quando fazemos as nossas atividades. (SERRANO, 2016, p. 20).

Desse modo ao participar de atividade física, o aluno em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, está sendo

desafiado através de atividades propostas pelo professor de Educação Física, a buscar a coordenação de movimentos e equilíbrio na realização da tarefa sugerida.

Cada indivíduo interage ao seu modo, todos desenvolvem competências e habilidades de acordo com o que vivencia e experimenta em seu meio ao longo de sua vida. Porém, para que a escola seja realmente inclusiva, esta deve se planejar para atender as particularidades apresentadas por seus alunos. No que se refere ao ensino de Educação Física podemos nos atentar que:

A educação física adaptada para deficientes intelectuais, enquanto processo educacional, não é a simples aquisição de habilidades, mais sim a contribuição para a aquisição e lapidação de suas potencialidades humanas, permitindo conhecer, utilizar e dominar o próprio corpo. Adaptar as aulas de educação física, envolvem modificações ou ajustamentos das atividades para permitir aos portadores de deficiências intelectuais participarem das aulas com segurança, de acordo com suas capacidades funcionais e de compreensão. (SOE-THE, 2017, p. 3)

A promoção de uma Educação Física Adaptada irá contribuir ao aluno, a desenvolver competências necessárias para controlar seu próprio corpo, adquirir segurança no espaço e nas pessoas que estão a sua volta. A prática de jogos, brincadeiras, movimentos orientados, danças, entre tantas outras possibilidades na atividade física contribui para que o aluno, de forma divertida e dinâmica, possa construir habilidades de confiança e predisposição à realização de tarefas por estar emocionalmente preparado e integrado ao grupo com o qual as ações são realizadas.

BREVES CONSIDERAÇÕES

A Educação Física tem muito a contribuir com o desenvolvimento integral do aluno em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, pois para este, o desenvolvimento e aprendizagens acontecem mais lentamente, porém, atividades que estimulem os sentidos vestibulares e proprioceptivos contribuem para que o indivíduo conquiste competência de equilíbrio, e reconhecimento do seu próprio corpo, podendo ajudá-lo nas tomadas de decisões em relação ao meio.

O texto trouxe um enfoque sobre a importância da Educação Física para o desenvolvimento integral do aluno em situação de Deficiência Intelectual – Síndrome de Down, onde áreas do comportamento adaptativo são comprometidas e as habilidades conceituais, sociais e práticas são afetadas, daí como traz Zoboli, et al, (2013, p. 37), a importância da “interdisciplinaridade como proposta pedagógica que rompe com paradigmas rasos e simplistas e proporciona compreensões mais complexas na medida em que nos permite um pensar dialógico.”


Ficou evidenciado que o desenvolvimento cognitivo e linguístico têm relação com as intervenções na fase inicial do indivíduo, assim como não há uma padronização para a construção da aprendizagem porque todo ser é único e possui suas particularidades, e sim, o que tem que ser ofertado são as diferentes possibilidades para se adquirir as competências cognitivas, linguísticas e motoras.

Na perspectiva do desenvolvimento integral, a Base Nacional Comum Curricular (2018), reforça o comprometimento com ações que percebam o todo e que os processos educativos promovam aprendizagens de acordo com as necessidades do indivíduo, proporcionando possibilidades que visem as potencialidades individuais, frente aos desafios enfrentados pelas pessoas em situação de

deficiência, no caso do estudo, Deficiência Intelectual – Síndrome de Down na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Amélia. O caminhar da deficiência intelectual e classificação pelo sistema de suporte/apoio. In: **Deficiência Intelectual: realidade e ação**. Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; São Paulo; SE, 2012. 153p.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 13 de julho de 2020.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 96p.
- NETO, Antenor de Oliveira Silva. et al. **Educação Física, Capoeira e Inclusão: o caso da cegueira**. Aracaju: Criação, 2018. 148, p.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 9 ed. Rio de Janeiro: Difel, 2019, 146p.
- SERRANO, Paula. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 1. Ed. Papa-letas: Lisboa, 2016. (Biblioteca da Educação e Formação).
- SOETHE, Paulo Ricardo. **Guia didático: atividades de educação física para deficientes intelectual**. /Paulo Ricardo Soethe. Londrina: [s.n], 2017.
- SOUZA, J. P. de. **A Educação Física no contexto inclusivo: análise do curso de capacitação de professores multiplicadores em Educação Física Adaptada**. Campo Grande, 2006. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco, 2006.
- VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- ZOBOLI, Fabio. et al. Inclusão nas aulas de educação física escolar: mediações a partir da interdisciplinaridade. In: SOUZA, Rita de Cácia Santos. et al. **Educação Física Inclusiva: perspectivas para além da deficiência**. São Cristóvão: Editora UFS, 2013. 251p.



ESTUDO DE CASO: CONTRIBUIÇÕES
DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIA NO
APRENDIZADO DA LIBRAS NA SALA DE
RECURSOS

Sara Bomfim Felisberto



1 INTRODUÇÃO

É notório nas escolas a presença dos alunos com deficiência, estes garantiram esse direito através de muitas lutas, as quais trouxeram como resultado leis e decretos que os asseguram. É possível visualizar também como esses alunos vêm progredindo significativamente, nos aspectos pedagógicos, sociais e afetivos, trazendo ganhos para si e também para os que os rodeiam nesse ambiente.

Dentro desse novo público que encontramos no contexto escolar, estão os alunos com surdez, estes sofrem bastante para terem o reconhecimento da sua identidade, e principalmente o direito do uso da sua língua materna, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). É partir da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 que a LIBRAS é reconhecida como meio legal de comunicação e expressão da comunidade surda. A LIBRAS traz uma contribuição significativa na inclusão do aluno surdo, superando as barreiras de comunicação, pois aquele aluno que possui conhecimento e faz uso dessa língua, apresenta uma melhor aquisição de conhecimento, mais interação e desenvolvimento. O não domínio dessa língua traz barreiras para o aluno surdo, pois mesmo tendo o intérprete, o aluno acaba apenas estando na escola, mas não sendo incluso verdadeiramente.

Para dar suporte e amenizar as barreiras encontradas para a inclusão das pessoas com deficiência, temos o Atendimento Educacional Especializado (AEE), aporado pelo decreto nº 6.571 de 2008, sendo este considerado como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (p.1).

O AEE voltado especificamente para os alunos com surdez, trabalha a partir de três viés: o ensino em LIBRAS, o ensino de LIBRAS

e o ensino da língua portuguesa. Dentre estes, o ensino de LIBRAS apresenta maior eficácia na inclusão.

O ensino de LIBRAS acontece de maneiras diferentes a depender do grau de conhecimento que o aluno surdo possua. São várias as metodologias que podem ser utilizadas no AEE, para o alcance do aprendizado do aluno. Um método que se aplica e tem sido muito utilizado é a contação de história em LIBRAS.

A contação de história apresenta uma grande importância e contribuição no desenvolvimento da criança. De acordo, com Neder (2009) através da contação podemos obter aprendizagem, desenvolvimento da linguagem, memória e raciocínio, proporciona alegria, calma, divertimento, concentração, sensibilização, entre outros.

Tendo conhecimento do exposto acima, este artigo objetiva pesquisar, quais as contribuições da contação de história enquanto recurso metodológico no ensino de LIBRAS no AEE. Para tanto, tratamos como objetivos específicos identificar a importância da contação de história, compreender o Atendimento Educacional Especializado para alunos com surdez e conhecer sobre o ensino da LIBRAS.

Para o alcance desse estudo, apresentamos primeiramente de maneira breve a contação de história como recursos metodológicos e o AEE para pessoas com surdez. Na sequência expomos a descrição dos métodos usados nesse estudo. E na terceira parte os resultados encontrados com a análise dos mesmos, tendo como base alguns teóricos que discutem essa temática.

2 CONTAÇÃO DE HISTÓRIA E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

2.1 CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS ENQUANTO RECURSO METODOLÓGICO

A arte de contar história é uma prática que surgiu na antiguidade e prevalece até os dias atuais. Começou como um modo simples, muitas vezes nas portas das casas, onde os mais velhos perpassavam histórias vivenciadas de geração para geração. Com isto, “pouco a pouco, o contador de histórias tornou-se o centro da atenção popular, pelo prazer que suas histórias proporcionavam a todos.” (NEDER et al., 2009, p. 1).

Houveram aqueles que aproveitaram o ato de contar histórias para propagar suas crenças e doutrinas religiosas. E com o passar do tempo o contador de história foi conquistando respeito e admiração. As histórias passaram a serem contadas em praças públicas, aldeias e até mesmo nos grandes palácios. (NEDER 2009; SOUZA E BERNARDINO, 2011)

A contação de história é também um poderoso instrumento metodológico, que colabora no aprendizado pedagógico. Ela além de proporcionar alegria e distração, traz consigo várias contribuições como: transmissão de valores e costumes; as histórias criam uma ponte com o inconsciente; desenvolve a linguagem, a memória e o raciocínio; promove a aprendizagem. E com a história podemos descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica. (NEVER, 2009)

Seguindo o pensamento deste mesmo autor, a história serve também como ponte para introdução de novos conhecimentos:

Ouvir histórias estimula a imaginação, educa, instrui e desenvolve as habilidades cognitivas, além de fornecer o ponto de partida para se introduzir o conteúdo programático. [...]

O professor precisa explorar essa arte com criatividade e beleza, de modo a instigar a imaginação da criança; desenvolver a oralidade – quando oferecer a elas a oportunidade de interagir com a história contada, explorar e ampliar seus conhecimentos linguísticos; e favorecer a aprendizagem em diferentes disciplinas. (NEVER, 2009, p. 62)

2.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA PESSOAS COM SURDEZ

Para entendermos sobre o Atendimento Educacional Especializado direcionado para os alunos com surdez, se faz necessário antes uma breve compreensão sobre surdez e suas características.

De acordo com o MEC 2006 “A surdez consiste na perda maior ou menor da percepção normal dos sons. Verifica-se existência de vários tipos de pessoas com surdez, de acordo com os diferentes graus de perda da audição” (BRASIL, 2006, p.19). Dentre esses tipos, temos o parcialmente surdo e o surdo.

O parcialmente surdo (pessoa com deficiência auditiva), pode apresentar surdez leve e moderada. Na primeira o mesmo tem perda auditiva de até 40 decibéis, restringindo-o da percepção de todos os fonemas das palavras. Não impede a aquisição normal da língua oral, mas acarreta dificuldades de articulação. Na perda moderada, o indivíduo tem sua perda entre 40 e 70 decibéis, trazendo limitação na percepção da palavra, apresentando atraso de linguagem e alterações articulatorias.

O surdo apresenta um grau severo ou profundo. No severo a perda auditiva está entre 70 e 90 decibéis. Este leva a pessoa a percepção apenas de alguns ruídos, sendo possível chegar aos 5 anos sem desenvolver a fala. Já no profundo, tem sua perda auditiva superior a 90 decibéis, impossibilitando o reconhecimento da voz humana, privando a aquisição da língua oral. Esclarecendo melhor esta perda, o MEC nos explica que:

As perturbações da função auditiva estão ligadas tanto à 20 DIFICULDADES DE COMUNICAÇÃO E SINALIZAÇÃO - SURDEZ estrutura acústica quanto à identificação simbólica da linguagem. Um bebê que nasce surdo balbucia como um de audição normal, mas suas emissões começam a desaparecer à medida que não tem acesso à estimulação auditiva externa, fator de máxima importância para a aquisição da linguagem oral. Assim, tampouco adquire a fala como instrumento de comunicação, uma vez que, não a percebendo, não se interessa por ela e, não tendo retorno auditivo, não possui modelo para dirigir suas emissões. (BRASIL, 2006, p. 19-20)

Vale salientar que os estudiosos da área, consideram “surdo” aquele “que percebe o mundo por meio de experiências visuais e opta por utilizar a língua de sinais, valorizando a cultura e a comunidade surda” (MEC, 2006, p. 20).

Tendo conhecimento prévio sobre a surdez e suas características, continuaremos com o estudo sobre o Atendimento Educacional Especializado. Este busca a eliminação das barreiras arquitetônicas, pedagógicas ou atitudinais e possui como objetivos:

- I. Prover condições de acesso participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II. Garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem e
- IV. Assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2008, p. 1)

Sendo destinados aos alunos com deficiência, nos diferentes níveis e modalidades educacionais. O AEE funciona nas salas de recursos multifuncionais, com equipamentos, mobiliários e materiais

didáticos e pedagógicos adaptados a necessidade educacional de cada aluno.

É importante ressaltar que o AEE não deve desenvolver suas atividades como reforço escolar, “a função do AEE ultrapassa essa necessidade oriunda em muitos casos, de outras demandas do sujeito”. (SILVA E MOURÃO, 2013, p. 96). É preciso enxergar e potencializar o aluno em sua totalidade, para obter condições de ultrapassar as barreiras encontradas na sociedade.

2.3 METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como um estudo de caso, pois tem como finalidade estudar, compreender e analisar as contribuições da contação de história enquanto recurso metodológico na aquisição da aprendizagem da LIBRAS, no Centro Atendimento Educacional Especializado.

Esse tipo de pesquisa é definida por Fonseca (2002) como um estudo caracterizado numa entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, entidade social, ou uma pessoa. Visto que, busca conhecer de forma particular e específica aquilo que se põe ser única em meio a outros aspectos essenciais e característicos.

Nosso campo de pesquisa foi o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE), localizado em Acajutiba-BA. Este teve início em 2013, hoje é composto por 80 alunos, 8 professoras e uma equipe multifuncional composta por fisioterapeuta, fonoaudióloga, psicóloga e uma assistente social. Mantém suas atividades nos turnos matutino e vespertino.

Neste centro o Atendimento Educacional Especializado voltado o surdo, atende 14 alunos, que estudam na rede municipal, nos ensinos fundamentais I e II. A professora responsável por esta área

é formada em pedagogia, possui especialização na área de educação especial e graduação em Letras Libras. Ela organiza os atendimentos desse público em individual ou em dupla. E realiza itinerância nas escolas dos alunos.

Para concretização dessa pesquisa utilizamos como instrumento de coleta de dados: entrevista e apuração dos registros fotográficos da professora.

2.4 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DOS DADOS

Quando nos referimos sobre a contação de história como recurso metodológico para aprendizagem da LIBRAS, estamos falando sobre histórias contadas por meio da LIBRAS, por literaturas, que entende e respeita a língua da comunidade surda (ALMEIDA et al. 2017).

Na realização da nossa pesquisa, coletamos os dados em uma sala de recursos, nesta a professora do AEE, utilizou a contação de história em seus atendimentos boa parte do ano. Ao indagamos a professora a forma como ela desenvolve seus atendimentos, obtivemos a seguinte resposta:

No caso do português eu trabalho com os contos clássicos, amo os contos porque eles já conhecem, já viram na escola, são mais fáceis. O conto é só saber separar a fantasia da realidade, mas isso ocorre naturalmente. Em libras utilizo também os contos, de branca de neve, três porquinhos, cinderela, e eu já tenho material, joguinho e outros. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2018)

Nesta fala percebemos que a professora foca mais no uso dos contos clássicos, estes apresentam uma grande significância no aprendizado e desenvolvimento do aluno com surdez. Vários contos

já vêm sendo adaptados em LIBRAS, a editora Arara Azul, é uma das que vem trabalhando dentro da perspectiva de histórias adaptadas. De acordo com Batista (2011) os contos apresentam uma literatura mais criativa e cativante, pois age no imaginário e toca as emoções.

Sobre os contos e a LIBRAS a professora nos expõe que, gosta dos contos para o ensino da LIBRAS, porque os contos exploram muito a questão da expressão facial, consegue realizar dramatização com os alunos, de maneira que eles conseguem entender o sentido do sinal como a história em si. Neste mesmo pensamento sobre explorar a expressão facial, Reis (2012) traz em discussão a importância de priorizar a questão visual nas atividades desenvolvidas com os surdos e nos afirma que:

Durante o planejamento das atividades especializadas, é necessário ter sempre em mente a priorização da questão visual. Assim, pelo fato dos sujeitos surdos possuírem a percepção visual muito aguçada, este torna-se o melhor canal a ser privilegiado durante as atividades realizadas no AEE (REIS, 2012, p.155)

Muitos estudos vêm sendo desenvolvidos na área da contação de história, aperfeiçoando e criando técnicas, com foco em surtir um melhor aprendizado para os alunos. Rodrigues (s\d) nos apresenta maneiras e técnicas como por exemplo: materiais utilizados, faixa etária dos seus ouvintes, tempo de duração, ambientalização, formas de contar (livros, oral, vídeos), entre outros. A professora do AEE trabalha na sua prática diária, da seguinte forma:

Na contação de história, primeiro eu gosto de mostrar a história em vídeo, mas é difícil de encontrar, eu escolho aquela mais infantil, porque é muita imagem e o tempo curto. Depois a gente vai observar a versão do livro. Em seguida vamos dar nomes e sinal, a cada personagem e elemento, depois vamos brincar com a história, várias atividades escritas, de organização da sequên-

cia de espaço, atividades referentes a uma cena da história, e por último a dramatização, depois que eles já se apropriaram da história, mas eles não gostam muito não, ficam tímidos. (PROFESSORA ENTREVISTADA, 2018)

Diante desta fala, é possível observar que a professora tem bastante atenção e dedicação na didática utilidade para passar a história, seguindo uma sequência, utilizando mais o visual e não esquecendo da sinalização em LIBRAS. Apresentar a história em vídeo é bastante interessante, já que as tecnologias estão sempre presentes em nosso meio e na vida de alguns alunos também. Schlemper (2017) nos relata que as novas tecnologias têm possibilitado um maior registro de vídeos em LIBRAS, disseminando mais a literatura surda.

Figura 1 e 2: Cantinho da leitura da sala do AEE e livros dos três



Fonte: Foto da autora em 06/11/ 2018

Na sequência é comentado sobre a observação da versão do livro, esse momento também é muito importante na aprendizagem do aluno surdo, nas imagens acima podemos ver o cantinho de leitura e uma literatura usada durante as aulas. Ao ter contato com os livros o aluno com surdez desperta a imaginação, criatividade, ex-

plorando mais sua segunda língua que é o português. Indo além da leitura por si só, adquirindo hábitos de leitores. Nesse pensamento Pereira nos afirma que:

O objetivo não é que leiam, mas que desenvolvam comportamentos leitores, uma vez que a leitura se constitui como o recurso mais eficaz para o aprendizado da Língua Portuguesa. Para isso as crianças surdas, assim como as ouvintes, devem ter contato direto com os livros para folheá-los e explorá-los por conta própria. Para alcançar este objetivo, o professor poderá organizar cantos de leitura, espaços na biblioteca, onde as crianças surdas possam estar com os livros por alguns momentos e, se possível, escolher algum para levar emprestado. (PEREIRA, s\,d, p. 6)

Posteriormente, a professora nos relata que dar nomes e sinais aos elementos, e personagens da história. Nas imagens abaixo, é apresentado um pouco da contação do conto Os Três Porquinhos.

Figura 3 e 4: Prof^a sinalizando a história e pôster com sinais e personagens



Fonte: Foto da professora em 18/11/2018

Essa parte é uma das mais importantes, pois coloco os alunos em contato direto com sua própria língua (PROFESSORA ENTRE-

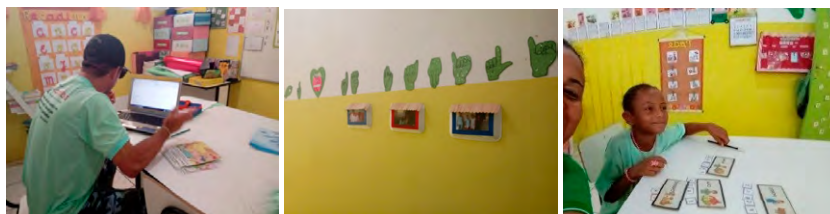
VISTADA, 2018). Quadros (2000) aponta que, isto conduz os educandos a aprenderem mais sobre sua língua através dela mesma. Schlemper (2017) também nos afirma que:

O aprendizado de uma língua requer que o indivíduo tenha contato com a língua propriamente dita e não apenas com fragmentos dela, mas o contato direto e contínuo com a língua nativa que se deseja aprender e ensinar. Assim se é falando que se aprende a falar, podemos dizer que é sinalizando que se aprende a sinalizar. (SCHLEMPER, 2017, p.15)

Na contação de história, os alunos podem visualizar sinais que já conhecem e terem aquisição de novos sinais/vocabulário, de maneira contextualizada. Schlemper nos explica que “durante a narração, não apenas novas palavras/vocábulo são apresentadas, mas toda a estrutura da língua envolvida é transmitida naturalmente aos expectadores, que inconscientemente tem a possibilidade de abstrair novos conceitos” (2017, p. 15).

Nas atividades desenvolvidas depois da história vemos duas ações positivas: a primeira em ter o feedback da história contada, observando se os alunos conseguiram captar a história em si (enredo, ordem, moral da história), os sinais expressos durante a história, entre outros. E em segundo o aprendizado do português, do letramento, e da estimulação da memória. Assim como podemos visualizar nas imagens abaixo, a digitação da história que estimula a memória, a escrita e o manuseio do computador.

Figura 5, 6 e 7: Atividades entorno da história



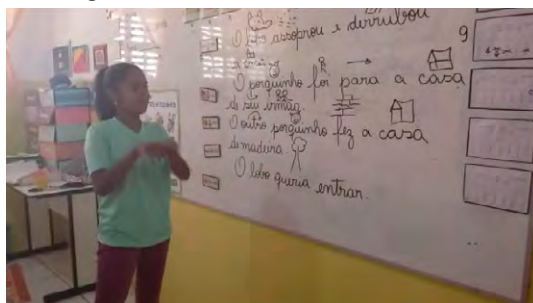
Fonte: Foto da professora em 23/11/ 2018

Na segunda imagem temos a construção da casa de madeira com as fotos das famílias de cada aluno, despertando a criatividade dos alunos e estimulando a coordenação motora fina. Na imagem 7 a professora estar trabalhando a identificação da letra inicial das palavras chaves da história, atividades como essa contribui para o letramento dos alunos.

Por fim, de acordo com a professora entrevistada, o aluno dramatiza a história. A dramatização segundo Freitas (s/d) é um instrumento eficaz, que traz crescimento cultural, amplia a linguagem oral e corporal. E no caso do público surdo, contribui também para o enriquecimento da aprendizagem da LIBRAS. Além disto, Schlemper (2017) nos ensina que:

[...]usar o reconto de histórias para proporcionar um momento de feedback, ele pode proporcionar que os “espectadores” além de expressarem sua compreensão da história, também compartilhem novas “palavras”, treinem a memória e experimentem o uso da “língua” em toda a sua estrutura, pois a palavra sozinha, pouco transmite mas dentro de um contexto, infinitas possibilidades aparecem. (SCHLEMPER ,2017, p. 17)

Figura 8: Aluna dramatizando a história



Fonte: Foto da professora em 20/11/ 2018

Na etapa final da entrevista, perguntamos a professora quais as contribuições da contação de história na sala de AEE.

As contribuições são que eles aprendem mais rápido, eu gosto de trabalhar com um tema gerador, e esse tema geralmente é um conto, no início do ano trabalhei com “um amor de família”, e todas as atividades giram entorno (Professora Entrevistada, 2018).

Esta resposta apresenta claramente a preocupação da professora no aprendizado de seus alunos e o cuidado em escolher o tema gerador e atividades que girem em entorno do tema. Dentro do AEE é preciso ter esse cuidado no planejamento, de maneira que os atendimentos que venham ser realizados facilitem e conduzam o aprendizado do aluno positivamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, constatamos que a contação de história enquanto recurso metodológico, na sala de recursos em Acajutiba-BA, utilizada por meio das ações e didática pedagógica de uma professora de AEE de alunos com surdez, contribuiu positivamente na apren-

dizagem de LIBRAS. Conduzindo os alunos, a adquirir conhecimentos de novos sinais/vocabulários da sua língua materna, de maneira contextualizada.

A contação de história apresentou-se importante também por trabalhar a forma visual, canal que para a comunidade surda é crucial na aprendizagem. A contação favorece ainda a aquisição da língua portuguesa, abrindo um leque de possibilidades de atividades a serem trabalhadas após a história. A contação ajuda e incentiva também na criatividade dos alunos e na formação de futuros leitores.

Vale salientar que essa pesquisa, está situada num tempo e espaço histórico, apresentando um resultado temporário e que pode ser reinterpretado a partir de novas épocas e de outras teorias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. B. X. A contação de história da literatura surda para alunos da educação infantil: uns instrumentos “mágico” para a formação de leitores. **Seminário Gepráxis**. Vitória da Conquista-BA. 2017.

BATISTA, M. C. M. O Gênero Literário de Contos de Fadas à Criança Surda. **REVISTA EFICAZ**. Maringá: 2011. Disponível em: <http://www.institutoeficaz.com.br/revistacientifica/wp-content/uploads/2011/02/Marta-Cristina-Martins-Artigo.pdf>

BRASIL. **Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008**. Que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Especial. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.

FREITAS, de E. Equipe Brasil. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/orientacoes/dramatizacao-como-instrumento-ensino.htm> acessado em 30/01/2019.

FONSECA, J. J. S. da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

LIMA, D. M. **Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: surdez**. 4. ed. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

NEDER, D. L. S. M. *et al.* Importância da contação de história como prática educativa no cotidiano escolar. **Pedagogia em Ação**, v.1. 2009. - OTTE, M. W. KOVÁCS, A. A magia de contar histórias. Acessado em: <http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev02-02.pdf>


PEREIRA, M. C. da C. Leitura e Surdez. **Universidade Católica**. São Paulo.

RODRIGUES, L. A. Contos de Fadas em LIBRAS. **UNISEB**.

SCHLEMPER, M. D. da S. A importância da literatura infantil em libras no desenvolvimento infantil. **Arara Azul**. 2017. Disponível em: <http://editora-arara-azul.com.br/site/admin/ckfinder/userfiles/files/3%C2%BA%20Artigo%20de%20Michelle%20Duarte%20da%20Silva%20Schlemper.pdf>

SILVA, L. C. da; MOURÃO, M. P. **Atendimento educacional especializado para alunos surdos**. Uberlândia: EDUFU, 2013.

SOUZA, L. O. de; BERNARDINO, A. D. A contação de história como estratégia pedagógica na educação infantil. **Educere et Educere**. Vol. 6 n° 12 jul\dez 2011.



MOVIMENTO FÉ E LUZ E SUAS
CONTRIBUIÇÕES NO ESTADO DE
SERGIPE

Carolina Monique de Jesus Rocha

Rita de Cácia Santos Souza



INTRODUÇÃO

O tema abordado é chamado Movimento Fé e Luz, que atualmente está implantado em 5 (cinco) continentes, basicamente em 59 (cinquenta e nove) países, e este estudo tem como foco central explicar o processo de evolução do Movimento e compreender de que forma esse projeto pode contribuir na vida de pessoas com deficiência intelectual e de seus familiares, observando qual método adotado por eles, para que ocorra essa socialização e inclusão de forma que permita a autonomia, interação e sensibilize outras pessoas a participarem. Em busca de responder alguns questionamentos já citados, o objetivo dessa pesquisa é compreender a trajetória do Movimento Fé e Luz e a suas contribuições para o Estado de Sergipe.

172

Dessa maneira poderemos analisar quais os métodos utilizados por eles e sua função social, conhecendo de que forma acontece a inclusão e socialização das pessoas com deficiência intelectual e as demais; mostrando a importância dos jovens e de seus familiares que fazem parte de todo esse processo. Para podermos alcançar os objetivos descritos, esse estudo caracteriza-se metodologicamente como pesquisa qualitativa de cunho histórico e exploratório.

A motivação para essa pesquisa partiu de uma conversa com a orientadora da monografia, Prof^a. Dr^a. Rita de Cácia Santos Souza, que sugeriu um tema e mostrou em um de seus livros do que se tratava. Em meio a tantas informações sobre projetos de inclusão, ela acabou falando do Movimento Fé e Luz, que logo foi o escolhido.

Essa leitura evidencia a importância de inserir essas crianças e qualquer pessoa que seja portadora de deficiência na sociedade de forma que elas possam aprender sobre o mundo e tenham autonomia cada uma ao seu tempo. Devem ocorrer estímulos por parte das famílias na qual elas estão inseridas

para que possam se desenvolver. Trata de uma orientação que visa: “proporcionar à criança experiências de caráter bio-psico-sociais e educativas, que permitem minorar os seus déficits e auxiliá-las no desenvolvimento de suas capacidades nos primeiros anos de vida”. (SANTOS, OLIVEIRA, 2008, p.3)

Com o desenvolver da escrita pode-se observar uma dúvida no que diz respeito aos termos que poderiam ser utilizados ao falar da pessoa com deficiência, pois muitos já foram usados e faz com que a mente fique confusa do que é correto. “Já foram utilizados termos como mongol, deficiente mental, e denominados até de ‘classe dos doidos’, há um tempo. Com isso fez-se necessário uma pesquisa para que fique claro de que forma deve-se falar.” (PAN, 2008, p.31, apud TÉDD, 2012, p.22). Caso alguém fique paralisado pela dúvida sobre como nomear o “outro”, podemos dizer que já temos um bom começo, pois o melhor mesmo é que o chamemos pelo seu nome.

Nos dias atuais a maior dúvida para classificar essa deficiência encontra-se entre deficiência mental (D.M.) e deficiência intelectual (D.I.). Mas através de modificações de documentos (Declaração de Salamanca) e nomes de associações influentes (American Association of Mental Retardation (AAMR) para American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD)), percebe-se que hoje o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência”, para qualquer deficiência, e no caso da deficiência cognitiva o termo correto a ser utilizado é “pessoa com deficiência intelectual”.

As causas da D.I. são desconhecidas de 30% a 50% dos casos. Essas podem ser genéticas, congênitas ou adquiridas. Dentre as quais as mais conhecidas são: Síndrome de Down, Síndrome alcoólica fetal, Intoxicação por chumbo, Síndromes neurocutâneas, Síndrome de Rett, Síndrome do X-frágil, Malformações cerebrais e Desnutrição proteico-calórica.

Conforme Pan (2008) é notável, contudo, a evolução do conceito de D.I., constatada, especialmente, pela consideração dos modelos da AAIDD e da CIF (Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde), o que permite conceber a pessoa com esse diagnóstico como alguém que apresenta uma forma particular e dinâmica de pensamento e com possibilidades sempre abertas para seu desenvolvimento.

A deficiência intelectual é uma deficiência que apresenta déficits cognitivos concomitantes ao funcionamento adaptativo. A pessoa com deficiência intelectual ou cognitiva costuma apresentar bloqueios para compreender ideias abstratas, tem dificuldade em relacionar-se com outras pessoas e de realizar atividades de cuidados humanos, e por isso o seu aprendizado acaba sendo mais lento.

Para um melhor esclarecimento trazemos a definição da palavra deficiência: perda ou anormalidade de estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, temporária ou permanente. Incluem-se nas ocorrências de uma anomalia, defeito ou perda de um membro, órgão, tecido ou qualquer outra estrutura do corpo, inclusive das funções mentais. Representa a exteriorização de um estado patológico, refletindo um distúrbio orgânico, uma perturbação no órgão. Incapacidade-restrição, resultante de uma deficiência, da habilidade para desempenhar uma atividade considerada normal para o ser humano. Surge como consequência direta ou é resposta do indivíduo a uma deficiência psicológica, física, sensorial, ou outra. Representa a objetivação da deficiência e reflete os distúrbios da própria pessoa, nas atividades e comportamentos essenciais à vida diária.

As desvantagens-prejuízo para o indivíduo, resultante de uma deficiência ou uma incapacidade que limita ou impede o desempenho de papéis de acordo com a idade, sexo, fatores sociais e culturais, caracterizam-se por uma discordância entre a capacidade

individual de realização e as expectativas do indivíduo ou do seu grupo social. Representa a socialização da deficiência e se relaciona às dificuldades nas habilidades de sobrevivência. A deficiência é alguma restrição ou falta de habilidade (resultante do prejuízo) para realizar uma atividade dentro dos padrões de alcance dos seres humanos. Já o impedimento é uma desvantagem individual, resultante do prejuízo ou da deficiência que limita ou compromete o desempenho considerado normal, tendo de ser analisado à luz da idade, do sexo e dos fatores sociais e culturais. A deficiência não é uma categoria com perfis clínicos estáveis, sendo estabelecida em função da resposta educacional. O sistema educacional pode, portanto, intervir para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos com algumas características “deficitárias”, segundo Coll et al. (1995, p.12 apud TÊDDE, 2012, p.20).

Quanto a deficiência intelectual está relacionada à articulação entre a patologia diagnóstica, os impedimentos decorrentes dessa patologia e os contextos ambientais dos quais a pessoa faz parte. Os fatores pessoais e ambientais são focalizados, de modo a enfatizar os seguintes aspectos em relação à deficiência intelectual:

a) reflete a expressão das limitações no funcionamento individual dentro do contexto social;

b) não é fixa, mas transformacional, dependendo das limitações funcionais da pessoa e dos apoios disponíveis no ambiente;

c) Pode ser minimizada quando se pode contar com o provimento de intervenções, serviços ou apoios que focalizam a prevenção, a aquisição de habilidades adaptativas e o estabelecimento de papéis socialmente valorizados para a pessoa.

Em relação a deficiência vem da palavra *deficientia* do latim e sugere algo que possua falhas, imperfeições, não é completo. É o termo usado para definir a ausência ou a disfunção de uma estrutura psíquica, fisiológica ou anatômica.

Após essa breve introdução sobre a deficiência intelectual falaremos sobre um outro aspecto que é de grande significância: a família. Ela é a primeira base do indivíduo; é a partir dela que as primeiras relações sociais da criança são construídas. Nesse sentido, a família constitui o primeiro agente de socialização da criança, sendo a mediadora das relações da mesma com seus diversos ambientes. Para Rodrigo e Palácios (1998 apud VOIVODIC; STORER, 2002) o desenvolvimento de crianças que apresentam deficiência mental não depende apenas do grau em que são afetadas intelectualmente, pois em uma visão mais sistêmica consideram-se diversos fatores afetando o desenvolvimento, dos quais o principal é o ambiente familiar.

O papel da família é de grande valia no desenvolvimento e educação de seus filhos na sociedade, surge deles grandes e fortes bases como respeito, regras, valores, o que contribuirá para que se tornem pessoas conscientes, que respeita o próximo no permanente processo de inclusão na sociedade. Quando a família aceita a limitação de seu filho e o encoraja faz com que eles se tornem pessoas mais independentes e isso ajuda na construção de sua aprendizagem e de sua importância social.

DESENVOLVIMENTO

Com o processo de uma longa caminhada de incertezas e muita dedicação para realização de uma ideia que de início foi desacreditado por todos, o Fé e Luz conseguiu conquistar o seu espaço e ser conhecido e reconhecido nacionalmente. O movimento passou a ser cada vez mais divulgado e foi conquistando outros países, podendo assim criar novas bases e ajudar as pessoas com deficiência intelectual e seus familiares, e mostrar que eles são seres humanos como qualquer outro, e por isso devem ser tratados como tal.

Com esse longo percurso de divulgações a presidente da APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) teve conhecimento do Movimento Fé e Luz, através de uma irmã de um deficiente intelectual que morava próximo da APAE em Aracaju, ela, em uma conversa com a presidente, relatou a experiência de seu irmão após frequentar o Fé e Luz, pois na época a pessoa com deficiência intelectual sofria muito preconceito e era mal vista aos olhos da sociedade, impossibilitando o seu direito de ir e vir, e após começar a frequentar o movimento, ele se tornou uma pessoa mais independente, passou a sair só, ter amigos, coisa que não era comum há 30 anos. Então ela logo se interessou e convidou algumas pessoas da coordenação nacional do Rio de Janeiro e São Paulo para conversarem com os pais em Aracaju, porém acabou esquecendo de comunicar a esses pais e amigos da APAE o dia da palestra.

As convidadas Maria Cecília, Marina¹ e Zilda Siqueira Furta-
do², ao se desesperarem por não ter ninguém na palestra, foram na arquidiocese em busca de um padre que fosse aberto e acolhesse um movimento que atende pessoas com deficiência intelectual, e logo foram aconselhadas a procurar o Padre LuisLamper, já que ele acolhe a tudo e a todos. Ele se encontrava na paróquia do Santo Antônio todas as tardes, e elas foram ao seu encontro e apresentaram o movimento Fé e Luz, e deram uma folha que expressava qual seu objetivo e o que ele não era, através de uma folha em forma de folder, que constava que Fé e Luz é um movimento que acolhe uma pessoa com deficiência intelectual rodeado com seus amigos e familiares. Família e amigos de preferência jovem e se possível um padre, desse modo começamos o Fé e Luz. No outro lado dizia o que o Fé e Luz não era, ou seja, não era uma escola, nem um centro educativo, e não era nada para criar lares com o movimento, e sim uma

1 Coordenadoras provinciais do Rio de Janeiro

2 Coordenadora provincial de São Paulo

comunidade de encontro com deficientes intelectuais. Com isso, o padre Luís gostou bastante e ficou de dar um retorno.

O movimento ficou bastante conhecido após Zilda Siqueira Furtado que é a coordenadora nacional do movimento Fé e Luz no estado de São Paulo, ter dado uma entrevista que falava tudo sobre o movimento em um ano dedicado pela ONU à pessoa com deficiência. O Padre Luís era amigo de Tereza Leandro, uma pediatra que já participou voluntariamente durante 8 anos na APAE. Ele apresentou o movimento Fé e Luz a ela, que logo mostrou interesse e assim foram convidando os conhecidos para participarem. O primeiro frequentador chamou-se Valmir um menino com Síndrome de Down. E logo foi surgindo interesse de fundar comunidades nos interiores de Sergipe, mas para isso era preciso ir a um encontro nacional em Minas. Aqui no Brasil já tinham bases em São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, após a viagem a Minas, Tereza descobriu que os encontros deveriam acontecer numa inserção da paróquia.

O primeiro encontro do movimento Fé e Luz no estado Sergipe aconteceu no dia 08 de setembro de 1981, na casa de um casal chamado José e Josefa, pais de Valmir que tem Síndrome de Down, para essa reunião eles convidaram pessoas que tivessem filhos com deficiência intelectual que participam até hoje do movimento que já tem 37 anos. A partir de 1982 ocorreu o reconhecimento da comunidade.

O Fé e Luz é um movimento ecumênico, e tem várias comunidades, em sua maioria se reestruturando. Seus encontros acontecem em um espaço da igreja, e na casa de algum participante através de visitas, ou em passeios realizados por suas comunidades, que geralmente vão ao parque da sementeira, ou parque da cidade, localizados em Aracaju. O Movimento Fé e Luz teve início no Jardim Esperança, mais conhecido como São Pedro e São Paulo, onde ficou a primeira comunidade e seus encontros acontecem geralmente no

terceiro domingo de cada mês, indo de acordo com cada comunidade, e a forma que eles organizam esses encontros.

No dia 26 de agosto de 1983 o movimento teve seu primeiro encontro na Igreja do Espírito Santo, localizada no Bairro Santo Antônio, logo após foram convidados para o Salesiano pelo Padre Elias, no ano de 1985, e desde então começou a ter prosseguimento em outras comunidades. O movimento em Sergipe contou com o apoio do grupo Shalom que através do Frei Lauro, levou 32 jovens para participar e foi de suma importância para o desenvolver do fé e luz, juntamente com o apoio de Bosco, Lula, Lourdinha, Carminha, Edenia e Fernando, que foi muito importante para os encontros e divulgação do movimento.

A nível nacional, o Movimento tem um conselho provincial que se reúne duas vezes ao ano, é composto pelo coordenador provincial e um, a dois vices - coordenadores provinciais a depender do número de comunidades e do capelão provincial, todos eleitos por mandato de três anos, num total máximo de três mandatos e quando se reúnem anualmente faz o planejamento anual dos coordenadores. Em Sergipe o coordenador provincial é Denisson Barros Vieira, da comunidade São Pedro pescador, localizada no Bairro Industrial, umas das vice-coordenadora é Carmélia Leite, da comunidade São Francisco de Assis, localizada no Bairro Santos Dumont que acompanha a comunidade do Santo Antônio, gerida por Frei Raimundo e Padre Claudomiro. A base de todo movimento são as comunidades com a dimensão de até 50 pessoas, constituída por pessoas com deficiência intelectual, seus pais e amigos. Atualmente o movimento Fé e Luz está implantado em 5 continentes, onde existem cerca de 1648 comunidades em mais de 80 países.

O objetivo do movimento é criar uma rede de suporte informal de proximidade, buscando trazer uma nova visão da pessoa com deficiência intelectual, inserindo-as na sociedade como um ser igual

a todos os outros, com direitos, deveres e com respeito, atraindo jovens com o propósito de melhorar a sua concepção sobre a pessoa com deficiência. Para ele é importante que todas as comunidades estejam integradas nas paróquias para que se possa fomentar a integração de pessoas com deficiência intelectual nos contextos naturais e na igreja. Esse movimento não tem respostas assistenciais, o seu intuito é criar em torno da pessoa com deficiência e de seus familiares um laço de amizade baseados na alegria de descobrir e valorizar os dons e o valor único de cada um de seus membros.

Ele é dividido por comunidades, ou seja, a zona norte que compreende a comunidade São Pedro Pescador e a zona sul a comunidade São Pedro e São Paulo. O presente trabalho de pesquisa teve acesso à totalidade de comunidades no Estado de Sergipe e a alguns nomes das comunidades e anos de criação. Na Zona Norte tem: Igreja São Francisco, localizada no Santos Dumont, criada em 1985; Igreja Nossa Senhora Aparecida, localizada no Bairro Bugio, criada em 1991, localizada no loteamento Pau Ferro, no Bairro Cidade Nova e Comunidade Sagrada Família, localizada no Conjunto Fernando Collor, criada em 2014.

Na Zona sul tem a comunidade São Pedro e São Paulo, localizada no Bairro Jardim Esperança, criada em 1982; Igreja Nossa Senhora de Guadalupe, localizada no Bairro Coroa do Meio, criada em 1996; Igreja Santíssima Trindade, localizada no Santa Maria; Igreja São Domingos Sávio, localizada no centro; Igreja Santa Tereza, localizada no Bairro Santa Tereza; Igreja Sagrada Família, localizada no Bairro Santa Lúcia; e Igreja São José de Anchieta, localizada no Conjunto Augusto Franco.

Nos interiores tem em Itabaiana 5 comunidades: Santo Antônio; São Luís, São Francisco; Nossa Senhora do Bom Parto e Nossa Senhora do Carmo. Em Areia Branca: Nossa Senhora das Graças. Já em Santa Rosa de Lima tem uma comunidade e em

Moita Bonita outra comunidade em formação. Cada comunidade tem seu santo padroeiro.

Os encontros do Movimento Fé e Luz acontecem em sua maioria no salão paroquial após a missa. Ao chegar no salão é feito o momento de acolhida, de apresentação dos visitantes e dos que já são participantes, um momento de cânticos, apresentações e muita alegria. Eles seguem um livro de roteiro, que vem acompanhado da mensagem com a leitura do mês, no qual eles comentam sobre, levando a refletir com algumas perguntas, dinâmicas, partilhas, brincadeiras, e momento de oração. O livro é todo ilustrativo, não necessariamente precisa se prender a ele, pois para o movimento é importante que a pessoa com deficiência intelectual participe, sintase incluída e importante na sociedade. Na maioria das vezes eles se cansam rápido, despeçam-se facilmente, então os participantes da comunidade sempre fazem algo propício ao momento.

A iniciativa para criar as comunidades Movimento Fé e Luz do não pode partir de uma só pessoa, mas desde o começo deve ser um projeto de um grupo. Então, será essencial que o pequeno grupo se reúna para rezar e planejar aguardando um melhor momento para iniciar a comunidade. Anterior aos encontros é feito o quarto tempo, que é o tempo de convidar, conhecer a família, reforçar o dia do encontro e a importância da presença deles. O ideal é que as equipes de coordenação juntamente com algumas pessoas tenham as suas participações na dinâmica do encontro, que seja mais de alegria e um momento de festa, que são as comemorações dos aniversários do mês (com a comunidade de base), e datas comemorativas como São João, Natal e outras, que algumas comunidades mais próximas se reúnem para um momento descontraído de danças, música e de reencontro.

Uma das dificuldades do Movimento é angariar fundos para ajudar nos eventos, porque há algumas famílias que às vezes não têm o dinheiro da passagem para peregrinação, fazer passeios, camisas, folders e cartazes para divulgação, pois não recebem ajuda financeira do estado e também por ser pouco divulgado acaba não sendo muito conhecido.

Uma das formas de angariar fundos é nas celebrações das igrejas vendendo alimentos, artesanatos e outros. É muito difícil conseguir recursos e apoio na câmara de vereadores, por isso cada pessoa ou família contribui da forma que pode e todo dinheiro é administrado através de uma caixa reserva. Toda entrada e saída é registrada em ata para que se possa ter controle e prestação de contas. Uma grande parte das comunidades tem secretária e tesoureiro para haver um controle maior, e mais cuidado com todas as questões administrativas e registros dos eventos. Desse modo, as finanças são organizadas da seguinte forma: Dinheiro da comunidade: para auxiliar peregrinações; pagar despesas dos representantes das comunidades nos encontros regionais e regionais; contas telefônicas, correio e pagar publicações (se houver); Dinheiro da região: cobrir despesas de viagens do coordenador da região para visitar as comunidades, Encontros Regionais e Novas Fundações; Dinheiro do país: Encontro nacional e reunião do conselho com os coordenadores (o conselho nacional paga todas as despesas de viagens e estadias de todos os membros do conselho); e Dinheiro da zona: Viagem do coordenador para visitar os países e fundações.

Outra dificuldade é que muitos jovens hoje não se interessam por essas questões, as pessoas que estão fazendo parte do movimento Fé e Luz já fazem parte há muito tempo e estão envelhecendo, adoecendo e outras já faleceram, e isso é o que preocupa, pois devido a esses acontecimentos muitas das comunidades estão desativadas ou se reestruturando.

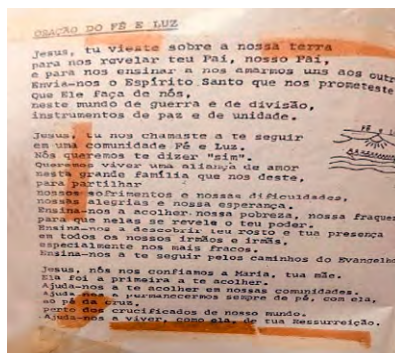
A peregrinação acontece uma semana após a procissão de Divina Pastora, sempre no quarto domingo do mês de outubro, devido o percurso ser longo, eles fazem a caminhada a partir do Cruzeiro que é considerado um lugar sagrado e vão de encontro à igreja e a depender das condições físicas deles optam por fazer via sacra no meio da cidade para que não se torne cansativo e respeitando os limites físicos de cada um dos participantes e seus acompanhantes.

Figura 5: Peregrinação Divina Pastora: Movimento Fé e Luz no ano de 2005.



Fonte: Imagem cedida por membros da Comunidade Fé e Luz. Dados da Pesquisa (2018)

Figura 6: Oração de Fé e Luz



Fonte: Imagem cedida por membros da Comunidade Fé e Luz. Dados da Pesquisa (2018)

As comunidades norte e sul e dos interiores alugam ônibus que são marcados por bandeirinhas com a representação da padroeira ou por lenços que simbolizam cada comunidade através de uma cor. Eles saem às 7 horas da manhã para se encontrarem no interior de Divina Pastora, começando a peregrinação no cruzeiro ou no meio da cidade por volta das 9h ou 9h30min(manhã). Os que não aguentarem o percurso, podem acompanhar no ônibus; também fazem um dia de celebração eucarística, oração, momentos de descontração e almoçam lá mesmo.

A divulgação do Movimento Fé e Luz acontece por meio das redes sociais, tais como Facebook da Província Renascer e dos participantes com divulgação de fotos dos encontros nacionais e peregrinações, através de cartazes colocados nas igrejas, nos passeios e nos encontros de movimentos pastorais. São distribuídos panfletos que falam sobre o que é o Movimento Fé e Luz, seus objetivos e o que ele não é. Os passeios geralmente são para o parque da cidade localizado no Bairro Industrial e Parque da sementeira, localizado na Avenida Beira Mar.

Há um tempo, como é ressaltado ao longo do trabalho, as pessoas com deficiência intelectual sofriam muito preconceito, eram denominados como “a praga da sociedade”, e toda essa rejeição fazia com que os pais dessas pessoas tivessem vergonha delas.

Em um dos relatos a entrevistada Dr^a Tereza Leandro relata várias experiências. Uma delas conta a história de um garoto chamado Ernesto que era excluído dentro de sua casa, tratado como um cachorro ficava no quintal com os cachorros, comia fezes, vivia todo sujo e era muito carente de amor e atenção. Ela viveu essa experiência ainda quando era voluntária da APAE, por acaso, em um dia chuvoso ela e duas colegas de trabalho estavam indo para casa quando o carro quebrou e receberam ajuda de um senhor chamado Vaval, que as levou para sua casa. Elas escutaram ruídos como

se fosse realmente de cachorro, e toda vez que acontecia trovões esses ruídos ficavam mais altos, até o momento que Tereza perguntou se era um cachorro e se poderia ver o que era, e o pai do garoto respondeu que era um menino e que elas podiam não gostar do que iam ver. Mesmo assim pediram para ver e ao se depararem com aquela cena, pediram que o soltasse e o abraçaram. Ele estava com muito medo devido os trovões. A emoção tomou conta delas, pois foi muito impactante aquela cena. Pediram autorização a seu Vaval de continuar a visitá-lo, e cada dia uma delas ia visitar Ernesto. Tereza acabou saindo da APAE e continuou a se manter presente na vida dele e levando para o Movimento Fé e Luz.

No dia do aniversário de Ernesto ele ao ver Padre Luis Lamper e Tereza, correu para abraçá-los. Seu pai olhou para eles com os olhos cheios de lágrimas e perguntou o que ele fazia para que seu filho o tratasse assim, e teve como resposta que ele só precisava ser amado como necessitava. Ao final de sua vida os pais de Ernesto orgulhavam-se em dizer que era seus pais.

Outro relato de uma das entrevistadas, Francelina, conta sobre seu irmão conhecido por Julinho, que apesar de ser muito brincalhão com as primas era de poucas palavras, mais era muito participativo nas celebrações do Fé e Luz. Certa vez ao chegarem à missa uma mulher olhou para ela e disse “lá vem Francelina e sua cruz”. Ela olhou e disse que não aceitava, pois era Francelina e seu presente que Deus deu. Seu irmão Julinho no momento olhou bem nos olhos dela, e compreendeu em seu subconsciente que era amado, então é justamente essa mensagem que o Movimento Fé e Luz quer deixar cravado nos corações e na consciência de cada um no momento que ele convida às famílias, amigos e jovens a participarem das comunidades.

Atualmente o Movimento Fé e Luz vem travando uma batalha constante e vem se fortalecendo ao longo dos anos. Ainda assim é

valido ressaltar que existem muitas batalhas e campos que precisam ser conquistados.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos anos de 1050-1970 do século XX as pessoas com deficiência intelectual eram vistas como algo ruim na sociedade, e seus pais eram aconselhados a abandoná-las, como se não tivessem nenhuma importância como sujeito e não precisassem de atenção e carinho como qualquer outra pessoa.

O Movimento Fé e Luz tem 47 anos, foi criado na França com o intuito de ajudar pessoas com deficiência intelectual a serem inseridas na sociedade como parte dela, como todo e qualquer ser humano, com respeito e amor. Tudo começou quando os pais de Louic e Thadéu (Camille e Gérard Proffit, agricultores do norte da França) decidiram levar seus filhos em 1967 à peregrinação em Lourdes e foram destratados e excluídos como se eles fossem dois bichos. Com alguns anos em uma reunião conheceram Marie-Helene e Jean Vanier que trabalhavam e conviviam com pessoas com deficiência intelectual e outro casal de pais que tinham filhos na mesma situação, e assim decidiram criar um projeto para peregrinação em Lourdes, com o intuito de propor um crescimento espiritual das pessoas e sensibilizá-las a ter uma visão cristã sobre as dificuldades do outro.

A caminhada foi bastante árdua, pois as pessoas desacreditavam que essa ideia poderia dar certo. Após a criação de um centro de apoio à pessoa com dismelia (má formação congênita, devido a um medicamento dado as futuras mães da época), criada pela rádio de Luxemburgo, os pais que antes se escondiam começaram a se tranquilizarem e tirar um pouco do peso das costas. Juntos começaram a se mobilizarem para que a peregrinação em Lourdes acontecesse, pois lá eles tinham muito preconceito e a deficiência intelectual era

confundida com deficiência mental, e por isso causava muito medo. Os médicos diziam que não tinha porque aquelas pessoas visitarem os santuários, pois não havia milagre a ser feito.

Através de muita mobilização e sofrimento de alguns pais que por ali passaram, eles conseguiram que os padres dominicanos concordassem que aquela situação deveria ser mudada. Após uma longa jornada para conseguir convencer a todos, que aquelas pessoas precisavam de respeito, carinho, atenção e que eram assim, como os demais, amados por Deus. Em 1971 aconteceu a primeira peregrinação a Lourdes e muitas pessoas fizeram parte desse processo para que ocorresse tudo certo, foram feitos cartazes, folders, divulgação na mídia (embora muitos estivessem participando e esperando que desse algo errado, pois para eles aquelas pessoas só serviam para dar trabalho). Muitos médicos foram acionados, houve uma grande mobilização nacional e o melhor ocorreu tudo bem, melhor do que haviam planejado.

Essa pesquisa em torno da deficiência intelectual vem evidenciando ao longo das seções a importância da inclusão na sociedade, respeitando os seus direitos, limitações, assim como é ressaltado a todo o momento durante o curso de pedagogia, que toda e qualquer pessoa deve ser inserida nos espaços sociais, garantindo assim uma troca de conhecimentos. Por isso, a pessoa com deficiência deve ser vista pelo seu potencial, habilidades e aptidões, mas infelizmente é um assunto que ainda é banal para muitas pessoas que continuam com o mesmo pensamento do século passado e ficam presos ao preconceito; outras acham normal ter pessoas com deficiência intelectual, e os têm como “os coitadinhos”.

O Movimento Fé e Luz é uma associação internacional e ecumênica. O seu objetivo é inserir as pessoas com deficiência intelectual e seus familiares na sociedade e no mundo como sujeitos “especiais”, mas não são especiais devido os termos usados antiga-

mente, e sim especiais pelo fato de terem muito mais a oferecer do que muitos imaginam. São vistos como os limitados, até mesmo por seus familiares, que acabam os excluindo ou os tratando como eternos bebês, até mesmo nos casos de famílias em que os pais tem mais filhos, além do seu filho com deficiência, e acabam deixando seus outros filhos de lado, tornando um ciclo de sofrimento e solidão.

Então o Movimento Fé e Luz vem fomentar e ajudar as famílias e jovens a serem mais ativos enquanto cidadãos, e mostrar que infelizmente não se pode mudar as coisas do mundo, mas que juntos podem mobilizar muitas pessoas.

Ao chegar ao Estado de Sergipe o Movimento Fé e Luz assim como em Lourdes na França, passou e ainda passa por muitas dificuldades, porém a força de vontade dos seus integrantes das comunidades de encontro fizeram com que elas se mantivessem unidas para construir os pilares do Movimento Fé e Luz. Contudo, para eles é muito difícil nos dias atuais atrair jovens que queiram participar do movimento sem ter algo em troca. Outra dificuldade é o seu fator histórico que remete as raízes da ignorância, no qual não seja preciso estar deparado com tal situação (pessoa com deficiência) para sentir a necessidade de ver aquele individuo inserido no meio social como todo e qualquer ser humano.

Para muitas famílias a chegada do movimento no Estado de Sergipe em 08 de setembro de 1981 foi visto como algo muito gratificante, pois a partir do momento em que começaram a frequentar o Fé e Luz e ter visitas dos coordenadores em suas casas, a vida deles mudaram totalmente. Muitos pais mantinham seus filhos com deficiência como uma parte isolada de suas casas, em muitas situações esses eram tratados como cachorros, aprisionados por cordas, outros acabavam esquecendo que tinham mais filhos além do que precisava de uma atenção mais cuidadosa devido as suas necessidades, então o Movimento fez com que esses pais pudessem perceber

a importância de seus filhos, a necessidade de dar atenção, carinho, amor, de dar autonomia e deixá-los se tornarem mais independentes e felizes, sem exclusividades, evitando causar raiva e ódio de outras partes que se sentem excluídas.

O problema da sociedade é que na teoria as pessoas agem de modo superficial e acabam trazendo uma herança preconceituosa. Essa estrutura arcaica acaba influenciando a falta de informação na sociedade e a um julgamento de valor, sendo que existem leis que protegem os direitos da pessoa com deficiência, e mesmo assim as políticas públicas deixam a desejar, visto que elas deveriam ser aplicadas na educação de base para conscientizar e educar a sua população criando um ciclo de intelecto no meio. O Movimento Fé e Luz já cuida do problema, mais esses questionamentos devem ser tratados a partir de onde eles nascem, na educação de cada um.

REFERÊNCIAS

GATTI, Bernadete Angelina. **A produção da pesquisa em Educação no Brasil e suas implicações**. In: GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

MATHIEU, Marie-Helene.;VANIER, Jean. **Nunca mais sozinhos**.S/L:editora:life, 2012


SANTOS, Talita Rocha dos.; OLIVEIRA, Francismara Neves de. **As Interações Sociais e o brincar da criança com síndrome de Down**. Revista Educação e Linguagem.2008. Disponível em:<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/323_155.pdf>. Acesso em: 30 de agosto 2016.

PAN, M.**O direito a diferença**. Curitiba: IBPEX, 2008.

TÉDDE, Samantha. **Crianças com Deficiência Intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. 2013. 100 f. (Trabalho de Dissertação)- Centro Universitário de São Paulo. 2012. Disponível em:<<http://unisal.br/wp-content/uplo>

ads/2013/03/Dissertação Samantha-Tédde.pdf>. Acesso em: 14 de agosto 2017.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A.; STORER, Márcia Regina de S. **O desenvolvimento cognitivo das crianças com Síndrome de Down a luz das relações familiares.** Psicologia: Teoria e Prática, v. 4, n. 2, p.31- 40, jul./ago. 2002. Disponível em:<<http://www.mackenzie.br>>. Acesso em: 15 dez. 2007.



NOVOS TEMPOS, ANTIGAS PRÁTICAS:
A REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDADES
EDUCACIONAIS DURANTE A PANDEMIA
DO COVID-19 NA GRANDE ARACAJU/SE

Perolina Souza Teles

Cândida Luisa Pinto Cruz

Débora dos Reis Silva Backes

Wine Silva de Santana Santos Castor



1 INTRODUÇÃO

Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde classificou a doença COVID-19 como uma pandemia. Também em março de 2020, os primeiros relatos de casos novo coronavírus surgiram em Sergipe, sendo decretada situação de emergência na saúde pública em nosso estado. No primeiro momento, acreditamos que fosse possível seguir com nossas atividades cotidianas de forma normal, tomando os devidos cuidados recomendados pela vigilância sanitária, profissionais da área da saúde e Organização Mundial da Saúde (OMS). Todavia, em poucos dias, percebeu-se que estávamos caminhando para iniciar um outro ciclo, no qual todos nós entraríamos no chamado “novo normal”, que incluía, entre outras ações, o isolamento social e com isso a interrupção das atividades escolares presenciais.

192

Como o Brasil não foi o primeiro país a vivenciar a pandemia, já acompanhávamos com apreensão o noticiário internacional e as manchetes que chegavam não eram nada animadoras, passamos por alguns meses de suspense, aguardando apenas a chegada do vírus ao Brasil, o que infelizmente não veio acompanhado de planejamento e programas de enfrentamento das consequências da chegada do COVID-19. Tivemos um tempo, ainda que curto, para nos organizar e prever algumas ações possíveis, com base da experiência de outros países.

No entanto, a inércia de ações do governo federal e de setores da sociedade civil, que descredibilizavam o poder de atuação do vírus, deixou-nos à mercê de ações individuais, desorganizadas e descontinuadas por parte dos governantes locais. Cada estado e cada município brasileiro decidiram seus caminhos, com base nas suas demandas sociais e interesses de setores da iniciativa privada, que exigiam, quase que cotidianamente, a abertura do comércio e o fim do isolamento social horizontal.

Inseridas nesse contexto estavam as instituições escolares, todas elas impedidas de funcionar, de forma presencial, pelo Decreto Estadual Nº 40.560, de 16 de março de 2020. Este determina, em seu Artigo 2º, a suspensão de diversas atividades, entre elas “IV - atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada, pelos próximos 15 dias” (DECRETO Nº 40.560, p. 02, 2020). Ao longo dos meses este trecho do decreto foi se renovando, sem perspectiva de retorno. Hoje, ninguém se arrisca a afirmar quando, de fato, as instituições escolares poderão retornar de forma presencial, o que temos são apenas especulações, que já foram para o mês de junho, julho, agosto, setembro ou até mesmo apenas em 2021.

Diante desse contexto o Eixo Práticas e Inclusão Educacional do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva (NUPITA), da Universidade Federal de Sergipe (UFS), iniciou reflexões acerca da realidade do chamado “Ensino à distância” que se estabeleceu subitamente na vida de alunos, professores e gestores escolares. Nossas ponderações iniciaram na nossa primeira reunião remota, realizada em 11 de junho de 2020, às 19h, através do aplicativo *Skype*. Na oportunidade, as participantes trouxeram relatos de experiências com o ensino que se estabeleceu no pós-pandemia, falando sobre o acompanhamento de filhos - enquanto mães - e alunos - enquanto professoras.

A partir desses relatos, começamos a perceber que algumas temáticas se repetiam, como por exemplo: abismos sociais mais evidentes, questão social, intensificação das vulnerabilidades sociais, ausência de planejamento dos sistemas de ensino, contexto de muitas incertezas para as famílias e estabelecimento da educação à distância como meio possível de efetivação dos processos de ensino. Ao longo da reunião, percebemos que tínhamos em mãos possíveis objetos de pesquisa, que poderiam, não apenas refletir sobre o mo-

mento atual, mas, sobretudo, pensar em possibilidades de políticas públicas para a educação e estruturação dos sistemas de ensino, no tocante ao enfrentamento da crise sanitária provocada pelo avanço do novo coronavírus.

A segunda reunião remota do eixo ocorreu dia 19 de junho de 2020, também às 19h, pelo Skype, começamos a nos organizar em grupos de trabalho (GT's), de acordo com a temática de interesse de cada membro. À princípio nos dividimos em dois GT's, 1 - Educação à distância física e social: relatos de docentes em meio à pandemia do COVID-19 e 2 - "Nada será como antes": relatos de práticas educacionais de mães inseridas nas tentativas de educação *on-line* no contexto pandêmico. Na terceira reunião realizada pelo aplicativo Skype no dia 26 de junho de 2020, às 18h, traçamos nosso plano de trabalho, com o objetivo de organizar 6 artigos que seriam fruto da nossa construção coletiva de reflexões e do trabalho de pesquisa de 12 participantes do Eixo Práticas e Inclusão Educacional/NUPITA/UFS.

Este artigo é parte integrante do bloco do grupo de trabalho 2 - Educação à distância física e social: relatos de docentes em meio à pandemia do Covid-19. Após este percurso em grupo, seguimos rumo ao estabelecimento dos procedimentos metodológicos necessários para a verificação da nossa hipótese inicial, qual seja, em que pese a importância de se estabelecer uma possibilidade de ensino viável no contexto pandêmico do COVID-19, o mesmo não pode ser considerado educação à distância, especialmente porque, da forma como está sendo efetivado, possui uma forte tendência potencializadora da exclusão social dos alunos das classes menos favorecidas.

Para tanto, traçamos nossos objetivos. No objetivo geral nos propomos a refletir acerca do modelo educacional imposto às famílias e alunos durante a pandemia do Covid-19. Como objetivos específicos temos: compreender os desafios enfrentados pelas fa-

mílias na efetivação do uso das ferramentas propostas para o desenvolvimento do ensino remoto; identificar e registrar ferramentas pedagógicas das novas formas de desenvolvimento de ensino e aprendizagem, impostos pelo contexto de pandemia do COVID-19; e, por fim, analisar e refletir sobre as percepções a respeito do modelo educacional emergencial proposto.

Apresentaremos a seguir nosso embasamento teórico vinculados a Educação à distância, na perspectiva do arranjo atual do ensino remoto em face da pandemia, através dos questionários direcionados aos responsáveis pelos estudantes, para conhecer a realidade dos alunos frente às dificuldades enfrentadas na atualidade. Por fim, traremos possíveis conclusões, de acordo com os dados obtidos.

2 DESENVOLVIMENTO

Estamos diante de uma sociedade nova, na era da informação e das tecnologias. Estudos recentes mostram os benefícios das tecnologias em favor da educação, mas é fato que não estávamos esperando por tantas mudanças impostas pela pandemia que assola o mundo. De repente, famílias, professores e alunos, de todos os níveis de ensino, repentinamente se viram compelidos a se adequar e administrar essa nova modalidade de ensino e aprendizagem.

É interessante destacar que a Educação à Distância (EaD) já era uma realidade no Brasil, há inclusive muitos conceitos que podemos encontrar na literatura especializada. Nova e Alves (2003) afirmam que a EaD é uma modalidade de ensino em que os alunos não estão atrelados a uma sala de aula, porém, há possibilidades de criação de sistemas de ensino por meio de veículos de comunicação diversos (correio, rádio, televisão e internet), atendendo uma parcela da população que, por algum motivo, não pode frequentar esses espaços físicos regularmente.

A respeito da EaD, encontramos no Art. 1º do Decreto nº 9.057 de 2017, as seguintes considerações:

Art. 1º [...] considera-se educação à distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

Comumente nos é possível observar modificações na sociedade, que cada dia mais apresenta-se conectada por redes de tecnologia digital, revelando dessa forma a importância em discutirmos e refletirmos sobre os caminhos dessa modalidade de educação. Imersos no contexto pandêmico, muitas são as esferas a serem desveladas sob uma ótica crítica, repensando conceitos e reconstruindo propostas pedagógicas que realmente possam conferir eficiência ao processo educacional - já historicamente caracterizado como bastante complexo e muito prejudicado no contexto atual - demandando esforços para minimizar os danos causados pela necessidade do isolamento social.

Buscando suprir essa necessidade do momento, docentes e alunos que antes estavam matriculados em cursos presenciais, foram obrigados a migrar e rapidamente se adaptar para atividades educacionais em rede, concentrando-se em construir conteúdos, acompanhar, orientar, avaliar, incentivar famílias e alunos à participação. Além de tentar garantir uma estrutura com ferramentas, materiais e ambiente adequado para tais produções, sem falar das demandas domésticas, num esforço para que os componentes curriculares sejam trabalhados através da modalidade não-presencial. Contribuições de Fidalgo (2008) quanto a essa questão já sinalizavam a respeito:

A utilização das tecnologias informáticas, como mediadoras dos processos de aprendizagem, vai aos poucos deixando de lado seu caráter episódico para comporem o dia-a-dia dos processos pedagógicos. Implica, portanto, ao professor o desenvolvimento de novas competências de criação, acompanhamento e controle do trabalho dos alunos, de forma a capacitá-los ao domínio pleno e criativo destas inovações e não, apenas, de sua utilização, ao mesmo tempo em que ele mesmo está aprendendo a utilizar para uso pessoal e como ferramenta pedagógica (FIDALGO, 2008, p. 14)

Aos alunos atribui-se responsabilidades como, possuir ferramentas tecnológicas que lhes possibilitem o acompanhamento dessa nova forma de ensino, por meio das quais precisam manter a atenção e concentração ao mesmo tempo em que lida com as imprevisibilidades de instrumentos que, em muitos casos, representam novidades, enquanto se encontram imersos em um isolamento que lhes afastam do contato com outros sujeitos diferenciados do meio familiar e lhe impõem ausências, que conferem aos seus próprios corpos uma rotina de reclusão de movimentos e afetos.

Às famílias foi imposta a rapidez e habilidade de lidar com as questões emocionais relativas ao isolamento e com a adequação ao novo cotidiano imposto às crianças e jovens. Mães e pais se tornaram os mediadores entre professores virtuais, atividades e seus filhos, tudo isso em conciliação com as demandas laborais, que foram convertidas para exercício residencial. As famílias, dessa maneira, necessitam encaixar-se à situação e organizá-la da melhor forma possível, destacando-se que, principalmente para as mulheres, o contexto vem se constituindo em mais uma forma de acúmulo de funções e pressões emocionais e físicas, já que se exige um processo de ligeireza e eficácia para tal adequação, refletindo velhos padrões de imposição de regras patriarcais, principalmente às mães.

Oliveira (2009) ressalta considerações relevantes sobre as implicações do ensino remoto relativas aos novos saberes, os quais os professores precisam agregar às suas práticas, na medida em que esses se propõem a participar de um programa de EaD. Entre eles, destacamos o domínio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), das novas metodologias de ensino, gestão de tempo, além da capacidade de trabalhar em equipe.

É necessário evidenciar que a responsabilidade na escolha dos conteúdos específicos, das metodologias que serão utilizadas no ambiente virtual, as práticas pedagógicas que precisam ser adequadas e o gerenciamento dos alunos, continua sendo responsabilidade do professor. Considerando-se que o mesmo prepara, organiza e ministra sua aula, a partir da necessidade de buscar se adequar às diferentes demandas do ensino à distância.

Moreira et al (2020) em seu estudo tece considerações a respeito de algumas problemáticas que envolvem a prática do sistema de Educação à distância, síncrono ou híbrido. Segundo o autor, a modalidade inviabiliza um processo de aprendizagem que alcance todas as camadas da sociedade, assim como afeta a interação social, na ausência das aproximações físicas entre crianças e adolescentes, que tem na escola a representação de um espaço físico para construção de conhecimentos teóricos e percepção de vivências, elaborando novos conhecimentos na possibilidade de estabelecer relações interpessoais, agregando todos esses fatores na constituição de saberes que não estão nos livros e que apenas o aspecto presencial pode fornecer, a partir do experienciar coletivo.

Para além dos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, que em si já concentram grande necessidade de constante reflexão, análise e acompanhamento processual, as vulnerabilidades sociais e econômicas de milhões de pessoas se tornaram particularmente visíveis no atual contexto histórico.

Santos (2008) destaca que vivemos entre contradições políticas e econômicas, em meio a uma conjuntura globalizada adversa, agressiva e imensamente excludente. Essa globalização, ao mesmo tempo em que agrega, também exclui pela promoção de desigualdades nas esferas social, econômica, cultural e educacional, para uma maioria historicamente sofrida pelas vulnerabilidades produzidas pela hegemonia do sistema capitalista.

Nas palavras de Santos (2020), encontramos consonância com tais ideias, quando nos revela o contexto atual, tal como uma claridade pandêmica com suas aparições que a materializam. O que essa claridade nos permite ver e o modo como for interpretado e avaliado determinarão o futuro da civilização em que vivemos. Segundo o autor, essas aparições, ao contrário de outras, são reais e vieram para ficar. Para ele, o sentido da pandemia exprime a emergência de seres invisíveis, ao qual, entre esses, ele destaca os mercados, que tal como vírus é tão insidioso e imprevisível, constituindo-se numa bênção para os poderosos e uma maldição para a grande maioria.

As desigualdades referentes ao acesso e uso da internet, principalmente nas áreas de periferia das cidades e nas zonas rurais, representam marcadamente tais vulnerabilidades. A Pesquisa Nacional por amostra de domicílios Contínua – Tecnologia da Informação e Comunicação (Pnad Contínua TIC) de 2018, divulgada em 29 de abril desse ano, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mostra que uma em cada quatro pessoas no Brasil não tem acesso à internet. Em números totais, isso representa cerca de 46 milhões de brasileiros que não acessam a rede. Tais dados transparecem a falta de acesso a esta tecnologia, gerando mais uma esfera de exclusão, a digital. Essa inacessibilidade tem demonstrado seus efeitos marcantes no momento atual, imersos no contexto de pandemia da COVID-19, que aflorou todas as precariedades a que

milhões de pessoas desassistidas e marginalizadas, sob vários aspectos, estão submetidas.

Assim, fica claro que não há homogeneidade no que tange ao desenvolvimento tecnológico e são nas instituições públicas que essas desigualdades se manifestam de maneira mais intensa, uma vez que, nem sempre há o acesso à internet e quando há, o acesso é precário, com pacotes de dados limitados.

Ademais, enquanto os pais de alunos das classes mais abastadas geralmente estão trabalhando em “*Home Office*” e possuem um grau de escolaridade maior, o que possibilita estar mais presente nas aulas remotas, auxiliar seus filhos e até mesmo identificar possíveis dificuldades, os pais dos alunos da classe menos favorecida economicamente continuam trabalhando fora, possuem um nível de escolaridade mais baixo, em alguns casos não são alfabetizados, o que dificulta sobremaneira o auxílio em atividades escolares e na identificação de possíveis dificuldades.

O desemprego, a fome e a pobreza são realidades que dificultam a aprendizagem. Há diferença entre estudar bem alimentado, em um ambiente calmo, com recursos didáticos e estudar com fome, em um local muitas vezes insalubre, sem recursos didáticos, dividindo um cômodo com mais de 4 pessoas, com barulhos externos, interferindo significativamente na concentração, atenção e conseqüentemente na aprendizagem. Assim, o sistema de ensino contribuiu para reproduzir a estrutura social vigente, mantendo a distância entre as classes sociais.

A partir das observações a respeito dos aspectos que conferem exclusão, é importante destacarmos outro público que historicamente vem conquistando direitos, na medida em que se estrutura a partir da necessidade de atenção às suas especificidades e demandas: as pessoas com deficiências. Atualmente a legislação lhes garante direito à educação inclusiva e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A inclusão escolar constitui-se como um direito constitucional que, pautado na luta de muitas famílias, vem se consolidando no Brasil através de políticas públicas implementadas ao longo das últimas décadas, na busca da garantia de inserção e qualidade no processo de aprendizagem de pessoas com deficiência e/ou necessidades específicas.

Compreende-se que a visão inclusiva da escola perpassa por aspectos que vão além do olhar às necessidades específicas de alguns estudantes, mas, que alcança o olhar para a diversidade, que entre tantos aspectos revela que cada aluno apresenta suas especificidades, tendo ou não deficiências ou qualquer tipo de limitação que o imponha obstáculos ao processo de aprendizagem, conferidas pelas características do contexto ao qual está inserido, por suas próprias características cognitivas e pelos saberes anteriores a que teve acesso.

Em um país de amplo mosaico regional e características étnico-raciais, religiosas, culturais e sociais diferenciadas e que necessitam ser contempladas nos currículos escolares, justifica-se a enorme necessidade no desenvolvimento desse olhar para a diversidade e a construção de uma educação com qualidade, equidade e ao alcance de todos. Isto posto, sem dúvida, um dos grandes desafios da conjuntura atual é garantir o olhar único e plural para cada aluno, respeitando suas necessidades através de Planos de Educacionais Individualizados (PEI).

Considera-se notável a importância da observação dos processos pelos quais estão sendo desenvolvidas (se estão sendo) as atividades que são direcionadas aos alunos que são assistidos pelo AEE ou que possuem necessidades específicas de aprendizagem, durante o isolamento social. É importante observar se contemplam às diversas aprendizagens, as quais os alunos têm direito, e se os professores estão tendo suporte para desenvolver tais atividades,

bem como as possibilidades das famílias em desenvolvê-las de forma eficiente.

Pensar na garantia dos direitos de todos à educação, através da afirmação das equidades no desenvolvimento das atividades pedagógicas não-presenciais, é uma pontuação que se faz urgente, visto as incertezas e desafios da atualidade. Partindo desse contexto, mostra-se urgente que possamos desenvolver estudos a respeito das condições em que as atividades educacionais estão sendo efetivadas; quando e de que forma vem sendo praticadas; e em que sentido e amplitude isso vem sendo recebido por professores, alunos e famílias.

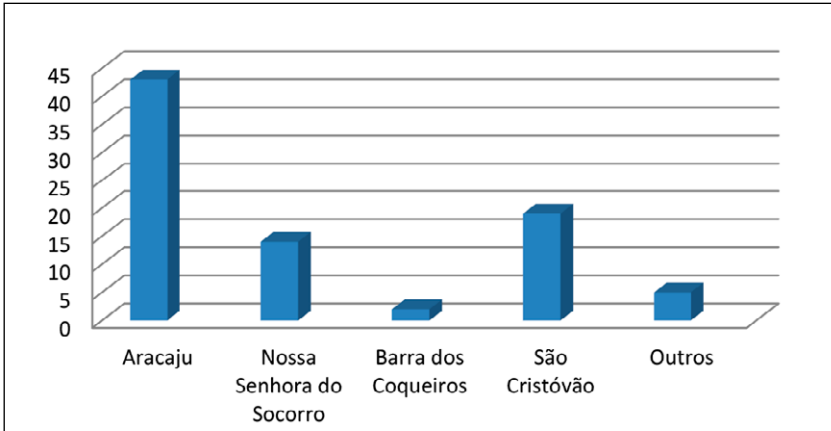
3 ANÁLISE DOS RESULTADOS

202

As metodologias utilizadas para o desenvolvimento deste artigo foram: pesquisa bibliográfica e questionário, realizado através do formulário do *Google*, enviado através de grupos de *Whatsapp* e *Facebook*, entre os dias 30 de junho de 2020 e 06 de julho de 2020. O questionário foi direcionado a mães e pais, com filhos em idade escolar, de municípios da grande Aracaju/SE (Aracaju, Barra dos Coqueiros, Nossa Senhora do Socorro e São Cristóvão). O mesmo tinha um total de 7 perguntas e foi respondido por uma amostragem de 72 pessoas.

Abaixo, para melhor entendimento, faremos a análise qualitativa e quantitativa, utilizando gráficos e análises preliminares do contexto atual nos municípios pesquisados. Para compreender a origem das respostas na perspectiva geográfica da sua moradia, perguntamos: Você mora em Sergipe? Em qual município?

Gráfico 01: Localização X Residência



Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook.

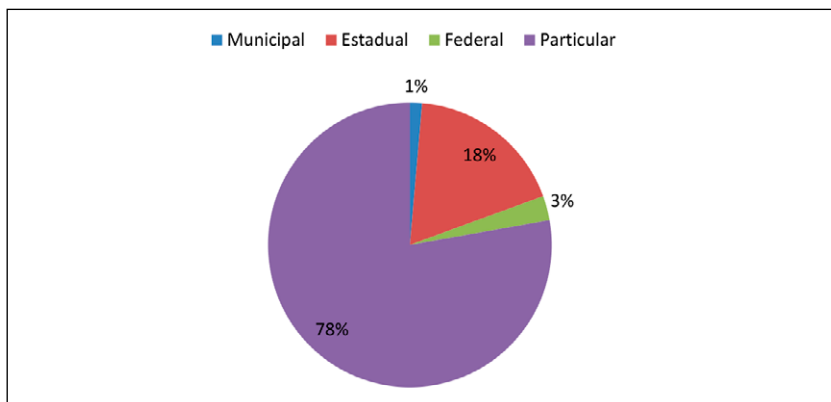
Recebemos 72 devolutivas dos municípios que estabelecemos como campo de pesquisa, utilizamos o gráfico em barra na posição vertical, para representar o quantitativo de pessoas que responderam, e na horizontal, para representar as cidades onde residem os que responderam o questionário. Encontramos os seguintes números: 41 residem em Aracaju, 13 em Nossa Senhora do Socorro, uma pessoa na cidade de Barra dos Coqueiros e 17 em São Cristóvão.

Na segunda pergunta foi solicitado saber em qual rede de ensino o aluno estuda?

1 Nota proemia: os gráficos são recursos utilizados para representar um fenômeno a ser mensurado, quantificado ou ilustrado para melhor compreensão das pessoas, mas quando não é acessível na forma tátil exclui as pessoas com deficiência visual, com dislexia ou dificuldade de aprendizagem.

Audiodescrição: Gráfico um está em formato de coluna, nele consta a residência dos entrevistados. Na primeira coluna está Aracaju com 41, seguido de Nossa Senhora do Socorro com 13, Barra dos coqueiros com 01, a cidade de São Cristóvão com 17 e finalizando com outros, que não são moradores de nenhuma das 4 cidades que utilizamos como campo de pesquisa.

2. Gráfico: Estudantes X Redes de Ensino²



Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook.

Neste gráfico fica claro o predomínio da rede de ensino particular, com 78% dos filhos dos entrevistados. Em segundo lugar, com 18% ficou a rede estadual. Em terceiro lugar, com 3% das respostas, a rede federal e com apenas 1% ficou a rede municipal.

Na terceira pergunta questionamos se durante a pandemia a escola que seu filho estuda está realizando aulas remotas?

² Audiodescrição: na segunda pergunta foi solicitado saber em qual rede de ensino o aluno estuda. Gráfico em formato de pizza (circular), são distribuídas que 78% estudam na rede particular, através da cor lilás, 18% na rede estadual, simbolizado através da cor vermelha, a rede federal de ensino aparece com 3%, com a cor verde e, por fim, 1% para a rede municipal, na cor azul.

Gráfico 03: Estudo X Ensino Remoto³



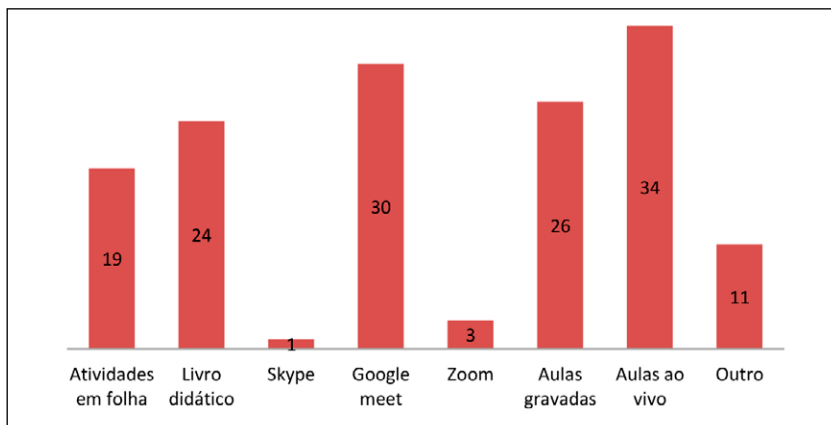
Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook.

O gráfico 3 descreve que, de um total de 72 pessoas que responderam, 96 por cento estão estudando remotamente, utilizando uma tecnologia digital ou de forma impressa, para continuar o ensino e que apenas 4 por cento estão sem nenhuma atividade, mesmo que de forma remota.

Ao perguntarmos qual é a ferramenta de ensino mais utilizada na transmissão de conteúdo durante as aulas remotas, os pais poderiam responder mais de uma alternativa. De acordo com as respostas, as aulas ao vivo são maioria, seguido da ferramenta *Google Meet* e a menos utilizada é o *Skype*

³ Audiodescrição: o gráfico 03, em formato de pizza, versa sobre o estudo e ensino remoto. Com a cor azul temos a representação de 96% dos alunos, que continuam estudando, e com a cor vermelha a representação de 4%, que estão sem estudar.

Gráfico 04: Ensino Atual X Ferramentas Pedagógicas⁴



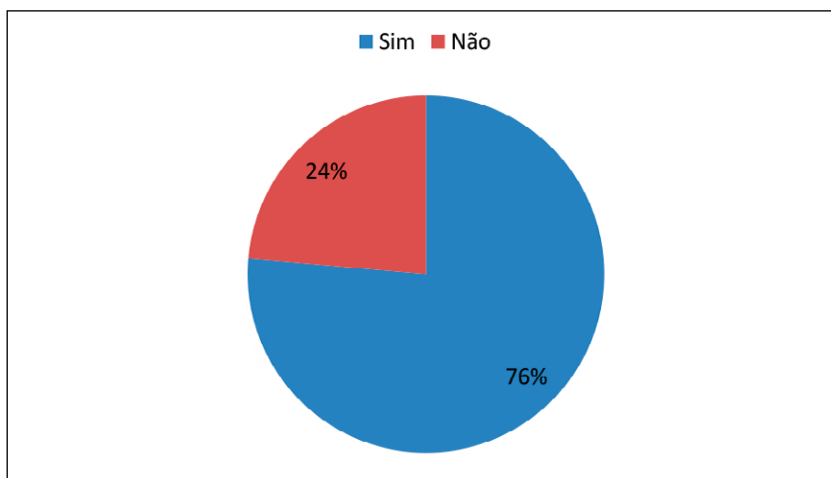
Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook.

Durante esse período novo, 76% dos pais afirmam que estão recebendo suporte da escola, o que mostra um ponto positivo, uma vez que o diálogo entre escola e família é fundamental para o desempenho dos alunos. Entretanto, 24% dos pais não estão recebendo o suporte, o que pode tornar esse período ainda mais difícil.

Nesta pergunta o objetivo foi saber como a escola tem oferecido suporte aos pais e alunos?

⁴ Audiodescrição: no gráfico 04 todas as barras estão na cor vinho, descreve o ensino e as ferramentas pedagógicas utilizadas para continuação do ensino remoto. Na primeira barra dezenove citam que o fazem através de atividades em folha, na barra seguinte através do livro didático, a seguir uma pessoa utiliza o aplicativo Skype, na barra seguinte trinta utilizam o Google Meet, a seguir três utilizam o Zoom, vinte e seis utilizam aulas gravadas, a seguir trinta e quatro utilizam as aulas ao vivo e, por último, onze utilizam outros meios que não foram elencados na pergunta.

Gráfico 05: Suporte Escolar X Comunidade Escolar⁵



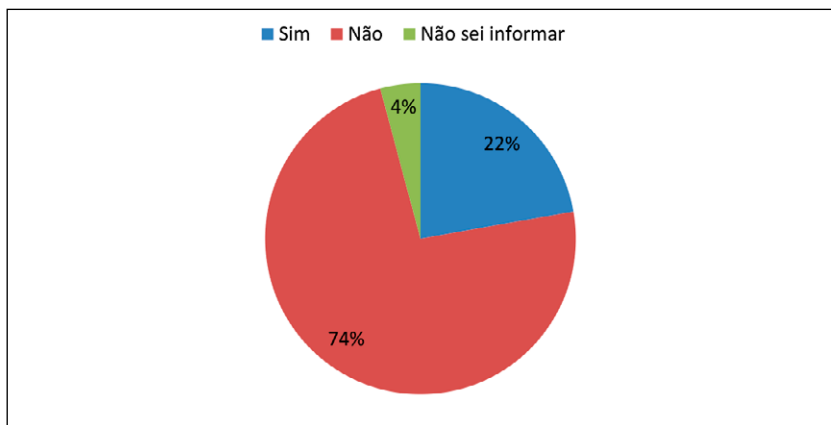
Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook.

Durante esse período novo, 76% dos pais afirmam que estão recebendo suporte da escola, o que mostra um ponto positivo, uma vez que o diálogo entre escola e família é fundamental para o desempenho dos alunos. Entretanto, 24% dos pais não estão recebendo o suporte, o que pode tornar esse período ainda mais difícil.

A próxima pergunta foi se o estudante tem dificuldades de aprendizagem?

⁵ Audiodescrição: gráfico cinco está em formato de pizza, pontua o suporte escolar à comunidade, na cor azul, setenta e seis por cento recebem suporte escolar e, com a cor vinho, vinte e quatro por cento não recebem suporte da escola.

Gráfico 06: Dificuldade de Aprendizagem X Ensino Remoto X Residência⁶



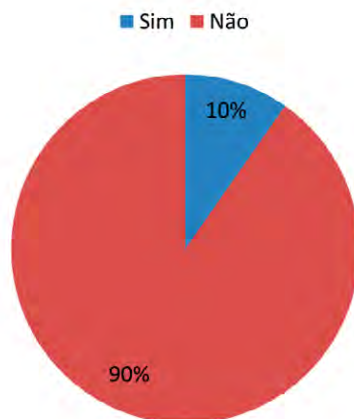
Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook

Sobre as dificuldades de aprendizagem, 74% dos alunos não apresentam dificuldades, 22% possuem dificuldade de aprendizagem e em 4 % dos casos, os pais não souberam informar.

E por fim saber se o seu filho tem algum Transtorno, Distúrbio ou Deficiência?

⁶ Audiodescrição: gráfico seis, em formato de pizza, descreve especialmente as dificuldades de Aprendizagem X Ensino Remoto X Residência. Segundo as respostas, na cor vinho temos a representação de setenta e quatro por cento das respostas como seus filhos não apresentam dificuldades, na cor azul, temos vinte e dois por cento, afirmando que seus filhos possuem dificuldade de aprendizagem e, na cor verde, quatro por cento dos casos, os pais não souberam informar.

Gráfico 07: Discentes X Pessoa com Deficiência⁷



Fonte: Respostas Questionário do Google, enviado através de grupos de Whatsapp e Facebook.

Já em relação aos transtornos, distúrbios e/ou deficiência 90% não apresentam e 10% possuem. É importante destacar que o aprimoramento no registro dos dados é uma busca contínua, objetivando-se a construção de indicadores mensuráveis, para que possamos nos aproximar de maneira acertada da realidade educacional no contexto pandêmico.

A pandemia do COVID-19 apresenta um abismo em duas áreas extremamente importantes: a saúde e a educação. A ausência do Estado implementando ações em prol de uma educação emancipatória e de acesso universal, como rege nossa Constituição Federal de 1988, mostra a dificuldade no acesso à educação por uma tecnologia única, com docentes com pouca formação para a utilização e implementação do ensino à distância.

⁷ Audiodescrição: gráfico sete, formato de pizza, na cor vinho, quantifica que em noventa por cento das respostas, os filhos não têm dificuldade ou transtornos de aprendizagem e nem deficiência e na cor azul, temos dez por cento de estudantes com deficiência auto declarada pelos pais.

4 POSSÍVEIS CONCLUSÕES

Este momento vivenciado mundialmente se estabelece como um grande desafio, por nos apresentar brechas que inviabilizam uma educação justa e ampla para todos, contexto que emergiu pela necessidade da implantação da modalidade de ensino à distância, por meios digitais, que antes era visualizado apenas no ensino superior em nosso país, agora representado, em meio à urgência do isolamento social, como tábua de salvação de um sistema educacional já antes bastante fragilizado.

É importante elencar algumas circunstâncias que nos levam a escrever tentativas de conclusões acerca desta temática. Primeiramente, ressaltamos que este momento é extremamente inusitado para todos, professores e alunos, fomos surpreendidos pelas circunstâncias que estão sendo postas dia a dia e nos adaptando em conjunto e paulatinamente a essa nova realidade. Em segundo lugar, pensamos que todas as tentativas de desenvolvimento de estratégias pedagógicas, diante da conjuntura atual, são louváveis.

Entretanto, quando pensamos em Educação à Distância sabemos que a mesma possui uma lógica pedagógica própria e exige uma estrutura metodológica totalmente diferente da lógica presencial, o que de fato é totalmente diferente do modelo educacional que se estabeleceu à revelia de nossas escolhas neste momento. Andrea Ramal (2020), em entrevista ao jornal O Globo, afirma que “O que aconteceu até o momento foi na base do improvisado. O professor foi dormir como profissional presencial e acordou on-line. O que tem acontecido neste trimestre não é educação à distância, é ensino remoto” (RAMAL, 2020).

Nesse contexto, 96% dos pais que responderam o questionário afirmaram que os filhos estão tendo aula remota, dentro deste universo (que inclui escolas de rede pública e privada) observamos

que as ferramentas pedagógicas utilizadas são diversas - atividades em folha, livro didático, *Skype*, *Google Meet*, *Zoom*, aulas gravadas, aulas ao vivo, entre outras - fato que demonstra que cada escola está se adequando à realidade da sua comunidade escolar. Todavia, também podemos ligar essa diversidade de ferramentas à falta de sistematização e organização dos sistemas de ensino.

Outro dado que nos chamou bastante atenção: 24% dos pais informaram que não estão recebendo suporte pedagógico das escolas, fato extremamente preocupante diante da realidade repleta de especificidades que estamos vivenciando, que inclui impactos em diversas perspectivas nas vidas humanas e na convivência em sociedade. Neste ponto corroboramos com o pensamento de Ramal (2020), quando afirma que a participação da família nesse processo é determinante para o bom desempenho dos alunos. Contudo, de acordo com ela, “[...] a família não pode saber tudo sozinha. As escolas deveriam tê-las capacitado com videoaulas também. Algumas o fizeram, mas a maioria deixou as famílias à deriva” (RAMAL, 2020). Se é a família quem assume o total protagonismo neste momento, na mediação dos conhecimentos escolares junto aos alunos e professores, nada mais justo que o processo de formação perpassasse também pela família.

É interessante observar também que 22% dos entrevistados informaram que o filho ou filha possui alguma dificuldade de aprendizagem e que 10% afirmaram que o filho ou filha possui algum transtorno, distúrbio e deficiência, evidenciando que o apoio pedagógico e de uma equipe multidisciplinar se faz extremamente necessário, sob pena de observarmos a prática da exclusão dos incluídos e o desmonte do Atendimento Educacional Especializado, até que cesse a pandemia do COVID-19.

Essas facetas do modelo de ensino aplicado pelas escolas, durante esse momento histórico, expuseram ainda mais o caráter ex-

cludente do mesmo e abriram abismos ainda maiores para alunos sem acesso à internet, celulares, *notebooks* e *tablets*. Sem a vacina contra o novo coronavírus, seguimos sem uma perspectiva real de retorno, nas condições tidas como normais anteriormente. Pois sabemos que não se faz educação presencial sem aglomeração, sem gente junta, e é muito difícil, para não dizer impossível, modular comportamentos rotineiros de convivência no ambiente escolar, como demonstrações de afeto (que incluem toque, abraços e beijos), pois também é disso que a escola é feita.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **DECRETO Nº 9.057, DE 25 DE MAIO DE 2017**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acesso em 05 de julho de 2020.

FIDALGO, Fernando SR; FIDALGO, Nara L. Rocha. Trabalho docente, tecnologias e educação a distância: novos desafios. **Revista extra-classe**, v. 1, n. 1, p. 12-29, 2008.

MOREIRA, Maria Eduarda Souza et al. Metodologias e tecnologias para educação em tempos de pandemia COVID-19/Methodologies and technologies for education in times of pandemic COVID-19. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 3, n. 3, p. 6281-6290, 2020.

NOVA, Cristiane; ALVES, Lynn. Educação à distância: limites e possibilidades. Alves L, Nova C, organizadoras. **Educação à distância: uma nova concepção de aprendizado e interatividade**. São Paulo: Futura, p. 1-23, 2003.

OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **A gestão da sala de aula virtual e os novos saberes para a docência na modalidade de Educação a Distância**. 2009.

RAMAL, Andrea. Ensino remoto não é educação à distância. O Globo. Disponível em: <<https://www.google.com/amp/s/oglobo.globo.com/rio/bairros/ensino-remoto-nao-ensino-distancia-diz-especialista-em-educacao-1-24501996%3fversao=amp>> Acesso em 15 de julho de 2020.

SANTOS, Boaventura de Souza. A Cruel Pedagogia do Vírus. Coimbra: Edições Almedina, 2020.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2008.

SERGIPE, GOVERNO DO ESTADO. DECRETO Nº 40.560 DE 16 DE MARÇO DE 2020. Disponível em: <https://www.edocsergipe.se.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Decreto-40560_2020.pdf> Acesso em 10 de julho de 2020.

TOKARNIA, M. **Um em cada quatro brasileiros não tem acesso à internet.** Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-04/um-em-cada-quatro-brasileiros-nao-tem-acesso-internet>>. Acesso em 05 de julho de 2020.




EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Sandra Paixão Santos Zica

Maria Lucia da Silva Sousa

Jenesson Carlos Santos Reis



INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é parte integrante de um projeto desenvolvido através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), que tem como objetivo contribuir de forma significativa no processo de iniciação científica dos discentes da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Realizado na área da Educação Especial, sob o tema: “Concepções e Percepções acerca da Educação Inclusiva no município de São Cristóvão, Sergipe pelo olhar dos diferentes autores”. A pesquisa foi dividida em três diferentes planos de trabalho: revisão de literatura, gestores, diretores e professores, pais de crianças e adolescentes com filhos no Atendimento Educacional Especializado- (AEE).

Essa pesquisa foi desenvolvida inicialmente no município de Lagarto e atualmente está sendo realizada em São Cristóvão, possibilitando o mapeamento do sistema educacional inclusivo na rede municipal em Sergipe. O mapeamento visa manifestar as peculiaridades de cada município a fim de fomentar novas ações para que a inclusão seja de fato estabelecida no estado.

Destarte, a educação inclusiva perpassa por todos os âmbitos da educação e que deve ser pensada considerando todos os setores da sociedade, os quais são: esferas sociais, educacional, política e econômica. Esse olhar global voltado para educação inclusiva é fruto das inquietações de quem diariamente atua na educação de crianças com deficiência.

Todavia, pensar numa educação voltada para o educando exige uma ruptura de paradigmas, como bem escreveu Mantoan (2003, p.11), “A inclusão, portanto, implica mudanças desse atual paradigma educacional, para que se encaixe no mapa da educação”. Assim, para que as mudanças ocorram é preciso que haja inquietações geradoras de crises. São estes desconfortos desestabilizadores da mesmi-

ce que segundo a autora promoverá as rupturas necessárias para o engendramento de uma educação inclusiva efetiva.

Para tanto, se faz necessário que os atores envolvidos no processo educativo estejam cientes da importância das suas participações neste processo. Na percepção de Mantoan para empreender uma educação inclusiva em qualquer nível de formação acadêmica, é imprescindível que o educador esteja comprometido com o desenvolvimento do aprendente. “Educar é empenhar-se por fazer o outro crescer, desenvolver-se, evoluir” (MANTOAN 2003. p.5).

Entretanto, a responsabilidade deve ser compartilhada de maneira equilibrada entre o Estado, sob o compromisso de ofertar recursos humanos e logístico para o desempenho de uma educação inclusiva de qualidade; a família como sendo o primeiro espaço educativo dos indivíduos e os primeiros educadores; os professores devidamente preparados para atender as especificidades dos diferentes sujeitos e por último a sociedade nas diversas áreas e serviços.

Somente com o envolvimento de todos, é possível que a criança, o jovem ou adulto sejam preparados de forma digna para o exercício da sua cidadania de maneira plena como estabelece a Constituição Federal 1988.

Art. 205. 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.

Este trabalho se constitui numa pequena contribuição nesse universo de complexidades que é a educação inclusiva no Brasil.

Portanto, este artigo tem como objetivo geral, identificar a percepção dos vários teóricos envolvidos na educação especial e a inclusão através de uma revisão de literatura. Para o fundamento

teórico metodológico o trabalho apoia-se nos estudos de Antônio Carlos Gil (2008), caracterizando-se como pesquisa bibliográfica.

Os benefícios em trabalhar com esse tipo de método “reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL,2008 p,50). Foi realizado um levantamento de referências teóricas, possibilitando o recolhimento de conhecimentos prévios sobre o objeto do estudo. Diante disso:

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográfica. (GIL,2008 p.50)

Dessa mesma forma a pesquisa bibliográfica vale-se principalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado conteúdo. Sendo assim, pensando em proporcionar uma escola inclusiva e democrática, na presente revisão de literatura visamos analisar artigos que abordem a temática da inclusão, assim como mostrar a percepção que os professores gestores têm do processo inclusivo. A partir de análises das contribuições que os autores envolvidos nesse processo oferecem para a educação especial podemos compreender os desafios e progressos conquistados, fazendo com que a educação inclusiva se torne de fato, possível, viva e funcional através das Salas de Recursos Multifuncional (SRM) nas escolas. Por isso reconhecemos a importância quanto ao serviço prestado, e o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e os resultados dessa política educacional inclusiva.

A plataforma selecionada para a pesquisa dos artigos foi a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE), pois entre os veículos

de divulgação de pesquisas relacionadas a área de Educação Especial no nosso país, a RBEE possui uma grande relevância devido ao seu controle rigoroso de qualidade dos trabalhos publicados. Ao realizar a pesquisa na base da RBEE foram utilizadas as palavras-chave: 'atendimento educacional especializado'; 'educação inclusiva'; 'revisão de literatura' e 'sala de recursos multifuncional', a partir desse levantamento, foram selecionados os textos elencados nos resultados e discussões.

A pesquisa foi desenvolvida em três momentos distintos: em primeiro lugar foram organizadas as reuniões para apresentação dos temas e suas respectivas relevâncias para a educação; no segundo momento foi realizada a seleção cuidadosa dos artigos e periódicos que subsidiaram a pesquisa; no terceiro momento foram realizadas as leituras, fichamentos e resumos para uma melhor compreensão dos temas.

O artigo está estruturado em introdução, três seções: a primeira seção apresenta a História da Educação Inclusiva sobre a Percepção dos autores Souza (2017), Mendes (2006), e Mantoan (2003); a segunda explica os preâmbulos da Educação Inclusiva a nível de Brasil e Sergipe; a terceira seção discorre sobre a Educação Especial como uma Modalidade de Educação Escolar. Esta seção, elenca três subseções as quais são: a) A importância da Especialização do Professor da Educação Inclusiva; b) O atendimento Educacional Especializado; c) A Percepção dos Profissionais da Sala de Recurso Multifuncional. Finalmente, para encerrar a pesquisa é concluída com as considerações finais dos pesquisadores.

1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Souza (2017) em seus estudos nos revela o percurso da história da humanidade e para que, a educação inclusiva conseguisse che-

gar à pessoa com deficiência, foi preciso enfrentar um processo de descaso, lutas, dores e conquistas. A autora ainda revela que nesse contexto, a participação da sociedade civil e religiosa sempre esteve presente, mas, com um pensamento distorcido sobre as deficiências existentes. Em seus relatos ela diz que o sacrifício de crianças com deficiência ainda acontece em várias culturas inclusive no Brasil, entre várias tribos (SOUZA,2017 p.26).Visto que todas as pessoas com deficiência sejam elas quais forem eram separadas do convívio social, sobre o respaldo da religião católica por entender que a deficiência era adquirida devido o pecado transmitida de geração a geração.

Assim sendo, o abandono das pessoas com deficiência ou quaisquer outro sinal de deficiência favorecia inevitavelmente para a exclusão.

Esse pensamento foi sendo modificado processualmente tendo a contribuição das famílias e amigos que lutavam pelos direitos da pessoa com deficiência. No Brasil nos anos de 1920 o serviço prestado à pessoa com deficiência era assistencialista. Em Sergipe também não foi diferente a segregação estava visível com o entendimento de que a pessoa com deficiência seria bem cuidada se estivesse separada do convívio social. Em suas pesquisas Souza (2017), evidencia sua finalidade:

Essa instituição foi chamada de Asilo de Mendicidade Rio Branco, instituído em 1º de outubro de 1911, com sede em Aracaju, cujos estatutos foram aprovados pelo Ato nº121, de 26 de julho de 1912, passando a ter a denominação de asilo Rio Branco, com a finalidade beneficente de acolher e amparar: a) pessoas desamparadas de recursos para subsistência; b) pessoas idosas que não disponham de quem delas passa cuidar; c) pessoas idosas que mesmo dispondo de suficientes recursos financeiros e não totalmente desamparadas, necessitem de assistência especial, além da possível na vida familiar comum; d) beneficiários idosos de instituições previdenciárias conve-

niados, encaminhadas pelos respectivos Centros de Serviços Sociais ou órgãos similares. (SOUZA,2017, p. 62)

Com o avanço do sistema político e educacional, os pais amigos das crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) sentiram a carência de uma mudança, ao trabalhar com as diversas deficiências existente.

A instauração da educação especial como prioridade ocorreu através do I Plano Setorial de Educação e Cultura no contexto dos anos de 1972 a 1974, neste percurso, no ano de 1973 fora promulgado o Decreto 72.425 que dá a luz à existência do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). De acordo com MENDES (2006, p. 100), “este seria o primeiro órgão do governo federal, responsável pela definição de educação especial”.

Após o governo militar a educação toma novos rumos, é o que descreve Mendes (2006). A autora afirma que sob a égide Constituição Federal Brasileira de 1988, foram traçadas metas de erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, melhorias na qualidade do ensino e a implementação na formação do professor (MENDES 2006, p.101).

A autora também expressa que foi só com o fortalecimento das bases para filosofia na modalidade da integração que sua ideologia se tornou mundialmente conhecida em 1970.

A integração desses alunos no sistema regular de ensino tem como objetivo promover a diversidade nas escolas regulares, estimulando o respeito aos diferentes, a troca de conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com deficiências para o pleno exercício da cidadania.

Em suas pesquisas Mendes (2006) aponta que o “conceito de integração escolar, por razões históricas parece ter assumido o segundo sentido, que seria o da mera colocação de pessoas conside-

radas deficientes numa mesma escola, mas não necessariamente na mesma classe”. (MENDES, 2006, p.392)

Concordando com Mendes, Mantoan (2003) explica que, a quantidade de alunos com deficiência integrado na escola era em pequeno número, mesmo assim a educação ofertada não atendia às individualidades dos alunos. Mantoan afirma, que a falta de profissionais qualificados, materiais recursos precário evidenciava o des-caso do poder público.

Segundo a autora, os serviços educacionais ofertados, possuíam um caráter de inserção parcial:

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências. (MANTOAN, 2003 p.15)

Foi só a partir dos anos de 1990, com a participação dos países estrangeiros em uma conferência mundial pela Educação Inclusiva que a pessoa com deficiência passa a ter maior visibilidade na busca da igualdade de condições ofertadas:

O Brasil fez uma opção pela construção de uma educação inclusiva ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para todos em Jomtien Tailândia, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca Espanha, 1994 na conferência Mundial sobre necessidades Educacionais Especiais. (BRASIL, 2001 p. 14).

Interesse esse suscitado pela educação inclusiva devido ao crescente número de crianças analfabetas em nosso país. Dessa forma a

meta da inclusão e diferente da integração segundo Mantoan (2003), “[...]O objetivo da integração é inserir um aluno, ou um grupo de alunos, que já foi anteriormente excluído, e o mote da inclusão, ao contrário, é o de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar” (p.16). A escola inclusiva traz um novo paradigma e uma reestruturação em seu sistema educacional.

A declaração de Salamanca foi de fundamental importância, trazendo maior visibilidade e chance para que as crianças com deficiência tivessem maior condição de igualdade no contexto escolar.

Além disso a educação inclusiva foi efetivada através da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de (Nº 13.146/2015). Para que todos os envolvidos tivessem conhecimento e trabalhassem conjuntamente possibilitando o funcionamento de uma rede de apoio e atenção às pessoas com necessidades educacionais especiais.

Como mostra no Art. 1º, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania”. (BRASIL, 2015.p1).

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL UMA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Entende-se por educação especial de acordo com a resolução CNE/CEB nº2 de 2001 traz a definição de educação especial no Art. 3º:

A educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades

dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001 p.1)

Essa reestruturação sofrida no sistema educacional precisou se recriar e superar o engessamento do ensino sistematizado. Posto que não aceita mais a recusa das escolas quanto a matrícula no ambiente regular de ensino como nos diz na Lei nº 12.764 no art. 7º. O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com Transtorno do Espectro Autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos (BRASIL,2012 p.1).

No entanto a promulgação da lei traz a penalidade estabelecida pela não aceitação da criança com deficiência causando uma mascarada inclusão. Os resultados da pesquisa de Gomes (2010) mostram que; as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades da escola, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.

No que estabelece as diretrizes de educação nacional; os sistemas de ensino assegurar aos educandos com necessidades especiais; I-currículos, métodos técnicas, recursos educativos e organizações específicas para atender às suas necessidades (BRASIL, p12).

A imposição do sistema educacional tradicional de currículo que mede o aprendizado do aluno pela quantidade de conteúdos absorvidos, oculta a qualidade do ensino ofertado. Mantoan (2003) afirma que, “o ensino básico, como um todo, é prisioneiro da transmissão dos conhecimentos acadêmicos e os alunos, de sua reprodução, nas aulas e nas provas” (p.27).

No entanto essa anti democratização dos conteúdos traduz-se de forma engessada, e faz com que os professores organizem seu

trabalho pedagógico sem levar em consideração a individualidade de cada criança o seu contexto sociocultural.

Isso acontece porque os professores estão mais preocupados com o conteúdo a ser ensinado, com as metodologias aplicadas na sala de aula e a avaliação. Esse fazer pedagógico ao molde tradicional, impede o educador de se apropriar de novas formas de mediar o conhecimento. No entanto na escola inclusiva, as práticas devem atender à diversidade da turma, independentemente da existência de alunos com deficiência ou não.

“Entende que a aprendizagem é uma construção, que vai ocorrendo paulatinamente, de acordo com a singularidade de cada aluno” (SANTOS, 2015 p. 399).

Compartilha desse pensamento em seus estudos com tema “as concepções sobre inclusão escolar e interações em ambientes inclusivos: uma revisão de literatura” Silveira (2012) evidenciou, a falta de preparo dos professores em lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, e ausência de uma metodologia didática pedagógica transdisciplinar que atendesse a diversidade existente em sala de aula, se constitui um sério problema.

Santos (2015) concorda com a percepção de Silveira (2012) sobre as escolas inclusivas quando afirma que elas precisam de investimento para a capacitação dos professores, precisam passar por uma adequação nos currículos, nas salas, de maneira que atenda variadas especificidades. Todos esses esforços devem ser em conjunto com os professores das Salas de Recursos Multifuncional e as famílias. A autora afirma que a educação inclusiva só irá atingir seus objetivos se tiver ações conjuntas entre escola e família na busca do fortalecimento das práticas pedagógicas por um ensino democrático e inclusivo.

3 A IMPORTÂNCIA DA ESPECIALIZAÇÃO DO PROFESSOR DENTRO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Apesar de vários acontecimentos que corroboram com a sinalização de algumas evoluções importantes acerca da inclusão escolar, é evidente que ainda nos encontramos muito aquém de um patamar que deveras possamos ter grande orgulho.

Mas com todas as limitações e barreiras que sabemos existir, não podemos de forma alguma afirmar que estagnamos na idade média, ou tão pouco que estamos em processo de retrocesso, tal afirmativa seria até uma desvalorização às conquistas até agora alcançadas.

O processo de inclusão educacional deu alguns passos, muitas vezes desordenados com um simples objetivo de cumprir uma legislação específica. Mas nada disso é de um todo ruim, tais atitudes nos admoestam no sentido de que a forma de inclusão que estamos tentando implementar é apenas uma forma que busca normatizar o processo, para que pelo menos através de números possamos apaziguar um sentimento de impotência e despreparo.

Este processo de Inclusão dentro da escola vai além do cumprimento de normas e regras, tornando-se realmente inclusivo somente quando aqueles que ficam á frente, ou seja, os educadores possam ser capazes de fazer com que os alunos tenham “[...] as suas singularidades respeitadas, desenvolvidas e integradas às do grupo que o receber” (FABRICIO, SOUZA E GOMES, 2007).

Para que a inclusão seja real, é preciso que o investimento na formação continuada dos professores seja prioridade. É através de educadores motivados a buscarem constantemente novas habilidades que reconheça as especificidades das diferentes deficiências, e compreenda a psique humano, que possibilitará aos educandos um ensino-aprendizagem que os alcance na sua totalidade.

“É imprescindível um suficiente conhecimento de teorias sobre aspectos relacionados ao funcionamento psíquico do ser humano” (FABRICIO, SOUZA E GOMES, 2007).

Através da capacitação pode ocorrer uma mudança no olhar no professor, tornando-o mais observador diante das necessidades do seu aluno, que precisa de um atendimento diferenciado, esse olhar facilitará o educador ter uma melhor forma de avaliação possibilitando ao mesmo, mensurar o quanto o aluno está conseguindo assimilar dos conteúdos abordados em sala, e dessa forma possa mapear suas dificuldades e assim traçar planejamentos assertivos e direcionados.

Finalmente, o que irá assegurar a evolução dentro do processo de inclusão escolar é sem sombra de dúvidas a capacitação daqueles que se encontram a frente desse processo, despertando neles a busca de uma aprendizagem mútua, comum a uma educação libertadora, impossibilitando assim ao aluno com deficiência que possa ser tratado como um indivíduo incapaz tendo apenas importância numérica para o patamar estatístico de cumprimento da legislação.

3.1. A ORGANIZAÇÃO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O surgimento da educação inclusiva desafia o sistema educacional a conviver com as múltiplas diferenças existente em nossa sociedade. No entanto o marco dessa conquista foi promulgado em 2008 com a implementação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva. Mas também surgiu a necessidade de se criar um espaço para estimula a criança com deficiência, a aprender através de suas potencialidades.

O que seria o oposto dos conteúdos existentes no ensino regular. O suporte oferecido às necessidades educacionais especiais dos

alunos veio com a criação da Lei de Diretrizes e Base da Educação que garante a criação do Atendimento Educacional Especializado e sua oferta gratuita. Esse atendimento é oferecido nas Salas de Recursos Multifuncionais, as crianças. A oferta deste serviço destaca-se segundo a Resolução CNE/CEB 4/2009 no o Art. 5º em:

O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009 p.)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado às crianças servirá com um apoio pedagógico onde terá uma ligação entre a sala de ensino regular e a Sala de Recursos Multifuncional (SRM). Na busca de suscitar o que a criança conhece e maximizar suas potencialidades por meio de recursos intencões que ajude a criança com deficiência a ter independência no seu processo de aprendizagem.

Além disso o tempo desse atendimento será determinado pela necessidade e avanço demonstrado pelas crianças. O público alvo do (AEE) são: I-Alunos com deficiência; II-Alunos com transtornos globais do desenvolvimento; III-Alunos com altas habilidades/superdotação. Esse atendimento ofertado deve ser realizado no contraturno do ensino regular em uma escola mais próxima de sua residência que tenha o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL,2009). Do mesmo modo esse serviço não deve ser ofertado de forma assistencialista ou ser considerado como um reforço escolar.

Lopes (2012) aponta que o tipo de trabalho desenvolvido não pode ser confundido com reforço escolar ou repetição de conteúdos curriculares da classe regular, ele é um espaço de desafio no qual o aluno, com deficiência, encontra condições necessárias para o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com vistas à superação de seu próprio limite, em busca da verdadeira inclusão.

Isto é o professor fará a intervenção junto a comunidade escolar referente ao processo de aquisição da aprendizagem das crianças nas suas múltiplas deficiências.

Segundo a Resolução da CNE/CEB 4/2009 no Art. 13 os professores devem ter formação específica para atuar na educação especial e nas suas funções lhe serão atribuídas:

I - identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos da Educação Especial; II - elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III - organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV - acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V - estabelecer parcerias com as áreas inter-setoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI - orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII - ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII - estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL,2009 p.3).

Por essa mesma razão que professores, gestores e as famílias precisam estar engajadas no processo educacional inclusivo. Embora se saiba que as dificuldades enfrentadas nas escolas, sejam desafiadoras e pode perpassar por problemas como a falta de estruturas arquitetônicas adaptadas, modificação atitudinal, problemas de cunho econômico político social e educacional.

Ainda é através da implementação da política do Atendimento Educacional Especializado, que as crianças com deficiência conseguiram ter maior visibilidade no processo de aquisição do aprendizado. Nos estudos realizado por Calheiros (2014) salienta de que forma o atendimento pode crescer; urge a necessidade de políticas/ações que promovam não somente a melhoria da formação profissional especializada para o AEE e das condições de infraestruturas do espaço escolar, mas principalmente a valorização e o fortalecimento de um sistema municipal de educação que, por muito tempo, vem sofrendo com o descaso de más administrações públicas. Igualmente suscitado por autores como Marquezine e Lopes (2012); Funcke cordeiro (2015); Silva (2019; Tavares (2016); Queiroz (2019) esses autores apresenta a efetivação do atendimento educacional no contexto escolar possibilitando aos alunos ultrapassa as barreiras impostas pelas múltiplas deficiências.

3.2. PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DA SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL

Antes de falarmos sobre a percepção dos professores da sala de recursos multifuncional, é de suma importância discorrermos sobre o que é esta sala, como está organizada e como o professor do AEE desenvolve seu fazer pedagógico neste espaço. A implantação das salas de recursos multifuncionais foi implantada pelo MEC/ SECADI, por intermédio da Portaria Ministerial de nº 13/2007 que estabelece todos os parâmetros para a criação das salas de recursos multifuncionais.

O Documento Orientador do Programa Implantação da Sala de Recurso Multifuncionais do Ministério da Educação (2012), apresenta todas as diretrizes para implementação das salas de recursos e os atores que dela farão uso. De acordo com o documento, as salas serão equipadas com equipamentos eletrônicos, mobílias e materiais pedagógicos variados (p, 15).

O documento explicita como o professor deve atuar em sala de aula de acordo com a clientela. Nesse ponto, percebe-se a complexidade da atuação do professor da sala de recursos multifuncional, pois, atender às mais variadas necessidades que os diversos alunos demandam, requer do professor da sala de recursos muito esforço, e sobretudo educação continuada nas diversas especialidades. O que estes professores têm a dizer a respeito da sala de recursos multifuncionais deve servir de indicativo para melhorias dos espaços e dos recursos.

Carneiro e Leite (2017) afirmam na sua pesquisa que os investimentos em Atendimento Educacional Especializado têm sido significativos. Entretanto, ele afirma que: O professor da sala de aula regular possui alunos com necessidades de atendimento especializado e que essa especialização deve ser estendida o diálogo entre o professor da sala de recursos e o da sala regular deve ser continua, a fim de atender o educando nas suas especificidades.

Os autores corroboram a importância da ampliação do Atendimento Educacional Especializado para todos os educadores e uma maior articulação entre os gestores, professores e pais. (CARNEIRO e LEITE 2017, p.240). Sem a ampliação dessa especialização e o envolvimento desses sujeitos e torna inviável um ensino inclusivo de qualidade.

Batista (2011, p.67) explica a importância da sala de recursos multifuncionais e ressalta a importância da parceria do professor especializado e o professor da sala comum para o diagnóstico do

aluno com necessidade de atendimento educacional especializado. Segundo o autor, esse olhar cuidadoso de ambos os profissionais evitará erros de prognósticos. O autor conclui que há significativas vantagens na utilização da sala de recursos dentre elas estão as atividades com pequenos grupos e sala com funções plurais, que propiciam a atuação de diferentes profissionais especializados na área.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude das leituras analisadas na literatura da área, foi possível refletir sobre a funcionalidade do Atendimento Educacional Especializado-(AEE) nas Sala de Recursos Multifuncional-(SEM). Sendo o primeiro contato da educação especial nas escolas esse serviço prestado precisa ser mais divulgado como suas práticas pedagógicas, ações e intenções seus acertos e erros precisam ser, mas discutidos nos projetos políticos pedagógicos.

Com a participação de professores gestores pais e crianças com deficiência mostrando que tipo de educação está sendo ofertada e quais os objetivos propostos para chegar em uma educação em condições de igualdade. Essas interações e discussões possibilitam a preparação para um futuro de formação continuada do professor, e proporcionam os subsídios necessários para que o profissional que já atua na educação básica se sinta capacitado diante das demandas do cotidiano da sala de aula.

Entre os autores pesquisados, percebemos alguns pontos interessantes que devem ser ressaltados. O primeiro, é a importância da formação continuada do professor que presta assistência na sala de recursos multifuncional. O segundo, seria a ampliação da formação especializada ser estendida a todos os professores, proporcionando uma capacidade maior e melhor no atendimento dos educandos com necessidades especiais.

De acordo com os textos lidos, a educação especial e as salas de recursos multifuncionais, variam bastantes, exigindo especialidades diversificadas nestes espaços. Outro fator preponderante está situado na importância que os representantes políticos das esferas estaduais e municipais percebem a educação especial.

Além disso, essa modalidade de ensino que deve ser um apoio e não a substituição da sala comum, perpassa pelos gestores escolares, professores, educandos, famílias e acrescentamos ainda, a sociedade em seu entorno. Portanto, vislumbramos que as pesquisas que envolvem a educação especial especializada e a sala de recursos multifuncional ainda renderá profícuas discussões até alcançarmos o êxito pretendido sobre a educação especial inclusiva e a sala de recursos multifuncional.

REFERÊNCIAS

BATISTA. C.R. Ação Pedagógica e Educação Especial: A Sala de Recursos como Prioridade na Oferta de Serviços Especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.17. n.1. Marília: Maio - Agosto, 2011.

_____. BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais Para a Educação Básica. **Secretaria de Educação Especial**. Brasília, DF, MEC, SEEP, 2001. p.79.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CEB 4/2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

BRASIL. Conselho nacional de educação. Resolução CNE/CEB 2/2001. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

CALHEIROS, D. S.; FUMES, N. L. F. A Educação Especial em Maceió/Alagoas e a Implementação da Política do Atendimento Educacional Especializado. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 2, p. 249-264, Abr.-Jun., 2014.

CARNEIRO, S. F.; LEITE, I. Inclusão Escolar: Uma Abordagem sobre as Salas de Recursos Multifuncionais a partir das Percepções de Gestores, Professores e Pais. **Revista Includere**, v.3. n.1, p. 233- 241, Out.- Nov., 2017.

GLAT, Rosana. O Papel da Família na Integração do Portador de Deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 1996.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, C.G.S.; MENDES, E.G. Escolarização Inclusiva de Alunos com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.375-396, Set. Dez., 2010.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

MANTOAN, T. E. G. **Inclusão Escolar: O Quê é? Por quê? Como Fazer?** 1.ed. São Paulo: ed. Moderna, 2003.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006. Disponível em: </http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&Itemid=30192>. Acesso em 16 de agosto de 2020.

SANTOS, T.C.C. & MARTINS, L.A.R. Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe Regular. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, Jul.-Set., 2015.

SILVA, T. V. **Inclusão Escolar: Relação família-Escola. Formação de Professores, Complexidade e Trabalho Docente.** PUCPR. Educare, 2015.

SILVEIRA, Kelly Ambrósio; ENUMO, Sônia Regina Fiorim; ROSA, Edinete Maria. Concepções de professores sobre inclusão escolar e interações em ambiente inclusivo: uma revisão da literatura. **Revista brasileira de educação especial**, v. 18, n. 4, p. 695-708, 2012.

SOUZA, R. de C. S. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX): uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas.** Aracaju: Criação Editora, 2017.



A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E GESTORES COM PERSPECTIVA INCLUSIVA

Janine Cristina Santos Silva

Rita de Cácia Santos Souza

Adriana Alves Novais Souza



1 INTRODUÇÃO

Embora as Instituições de Ensino Superior tenham incluído no currículo das licenciaturas disciplinas que tratam da perspectiva inclusiva e ofertado especializações na área, atendendo às orientações e diretrizes da legislação nacional de inserir, obrigatoriamente, “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias” (BRASIL, 2015), a realidade da inclusão no país ainda merece atenção.

Uma das principais problemáticas apontadas em pesquisas no processo de efetivação das políticas de inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns perpassa o trabalho pedagógico, especificamente a formação docente. Ainda é recorrente a insegurança de atuais e futuros professores diante da possibilidade de receber um aluno com deficiência em sala de aula, geralmente com a justificativa de não foi preparado para lidar com elas (HANSEL; ZYCH; GODOY, 2014; SOUZA, 2019, MANTOAN, 2006).

Em suas pesquisas, Glat e Pletsch (2012) observaram as dificuldades vivenciadas e as limitações dos profissionais que, muitas vezes, também trazem consigo uma compreensão estigmatizada sobre a temática e apontam como maior dificuldade saber o que fazer para incluir na escola e no trabalho alunos com deficiências, especialmente na esfera cognitiva.

Nesse sentido, considera-se a importância de buscar compreender como se dão as relações e percepções dos diferentes atores que fazem parte da escola na perspectiva inclusiva. Nesse intuito, a pesquisa intitulada “Concepções e Percepções acerca da Educação Inclusiva no Município de São Cristóvão, Sergipe, pelo Olhar dos Diferentes Atores-II” e aprovada pelo Comitê de Ética da UFS sob o número CAAE 16399819.3.0000.5546 foi construída.

Neste artigo, tem-se um recorte teórico da pesquisa, com o objetivo de compreender aspectos da formação de professores e gestores na perspectiva inclusiva, através do levantamento de pesquisas de autores como Mendes (2006), Santos (2014a; 2014b), Souza (2020), entre outros.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONCEPÇÕES E REFLEXÕES

A luta pelos direitos humanos tem se fortalecido gradualmente, visando dirimir as práticas de discriminação e buscando um mundo mais democrático e igualitário. Segundo Freitas (2006) “para este tipo de sociedade que tanto se almeja, emerge assim a necessidade da prática inclusiva” (FREITAS, 2006, p. 167).

Segundo Mendes (2006), o termo educação inclusiva surgiu no início da década de 1990, propondo um modelo escolar em que todas as crianças, independentemente de sua condição, deveriam estudar em classes comuns, considerando a possibilidade de retirada da criança da classe para salas de recursos multifuncionais quando não houvesse benefício da educação inclusiva em classe comum. Essa afirmativa é questionada por alguns autores pois, para alguns, o aluno precisa participar dos dois espaços, na perspectiva de que quanto mais receber informações, mais ele aprenderá.

As discussões sobre a educação inclusiva, tanto internacionalmente quanto na realidade brasileira, passaram a acontecer mais enfaticamente depois de duas conferências mundiais, apoiadas pela Organização das Nações Unidas: a primeira, a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, na Tailândia; a segunda, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que aconteceu na Espanha, em 1994 e dela resultou a Declaração de Salamanca. Ela tornou-se um marco na história da educação inclusiva (MENDES, 2002).

Em linhas gerais, a Declaração de Salamanca salienta o direito à educação a todas as crianças, levando em consideração as necessidades individuais de cada uma e considera as escolas regulares inclusivas como os meios mais eficazes de educação (UNESCO, 1994).

Na escola, a inclusão deve ser entendida por todos aqueles que dela participam, possibilitando ocorrer a aprendizagem baseada na diversidade, devido ao fato de estarem todos envolvidos em atividades coletivas e não de forma dividida (PIMENTEL; SANTOS, 2014). A Declaração de Salamanca, salienta que:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo de educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. A experiência em muitos países demonstra que a integração das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais é mais eficazmente alcançada em escolas inclusivas que servem a todas as crianças de uma comunidade (UNESCO, 1994, p. 61).

O movimento mundial sobre as escolas inclusivas possibilitou o avanço da discussão sobre a concepção da educação baseada na diversidade. A partir disso, foram ocorrendo eventos, normas, acordos regionais, nacionais e internacionais com objetivo de criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos (MATOS; DINIZ, 2014) e que, baseados nas concepções da Declaração, destacam a importância de se haver uma parceria entre família, professores e profissionais da escola para que a inclusão possa realmente ocorrer.

Para que de fato a educação inclusiva aconteça, faz-se necessário que todos os envolvidos trabalhem conjuntamente, possibilitando o funcionamento de uma rede de atenção a esse público e que

os professores sejam preparados para entender seu papel e responsabilidade na equipe. Sendo assim, a inclusão de acordo com Freitas (2006) consiste em:

Um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o desenvolvimento humano (FREITAS, 2006 p. 173).

A partir da educação inclusiva é possível introduzirmos uma nova forma de olhar, tanto as pessoas quanto a educação. Dessa forma, ao prepararmos a escola para incluir os alunos com deficiência, os benefícios para todos os atores envolvidos no processo educativo serão múltiplos (FREITAS, 2006).

A partir dessa perspectiva, não mais olhamos para a educação inclusiva considerando apenas aqueles que estão dentro do ambiente escolar em si, como também consideramos aqueles que possibilitam que ela aconteça, de forma não tão direta em relação ao aluno, mas ainda de fundamental importância, como os gestores de várias secretarias, organizações, dentre outros. Como diz Mendes (2006), para que a educação inclusiva realmente ocorra, a escola regular necessita de recursos e de toda uma rede de apoio que lhe dê suporte.

Difícil ir na contramão da inclusão, mesmo que seja com o objetivo de olhá-la com rigor e suspeita. Questionar as formas como a inclusão vem sendo pensada e viabilizada nas escolas parece ser o mesmo que estar tomando uma posição contrária a ela. Diante de tanta militância pela inclusão, penso ser importante deixar claro que propor pensá-la como uma metanarrativa da Modernidade não significa lutar para inviabilizá-la, mas significa uma tentativa de pensá-la para além do binômio re-

ducionista do incluído e do excluído ou do caráter salvacionista que a inclusão parece carregar (LOPES, 2008, p. 01).

Ao refletirmos sobre um mundo inclusivo, é possível conceber a ideia de que todas as pessoas possuem as mesmas condições e oportunidades, sem distinções. Dessa forma, a inclusão possui como ponto chave o respeito e o reconhecimento do indivíduo (SANTOS, 2014a), reconhecimento esse que não deve ser adquirido pela sua deficiência, e sim por “ele ser um indivíduo, ser o ator principal do seu espetáculo de vida” (SANTOS, 2014a, p.40).

Conforme Bissoto (2013), ao se pensar em educação inclusiva é preciso levar esta discussão para além do ambiente escolar, entendendo que este assunto pertence a toda a coletividade e que é preciso fomentar indagações sobre o saber e fazer inclusão e quem está envolvido nesse processo. Para que a inclusão se torne fato, propõe Cláudia Werneck (2009), é preciso sair do específico para o cotidiano, que paute das conversas do dia a dia aos discursos de empresários e políticos, que a sociedade seja em si mesma inclusiva e que sejamos todos responsáveis pela qualidade de vida de nosso semelhante.

Seja no processo de educação inclusiva, ou não, precisamos entender que cada aluno é diferente e que, mesmo entre aqueles que possuem a mesma condição de deficiência, há aprendizagens e comportamentos diferentes, o que exige uma continuada formação do professor, para que nossas práticas não sejam fechadas em diagnósticos e terapias pontuais.

Os dias atuais exigem-nos um novo olhar, uma nova postura e precisaremos sempre procurar rever o que estamos fazendo em cada contexto, em cada época e região, ou seja, exigem a compreensão da complexidade humana. Isso faz parte da evolução natural do mundo. Nessa jornada, “vamos nos envolvendo com o novo, sem

nos perceber de momento o que o tempo e o trabalho conseguem transformar. Há, contudo, aqueles que são mais sensíveis, os que estão de prontidão, ‘plugados’ nessas reviravoltas” (MANTOAN, 2015, p. 20). É preciso estar atento aos sinais que nos alertam para “a necessidade e emergência do novo”, para “a urgência de adotá-lo para não sucumbir ao que é velho e ultrapassado” (idem).

A perspectiva inclusiva prevê adequações escolares, o que significa infraestrutura, adequações mobiliárias, instituição da sala específica de atendimento, formação continuada para gestores e professores. Tais investimentos foram previstos no Decreto nº 6571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, que institui política de financiamento através do FUNDEB, visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino e promovendo define medidas de apoio à inclusão e acessibilidade escolar, que envolve, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), a quebra de barreiras: arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática (existente nas políticas públicas, legislações, normas, etc.) e atitudinal (percebida mediante a rotulação, preconceitos e discriminações nos comportamentos das pessoas em relação à deficiência).

É necessário que haja uma formação plena e não apenas técnica, que possa motivar o professor a focar principalmente nas potencialidades do aluno, vendo o seu contexto, sua família, sua história educacional e pessoal, ainda muito a se compreender, conforme veremos no próximo capítulo.

3 POR UMA FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Antes de adentrarmos na análise sobre formação de professores e gestores, pensamos ser importante refletirmos sobre o conceito de educação:

Educação é um conceito amplo que se refere ao processo de desenvolvimento onilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas – físicas, morais, intelectuais, estéticas – tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais.

A educação corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter, implicando uma concepção de mundo, ideais, valores, modos de agir, que se traduzem em convicções ideológicas, morais, políticas, princípios de ação frente a situações reais e desafios da vida prática.

Neste sentido, a educação é *instituição social* que se ordena no sistema educacional de um país, num determinado momento histórico; é um *produto*, significando os resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos; é *processo* por consistir de transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade” (LIBÂNEO, 2004, p. 22-23) [Grifos do autor].

A concepção de educação, orientada para a atividade humana que se faz a partir de suas relações, compreende que o homem é fruto desse contexto e, sendo assim, é papel dos sistemas educacionais fomentar e garantir que as trocas interativas dos seus estudantes, desde os primeiros passos na educação formal, possam garantir seu desenvolvimento pleno, tanto cognitiva quanto socialmente falando.

De acordo com Freitas (2006), a formação do professor, tida como uma preparação inicial, deve englobar aprendizados que possibilitem o desenvolvimento de competências profissionais, tornando-o apto para atuar em situações singulares. Sendo assim, a formação é entendida como um “processo contínuo e permanente de

desenvolvimento, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem [...] e do sistema escolar no qual ele se insere, condições para continuar aprendendo” (TARDIF, 2002, p.177).

No decorrer desse processo, muitas questões têm sido levantadas sobre “como efetivamente ofertar com qualidade o trabalho educativo para todas as crianças, inclusive para aquelas que necessitam de apoio individualizado na sala de aula” (MATOS; DINIZ, 2014, p. 45). Como formar professores para o mundo atual? De acordo com Feldman, 2009 apud Souza, 2017, p. 96), são tempos de inseguranças e incertezas e isso provoca um constante “defrontar-se com a instabilidade e provisoriidade do conhecimento, pois as verdades científicas perderam seu valor absoluto na compreensão e interpretação de diversos fenômenos”. A articulação entre ação e reflexão, entre teoria e prática são os grandes desafios da formação docente. A assertiva dialoga com o que afirma Charlot:

[...] formar é preparar para o exercício de práticas direcionadas e contextualizadas, nas quais o saber só adquire sentido com referência ao objetivo perseguido. Mas formar é também transmitir saberes que, se são transmitidos como simples instrumentos de uma prática, correm o risco não somente de se descaracterizarem mas também de dificultarem a adaptação da prática ao contexto, e, se eles são transmitidos no seu estatuto de saberes constituídos em discurso coerente, correm o risco de “deslizar” sobre as práticas e de não ter nenhum valor instrumental. (CHARLOT, 2005, p. 93).

Em função das mais recentes políticas nacionais para a inclusão escolar, há um aumento da inserção de pessoas com deficiência, dentre outras necessidades educacionais na rede regular de ensino. Esta realidade faz com que seja necessária uma verdadeira avaliação desse processo, assim como uma reflexão sobre ele, o que nos leva a compreender as percepções dos principais

envolvidos e, principalmente, de que formação docente para a inclusão estamos falando.

A formação inicial, para Ferreira (2006), refere-se à formação institucional de estudantes que não são professores e nem atuam na educação formal. Essa formação deve ocorrer em universidades, faculdades e institutos superiores de educação. Fundamentando-se na preparação desse futuro professor, de forma que ele possa adquirir os “conhecimentos e habilidades básicas para a docência” (FERREIRA, 2006, p. 227).

As pedagogias novas insistem sobre o papel ativo do aluno como condição de acesso ao saber, o papel do professor como sendo menos o de comunicar seu saber que o de acompanhar a atividade do aluno, de lhe propor uma situação potencialmente rica, de lhe ajudar a ultrapassar os obstáculos, de criar outros novos para que ele progrida. O modelo subjacente é aqui, enfim, aquele da aprendizagem, mas no sentido que este termo toma no mundo do artesão do que aquele da comunicação de uma mensagem. Em outros termos, há uma prática do saber e o ensino deve formar para essa prática, e não apenas se contentar em expor conteúdos. Aprofundando-se a análise, aliás, pode-se aplicá-la igualmente ao ensino magistral: quando “ministra um curso”, o educador pratica o saber diante dos alunos e supõe que estes, seguindo-o passo a passo, aprendem a pensar. Neste sentido, todo ensino digno desse nome se pretende também formação (CHARLOT, 2005, p. 90).

Em contrapartida, a formação continuada ocorre quando o estudante já é um professor e está atuando nas escolas. Assim sendo, a formação continuada deve sempre estar vinculada ao professor, uma vez que os desafios encontrados ao educar são os mais diversos possíveis, e acompanhar essas mudanças é essencial.

Normalmente, são oferecidos nos cursos de formação continuada conteúdos práticos e/ou teóricos, considerados importan-

tes para o trabalho em sala de aula. Tendo em vista que “as demandas educacionais hoje mudam tão rapidamente que a professora precisa de apoio contínuo para poder dar conta delas” (FERREIRA, 2006, p. 228). É vital que o professor esteja cada vez mais capacitado e seguro dos seus planejamentos, para que possa trabalhar na consolidação da proposta de educação inclusiva.

Em relação a formação em educação especial, Denari (2006) destaca que seria importante garantir que:

- 1) Esta ocorra em nível superior, descartando, assim, qualquer formação em nível médio e em outras alternativas mais aligeiradas;
- 2) A parte específica desta formação seja alicerçada sobre uma base comum, assegurando que, antes de tudo, o futuro profissional seja um professor;
- 3) A parte específica vise à atuação colaborativa entre o professor de educação especial e o professor do ensino comum; e que o apoio pedagógico esteja centrado, principalmente, no âmbito da classe comum (DENARI, 2006, p. 40).

De acordo com o artigo 18, § 1º das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), serão considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que em sua formação foram incluídos conteúdos sobre educação especial. Esses conteúdos devem ser adequados para o desenvolvimento das seguintes competências: perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial (BRASIL, 2001).

Segundo o § 3 do artigo 18, para se tornar um professor especializado é necessário comprovar:

- I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
- II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos finais do ensino fundamental e no ensino médio (BRASIL, 2001, p. 78).

Já o § 4º aborda a questão da formação continuada para os professores que já exercem o magistério (BRASIL, 2001). Logo, as Diretrizes norteiam possibilidades para que a formação ocorra tanto na graduação quanto na pós-graduação (DENARI, 2006).

246

Sendo assim, tem aumentado o número de estudos realizados na tentativa de compreender o que pensam os professores, alunos e família, atores envolvidos nesse processo, a respeito da educação inclusiva e como a vivenciam. Os estudos de Lopes e Marquezine, 2012; Ferroni e Gasparetto, 2012; Abe e Araujo, 2010; Vitta, De Vitta e Monteiro, 2010 trazem como público-alvo cada um desses participantes envolvidos e, destes, os professores são os mais frequentemente abordados, talvez na compreensão de que sejam a peça fundamental na efetivação deste processo (LOPES; MARQUEZINE, 2012; FERRONI; GASPARETTO, 2012; ABE; ARAUJO, 2010; VITTA; DE VITTA; MONTEIRO, 2010). Analisamos os estudos de alguns desses autores, por se configurarem como casos representativos no que tange à percepção docente sobre a educação inclusiva.

Lopes e Marquezine (2012) realizaram um estudo em que coletaram dados dos professores sobre o conhecimento acerca do processo de inclusão, em que relacionam situações vividas dentro

da própria instituição, de forma a “vislumbrar as possibilidades de atender, de maneira diferente, os alunos, que apresentavam dificuldades de aprendizagem” (LOPES; MARQUEZINE, 2012, p. 500).

Já Santos (2014b) analisou relatos dos professores, em que estes demonstram sentimentos relacionados ao desejo, anseio e a vontade de fazer acontecer, bem como as angústias sobre o longo caminho que ainda é preciso percorrer, pois os professores “reconhecem que não sabem como lidar com a situação de ter um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala” (SANTOS, 2014b, p. 229).

Para Pimentel e Santos (2014), a atuação do professor para a educação inclusiva requer que seu perfil profissional seja composto por quatro pontos: “conhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, respeito às diferenças, comprometimento com os estudantes e ação pedagógica baseada nos princípios da mediação da aprendizagem” (PIMENTEL; SANTOS, 2014, p. 83).

Abe e Araújo (2010) destacam que os alunos com deficiência muitas vezes demonstram dificuldades em relação a ações positivas das demandas escolares. Nesse caso, é importante que o professor avalie a sua participação nesse contexto, pois “poderá auxiliar na definição de estratégias facilitadoras da experiência” (ABE; ARAÚJO, 2010, p. 284).

A ação pedagógica, numa perspectiva inclusiva, necessita reconhecer as diversidades que ocorrem na aprendizagem e focar no potencial dos alunos, além da adaptação do currículo quando necessário (PIMENTEL; SANTOS, 2014). No entanto, para o professor não basta apenas querer, eles precisam de “apoio, de um suporte, subsídios para que o processo aconteça de fato” (SANTOS, 2014b, p. 231).

É fundamental que o professor tenha essa perspectiva de unidade entre teoria e prática e que é imprescindível que o professor

reflita sobre as suas práticas, para que seja possível buscar o caminho da aprendizagem dos seus alunos. Um processo que proporcione uma aula inclusiva no seu sentido mais amplo, ou seja, uma aula em que seja possível desenvolver práticas nas quais o professor consiga captar o seu aluno por completo e contemplar diferentes formas de aprendizagem (SANTOS, 2014a).

Dessa forma, é necessário refletir sobre a realidade que encontramos dentro das salas de aula, pois mesmo com alguns direitos assegurados em leis e decretos públicos, muitas crianças não têm acesso a uma escola com práticas verdadeiramente inclusivas.

Freitas (2006), ao analisar práticas pedagógicas realizadas nas salas regulares com os alunos com deficiência, concluiu que a formação dos professores tem contribuído de forma insuficiente para a realização dessas práticas. É importante refletir e buscar respostas aos questionamentos:

Como um currículo, em um curso de licenciatura, pode contribuir para responder à necessidade de formação do professor para a educação inclusiva? Qual a importância ocupada pela educação inclusiva nos programas de formação de professores? Em que medida a educação inclusiva, com seus desafios e possibilidades, está presente nos conteúdos dos cursos de formação (FREITAS, 2006, p. 168)?

Para que um professor possa realizar a mediação da aprendizagem, é importante uma formação que lhe proporcione contribuições teóricas e metodológicas para construir esse perfil. Assim sendo, a formação do professor necessita desde o início, que o licenciando possa compreender o que de fato ocorre dentro das instituições e refletir sobre as possíveis intervenções (PIMENTEL; SANTOS, 2014).

Segundo Freitas (2006), para ocorrer a efetivação da inclusão, é necessária a transformação da estrutura organizativa das escolas

regulares, bem como a desconstrução das práticas de segregação. Além disso, elementos como os investimentos nas estruturas físicas das instituições, a organização da equipe para trabalhar de forma conjunta e a “compreensão dos alunos sobre a riqueza de estar convivendo com o diferente e aprendendo na pluralidade” (SANTOS, 2014b, p. 222) são fundamentais. Ou seja, trata-se de um processo em que se é preciso envolver todos, não só alunos e professores, mas também gestores.

No entanto, poucos estudos foram encontrados no Brasil com foco na percepção da direção escolar sobre a educação inclusiva. Silva (2006), no seu estudo, constatou a importância do gestor na efetivação da inclusão nas escolas, pois a proposta de gestão relaciona-se diretamente com a forma como será considerada a educação e, conseqüentemente, a educação inclusiva.

Uma das professoras entrevistada por Silva (2006) relata o momento em que constatou que o aluno com deficiência não era responsabilidade isolada dela, mas que deveria ser considerado um projeto da escola; tampouco poderia ser visto como um fardo, geralmente, atribuídos aos professores que têm “mais jeito” ou menos condições de evitá-los, como os recém-ingressantes. O trabalho na perspectiva inclusiva, pondera Silva (2006, p. 115), é “fundamentalmente um trabalho coletivo”.

O contexto escolar terá profunda relevância na forma como o aluno com deficiência se desenvolve, aponta Silva (2006). Oportunidades dadas ou omitidas reverberarão em como ele aprende (ou não) e esse contexto não é feito exclusivamente pelo espaço em sala de aula.

Portanto, é de extrema importância que a gestão seja democrática e compreenda a necessidade de uma educação para todos. Isto é, uma gestão que promova ações de forma coletiva, empregando todos os meios para auxiliar o bom funcionamento da escola, com a intenção de alcançar os objetivos propostos de forma articulada.

Dessa forma, pode-se assegurar que as concepções e percepções em relação à educação inclusiva da direção escolar podem interferir no modo como a escola irá atuar neste contexto inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos estudos de pesquisas que tratam da perspectiva inclusiva entre alguns atores escolares, refletimos que a formação é um ponto chave para a realização do trabalho desenvolvido com alunos com deficiência, tanto na sala regular, quanto na sala de recursos multifuncionais. A formação inicial possibilita a preparação do futuro do professor e a continuada, irá proporcionar os subsídios necessários para que o profissional que já atua na educação formal torne-se capacitado para as inúmeras demandas do cotidiano da sala de aula.

É um equívoco pensar na educação inclusiva de qualidade sem investimento e formação dos professores, mas, principalmente, é preciso compreender que não são apenas os professores os responsáveis por fazer a inclusão na escola. Não é possível atuar de forma consistente sem a participação dos gestores, da equipe técnico-pedagógica, da família e do pessoal de apoio pedagógico da inclusão, como cuidadores e intérpretes, por exemplo. É preciso haver parceria, com a gestão valorizando e priorizando propostas inclusivas e com a família garantindo que o aluno esteja na escola, incentivando sua participação.

Ainda há poucos estudos sobre a formação dos gestores na perspectiva inclusiva, mas é vital para a efetivação da educação inclusiva que os professores e gestores repensem suas práticas e busquem modificações na formação e estrutura escolar, visando oferecer um ensino de qualidade para todos.

Ainda não encontramos na literatura sergipana, até o momento, estudos que buscassem identificar a percepção e concepção dos principais atores envolvidos com a educação inclusiva. Além disso,

os estudos encontrados sobre a temática da educação inclusiva, foram localizados, em sua grande maioria, na capital do estado. Portanto, consideramos que as pesquisas decorrentes de nosso projeto Pibic 2019/2020 serão de extrema relevância, apontando para um cenário ainda pouco explorado.

Esperamos que as reflexões e análises aqui apresentadas possam ampliar os conhecimentos na área da formação docente com perspectiva inclusiva e motivar outros pesquisadores a aprofundar a temática e contribuir com a Educação.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B.; ARAÚJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.2, p.283-296, Mai.-Ago., 2010.

BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Revista Educação Especial**, v.26, n. 45, p.91-108, 2013.

BRASIL. Casa Civil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial-MEC; SEESP, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Artmed, 2005.

DENARI, F. Um (novo) olhar sobre a formação do professor de educação especial: da segregação à inclusão. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERREIRA, W. B. Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas atividades cotidianas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.-Jun., 2012.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

GLAT, R; PLETSCH, M D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012.

HANSEL, A. F.; ZYCH, A. C.; GODOY, M. A. B. **Fundamentos da educação inclusiva**. Licenciatura em Pedagogia. UAB.UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE- UNICENTRO. Guarapuava- Paraná, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**. Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

LOPES, Maura Corcini. **(Im)possibilidade de pensar a inclusão**. GT Educação Especial n.15, Anped, 2005

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

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.): **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MATOS, A.; DINIZ, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; (Org.). **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristovão: Editora UFS, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S.C.F. (org.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

PIMENTEL, S. C.; SANTOS, A. J. P. Cotidiano escolar, inclusão e formação docente. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

SANTOS, A. R. A relevância do pensar inclusivo do professor de libras no curso de pedagogia. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014a.

SANTOS, C. U. N. Querer, mas não saber fazer: os docentes e gestores em tempos de inclusão. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014b.

SECRETARIA NACIONAL DE PROMOÇÃO DE DIREITOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA. **Programa de Assistência à Pessoa com Deficiência**. Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/viver-sem-limite-0>. Acesso em 18 jul. 2014.

SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico** (dissertação). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, A. A. N. Formação docente para a educação inclusiva: entre proposituras e desafios. In: SOEIRA, E. R.; BRASILEIRO, R. M. O. (Org.) **Formação de professores para a educação básica: inovações, desafios e tensões** – Rio de Janeiro: Dictio Brasil, 2019.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais**. Unesco: Salamanca, 1994.

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. Percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Editora WVA: Rio de Janeiro, 3ª ed., 2009.



A FAMÍLIA COMO PARTÍCIPE NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INCLUSIVA

ELIANE OLIVEIRA THEODORO GOMES

GABRIELA BRÁS DOS SANTOS

JOSEVÂNIA DIAS MOREIRA PEREIRA



INTRODUÇÃO

A educação, de forma geral, pretende preparar o estudante para a vida social e profissional, porém, o público da educação especial é o aluno com necessidades educativas especiais, de tal modo que os caminhos da educação geral e da educação especial são diversificados, tendo em vista que a educação especial inclusiva depende essencialmente do engajamento do Poder Público, dos gestores, dos professores, da sociedade civil e do núcleo familiar.

No contexto do atendimento educacional das pessoas com deficiência, em Sergipe ainda não há uma literatura específica que identifique a percepção e concepção dos familiares acerca da educação inclusiva, de modo que o presente trabalho busca mostrar um pouco dessa realidade da educação especial, com foco em conhecer a importância do núcleo familiar na educação do aluno com necessidade educativa especial.

Observa-se que a discussão sobre a educação inclusiva, tanto internacionalmente quanto na realidade brasileira, passou a acontecer mais enfaticamente depois de duas conferências mundiais apoiadas pela Organização das Nações Unidas: a primeira, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que aconteceu, em 1990, na Tailândia e; a segunda, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, que aconteceu na Espanha, em 1994, e desta resultou a Declaração de Salamanca. (MENDES, 2002)

Em linhas gerais, a Declaração de Salamanca salienta o direito à educação a todas as crianças, levando em consideração as necessidades individuais de cada uma e considerando as escolas regulares inclusivas como os meios mais eficazes de educação e, ainda, aponta a importância de se haver uma parceria entre família, professores e profissionais da escola para que a inclusão das crianças com deficiên-

cia possa realmente ocorrer. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

Ressalte-se que o termo “educação inclusiva” surgiu no início da década de 1990, prevendo que todas as crianças deveriam estudar em classes comuns, considerando a possibilidade de retirada da criança da classe para salas de recursos quando ela não estivesse se beneficiando da educação exclusiva em classe comum. (MENDES, 2006)

A partir do surgimento das salas de recursos e em função das políticas nacionais para a inclusão escolar, houve um visível aumento da inserção de pessoas com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino, nos últimos anos. Esta realidade faz com que seja necessária uma verdadeira avaliação do processo ensino e aprendizagem, seguida de uma profunda reflexão sobre este processo, a fim de implementar ações concretas para a melhoria do sistema em prol da efetiva inclusão.

Além disso, para acontecer a educação inclusiva de forma real, é necessário que todos os envolvidos no processo educativo trabalhem conjuntamente, possibilitando o funcionamento de uma rede de atenção específica ao aluno com necessidade educativa especial.

Note-se que a Constituição Federal (CF), lei maior do Brasil, datada de 1988, traz garantias educacionais expressas para as pessoas com deficiência, notadamente, nos artigos 208, inciso III e 227, §1º, inciso II, da Carta Magna, que determinam, *ipsis litteris*, respectivamente:

Art. 208. O **dever do Estado** com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência**, preferencialmente na **rede regular de ensino**;

[...] (grifo nosso)

Art. 227. **É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade**, o direito à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao

lazer, à profissionalização, **à cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

§ 1º **O Estado promoverá programas de assistência integral** à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

[...]

II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (grifo nosso)

Diante de tais garantias constitucionais, o Supremo Tribunal Federal (STF), ao julgar a ADI 5.357 MC (ADI 5.357 MC-REF, rel. min. Edson Fachin, j. 9-6-2016, P, DJE de 11-11-2016), afirmou que “o respeito à pluralidade não prescinde do respeito ao princípio da igualdade. [...]Assim, a igualdade não se esgota com a previsão normativa de acesso igualitário a bens jurídicos, mas engloba também a previsão normativa de medidas que efetivamente possibilitem tal acesso e sua efetivação concreta”.

Desse modo, pensando a partir dessa perspectiva, não se olha para a educação inclusiva considerando apenas aqueles que estão dentro do ambiente escolar em si, mas também considerando aqueles que possibilitam que ela aconteça, ainda que de forma indireta em relação ao aluno, sendo, portanto, de fundamental importância a participação, além dos gestores escolares, os familiares e a sociedade em geral.

Nesse sentido, Aiello (2002) aponta a necessidade de participação ativa dos pais em todo o processo educacional de seu filho, o que vai desde sua participação no planejamento até a sua implementação. Porém, ela aponta que, na prática, verifica-se que os profissionais ainda veem as mães e os outros membros da família apenas como informantes do desenvolvimento da criança e não como parceiros, no processo educacional de seus filhos.

Em Sergipe, como já mencionado, não foram encontrados muitos estudos que buscassem identificar a percepção e concepção dos familiares sobre a educação inclusiva e, além disso, os poucos estudos encontrados com essa temática da educação inclusiva, em sua grande maioria, não focam na importância do papel do núcleo familiar.

Desta forma, o objetivo é observar o processo de inclusão escolar, a partir da perspectiva das famílias de alunos com necessidade educativa especial, tanto da perspectiva social como da perspectiva escolar, para saber se há e quais são as necessidades e dificuldades que devem ser sanadas para a efetivação da educação inclusiva, uma vez que o núcleo familiar é essencial para a construção de ações que auxiliem na implementação da efetiva educação inclusiva.

O restante do artigo está organizado de modo que, na seção 1, será apresentado o papel da família na sociedade e na seção 2 o papel da família na escola. Por fim, na seção 3, as considerações finais deste trabalho.

1 O PAPEL DA FAMÍLIA NA SOCIEDADE

A família já ficou padronizada como a primeira célula da sociedade, de tal modo que é a partir dela que o indivíduo tem as primeiras concepções do mundo, e tais concepções se desenvolverão no decorrer do tempo, delas florescerão o comportamento e a construção do caráter.

Ocorre que, ao longo da história, a sociedade vem, perceptivelmente, declinando o papel da família na formação do ser social, na tentativa de repartir tal responsabilidade, especialmente, com as instituições de ensino, todavia, apesar disso, ainda é a família que define a formação primária do ser, por meio de ensinamentos basilares acerca de princípios e valores morais, de acordo com cada cultura, para a inserção social e a vida em comunidade.

Diante da imprescindibilidade familiar, surgem os questionamentos: “qual o papel da família no contexto da educação especial?”, “como agir diante das necessidades educativas especiais?”, “quais as ações cabíveis às famílias com alunos com necessidades educativas especiais?”

Entendemos que as famílias exercem um papel determinante na educação dos filhos, porque são nelas que os valores e as regras são ensinadas, entretanto, algumas famílias, por medo ou desconhecimento dos direitos, ou até mesmo por vergonha, escondem seus entes queridos com necessidades educativas especiais (NEE), negando a eles a possibilidade de aprender e checar seus limites. Dessa forma, a família acaba, mesmo sem intencionalidade, condenando a pessoa a carregar consigo a marca de inadequação.

Acerca da matéria, Carvalho (2004, p.156) diz que crianças com necessidades educativas especiais precisam de condições de aprendizagem diferentes das demais crianças e quando as famílias recebem crianças com limitações variadas, se desesperam. Todavia, a família da pessoa com NEE precisa se aliar às instituições de ensino, a fim de receber qualificação e orientação imprescindíveis para um trabalho em conjunto, em prol da pessoa que precisa de inclusão na sociedade.

Nesse ponto, é importante destacar que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), datado de 1990, mormente nos artigos 4º; 18-A; e 22, parágrafo único, traz diretrizes a serem seguidas para a

proteção e garantia de direitos de todas as crianças e adolescentes, com ou sem necessidades educativas especiais, com ou sem deficiência, incluindo o direito essencial à educação, ditando que é obrigação da família e da sociedade tal proteção e garantia, se não vejamos, *in verbis*:

Art. 4º **É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos** referentes à vida, à saúde, à alimentação, **à educação**, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, **à cultura**, à dignidade, ao respeito, à liberdade e **à convivência familiar e comunitária.** (grifo nosso)

Art. 18-A. **A criança e o adolescente têm o direito de ser educados e cuidados** sem o uso de castigo físico ou de tratamento cruel ou degradante, como formas de correção, disciplina, educação ou qualquer outro pretexto, **pelos pais, pelos integrantes da família ampliada, pelos responsáveis**, pelos agentes públicos executores de medidas socioeducativas ou **por qualquer pessoa encarregada de cuidar deles**, tratá-los, educá-los ou protegê-los.(grifo nosso)

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Parágrafo único. **A mãe e o pai, ou os responsáveis, têm direitos iguais e deveres e responsabilidades compartilhados no cuidado e na educação da criança**, devendo ser resguardado o direito de transmissão familiar de suas crenças e culturas, assegurados os direitos da criança estabelecidos nesta Lei. (grifo nosso)

Ressalte-se que, não obstante o ECA conclame a máxima proteção aos direitos das crianças e adolescente, tais direitos precisam ser implementados por políticas públicas e ações sociais, mas, sem embargo, é preciso o engajamento e o compromisso familiar para

participar dessa luta pela garantia e pelo efetivo exercício desses direitos, a fim de não permitir que a letra das leis seja apenas um belo texto argumentativo, utópico e falacioso. É necessário muito mais empenho familiar quando a criança ou adolescente possuir necessidades educativas especiais ou for pessoa com deficiência.

De acordo com o exposto, é indispensável frisar que o conceito de família muitas vezes aprisiona o seu comportamento diante de dificuldades, uma vez que poder criar o seu próprio conceito de convivência familiar deve ser o papel de cada família, de acordo com as demandas de cada membro, mas, por outro lado, é preciso refletir e mudar são ações para adequar àqueles que buscam a harmonia da interação, pois é preciso ter flexibilidade para poder absorver aquilo que pode ser um benefício. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2000, p. 12).

No entanto, a entidade familiar precisa ter a consciência de que cada membro da família é uma pessoa humana, com sentimentos, personalidade e pensamentos únicos, de modo que o núcleo familiar precisa ter conhecimento, equilíbrio, empatia e responsabilidade para entender as necessidades, os direitos e os deveres de cada membro, ensinando seus valores e princípios, de tal modo que a família tem um papel fundamental e insubstituível, sobretudo, quando possui uma criança com NEE ou deficiência, para inserção dos seus entes na sociedade de forma plena e lhes proporcionando independência e força para lidar com as limitações, preconceitos e discriminações, pessoais e sociais.

Saliente-se que a interação social do indivíduo é uma necessidade inerente à natureza humana e, nesse sentido, é importante que a família possa dar leveza e facilitar esse processo de inserção e de inclusão, principalmente, para crianças e adolescente com NEE, respeitando cultura, crenças e dentro da sua realidade e de suas possibilidades, a fim de proporcionar e manter ambiente e relações com estabilidade e equilíbrio social, emocional e psicológico. Nesse

sentido, cabe destacar os ensinamentos de descrito por Kreppenner (2000) *apud* Dessen e Polonia (2007, p.24):

Ao desempenhar suas funções, dentre as quais a socialização da criança, a família estabelece uma estrutura mínima de atividades e relações em que os papéis de mãe, pai, filho, irmão, esposa, marido, e outros são evidenciados. Todavia, a formação dos vínculos afetivos não é imutável, pelo contrário, ela vai se diferenciando e progredindo mediante as modificações do próprio desenvolvimento da pessoa, as demandas sociais e as transformações sofridas pelo grupo sócio-cultural (Kreppner, 2000). De acordo com este autor, além de se adaptar às mudanças decorrentes do crescimento dos seus membros, a família ainda tem a tarefa de manter o bem estar psicológico de cada um, buscando sempre nova estabilidade nas relações familiares.

Ademais, crianças e adolescentes, especialmente, com NEE, quando saem de uma família psicologicamente estável e emocionalmente equilibrada, têm maior segurança em se relacionar com terceiros, alheios ao núcleo familiar, haja vista que sabem que possuem uma rede de apoio familiar confiável para auxiliá-los diante de situações conflitantes, ruins e problemáticas dentro da sociedade. Esse apoio familiar é fundamental, pois, a família, por meio de suas ações, pode tanto estimular como inibir o desenvolvimento dos seus entes. A partir dessa perspectiva, Dessen & Braz (2005) *apud* Dessen e Polonia (2007, p.24) afirmam:

Neste processo contínuo de busca por estabilidade, as famílias contam ou não com o suporte de uma rede social de apoio, que permite a elas superarem (ou não) as dificuldades decorrentes de transições do desenvolvimento (Dessen & Braz, 2000). Independente das que ocorrem no âmbito familiar, elas são produtoras de mudanças que podem funcionar

como aspectos propulsores ou inibidores do desenvolvimento, influenciando, direta ou indiretamente, os modos de criação dos filhos. No entanto, a principal rede de apoio da família é oriunda das próprias interações entre seus membros. Contatos negativos, conflitos, rompimentos e insatisfações podem gerar problemas futuros, particularmente nas crianças. Por outro lado, relações satisfatórias e felizes entre maridoesposa constituem fonte de apoio para ambos os cônjuges, sobretudo para a mulher (Dessen & Braz, 2005).

Assim, resta evidente que a sociedade tem um vultoso e considerável papel na vida psicossocial, política, educacional e profissional das crianças e adolescentes, porém, divide com a família a responsabilidade, uma vez que é do núcleo familiar a maior incumbência de cooperar e influenciar para a formação e o desenvolvimento do cidadão.

2 O PAPEL DA FAMÍLIA NA ESCOLA

Não obstante o papel essencial da família para o desenvolvimento do indivíduo, a escola também é instituição indispensável nesse processo, uma vez que é na escola que ocorrerá a obtenção de conhecimentos técnicos, interação social com seus pares, bem como serão apresentados outros modos de ver o mundo para além do núcleo familiar. Conforme bem explicam Dessen e Polonia (2007, p.22):

A escola e a família são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsores ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos

curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo.

Nesse diapasão, considerando a essencialidade da escola e da família para a educação, alguns estudos têm sido realizados, focando na educação inclusiva, na tentativa de compreender como os vários atores envolvidos neste processo, incluindo professores, alunos, famílias e sociedade pensam sobre esta educação inclusiva e a vivenciam.

No geral, cada estudo tem como público alvo um destes participantes envolvidos, contudo, a maioria foca no papel dos gestores e dos professores, talvez na compreensão de que estes sejam a peça fundamental na efetivação deste processo, de tal modo que grande parte destes estudos traz como resultado a importância da capacitação dos professores, no sentido de viabilizar a inclusão das crianças com deficiência nas salas de aula (LOPES e MARQUEZINE, 2012; FERRONI e GASPARETTO, 2012; ABE e ARAUJO, 2010; VITTA, DE VITTA e MONTEIRO, 2010; SILVEIRA, ENUMO e ROSA, 2012).

Concernente a percepção de gestores acerca da educação inclusiva, Silva (2006) buscou investigar o papel do diretor escolar na formação de uma escola inclusiva e identificou a importância deste profissional na efetivação da inclusão no ambiente escolar. Aponta que a atitude do diretor em sua forma de gestão interfere diretamente no processo e inclusão, uma vez que entender a educação inclusiva passa pela compreensão de uma escola que é para todos, o que só é possível por meio de uma gestão democrática.

Dessa forma, o tipo de gestão influencia diretamente a educação geral e inclusiva, sendo imprescindível, portanto, que os

gestores tenham consciência de seu papel, a fim de estimular os professores, os alunos, bem como implementar ações que incluam a participação da família e da sociedade.

Ressalte-se que, como assevera Mendes (2006), para que a educação inclusiva realmente ocorra, a escola regular necessita de recursos e de toda uma rede de apoio que lhe dê suporte. E, ao se pensar em educação inclusiva, Bissoto (2013) afirma que é preciso levar esta discussão para além do ambiente escolar, entendendo que este assunto pertence a toda a coletividade.

Ocorre que, consoante apontado por Anjos (2019, p.02), somente no século XX, surge a consolidação dos principais componentes da educação especial que seriam: um corpo teórico-conceitual, algumas propostas pedagógicas e políticas para a organização de serviços educacionais.

Atualmente, é notório que as escolas públicas enfrentam dificuldades para adotar o sistema de educação verdadeiramente inclusiva, sendo perceptível que para ocorrer a real inclusão, como já mencionado, é preciso que haja o envolvimento de alunos, familiares e da sociedade, além de gestores e professores, porém, essa participação de todos ainda está muito aquém da ansiada e devida.

Ao decorrer desse processo, muitas questões têm sido levantadas sobre como efetivamente ofertar com qualidade o trabalho educativo para todas as crianças, inclusive para aquelas que necessitam de apoio individualizado na sala de aula (MATOS; DINIZ, 2014, p. 45).

Segundo Freitas (2006), para ocorrer a efetivação da inclusão, é necessário a transformação da estrutura organizativa das escolas regulares, bem como a desconstrução das práticas de segregação. Além disso, elementos como os investimentos nas estruturas físicas das instituições, a organização da equipe para trabalhar de forma conjunta e a “compreensão dos alunos sobre a riqueza de es-

tar convivendo com o diferente e aprendendo na pluralidade” (SANTOS, 2014, p. 222) são essenciais. Ou seja, um processo que é preciso envolver todos, não somente alunos, professores e gestores, mas também as famílias. Portanto, queda-se evidenciado que a família precisa da escola e a escola também precisa da família.

Em consonância com tal evidência doutrinária acerca da necessidade de cooperação entre escola e família para a educação da criança e do adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), datada de 1996, de maneira especial os artigos 1º e 2º, traz expressamente a acuidade dessa cooperação mútua, conforme se verifica, *ipsis litteris*:

Art. 1º **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.** (grifo nosso)

Art. 2º **A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (grifo nosso)

Nesse cenário, também cabe destacar que o movimento mundial sobre as escolas inclusivas possibilitou o avanço da discussão sobre a concepção da educação baseada na diversidade. A partir disso, foram ocorrendo eventos, normas, acordos regionais, nacionais e internacionais, com objetivo de criar condições para o desenvolvimento de escolas para todos (MATOS; DINIZ, 2014).

Diante de tudo isso, é a partir da educação inclusiva que se torna possível introduzir uma nova forma de olhar, tanto para as famílias quanto para a educação. Manifestamente, ao preparar a escola para incluir os alunos com necessidade educativa especial, os

benefícios para todos os atores envolvidos no processo educacional serão múltiplos (FREITAS, 2006 *apud* SOUZA, 2017).

Então, considerando os alunos as necessidades educativas especiais (NEE), surge outro questionamento: como as famílias podem ser incluídas neste contexto, uma vez que as primeiras dificuldades aparecem no próprio seio familiar? De acordo com Telford & Sawrey (1984, p.150) *apud* Souza (2017), todo programa de aconselhamento deveria compreender planos específicos para a família e para todos os que possuem necessidade educativa especial.

Nesse sentido, estudos sobre saberes e práticas inclusivas, conforme Souza (2020, p.06), cada vez mais discutem a inclusão educacional de pessoas com NEE no Brasil e procuram refletir sobre a grande mudança de paradigma, principalmente, ao incluir as famílias e valorizar suas opiniões.

Outrossim, seguindo os ensinamentos de Souza (2020, p.06), adverte-se que antes se falava que a pessoa com necessidade educativa especial não aprendia porque não era capaz de aprender, hoje sabemos que são os educadores e os familiares que precisam aprender a ensinar, ratificando a importância e a indispensabilidade da participação do núcleo familiar para o desenvolvimento educacional, social e técnico da criança com NEE.

Não se pode olvidar que jamais haverá método único e perfeito para minimizar as desigualdades, todavia, focar somente na necessidade educativa especial do aluno não é o ideal, ao contrário, é importante e proveitoso capacitar os profissionais que interagem diretamente com o aluno com NEE, bem como promover ações informativas para a comunidade em geral sobre as inúmeras condições especiais das pessoas, ampliando a “política de inclusão”, a fim de assegurar que, dentro e fora das escolas, a criança com NEE tenha condições concretas de desenvolvimento social, emocional e escolar.

Concernente as dificuldades das famílias, há um aspecto alarmante, muitas não sabem o que é inclusão, não entendem as dificuldades das crianças e dos sistema educacional e, via de consequência, adotam uma postura diferente com as crianças com NEE, uma vez que não sabem como agir, bloqueando, ainda que sem intencionalidade, a aceitação dos seus, excluindo-os ao invés de acolhê-los como são, com suas qualidades e suas limitações.

E, por tudo isso, como bem aponta Anjos (2019, p.05), é importante identificar e sobrepujar as barreiras que impedem os alunos de adquirir conhecimentos acadêmicos. Essas barreiras podem ser: a organização da escola, o prédio, o currículo, a forma de ensinar e muitas vezes as barreiras que estão na mente das pessoas.

Nesse aspecto, é inegável que a maioria das famílias brasileiras e sergipanas, usuárias do ensino público, não possuam condições financeiras e recursos para pesquisar e aprender as melhores formas para auxiliar suas crianças com necessidade educativa especial, ao passo que buscam nas escolas (e no sistema de saúde) esse apoio e, é exatamente por isso, que recai para a escola a maior responsabilidade, ainda que seja tão somente para oferecer as informações básicas para tais famílias, evidenciando, novamente, que é imprescindível uma “política de inclusão” não focada somente na criança com NEE, mas também que possua programas de capacitação de gestores, professores, funcionários e familiares.

Frise-se que a capacitação profissional é dever do Estado, inclusive determinado em lei, a exemplo dos artigos 27 e 28, incisos I, II, III, X, XI, XVII e XVIII da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, chamada Lei Brasileira de Inclusão (LBI), conforme se verifica, *ipsis litteris*:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilida-

des físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (grifo nosso)

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - Projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

[...]

X - Adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - Formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...]

XVII - Oferta de profissionais de apoio escolar;

XVIII - Articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (grifo nosso)

No mais, ocorrendo ou não essa capacitação por meio do Estado, permanece a questão de como agir diante das crianças com necessidades educativas especiais? Para Ainscow (2005) *apud* Anjos (2019, p.04):

A inclusão é um processo que envolve três níveis: o primeiro é a presença, o que significa estar na escola. Mas não é suficiente o aluno estar na escola, ele precisa participar. O segundo, portanto, é a participação. O aluno pode estar presente, mas não necessariamente participando. É preciso, então, dar condições para que o aluno realmente participe das atividades escolares. O terceiro é a aquisição de conhecimentos, o aluno pode estar presente na escola, participando e não estar aprendendo. Portanto, a inclusão significa o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades.

Ressalte-se que para o aluno estar na escola, participando, aprendendo e desenvolvendo suas potencialidades, como supra citado, é preciso que haja a interferência direta e ativa de todos: gestores, professores, alunos, famílias e sociedade.

Nesse aspecto, Dessen e Polonia (2007, pgs.28 e 29) enfatizam que as escolas deveriam agir para fortalecer as associações de pais e mestres, o conselho escolar e todos os espaços de participação mútua, de modo a propiciar a articulação da família com a comunidade, estabelecendo relações mais próximas. E, também afirmam que as escolas deveriam adotar estratégias que permitissem aos pais o acompanhamento efetivo das atividades curriculares da escola, beneficiando tanto a escola quanto a família.

É importante enfatizar que tal engajamento escola-família é fundamental para que haja o efetivo acompanhamento do aluno com necessidade educativa especial, considerando, sobretudo, o objetivo de minimizar as dificuldades de tais alunos com NEE para que eles se desenvolvam o máximo possível ano após ano.

Portanto, a escola precisa reconhecer o valor do núcleo familiar dos alunos com NEE, reconhecendo que é imprescindível para o desenvolvimento da criança a parceria entre escola e família, principalmente, para começar a promover, de forma definitiva

e constante, ações instrutivas, informativas, integrativas, flexíveis e sistemáticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação, de uma forma geral, prepara o estudante para a vida social e profissional e, a educação especial não é diferente, entretanto, ambas precisam trilhar caminhos diferentes, porque, notadamente, a educação especial inclusiva depende muito mais, do que a educação não especial, de ações conjuntas do Poder Público, gestores, professores, da sociedade civil e das famílias.

Portanto, hialino que o processo de inclusão constrói transformações na sociedade, no modo de pensar e agir das pessoas, até mesmo do aluno deficiente, de tal maneira que é preciso a implementação de políticas públicas e a execução de ações sociais mais eficazes para que as escolas da rede pública de ensino ampliem o atendimento para as famílias, com a capacitação de professores e gestores.

No mais, a entidade familiar precisa ter a consciência de sua imprescindibilidade, buscando ter conhecimento, equilíbrio, empatia e responsabilidade para entender as necessidades das crianças, sobretudo, das crianças com necessidades educativas especiais, lutando pelos direitos e cumprindo os deveres, guiando-se por valores e princípios morais basilares da convivência social, mantendo forte o seu papel fundamental e insubstituível em parceria com a escola e a sociedade.

O sistema de educação atual são supri as necessidades nem dos alunos com necessidade educativa especial e seus familiares nem da escola, no entanto, na prática, não se pode olvidar que o núcleo familiar é fundamental dentro do sistema educacional, quicá, o elemento mais importante entre o aluno e a escola, de tal modo que , assim como a família precisa da escola, a escola também precisa da família.

Assim, diante das inúmeras barreiras de organização da escola, de adaptação de prédios, melhoramento de currículo e da forma de ensinar, bem como das barreiras que estão nas mentes das pessoas, é preciso prosseguir nesta luta para que os nossos empreendimentos e desejos de acabar com a exclusão em nossas escolas tenham sucesso.

Nesse sentido, para trabalhos futuros, é possível realizar este estudo em diversas cidades sergipanas, a fim de que, ao final, seja possível traçar ações compatíveis com as reais necessidades de cada família, com o enfrentamento dos desafios e das dificuldades encontrados nas escolas e na sociedade, criando soluções que proporcionem melhorias no sistema político e educacional, auxiliando o desenvolvimento justo, isonômico e integral da criança com necessidades educacionais especiais, proporcionando uma existência plena, autônoma e digna.

REFERÊNCIAS

ABE, P. B.; ARAÚJO, R. C. T. A participação escolar de alunos com deficiência na percepção de seus professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.2, p.283-296, Mai.-Ago., 2010.

ANJOS, I. R. S. dos. Sistema de Cotas: Um Desafio para a Educação Inclusiva. In: IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. 2019. Aracaju. **Anais UFS**. ISSN 1982-3557. Disponível em: <<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10210/26/25.pdf>>. Acesso em: 13 abril 2020.

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

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (ECA). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Ret. 27 set. 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (LDB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).(LBI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 jul. 2015.

274

BRASIL. Ministério da Saúde. Casa do Autista. **Autismo: orientação para os pais**. Brasília, DF, 2000. Disponível: <https://bvsmis.saude.gov.br/bvsmis/publicacoes/cd03_14.pdf>. Acesso em: 12 março 2020.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 5.357**. Requerente: Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN. Rel. Min. Edson Fachin. Brasília, DF, 09 de junho de 2016. Diário de Justiça, Brasília-DF, 11 de novembro de 2016. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=12012290>>. Acesso em: 29 julho 2020.

BISSOTO, M. L. Educação Inclusiva e Exclusão Social. **Revista Educação Especial**, v.26, n.45, p.91-108, 2013.

Dessen, M.A; Polonia, A. C. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. Brasília, UNB: 2007 **Padéia**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n36/v17n36a03.pdf>>. Acesso em 20 de julho de 2020.

FERRONI, M. C. C.; GASPARETTO, M. E. R. F. Escolares com baixa visão: percepção sobre as dificuldades visuais, opinião sobre as relações com comunidade escolar e o uso de recursos de tecnologia assistiva nas ativida-

des cotidianas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n.2, p. 301-318, Abr.-Jun., 2012.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: RODRIGUES, D. (org.) *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=SOfpNok80skC&pg=PA173&lpq=PA173&dq=para+ocorrer+a+efetiva%C3%A7%C3%A3o+da+inclus%C3%A3o,+%C3%A9+necess%C3%A1rio+a+transforma%C3%A7%C3%A3o+da+estrutura+organizativa+das+escolas+regulares&source=bl&ots=_gCHM6YTe9&sig=ACfU3U-0VIsWuZ80Loi7x0uxbOukBqes2eA&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwj-7gsXR=67-qAhWaEbkGHc7pCHc6QAEw3CoECAoQAQ#v=onepage&q=para%20ocorrer%20a%20efetiva%C3%A7%C3%A3o%20da%20inclus%C3%A3o%2C%20%C3%A9%20necess%C3%A1rio%20a%20transforma%C3%A7%C3%A3o%20da%20estrutura%20organizativa%20das%20escolas%20regulares&f=false>. Acesso em: 12 março 2020. p.173-174.

LOPES, E.; MARQUEZINE, M. C. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 18, n. 3, p. 487-506, Jul.-Set., 2012.

MATOS, A.; DINIZ, A. Acompanhamento terapêutico e educação inclusiva: a voz dos ATs. In: SOUZA, R.; BORDAS, M.; SANTOS, C; **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MENDES, E. G. Perspectivas para a Construção da Escola Inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S. e MARINS, S.C.F. (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p.61-85.

SANTOS, C. U. N. Querer, mas não saber fazer: os docentes e gestores em tempos de inclusão. In: SOUZA, R. de C. S.; BORDAS, M. A. G.; SANTOS, C. S. (org.) **Formação de professores e cultura inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.


SILVA, C. L. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. (dissertação). São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2006.

SOUZA, R. de C. S. (org.); ALVES, L. A. (org.); GALVÃO, N. de C. S. S. (org.). **A tecnologia assistiva a serviço da inclusão social**. 1. ed. Aracaju: Criação Editora, 2020.

SOUZA, R. de C. S. **Educação especial em Sergipe (Séc. XX)**: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Criação Editora, 2017.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação: necessidades educativas especiais**. Unesco: Salamanca, 1994.

VITTA, F. C. F.; DE VITTA, A.; MONTEIRO, A. S. R. percepção de professores de educação infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.16, n.3, p.415-428, Set.-Dez., 2010.




PSICOLOGIA E A PEDAGOGIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Juliana dos Santos

Rita de Cácia Santos Souza

Maria Iranilde S. Souza da Silva



INTRODUÇÃO

A relação entre Psicologia e a Pedagogia abrange a necessidade de buscar pelo conhecimento histórico a relação que envolveu essas duas áreas. A procura por esse conhecimento demanda, portanto, a elaboração de um breve resgate histórico identificando como essa relação foi sendo construída.

As mudanças históricas da sociedade demonstram as problemáticas educacionais e a psicologia veio como um instrumento para auxiliar a educação. “Nesse âmbito, a Psicologia tornou-se necessária como ciência básica e instrumental para a Pedagogia, o que acarretou seu desenvolvimento, quer no plano teórico, quer no plano prático”. [...] (ANTUNES, 2014, p.46).

Dentro dessa perspectiva, trazemos o conceito da psicologia, que remetido pela literatura há várias definições, no entanto, a mais aceita refere-se a ela como uma ciência do comportamento, fazendo-se necessário uma revisão dos seus pressupostos. Entretanto, neste trabalho o conceito que se enquadra melhor seria o da psicologia do comportamento estudado por Skinner (2003), pois segundo ele

o comportamento é uma matéria difícil, não porque seja inacessível, mas porque é extremamente complexo. Desde que é um processo, e não uma coisa, não pode ser facilmente imobilizada para observação. É mutável, fluido e evanescente, e, por esta razão, faz grandes exigências técnicas de engenhosidade e energia do cientista (SKINNER, 2003, p.16).

Além do conceito de psicologia, a sua história em relação a educação possibilitou ter uma compreensão melhor junto a sociedade. “Na verdade, conhecendo o passado, poderemos estabelecer uma relação mais confortável com ele e, sabendo como

outros lutaram com problemas semelhantes, poderemos ter uma orientação com o presente” (GOODWIN, 2005, p. 22).

Já no que se refere à história da Pedagogia é importante ressaltar que a própria história da Pedagogia está diretamente consolidada ao desenvolvimento deste curso e à atuação do pedagogo na educação.

Nesse sentido a pedagogia constitui-se como ciência da educação, Libâneo (2001, p. 6) a define como “um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa.” A Pedagogia se “ocupa do ato educativo; interessa-se pela prática educativa, fazendo parte da atividade humana e da vida social do indivíduo”. (ROVARIS e WALKER, 2012, p. 4).

O presente trabalho caracteriza-se como um estudo de cunho bibliográfico e documental, entendido por Gil (2008), como uma pesquisa

desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas (GIL, 2008, p. 50).

A pesquisa bibliográfica nos proporciona um contato com vastas obras que nos permitem aprimorarmos e aprofundarmos no tema dessa pesquisa. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica permite vantagens, pois possibilita ao pesquisador, facilidades de obter dados de pesquisas sem precisar estarem em campo.

Ainda, segundo Gil (2008) a pesquisa documental:

[...] assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto,

a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. (GIL, 2008, p. 51).

O suporte teórico utilizado neste estudo teve como referencial: Andrade (1998); Saviani (2009); Pottker (2012); Libanêo (2001) entre outros.

Neste contexto, o presente estudo teve por objetivo apresentar o processo histórico da psicologia e da pedagogia em relação a educação. Para isso, foi realizado um breve histórico sobre a origem dessas duas áreas. Pois, acreditamos que com essa incursão histórica poderemos colaborar para um melhor entendimento dessas áreas.

A HISTÓRIA DA PEDAGOGIA E DA PSICOLOGIA NO BRASIL E SUAS RELAÇÕES COM A EDUCAÇÃO

Partimos do princípio de que é importante não perdermos de vista a história dos fatos, para compreendermos melhor a relação entre a Psicologia, a Pedagogia no Brasil e sua estreita relação com a Educação.

Neste primeiro momento, explanamos sobre as ideias psicológicas e a educação no século XX no Brasil. Só que antes de adentrar na psicologia no século XX, vários autores remetem-se ao século XIX, no qual a ideia da psicologia foi introduzida.

Para Massimi (2008),

[...] pode-se afirmar que o conhecimento psicológico no Brasil do século XIX consiste na reelaboração do saber produzido na Europa (principalmente na França e na Inglaterra) e nos Estados Unidos. Esta última influência é mais evidente a partir da segunda metade do século XIX, sobretudo pela penetração de

grupos protestantes norte-americanos nas instituições culturais e educacionais brasileiras (MASSIMI, 2008, p. 75).

Em continuidade aos momentos históricos, foi a partir do século XX que essa área veio a se desenvolver no Brasil e no mundo. Desse modo, a psicologia e a educação no século XX, principalmente nos anos de 1930 a 1962, no que diz respeito a educação, destaca-se em especial o Movimento dos Pioneiros da Escola Nova. Tratou-se de um documento publicado simultaneamente em vários órgãos da grande imprensa brasileira, que foi elaborado por Fernando de Azevedo e assinado por vinte e seis educadores brasileiros, dentre os quais destacamos Lourenço Filho e Anísio Teixeira no dia 19 de março de 1932.

O Manifesto objetivou uma renovação educacional brasileira, bem como a aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) em 1961. Essa lei passa a responsabilidade da educação para o poder público. Segundo, Patto (1984), “a LDB cumpre o duplo papel de viabilizar um sistema educacional altamente seletivo, institucionalizando as desigualdades e contribuindo para a reprodução de estruturas de classes e das relações de trabalho” (PATTO, 1984 apud POTTKER, 2012, p.31).

No tocante a Psicologia, entre os anos de 1930 e 1962, também podemos citar este importante movimento para o Brasil. “O escolonovismo fazia parte de um projeto da sociedade, baseado nas ideias de modernidade, em que se fazia necessário um “homem novo”, esculpido pela educação” (ANTUNES, 2014, p.49) .

De acordo com Antunes (2014), os fatos relacionados ao escolonovismo favoreceram a psicologia, sendo a mesma uma das mais importantes ciências na fundamentação da pedagogia científica.

Diante do que foi exposto Bock (2003), afirma que “a Psicologia só se tornou necessária quando o movimento da Escola Nova

revolucionou a Educação e construiu demandas específicas para a Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem” (BOCK, apud POTTKER, 2012, p.30). De acordo com os autores já citados esse manifesto marcou a transição da escola tradicional para escola nova.

Dentro desse quadro de transformação na educação brasileira, conforme Antunes (2014),

A psicologia tornou-se, então, exigência vital para a Educação, principalmente na vertente escolanovista, pois esta ciência deveria ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa. É possível afirmar que a Psicologia foi o pilar de sustentação científica para essa concepção pedagógica, pois era ela que cuidava do indivíduo e das diferenças individuais (representada pela Psicologia Diferencial e suas técnicas, principalmente a psicometria), do processo de desenvolvimento psíquico, da aprendizagem, da dinâmica das relações interpessoais, da personalidade, das vocações, aptidões, motivações (ANTUNES, 2014, p. 49).

Com isso, a psicologia conseguiu estabelecer-se e assim se firmar na condição de ciência e com isso “explicitar-se como área específica de saber e de prática e conseqüentemente, definir-se como campo profissional específico”(ANTUNES, 2014, p.49).

Todas essas condições geraram possibilidades para a legalização da profissão de psicólogo, lembrando que antes de ser legalizada, a psicologia era exercida por médicos e professores e também no ano de 1934 a disciplina só era obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia.

Por meio da Lei de 4.119 de 27 de agosto de 1962, a profissão de psicólogo ganha reconhecimento, nessa lei foi fixado o currículo mínimo para essa profissão. No entanto, “a primeira organização representativa da profissão surgiu em 1954, com a criação da As-

sociação Brasileira dos Psicólogos, com sede no Rio de Janeiro”, segundo Chaves (1992, p. 4).

Entre os primeiros anos da regulamentação da profissão pode-se observar que a maioria dos profissionais atuavam em instituições e o trabalho em consultório era bem restrito. Isso posto, ressaltamos que,

foi uma luta bastante difícil e com característica fortemente corporativa [...] que paralelo à essa movimentação surgiram os primeiros cursos de Psicologia. A primeira turma formou-se em 1960, pela PUC do Rio de Janeiro. Começou-se, então [...] a mostrar-se as especificidades do trabalho, tanto na prática quanto nas reuniões científicas, consolidando uma profissão (REVISTA PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO apud CHAVES, 1992, p. 4).

O momento político era marcado pelo regime militar de 1964 que dentro do contexto retardou e impossibilitou a relação da sociedade com a psicologia. De acordo com Chaves (1992)

Em 1970 veio a reestruturação da universidade e o incentivo à privatização do ensino, o que provocou um aumento muito grande do número de cursos de Psicologia. “Foi outro fator ruim para a ciência e a profissão pois surgiram escolas sem controle, baixa qualidade de ensino e uma formação muito ruim dos estudantes (REVISTA PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO apud CHAVES, 1992, p. 4-5).

Uma década depois, evidenciou-se uma crítica em relação a psicologia e a educação para Pottker (2012).

Essas críticas eram feitas a práticas do psicólogo escolar como a predominância do modelo clínico na escola, respaldado por intervenções de caráter terapêutico, negligencian-

do-se atuações de caráter mais pedagógico e coletivo, como a contribuição para o processo de formação de professores (POTTKER, 2012, p.36).

Já no início dos anos 1990 surge o pensamento crítico, sobre a questão que tratava da psicologia e a educação, então desfazia a ideia errônea deixada na década anterior.

Nos dias hodiernos a sociedade vive em constante transformação, e a psicologia procura interpretar esse novo contexto social. “Durante muito tempo, dado que os diferentes contextos do mundo em que vivíamos eram estáveis e facilmente reconhecíveis, não havia maiores dificuldades em identificar e interpretar, do ponto de vista da Psicologia, as inúmeras e sutis facetas da existência humana”(LEITÃO e COSTÃO, 2003, p.428).

Ainda, “diante destas transformações, a função da Psicologia contemporânea passa a ser a de identificar, descrever e analisar as novas organizações subjetivas geradas em um novo (e pouco conhecido) contexto histórico e social”, de acordo com Leitão e Costa (2003, p. 428).

Nesse momento o trabalho encarrega-se de realizar uma breve introdução da história da Pedagogia no Brasil. É importante ressaltar que a pedagogia abordada remete-se ao surgimento do curso de Pedagogia e da própria formação do pedagogo no país.

Segundo Saviani (2007), a Pedagogia:

Foi se firmando como correlato da educação, entendida como o modo de apreender ou de instituir o processo educativo. Efetivamente, a educação aparece como uma realidade irreduzível nas sociedades humanas [...] Na medida em que o homem se empenha em compreendê-la e busca intervir nela de maneira intencional, vai se constituindo um saber específico [...] (SAVIANI, 2007, p.100).

Ainda, de acordo com Saviani (2009), é na Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827, que começava-se a preocupação com a formação dos docentes. Essa lei procura:

Determinar que o ensino, nessas escolas, deveria ser desenvolvido pelo método mútuo, a referida lei estipula no artigo 4º que os professores deverão ser treinados nesse método, às próprias custas, nas capitais das respectivas províncias. Portanto, está colocada aí a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.(SAVIANI, 2009, p.144).

No ano de 1834 foi promulgado o Ato Adicional, ele responsabilizava as províncias a instrução primária, “assim estas tendem a adotar, para formação dos professores, a via que vinha sendo seguida nos países europeus: a criação de Escolas Normais. A Província do Rio de Janeiro sai à frente, instituindo em Niterói, já em 1835, a primeira Escola Normal do país” (SAVIANI, 2009,p. 144).

Segundo Potter (2012),“foi com o surgimento das Escolas Normais em todo o País, da metade do século XIX, até meados do século XX, que teve origem a Pedagogia no Brasil”(POTTKER, 2012, p.48).

Já em 1930, de acordo com Saviani (2009),

Uma nova fase se abriu com o advento dos institutos de educação, concebidos como espaços de cultivo da educação, encarada não apenas como objeto do ensino mas também da pesquisa. Nesse âmbito, as duas principais iniciativas foram o Instituto de Educação do Distrito Federal, concebido e implantado por Anísio Teixeira em 1932 e dirigido por Lourenço Filho; e o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933 por Fernando de Azevedo. Ambos sob inspiração do ideário da Escola Nova (SAVIANI, 2009, p.145).

Para Saviani (2009), os institutos de educação“foram pensados e organizados de maneira a incorporar as exigências da pedagogia,

que buscava firmar-se como um conhecimento de caráter científico”(SAVIANI, 2009, p. 146).

Foi através do Decreto-Lei nº 1.190, de 04 Abril de 1939, que surgiu o curso de Pedagogia junto com a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo essa instituição considerada referência para as demais escolas de nível superior.

De acordo com a própria criação, o curso de Pedagogia no Brasil baseava-se na formação de bacharéis e licenciados, em um esquema que passou a ser conhecido como “3+1”, ou seja, 3 anos de bacharelado e 1 de licenciatura, que garantiriam o direito legal ao exercício da docência.

Para Saviani (2009),

Os primeiros formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias; os segundos formavam os professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigorava o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou “os cursos de matérias”, na expressão de Anísio Teixeira, e um ano para a formação didática (SAVIANI, 2009, p. 146).

O curso de Pedagogia tinha entre seus objetivos iniciais a formação de professores para a Escola Normal e os Institutos de Educação. Em 1962, com o parecer CFE nº 251/62, segundo Pinheiro e Romanowski (2010),

o relator indicou a necessidade de o professor primário ser formado no ensino superior e fixou o currículo mínimo do curso de Pedagogia e a sua duração. O referido Parecer definiu também a duração do curso para quatro anos, para formar tanto o bacharel como o licenciado, extinguindo o esquema 3 + 1, para, dessa maneira, superar a dicotomia de conteúdo e forma (PINHEIRO E ROMANOWSKI, 2010, p.146).

Em 1964 foi instalado o regime militar, e com isso algumas mudanças ocorreram no campo da educação. “A entrada em vigor da lei da reforma universitária, no final de 1968, ensejou uma nova regulamentação do Curso de Pedagogia, levada a efeito pelo Parecer do Conselho Federal de Educação 252/69.” (POTTKER, 2012, p.49).

No ano de 1969, o Parecer/CFE nº. 252/69, também de autoria do Conselheiro Valnir Chagas, aboliu a diferenciação entre bacharelado e licenciatura, optando por um só diploma, o de licenciado. E é nesse parecer que são criadas as “habilitações”. Em conformidade com Saviani (2009),

Ao curso de Pedagogia, além da formação de professores para habilitação específica para o magistério, conferiu-se a atribuição de formar os especialistas em Educação, aí compreendidos os diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino (SAVIANI, 2012, p.147).

287

Assim, segundo o já enunciado “em relação ao direito de exercer a docência no ensino primário pelos pedagogos, o referido parecer indica que “quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário” (PINHEIRO E ROMANOWSKI, 2010, p. 146).

Com isso, o pedagogo poderia atuar tanto na educação infantil como também nas séries iniciais. “Incluiu-se mais alguns estudos no currículo do curso: Metodologia do Ensino de 1º Grau e Prática de Ensino na Escola de 1º Grau, com estágio supervisionado” (SILVA e SILVA, 2000, p. 50).

A partir de 1980, aconteceu um amplo movimento pela reformulação do curso de Pedagogia e licenciatura, diante desses acontecimentos no ano de 1983, foi criada, então, a Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores – CONARCFE. O primeiro encontro organizado por essa comissão teve

início a formulação de princípios de uma base comum nacional para a formação de todos os educadores.

Nessa discussão, apresentou-se a formação do professor como identidade do curso de Pedagogia, e não mais a de especialista. Outros encontros do Conarce foram realizados sobre a mesma questão, para reformulação dos cursos de licenciatura, conseqüentemente do curso de Pedagogia. Estava iniciado o processo de defesa da docência como identidade profissional dos educadores, ocasionando o sentido de formação do pedagogo, e não do especialista em educação. Mais tarde, o Conarce transformou-se em associação – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) –, que mantém como eixo comum a formação do professor (PINHEIRO E ROMANOWSKI, 2010, p. 147).

A partir da década de 1990, o curso de Pedagogia recebeu uma nova reformulação com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a qual define a formação do professor para a educação básica em seu artigo 62, considerando que a:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (LDBN nº. 9394/96).

Segundo Pinheiro e Romanowski (2010), o artigo deixa evidente a exigência de nível superior para o professor atuar na educação básica, entretanto exige formação mínima para atuar como professor na educação infantil e nas series iniciais do ensino fundamental, com o nível médio do ensino Normal.

No ano 2006 as novas diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia, com a Resolução CNE/CP nº 01/06, foram estabelecidas “a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia” (PINHEIRO E ROMANOWSKI, 2010, p. 148).

De acordo com Gallo (2009),

conforme o Parecer 3/2006 (2006), que a formação pós-graduada deve ser efetivada, pois a concepção de formação dos profissionais da educação, para funções do magistério e outras, deve ser baseada no princípio de gestão democrática, sendo que a organização escolar colegiada, cabe prever que todos os licenciados tenham a oportunidade de ulterior aprofundamento da formação pertinente, ao longo de sua vida profissional(GALLO, 2009, p. 814).

Em conformidade com o enunciado, qualquer licenciado poderia habilitar-se em determinadas funções do curso de Pedagogia através de uma pós-graduação.

De acordo com Pottker (2012)

Neste sentido, ao pensar sobre a história do curso de Pedagogia verifica-se que houve muitas controvérsias e impasses, principalmente de cunho legal, que ocorreram desde o período de sua regulamentação em 1939, ocasionando a desvalorização dos profissionais e a descaracterização de sua formação e refletindo-se na atuação do pedagogo nas escolas.”(POTTKER, 2012, p.51).

Dentro desse contexto, para alguns autores o curso de Pedagogia generalizava-se, perdendo assim sua identidade. Mas, entende-se que o curso de pedagogia foi criando sua identidade por meio de muitas lutas, e assim se estabelecer como um curso superior.

Levando-se em conta o que foi visto a relação da Psicologia com a Pedagogia foi se configurando como sustentáculo teórico para as práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propomo-nos apresentar um breve histórico da Psicologia e da Pedagogia em relação a educação no Brasil, demonstrando principalmente afinidade entre essas duas áreas de conhecimento para o desenvolvimento humano. Baseado principalmente em um estudo bibliográfico e documental, fundamentado por teóricos de renome como, Antunes(2004), Saviani(2009) e Libâneo (2001), os autores debruçam na literatura disponível, visando entender esta relação, assim, o trabalho enfatiza abordar a historicidade destas áreas e como uma influencia-se a outra no ambiente educacional.

290

Partindo da concepção que a história é uma ciência humana que estuda o desenvolvimento do homem no tempo, a mesma nos ajuda a entender e analisar fatos para poder compreender melhor determinado período histórico. O estudo fundamentado teoricamente na literatura bibliográfica, destaca a Psicologia, como sendo uma ciência do comportamento, fundamentada principalmente em teóricos como Skinner, destacando-a por ser uma matéria difícil por ser extremamente complexa, a Psicologia, assim, não pode ser facilmente imobilizada para a observação. Baseada nos conceitos apresentados por Libanea, as autoras definem a Pedagogia, como sendo um campo de conhecimento, sendo essa, uma diretriz orientadora da ação educativa.

Dentro deste contexto o artigo enfatiza a importância do Movimento dos Pioneiros da Escola Nova, como sendo uma renovação educacional brasileira, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, passando a reponsabilidade da educação ao Poder Público. Esse movimento, marcou segundo os autores cita-

dos no artigo, o processo de transição da escola tradicional para a escola nova, onde revolucionou a Educação, fato esse que favoreceu a Psicologia e a sua regulamentação. Assim, a profissão do psicólogo por meio da Lei 4.119/62 ganha reconhecimento, tendo sua primeira turma de formação nos anos de 1960, com foco em formar profissionais aptos a identificar, descrever e analisar as novas organizações subjetivas geradas em um novo contexto histórico e social. Também o estudo, descreve-se o conceito de Pedagogia de acordo a visão de Saviani, como sendo entendida o modo de aprender ou de instituir o processo educativo e a educação apreem como uma realidade. O curso de Pedagogia surgiu no ano de 1939 na Faculdade Nacional de Filosofia na Universidade do Brasil, baseada principalmente na formação de bacharéis e licenciados em um esquema de 3+1 garantia o direito ao exercício da docência. No década de 1990, o curso recebe uma nova formulação a qual define a formação do professor para a educação básica estabelecida no artigo 62 da LDB nº 9394/96, além da regulamentação do profissional. Assim, cabe cada um de nós sabermos interligar essas duas ciências e introduzi-las de forma positiva no ambiente científico, escolar e social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ, 1998, 5ª. ed., 2014. Bibliografia: p. 94.
- BRASIL. Lei nº. 9394/96. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 Set 2019.
- GALLO, Mariana Sieni da Cruz. **A história da formação de pedagogos no curso de pedagogia**: um debate identitário. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/1918_979.pdf. Acesso em: 27 Ago. 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008. 197 p.

GOODWIN, C. James. **História da Psicologia moderna**. Tradução de Marta Rosa. São Paulo: Cultrix, 2005.

EITÃO, Carla Faria; COSTA, Ana Maria Nicolaci da. A Psicologia no novo contexto mundial. **Estudos de Psicologia**. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19964.pdf>. Acesso em: 02 Set. 2019.

IBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. *Educar*. n. 17, p. 153-176. Editora da UFPR. Curitiba, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf>. Acesso em: 31 Ago.2019

MARINO FILHO, Armando. Considerações sobre as relações entre pedagogia e psicologia no processo de escolarização. **Avesso do Avesso**, Araçatuba, v.9, n.9, p. 7-19, nov.2011.

MASSIMI, Marina. **Estudos históricos acerca da psicologia brasileira**. In: FREITAS, RH., org. História da psicologia: pesquisa, formação, ensino [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/c2248/pdf/freitas-9788599662830-06.pdf>. Acesso em: 29 Ago. 2019.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb;ROMANOWSKI, Joana Paulin. Curso de pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. v. 02. n. 03 ago.-dez. 2010. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/8/24/7>. Acesso em: 03 Set. 2019.

POTTKER, Caroline Andrea.A atuação do professor-psicopedagogo na escola: suas implicações no processo de escolarização. Maringá, PR, 2012. 216 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2012.

PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO apud Chaves, Antônio Marcos. *Mé-
moria: 30 anos de regulamentação*. *Psicol. cienc. prof.* vol.12 nº .2. Brasília, 1992. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931992000200002. Acesso em: 02 Set. 2019.

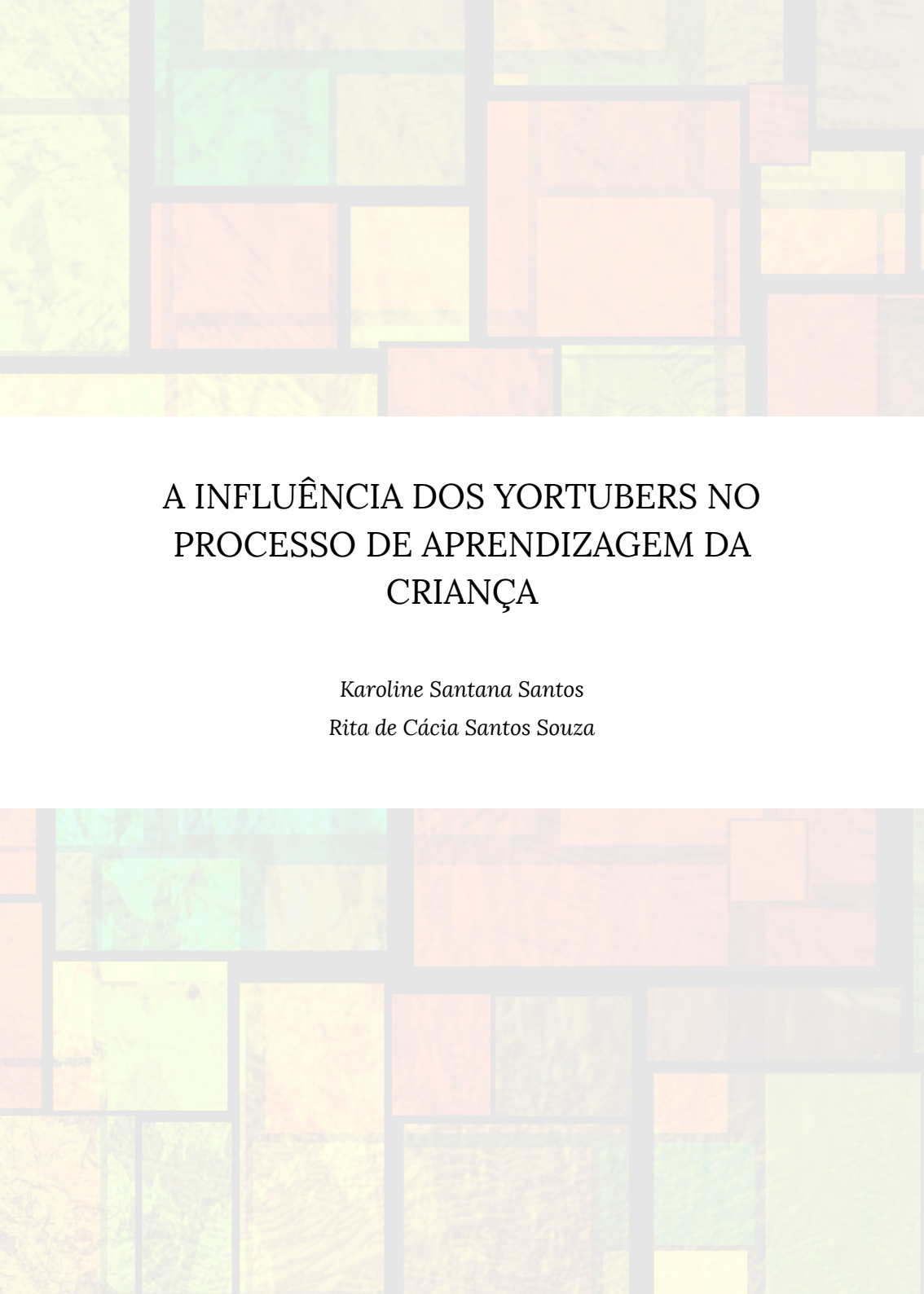
ROVARIS, Nelci Aparecida Zanette; WALKER, Maristela Rosso. **Formação de professores**: pedagogia como ciência da educação, 2012. IX Seminário ANPED SUL. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/525/640>. Acesso em: 31 Ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da Educação na universidade. **Caderno de Pesquisa**, v.37, n° 130, p.99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>. Acesso em: 31 Ago. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro, 2009. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. Disponível em:<http://poseducacaoifbaiano.com.br/wp-content/uploads/2014/11/Forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores-aspectos-hist%C3%B3ricos-e-te%C3%B3ricos-do-problema-no-contexto-brasileiro.pdf>. Acesso em: 31 Ago. 2019.

SKINNER, BurrhusFrederic. **Ciência e comportamento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SILVA, Carmem; SILVA. Bissolli. Curso de pedagogia no Brasil: velhos e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2000.



A INFLUÊNCIA DOS YOUTUBERS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM DA CRIANÇA

Karoline Santana Santos
Rita de Cácia Santos Souza

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem por objetivo analisar a influência do *YouTube*¹ no processo de aprendizagem da criança. A motivação desta pesquisa teve início a partir do relato de experiência de uma mãe com suas duas filhas. Ela conta que, um dia antes de dormir, sua filha mais velha assistiu a um vídeo no *YouTube*, no qual, uma *youtuber*² mostrava a sua rotina diária. A mãe relata que no dia seguinte, sua filha que assistiu ao vídeo, acordou bem cedo e decidiu criar sua própria rotina, seguindo os passos da blogueira.

A partir deste relato, pode-se perceber o quanto o vídeo assistido pela criança foi capaz de influenciá-la a mudar o seu hábito de vida e fazer com que suas atividades diárias fossem reorganizadas. Após fazer algumas observações, conclui-se que existem inúmeras crianças que são influenciadas todos os dias pelo *YouTube*. Diante disto, formulou-se as seguintes perguntas norteadoras para este trabalho: como o *YouTube* tem influenciado o processo de aprendizagem das crianças? Quais as consequências que essa influência pode trazer para a criança? O que levam as mesmas a passarem horas distraída na frente de telas interativas?

Diante desses questionamentos foram atribuídos tais objetivos específicos: Identificar a contribuição da Plataforma *Youtube* para a educação; Investigar o interesse dos *youtubers* em influenciar as

1 *YouTube* é considerado por muita gente como a plataforma do século XXI e a cada dia passa a influenciar muito mais pessoas. Seus conteúdos em vídeos são suficientes para alcançar todos os tipos de público, independente de idade, religião e cultura. O site conta com a colaboração de seus *youtubers* para criar vários tipos de conteúdo em vídeos, chamando assim, a atenção dos internautas.

2 *Youtuber* são usuários do “*YouTube*”, que usam a internet como uma fonte de liberdade alternativa para expor suas opiniões referente aos acontecimentos, mostram o seu cotidiano e partilham conhecimento. “O *youtuber* é o usuário que distribui conteúdo de mídia e, segundo os critérios de filtragem do seu canal, define qual conteúdo é significativamente relevante para ser comentado e em seguida, produz o vídeo, edita e o posta no *YouTube*.” (OLIVEIRA, 2015).

crianças; Identificar as causas que motivam as crianças a acessarem os vídeos no *YouTube*; Identificar os pontos positivos e negativos que essa influência causa; Descrever as consequências dessa influência no processo de desenvolvimento da criança; Descrever quais são as crianças que são mais influenciadas pelo *YouTube*.

2 A PLATAFORMA DO SÉCULO XXI

Há muitos anos, era difícil haver o compartilhamento de vídeos entre as pessoas na internet. Essa função era muito limitada. Mas, a invenção de três jovens foi capaz de mudar a história de centenas de pessoas no mundo inteiro. Uma plataforma criada com o objetivo de solucionar o problema de compartilhamento de vídeos, facilitando o envio até para quem estivesse do outro lado do país e do mundo.

O *YouTube*, que é considerado por muita gente como a plataforma do século XXI e a cada dia passa a influenciar muito mais pessoas. Seus conteúdos em vídeos são suficientes para alcançar todos os tipos de público, independente de idade, religião e cultura. O site conta com a colaboração de seus *youtubers* para criar vários tipos de conteúdo em vídeos, chamando assim, a atenção dos internautas. De acordo com site Platinaline (2016), os *youtubers* são usuários do “*YouTube*”, que usam a internet como uma fonte de liberdade alternativa para expor suas opiniões referente aos acontecimentos, mostram o seu cotidiano e partilham conhecimento.

O acesso a essa plataforma cresce a cada ano, mas, nem sempre foi assim, desde a sua criação até os dias de hoje ocorreram muitos avanços para facilitar ainda mais o acesso ao site.

Para acessar o site se faz necessário ter em mãos um computador, notebook ou até mesmo um dispositivo móvel para iniciar o acesso e visualizar vídeos de qualquer parte do mundo. Não precisa fazer o cadastro para assistir os vídeos, porém, para

compartilhar e usufruir de outras funções que o site disponibiliza, como a opção curtir e comentar, se faz necessário realizar o cadastro, que é simples e breve.

Ao passar dos anos, foi criado o aplicativo do *YouTube* para facilitar ainda mais o acesso das pessoas não só nos dispositivos móveis como também nas televisões, garantindo uma imagem mais ampla e com mais qualidade.

Não existe uma idade mínima para realizar o cadastro, ou seja qualquer criança, com a ajuda e o acompanhamento do pais podem se cadastrar e compartilhar os vídeos. Além disso, essa plataforma dá a oportunidade para que as pessoas divulguem suas lojas, empresas, produtos e qualquer outra coisa de seu interesse.

Essa plataforma também auxilia e sana dúvidas de vários estudantes diariamente através de vídeos aulas. Esses vídeos ensinam e abordam assuntos e temas educacionais de uma forma mais clara e lúcida para que os estudantes possam compreender o assunto.

Deste modo, o *YouTube* passou a ser, não somente um site para compartilhar vídeos de passeios ou assuntos prediletos, mas além disso, compartilhar informações e conteúdos importantes que fazem muita diferença para a aprendizagem de um ser. Ele também aproxima pessoas, possibilitando novas amizades. Dá acesso há outras culturas, religiões, enriquecendo e dando oportunidade para que as pessoas ampliem o seu conhecimento e explorem o mundo no conforto de sua casa ou em qualquer outro ambiente.

O *YouTube* é um site de compartilhamento de vídeos que foi desenvolvido em 14 de fevereiro de 2005. “Ele foi criado pelos jovens Chad Hurley, Steve Chen e Jawed Karim, em uma garagem em São Francisco.” (Califórnia, EUA).

Ao acessar o site *YouTube* as pessoas podem assistir vídeos sobre seus passatempos prediletos, acompanhar os programas de televisão, vídeos engraçados, palestras, entrevistas, workshops, co-

berturas e participações em eventos, materiais caseiros e podem até comentar os vídeos de outros usuários. É possível encontrar vários tipos de vídeos nessa plataforma, com variados assuntos, que agrada desde o público infantil até a terceira idade.

Os canais são como uma página no *YouTube*, estes vão desde canais de cantores de música, como o canal do cantor Gilberto Gil para divulgação de músicas para seus fãs, e até o canal do Vaticano, com vídeos curtos sobre as atividades do Papa Bento XVI, além de eventos e cultos, com áudio e texto.

3 CRIANÇAS INFLUENCIADAS PELO YOUTUBE

O número de crianças influenciadas pelo *YouTube* cresce a cada dia. Por ser uma plataforma de fácil acesso, elas aprendem rápido a usar o site e explorar os recursos nele oferecido. Não existe uma idade fixa para ter o acesso. Caliandra (2013) afirma que:

Não existe uma determinação ou orientação única no que se refere ao uso das tecnologias em cada faixa etária. Existe a necessidade de os pais avaliarem cada situação para identificar quando podem ser mais ou menos flexíveis. Para crianças bem pequenas, é importante que sejam priorizadas as atividades que envolvam o desenvolvimento motor. Brincadeiras como montar blocos, jogar bola, enrolar massinha de modelar e manusear tintas, pincéis, lápis e giz de cera, por exemplo, não devem ser substituídas por brinquedos eletrônicos. Contar histórias e incentivar a socialização com outras crianças também é muito importante para estimular a fala, a empatia e as habilidades sociais de um modo geral. Isso não significa que a criança não possa brincar com aplicativos e jogos desenvolvidos para sua idade. (CALIANDRA, 2013)

São vários fatores que supostamente podem ser responsáveis por essa influência. A atenção dos pais ao celular por muito tempo

durante o dia, pode ser um deles. Visto que as crianças observam tudo ao seu redor, observa também, o adulto em sua volta e o usa como um espelho, reproduzindo boa parte do que ele faz. Isso acaba influenciando a criança a fazer diversas coisas que o adulto costuma fazer, inclusive a curiosidade de acessar o celular, e assistir vídeos. Caliandra (2013) afirma que o exemplo dos pais é muito importante, pois, as crianças o usam como modelo.

Em outros meios, o próprio adulto estimula a criança a usar o celular para assistir vídeos, com o objetivo de mantê-la distraída com os vídeos durante certo tempo. Segundo Caliandra (2013), “a tecnologia também não deve substituir o cuidado de um adulto (ex: deixar a criança brincar com o *tablet* para que ela fique quieta em um quarto da casa), ou então servir como fator de evitação de um conflito (ex: distrair a criança com a televisão na hora das refeições ao invés de enfrentar alguma dificuldade alimentar)”.

Mas, de acordo com Belizário (2018) em sua publicação no site Tudo Celular³, de um estudo divulgado pela Revista Crescer, para 60% dos pais das crianças, esses dispositivos são importantes para o futuro dos filhos. Além disso, 83% deles se preocupam com consumo de conteúdo impróprio e 59% dos pais afirmam que usam esses dispositivos para distrair crianças enquanto estão fazendo outras atividades.

Existem vários outros fatores. Mas independentemente de como a criança venha ser influenciada, é muito importante que sua família, que pode ser representada pelo adulto mais próximo, ensine como ela deve utilizar essa plataforma de uma forma positiva, que venha contribuir para sua aprendizagem.

Como relatado na introdução, a motivação desse trabalho surgiu através de um relato de mãe a respeito de sua filha, que foi

3 Tudo Celular.com é o site brasileiro de telefonia.

influenciada por um vídeo do *YouTube*. A criança de 6 anos de idade que a partir de agora irei chama-la de criança “Mara”, ao assistir um vídeo de um Canal infantil chamado “Vitória”, onde havia vários outros vídeos que mostravam o dia a dia de uma família, com o foco principal de mostrar o dia da criança Vitória, sua rotina, e seu comportamento. A criança Mara, como sempre, tinha o hábito de acessar vídeos no *YouTube* com muita frequência. Monitorada pelos pais, e principalmente pela mãe, em uma noite ela escolheu um vídeo que falava sobre rotina, juntamente com sua irmã de 5 anos de idade.

No dia seguinte a criança “Mara” acordou por volta das 7 da manhã, quando normalmente tinha o costume de levantar da cama umas 9h00min da manhã. Pediu a mãe para tomar banho, tomar café, e seguir uma rotina criada pela própria criança, que supostamente seguiu o modelo da garota do vídeo do *YouTube*. Ao relatar a mudança de comportamento espontâneo da criança “Mara”, a mãe conta que já havia tentado incentivar “Mara” acordar cedo e organizar uma rotina para ela, mas nunca dava certo, pois a criança sempre pedia para dormir mais um pouco, e isso fazia com que ela não tivesse um horário fixo para acordar, e com isso a mãe não se sentia motivada para organizar uma rotina, sendo que em muitas das vezes a criança “Mara” e sua irmã já tinha que acordar, comer, e tomar banho para irem para a escola, não tendo uma ordem exata. Tinha dias que elas comiam, depois tomavam banho, já tinha outros dias que elas tomavam banho e depois comiam, sempre variava a depender do horário que elas acordavam.

A mudança do comportamento da criança “Mara” foi rápida e apesar de sua irmã menor ter assistido o vídeo, mas não ter acordado com a mesma disposição de “Mara” em seguir a rotina, ao passar dos dias ela foi influenciada pela própria irmã a acordar mais cedo e seguir uma rotina fixa.

4. CAUSAS DESSA INFLUÊNCIA

Para analisar as causas e os motivos que levam as crianças a serem influenciadas pelos *youtubers*, foi construído roteiros de entrevistas com as crianças que acessam essa plataforma, juntamente com seus pais ou responsáveis, para que se possa investigar como ocorre essa influência e de que forma ela contribui para a aprendizagem das crianças. De acordo com o site Brasil Escola, “a entrevista representa uma técnica de coleta de dados na qual o pesquisador tem um contato mais direto com a pessoa, no sentido de se inteirar de suas opiniões acerca de um determinado assunto”. (BRASIL ESCOLA, 2017).

Foram entrevistados 10 crianças e 10 pais ou responsáveis. Na folha da entrevista não era permitido colocar o nome real da criança, nem o nome dos pais. E para facilitar a organização cada criança foi representada por uma letra do alfabeto. Da letra “A” até a letra “J”. Já os responsáveis da criança foram identificados de acordo com a letra de sua criança. Para entrevista foram selecionadas crianças entre 5 anos de idade até 10 anos.

A primeira pergunta permitiu para as crianças explicarem o motivo ou os motivos que fazem com que elas assistam aos vídeos no *YouTube*. Ao analisar as respostas das crianças pôde-se perceber que a plataforma do *YouTube* é uma ferramenta que oferece atenção as crianças usuárias, e que isso é o suficiente para que elas se sintam bem e até deixem de fazer outras coisas para assistirem aos vídeos. De acordo com a criança “A” ela assiste vídeos no *YouTube* “Porque eu acho legal, ensina coisas de Deus”. Independente de sua religião, a criança é atraída pelo site por aprender coisas que ela gosta e acha legal, e faz disso sua motivação.

Já a criança “B” resumidamente se expressa ao realizar a pergunta acima, e diz “Porque eu gosto”. Apesar da frase ser curta e

objetiva, ela resume as respostas das demais crianças entrevistadas, exceto a criança “G” que acessa o site por meio da mãe que impulsiona a criança assistir.

Outro motivo analisado foi a curiosidade. As crianças também usam o *YouTube* com objetivo de aprender coisas novas, seja um desenho novo, construir um brinquedo, e até reforçar os conteúdos da escola. As crianças têm a liberdade de escolher com quem elas preferem aprender, se preferem com um adulto, jovem ou com próprias crianças.

A criança “F”, nessa pergunta, comentou que assiste vídeos no *YouTube*, “porque não tem nada para fazer em casa”. E esse motivo é um dos mais sinceros e reais que foi falado durante a entrevista, por que se as crianças tivessem realmente distribuição de tarefas durante seu dia a dia feita pelos pais, elas poderiam usar a plataforma com moderação, impondo limites, já que as crianças em sua maioria entrevistadas, passam bastante tempo assistindo vídeos.

A segunda pergunta tem o objetivo de identificar se as crianças entrevistadas observam o comportamento dos pais em relação ao monitoramento dos vídeos que elas assistem. O quadro 1 mostra as respostas das entrevistas das crianças.

Quadro 1 - Acompanhamento dos pais

CRIANÇAS ENTREVISTADAS											
OS PAIS ACOMPANHAM O QUE AS CRIANÇAS ASSISTEM NO YOUTUBE	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	
SIM		X		X			X				
NÃO	X		X		X			X	X	X	
ÁS VEZES / DE VEZ EM QUANDO	X					X					

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

De acordo com as crianças “B”, “D” e “G” os pais delas acompanham o que elas assistem nos vídeos. As crianças “A”, “C”, “E”, “H”, “I” e “J” afirmaram que os seus responsáveis não acompanham o que

elas assistem no *YouTube*. A criança “A” falou que seus pais acompanham “de vez em quando” os vídeos que elas assistem. E a entrevistada “F” afirmou que às vezes” os seus pais acompanham o que ela acessa no site.

Sabrina Craide (2017), publicou no site Agência Brasil⁴ onde a mesma é repórter, uma orientação da mestre em psicologia clínica Laís Fontenelle, aos pais acompanharem os acessos virtuais dos filhos da mesma forma como é feito no mundo real. A psicóloga explica que, “O mesmo cuidado que tem de ter na internet é o cuidado que tem de ter em um espaço público. Os pais têm de monitorar da mesma forma que monitora a casa do amigo que o filho vai, a praça que vai frequentar a festa, porque é como se fosse um espaço público, só que virtual”.

A terceira pergunta foi realizada para analisar se as crianças entrevistadas preferem brincar com seus amigos ou assistir vídeos no *YouTube*. Ao realizar essa pergunta pôde-se perceber que a partir das respostas dadas pelas crianças, diante das duas alternativas abaixo, em sua maioria preferiam assistir vídeos no *YouTube*. Das dez crianças entrevistadas, apenas quatro escolheram brincar com os amigos. Segue o quadro 2 que mostra as respostas dada pelas crianças sobre a pergunta acima.

Quadro 2 - Horários que as crianças assistem os vídeos no YouTube

CRIANÇAS ENTREVISTADAS										
AS CRIANÇAS ENTREVISTADAS PREFEREM:	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
ASSISTIR VÍDEOS NO YOUTUBE	X	X	X		X	X			X	
BRINCAR COM OS AMIGOS				X			X	X		X

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

⁴ Site Agência Brasil é uma agência de notícias brasileira.

Diante do resultado das respostas da tabela, foi possível identificar que a maioria das crianças entrevistadas tem o *YouTube* como sua prioridade e abrem mão de qualquer coisa para estar conectada a plataforma.

A quarta pergunta realizada, teve como objetivo analisar o que as crianças entrevistadas aprenderam ao acessar os vídeos no *YouTube*, exceto a criança “C” que deixou bem claro não ter aprendido “nada”. As respostas das crianças foram variadas. Segundo a resposta da criança “J” que afirmou que aprendeu “várias coisas”, mas não quis relatar o que havia aprendido.

Apesar de algumas crianças entrevistadas relatar o que aprenderam com o *YouTube*, Pechansky (2016), declara que, independentemente da idade o *YouTube* sem dúvidas é também uma ferramenta educativa, e essa afirmação foi corroborada através de algumas respostas dada pelas crianças entrevistadas ao responder à pergunta acima. A criança “F” aprendeu nos vídeos da plataforma *YouTube* que ele precisa escovar os dentes todos os dias. Com apenas 6 anos de idade, ele pôde compreender a mensagem do vídeo, levar isso para a sua vida e praticar no seu dia-a-dia.

A criança “A”, também possui 6 anos e ao acessar vídeos no *YouTube*, aprendeu a “amar os outros”. A partir das respostas dada por essas crianças foi analisado se os pais das duas crianças acima monitoravam o que os seus filhos assistiam no *YouTube*. Apesar deles pensarem que seus pais acompanhavam o que eles assistiam “de vez em quando” como afirmou a criança “A” ou “às vezes” como disse a criança “F”. Na entrevista realizada com os pais eles responderam que “sempre” acompanha o seu filho assiste, respondeu a mãe da criança “F”, já o responsável da criança “A” afirmou que “sim” a pergunta realizada, confirmando que acompanha todo o conteúdo que seu filho assiste.

A quinta pergunta teve objetivo de identificar se o acesso à plataforma estava interferindo de uma forma negativa a vida da

criança. Diante das respostas dadas pelas crianças entrevistadas pude analisar que todas elas já deixaram de fazer alguma coisa, para ficar assistindo vídeo no *YouTube*. Segue o quadro 3 com as respostas das crianças.

Quadro 3 - O *YouTube* como prioridade na vida das crianças

CRIANÇAS ENTREVISTADAS										
JÁ DEIXARAM DE FAZER ALGUMA COISA, PARA FICAR ASSISTINDO VÍDEO NO YOUTUBE?	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
SIM	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NÃO										

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

Nessa última pergunta realizada na entrevista com as crianças participantes, a criança “A” afirmou que “Sim, um monte de coisa”, assim como a resposta da criança “I” que respondeu “Sim, bastante”, confirmando que elas já deixaram de fazer várias coisas, para assistirem vídeos no *YouTube*.

O resultado dessa pesquisa foi surpreendente, pois através dele é possível notar o grau de influência que os *youtubers* estão tendo na vida das crianças dessa geração. Seus vídeos estão sendo colocados como prioridade e as crianças estão passando mais tempo assistindo vídeos do que se relacionando com as pessoas em sua volta. Muitas crianças passam tanto tempo assistindo vídeos que até passam a querer fazer um canal no *YouTube* para gravar seus próprios vídeos para que outras pessoas também possam ver e fazer o mesmo.

A plataforma de vídeos que antes tinha o objetivo de ser usada para apenas compartilhar com seus amigos mais próximos seus vídeos pessoais, hoje em dia qualquer pessoa pode acessar e compartilhar com qualquer outra pessoa, e tornar com que outras pessoas façam o mesmo atingindo cada vez mais pessoas no mundo, entre crianças, adultos, idosos, jovens e adolescentes.

Esse é o real objetivo do YouTube, fazer com que o site cresça ainda mais e atinja o mundo inteiro.

4 PAPEL DA FAMÍLIA

O papel da família é muito importante e influencia bastante no comportamento da criança, e é através da família que ela irá se espelhar e criar sua base. De acordo com Kohler (2011, p. 1), “a família é essencial, para a construção de bases importantes na formação da personalidade e no desenvolvimento da afetividade, pois as relações humanas são importantes e necessárias, e a práxis deve ser fortalecida pelo uso adequado da internet fazendo desta um instrumento de transformação social.”

Segundo Caliandra (2013), a internet além de está impactando as vidas das pessoas e está abalando o cotidiano familiar. Mas como a família atual está lidando com a ferramenta YouTube, e como essa plataforma está sendo usado no meio familiar?

Para analisar como está sendo realizado o papel da família no meio das crianças que foram entrevistadas, foi construído roteiros de entrevistas com os pais ou responsáveis das crianças que acessam essa plataforma, para que se possa investigar como esse papel é distribuído entre a família, e o que esse papel pode contribuir para a aprendizagem das crianças. Foram realizadas 5 entrevistas, com o objetivo de analisar a postura dos pais ou responsável em relação ao comportamento da criança influenciada pelo YouTube.

A primeira pergunta feita aos responsáveis das crianças que participaram da entrevista teve o objetivo de identificar quanto tempo a criança costuma passar por dia assistindo vídeos no YouTube. Algumas respostas dadas pelos responsáveis foram semelhantes, outras não tiveram uma resposta exata. Segue abaixo o quadro

4 com as respostas dos responsáveis das crianças relacionadas a primeira pergunta da entrevista.

Quadro 4 - Tempo que seus filhos passam no YouTube

RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS:	RESPOSTAS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS:
	Pergunta 1: Quanto tempo seu filho costuma passar por dia assistindo vídeo no YouTube ?
“A”	“Em média 2 horas”
“B”	“Em média 2 horas”
“C”	“Ela costuma passar 4 horas”
“D”	“Quando não se tem outras coisas para fazer, até uma hora permito”
“E”	“Umas 3 horas por dia”
“F”	“Se deixar o dia todo”
“G”	“Umas 3 horas”
“H”	“Se deixar o dia todo”
“I”	“Se deixar o dia todo”
“J”	“Durante muitas horas”

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

A responsável da criança “F”, “H” e “I” falou que “se deixar o dia todo” a criança fica assistindo vídeos no YouTube. Elas não responderam exatamente a quantidade de horas por dia, mas ambas se expressaram com a frase acima. A partir desta resposta, foi possível analisar que as crianças estão bastante influenciadas pelo site, e que se a família, inclusive os pais não impor um limite à criança, futuramente esse hábito de assistir vídeos no YouTube exageradamente trará graves consequências prejudiciais em seu processo de aprendizagem.

Diante de um estudo divulgado pela Revista Crescer, quando o assunto é o comportamento online da garotada, 47% segue um influenciador digital ou canal favorito no YouTube. Além disso, os mesmos 47% ficam até três horas na frente de uma tela (smartphone, tablet ou TV).

Segundo o site O Globo (2012), os educadores, no entanto, dizem que não existe uma resposta do tempo recomendável para a criança

usar a internet, cada caso é um caso. De acordo com a pedagoga Laura Coutinho, que faz uma participação com sua colocação no site, ela fala que “depende do que a criança está fazendo na internet”, e afirma que “Não existe uma fórmula universal para determinar a quantidade de tempo ideal para uma criança gastar em frente ao computador. Cada família deve levar em conta a sua própria realidade”.

Coutinho ressalta que, essa realidade pode variar de filho para filho. Pois algumas crianças são dispersas, já outras conseguem administrar bem o tempo. E diz que “Alguns pais não sabem que postura assumir na hora de intervir no uso da internet. Laura Coutinho diz que o diálogo é o melhor caminho”.

Ela conclui dizendo que “tudo é uma questão de equilíbrio”, e afirma que:

Tudo que é exagerado pode ser ruim. O que a pessoa tem que procurar é um balanceamento de atividades. Não existe um número de horas ideais - afirma. - Tem a hora de ir para a praia, para o cinema... Não pode é virar uma obsessão. Quando isso acontece, os pais têm que tentar entender o que aquilo quer dizer. O que o filho está querendo nos dizer? Alguns pais não sabem que postura assumir na hora de intervir no uso da internet. Laura Coutinho diz que o diálogo é o melhor caminho. A experiência e os estudos nos têm mostrado que limites são importantes para os filhos. Contudo, as regras não precisam ser impostas e, sim, explicadas para as crianças e adolescentes no nível de entendimento deles. Dependendo do caso, há inclusive espaço para negociação de certas regras - ressalta. - Assim, se estabelecem e se transmitem os valores que vão orientar os filhos quando os pais não estiverem perto. Em resumo, a não intervenção é que pode ter efeitos colaterais danosos. (COUTINHO, 2012)

Apesar das crianças “F”, “H” e “I” passarem muito tempo acessando vídeos no *YouTube*, a mãe da criança “F” afirma que “sempre”

acompanha todo o conteúdo que ela assiste no *YouTube*, o responsável da criança “H” e “C” fala que “não acompanha” o que as crianças assistem, já a mãe criança “I” afirma que “tem uns que sim, e outros não tenho tempo para assistir”, confirmando que nem sempre acompanha o que seu filho assiste. Segue abaixo o quadro 5 com as respostas dos pais e responsáveis pelas crianças.

Quadro 5 - Os pais acompanham ou não, o que o seus filhos assistem no *YouTube*

RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS:	RESPOSTAS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS: Pergunta 2: Você acompanha todo o conteúdo que seu filho assiste no <i>Youtube</i> ?
“A”	“Sim”
“B”	“Sim”
“C”	“Não acompanha”
“D”	“O que libero assisti não, porque eu já sei do que se trata”
“E”	“Às vezes acompanho”
“F”	“Sempre”
“G”	“Sim”
“H”	“Não acompanha”
“I”	“Tem uns que sim, e outros não tenho tempo para assistir”
“J”	“Não”

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

A terceira pergunta realizada aos pais ou responsáveis teve o objetivo de identificar se eles também costumam assistir vídeos no *YouTube*, e a frequência que isso ocorre. Segue abaixo o quadro 6.

Quadro 6 - Os pais e o YouTube

RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS:	RESPOSTAS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS:
	Pergunta 3: Você também costuma assistir vídeos no YouTube ? Com qual frequência?
“A”	“Demais. Com muita frequência”
“B”	“Sim. De vez em quando, nas horas vagas”
“C”	“Olha eu não costumo assistir vídeos no Youtube não”
“D”	“Sim. Não muito”
“E”	“Sim. Algumas vezes”
“F”	“Sim. Às vezes”
“G”	“Sim. Pouco”
“H”	“Sim. Às vezes”
“I”	“Sim. De vez em quando”
“J”	“Sim. Algumas vezes”

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

A partir das respostas foi possível analisar que os responsáveis das crianças costumam ter acesso ao *YouTube*, apenas a mãe da criança “C” respondeu “olha eu não costumo assistir vídeos no *YouTube* não”. De acordo com Caliandra (2013) o exemplo dos pais é muito importante, pois eles são os modelos de identificação de seus filhos, e a forma como lidam com as tecnologias será a principal fonte de informação para os filhos sobre como agir quando estiverem na mesma situação. Os filhos aprendem muito mais “vendo” o comportamento dos pais do que “ouvindo” o que eles têm para dizer.

As crianças estão percebendo que os pais também estão conectados e passam assim como as crianças muito tempo no celular, acessando não só a plataforma *YouTube*, mas entre outros site e entretenimento. E a partir dessa observação elas se sentem de lado, e acabam sendo motivadas a fazer o mesmo, seguindo o mesmo exemplo dos pais.

De acordo com a resposta da responsável pela criança “C”, foi possível esclarecer que ela não deixa de assistir vídeos no *YouTube*,

a mesma só não assiste com frequência. A partir dos dados coletados da pergunta realizada acima, pude identificar que todos os pais, mesmo com pouca frequência têm acesso ao YouTube.

A quarta pergunta realizada aos pais das crianças foi para identificar se as crianças conversam com os pais sobre algum conteúdo dos vídeos. Abaixo segue abaixo o quadro 7 com as respostas dos pais sobre a pergunta realizada.

Quadro 7 - As crianças conversam com os pais sobre o YouTube

RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS:	RESPOSTAS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS:
	Pergunta 4: Seu filho conversa com você sobre algum conteúdo do YouTube?
“A”	“Conversa”
“B”	“Sim”
“C”	“Sim”
“D”	“Muito, às vezes chega a chatear”
“E”	“Sim, sempre”
“F”	“Toda hora”
“G”	“Sim”
“H”	“Sim”
“I”	“Sim”
“J”	“Sim”

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

A partir das repostas dos responsáveis pelas crianças foi possível identificar que todas elas conversam com seus pais sobre algum conteúdo dos vídeos que assistem, seja um comentário, ou o resultado de algo que aprendeu através do YouTube.

A família é um ponto de referência para a criança e o jovem: nela pode-se aprender a dialogar, e com essa capacidade, favorecer atitudes tão importantes como a tolerância, a assertividade, a habilidade dialética, a capacidade de admitir erros e de tolerar as frustrações. (GUIA INFANTIL, 2018).

O diálogo no meio familiar é um fator muito importante para que a família possa estar mais unida. “Através do diálogo, pais e filhos se conhecem melhor, conhecem sobretudo suas respectivas opiniões e sua capacidade de verbalizar sentimentos, mas nunca a informação obtida mediante uma conversação será mais ampla e transcendente que a adquirida com a convivência”. (GUIA INFANTIL, 2018).

A quinta e última pergunta realizada aos pais teve o objetivo de identificar se a criança já quis imitar algum *youtuber*. A partir das respostas foi possível analisar que todas as crianças já imitaram algum dos *youtubers* que assistiram. A seguir o quadro 8 mostra o que os pais responderam nessa pergunta.

Quadro 8 - As crianças já quiseram imitar algum *youtuber*

RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS ENTREVISTADAS:	RESPOSTAS DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS DAS CRIANÇAS:
	Pergunta 5: Seu filho já quis imitar algum <i>youtuber</i> ?
“A”	“Sim. Há todo momento”
“B”	“Sim. Demais”
“C”	“Sim”
“D”	“Sim”
“E”	“Sim”
“F”	“Sim. Lucas Neto”
“G”	“Sim”
“H”	“Sim”
“I”	“Sim”
“J”	“Sim”

Fonte: Elaborado pela autora em julho de 2018

Diante das respostas dos responsáveis das crianças foi possível analisar que apenas a mãe da criança “F” respondeu qual o nome do *youtuber* que seu filho imita com mais frequência. Já a responsável pela criança “H” afirmou que “Há todo momento” seu filho imita algum *youtuber*.

De acordo com o blog Lado B (2018), a jornalista Maria Flor Cailil, mãe da Teresa e da Julieta, e esperando seu terceiro filho, Francisco, já trabalhou na TV Cultura, na Fundação Roberto Marinho e até foi dona de loja infantil.

“Lá em casa mesmo, minhas filhas têm canais imaginários. Direto as pego “gravando” vídeos de frente para o espelho, geralmente ensinando o passo-a-passo de alguma coisa, com direito a imitar todos os jeitos e bordões dos *youtubers* que mais assistem. Também planejam canais sobre os mais variados temas com as amigas, escolhem nomes, decidem quem vai aparecer no vídeo, quem vai editar etc. Enquanto fica no faz de conta, acho até engraçado...” (BLOG LADO B, 2018), ela relata.

Muitas vezes os pais ficam divididos, mas muitos acabam cedendo às vontades dos filhos e autorizam a criança a fazer um canal. O especialista Bruno no blog Lado B (2018), afirma que ser *youtuber* não é bagunça, é uma reponsabilidade. Segundo ele,

A principal dica é tomar cuidado com o que o filho vai colocar na internet, porque, uma vez colocado, não dá mais para tirar. Também é preciso ter claro que a imagem da criança está sendo veiculada a isso, então tem de ter responsabilidade com conteúdo e ter cuidado para não plagiar nada. O YouTube não é apenas uma ferramenta de diversão. Você pode usar para aprender coisas novas. Não é uma bolha, ele tem muito a oferecer se usado com inteligência e sabedoria”, enfatiza. “É importante o pai acompanhar todo o processo, principalmente com o filho menor de idade. Os responsáveis devem assistir aos vídeos que eles estão produzindo e aprovar o conteúdo antes de ir ao ar. (BLOG LADO B, 2018).

Quando os pais não acompanham o que seus filhos assistem ou publicam na internet, eles acabam tendo a liberdade de explorar qualquer conteúdo que quiser. E isso oferece um perigo muito gran-

de à criança, pois ela pode estar tendo acesso ao conteúdo impróprio para a sua idade. Os pais muitas vezes não têm a noção que essa ferramenta pode trazer prejuízos futuros se não for usada da maneira certa.

A criança precisa compreender que é preciso ter limites ao acessar o *YouTube*. Essa ferramenta não deve ser considerada uma plataforma negativa, mas de desafio para os pais e para ela, mas para trazer bons resultados no processo de aprendizagem de uma criança, é preciso usá-la da forma certa. “Crianças não têm capacidade de julgar o suficiente para determinar o que é bom ou ruim para elas e são facilmente enganadas por informações ou pessoas falsas, passando seus dados pessoais via Internet”. (GUIA DO BEBÊ, 2018). É papel da família instruir a criança, para que ela possa usar o *YouTube* da maneira que deve ser usada, de acordo com sua faixa etária.

“O vício pela Internet interfere diretamente naquilo que os avós e pais certamente tiveram na infância: a liberdade para brincar nas ruas e fazer amizades através de relações pessoais, e não à distância. Nesse momento, os pais exercem papel fundamental na educação dos filhos em relação ao mundo idealizado do computador”. (GUIA DO BEBÊ, 2018). O uso frequente dessa plataforma pode provocar um comportamento vicioso na criança, e ela pode se tornar dependente dessa ferramenta durante toda sua vida. E isso fará com que ela deixe de fazer diversas coisas de seu dia-a-dia para ficar em frente há um aparelho celular ou computador para acessar vídeos. Diminuindo cada vez mais o contato com as pessoas e principalmente com a família.

A internet é uma ferramenta muito útil nos dias de hoje, e nela a criança tendo à instrução e acompanhamento de seus pais, ou de um adulto próximo a família, para que ela seja direcionada a acessar conteúdos apropriados para sua idade, ela pode adquirir vários conhecimentos. Com o *YouTube* não é diferente, a criança explorando

a plataforma da forma certa, é capaz de aprender muita coisa que ajudara no futuro na sua vida profissional, pessoal e social, conforme o site guia do bebê (2018),

Crianças menores de 10 anos não devem navegar sozinhas. O ideal é que os menores estejam sempre acompanhados de um adulto para orientação do certo e do errado. Não que a Internet seja um bicho-papão. Ao contrário. A garotada da fase pré-escolar pode usufruir a diversidade de sons, imagens e cores que a Internet proporciona. Sempre esteja com a criança mostrando fotos da família, visitando sites infantis e já ensinando regras de segurança como o de não passar seu nome para alguém ou site que peça qualquer tipo de informação pessoal. Incentive a chamá-lo quando algo diferente acontecer. (GUIA DO BEBÊ, 2018).

Enfim, o papel da família é muito importante para garantir o acesso da criança na plataforma *YouTube* de forma segura, e que ela não venha passar por situações que ofereçam perigos para ela e sua família. Através da entrevista realizada com os pais das dez crianças, foi possível identificar que apesar da maioria dos pais entrevistados acessarem a plataforma, foi identificado que alguns deles não acompanham seu filho, correndo o risco da criança ter acesso há algum conteúdo inapropriado para sua faixa etária. Mas por outro lado foi observado que segundo os pais entrevistados, seus filhos são influenciados pela plataforma, mas essa influência proporcionou a eles novos assuntos e diálogos no meio familiar.

5. PONTOS POSITIVOS E DESAFIOS

Diante dos roteiros de entrevistas aplicados e analisados foi possível identificar os pontos positivos e os desafios da influência dos *youtubers*. O primeiro desafio identificado foi à falta de mo-

nitoramento dos pais. A criança ao acessar o *YouTube* precisa ser orientada e acompanhada, para que ela desde pequena compreenda o que pode e o que não pode assistir. Pois só dessa maneira a criança usará a ferramenta da maneira certa, e com isso não terá interesse em acessar conteúdo fora de sua faixa etária.

O segundo desafio identificado foi à falta de limite imposto às crianças ao acessar a plataforma. Foi possível observar que as crianças em sua maioria não têm um limite, ou um horário reservado que não atrapalhe as outras atividades diárias, para acessar o *YouTube*. Para que esse limite venha ser imposto, se faz necessário que o seu responsável organize a rotina de sua criança e limite o tempo que ela poderá assistir aos vídeos. Pois assim a criança não correrá o risco de se tornar dependente do *YouTube*.

O terceiro desafio identificado foi do risco que a criança corre em se tornar dependente do *YouTube*, deixando de realizar atividades de seu dia-a-dia para passar o dia inteiro assistindo vídeos. Esse comportamento fará com que a criança aumente, cada vez mais o vício, fazendo com que ela perca o interesse em se comunicar com as pessoas em sua volta, principalmente com sua família.

Porém o *YouTube* não é visto como uma plataforma negativa. Nela podem ser encontradas várias maneiras de se educar pessoas, inclusive crianças. Essa afirmação foi confirmada através das análises das entrevistas realizadas para a construção desse trabalho. E diante delas, segue abaixo alguns pontos positivos dessa influência, que foram encontrados.

Conforme o site da *Veja* (2018), especialistas em psicologia infantil consultados pelo site afirmam que “ainda não existem estudos específicos que definam as consequências, positivas ou negativas, da exposição das crianças à internet. No entanto, há um consenso: a recomendação a pais de procurarem se manter atualizados acerca das orientações da Academia Americana de Pediatria”.

O site Veja (2018) publicou um exemplo da psicóloga americana Maryanne Wolf, sobre a criança e o tempo no *YouTube*, segundo ela “crianças abaixo de 5 anos não devem passar mais de 1 hora brincando com um celular ou tablet, e isso sempre com a supervisão dos pais. Caso algo inapropriado surja, cabe aos pais explicar o contexto e discuti-lo”. (VEJA, 2018). Ela ainda comentou que, “a responsabilidade pela criação dos filhos cabe aos pais, não a um ou outro *youtuber*. Muito menos, ao Estado”. (VEJA, 2018).

O primeiro ponto positivo identificado na pesquisa de campo, foi a oportunidade da criança aprender diversas coisas que contribuíram para sua formação educacional, pessoal e futuramente até profissional. Sejam conteúdos científicos, comportamentais, religioso, entre outros. Estimulando a criança a dominar assuntos e conteúdos importantes para sua vida escolar, social e pessoal, além dela está adquirindo novos conhecimentos.

O segundo ponto positivo identificado foi que a criança a partir dos assuntos contido nos vídeos pode criar a parti deles outros assuntos para ser debatidos e dialogados em família. Criando um momento de conversa, com os pais e amigos sobre determinados conteúdos, para que assim haja comunicação e momentos descontraídos com pessoas em sua volta.

Diante desses pontos positivos foi possível concluir que o *YouTube* é uma ferramenta que pode ser utilizada para aproximar e unir a família. A partir das informações contida nos vídeos, e que são transferidas para as crianças, elas podem ser utilizadas como assuntos para serem dialogadas em família. Mas para que isso venha ser colocado em prática, é necessário ter limites, para que assim sobre tempo para realizar outras tarefas do dia-a-dia, e haja tempo em família, para conversar e diálogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desse trabalho foi possível analisar a influência dos *youtubers* no processo de aprendizagem de cada criança entrevistada, e como seus pais visam essa influência, além de diagnosticar o que motiva os *youtubers* a influenciar o público infantil.

Durante a realização do trabalho de campo, foi assumido o desafio de buscar o envolvimento da plataforma *YouTube* no cotidiano de cada família selecionada para participar da pesquisa. Identificando quais os fatores responsáveis para que essa influência aconteça, os seus pontos negativos e positivos. Além de descrever as consequências dessa influência no processo de desenvolvimento da criança.

O presente trabalho buscou proporcionar há todos os participantes da entrevista, uma reflexão sobre o poder da influência dos *youtubers* no seu próprio ambiente familiar. Através das perguntas realizadas na entrevista e das próprias respostas dos pais, foi possível notar que, eles tiveram uma noção do quanto os seus filhos estavam sendo influenciados pela plataforma todos os dias.

A participação dos pais e das próprias crianças foi muito importante para obter os resultados da pesquisa, pois a partir deles foi possível concluir que os *youtubers* são capazes de interferir no comportamento da criança, e fazer com que ela passe a imitá-los e seguir seu estilo de vida. Porém para que isso não venha acontecer, faz necessário que os pais imponham limites e por fim ganhem esse desafio.

Para os leitores, este trabalho pretende mostrar e conscientizar as pessoas, como atualmente as crianças estão sendo influenciadas e de que maneira a família pode se impor para que o *YouTube* venha ser acessado pela criança com segurança.

REFERÊNCIA

ACIC. FAIDIGA, Victor. A influência e importância do **YouTube** para sua marca. 2016. Disponível em: <<http://www.acicampinas.com.br/blogs:a-influencia-e-importancia-do-youtube-para-sua-marca>>. Acesso em 30 de abril de 2018.

BLOG LADO B. **Mamãe, quero ser youtuber! Que raio de profissão é essa?** 2018. Disponível em: <<https://ladob.blogosfera.uol.com.br/2018/02/07/mamae-quero-ser-youtuber/>>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

BRASIL ESCOLA. **Regras da ABNT.** Entrevista. Disponível em: <<https://monografias.brasilecola.uol.com.br/regras-abnt/entrevista.htm>>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

CALIANDRA. **Existe uma idade adequada.** 2013. Disponível em: < <https://familiatecnologiacts.wordpress.com>>. Acesso em: 13 de julho de 2018.

CALIANDRA. **Orientações aos pais.** 2013. Disponível em: < <https://familiatecnologiacts.wordpress.com>>. Acesso em: 13 de julho de 2018.

G1. **Revista Time elege YouTube a melhor invenção do ano.** 2006. Disponível em: < <http://g1.globo.com/Noticias/Tecnologia/0,,AA1340903-6174-363,00.html>>. Acesso em 10 de março de 2018.

G1. **Vídeos da Galinha Pintadinha batem 1 bilhão de visualizações no YouTube.** 2014. Disponível em: < <http://g1.globo.com/pop-arte/noticia/2014/02/videos-da-galinha-pintadinha-batem-1-bilhao-de-visualizacoes-no-youtube.html>>. Acesso em 20 de maio de 2018.

PINHEIRO, Luisa. **Jornada Revolucionária.** YOUTUBE E INFLUÊNCIA. 2016. Disponível em: < <http://jornadarevolucionaria.blogspot.com.br/2016/07/youtube-e-influencia.html> >. Acesso em 01 de maio de 2018.

KLEINA, Nilton. **A história do YouTube, a maior plataforma de vídeos do mundo.** 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp/m.tecmundo.com.br/amp/youtube/118500-historia-youtube-maior-plataforma-videos-do-mundo-video.htm>>. Acesso em 07 de março de 2018.

KOHLER, Jussara Farias; AMARAL, Érico Marcelo Hoff do. **A influência da internet nas relações familiares.** 2011. UFSM. Santa Maria. 20 p.

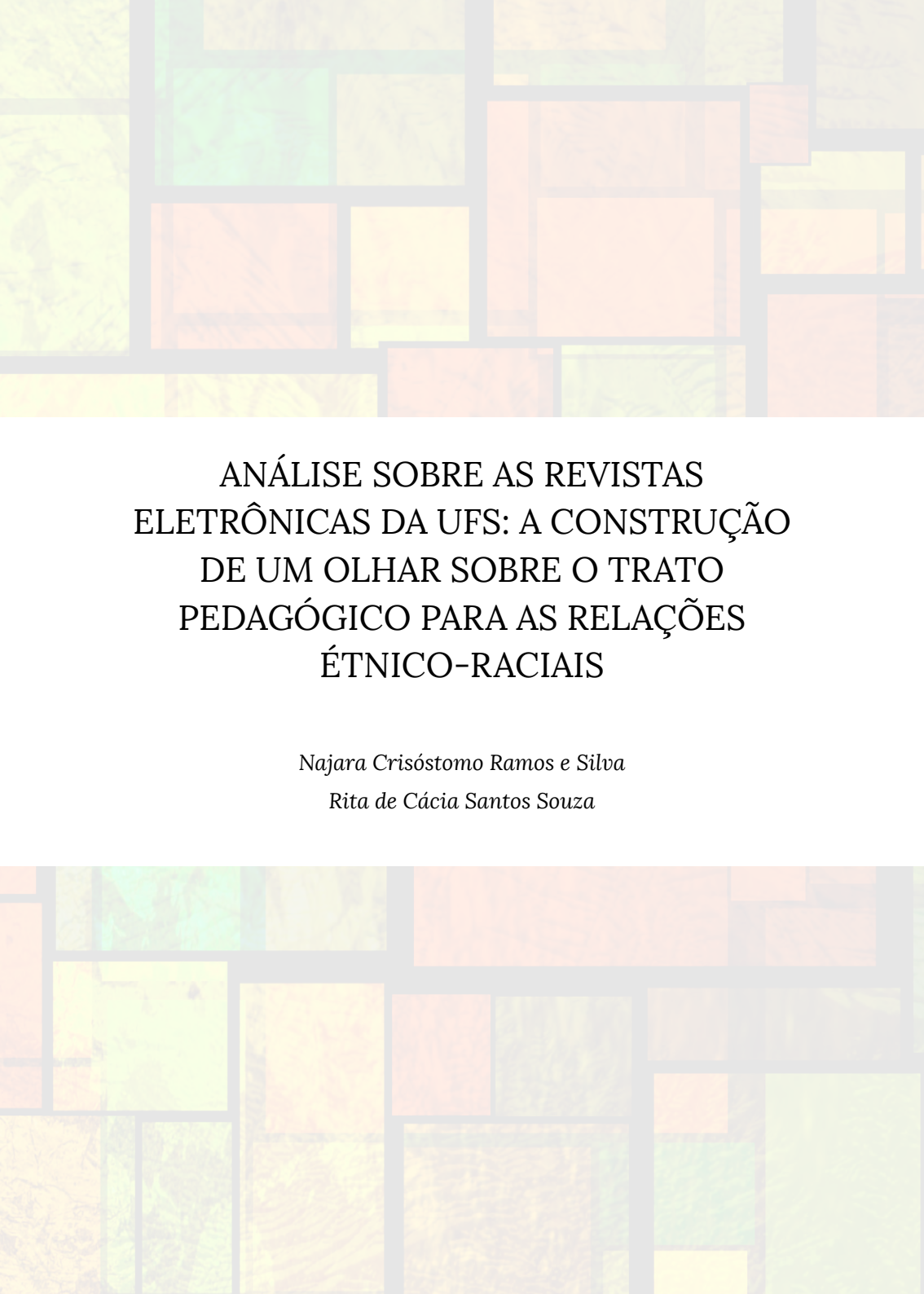
MUNDO OVO. **Pesquisa analisa o que as crianças brasileiras assistem no YouTube.** 2016. Disponível em: <<http://www.mundoovo.com.br/2016/pesquisa-analisa-o-que-as-criancas-brasileiras-assistem-no-you-tube/>>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

O GLOBO. **Na hora de decidir qual é o tempo recomendável de uso da internet, cada caso é um caso.** 2012. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/na-hora-de-decidir-qual-o-tempo-recomendavel-de-uso-da-internet-cada-caso-um-caso-4159486>>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

SAPOTEK. **As crianças aprendem alguma coisa com os vídeos do YouTube.** 2018. Disponível em: <<https://tek.sapo.pt/noticias/internet/artigos/as-criancas-aprendem-alguma-coisa-com-os-ideos-do-youtube>>. Acesso em: 22 de julho de 2018.

SEMPRE FAMÍLIA. FAVRETTO; Agélica. **10 canais do YouTube para crianças de 5 a 10 anos.** 2017. Disponível em: <<http://www.semprefamilia.com.br/10-canais-do-youtube-para-criancas-de-5-a-10-anos/>>. Acesso em 07 de maio de 2018.

TECMUNDO. **A história do YouTube, a maior plataforma de vídeos do mundo.** 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/amp/m.tecmundo.com.br/amp/youtube/118500-historia-youtube-maior-plataforma-ideos-do-mundo-video.htm>>. Acesso em 07 de março de 2018.



ANÁLISE SOBRE AS REVISTAS
ELETRÔNICAS DA UFS: A CONSTRUÇÃO
DE UM OLHAR SOBRE O TRATO
PEDAGÓGICO PARA AS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS

Najara Crisóstomo Ramos e Silva

Rita de Cácia Santos Souza

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem por objetivo geral, investigar os estudos científicos nas revistas eletrônicas da Universidade Federal de Sergipe do ano de 2013 ao ano de 2017 no que diz respeito ao combate ao preconceito e às discriminações raciais em crianças da educação infantil, por entender que, esse é um período de grande importância na formação de suas identidades, e assim, torna-se imprescindível que o professor(a)/pedagogo(a) utilize estratégias para que todos os(as) alunos(as) se sintam valorizados(as) diante de suas individualidades e do seu pertencimento étnico-racial.

Num universo de quarenta e quatro revistas, vinculadas à Universidade Federal de Sergipe, procuramos pelos trabalhos utilizando as seguintes palavras-chave, sozinhas e/ou combinadas entre si: racismo, educação infantil, preconceito racial, discriminação, ambiente escolar. E, em vista disso, encontramos dezesseis artigos publicados, dos quais trataremos mais adiante.

Além do objetivo geral anunciado anteriormente, através desta pesquisa, busca-se as respostas para os seguintes questionamentos: Como se deu a chegada da população negra em nosso país, o surgimento do racismo e sua solidificação em nossa sociedade? Como as discriminações raciais veem se estruturando em nossa educação e quais lutas foram travadas em seu combate? Existe de fato interesse por parte da comunidade acadêmica em desenvolver pesquisas a respeito dos malefícios causados pelo racismo no ambiente escolar, o que essas pesquisas demonstram?

Através das respostas a esses e outros questionamentos se deu um longo trajeto percorrido por nós, enquanto estudantes, na produção de resenhas críticas, ensaios, pré-projetos e variadas atividades que culminaram na confecção desse trabalho monográfico que, ao nosso ver, abre inúmeros precedentes para diálogos e reflexões

indubitavelmente relevantes dentro e fora da universidade, além de, contribuir imensamente para nossa formação pessoal e profissional.

Para além do que foi mencionado, é muito pertinente o desenvolvimento desta pesquisa, visto que, muito se fala atualmente sobre o preconceito direcionado às pessoas negras, reflexo de um passado massacrante e desigual para essa parcela da população, que sofreu terrivelmente com a escravidão e ainda sofre com os resquícios deixados por ela na sociedade. Por isso, é estritamente importante que os profissionais ligados ao cotidiano das escolas estejam e sejam bem preparados para combater toda e qualquer forma de discriminação no interior das instituições, na tentativa de construir uma sociedade mais justa, considerando que a qualidade das relações construídas no interior das escolas reflete diretamente na qualidade das relações presentes nos demais âmbitos de nossa sociedade.

Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico e descritivo, visto que, como foi mencionado inicialmente pretende-se, através dela, identificar o volume de trabalhos científicos publicados nas revistas eletrônicas vinculadas a Universidade Federal de Sergipe, para que, dessa maneira seja possível analisar a relevância do tema para a comunidade acadêmica durante o período em questão. De acordo com Gil,

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. (GIL, 2008, p.50)

A escolha do tema Racismo e suas vertentes, surgiu mediante o desconforto da descoberta, através de leituras despreziosas a respeito dos malefícios do preconceito racial contra pessoas ne-

gras, e posteriormente, nosso interesse se restringiu a pesquisar e tentar compreender como essas formas de discriminação surgem e se cristalizam no ambiente escolar, devido ao ingresso na Universidade Federal de Sergipe (UFS), no ano de 2013 para cursar Pedagogia, sobretudo, mediante a criticidade de algumas professoras das quais tivemos o prazer de ser alunas.

Os fatos acima citados fizeram-nos, a princípio, refletir e posteriormente a buscar fontes que demonstrassem os prejuízos causados pelo preconceito racial aos alunos (as) negro (as), sobretudo nas séries iniciais por entendermos que é nesse período que as crianças começam a se socializar com o mundo fora do seio familiar e assim constroem conceitos e constituem sua identidade.

[...] a identidade é construída por meio do corpo e na convivência com o outro. Nosso 'eu' é produto de muitos outros que o constituem. Esses 'outros', nos primeiros anos de vida, com frequência são a mãe, o pai, a professora ou outros adultos que cuidam diretamente da criança. Por meio do olhar, do toque, da voz, dos gestos desse outro, a criança vai tomando consciência de seu corpo, do valor atribuído a ele e ao corpo dos coetâneos, e construindo sua auto-imagem, seu autoconceito. Assim, podemos concluir que o estágio em que está o adulto, no que diz respeito a sua identidade racial e sua percepção sobre diferenças raciais, é elemento importante no cuidado com a criança. (BENTO, 2012, p.112 *In* GAUDIO 2014 p.11).

A sequência estrutural deste trabalho é composta por seções. Na primeira seção, encontra-se a introdução. Na segunda, abordamos a chegada das populações negras ao solo Brasileiro a fim de demonstrar como esse fator é decisivo na construção e solidificação das discriminações a que esses povos estiveram subordinados no passado, às quais, ainda hoje, conseqüentemente seus descendentes, estão submetidos. Posteriormente, introduzimos as questões relativas ao racismo na

educação em nosso país, tal qual, a criação da lei 10.369 e as mudanças ocorridas a partir dela. Na terceira seção, analisamos os escritos científicos publicados nas revistas eletrônicas da UFS relativas ao nosso tema, identificamos suas informações essenciais e discorremos sobre as contribuições desses trabalhos para nossa pesquisa. Na quarta e última seção são apresentadas as considerações finais, onde respondemos aos questionamentos que permeiam nossa pesquisa, tecemos nossos comentários conclusivos até esse momento e levantamos novas reflexões que poderão ser sanadas em trabalhos futuros.

2 UM MAL CHAMADO RACISMO: SURGIMENTO, FORTALECIMENTO E SOLIDIFICAÇÃO NA SOCIEDADE BRASILEIRA

2.1 BREVE HISTÓRICO: A CHEGADA DA POPULAÇÃO NEGRA AO BRASIL

A partir da leitura dos estudos de CAVALEIRO (2008), COQUEIRO (2008), MUNANGA (1999), desenvolvemos um breve histórico sobre a chegada do povo negro, sequestrado do continente africano, ao território brasileiro.

A escravidão no Brasil teve início na primeira metade do século XVI com a produção de cana-de-açúcar, pois, os portugueses trouxeram pessoas negras sequestradas de diversas colônias da África para utilizar como mão de obra escrava nos engenhos. O transporte dessas pessoas da África para o Brasil se dava por meio de navios, os chamados navios negreiros, onde permaneciam nos porões em condições desumanas, amontoados uns sobre os outros, sem quaisquer condições de higiene e saúde, muitos sequer conseguiam chegar ao destino final, falecendo durante o longo percurso, e, tendo assim, seus corpos atirados ao mar.

A partir do século XVIII essas pessoas, então escravas, eram escaladas também para trabalhar nas minas em busca de ouro, so-

bretudo os homens, nesses locais, recebiam o pior tratamento possível, tão ruim quanto o destinado a eles nos engenhos. Trabalhavam de sol a sol, recebiam em troca uma alimentação de péssima qualidade e alguns trapos como roupas para que se vestissem, eram obrigados a passar as noites acorrentadas nas senzalas (escuras, úmidas e sem qualquer tipo de higiene), para evitar que fugissem. As mulheres eram utilizadas para trabalhar servindo os donos dos engenhos, e, posteriormente, os donos das minas, assim como, suas famílias com os trabalhos domésticos (cozinhando, limpando, cuidando dos filhos), por vezes, eram usadas também como amas de leite, que era função bastante comum na época.

Tanto os homens quanto as mulheres negras escravizadas no Brasil colônia, sofreram constantemente maus tratos e foram submetidos a castigos físicos de todos os tipos, essas pessoas eram proibidas de realizar seus rituais, suas festas e de praticar sua religião de origem africana, portanto, eram obrigados a seguir a religião católica que era imposta pelos seus senhores e a utilizarem a língua portuguesa para se comunicar, ou seja, tudo era feito de forma que eles não conseguissem se organizar e lutar contra seus algozes.

Porém, eram comuns, dos então escravos, reações contrárias àquela situação de sofrimento: muitos se rebelaram contra seus senhores e conseguiam fugir para as matas onde se constituíam em quilombos. Ali, podiam praticar seus costumes, apoiar outros iguais também fugitivos e se organizar de forma a traçar estratégias para libertar os demais que se encontravam em situação de escravidão.

No final do século XVIII, o fim do trabalho escravo já era debatido em escala mundial há anos, quando enfim o Brasil cedeu às pressões da Inglaterra que insistia pelo fim do regime escravista, pois estava passando pelo período de revolução industrial e possuía a necessidade de construir um mercado consumidor para seus produtos.

No entanto, era necessário que os grandes fazendeiros pudessem adaptar suas produções e não perdessem dinheiro, assim, foram criadas várias leis como: a Lei Euzébio de Queiroz (1850) que proibia o tráfico de negros (não se poderia mais trazer africanos escravos para o país), a Lei do Ventre Livre (1871) declarava que todos os filhos de escravos nascidos desde então seriam considerados livres (o que não mudava muita coisa já que as crianças deveriam permanecer com as mães até a maioridade), a Lei do Sexagenário (1885) declarava livre todos os escravos com mais de 65 anos de idade (não muito eficiente já que as péssimas condições de vida e de trabalho que possuíam a expectativa de vida era baixíssima para os escravos), para então no dia 13 de Maio de 1888 a princesa Isabel assinar a lei Áurea que proclamava a abolição da escravatura e deixava livres todos os escravos.

Após o fim do regime escravista, a realidade foi cruel para as pessoas negras, elas ficaram sem ter lugar para morar, sem ter como se alimentar, sem condições econômicas favoráveis e sem assistência do Estado, o que lhes ocasionou inúmeras dificuldades, pois, a grande maioria não conseguia empregos e sofria preconceito e discriminação por conta da raça, obrigando-os assim a viver em habitações de péssima qualidade e a sobreviver de trabalhos informais e temporários. Nesse sentido, Eliane Cavalleiro (2008) esclarece:

Constata-se que a lei abolicionista não possibilitou a cidadania para a massa de ex-escravos e de seus descendentes. A partir da promulgação da lei os ex-escravos e seus descendentes foram segregados social e economicamente. (CAVALLEIRO, 2008, p.35)

Sobre isso ainda, vale ressaltar o que consta na descrição do historiador Luiz Edmundo da Costa, em seu livro O Rio de Janeiro

do meu tempo, onde ele comenta sobre como viviam as pessoas nos morros, alguns anos após a abolição da escravatura:

Por elas vivem mendigos, os autênticos, quando não se vão instalar pelas hospedarias da rua da Misericórdia, capoeiras, malandros, vagabundos de toda sorte: mulheres sem arrimo de parentes, velhos que já não podem mais trabalhar, crianças, enjeitados em meio a gente válida, porém o que é pior, sem ajuda de trabalho, verdadeiros desprezados da sorte, esquecidos de Deus...(...) No morro, os sem- -trabalho surgem a cada canto. (COSTA, 1938, In REIS, 2008, p.3)

A partir da segunda parte do século XIX e a primeira do século XX, vigoraram em várias partes do mundo as **Teses Eugénistas**, que defendiam um padrão genético superior para a raça humana, resguardando a ideia de que o homem branco europeu tinha o biotipo da melhor saúde, da maior beleza e da maior competência civilizacional em comparação às demais raças (asiáticos/amarelos, povos indígenas/vermelhos e africanos/negros).

Nessa ocasião, alguns intelectuais brasileiros apoiaram essas teses e delas derivaram outra, a **Tese do branqueamento**. A sua defesa tinha como ponto de partida o fato que, dada a realidade do processo de miscigenação na história brasileira, os que descendiam dos negros passariam a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole gerada, ou seja, a ideia era que se extinguisse os traços negros ao avançar das gerações. NOGUEIRA (2002 p.58) *apud* COQUEIRO (2008)

No Brasil, entre outros estudiosos, o professor do curso de Antropologia Física no Museu Nacional, **João Batista de Lacerda** foi um dos principais expoentes da Tese do branqueamento, tendo inclusive participado de congressos que reunia intelectuais do mundo todo para debater o tema de maior interesse na época relacionado a relação das raças com o progresso das civilizações. Baptista levou

ao evento o artigo - *Sobre os mestiços do Brasil* -, em que defendia o fator da miscigenação como algo positivo, no caso brasileiro, por conta da sobreposição dos traços da raça branca sobre as outras: a negra e a indígena. NOGUEIRA (2002 p.58) *apud* COQUEIRO (2008)

Após longo período de exploração e escravidão da população negra e diante desse contexto de discussões sobre inferioridade e superioridade de raças o racismo se consolidou no Brasil, permanecendo enraizado na cultura que foi transmitida de geração para geração, inclusive pelos livros de História encontrados nas escolas já que a história do descobrimento do Brasil foi primordialmente contada sob a óptica dos que sempre tiveram voz: os brancos europeus.

Não por acaso, os heróis, reis, rainhas e princesas sempre estarem no lugar de benfeitores que libertaram a pátria brasileira e contribuíram para o progresso, enquanto que às pessoas negras escravizadas não restou nenhuma referência positiva, já que suas raízes culturais foram quase que totalmente dizimadas. Ao contrário, permaneceram lembradas apenas como escravos, preguiçosos, não dotados de inteligência, inferiores, serviçais, entre outros, reflexo de toda construção histórica a qual foram submetidos.

2.2 O RACISMO NA EDUCAÇÃO

Em um país marcado pelas desigualdades sociais, que se mantém desde seu passado histórico com fortes marcas da colonização baseada na exploração da população negra, torna-se fácil perceber que todos não gozam de seus direitos, igualmente, de forma tal como estão descritos nos documentos oficiais que regem a educação na busca pela construção de uma sociedade igualitária e justa.

O Brasil está na lista dos últimos países a abolirem a escravidão e mesmo após a assinatura da Lei Áurea as pessoas negras permaneceram as margens da sociedade sendo tratadas como inferiores e

tendo seus direitos negados, assim, carregando o peso de sua descendência marcada pela violência e desumanização da raça, após a liberdade eles tiveram que continuar a viver, ainda que, separados de seus familiares, de suas raízes e de sua identidade.

Conforme afirma Florestan Fernandes *apud* Silva:

A sociedade brasileira largou o negro ao seu próprio destino, deitando sobre seus ombros a responsabilidade de reeducar-se e de transformar-se para corresponder aos novos padrões e ideais de homem, criados pelo advento do trabalho livre, do regime republicano e capitalista. (FERNANDES, 1978, p. 20 *in* SILVA 2015, p.137)

Na educação assim como em outros segmentos da nossa sociedade, o racismo veio se estruturando, desde o Brasil colônia, silenciosamente, abafado pelo mito da democracia racial, encontrando ali o principal alicerce para sua reprodução. Segundo Coqueiro (2008 p.2), “ geralmente as manifestações do racismo e do preconceito ocorrem de maneira implícita, raramente aparecem de formas diretas, através de hostilidades ou de defesa radical da ideia de inferioridade “natural” do negro”.

Partindo do pressuposto que, paralelamente à família a escola é um ambiente muito importante na socialização dos indivíduos, na construção e disseminação de valores sociais e culturais, fica evidente que ela não está preparada para acolher a todos indistintamente e isso se dá pelo fato dessa instituição seguir o modelo de valorização elitista e eurocêntrico acentuado em nossa sociedade.

Vale ressaltar, que no período do Brasil colônia não foi pacífica o sequestro e escravização do povo negro, após a tão sonhada abolição da escravatura e a posterior marginalização das pessoas negras libertas, muitos homens negros conscientes se organizaram em movimentos em prol dos seus direitos enquanto cidadãos,

mais a frente, seguidos por mulheres negras organizadas que lutavam entre outras coisas por serem reconhecidas não apenas como corpos prontos a oferecer prazer.

A partir de 1970, os Movimentos Negros Unificados conseguiram notoriedade pela luta em busca de uma educação que valorizasse a história e cultura africana, bem como a história e cultura afro-brasileira, a fim de que as pessoas negras deixassem de ser vistas apenas como objetos e passassem a ser entendidas como sujeitos históricos que também deram importantes contribuições na construção da sociedade brasileira. Os Movimentos Negros objetivavam uma educação justa e igualitária que fosse capaz de promover a inclusão.

Em meados de 1980, confirmou-se que alunos negros e brancos tinham percursos distintos nas instituições escolares, ficando claro, portanto, que as discriminações raciais constantes sofridas no ambiente escolar pelos alunos negros os relegava a uma posição de desvantagem educacional, esse fator fez com que surgisse em muitos pesquisadores da área da educação um forte interesse em estudar esse tema.

Dessa forma, os movimentos negros ganharam cada vez mais aderência e em decorrência disso se tornaram mais importantes nos debates políticos, mais visíveis para a mídia e consequentemente para a sociedade de modo geral. A partir daí os debates se tornavam cada vez mais profundos e os movimentos negros buscavam que o estado reconhecesse publicamente a existência do racismo e que em contrapartida fossem desenvolvidas políticas públicas a fim de combatê-lo.

Ainda na década de 80, foi promulgada a Constituição Federal (1988) que em seu artigo 205 afirma ser a educação um direito de todos e, portanto, é dever do estado e da família em conjunto com a sociedade promover uma educação que vislumbre o pleno desen-

volvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, reconhecendo o Brasil como um país de cultura plural e valorizando as múltiplas diversidades que o constituem.

Em março do ano de 1999, com a ajuda de alguns políticos o movimento consegue a aprovação do projeto de lei 259 que torna obrigatório no currículo das escolas federais e municipais o ensino do tema História e Cultura Afro-brasileira através do qual os estudantes do nosso país teriam a oportunidade de conhecer as lutas do povo negro e sua contribuição na construção da sociedade brasileira.

Em 1996 ocorreu outro marco importante para a educação, se deu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e no ano seguinte (1997) a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais que tinha o objetivo de ser referência para o ensino fundamental e médio em todo país, já que, possuía explicitado em seus objetivos garantir todo o conhecimento necessário para que todos os estudantes brasileiros pudessem se desenvolver plenamente para exercer sua cidadania.

Além disso, nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) continha temas transversais que davam orientações para que fossem trabalhados nas escolas, ética, saúde, orientação sexual, meio ambiente, consumo e pluralidade cultural que visava assegurar o respeito a toda e qualquer diversidade, inclusive a tolerância as diferentes etnias e culturas, já que reconhecia em seus parágrafos que a sociedade brasileira foi constituída por diferentes grupos étnicos e culturas, portanto, é preciso respeitá-los igualmente e combater as discriminações e preconceitos que possam por ventura existir no ambiente escolar.

No ano de 2003 foi enfim promulgada a lei 10.639 que havia sido aprovada em 1999 através do PL 259 como foi citado anteriormente. Contudo a lei 10.639/99 sofreu 2 vetos enquanto projeto de

lei: foi vetada a proposta onde o ensino das disciplinas de História do Brasil e Educação artística deveriam conter 10% do seu conteúdo voltado para a temática africana e afro-brasileira, por ter sido julgada inconstitucional e foi vetada também a proposta que dizia respeito a capacitação dos professores juntamente com os movimentos negros das universidades e demais instituições que tinham interesse em pesquisar o tema.

De qualquer forma, foi um importante passo a aprovação da lei com a obrigatoriedade para o ensino fundamental e médio o estudo da cultura da África e da cultura afro-brasileira, bem como a inclusão do dia 20 de novembro como o Dia Nacional da Consciência Negra e a criação ainda nesse ano (2003) da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) que buscava reparar os nocivos efeitos da escravidão e da discriminação racial no Brasil, impulsionando à práticas mais democráticas capazes de promover uma educação antirracista, através do apoio e conscientização das instituições (docentes e todos os envolvidos no processo de educar) para alcançar uma sociedade mais justa, igualitária e não excludente.

Mesmo após a aprovação e promulgação da Lei 10.639 ainda há um caminho muito longo a ser percorrido na busca pela democracia racial é o que demonstrou uma pesquisa desenvolvida no ano de 2009, apoiada e financiada pelo Ministério da Educação, onde buscava-se entender o que de fato mudou na prática pedagógica das escolas públicas brasileiras após a implementação da referida lei. A pesquisa foi realizada em trinta e seis escolas públicas estaduais e municipais do nosso país, objetivando identificar as iniciativas dessas instituições de ensino em concretizar uma educação que abarque as relações étnico-raciais.

Os resultados dessa pesquisa mostraram que existe um número de professores, negros e não negros, preocupados com essas relações dentro das escolas, porém as ações práticas ainda dependem

de iniciativa individual de um professor ou de um grupo de professores. Raramente trata-se de uma política adotada pela escola e presente no Projeto Político Pedagógico da instituição. Notou-se que o que acontece com mais frequência são as comemorações no dia 20 de novembro relativas ao Dia da Consciência Negra, contudo, ainda é muito pouco, perto de tudo que a lei contempla e das melhorias sociais que podem advir dela.

3 UM OLHAR SOBRE AS PUBLICAÇÕES ENCONTRADAS

Ao todo foram encontrados 16 trabalhos publicados com a utilização das palavras-chave sozinhas e/ou combinadas nas quase 45 revistas vinculadas à Universidade Federal de Sergipe do ano de 2013 ao ano de 2017. As palavras-chave utilizadas foram: racismo, educação infantil, preconceito racial, discriminação, ambiente escolar. Assim sendo, encontramos, 4 artigos na Revista *Anais do Seminário Nacional de Sociologia da UFS*, 2 artigos na Revista *Am-bivalências*, 2 artigos na Revista *Curiá: Múltiplos Saberes*, 1 artigo na Revista *de Extensão Universitária da UFS*, 6 artigos na Revista *Fórum Identidades*, 1 artigo na Revista *Tempos e Espaços em Educação*.

Na sequência, serão mencionadas as revistas eletrônicas somadas aos respectivos artigos e apresentada uma breve análise sobre o foco principal de cada um deles, com intuito de informar o leitor a respeito das temáticas em discussão.

Quadro 1 – Apresentação dos artigos encontrados na Revista Anais do Seminário Nacional de Sociologia da UFS

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
01	Aristeu Portela Junior	Educação das relações étnico-raciais e novos discursos de identidade nacional no Brasil: uma reflexão a partir da Lei 10.639/2003.	Investigar os discursos sobre identidade nacional em nosso país a partir do advento da Lei 10.639/03.
02	Tatiane Trindade Machado & Marta de Oliveira Costa	Capoeira e a Educação para relações étnico-raciais.	Demonstrar de que maneira a capoeira pode ser utilizada como conteúdo da Educação para as relações étnico-raciais.
03	Rouseanny Luiza dos Santos Bonfim	Escola e Juventude: espaço de trocas materiais e simbólicas e processos juvenis.	Identificar nas práticas escolares manifestações de violência simbólica baseadas em questões de estereótipos e preconceitos, suas consequências e as ações dentro da escola em relação a atos de violência.
04	Anderson Felipe dos Anjos Duarte	A prática docente na escola média: uma proposta de aulas para a abordagem de classe social no ensino médio.	Compreender em que medida os educandos do Segundo ano do Ensino Médio percebem o conceito de <i>classe social</i> , através da sociologia contemporânea, e como as construções desse conceito por Bourdieu e Florestan dá sentido ao modo do viver humano.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na Revista *Anais do seminário Nacional de Sociologia da UFS*, como mencionado anteriormente, foram encontrados 4 artigos, com os seguintes títulos: Educação das relações étnico-raciais e novos discursos de identidade nacional no Brasil: uma reflexão a partir da Lei 10.639/2003; Capoeira e a Educação para relações étnico-raciais; Escola e Juventude: espaço de trocas materiais e simbólicas e processos juvenis; A prática docente na escola média: uma proposta de aulas para a abordagem de classe social no ensino médio.

No primeiro artigo, *Educação das relações étnico-raciais e novos discursos de identidade nacional no Brasil: uma reflexão a partir da Lei 10.639/2003*, o autor chama a atenção para a necessidade das

discussões acerca das relações raciais que constituem nosso país e principalmente para a importância da instituição da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura africana e afro brasileira nas escolas, por entender que a população negra vem sendo desfavorecida ao longo de muitos anos por causa do histórico de escravidão de pessoas africanas em nosso país.

Segundo ele, torne-se imprescindível a criação e implementação de políticas públicas que combatam o mito de que a sociedade brasileira foi construída a partir do encontro harmonioso dos povos brancos- europeus, negros-africanos e indígenas, a fim de minimizar os efeitos do racismo em nossa sociedade oferecendo condições para que todos os povos sejam valorizados, não apenas os europeus e sua cultura.

No segundo artigo, *Capoeira e a Educação para relações étnico-raciais*, como o próprio título sugere, as autoras tentam demonstrar como a capoeira pode ser utilizada para promover uma educação que preze pelas relações étnico-raciais, visto que, a capoeira faz parte da cultura popular e os elementos que a constituem são diretamente conectados com a cultura negra. Para isso, elas fazem um passeio pela história da capoeira no Brasil, sua proibição, criminalização, até sua implementação em esporte através de lei federal, para só a partir de então ganhar o merecido respeito.

Portanto, a capoeira como conteúdo escolar permite relatar a contribuição do negro na sociedade brasileira, pois, se é certo que fazemos parte de uma sociedade que resultou da convergência de diversos grupos sociais, faz-se necessário dar ênfase a aspectos que por muito tempo permaneceram às margens da sociedade. Assim sendo, a criança negra se sentirá representada dentro da história do país do qual faz parte, ao passo que as crianças não negras reconhecerão a diversidade de povos e culturas que ajudaram na construção da nossa sociedade, e logo, todos terão acesso a um viés da história

contado sob outra ótica e não apenas sob a ótica do europeu, branco, herói, desbravador de continentes.

Cavalleiro (2008), em seu livro *Do Silêncio do lar ao Silêncio escolar*, onde ela observou as interações das crianças em uma instituição de pré-escola (interações das crianças com os professores, entre si e com as respectivas famílias), concluiu que a escola não está preparada para receber as crianças negras, assim como o está para receber as crianças brancas, pois ao adentrar a escola a criança negra se depara com situações (conteúdos, currículo, tratamento repleto de estereótipos raciais, etc.) que faz com que ela não se sinta representada, valorizada e reconhecida como um sujeito pleno de direitos, levando-a a internalizar referências negativas quanto à sua imagem e suas capacidades intelectuais.

O terceiro artigo, cujo título é *Escola e Juventude: espaço de trocas materiais e simbólicas e processos juvenis*, trata da violência simbólica que os jovens sofrem no interior das instituições escolares, fator que, muitas vezes os exclui, e por vezes os impede de prosseguir com os estudos. Esse tipo de violência é transmitido pelas relações de poder, ou seja, é imposto pela classe dominante aos jovens que fogem do padrão considerado ideal/normal, assim, aqueles que não se encaixam nos padrões estão sujeitos a estereótipos e a discriminações por parte dos outros alunos e até de professores e funcionários da escola.

A interação com o diferente pode suscitar comportamentos conflituosos, entretanto, quando é problematizada e conduzida por profissionais capacitados e lúcidos, podem ser alicerçados pela empatia e tolerância com a finalidade de alcançar um ambiente escolar harmonioso.

Sendo assim, torna-se relevante que no contexto escolar sejam construídos diferentes diálogos, os quais possam propiciar à escola a oportunidade de tornar-se um ambiente fecundo na for-

mação de sujeitos críticos, participativos e conscientes da diversidade social, étnica, cultural presentes em nossa sociedade.

Por meio de suas pesquisas, Rosemberg (1987) e Silva (1990) constataram que o alunado negro se encontra em desvantagens educacionais se comparado aos alunos não negros. Unicamente pelo fator raça, os alunos negros enfrentam maiores dificuldades para permanecer na escola e assim apresentam as maiores taxas de evasão e repetência, bem como menor rendimento escolar.

O quarto artigo encontrado na Revista *Anais do Seminário Nacional de Sociologia da UFS*, que tem por título, *A prática docente na escola média: uma proposta de aulas para a abordagem de classe social no ensino médio*, é um trabalho que busca através da sociologia, enquanto disciplina do ensino médio, levar os alunos à reflexão a respeito do conceito de classe social diante da realidade brasileira, porém, levando-os a concepções de pensamento além do discurso das mídias brasileiras.

Para isso, deseja-se a desconstrução do mito da democracia racial, já que a estrutura social capitalista em que nosso país está baseado não permitiu aos negros o mesmo nível de oportunidades que foi permitido aos brancos europeus e seus descendentes, relegando a população negra à marginalidade.

Para auxiliar na construção de conceitos, o autor aborda o estudioso francês Pierre Bourdieu, com sua perspectiva cultural sobre classe social; e o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, com sua perspectiva de questões raciais. Em seu livro *A integração do negro na sociedade de classes*, Fernandes (2008) afirma que após o fim oficial da escravidão a população negra foi esquecida, pois não houve por parte do governo nem da igreja preocupação de nenhum tipo, já que eles não mais serviam para o trabalho, por conta disso, a população negra foi obrigada a aceitar subempregos devido a discriminação que sofriam pela classe dominante.

Quadro 2 - Apresentação dos artigos encontrados na Revista *Ambivalências*

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
01	Hélia Maria Matos Santos	Democratização e universalização da escola pública: Um direito de ter direito a diversidade.	Analisar como o professor, atuante no ensino médio, se posiciona frente à diversidade cultural presente no âmbito escolar.
02	Cauê Gomes Flor	O conceito de diáspora africana como argumento para descentrar a identidade negra.	Produzir aproximações, sobre o impacto que a noção de diáspora africana produz, especificamente, nas discussões acerca da identidade negra no Brasil.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Conforme demonstra o quadro 2, na Revista *Ambivalências* constatamos 2 artigos. O primeiro artigo que tem como título - *Democratização e universalização da escola pública: Um direito de ter direito a diversidade* -, aborda o olhar do professor do ensino fundamental frente a diversidade cultural de seus alunos e os desafios enfrentados pelo profissional para que todos se sintam contemplados. Nessa perspectiva, a autora revela como a escola e o professor precisam ter sensibilidade para perceber seus alunos como seres ímpares, visto que, cada um deles reflete a diversidade cultural, social, étnica, econômica e um ritmo próprio de aprendizagem, portanto, o desafio consiste, em reconhecer essas diferenças e contribuir de forma que cada um possa desenvolver suas habilidades de maneira equitativa.

No entanto, se faz importante perceber a visão do professor a respeito da diversidade, se ela é entendida por ele como algo positivo ou negativo, pois isso fará toda diferença dentro da sala de aula com as metodologias que serão utilizadas, haja visto, que, embora note-se algumas mudanças nos discursos, tanto a escola quanto os educadores, permanecem, em larga escala, mantendo os atributos do tradicionalismo dos séculos passados, baseados na autoridade da instituição escolar e na passividade dos alunos.

Assim, a autora ressalta, ao longo do seu texto que, universalizar o acesso à educação não significa apenas dar oportunidades iguais de permanência a todos os grupos sociais, principalmente porque, não é eficaz oferecer tratamento igual para indivíduos diferentes, pois, assim sendo, uma parcela significativa dos alunos não se sentirá valorizada dentro das instituições escolares.

O segundo artigo encontrado na Revista *Ambivalências*, intitulado - *O conceito de diáspora africana como argumento para descentrar a identidade negra* -, trata primordialmente da separação das pessoas negras do continente africano para serem usadas na mão de obra escrava nas lavouras de muitos países, inclusive aqui no Brasil, onde tiveram sua humanidade ceifada e foram obrigados a aderir a língua, cultura e religião dos europeus colonizadores.

Todo esse processo de exploração e desumanização da população negra, deixou marcas profundas na formação da identidade dos seus descendentes, bem como, no papel que as pessoas negras desempenham em nossa sociedade, que na maioria das vezes é um lugar de subalternidade e inferioridade, sujeito a discriminações constantes devido ao histórico racista em que nosso país esteve (e ainda está) envolto.

O trabalho em questão, deixa clara a importância da implementação de políticas públicas que valorizem as diferenças culturais de cada povo, sobretudo aqueles que no passado foram silenciados e separados de suas raízes como no caso da população negra em nosso país, que foi obrigada a acatar a cultura europeia em detrimento da sua própria. Ressalta ainda que, apenas pessoas conscientes de seu pertencimento e conhecedoras de suas raízes históricas serão capazes de fortalecer as lutas em busca de terem seus direitos de cidadãos atendidos e no combate ao racismo e a discriminação.

Quadro 3 - Apresentação dos artigos encontrados na Revista Curiá: Múltiplos saberes

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
01	Daynara Lorena Aragão Cortês, Mayara dos Anjos Lima, Jeane de Cassia Nascimento Santos.	A importância de trabalhar as questões étnico-raciais no âmbito escolar.	Relatar os resultados adquiridos com a aplicação da lei 10.639/03 na sala de aula, bem como, a importância da valorização étnico-racial na formação da criança do ensino básico, conscientização crítica acerca do racismo
02	Evanilson Tavares de França, Alexandra Cardoso Valença, Gilmara de Souza Neto, Andréa das Chagas Rocha, Talita dos Santos.	A lei 10.639/2003 em foco: um olhar sobre o projeto alma africana.	Fundamentar as reflexões da comunidade escolar, potencializar a compreensão e discussões referentes a racismos, preconceitos, discriminações e africanidades e ressignificar os olhares e as relações étnico-raciais concretizadas diariamente dentro e fora da escola.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na Revista *Curiá: Múltiplos saberes*, conforme exibido no quadro 3, encontramos 2 artigos, que carregam os seguintes títulos: A importância de trabalhar as questões étnico-raciais no âmbito escolar; A lei 10.639/2003 em foco: um olhar sobre o projeto alma africana.

O primeiro, *A importância de trabalhar as questões étnico-raciais no âmbito escolar*, como o próprio título sugere, trata primordialmente, da relevância de serem trabalhadas as questões raciais na escola, por entender que a instituição escolar é um importante ambiente de socialização que tem o objetivo de preparar os alunos para a vida em sociedade. Portanto, é papel do professor problematizar questões referentes ao racismo para que os alunos aprendam a pensar criticamente e a ouvir opiniões diversas.

Entretanto, as autoras destacam que, apesar de existir a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003 nos currículos das instituições oficiais, muitos professores não se sentem preparados para abordar essas temáticas, por elas exigirem reflexões profundas, para as quais eles não foram devidamente preparados, todavia, é imprescindível

que os educadores busquem informações e se preparem para proporcionar conversas e debates com suas turmas para levá-los a reflexão acerca da exclusão do povo negro das mídias e de locais de destaque durante tantos séculos.

O segundo artigo, *A lei 10.639/2003 em foco: um olhar sobre o projeto alma africana*, traz menção as lutas dos movimentos negros, em busca de aniquilar a situação de desdém com a qual população negra até hoje está sujeita, que culminou na aprovação da Lei 10.639/2003 tornando obrigatória a inclusão nos currículos das instituições escolares o ensino da História e cultura africana e afro-brasileira.

Esse artigo também demonstrou o projeto Alma Africana, desenvolvido pelos autores em uma escola da cidade de Aracaju, onde eles tentaram através de seminários, pesquisas bibliográficas, exibição de vídeos, rodas de conversas, diálogos, montagem de espetáculo teatral, levar a equipe escolar e os alunos a ressignificar sua compreensão acerca da história dos povos negros, bem como, sobre o racismo e suas vertentes.

Através desse trabalho os autores puderam constatar a relevância de levantar no ambiente escolar discussões acerca da temática proposta, pois dessa maneira puderam fortalecer a autoestima dos alunos negros e fizeram com que os alunos não negros fossem capazes de rever suas posturas, até então, discriminatórias e excludentes.

Quadro 4 - Apresentação dos artigos encontrados na Revista Extensão Universitária da UFS

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
01	Manoel Messias de Souza, Maria de Fátima de Jesus, Tatiane dos Santos Cruz.	História e cultura afro-brasileira na escola: lei 10.639/2003.	Levantar discursões sobre questões relacionadas à inserção do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, ressaltando a importância da aplicabilidade dessa temática em sala de aula conforme indica a Lei 10639/03.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na Revista *Extensão Universitária da UFS*, foi identificado um artigo, que tem por título, *História e cultura afro-brasileira na escola: lei 10.639/2003*. Nesse trabalho os autores mostram a importância da aplicabilidade da lei 10639/03 que torna obrigatório o ensino da História e cultura afro-brasileira nas instituições públicas e particulares, como forma de eliminar fatores, os quais, vem excluindo o povo negro ao longo da história. A escola como um importante ambiente de socialização tem refletido em nossa sociedade, a visão estereotipada da população negra sempre ligada a subempregos, a marginalidade e fora do padrão eurocêntrico de beleza, conceitos embasados pela falta de conhecimento e de interesse em explorar a história dos povos africanos e afro-brasileiros que ajudaram na construção do nosso país.

Os autores também relatam o desenvolvimento do projeto, que leva o mesmo nome do título do artigo, em uma escola pública com crianças de 8 a 10 anos, de uma comunidade quilombola, situada em Laranjeiras, município do interior do estado de Sergipe. Através da execução do projeto, seus idealizadores puderam identificar os conhecimentos prévios que as crianças daquela comunidade tinham a respeito da história da cultura afro-brasileira, bem como da comunidade em que estão inseridas.

A partir daí, puderam pensar em maneiras de recontar a história para aquelas crianças, de forma a estabelecer o protagonismo

e as lutas do povo negro, bem como, sua contribuição na construção de nossa sociedade, desmistificando muitas das ideias que as crianças possuíam anteriormente. Os autores ressaltam a falta de formação crítica de educadores, a falta de interesse por parte dos profissionais da educação na aplicabilidade da lei 10639/03, assim como, a falta de preparo dos mesmos na busca por mecanismos que ofereçam oportunidade de valorização do multiculturalismo existente em nossa sociedade.

Sobre isso, Oliveira e Abramowicz, em estudo desenvolvido no ano de 2010, constataram a importância de profissionais que atuam na educação, sobretudo de crianças, terem clareza de suas atuações e questionarem suas práticas pedagógicas cotidianas que muitas vezes não são carregadas de criticidade e reforçam situações de racismo, interferindo na construção da autoestima positiva, bem como, na identidade das crianças negras, acarretando imensas perdas para essa parcela da população.

Quadro 5 - Apresentação dos artigos encontrados na Revista Fórum Identidades

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
01	Fabiana dos Santos	Identidade negra e literatura infantil.	Identificar como é construída a identidade da criança negra nas obras literárias produzidas para elas.
02	Welberg Vinicius Gomes Bonifácio	Mitos e identidades brasileiras: o saci no cotidiano escolar.	Problematizar as representações sociais e racializadas atribuídas ao mito Saci, buscando suas implicações nos processos educativos escolares.
03	Sônia Beatriz dos Santos	Famílias negras: uma perspectiva sobre raça, gênero e educação.	Refletir sobre as barreiras impostas as famílias negras brasileiras para que sejam capazes de garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão da educação de suas crianças, adolescentes, e jovens na sociedade contemporânea.
04	Débora de Jesus Lima Melo	Os (des) conhecimentos sobre as culturas africanas: eurocentrismo e descolonização do saber.	Problematizar a produção dos (des) conhecimentos construídos sobre África sob o ponto de vista do eurocentrismo, bem como, identificar os fatores que permitiram que estes saberes fossem legitimados cientificamente.

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
05	D e l t o n Aparecido Felipe, Te- reza Teruya	Processo identitário na educação escolar e nas narrativas sobre a negri- tude brasileira.	Problematizar por meio do uso das contri- buições teóricas dos Estudos Culturais e dos estudos sobre o negro no Brasil, seguinte questão: O que é identidade e quais as contri- buições que as discussões sobre o processo identitário no espaço escolar podem oferecer para problematizar as narrativas sobre o ne- gro brasileiro?
06	Dorinaldo dos Santos Nascimen- to	Negro, Negrura, Negrí- cia e ensino de litera- tura.	Contribuir para efetivar um ensino de lite- ratura convergente à educação das relações étnico-raciais da negritude, considerando a presença do negro na literatura brasileira sob duas vertentes: objeto ou sujeito da escrita literária.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Foram identificados 6 artigos na Revista *Fórum Identidades*. O primeiro com o título, *Identidade negra e literatura infantil*, remete à importância da literatura infantil na construção da identidade das crianças, assim, a autora buscou compreender como são apresentados os traços históricos e culturais das populações negras para crianças, tomando como exemplo o livro *O cabelo de Lelê* da escritora Valéria Belém (2007).

É sabido que a literatura infantil através da ludicidade abre um mundo de oportunidades para crianças conhecerem heróis e princesas, e uma imensidão de temas que aguçam a imaginação delas, auxiliando seu desenvolvimento cognitivo e a construção de suas identidades. Para tanto, em um país que possui grande maioria de histórias com mocinhos brancos e princesas loiras, vale questionar em que medida a criança negra pode se sentir representada.

Dessa forma, a autora chama a atenção para a contribuição da literatura infantil na formação de cidadãos que desde a infância sejam capazes de reconhecer a pluralidade cultural que compõe nosso país e também de valorizar as características de todos os povos. Mas, é válido ponderar, que, para que isso ocorra, o educador deve

estar ciente de sua responsabilidade social no momento da escolha das obras infantis, porque isso, será fundamental no combate ou na manutenção de preconceitos.

Ainda na Revista *Fórum Identidades* foi identificado o segundo artigo, que tem como título, *Mitos e identidades brasileiras: o saci no cotidiano escolar*. O texto relata a história do surgimento e consolidação do Saci, enquanto mito presente na sociedade brasileira, que se tornou bastante conhecido, sobretudo, após a obra *Sítio do Pica Pau Amarelo*, do escritor Monteiro Lobato, se tornar uma série exibida num canal de televisão acessível ao grande público.

Logo após seu surgimento, o saci, foi visto negativamente devido suas características animais, porém, de acordo com o autor do referido artigo, Monteiro Lobato deu certo protagonismo à figura do Saci a partir do *Sítio do Pica Pau Amarelo* e suavizou suas características, que antes eram vistas como negativas, para que ele fosse identificado como um integrante do folclore brasileiro e pudesse contribuir positivamente na educação dos jovens através de suas aventuras.

Assim, na concepção do autor do artigo, o que determina que visão os alunos terão a respeito da figura do Saci, se negativa ou positiva, depende das metodologias adotadas pelo professor em sala de aula para valorizar ou não o que esse mito tem para oferecer.

O terceiro artigo da Revista *Fórum Identidades* tem por **título**, *Famílias negras: uma perspectiva sobre raça, gênero e educação*, a autora demonstra nesse trabalho como as famílias negras se encontram em desvantagens para acessar e manter seus filhos nas escolas, e mais, a sua situação histórico-cultural-econômica faz com que essas crianças, jovens e adolescentes permaneçam menos tempo, se comparado a população branca, nas instituições escolares, pois, inúmeras vezes esses alunos não conseguem concluir seus estudos,

entre outros fatores, devido as demandas de racismo e discriminações que necessitam combater cotidianamente.

Ela aponta também, que, em se tratando de uma criança, jovem, adolescente do sexo feminino, essa dificuldade é ainda maior, pois além da barreira da raça ela também enfrentará a barreira do gênero, já que as meninas negras, citando apenas algumas especificidades, desde muito cedo precisam ajudar na criação dos irmãos mais novos, desenvolver trabalhos domésticos, e, em diversos casos, adentrar o mercado de trabalho precocemente para contribuir com a renda da família.

Finalmente, a autora conclui que, as mulheres negras enfrentam dificuldades imensas considerando a intersecção de pertencer a essas duas categorias, ser mulher em uma sociedade machista e ser negra numa sociedade que ainda delega aos afrodescendentes um lugar de subalternidade.

O quarto artigo encontrado na Revista *Fórum Identidades*, possui o título, *Os (des) conhecimentos sobre as culturas africanas: eurocentrismo e descolonização do saber*. A autora relata nesse trabalho, a forma como a falta de informações, ou a disseminação de informações erradas adquiridas sob a ótica dos dominadores europeus, relativa a história da África e suas particularidades, reforça os preconceitos para com as pessoas negras.

Ela ressalta ainda, que, as instituições escolares têm papel fundamental na desconstrução desses conhecimentos marcados por estigmas e na construção de conhecimentos verdadeiros e críticos que possam auxiliar os alunos negros na construção de uma identidade positiva quanto ao seu pertencimento, ao passo que, dá possibilidades aos alunos não negros de terem acesso a novos saberes, para que tenham a oportunidade de conviver com as diferenças de forma harmoniosa, contribuindo assim, para a construção de uma sociedade mais equitativa.

O quinto artigo, ainda da Revista *Fórum Identidades*, cujo título é, *Processo identitário na educação escolar e nas narrativas sobre a negritude brasileira*. Os autores fazem referência ao processo de construção de identidade, sobretudo de crianças afrodescendentes, como ponto importante para valorização do legado histórico das pessoas negras na construção da sociedade brasileira, bem como, suas contribuições para nossa cultura.

Dessa forma, o ambiente escolar se faz propício para o desenvolvimento de mecanismos que estimulem os alunos a valorizarem suas raízes, principalmente os alunos negros, já que as narrativas difundidas e transmitidas na educação escolar durante muitas gerações, apenas mostrou a população negra em situação de escravização e/ou miseráveis, negando aos seus descendentes outros pontos de vista da mesma história e relegando-os a não aceitação de sua raça, cultura, religião, dentre outros aspectos.

Portanto, considerando que a escola é um espaço multicultural, é necessário desconstruir as narrativas antes perpetuadas e construir novas, que possam valorizar a todos indistintamente, para que dentro desse ambiente, todos possuam as mesmas oportunidades de desenvolvimento.

Ainda na Revista *Fórum Identidades*, foi encontrado um sexto artigo, intitulado, *Negro, Negrura, Negricia e ensino de literatura*. O autor traz em sua pesquisa a possibilidade de através da literatura abrir caminhos para o desenvolvimento de um ensino para as relações étnico-raciais, em cumprimento da Lei 10.639/03 que torna obrigatória a inclusão e História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica. Para tanto, ele ressalta a urgência da busca por obras onde o negro saia do lugar de objeto/tema marginalizado e repleto de estereótipos, e passe a ser a voz que conta a sua própria história.

O autor demonstra nesse trabalho uma sequência de atividades desenvolvidas por ele, em uma turma de 9º ano, a fim de problematizar a situação das pessoas negras desde o período escravocrata até os dias atuais, na tentativa de levar os alunos a refletirem, a respeito das questões sociais e raciais nas quais estamos inseridos.

Dessa forma, ele conclui que é possível desenvolver um trabalho capaz de transformar a sala da aula em um lugar democrático onde alunos negros possam se sentir representados, tanto quanto os alunos brancos, para tanto, é necessário, no entanto, que os educadores (as) sejam conscientes de seu papel social e busquem obras que não privilegiem um grupo em detrimento do outro, mas que ao invés disso, abram precedentes para o diálogo e o pensamento crítico dos educandos.

Quadro 6 - Apresentação dos artigos encontrados na Revista Tempos e Espaços em Educação

Ordem	Autor (es)	Título	Foco da pesquisa
01	Benedito Gonçalves Eugênio, Andriana Oliveira Lima	Imagens de negros e negras no livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental.	Analisar os conteúdos apresentados nos livros didáticos de História dos anos iniciais do ensino fundamental de determinado Município.

Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Na Revista *Tempos e Espaços em Educação* foi identificado um único artigo, cujo título é, *Imagens de negros e negras no livro didático de história dos anos iniciais do ensino fundamental*. O trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa desenvolvida pelos autores em livros didáticos de História utilizados pelos anos iniciais do ensino Fundamental de determinado município, com intuito de investigar como a figura do negro vem sendo retratada nessas obras.

Os autores ressaltam em sua pesquisa a importância de estudos a respeito do livro didático, visto que, é vigente no Brasil um

Programa Nacional do Livro didático (PNLD) que distribui este material para todos os alunos das escolas públicas, e, muitas vezes o próprio livro didático é o norteador dos conteúdos que serão ensinados nas escolas.

Com essa pesquisa eles puderam concluir que apesar da existência da Lei 10.639/03, o lugar destinado a figura dos negros nos livros didáticos ainda é de subserviência e a história da África contada é bastante estereotipada, isso significa dizer que, **há um enorme distanciamento entre o que é proposto pelas políticas públicas e sua implementação de fato.**

Sendo assim, os autores chamam atenção para a importância de os professores terem uma formação crítica, pois dessa maneira, eles serão capazes de modificar a rotina na sala de aula, desconstruindo estereótipos e ressignificando os conteúdos, a fim de que todos os alunos se sintam orgulhosos de seu pertencimento **étnico-racial**.

Diante do que foi lido e pesquisado para a confecção desse trabalho monográfico, compreendemos que temas referentes ao racismo e suas várias nuances não são fáceis de serem abordados, sobretudo, diante de uma sociedade que reconhece a existência do racismo, porém distante da realidade individual de cada um. Grande parte das pessoas esconde seus preconceitos atrás de justificativas comumente utilizadas durante décadas, reforçando o mito da democracia racial e não abrindo precedentes para diálogos férteis sobre o assunto, o que torna ainda mais difícil chegar a uma reflexão e conseqüentemente uma mudança de postura.

A partir da análise das publicações identificadas no período preestabelecido pudemos constatar que ainda **é pequeno o interesse dos acadêmicos** em escrever sobre o tema, sobretudo, se considerarmos que, dos 16 artigos apenas 2 trabalhos foram escritos com a contribuição de pedagogos e/ou estudantes do curso de

pedagogia, ou seja, um número muito pequeno, que configura 12,5 % do total de trabalhos selecionados.

Os números apontados acima, nos leva a pressupor que temas ligados a essa vertente não despertam o interesse dos professores ou futuros professores da educação infantil, possivelmente, pelo não reconhecimento da urgência do combate ao racismo em nossa sociedade atual, e/ou, pelo não entendimento da parcela de responsabilidade da instituição escolar como agente primordial nessa luta.

Acreditamos que, as grades curriculares das faculdades e universidades necessitam de uma revisão nos seus conteúdos, pois, se é sabido a existência da Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino de História da Cultura Africana e Afro-brasileira nas instituições oficiais de ensino, seria coerente que os alunos das licenciaturas, ou seja, os futuros professores, tenham acesso a disciplinas que deixem claro a urgência e importância da responsabilidade social da figura do professor, no sentido de barrar o funcionamento dessa engrenagem que vem sobrevivendo por décadas, sustentando a ideia de superioridade da raça branca em relação à raça negra.

Não se pode mais permitir que professores reforcem, ainda que inconscientemente, através de suas práticas pedagógicas ou da postura adotada por eles, o racismo e a desvalorização da população negra que tanto sofreu no passado e ainda hoje colhe os frutos amargos de um histórico escravista.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trajeto percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa, sem dúvida, contribuiu sobremaneira para nossa evolução, enquanto seres humanos, cidadãos e futuros educadores, cientes de uma caminhada, tortuosa, porém, gratificante.

Optamos por iniciar esse trabalho, contando um pouco a respeito do nosso passado histórico, relatando a chegada das pessoas negras em nosso país, bem como, os prejuízos que os acontecimentos dessa fase implicam nos dias atuais, pois, acreditamos que, é necessário estudar o passado para entender a realidade contemporânea. Os fatos não emergem subitamente como mágica, a estrutura social que presenciamos hoje é resultado de inúmeras construções, porém, infelizmente, grande parte da população brasileira conhece apenas a versão da história contada sob a ótica eurocêntrica, e dessa forma, permanece a reproduzir o racismo e a naturalizar os resultados nocivos advindos dele.

Pouco antes da escolha do tema ligado ao racismo, em pesquisas na *internet*, nos deparamos com um vídeo da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, o vídeo em questão diz respeito ao discurso dela, no ano de 2009, em ocasião do evento Technology, Entertainment and Design (TED), posteriormente acessível no Youtube.

Em seu discurso, Adichie chama a atenção para o que ela chama de “o perigo de uma única história”, entre relatos pessoais ela pontua, que, conhecer apenas uma versão de qualquer história, facilita a construção de estereótipos, o que é um problema, já que eles são incompletos e contribuem para que uma história se torne a única história, e assim sendo, quando apenas uma face da verdade é disseminada, parte significativa das pessoas têm sua dignidade roubada.

Admitimos que há muito a evoluir na educação imposta a nossas crianças, principalmente na maneira como as histórias que constituem nosso passado histórico são transmitidas nas instituições escolares. Pois, as escolas estão repletas de profissionais acríticos que se norteiam, basicamente pelo livro didático, sem ao menos refletir ou questionar seus conteúdos, enquanto reproduzem preconceitos das mais variadas formas.

Reconhecemos que muitas vitórias foram conquistadas, a exemplo, temos a Lei 10.639/03 que torna obrigatório o ensino da cultura da África e da cultura afro-brasileira nas instituições escolares, uma importante marca na evolução educacional do nosso país, no entanto, a existência da lei por si só não resolve os problemas.

Ainda são poucos os profissionais que, na contramão do sistema, conseguem embasar suas práticas pedagógicas numa educação democrática, que seja capaz de privilegiar a todos indistintamente.

Após a análise dos dados desta pesquisa, pudemos constatar, que ainda é pequeno o interesse da comunidade acadêmica em desenvolver suas pesquisas em prol de uma educação para as relações étnico-raciais, por isso acreditamos que se faz urgente mudanças nas grades curriculares dos cursos, sobretudo, dos cursos de licenciatura das universidades, no sentido de incluir disciplinas que desenvolvam o pensamento crítico dos futuros educadores, mostrando-lhes o sentido real do papel social da figura do professor, que muito além da transmissão de conteúdos, consiste em auxiliar na formação de indivíduos autônomos, lúcidos quanto aos próprios preconceitos e cientes de suas obrigações enquanto cidadãos.

Sabemos que há muito a fazer, nos vários âmbitos da sociedade, porém, concordamos que a educação é um importante mecanismo na promoção de mudanças, **por isso, acreditamos que** levar os diálogos dentro dos centros acadêmicos, aos alunos dos cursos de licenciatura, potencializa a relevância de se falar sobre o assunto e garante que suas futuras práticas pedagógicas sejam pensadas no sentido de promover uma educação democrática.

Vale a pena mencionar, que, não tivemos o intuito de, com esse trabalho trazer métodos infalíveis e muito menos o esgotamento das discussões acerca do tema, reconhecemos que esse se trata de um trabalho inicial que carece de continuidade e novas pesquisas para alcançar sua concretude, porém enxergamos que através desse

primeiro passo, nos sentimos estimulados a permanecer na busca por questionamentos e novas reflexões que, certamente, contribuirão para nossa formação pessoal e sobretudo, profissional, bem como, daqueles que o lerem.

Desejamos que o contato com essa pesquisa desperte nos leitores a vontade de lutar pela construção de um ambiente escolar onde todas as crianças se sintam representadas e valorizadas, e que, todos e todas possam ter as mesmas oportunidades de crescimento pessoal e intelectual, bem como, de permanência nas instituições escolares, para que dessa maneira lhes seja assegurado um futuro digno, independente de raça e cor.

Finalmente, nossa realidade clama por transformações urgentes, por isso, enquanto esperamos a implementação das políticas públicas necessárias à excelência da educação brasileira, sobretudo a educação pública, visto que, reconhecemos que são muitas as suas carências, precisamos nos mover rumo ao desenvolvimento de práticas profissionais dentro das instituições escolares, que possam contribuir verdadeiramente no processo de mudanças que almejamos para a sociedade.

Portanto, que sejamos capazes de traçar estratégias de combate a conceitos preestabelecidos e estereótipos, a fim de promover um trabalho que possibilite a nossos alunos o contato com o multiculturalismo, resultante dos vários povos que constituíram nossa nação, de maneira que, todos se sintam representados e valorizados.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. Chimamanda Adichie: o perigo de uma única história. TEDGlobal 2009. 1 vídeo (19 min) Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br#t-300731. Acesso em: 25 mai. 2018.

BONFIM, Rouseanny Luiza dos Santos. Escola e Juventude: Espaço de trocas materiais e simbólicas e processos juvenis. **Revista Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. V.1. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BONIFACIO, Welberg Vinicius Gomes. Mitos e identidades brasileiras: O saci no cotidiano escolar. **Revista Fórum Identidades**. Ano 11. V.24, N.24, mai. - ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/7121>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm. Acesso em: 30 ago. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. (Conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB). Acesso: 30 ago. 2017.

CAVALLEIRO, E. dos S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2008.

COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação das relações Étnico-raciais: Desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. **Cadernos PDE. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense**. Volume 1. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufrp_socio_artigo_edna_aparecida_coqueiro.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

CORTES, Daynara Lorena Aragão; LIMA, Mayara dos Anjos; SANTOS, Jeanne de Cassia Nascimento. A importância de trabalhar as questões étnico-raciais no âmbito escolar. **Revista Curia: Múltiplos Saberes**. V.1, N.1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/CURIA/article/view/3633>. Acesso em: 10 dez. 2017.

COSTA, Luiz Edmundo da. O Rio de janeiro do meu tempo. In: REIS, Marcos Paulo Silva dos. A favela deve ser removida: uma análise do pensamen-

to remocionista no Rio de Janeiro no século XX. XIII encontro de história ANPUH. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: http://encontro2008.rj.anpuh.org/resources/content/anais/1213059450_ARQUIVO_TEXTOCOMPLETOPARAAANPUH%5B2%5D.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

DUARTE, Anderson Felipe dos Anjos. A prática docente na escola média: Uma proposta de aulas para a abordagem de classe social no ensino médio. **Revista Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. V.1. 2016. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs>. Acesso em: 10 dez. 2017.

EUGENIO, Benedito Gonçalves. LIMA, Andirana Oliveira. Imagens de negros e negras no livro didático de História dos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Tempo e Espaços em Educação**. V.8, N.16, mai. - ago. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3964>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FELIPE, Delton Aparecido; TERUYA, Tereza. Processo identitário na educação escolar e as narrativas sobre a negritude brasileira. **Revista Fórum Identidades**. Ano 9, V.17, N.17, jan. - abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4736>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FERNANDES, Florestan. A Integração do Negro na Sociedade de Classes. In: SILVA, Patricia Costa Pereira da. Diálogos possíveis entre questão racial e Educação democrática notas sobre Florestan Fernandes. **Revista Café com sociologia**. Vol.4, Nº1. p. 134-151. Jan. - abr. 2015. Disponível em: <http://revistacafecomsociologia.com/revista/index.php/revista/article/view/434>. Acesso em: 30 ago. 2017.

FLOR, Cauê Gomes. O conceito de diáspora africana como argumento para descentrar a identidade negra. **Revista Ambivalências**. V.5, N.9, 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/6479>. Acesso em: 10 dez. 2017.

FRANÇA, Evanilson Tavares de; VALENÇA, Alexandra Cardoso; NETO, Gilmar de Souza; ROCHA, Andrea das Chagas; SANTOS, Talita dos. A lei 10.639/03 em foco: um olhar sobre o projeto Alma Africana. **Revista Curiá: Múltiplos Saberes**. V.1, N.1, 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/CURIA/article/view/3632>. Acesso em: 10 dez. 2017.

GAUDIO, Eduarda Souza. Infância e relações étnicos raciais: o caso de uma instituição de educação infantil. X ANPED sul, Florianópolis Out, 2014. p. 01-19. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1226-0.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo. Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. (Org). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003**. Brasília: MEC, UNESCO, 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602013000100003. Acesso em: 20 jan. 2018.

JUNIOR, Aristeu Portela. Educação das relações étnico-raciais e novos discursos de identidade nacional no Brasil: Uma reflexão a partir da lei 10.639/03. **Revista Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. V.1. 2016. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MACHADO, Tatiane Trindade; COSTA, Marta de Oliveira. Capoeira e a educação para as relações étnico-raciais. **Revista Anais do I Seminário Nacional de Sociologia da UFS**. V.1. 2016. Disponível em <https://seer.ufs.br/index.php/snsufs>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MELO, Débora de Jesus Lima. Os (des) conhecimentos sobre as culturas Africanas: Eurocentrismo e descolonização do saber. **Revista Fórum Identidades**. Ano 9. V.17, N.17, jan. - abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4735>. Acesso em: 10 dez. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade nacional Versus Identidade Negra**. Petrópolis: Ed.Vozes, 1999.

NASCIMENTO, Dorinaldo dos Santos. Negro, negrura, negricia e ensino de literatura. **Revista Fórum Identidades**. Ano 9. V.19, N.19, set. - dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4806>. Acesso em: 10 dez. 2017.

NOGUEIRA, J.C. Multiculturalismo e Pedagogia Multirracial e Popular – Série Pensando o Negro em Educação. Editora Atilénde (Núcleo de Estudos Negros). Florianópolis, 2002. In: COQUEIRO, Edna Aparecida. Educação das relações Étnico-raciais: Desnaturalizando o racismo na escola e para além dela. **Cadernos PDE. O professor PDE e os desafios da escola pública Paranaense**.

Volume 1. Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2008_ufpr_socio_artigo_edna_aparecida_coqueiro.pdf. Acesso em: 30 ago. 2017.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Infância, Raça e Pararicção. **Educação em revista**. Belo Horizonte, ago. 2010.V.26 n.02 p.209-226. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000200010. Acesso em: 17 ago. 2017.

ROSEMBERG, F. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63. p. 19-23, 1987. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/1264/1267>. Acesso em: 30 ago. 2017.

SANTOS, Fabiana dos. Identidade negra e literatura infantil. **Revista Fórum Identidades**. Ano 11. V.24, N.24, mai. - ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/7118>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SANTOS, Helia Maria Matos. Democratização e universalização da escola pública: um direito de ter direito à diversidade. **Revista Ambivalências**. V.2, N.4, 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/Ambivalencias/article/view/3603>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SANTOS, Sônia Beatriz dos. Famílias negras: Uma perspectiva sobre raça, gênero e educação. **Revista Fórum Identidades**. Ano 9. V.17, N.17, jan. - abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/4740>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SOUZA, Manoel Messias de; JESUS, Maria de Fátima de; CRUZ, Tatiane dos Santos. História e cultura afro-brasileira na escola: lei 10.639/03. **Revista de Extensão Universitária da UFS**. V1, N.2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revex/article/view/2323>. Acesso em: 10 dez. 2017.

SOBRE OS AUTORES

ADRIANA ALVES NOVAIS SOUZA

CV: <http://lattes.cnpq.br/6071613239788344>

ID Lattes: 6071613239788344

AFRANIZIA DOS SANTOS

CV: <http://lattes.cnpq.br/3183218829631302>

ID Lattes: 3183218829631302

ANA ANGÉLICA PINHEIRO DE AZEVEDO

CV: <http://lattes.cnpq.br/6020752007116197>

ID Lattes: 6020752007116197

ANA CLÁUDIA SOUSA MENDONÇA

CV: <http://lattes.cnpq.br/7981781724241492>

ID Lattes: 7981781724241492

ANA LAURA CAMPOS BARBOSA

CV: <http://lattes.cnpq.br/9777038580913043>

ID Lattes: 9777038580913043

ANA MANUELA LIMA DE SANTANA

CV: <http://lattes.cnpq.br/7295873794606810>

ID Lattes: 7295873794606810

ARLENE ERCÍLIA DE JESUS INVENÇÃO

CV: <http://lattes.cnpq.br/5997635616737754>

ID Lattes: 5997635616737754

CÂNDIDA LUISA PINTO CRUZ

CV: <http://lattes.cnpq.br/8090990367587438>

ID Lattes: 8090990367587438

CAROLINA MONIQUE DE JESUS ROCHA

CV: <http://lattes.cnpq.br/4129168687507334>

ID Lattes: 4129168687507334

CÁTIA MATIAS DOS SANTOS

CV: <http://lattes.cnpq.br/7515368944371454>

ID Lattes: 7515368944371454

DÉBORA DOS REIS SILVA BACKES

CV: <http://lattes.cnpq.br/5890454221878571>

ID Lattes: 5890454221878571

ELIANE OLIVEIRA THEODORO GOMES

CV: <http://lattes.cnpq.br/5332508457707325>

ID Lattes: 5332508457707325

FRANCISCA ADRIANA C. DE BRITO GUERRA

CV: <http://lattes.cnpq.br/2351488531465645>

ID Lattes: 2351488531465645

GABRIELA BRÁS DOS SANTOS

CV: <http://lattes.cnpq.br/3940180756350144>

ID Lattes: 3940180756350144

HELON BELMIRO SAMPAIO BACELLAR

CV: <http://lattes.cnpq.br/3097843317188422>

ID Lattes: 3097843317188422

JANINE CRISTINA SANTOS SILVA

CV: <http://lattes.cnpq.br/5676153160962441>

ID Lattes: 5676153160962441

JENESSON CARLOS SANTOS REIS

CV: <http://lattes.cnpq.br/4152744060428984>

ID Lattes: 4152744060428984

JOSEVÂNIA DIAS MOREIRA PEREIRA

CV: <http://lattes.cnpq.br/9346125476667167>

ID Lattes: 9346125476667167

KAROLINE SANTANA SANTOS

CV: <http://lattes.cnpq.br/1651818106910063>

ID Lattes: 1651818106910063

LEILA SANTOS BARRETO CARDOSO

CV: <http://lattes.cnpq.br/7271169125600504>

ID Lattes: 7271169125600504

LUCIENE BEZERRA DOS SANTOS

CV: <http://lattes.cnpq.br/0871265901121357>

ID Lattes: 0871265901121357

MARCELO RIBAS DE SOUZA

CV: <http://lattes.cnpq.br/7862664742065119>

ID Lattes: 7862664742065119

MARIA IRANILDE S. SOUZA DA SILVA

CV: <http://lattes.cnpq.br/8860250031810233>

ID Lattes: 8860250031810233

MARIA LUCIA DA SILVA SOUSA

CV: <http://lattes.cnpq.br/6241156293565683>

ID Lattes: 6241156293565683

MICHELLY DE JESUS REIS

CV: <http://lattes.cnpq.br/5812850796101014>

ID Lattes: 5812850796101014

NAJARA CRISÓSTOMO RAMOS E SILVA

CV: <http://lattes.cnpq.br/8735582577010057>

ID Lattes: 873552577010057

PEROLINA SOUZA TELES

CV: <http://lattes.cnpq.br/9614732209870510>

ID Lattes: 9614732209870510

RITA DE CÁCIA SANTOS SOUZA

CV: <http://lattes.cnpq.br/5346944386346175>

ID Lattes: 5346944386346175

SANDRA PAIXÃO SANTOS ZICA

CV: <http://lattes.cnpq.br/3560054774805741>

ID Lattes: 3560054774805741

SARA BOMFIM FELISBERTO

CV: <http://lattes.cnpq.br/3589614991356423>

ID Lattes: 3589614991356423

WINE SILVA DE SANTANA SANTOS CASTOR

CV: <http://lattes.cnpq.br/4020129640130778>

ID Lattes: 4020129640130778

