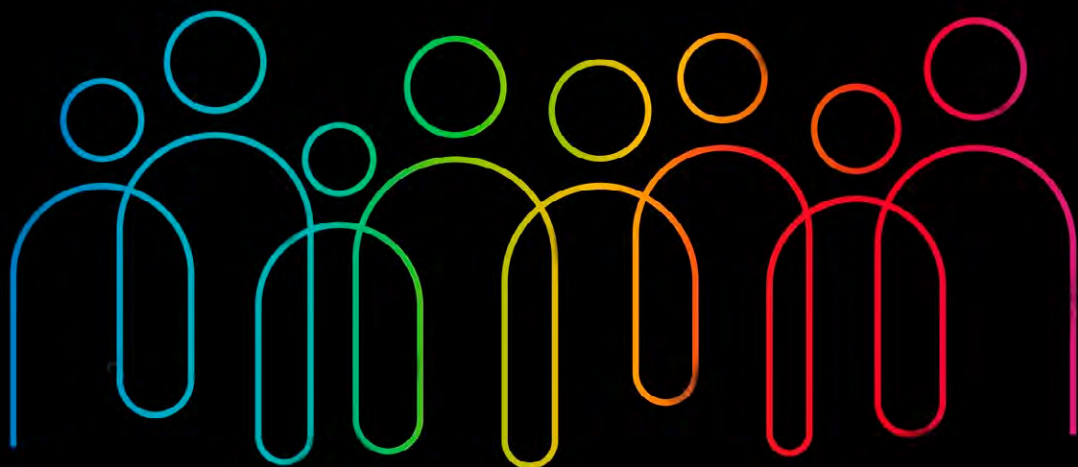


PONTOS E CONTRAPONTOS *da Educação Inclusiva*



ORGANIZADORES:

Rita De Cácia Santos Souza
Denize da Silva Souza
Cândida Luisa Pinto Cruz
Débora dos Reis Silva Backes
Michele Morgane de Melo Mattos
Clécia Souza Santos



Criação Editora



Capa de fundo preto. Na parte superior em letras amarelas e brancas “PONTOS E CONTRAPONTO da Educação Inclusiva”. Ao centro ilustração com linhas coloridas representa grupo de pessoas. Em seguida, texto centralizado e em letras brancas “ORGANIZADORES: Rita de Cácia Santos Souza”; Denize da Silva Souza”; Cândida Luisa Pinto Cruz”; “Débora dos Reis Silva Backes”; “Michele Morgane de Melo Mattos”; “Clécia Souza Santos”. Na parte inferior da capa e centralizada, logo da “Criação Editora” em preto e branco.

Audiodescritora: Rita de Cácia Santos Souza

Consultor: Lucas Aribé Alves



EDITORA CRIAÇÃO CONSELHO EDITORIAL

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

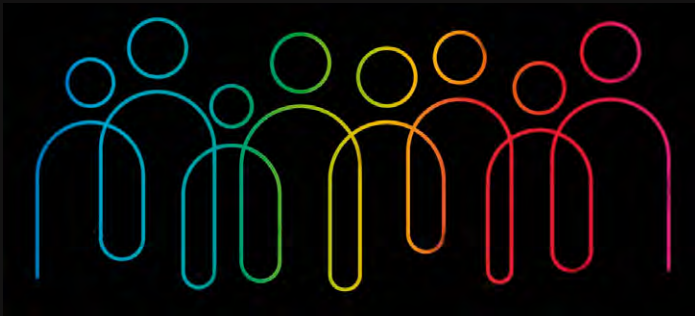
Revisão de acessibilidade

Lucas Aribé Alves

ORGANIZADORES:
Rita De Cácia Santos Souza
Denize da Silva Souza
Cândida Luisa Pinto Cruz
Débora dos Reis Silva Backes
Michele Morgane de Melo Mattos
Clécia Souza Santos

PONTOS E CONTRAPONTOS

da Educação Inclusiva



Criação Editora
Aracaju | 2024

Copyright 2024 by organizadores
Direitos Reservados desta edição aos autores.

Projeto gráfico: Adilma Menezes

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

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

S729p Souza, Rita de Cácia Santos (org.) et al.
Pontos e contrapontos da educação inclusiva / Organizadoras: Rita de Cácia Santos Souza, Denize da Silva Souza, Cândida Luisa Pinto Cruz, Débora dos Reis Silva Backes, Michele Morgane de Melo Mattos, Clécia Souza Santos. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2024.

360 p., 21 cm.

ISBN: 978-85-8413-459-5

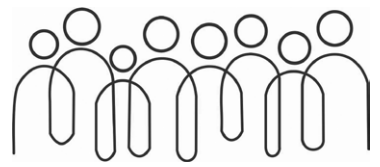
1. Educação. 2. Educação inclusiva. 3. Formação de Professores. I. Título. II. Assunto. III. Organizadoras. IV. Autores.

CDD 371.3

CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia.
2. Educação: Prática pedagógica.



23ª COLETÂNEA DO PROJETO EDUCARE

APRESENTAÇÃO

Cara leitora, caro leitor,

É com imenso júbilo que apresento mais uma Coletânea do Projeto Educare, coordenado pela Profa. Dra. Rita de Cácia Santos Souza. A 23ª edição “**Pontos e contrapontos da Educação Inclusiva**” aborda um tema de substancial importância e relevância: os capítulos que compõem esta edição foram cuidadosamente selecionados para convidar você a refletir sobre inclusão de forma geral e sobre os desafios e as estratégias utilizadas para garantir a participação efetiva de todos em diferentes contextos, independentemente das suas necessidades específicas.

O primeiro capítulo, “Inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas: estudantes autistas em foco”, inaugura as reflexões desta coletânea ao explorar a inclusão de estudantes autistas no contexto escolar, nas salas de aula, destacando abordagens pedagógicas eficazes.

O segundo capítulo, “Acessibilidade e inclusão nas artes visuais” ressalta as artes visuais como possibilidade de inclusão, ao propor a expressão e a criatividade com experiências pedagógicas.

O terceiro capítulo salienta o papel da docência da matemática para a comunidade surda, com o título “Formação docente: olhar e refletir sobre possibilidades de ensinar matemática a estudantes surdos e surdas”, projetando uma reflexão acerca da importância da preparação de professores para atender às necessidades específicas de estudantes surdos.

Na sequência, o quarto capítulo, “Inclusão do aluno surdo na Universidade Federal de Sergipe”, desta a importância de promover a continuidade da inclusão mediante estratégias de permanência de estudantes surdos no ensino superior.

Ainda sobre a temática da comunidade surda, o capítulo seguinte intitulado “A importância da inclusão da disciplina Libras no ensino regular”

realça a necessidade desta ação para facilitar a comunicação em todos os espaços.

O sexto capítulo “Prática da aprendizagem inclusiva: a importância da mediação fônica” aborda estratégias específicas para promoção da aprendizagem na perspectiva inclusiva para alunos com dificuldades de leitura e escrita.

O sétimo capítulo intitulado “O papel da moda plural no fortalecimento da subjetividade da pessoa com deficiência” foca a importância da representatividade na indústria da moda ao apresentar possibilidades de tendência, vestuário e estilo de corpos diversos.

O oitavo capítulo explora a compreensão do desenvolvimento cognitivo, motor e emocional no processo de ensino-aprendizagem-avaliação principalmente na promoção da inclusão nos anos iniciais com o título “A psicomotricidade sistêmica na estimulação essencial de crianças com deficiências”

O nono capítulo “A prática pedagógica na educação inclusiva” amplia a valiosa discussão sobre as ferramentas e estratégias fundamentais para garantir a educação inclusiva.

Os próximos capítulos salientam tópicos como a inclusão de crianças com deficiência física e intelectual, a importância da espiritualidade e inclusão nas cardiopatias.

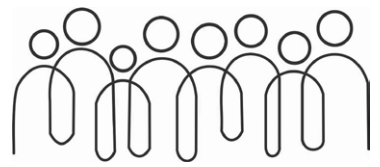
O capítulo “Técnicas a respeito da formação de professores para o ensino de ciências no histórico da constituição da diversidade e inclusão na educação brasileira” destaca os avanços e os desafios da formação acadêmico-pedagógica de professores.

Os demais capítulos abordam a alfabetização e o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual, a importância da educação inclusiva como direito sociais na área da saúde, educação e o papel da contação de histórias na educação inclusiva.

Esta coletânea oferece zelosamente, sobretudo abrangente e diversificada, provocações auspiciosas para repensarmos e aplicarmos estratégias exequíveis para a promoção da educação para todos, de maneira equitativa e justa.

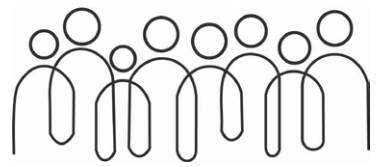
Boa leitura!

Profª. Dra. Lavínia Teixeira-Machado



- **Apresentação** 5
Profa. Dra. Lavínia Teixeira-Machado
- **Inclusão escolar e práticas pedagógicas inclusivas: estudantes autistas em foco**..... 9
Débora dos Reis Silva Backes, Michele Morgane de Melo Mattos
- **Acessibilidade e inclusão nas artes visuais** 27
Rita de Cácia Santos Souza, Ana Cecília Santos Souza, Marcus Vinícius Santos Souza, Camila de Souza Tenorio, Daniel Lohan C. dos Santos, João Fábio Costa Dantas, Cândida Luisa Pinto Cruz
- **Formação docente: olhar e refletir sobre possibilidades de ensinar matemática a estudantes surdos e surdas**..... 49
Alanne de Jesus Cruz, Eressiely Batista Oliveira Conceição, Denize da Silva Souza
- **Inclusão do aluno surdo na Universidade Federal de Sergipe**71
Cândida Luisa Pinto Cruz, Rita de Cácia Santos Souza
- **A importância da inclusão da disciplina libras no ensino regular**89
Raimunda dos Santos Barbosa, Rita de Cácia Santos Souza, Adriana Alves Novais, Maria Iranilde S. Souza da Silva, Ilvanir da Hora Santos, Anderson Francisco Vitorino, Clécia Souza Santos
- **Prática de aprendizagem inclusiva: a importância da mediação alfabética fônica**..... 105
Lourdes Rhavenalla Costa Matos, Ana Laura Campos Barbosa, Ana Cláudia Sousa Mendonça
- **O papel da moda plural no fortalecimento da subjetividade da pessoa com deficiência**..... 129
Glícia Angélica Oliveira Sales, Ana Laura Campos Barbosa, Gisele Vieira Mateus Nunes, Milena Vieira dos Santos
- **A psicomotricidade sistêmica na estimulação essencial de crianças com deficiências: contribuições para a inclusão nas séries iniciais** ...141
Rosa Karla Cardoso Almeida, Elaine Cristina Santos

- **A prática pedagógica na educação inclusiva**..... 153
 Roberta Freire dos Santos Passos, Wilma Gois Viana dos Santos, Saul Ricardo Alves Brandão, Alexandra Silva Santos, Advanusia Santos Silva de Oliveira
- **Crianças com microcefalia na educação infantil em Sergipe: entre desafios, aprendizagem e inclusão**..... 169
 Gildeane Hilgley Alves da Silva, Rita de Cácia Santos Souza,
- **Educação e inclusão escolar: para quê?**191
 Michele Morgane de Melo Mattos, Ianacilda de Lima Carvalho, Valdelúcia Alves da Costa
- **A educação inclusiva como Direito Social**..... 209
 Gisele Vieira Mateus Nunes, Ana Laura Campos Barbosa, Glícia Angélica Oliveira Sales, Milena Vieira dos Santos
- **Tecituras a respeito da formação de professores para o ensino de ciências no histórico da constituição da diversidade e inclusão na educação brasileira**.....225
 Tatiane Santos Silva, Myrna Friederichs Landim
- **Alfabetização e Letramento de Jovem e Adulto com Deficiência Intelectual** 245
 Nataly Lorena do Nascimento Oliveira
- **Vivências de inclusão e experiências com educandos com deficiência intelectual**267
 Jussilene de Jesus Santos de Souza
- **Espiritualidade e inclusão de pacientes no enfrentamento das doenças cardíacas**.....285
 João Paulo Santos de Oliveira, Maria Renilda Barbosa, Eliane dos Santos Bomfim, Rita de Cácia Santos Souza, Cintia Aparecida Ataíde, Cândida Luisa Pinto Cruz
- **Contação de histórias na educação especial: Destravando e zelando pelas emoções** 309
 Nataly Lorena do Nascimento Oliveira
- **Corpos comunicativos: transformações através da dança**.....329
 Nádia de Souza Francisco, Rita de Cácia Santos Souza
- **Goalball: Que jogo é esse?**..... 345
 Charles Graziênio Batista Neves, Rita de Cácia Santos Souza



INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ESTUDANTES AUTISTAS EM FOCO

Débora dos Reis Silva Backes¹
Michele Morgane de Melo Mattos²

1 INTRODUÇÃO

Se a nenhum indivíduo pode ser negado o direito humano à educação em razão de sua condição, quer seja física, sensorial, cognitiva, dentre outras, o acesso a esse direito exige de escolas e demais instituições educacionais mudanças significativas não só em sua estrutura arquitetônica, mobiliária e suas condições materiais, como também uma reflexão sobre suas práticas pedagógicas, se são acolhedoras e inclusivas.

Acessibilidade e inclusão são demandas contemporâneas e urgentes da educação. Vale considerar que muitas das práticas pedagógicas são tradicionais e direcionadas para atender a um público homogêneo, desconsiderando a diversidade humana e, portanto, as diferenças entre estudantes.

A fim de superar práticas excludentes e segregacionistas, como parte do movimento por inclusão e participação social de grupos sociais historicamente marginalizados da sociedade, a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em escolas denominadas de regulares afirma o acesso à educação como um dos direitos instituídos a todos os indivíduos e proporciona a convivência com a diversidade humana. Assim, à medida que movimentos

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS); mestra em Educação (PPGED/UFS); Graduada em Pedagogia (UFS).

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); mestra em Diversidade e Inclusão (CMPDI-UFF); graduada em Pedagogia; Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

sociais organizaram-se e fortaleceram-se, em suas agendas, as reivindicações por inclusão e garantia de direitos, o debate da educação inclusiva foi se estabelecendo dentro de um debate mais ampliado, fundamentado no contexto dos Direitos Humanos (Dias, 2023).

Tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), no incentivo à universalização da educação fundamental a todas as crianças e jovens em idade escolar, quanto a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), com a sua recomendação de que todas as crianças deveriam aprender juntas por meio de escolas de orientação inclusiva, foram, também, essenciais para o fortalecimento do debate da educação inclusiva. Nesse sentido, o país buscou alinhar as suas políticas de educação às orientações preconizadas pelas agendas internacionais, por meio de seus instrumentos legais e normativos (Brasil, 2015; 2012; 2009; 2008; 1996), assegurando o direito de estudantes com deficiência ao acesso e inclusão na escola pública, regular, laica e inclusiva.

Entretanto, o desafio atual é desconstruir o modelo vigente de escola para pensar em novas perspectivas que atendam às demandas das/os estudantes e que considerem suas potencialidades. Também integram o público considerado da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, as/os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses são frequentemente negligenciados pelo processo educacional, principalmente, aqueles que apresentam níveis mais elevados de necessidade de suporte e, conseqüentemente, são invisibilizados e marginalizados da educação, mesmo estando dentro da escola, pois suas propostas pedagógicas não lhes atendem.

Mas que proposta pedagógica podemos desenvolver com estudantes autistas? Como desenvolver uma comunicação com esse público? Como proceder para a sua adaptação e acompanhamento dos colegas da sua turma? O que devemos fazer?

De antemão, afirmamos que não existe uma resposta para esses e outros questionamentos, pois a educação de estudantes autistas não se trata de uma receita a ser aplicada ou modelos a serem seguidos, atestando a heteronomia docente. Cabe ressaltar que cada indivíduo é um ser

único e por ele perpassam suas características biopsicossociais que formam a sua individualidade, singularidade. Logo, não é o fato de a criança ou jovem ter um diagnóstico de autismo que implicará em um determinado modelo de procedimento pedagógico, mas o que deve definir é a individualidade de cada estudante, bem como seus interesses, suas necessidades e potencialidades.

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo contribuir com o processo de inclusão de estudantes autistas na educação básica, suscitando o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e acolhedoras das diferenças, sob o respaldo da perspectiva de Vygotsky (2011) em diálogo com autores que debatem a inclusão escolar de estudantes autistas com foco em suas potencialidades, como Orrú (2012), dentre outros autores e autoras que se contrapõe ao olhar exclusivamente clínico sobre o autismo.

2 O QUE É AUTISMO? BREVE HISTÓRICO, CONCEPÇÕES E INCLUSÃO

O termo autismo vem do grego, *autós*, que significa de si mesmo, sendo empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço E. Bleuler, no ano de 1911, o qual buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior de seus pacientes com esquizofrenia (Cunha, 2014). Em 1943, em Baltimore, o psiquiatra infantil Leo Kanner descreveu as principais características do novo transtorno em seu artigo, denominado inicialmente de transtorno autístico do contato afetivo. Posteriormente, em 1944, o pediatra Hans Asperger, em Viena, descreveu um transtorno semelhante, com base na observação de seus pacientes, que se tornou conhecido como síndrome de Asperger, embora se diferenciasse em alguns pontos como a fala incomum e estereotipada (Whitman, 2015; Cunha, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatísticos de Transtornos Mentais³, DSM-5 (Associação Americana de Psiquiatria, 2014)⁴, considera o autismo como um dos transtornos do neurodesenvolvimento, caracterizado por prejuízo per-

3 Em inglês, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders.

4 Em inglês, American Psychiatric Association (APA)

sistente na comunicação social e na interação social, em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Tais dificuldades, podem se manifestar no início do desenvolvimento da infância e podem limitar a vida da pessoa com TEA.

Geralmente, os principais indicativos do transtorno costumam ser reconhecidos no segundo ano de vida da criança (12 a 24 meses), porém, de acordo com o DSM-5, podem também ser percebidos antes dos 12 meses de idade, nos casos em que os atrasos do desenvolvimento forem graves, ou após os 24 meses, se as características do autismo forem mais sutis. O nível de gravidade de comprometimentos na comunicação social e em comportamentos restritos e repetitivos determinará o grau de apoio necessário aos indivíduos com TEA, “exigindo apoio muito substancial”, “apoio substancial” ou apenas “exigindo apoio” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 54).

As questões relacionadas à comunicação no autismo é uma das mais relatadas e podem se manifestar de formas variadas, desde a “ausência total da fala, passando por atrasos na linguagem, compreensão reduzida da fala, fala em eco até linguagem explicitamente literal ou afetada” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 53). A comunicação com uma criança com TEA pode constituir-se em um desafio, sendo necessário estimulá-la constantemente, incentivando a sua compreensão e fala, apontando ou mostrando-lhe objetos concretos ou figuras, utilizando-se do brincar para o desenvolvimento da criança autista.

No TEA, as questões relacionadas à interação social estão relacionadas à comunicação social, visto que, na quinta versão do DSM, esses dois domínios passaram a se constituir como um só. Crianças pequenas com TEA podem apresentar “pequena ou nenhuma capacidade de interações sociais e de compartilhar emoções, além de imitação reduzida ou ausente de comportamento de outros” (Associação Americana de Psiquiatria, 2014, p. 53).

Reações extremas a estímulos sensoriais também são características destacadas no DSM-5 que correspondem, de acordo com Serrano (2016), às peculiaridades da integração sensorial, cujas dificuldades de-

correntes desse processo trazem consequências relacionadas à atenção e agitação psicomotora, ao controle postural e à coordenação motora, à organização, ao brincar, à linguagem, aprendizagem, atividades de vida diária, comportamento, identidade pessoal, e na participação social (interação social).

De acordo com Whitman (2015), quando o sistema sensorial registra informações de modo deficiente ou de forma a produzir estimulação excessiva, pode ser que essa pessoa seja hipersensível (mais sensibilidade) ou hipossensível (pouca ou menos sensibilidade) a determinados estímulos, levando à desorganização sensorial. A terapia ocupacional através da integração sensorial contribui com a oferta da devida estimulação para organizar o processamento sensorial.

O DSM-5, elaborado no ano de 2014, passou a adotar o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), descrevendo um quadro complexo e diverso, pois existem autistas falantes e outros que não são orais; autistas com uma inteligência acima da média e outros com déficits intelectuais graves; autistas que apresentam muitas dificuldades sensoriais e outros que possuem uma tolerância maior, e assim por diante. Assim, o autismo reflete, de forma dimensional, a diversidade que existe naturalmente, e tais diferenças tendem a ser reveladas no contexto escolar (Borges; Schmidt, 2021). Assim, o TEA passa a englobar os transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e Síndrome de Asperger.

Quando falamos de inclusão escolar de estudantes autistas, precisamos pensar que, devido aos avanços da medicina e ao acesso à informação sobre o autismo, muitas vezes, esse diagnóstico virá junto à etapa inicial da educação básica – a Educação Infantil – sendo primordial a observação docente com relação ao desenvolvimento da criança e seus modos de brincar e interagir. Cabe ressaltar que o desenvolvimento é um processo contínuo de evolução e de transformações do indivíduo nas áreas motora, emocional, social e intelectual, o que não necessariamente acontece de modo linear.

Docentes, assim como integrantes da equipe técnico-pedagógica ou gestora da escola podem se deparar com características do desenvolvimento infantil que fogem muito do que se é esperado para a idade da criança, como questões relacionadas a sua comunicação e interação, o que é muito comum, pois essas características podem ser mais perceptíveis no ambiente escolar onde demanda relacionamentos interpessoais. Mas, atenção: alertamos que não é papel docente realizar diagnósticos porque essa atribuição é de responsabilidade de profissionais da área médica. Porém, é importante ressaltar que as observações e registros docentes sobre o desenvolvimento infantil contribuem a (o) profissional da área chegar a um diagnóstico. Este ainda é um desafio, pois, “antes dos três anos de idade, e particularmente, antes dos dois, muitas das características centrais do transtorno ainda não se manifestaram claramente; em particular, atrasos na interação social e na comunicação são difíceis de detectar” (Whitman, 2015, p. 40).

O acolhimento por parte da escola às famílias que vivenciam desde a percepção de um desenvolvimento atípico da criança até o diagnóstico de autismo é muito significativo, além de fortalecer o vínculo entre família e escola, esse acolhimento pode também apoiá-las na difusão de informações acerca do autismo, assim como pode ser um auxílio na busca por seus direitos e por apoio multidisciplinar.

Embora ainda não sejam satisfatoriamente conhecidas as causas do autismo, os seus comprometimentos têm sido relacionados às alterações biológicas, hereditárias ou não (Cunha, 2014), sendo esse um transtorno complexo, visto que compreende uma gama de características que desencadeiam em níveis diferentes de comprometimento e que implicam em uma diversidade em sua forma de manifestação, diferenciando-se de indivíduo para indivíduo. Ao ser compreendido como um espectro, cujas características que o compõem se apresentam sob maneiras diversas em cada indivíduo, se fazem necessárias diferentes modalidades de cuidados para compreender, oportunizar autonomia e responder às diferenciadas demandas das pessoas autistas em seus cenários de vida (Dias, 2023).

Como é destacado no DSM-5 (APA, 2014), pessoas autistas podem apresentar comprometimento intelectual e/ou de linguagem, logo, mesmo apresentando inteligência média ou alta, o mesmo indivíduo pode apresentar um perfil irregular de capacidades, como uma alta habilidade específica para determinada área e uma dificuldade extrema em outra. Entretanto, vale considerar o estudo de Freitas e os seus colaboradores (2016) sobre fatores genéticos neurocognitivos da pessoa com TEA e Deficiência Intelectual (DI) de forma associada, onde se afirma que essas pessoas possuem um perfil cognitivo e necessidades diferentes de quem apresenta essas deficiências isoladamente. Essa combinação apresenta muitos desafios e déficits em vários comportamentos e habilidades, portanto, acontece de forma diferente de quem apresenta somente uma dessas deficiências.

Nos casos em que há necessidade de apoio substancial, pode haver menos autonomia para o desenvolvimento de atividades diárias. Isso implica que o seu processo de inclusão escolar pode apresentar mais demandas, requerendo um funcionamento de funções adaptativas mais complexo. Constata-se a necessidade de estudos que mostrem essa relação entre TEA e DI de modo que sejam viabilizadas formas de intervenções educativas e terapêuticas através do apoio multi/interdisciplinar.

A(o) docente deve se desprender de mitos e estereótipos sobre o autismo, pois cada criança é ser aprendente em desenvolvimento, um ser biopsicossocial, com a sua história de vida, com suas características individuais e de sua família, com suas dificuldades, potencialidades, interesses, gostos e preferências. Portanto, conhecer as características do TEA é importante, mas não se deve esperar que todas as crianças o apresentem da mesma forma, por isso se trata-se de um espectro, por compreender a diversidade que existe dentro dele. O essencial é olhar para a criança, conhecê-la e se relacionar com ela:

No contexto educacional a inclusão de pessoas com deficiências passou por controvérsias e amplas discussões, levando a reflexão sobre novas possibilidades dentro do processo de ensino e aprendizagem. Assim, o tema da educação inclusiva de alunos autistas

passou a despertar questionamentos principalmente pela transformação de todo o sistema educacional excludente que prevaleceu por muitas décadas, para um sistema inclusivo. Portanto a inclusão escolar desses alunos tem como objetivo inserir, sem distinção, todas as crianças e adolescentes com variados graus de comprometimento social e cognitivo em ambientes escolares tradicionais, com intuito de diminuir o preconceito e estimular a socialização das pessoas com desenvolvimento atípico para que desfrutem dos espaços e ambientes comunitários (Alves; Batista, 2021, p. 10).

A importância em conhecer um pouco do autismo é para que a escola compreenda o motivo de determinados comportamentos e/ou reações da criança, na intenção de se pensar em alternativas e não para esperar que, conhecendo o transtorno, possa dispor de receitas prontas e acabadas a serem aplicadas. A escola não pode e não deve se prender a um laudo diagnóstico, mas sim, orientar o seu trabalho educativo a partir das potencialidades e das necessidades da criança.

Ao pensarmos sobre a questão do cuidado é necessário não nos afastarmos da percepção de que pessoas com autismo são protagonistas de sua existência, para não engessá-las às características predeterminadas do diagnóstico, desconsiderando sua individualidade e subjetividade ao nos reduzirmos à ideia do assistencialismo. No meio educacional, isso diz respeito ao se pensar estratégias promotoras da aprendizagem de todas as pessoas, considerando que sua constituição subjetiva também se constitui de desejos, frustrações, movimentos, dificuldades, habilidades, sucessos, preferências e demais singularidades (Nogueira; Orrú, 2019).

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E ACOLHEDORAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

No cotidiano escolar, ainda estão presentes questionamentos que põem em dúvida o processo de inclusão de estudantes autistas, principalmente, aqueles que necessitam de mais suporte ou apoio por apre-

sentarem mais comprometimento. A incredulidade quanto à importância da educação inclusiva para o enfrentamento ao preconceito assim como com relação aos seus resultados para o desenvolvimento do indivíduo tem apoio em concepções tradicionais e homogeneizadoras que não consideram as diferenças entre os indivíduos como próprias da diversidade humana, mas sim como um desvio de um padrão. Sob essa concepção, somente aqueles que conseguem se adaptar ao sistema educacional estão aptos a serem incluídos na classe/escola regular. Os que não se adaptam até estão presentes na escola, mas não são parte desse processo.

Na verdade, o que rege esse entendimento é a capacidade do indivíduo em ser útil ou não para o trabalho e para o capital. Logo, não sendo capaz de executar as demandas escolares que visam ao desenvolvimento de competências e habilidades prioritariamente para o trabalho, estudante autista que apresenta níveis de comprometimento mais elevados e que necessitem de mais suporte é considerado inapto ou o seu objetivo na escola torna-se exclusivamente o de socializar-se.

Contratam-se profissionais de apoio escolar para desempenhar o papel de atender às demandas de higiene, alimentação e bem-estar, atividades essas que são realizadas por diferentes profissionais, já que não existe uma legislação específica que regulamente esse apoio (Brasil, 2015; Mattos *et al*, 2021). O caráter pedagógico de seu processo de inclusão, muitas vezes, é relegado em favor dos cuidados, que também são necessários. Justifica-se, então, que o importante para estudantes autistas nessas condições é a socialização.

Assim, percebe-se o caráter utilitarista da educação. A sua função se volta, prioritariamente, para a formação para o trabalho, em detrimento do em detrimento do desenvolvimento do indivíduo e de suas potencialidades.

Por isso, é importante sempre reforçar a função humanizadora da educação e o caráter pedagógico da escola e do processo de inclusão de estudantes autistas, mesmo daqueles que apresentam mais necessidades de suporte. Entretanto, vale considerar a necessidade de uma reflexão sobre o que é educar e sobre sua dimensão inseparável que é o cuidar e o seu significado quando falamos de inclusão escolar de estudantes autistas.

O cuidar foi historicamente considerado uma atividade dissociada do caráter pedagógico da educação porque as creches estavam fundamentadas em concepções assistencialistas que visavam ao amparo dos bebês e crianças, sob uma perspectiva higienista, dissociadas, inclusive, do quadro educacional brasileiro. A sua inclusão no sistema educacional prevista na Constituição Federativa do Brasil foi fundamental para que se explicitasse a sua função eminentemente educativa, da qual o cuidar é parte intrínseca.

Entretanto, no cotidiano das instituições de Educação Infantil, ainda é visível essa dicotomia entre cuidar e educar, visto que essas funções são desempenhadas por profissionais hierarquicamente diferenciados, o que não deveria ocorrer, pois, seja o banho, a troca de fraldas, a alimentação ou em uma atividade lúdica com os bebês e crianças pequenas, são todas essas partes do processo de desenvolvimento integral da criança. Nesses momentos, se há interações diversas, troca de afetos, movimentos de ensino-aprendizagem, compartilhamentos de conhecimentos e sentimentos, então é pedagógico.

Nas demais etapas da educação básica, em tratando-se de inclusão de estudantes com deficiência e autistas, a dicotomia e hierarquização entre o cuidar e educar também estão presentes. Assim como na educação infantil, o cuidar no ensino fundamental, ou ainda em outras etapas educacionais, é parte do processo de ensino-aprendizagem e deve integrar o plano educacional individualizado com metas progressivas a serem atendidas, com vistas ao desenvolvimento e autonomia de cada estudante, considerando as suas potencialidades, interesses e necessidades.

A educação inclusiva não se resume à convivência entre os estudantes e suas diferenças. Muitas vezes, essas crianças estão presentes na escola, porém, totalmente alheia ao contexto de sua turma ou da própria escola. Essa é uma inclusão excludente. E o pior: de forma perversa! (Sawaia, 2011).

O caráter pedagógico do processo de inclusão de estudantes autistas em níveis de suporte mais elevados deve ser afirmado e isso inclui processos de ensino-aprendizagens que envolvam aspectos diferentes do

que tradicionalmente é tido como importante e perspectivas outras que considerem a diversidade humana.

Enquanto a escola se orientar por um padrão de estudante, enquanto o processo de ensino-aprendizagem se pautar somente no desenvolvimento cognitivo, enquanto o currículo escolar for composto por disciplinas e práticas pedagógicas que não consideram a diversidade humana, sempre haverá quem não tem condições de ser incluído.

Todos nós podemos aprender. De acordo com Fonseca (2018, p. 18): “Os seres humanos nascem com um dispositivo neurobiológico estratégico de autorregulação, que lhes permite adquirir conhecimento por meio de processos de cooperação compartilhada e de mediatização. O autor também destaca que Vygotsky, assim como outros teóricos, reforçou que “a cognição é primeiro de origem social, ou seja, interpessoal, e só depois se internaliza e interioriza e se assume como intrapessoal” (Fonseca, 2018, p. 20). Então, por isso a importância da educação inclusiva ao promover que estudantes autistas estejam, e desde a primeira etapa da educação básica, em espaços pedagógicos que promovam a interação com seus pares.

Para assegurar o acolhimento e práticas pedagógicas que atendam às demandas das crianças e jovens autistas, é possível lançar mão de estratégias que contemplem as potencialidades, necessidades e singularidades de estudantes autistas, sendo algumas delas:

a) Olhar para o estudante e não para a sua condição

Incentiva um novo olhar para a deficiência apontando a característica da plasticidade do organismo, ou seja, as alternativas que o organismo cria para compensar a deficiência. Assim, a neuroplasticidade ou a plasticidade cerebral é “[...] a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos” (RELVAS, 2009, p. 49).

O currículo deve extrapolar a concepção de deficiência e a prática pedagógica deve ser rica em experiências educativas nas relações humanas. Seguindo o pensamento de Vygotsky, Cunha destaca que o derrotis-

mo é o maior obstáculo para a aprendizagem, portanto, a concepção de educação deve ser centrada prioritariamente no ser humano e não nas dificuldades (Cunha, 2014, p.53).

Portanto, é preciso olhar para discentes autistas respeitando sempre as suas limitações, porém, incentivando-o a fazer o que ainda não consegue realizar sozinho. É o que Vygotsky chama de Zona de Desenvolvimento Proximal que, a partir dela, podemos entender que, devemos nos basear em uma visão que busca enxergar ao longe, por meio de uma mediação sensível à novas possibilidades, estabelecendo uma aprendizagem mediada.

b) Inclusão como uma perspectiva colaborativa

É possível que sentimentos diversos, como medo, estranhamentos, dúvidas, inseguranças, frustrações, sejam despertados nos profissionais que lidam com estudantes autistas e não há nada errado em isso acontecer. Quando se trata de inclusão, não é possível existir uma receita a ser aplicada com qualquer criança ou jovem, em qualquer escola, em qualquer contexto. Estamos falando de um sujeito biopsicossocial, cada um com sua história de vida e atravessamentos sociais. Desse modo, mesmo quando nos referimos a estudantes autistas identificados dentro do mesmo nível de apoio, ainda assim, perceberemos disparidades em relação ao seu desenvolvimento, porque cada um é cada um.

Nesse sentido, o processo de inclusão escolar não deve ser uma atribuição exclusivamente de um docente ou professor de apoio à inclusão ou mediador, mas de uma equipe multiprofissional, composta também por orientador/a educacional, coordenador/a pedagógico, psicólogo/a, psicopedagogo/a, nutricionista, fonoaudiólogo/a, dentre outros profissionais, que podem se acolher e se apoiar mutuamente, na tarefa de construir múltiplos olhares sobre o/a estudante, visando à sua autonomia, na intenção de, progressivamente, diminuir a sua tutela, em parceria com a família.

Em algumas redes, o profissional que realiza o trabalho diretamente com a criança é o/a professor/a especialista, em outras, é o/a agente de apoio, sem exigência de formação pedagógica. Independentemente de quem exerça essa função, a parceria desse profissional com professoras/es regentes em sala de aula, por meio de um ensino colaborativo, potencializa a construção de uma proposta pedagógica inclusiva. Eles podem traçar metas e objetivos educacionais com o apoio da equipe multidisciplinar para estudantes autistas.

É importante sempre destacar que o discente com deficiência ou autista não são exclusivamente dos professores especialistas ou mediadores, pois, esses, assim como todos os estudantes, são de responsabilidade de toda a escola!

c) Fortalecer o vínculo com a família

O papel da família nesse processo é fundamental. Dispondo de informações sobre a criança, a família exerce a função de mediação entre a escola e os apoios multi/interdisciplinares que a criança realiza, enriquecendo e ampliando as suas possibilidades de desenvolvimento. Esse compartilhamento de informações proporciona a elaboração de um planejamento de ações em torno da criança de modo integrado, participativo e mais assertivo.

Nesse sentido, escola e família, por meio de um vínculo fortalecido, olharão juntas e de lugares diferentes, com perspectivas distintas e com contribuições únicas para o/a estudante.

d) Comunicação Alternativa e Aumentativa

Comunicar-se com uma criança ou jovem autista, pode ser um desafio, por isso, o uso de sistemas de comunicação que se apoiam em imagens visuais podem contribuir com uma comunicação mais efetiva. De acordo com Orrú (2012), é “toda forma de comunicação que complementa, substitua ou apoie a fala [...] constituída por símbolos que possibilitam

representações visuais, auditivas ou táteis” (Orrú, 2012, p. 68). Um dos sistemas visuais/simbólicos de comunicação mais conhecidos é o PECS⁵, Sistema de Comunicação por meio de Troca de Figuras, que, utilizando-se do mecanismo expressivo e receptivo da comunicação, leva a pessoa a perceber que é possível realizar desejos através da comunicação (Rodrigues, Hartmann, 2015).

Desde o início da educação básica, o sistema de símbolos pode colaborar para estabelecer ou aumentar a comunicação com uma criança autista. Pode ser utilizado com quem não oraliza e com aqueles que apresentam dificuldade de compreensão, para antecipar o que será realizado e na compreensão da rotina escolar, diminuindo o seu sentimento de imprevisibilidade. Outra estratégia é a criação de um quadro de combinados com a rotina de atividades a serem desenvolvidas ou com orientações para a criança:

e) Plano Educacional Individualizado

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é um instrumento fundamental que organiza de forma individual as metas a serem alcançadas para cada educando. Glat e Pletsch (2013, p. 22) definem como [...] “um recurso para orquestrar, de forma mais efetiva, propostas pedagógicas que contemplem as demandas de cada aluno, a partir de objetivos gerais elaborados para a turma”.

Nesse sentido, o PEI é elaborado pelo professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em conjunto com os professores regentes, com a participação da família e da equipe multiprofissional, prevendo estratégias que possibilitem o desenvolvimento do estudante autista e a sua participação nas atividades escolares.

Na oportunidade de elaborar metas e objetivos para o estudante, a equipe deve se orientar pelo seu desenvolvimento integral e pelas ne-

5 Em inglês, Picture Exchange Communication System — em português, Sistema de Comunicação por Troca de Figuras.

cessidades de cada estudante. Assim, o que pode ser importante para um estudante aprender, pode não ser fundamental para o estudante autista. Por isso, não existe (e nem deve!) existir receita de sucesso de inclusão.

f) Organização dos tempos e espaços escolares

O apego à rotina é uma característica que pode estar presente em muitos indivíduos autistas. Alguns dos comportamentos inadequados que a criança pode apresentar, possivelmente, são decorrentes da inadequação às mudanças na rotina ou por não tê-la compreendido. Portanto, antecipar o que irá acontecer ou construir com a criança uma rotina com gravuras das atividades a serem realizadas são estratégias simples que podem trazer um sentimento de segurança e conforto para a criança autista. É possível guardar em uma caixa o cartão com a atividade já executada, contribuindo com a sua compreensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando pensamos na escola para todas/os, estamos pensando em uma instituição plural que considera e valoriza a diversidade humana. E o compartilhamento de um espaço comum entre as crianças com suas diferenças é fundamental para que, desde cedo, essa interação possibilite a compreensão do outro e, conseqüentemente, de si mesmo, assim como o respeito à diversidade, sob a perspectiva benéfica de um sistema inclusivo para todas/os. Pensando também sob a perspectiva da/o estudante com deficiência, estar em uma sala/escola regular e não em uma classe/escola especial, propicia experiências e conhecimento de si e do mundo como ele é, enriquecendo suas possibilidades de desenvolvimento.

Este texto teve como objetivo contribuir com o processo de inclusão de crianças com TEA na educação básica, em suas propostas pedagógicas alicerçadas nas interações e no protagonismo do estudante, na historicidade do movimento das pessoas com deficiência e sua luta a favor do respeito e aceitação da diversidade e através das problematizações que

levantamos ao refletirmos sobre a experiência da inclusão na escola e na sociedade.

Concluimos que, a partir das características das crianças com TEA, a sua presença na escola é crucial para o seu desenvolvimento, bem como de seus pares. Todavia, é importante que a criança ou jovem com TEA seja reconhecida como parte da escola, sendo legitimada enquanto ser humano e cidadão, sem barreiras que possam obstruir a sua participação. Reiteramos que a escola não pode se orientar por laudo e diagnóstico, pois, cada criança é um ser aprendente com seus atravessamentos biopsicossociais.

O olhar para as suas potencialidades pode apontar caminhos favoráveis para a inclusão escolar dessas crianças, sem deixar de considerar as suas limitações e necessidades também como um caminho para sua aprendizagem com as demais crianças.

Acrescentamos que uma escola inclusiva é a semente de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa, portanto, a inclusão escolar é benéfica para todos e todas.

REFERÊNCIAS

ALVES, M. C. V. D.; BATISTA, K. G. S. A inclusão escolar de crianças autistas na educação básica. **Humanas em Perspectiva**, v. 3, 2021. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/hp/article/view/395>. Acesso em: 5 set. 2023

AMERICAN PSYCHITRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. trad. de Maria Inês C. Nascimento. 5. Ed. Porto Alegre: 2014. 50–59.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para a aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo em sala de aula. **Revista Teias**, v. 22, n. 66, p. 27–39, 2021.

BRASIL. Lei N° 13.146, 6 de jul. de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em 22 ago. 2022.

BRASIL. Lei n° 12.764 de 27 de dez. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. 15 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 12 dez. 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de ago. de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência). Brasília, 2009.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 dez. de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 18 jun. 2023.

CUNHA, E. **Autismo e Inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DIAS, C. M. S. L. Percursos da escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) e as trilhas da educação inclusiva. **Eventos Pedagógicos**, v. 14, n. 2, p. 392-407, 2023.

FREITAS, P. M. et al. Deficiência intelectual e o transtorno do espectro autista: fatores genéticos e neurocognitivos. **Rev. Pedagogia em Ação**; PucMinas. Ed. especial; Dossiê. V, 8, n. 2; set. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13140/10287>>. Acesso em: 16 jul. 2022.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino-aprendizagem**: abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky. Petrópolis: Vozes, 2018.

GLAT, R. & PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

MATTOS, M. M. de M.; VIEIRA, L. de S. FERNANDES, E. M. LIONE, V. de O. F. A mediação pedagógica como um recurso para a inclusão de crianças com TEA: uma perspectiva histórico-cultural. In: SOUZA, R. de C. S.; MENDONÇA, A. C. S.; BARBOSA, A. L. C. (org.) **A neuroeducação e a neurociência**: tecendo saberes e otimizando práticas inclusivas. Aracaju: Criação, 2021.

NOGUEIRA, J. C. D. ; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, v. 41, n. 3, 2019.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

RELVAS, M. P. **Fundamentos biológicos da educação**: despertando inteligências e afetividade no processo de aprendizagem. 4ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

RODRIGUES, J. M. C.; HARTMANN, E. D. S. **A criança autista**: um estudo psicopedagógico. 2ª ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015. 130 p.

SANTOS, R. V. dos. **Razões autistas na escola**: um espectro de saberes em uma condição singular. 2020.

SAWAIA, B.; WANDERLEY, M. B. **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Editora Vozes, 1999.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3007–3015, 2016.

SERRANO, P. **A integração sensorial no desenvolvimento e aprendizagem da criança**. 3ª ed. Lisboa: Ed. Papa–letras, 2016.

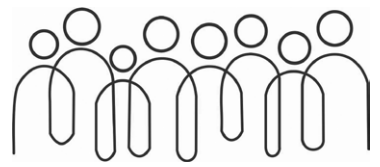
SOUSA, Sidenise Estrelado. O direito das pessoas com deficiência: sociedade e inclusão educacional. **Estudos IAT**, v. 3, n. 2, 2018.

UNESCO, **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em 18.out.2022.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf1994>> Acesso em: 18. jun.2022.

VIGOTSKI, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. Trad. D. Salles, M. K. Oliveira, P. N. Marques., **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 869, dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n4/a12v37n4.pdf>. Acesso em 17 jan. 2022.

WHITMAN, T. L. **O desenvolvimento do autismo**: social, cognitivo, linguístico, sensorio–motor e perspectivas biológicas. São Paulo: Books do Brasil, 2015.



ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO NAS ARTES VISUAIS¹

Rita de Cácia Santos Souza²

Ana Cecília Santos Souza³

Marcus Vinícius Santos Souza⁴

Camila de Souza Tenorio⁵

Daniel Lohan C. dos Santos⁶

João Fábio Costa Dantas⁷

Cândida Luisa Pinto Cruz⁸

INTRODUÇÃO

Entende-se por artes visuais o conjunto de manifestações artísticas tais como: pintura, escultura, desenho, arquitetura, artesanato, fotografia, cinema, design, arte urbana, entre outros. Um dado importante relaciona-se ao conceito de “ver”, ter prazer no ato de observar um formato artístico que desperta sentimentos, mas quando o indivíduo não tem acesso, ou sua acessibilidade não encontra-se mediada por algum recurso de acessibilidade?

1 Texto revisado e ampliado do TCC em Artes visuais.

2 Pós-doutorado, doutorado em Educação pela UFBA, Mestrado e Licenciatura em Pedagogia pela UFS. Membro da SBPEE, AMAS, ALCS e AFLAS. Membro Fundadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS).

3 Estudante do curso Engenharia de Tecnologia assistiva na Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Membro do NETTA/UFRB/CNPq.

4 Estudante do Curso de artes Visuais da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS).

5 Estudante do curso de Teatro da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS).

6 Estudante do curso de Medicina da Universidade Federal de Sergipe. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS).

7 Licenciado em Letras e em Artes Visuais. Professor de arte do Colégio Cea e o San Rafael no Orlando Dantas, Colégio Cea no Augusto Franco e o Salesiano.

8 Professora Rede Estadual, mestre em educação UFS, doutoranda em educação pela Universidade Tiradentes. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS).

Quando pensamos em Artes Visuais, logo vem à imaginação diferentes possibilidades artísticas, uma tela com linda pintura e o nome de um grande artista, mas o conceito de Artes Visuais ultrapassa essa concepção pragmática relacionada ao estudo da linguagem humana e as interações sociais.

Artes visuais é uma área de conhecimento que sempre tem tido o reconhecimento que merece, atualmente, vem despertando interesse e maior respeito no contexto educacional, assim como para o educador com essa formação e atuação. No contexto da Educação, reveste-se de grande importância e podem ajudar o estudante em formação a compreender o mundo e a si mesmo, mas as artes visuais estão acessíveis a todos?

Acessibilidade, atualmente, perpassa todas as discussões que buscam não apenas uma política de igualdade, mas, principalmente de equidade, a qual remete a uma educação para todos que configura-se como inclusiva. Diante do exposto, vale ressaltar que esse estudo delimitar-se-á à temática relacionada com artes visuais, tecnologia assistiva e acessibilidade no contexto educacional. Faz-se necessário compreender do que se trata, pois na prática educacional é um desafio, configurando-se no problema: Como podem ser trabalhadas as categorias artes visuais, tecnologias assistivas e acessibilidade no cotidiano da escola?

Para que a prática educacional atenda às diferentes demandas dos estudantes espera-se que o educador tenha conhecimento e quando não tiver, busque compreender o seu papel na concretização de uma educação que respeite as diferenças. Provavelmente, ao conhecer melhor as diferenças dos seus alunos, o educador pode identificar as tecnologias assistivas que poderão contribuir para acessibilidade no reconhecimento e produção das artes visuais.

Esse estudo tem como objetivo geral compreender as contribuições da tecnologia assistiva para acessibilidade das artes visuais para as pessoas com deficiência. Como objetivos específicos: Entender o conceito e o papel das Artes Visuais no contexto escolar; conhecer as tecnologias assistivas; analisar como a prática pedagógica de Artes Visuais pode ser mais acessível e qual delas tem tido maior impacto positivo na educação.

Compreende-se que essa temática é relevante para comunidade científica, a sociedade em geral, mas de modo particular para o educador que está no “chão da escola” e encontra-se inseguro sobre seu fazer pedagógico diante da grande demanda da diversidade e a responsabilidade dada ao professor na promoção de uma educação para todos.

Sendo assim, a pesquisa justifica-se como uma possibilidade de iluminar a atuação do educador, ressaltando que a inclusão não depende apenas dele, mas também de uma conjuntura sócio-político-econômica que, muitas vezes, na legislação apresenta-se como uma proposta inclusiva, mas na prática não dá as condições de acessibilidade, fazendo com que se materialize uma exclusão dentro da inclusão.

A metodologia escolhida foi o estudo bibliográfico que de acordo com Gil (2002), por pesquisa bibliográfica entende-se a leitura, a análise e a interpretação de material impresso. Entre eles podemos citar livros, documentos mimeografados ou fotocopiados, periódicos, imagens, manuscritos, mapas, entre outros.

DESENVOLVIMENTO

2.1. O CONTEXTO HISTÓRICO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA AOS DIAS ATUAIS.

Nas sociedades primitivas os enfermos e as pessoas com deficiência eram abandonados ou mortos. Não se tem registros que possam favorecer informações concisas a respeito disso, porém diante do modo de vida deles era algo que se possa imaginar. Em outras civilizações ocorreram formas diversas quanto ao tratamento dado as pessoas com deficiência.

No Antigo Egito os papiros contendo ensinamentos morais ressaltam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e com outras deficiências. Em Atenas, na Grécia Antiga, os recém-nascidos com alguma deficiência eram colocados em uma vasilha de argila e abandonados. E assim a humanidade ao longo do tempo e períodos da história o ser humano ai tendo um olhar diferente a esse grupo especial.

No Brasil com o incentivo do Imperador Dom Pedro II (1840–1889) cria o Imperial Instituto dos Meninos Cegos atualmente Instituto Benjamin Constant, e anos depois funda o Imperial Instituto de Surdos Mudos atualmente Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, que passou a atender pessoas surdas de todo o país, a maioria abandonada pelas famílias. Já no século XX já começavam a perceber que as pessoas com deficiência precisavam participar ativamente do cotidiano e integrarem-se na sociedade.

Nos dias atuais existem recursos utilizados no ensino de deficientes visuais no Brasil, como a introdução de tecnologias no ensino: reglete, punção, livro adaptado, livro falado e sistema Dosvox, entre outros. Esses recursos são de suma importância para o processo de inclusão e auxiliam os professores no processo de ensino–aprendizagem nas escolas de Educação Especial e inclusivas. Porém, ainda tem um grande número de profissionais que desconhecem esses recursos, falta de capacitação dos órgãos públicos bem como a falta de interesse de muitos profissionais nas áreas específicas. Os professores tanto na Educação Especial quanto no Ensino Regular desconhecem os meios para sua utilização.

Por isso é necessário uma boa capacitação dos profissionais diante dos recursos disponíveis para a Educação Especial para garantir ao aluno no âmbito escolar as mesmas atividades e participação em sala de aula como qualquer outro estudante.

2.2 ARTES VISUAIS: ASPECTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS

A imagem abaixo faz parte das primeiras manifestações das artes visuais datam do período Paleolítico Superior (40.000 a. C), sendo essas as pinturas rupestres gravadas em rocha. Seus significados geram discussões entre estudiosos da área até a atualidade, mas um grande consenso entre as hipóteses formuladas era de que tais pinturas possuíam uma temática da vida cotidiana dos povos que a produziram, geralmente tratando de caça e rituais.

01) Pintura-Pré-histórica (mão-em-negativo)⁹

Fonte:studio-usina-da-arte.

A imagem acima faz parte das primeiras manifestações das artes visuais datam do período Paleolítico Superior (40.000 a. C), sendo essas as pinturas rupestres gravadas em rocha. Seus significados geram discussões entre estudiosos da área até a atualidade, mas um grande consenso entre as hipóteses formuladas era de que tais pinturas possuíam uma temática da vida cotidiana dos povos que a produziram, geralmente tratando de caça e rituais.

Ainda no período paleolítico temos a escultura da Vênus de Willendorf uma estátua, que mede 11,1 cm de altura, não apresenta um rosto aparente. O couro cabeludo está recoberto por algo semelhante a tranças ou disposto em um penteado da época. Na verdade, pode até ser que sua cabeça esteja pontuada por diversos olhos. Ela jamais foi planejada para ter pés. Daí se deduz que ela foi criada para ser transportada de forma portátil, nas mãos, possivelmente por ser considerada um talismã ou como práticas arcaicas de cultos a fertilidade.

⁹ Descrição da imagem: Pintura rupestre em uma pedra onde o homem primitivo desenhava suas mãos em toda pintura na posição positiva(mãos espalmada tocando a pedra e pintada seu contorno), era uma forma de identificação e identidade utilizaram as cores branca, terra, marrom e bege.

02) Escultura: Venus-de-willendorf¹⁰

Disponível em: <https://www.infoescola.com/arqueologia/venus-de-willendorf/>

Os temas, estilos e técnicas utilizadas nas artes visuais transformaram-se e ficaram mais complexos conforme a humanidade se desenvolveu e modelou novos modos de vida, a partir dos quais foram formadas diversas escolas artísticas que atualmente servem como modelos para o estudo das artes.

¹⁰ Descrição da imagem: Escultura Venus-de-willendorf ou mulher de Willendorf representa a fecundidade e a abundância neste período, não apresenta um rosto aparente, possui formas corporais opulentas com excesso de peso, parte externa dos órgãos genitais, as mamas e o ventre copiosos. Em contraste seus braços são delicados e praticamente despercebidos; eles se curvam sobre as mamas. O couro cabeludo está recoberto por algo semelhante a tranças ou disposto em um penteado da época.

03) Madonna e a Criança em um Trono–Pintura religiosa de 1308. Têmpera sobre madeira¹¹

Disponível em: Arte medieval Toda Matéria

A pintura na Idade Média, desenvolve-se sobretudo nas grandes decorações murais, através da técnica do afresco (pintura feita em uma parede com o reboco ainda fresco). Esses murais tinham como modelo as ilustrações dos livros religiosos. Numa época em que poucas pessoas sabiam ler, a Igreja recorria à pintura e a escultura para narrar histórias bíblicas ou comunicar valores religiosos aos fiéis.

Sendo assim, a arte gótica, por exemplo, tinha características que espelhavam o contexto sociocultural, político e ideológico do seu tempo, contribuindo para que as aspirações filosóficas e as expressões do sentimento humano comum do período fiquem gravados em obras que buscam transmitir tais sensações através do estímulo visual.

O conceito “Arte Visual”, no entanto, só foi estabelecido no período pós Segunda Guerra Mundial, quando o estudo das artes passou a adquirir o formato da ciência contemporânea. Foi a partir do avanço científico, social e cultural que surge o movimento do renascimento, o qual foi marcado sobretudo pelo caráter humanista.

¹¹ Descrição da Imagem: Pintura religiosa sobre madeira apresenta Madonna sentada no trono ao centro, veste túnica azul escuro, olhando para a Criança ao seu colo que veste túnica clara, cercados por membros de uma família real e da “corte”, na primeira fila as pessoas vestem túnicas coloridas e nas demais as cores são mais claras, na parede acima desenhos dos santos.

O Renascimento foi um marco para história e contribuiu em todos os aspectos principalmente com a visão de Deus como centro do universo, passando para o homem como centro do universo e outra contribuição foi descoberta da perspectiva e da profundidade. A explicação de tudo com base nos estudos, nas experiências científicas.

2.3. A COMUNICAÇÃO ATRAVÉS DA IMAGEM

Segundo Emelly Simplicio Borges e Adlamar Clauss (2015), a Comunicação através da imagem se mostra atrativa para todos em seu processo educativo, onde as crianças tem seus primeiros contatos com a cultura de uma forma mais ampla, pois essa é, de forma geral, uma das primeiras linguagens que aprendem.

Desde o nascimento os humanos tentam, através da visão, interpretar o mundo ao seu redor que está repleto de coisas a se observar como objetos, pessoas, lugares, distâncias, expressões faciais, ações, cores e outros diversos elementos que alfabetizam visualmente os humanos ao longo de sua vida.

A imagem por se tratar de uma forma de comunicação onde aqueles que a observam podem utilizar seu conhecimento adquirido ao longo da vida, para reconhecer e interpretar os elementos presentes nela, tornando-se uma forma eficiente de transmitir informação, devido a isso ela foi amplamente usada com o passar dos séculos se modificando para cada povo de acordo com as suas diferentes culturas.

Um dos principais elementos da comunicação que se estende através da arte é o ato de contar histórias, essa prática não está presente apenas em pinturas e desenhos, mas também na música, teatro, cinema e também quando pessoas se reunirem ao redor de fogueiras desde as civilizações mais antigas, essa é a forma que nós como humanidade transmitimos parte fundamental de nossa cultura.

Por esse processo de formação se tratar da passagem de conhecimento acumulado transmitido através de interações, a formação de um indivíduo é o processo onde este interage com a cultura presente no meio

onde está enquanto se desenvolve. Portanto, para a educação o principal aspecto de uma história em quadrinhos não se trata do quão tecnicamente bem produzido ele está, e sim de seu conteúdo.

Em épocas e locais onde a maior parte da população não era alfabetizada, o uso de ilustrações em jornais ou cartazes se mostrou como a melhor forma de se comunicar com as massas devido a fácil absorção do conteúdo através de imagens.

Atualmente a expressão cultural mais popular utilizada para contar histórias com o uso de imagens são as obras audiovisuais (filmes, séries, curtas e animações) também conhecidas como a sétima arte. Como o acesso à cultura não pode ser negado a nenhum cidadão, diversas ferramentas foram criadas para tornar as artes plásticas e o cinema acessíveis para pessoas com deficiência visual, dentre elas a Audiodescrição se mostrou como a mais eficaz.

Segundo Gláucia Maria Costa Trinchão (2009), o uso da imagem como um instrumento cultural é capaz de contribuir de forma muito significativa para o desenvolvimento cognitivo durante a infância, e por consequência, uma peça fundamental para a educação infantil.

A arte se mostrou como parte fundamental do processo cultural teve a sua eficácia estudada por diversos pesquisadores ao longo dos anos, no entanto, mesmo após a divulgação no meio acadêmico e de sua eficácia como algo comprovado, a produção e interpretação da arte acabaram não sendo corretamente utilizada devido à propagação da ideia de que a arte seria uma área do conhecimento menos importante. Para a formação estudantil do que outras, como as ciências exatas e a escrita que são fundamentais para a formação de profissionais de alto prestígio na sociedade como engenheiros e advogados.

A incapacidade de observar os beneficiários da arte, devido à desinformação ou interesses políticos no Brasil, especialmente durante a ditadura militar, fizeram com que até hoje as aulas de arte sejam encaradas por parte do sistema educacional como desnecessárias, e por consequência também por parte dos alunos, como um momento recreativo e menos importante que as aulas de outras matérias.

O uso de imagens com o objetivo de se comunicar é algo que está presente na humanidade desde os seus primórdios, sendo as pinturas rupestres, um dos vestígios mais antigos dessa prática. No entanto, o uso de imagens para se expressar está presente em nossas vidas não apenas observando o passado distante, mas também o presente.

Durante os seus primeiros anos de vida, crianças buscam se expressar através de desenhos antes mesmo de serem alfabetizadas quando essa oportunidade lhes é dada, sendo ela muitas vezes através de lápis de cor, giz de cera, tinta ou até mesmo desenhando na areia utilizando suas próprias mãos.

E com o surgimento e disseminação das tecnologias de comunicação essa prática continuou, com as “carinhas e expressões”, criadas com o posicionamento específico de letra e pontuação, como por exemplo os 2 pontos seguidos por um fecho parênteses “:)” que significa um sorriso a qual depois se aprimorou passou a ser utilizado os emojis e até gifs, os quais ajudam a entender e expressar mais rapidamente e facilmente.

2.4. INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

A inclusão na acessibilidade, busca dar acesso a todas as pessoas que se encontram de alguma forma excluídas da sociedade. De acordo com a Declaração de Salamanca (1994, p. 03):

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

O acesso à cultura é um direito de todos, mas nem “todos” estão inclusos e têm acesso à educação e a cultura ao longo da história. A traje-

tória da pessoa com deficiência para conquistar os seus direitos hoje, foi extremamente vagarosa.

Na idade média aqueles com algum tipo de deficiência eram mortos ou abandonados, em épocas mais recentes eles pararam de ser perseguidos e passaram a ser excluídos, sendo então colocados em locais destinados a serem como depósitos de pessoas consideradas pela população como incapazes de aprender, apenas após diversos esforços esses cidadãos saíram de um estado em que sua única opção era a exclusão e foi lhe dada a opção de adaptação, no entanto diferente de um processo de inclusão, a adaptação era uma medida que partia apenas do indivíduo com deficiência para se adaptar à sociedade, mas essa permanecia a mesma.

Por várias décadas a situação daqueles com características físicas e intelectuais diferentes do padrão social foi nefasta, no entanto nos últimos anos se iniciou um processo de inclusão, nesse não apenas o indivíduo busca se adaptar ao meio, mas o meio onde ele vive também busca se adaptar a ele, como através de rampas e elevadores para pessoas usuárias de cadeiras de rodas se deslocarem, distribuição de livros em braile, com texturização, utilização de impressora 3D para melhor entendimento e compreensão do que está sendo retratado e obras audiovisuais com audiodescrição para pessoas com deficiência visual, libras e legendas ocultas para pessoas com deficiência auditivas, todas essas e várias outras, são medidas adotadas pela sociedade para percorrer o longo caminho de fazer com que “todos”, se tratando da acessibilidade, se torne uma afirmação cada vez mais real e esse caminho é percorrido através de pesquisas e a implementação de medidas inclusivas.

As medidas inclusivas se fazem necessárias tanto no campo político, através da criação de leis que garantam os seus direitos e recursos, e a efetivação do cumprimento dessa lei, como as barreiras social e atitudinal, como a sociedade ver e trata aquele indivíduo, como as coisas são realizadas para que ele seja incluído sem que haja preparação.

2.5. AUDIODESCRIÇÃO EM ARTES VISUAIS

A audiodescrição transforma imagens em palavras, pode ser desenvolvida em formas diferentes, podendo descrever imagem, fotos, desenhos desde objetos estáticos ou em movimento, ao descrever as imagens pelas palavras é necessário a descrição sem juízo de valor na descrição real do objeto com todas as suas características, sem infantilizar ou descrever o que não existe, quando em vídeos ou apresentações a audiodescrição é mais sucinta dando só um apanhado geral para que possa entender o que está acontecendo na cena e acompanha no tempo.

2.5.1. Recursos didáticos para o Ensino de Deficientes Visuais

01) O sorobã

Soroban é o ábaco japonês, que consiste em um instrumento para cálculo, originalmente chinês, e levado para o Japão em torno de 1600 d.C. É um instrumento utilizado até hoje, no Japão e em outras partes da Ásia. E tem uma grande aceitação pois as contas são realizadas com grande rapidez, tem baixo custo e possui grande durabilidade.

Segundo Bruno (2001),

a utilização do consagrado aparelho – o ábaco – trouxe ao cego grande desenvoltura nos cálculos matemáticos, tendo se destacado alunos cegos pela forma brilhante, rápida e precisa do seu manuseio.

Figura 1 – Sorobã, utilizado por deficientes visuais para aprendizagem da Matemática.¹²



Fonte: <http://www.planetaeducacao.com.br>.

02) Reglete e punção para escrita Braille

A Tampa Protetora da ponta serve também como função apagadora. A Reglete é um dos primeiros instrumentos ou mecanismos para escrita em braille. Seu criador chamado Louis Braille, desenvolveu esse importante instrumento para que as pessoas cegas pudessem ler e escrever.

Figura 2 – Reglete, recurso utilizado por alunos portadores de deficiência visual.¹³



Fonte: http://www.pucminas.br/.../imagem_braille_escrita.jpg

12 Descrição da imagem: é uma das calculadoras mais antigas utilizadas pelo homem e, atualmente, é visto como um importante objeto pedagógico no ensino de cálculos básicos para crianças. Tábua de madeira vazada com doze barras divididas em três, formato de um quadro e possuem barras paralelas com argolas coloridas que se movem de um lado para outro das barras. É baseada no sistema de numeração decimal, por isso, cada uma das barras possui um total de 9 argolas para indicar os algarismos de 1 a 9 e representa uma ordem: primeira barra representa a ordem das unidades e cada argola vale 1. A segunda barra representa a ordem das dezenas e cada argola vale 10. A terceira barra representa a ordem das centenas e cada argola vale 100.

13 Prancheta retangular contendo prendedor de papel na parte superior e furos nas laterais onde é encaixada uma grade de metal de formato retangular, contendo pequenos furos por onde a ponta do punção é inserida para punção das letras nas células na escrita do braille.

03) Máquina Braille

A máquina Braille é utilizada para transcrever textos para o Braille, podendo ser utilizadas por videntes que conheçam o método ou por pessoas com deficiência visual.

Figura 3 – Máquina Braille.¹⁴



Fonte: <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?ar...>

2.6. EXEMPLOS DE TECNOLOGIAS SOCIAIS

Be my Eyes

Ler o prazo de validade de um produto e verificar a cor de uma peça de roupa são atividades comuns do dia a dia, mas que podem ser um grande desafio para pessoas com deficiência visual. Pensando nisso, o aplicativo Be My Eyes funciona como um sistema de câmera que conecta deficientes visuais com voluntários. A plataforma permite que, por meio da fala e da imagem, problemas como a identificação de locais, fotos ou, por exemplo, o que diz uma placa ou data de validade de um produto, sejam resolvidos facilmente.

14 Fotografia de máquina de escrever Braille. Possui sete teclas análogas a uma máquina de datilografia. A tecla central, utilizada para dar espaços, a tecla da direita para fazer o retrocesso e a esquerda para mudar de linha. As demais correspondem aos pontos 3, 2, 1 e 4, 5, 6, nesta ordem.

Bengala luminosa

Um dos maiores desafios para pessoas cegas ou com baixa visão são os possíveis obstáculos ao andar na rua. Para isso, foi criada a bengala eletrônica, que ao identificar obstáculos à frente, emite um sinal sonoro. Quanto mais próximo estiver o objeto, menos intervalos entre os sinais. Existe também a bengala luminosa, um projeto desenvolvido por brasileiros, que auxilia idosos e pessoas com mobilidade reduzida a se locomover em ambientes com pouca ou nenhuma luminosidade. A luminária é alimentada por pilhas e pode ser acionada por meio de um botão na parte superior. As duas soluções já estão disponíveis para compra no Brasil.

DuoLibras

Participando do Legado Semente 2020, a *startup* DuoLibras produz conteúdo educativo de forma inovadora, eficiente e divertida sobre a Língua Brasileira de Sinais, promovendo a inclusão dos surdos na sociedade. As aulas acontecem por meio de episódios que se passam em diferentes lugares do cotidiano, como academias, mercados, faculdade, farmácia, entre outros. O objetivo é ensinar como os surdos sinalizam no dia a dia, com exemplos práticos.

Guia de Rodas

O aplicativo Guia de Rodas, desenvolvido pela startup brasileira de mesmo nome, mapeia lugares com boa estrutura para locomoção de cadeirantes e pessoas com dificuldade de locomoção. Por meio de avaliações de usuários cadastrados, o app avalia o grau de acessibilidade de estabelecimentos de todo o mundo. Pessoas com e sem deficiência podem avaliar e compartilhar informações. Em 2017, o aplicativo foi vencedor do World Summit Award (WSA), organizado pela cúpula das Nações Unidas, como melhor solução móvel inclusiva do mundo.

HandTalk

Por meio de inteligência artificial, o aplicativo HandTalk promove a inclusão de pessoas surdas. A plataforma traduz automaticamente textos

e áudios em português para a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e para a Língua Americana de Sinais (ASL). A ferramenta usa um avatar digital, o personagem chamado Hugo, para desenvolver os gestos e facilitar a comunicação com pessoas surdas ou com dificuldade auditiva. Em 2015, foi eleito como o melhor aplicativo de acessibilidade da América Latina pela ONU.

Mouse de cabeça

O Enable Viacam – um “mouse de cabeça” – é um programa gratuito que permite que o usuário controle o cursor do mouse apenas com o movimento dos olhos, podendo habilitar o teclado virtual, posicionar a barra de rolagem da tela e abrir e fechar programas. São necessários movimentos leves para mudar o cursor na tela. A sensibilidade dos movimentos pode ser ajustada conforme a necessidade e redefinida sempre que for necessário. O programa é gratuito e para funcionar, basta ter uma webcam no computador.

TelepatiX

Pessoas com limitações de movimento e de fala, como pacientes de Esclerose Lateral Amiotrófica (ELA) e de Paralisia Cerebral ou sequelas de Acidente Vascular Cerebral (AVC) podem usar o TelepatiX para se comunicar. A plataforma oferece um alfabeto que é percorrido por uma varredura sequencial de linhas e colunas. O usuário pode selecionar cada linha e coluna simplesmente tocando em qualquer parte da tela, mesmo tendo o menor e mais impreciso movimento. Para acelerar a escrita, o TelepatiX vai tentando “adivinhar” as palavras a cada letra escolhida, e também aprende o vocabulário frequente do usuário, completando suas frases mais usadas. Depois de escrever, a pessoa pode mandar o aplicativo vocalizar a frase em alto e bom som.

See Color

Já imaginou um mundo sem cor? Conhecer as cores torna as pessoas independentes e capacitadas à fazerem suas próprias escolhas no dia a

dia. Por isso, a *startup* See Color, participante do Legado Semente 2020, foi criada. A iniciativa permite que as pessoas com algum tipo de deficiência visual entendam e “leiam” as cores.

Signa

A iniciativa Signa nasceu em janeiro de 2016 para resolver a falta de oportunidades para os surdos brasileiros em se capacitar e fazer cursos com qualidade a partir da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Com uma plataforma online adaptada e cursos produzidos didaticamente em Libras e com legendas, a Signa capacita e prepara surdos para o mercado de trabalho. Os cursos são produzidos pela própria comunidade surda.

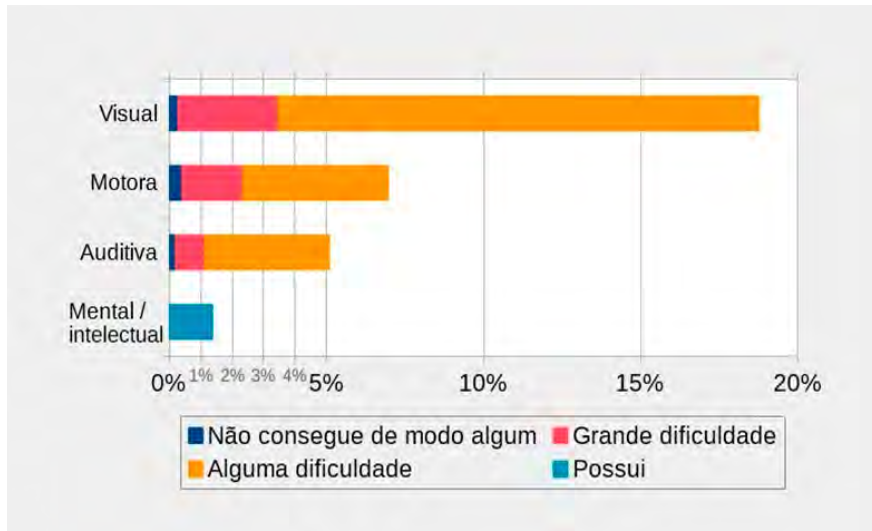
Veever

Mais um exemplo na lista de tecnologias sociais é o Veever, um aplicativo gratuito que utiliza a tecnologia de microlocalização e inteligência artificial para facilitar a locomoção e a interação de pessoas com deficiência visual em ambientes internos e externos

2.7 TECNOLOGIA ASSISTIVA

Tecnologia assistiva é qualquer tecnologia que permita que pessoas com qualquer deficiência tenham a capacidade de realizar atividades de forma autônoma que poderiam ser dificultadas ou impossibilitadas por sua deficiência. Para as artes plásticas a Audiodescrição tem como papel permitir que a pessoa com deficiência visual ou baixa visão tenham uma compreensão mais completa de obras artísticas que foram criadas para transmitir ao espectador dor, alegria, tristeza, felicidades ou gerar impacto, tudo que a arte visual é capaz de transmitir.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010, a deficiência visual estava presente em 3,4% da população brasileira. No gráfico abaixo podemos ter uma noção mais clara desses dados obtidos.

04) Tabela da Porcentagem da população, por tipo e grau de dificuldade e deficiência (Brasil - 2010)¹⁵

Observação mesma pessoa pode ter mais de uma deficiência.

Fonte: IBGE. Censo demográfico 2010. IBGE Educa.

Tornando essencial ferramentas para permitir que essa porcentagem da população tenha acesso à cultura, dentre elas estão a audiodescrição, o braille e material tátil.

Quem pode fazer audiodescrição? De acordo com a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), que é responsável por definir as normas necessárias para fazer AD (audiodescrição) é necessário no mínimo um Audiodescritor roteirista, um narrador e um consultor que precisa ser uma pessoa com algum grau de deficiência visual.

Destarte faz-se necessário a implementação de medidas mais amplas para que as tecnologias assistivas sejam de mais fácil acesso, não somente em meios específicos, como maior fiscalização das empresas e

¹⁵ Tabela contendo a distribuição da população Brasileira por deficiência Deficiência Visual entre 0,50 a 18% distribuído com grande dificuldade a alguma dificuldade. Deficiência motora, de 0,70 a 8% com grande dificuldade a alguma dificuldade. Deficiência auditiva de 0,40 a 5% com grande dificuldade a alguma dificuldade. Deficiência mental, hoje deficiência intelectual 1,3% possui a deficiência. Fontes IBGE 2010.

espaços que não cumprem as normas de acessibilidade, tendo em vista que nem todos os espaços públicos são adaptados para pessoas cegas ou com baixa visão.

O mesmo é previsto pela Lei nº 13.146, art. 3 que:

I – Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

II – Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva; Infelizmente, mesmo que esteja na lei, é realmente difícil achar espaços que sejam acessíveis mesmos nos conceitos mais básicos como por exemplo nas praças das cidades, onde ocorrem muitos eventos social ofertamos pela prefeitura, quantas praças dessas tem pista tátil para o cego, piso regular, espaço suficiente e com rampa para cadeirantes, intérprete de libras, nem os brinquedos são adaptados, como uma criança usuária de cadeira de rodas vai usar um balanço, se esse balanço não foi pensado para ela também. Construir espaços e obras, em geral, realmente acessíveis para todos é uma tarefa extremamente difícil mas necessária, mesmo que ainda não seja possível atender a cada caso, mas já temos políticas e tecnologias que só faltam ser implementadas corretamente para que uma grande maioria desse público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A arte é uma das expressões emocionais humanas mais elementares. Teve seu início quando o homem representou a fatura de uma caçada, a colheita de frutos em árvores, enfim, o ofício a que se dedicava. O homem como um “ser-de-relações”, busca à realização social, e, torna-se pes-

soa ao se socializar com outras pessoas, seres e ambientes e transmitindo ideias, convivendo com opiniões e outras formas de expressões tais como: a dança, teatro, artes plásticas, poesia, literatura, etc.;

Fonseca (2004), lembra-nos que o homem diferencia-se dos demais seres vivos pela sua sensibilidade, imaginação e complementa ao afirmar que o ser humano dispõe de uma sensibilidade estética que proporciona o encontro do sentido e a significação com as sensações nem dinâmica afetivo-emocional que pode de forma intencional ou não, fomentar a imaginação e dar visibilidade ao potencial sensorial e motor.

As obras de artes registram a riqueza histórica e cultural das sociedades e a necessidade do entendimento, recuperação e preservação de diversas culturas de tempos passados. A arte promove a educação estética como fonte de conhecimento, reflexão e de crítica. A mesma é inerente ao ser humano e o seu desenvolvimento ocorre no âmbito social. Costumamos ouvir que a arte é uma linguagem universal e a produção individual torna-se social.

Possibilitar o acesso das pessoas com deficiências as manifestações artísticas desenvolvidas pela humanidade pelas diferentes formas de expressão das artes visuais através da audiodescrição como ferramenta para a inclusão social da pessoa com deficiência na sociedade. É transformar a escola, a sociedade e o mundo em um lugar cada vez mais possível para a diversidade, um lugar mais justo e inclusivo, que forme cidadãos do mundo e para o mundo. Essa premissa deve ser desenvolvida através da consciência humana da participação e acesso a todas as pessoas não apenas aquelas que podem ver, mas a TODOS como condição humana na participação na sociedade.

A audiodescrição deve ser conhecida por professores, do ensino infantil à universidade, para que possam utilizá-la como recurso de acessibilidade e ferramenta pedagógica que ajude na remoção das barreiras comunicacionais na escola (universidade), lugar em que se utilizam, faramentamente, recursos imagéticos.

Leitor não é apenas aquele que lê livros, mas também aquele que lê imagens. O ato de ler, segundo Santaella (2012), não se limita à decifração

de letras, expande-se também todos os tipos de imagem. Tudo isso leva o leitor a se sensibilizar e a se surpreender com a complexidade da leitura da imagem: aquilo que parece simples e óbvio, em um olhar apressado, transforma-se rico em possibilidades, em um olhar mais detalhista e profundo.

Nesse sentido, vale ressaltar que a inclusão e a acessibilidade são fundamentais para que todos tenham acesso às artes visuais.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. *À História social da criança e da família*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1981. 279p.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade: perspectivas multidisciplinares**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. Atlas, São Paulo, 2002.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da idade média à época contemporânea no ocidente**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. 248p. Rezende,1990, p.52

LIMA, Francisco J.; LIMA, Rosângela A. F.; GUEDES, Lívia C. **Em defesa da áudio-descrição: contribuições da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. In: *Revista Brasileira de Tradução Visual*, vol1, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.rbtv.associadosdainclusao.com.br/index.php/principal>>.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello; FILHO, Paulo Romeu (orgs.). **Audiodescrição: Transformando imagens em palavras**. São Paulo: Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo, 2010.

MOTTA, Lívia Maria Villela de Mello. **Audiodescrição na escola: abrindo caminhos para leitura de mundo**. Campinas: Pontes Editores, 2016.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Coleção Como eu ensino).

<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/20551-pessoas-com-deficiencia.html>

<https://informacoes.anatel.gov.br/legislacao/normas-do-mc/443-portaria-188>

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

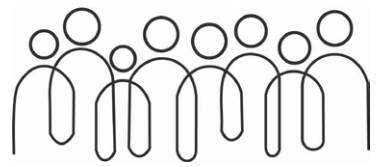
<https://www.ifpb.edu.br/assuntos/fique-por-dentro/a-audiodescricao-e-o-uso-dos-seus-principios-nas-descricoes-informais#:~:text=se%20voc%-c3%aa%20j%c3%a1%20ouviu%20falar,tradu%c3%a7%c3%a3o%20das%20imagens%20em%20palavras.>

<https://blog.portaleducacao.com.br/retrospecto-historico-da-pessoa-com-deficiencia-na-sociedade/#:~:text=nos%20prim%c3%b3rdios%20da%20humanidade%20n%c3%a3o,defici%c3%aaancia%20eram%20mortos%20ou%20abandonados.>

<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/31/tecnologias-para-o-ensino-de-deficientes-visuais>

https://institutolegado.org/blog/tecnologias-sociais-para-pessoas-com-deficiencia/?gclid=cj0kcqjwx5qobhdyarisapbmagcyo0l12uvmt eosgdl_e_k5xhd1myb-nb3ae155zm7zykwe_ezmwm61oaakhgealw_wcb

<https://institutolegado.org/blog/tecnologias-sociais-para-pessoas-com-deficiencia/>



FORMAÇÃO DOCENTE: OLHAR E REFLETIR SOBRE POSSIBILIDADES DE ENSINAR MATEMÁTICA A ESTUDANTES SURDOS E SURDAS

Alanne de Jesus Cruz¹

Eressiely Batista Oliveira Conceição²

Denize da Silva Souza³

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos/as com deficiência no espaço escolar é uma temática que aborda várias inquietações no campo da educação, principalmente no que se refere à prática docente. Neste texto, buscamos apresentar uma proposta de formação docente voltada a uma rede municipal de ensino público, em um dos nossos municípios sergipanos. A proposta emergiu da necessidade em preparar profissionais da educação dessa rede de ensino, tendo em vista não somente a exigência de lei, mas sobretudo, o caos instalado nas escolas, de modo geral, como consequência do isolamento social que ocorreu durante a pandemia. Embora, as escolas tenham retomado o ensino presencial, a partir do final de 2021, mais do que nunca, a educação escolar tem apresentado várias demandas como fruto desse contexto.

A pandemia da Covid-19 evocou a paralisação das aulas presenciais em todo o mundo. No Brasil, em março de 2020, houve o isolamento so-

- 1 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. Professora do Instituto Pedagógico de Apoio a Educação do Surdo de Sergipe (IPAESE). Sergipe, Brasil. Membro do NCPPEM/CNPq/UFS, do NÚPITA/CNPq/UFS e do EDUCON/UFS/CNPq. <https://orcid.org/0000-0002-0179-1831>.
- 2 Doutoranda em Ensino pela RENOEN/UFS; Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECIMA/UFS); Especialista em Educação em Química Latu Sensu pela Faculdade Pio Décimo (2017); Especialista em Educação Inclusiva Latu Sensu pela Faculdade Pio Décimo (2006). Membro do Grupo EDUCON/UFS/CNPq e do NCPPEM/UFS/CNPq.
- 3 Doutora em Educação Matemática. Professora Adjunta do Departamento de Matemática/UFS/São Cristóvão-SE. Professora Permanente do Mestrado PPGECIMA/UFS-SE e do Doutorado em Ensino RENOEN/UFS. Líder do NCPPEM/CNPq/UFS e Vice-líder do NÚPITA/CNPq/UFS. Membro do Grupo EDUCON/UFS/CNPq.

cial em defesa da saúde pública considerando o estado emergencial com número agravante de mortes por todo o país. Por força de lei, escolas, comércio e demais campos da sociedade fecharam as portas, no aguardo de medidas governamentais para reduzir e erradicar a expansão geométrica das mortes que estavam ocorrendo à época. Com a invenção de vacinas como medida protetiva e preventiva, aos poucos a tentativa de “voltar à normalidade” começou a tomar pulso. As escolas, ainda fechadas, passaram a adotar o ensino remoto, com aulas assíncronas e síncronas associadas à entrega de atividades para alunos que não tinham acesso à internet, seja pelas dificuldades financeiras para ter acesso a um celular ou um computador para todos da família, seja por não se ter internet em zonas periféricas das cidades (locais de residência em bairros distantes e/ou povoados), situação de muitos brasileiros, sobretudo, os nordestinos.

Como consequência desse contexto, desde ano passado, muitas discussões em eventos educacionais e trabalhos de pesquisa estão com ênfase na qualidade e efetividade na aprendizagem dos alunos de escola pública, por todo o país. Para Rondini *et al.* (2020), como no pensar de Silva *et al.* (2020), a modalidade de ensino remoto emergencial, institucionalizada com a pandemia da Covid-19, exigiu dos professores uma reinvenção diária, caracterizada pela criatividade e desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, capazes de assegurar o prosseguimento das atividades educacionais. Embora, esse modelo remoto tenha oportunizado diferentes lições e configurações subjetivas, também resultou em exclusão, sobretudo, para quem já se sentia excluído no processo educacional.

Assim, frente ao desafio, uma das equipes de uma Secretaria Municipal de Educação, procurou nosso Grupo de Extensão “Laboratório de Ensino de Matemática para Formação de Professores que Ensinam Matemática”, para realizar uma oficina de matemática aos profissionais vinculados a essa Secretaria. O foco da formação é haver um trabalho contínuo sobre estratégias didático-pedagógicas para ensinar matemática para alunos com necessidades específicas. No Grupo de Extensão, por meio de diferentes abordagens metodológicas, buscamos realizar atividades

matemáticas na formação de professores que atuam na Educação Básica, oportunizando aos participantes, reflexões sobre a prática pedagógica considerando as exigências do currículo vigente – um ensino de matemática por meio da contextualização, articulação de conceitos matemáticos entre si e possibilidades para um ensino inclusivo.

Foi com esse olhar, proposta do Laboratório de Ensino de Matemática e da finalidade para formação docente, por parte da referida Secretaria, que a proposta de formação foi elaborada visando contribuir ao saber-fazer de professores, apoios escolares e toda comunidade escolar. O trabalho inicial para a realização dessa empreitada foi de pesquisa e seleção de atividades e materiais existentes no acervo de uma das autoras. Para tanto, buscou-se também elucidar debates em torno do conhecimento, desenvolvendo processos de reflexão e problematização entre teoria e prática e, por conseguinte, propor estratégias didático-pedagógicas envolvendo materiais manipuláveis para o ensino de diferentes objetos de conhecimento matemático do ensino fundamental. A proposta deu ênfase a atividades matemáticas sobre operações fundamentais, cálculo mental, resolução de problemas, conjunto dos números inteiros e objetos geométricos.

Para melhor esclarecer o leitor, optamos em especificar aqui um pouco da abordagem teórica que fundamentou a proposta da formação, como a questão da linguagem de surdos nas escolas brasileiras e a relação do surdo com a instituição escolar, considerando os pressupostos de B. Charlot, com sua teoria Relação com o Saber e a relação com o aprender. Em sequência, apresentaremos a abordagem metodológica da proposta e algumas considerações.

A LINGUAGEM SURDA NA ESCOLA

A inclusão é considerada, por estudiosos, como algo de difícil inserção escolar por necessitar de uma metodologia singular e, às vezes, não acessível a todos/as. No entanto, esse discurso está sendo cada vez mais problematizado gerando novas rupturas de paradigmas até então enrai-

zados a velhas e dominantes práticas educativas. Ou seja, um novo olhar que concebe a inclusão como essencial para o sujeito portador de necessidades educacionais específicas em seu meio social. Nesse sentido, pensar em um ensino de matemática no contexto inclusivo, é também entender que no espaço escolar há diferentes formas de comunicação, aprendizagens e vivências de mundo. O que remete a professores e professoras buscarem por diferentes formas de ensino que perpassam na prática docente.

A própria matemática tem uma linguagem única, carregada de símbolos, sinais e algoritmos. É uma linguagem universal dentre as simbologias existentes. No entanto, para compreendê-la, exige-se também ter conhecimento da própria língua materna. Pessoas surdas se comunicam e possuem uma língua materna – língua de sinais. Todavia, essa língua não é universal, ela é variante conforme a comunidade surda, cultura que se constitui no processo de convivência e aprendizagem da própria língua mãe. Os sinais resultam de um sentido e, portanto, também é carregado de sentidos e significados.

No Brasil, por exemplo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) é a língua natural da comunidade surda e está regulamentada por lei. Nela, há estruturas gramaticais próprias, de modo que os usuários podem discutir qualquer assunto, desde produzir poemas a peças teatrais e informações técnicas. As pessoas surdas geralmente utilizam a Língua de Sinais (LS) para se comunicar, neste sentido, faz-se necessário indagar como está sendo a comunicação nas salas regulares com alunos/alunas ouvintes e surdos/surdas estudando juntos/juntas. Por que pensar na linguagem de surdos para ensinar matemática no ensino fundamental? Como alunos surdos (alunas surdas) dominam sua língua materna ao ponto de conseguirem se apropriar da linguagem matemática?

A Libras no Brasil ganhou espaço a partir de 1857 quando Eduard Huet (também conhecido como Ernest Huet). Um francês que ficou surdo aos doze anos e chegou no Brasil pelo convite de D. Pedro II para fundar a primeira escola para meninos surdos. Primeiramente, essa escola foi chamada Imperial Instituto de Surdos Mudos, muito tempo depois, passou a ter outra denominação até os dias atuais – Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No entanto, somente no ano 2002, a Lei N° 10.436/2002 oficializou a Língua Brasileira de Sinais como primeira língua para pessoas surdas no Brasil. Mesmo assim, só foi regulamentada três anos depois (ano 2005) pelo Decreto-Lei N° 5626/05, sendo garantido o direito às comunidades surdas⁴, como língua brasileira dessas comunidades. Com essa lei, também ficou assegurado o direito da Libras ser inserida nos currículos escolares da Educação Básica, onde houver surdos/surdas estudando, bem como, a obrigatoriedade de ser um componente curricular nos cursos de formação inicial dos professores (em todas as licenciaturas).

Em outras palavras, a legislação passou a estabelecer e assegurar, por parte do poder público, em geral, e de empresas concessionárias aos serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da Libras como meio de comunicação objetiva. O que acentua-se ao paradigma do bilinguismo, a partir do qual, pressupõe-se que a criança deve ter acesso, o quanto antes, a duas línguas: a Libras e a Língua portuguesa na modalidade escrita. Nesse viés, entende-se a Língua sinalizada como materna para o sujeito surdo, devido suas características, por primazia visual, compensando eficazmente a ausência de comunicação. A Língua sinalizada é reconhecida como L1 ou primeira Língua e como segunda língua para esse sujeito surdo, a Língua Portuguesa (L2).

Conforme pensamento de Souza (2013), a maneira mais adequada de um surdo (uma surda) adquirir a Língua de Sinais é participando da comunidade surda, mesmo com a política educacional que defende o sujeito surdo em classe regular inclusiva. Para isso se efetivar, é necessário o contato com seus pares para que se desenvolvam como comunidade e conheçam sua língua e desenvolva sua fluência. O que não deixa de ser uma relação com o saber – na interação com o outro (sujeito surdo), aprende-se sua própria língua, constrói-se sua identidade enquanto pessoa surda. Porém, por outro lado, para sentir-se incluso na escola de ensino regular,

4 Comunidade e cultura surda, segundo Strobel (2008), é formada por artefatos culturais” que não se referem apenas a materialismos culturais, mas aquilo que na cultura constitui produções do sujeito que tem seu próprio modo de ser, ver e transformar o mundo.

se faz necessário, comunicar-se com ouvintes – uma outra relação com o outro, com o mundo – uma relação com o saber.

Para que o surdo seja efetivamente incluído no contexto educacional, a abordagem bilíngue é a que se ajusta a proposta inclusiva, outrossim, esta metodologia atende à exigência da própria comunidade, uma vez que garante ao aluno acompanhar as aulas recorrendo ao uso de sua primeira língua, a LIBRAS (Souza, 2013, p. 48).

Alcançar essa abordagem como uma melhor forma de atender a educação de estudantes surdos/surdas foi algo processual e lento, com marcos históricos de proibições do uso da língua de sinais. Houve época em se foi imposto, apenas, um modo de comunicação, passando a gerar três principais correntes: O Oralismo⁵, a Comunicação Total⁶ e o Bilinguismo⁷ (Dorziat, 1997).

Entretanto, durante uma trajetória de quase duas décadas, percebe-se muito pouco avanço quanto à expansão do uso da Libras, dificultando não somente a comunicação entre pessoas surdas entre si, entre pessoas surdas e ouvinte, bem como, a aprendizagem dos alunos surdos (alunas surdas), quando inseridos em um contexto dito ‘inclusivo’.

Ainda hoje, no processo de formação inicial no estado de Sergipe, no caso dos cursos de licenciatura, a oferta da disciplina Libras tem natureza genérica. Nesses cursos, não se estuda especificidades dos componentes curriculares da Educação Básica, são ministrados vocabulários e pequenas conversações. Para ensinar certos objetos matemáticos, por exemplo, como fazer, se intérpretes não se identificam com esses objetos

-
- 5 O oralismo ou filosofia oralista visa a integração da criança surda na comunidade de ouvintes, dando-lhe condições de desenvolver a língua oral (no caso do Brasil, o português). A noção de linguagem, para vários profissionais desta filosofia, restringe-se à língua oral, e esta deve ser a única forma de comunicação dos surdos. Para que a criança surda se comunique bem é necessário que ela possa oralizar. O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada através da estimulação auditiva (Goldfeld, 1997, p. 31).
 - 6 Quanto à Comunicação Total (CT), foi a partir da década de 1970 que se buscou implementar e priorizar a comunicação de surdos entre si e de surdos entre ouvintes. Uma comunicação sob diferentes formas orais e não orais, como sinais, gestos e escritas.
 - 7 Bilinguismo – tem âmbito da inclusão propriamente dita pelo fato de serem consideradas duas línguas oficiais: Libras e Língua portuguesa (para nosso caso brasileiro).

de conhecimento? Se na maioria dos cursos de Licenciatura Matemática existentes no Estado não há componentes curriculares com ementas voltadas mais especificamente para abordagens metodológicas, estratégias didático-pedagógicas que favoreçam o ensinar matemática para alunos/alunas surdos/as.

Tal problemática requer trabalho de docentes engajados na questão da inclusão. Uma minoria realiza cursos de extensão ou trabalhos de pesquisa, nos quais, há preocupação em orientar, ao menos futuros professores que ensinarão matemática a alunos/as surdos/as desde os primeiros anos escolares. Mas, será que os sistemas de ensino estão promovendo formação para os docentes que estão em sala de aula, em hajam orientações específicas de conceitos matemáticos para que possam ensinar alunos com deficiência ou necessidades específicas? Ou também são cursos em que se predomina uso de vocabulários e pequenas conversações? Como ensinar matemática sem saber comunicar-se com pessoas surdas? Crianças surdas, por exemplo, conseguem aprender a linguagem matemática com clareza? Será que se apropriam da própria língua materna? São inquietações que nos levam a refletir junto aos docentes em formação. A seguir, um pouco de nossa reflexão sobre a relação de estudantes surdos/surdas com a instituição escola.

A RELAÇÃO DO SURDO COM A INSTITUIÇÃO ESCOLA

A escola é uma instituição social na qual objetos culturais tomam forma, havendo articulação entre conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos, de modo a transformá-los em conhecimento escolar por meio de abordagens didáticas que carregam uma essência na identidade, no saber e no poder. Diante desse cenário, os sujeitos surdos têm o encontro com pluralidades culturais, com diferentes grupos econômicos e linguísticos. Dessa forma, a escola tem sido alvo de muitas pesquisas e projetos políticos e sociais.

De acordo com Lopes (2017), a instabilidade atual e a democratização da informação vem sendo para a escola uma grande angústia, pois, a

instabilidade social e as diferenças culturais não permitem compreensão suficiente para os movimentos culturais organizados se manifestarem, a partir da subjetividade e identidades em construção. Sabemos que as diferenças existentes entre grupos e nos grupos culturais estão presentes na escola moderna. Por outro lado, somos conscientes que a instituição escolar uniformiza os sujeitos, razão pela qual, não consegue atender de pronto a diversidade (Lopes, 2017).

Dessa forma, a escola em relação à diversidade social e cultural ainda se encontra sem orientação. Razão pela qual, o sujeito surdo sente dificuldades ao ser inserido no ambiente escolar. Mas, analisando sob outras óticas, enquanto houver relações entre os sujeitos e entre grupos, haverá mudança de comportamento; construção de saberes; haverá novas formas de pensar, ou seja, construção de subjetividade e singularidades e por que não dizer de identidades. A existência do sujeito está na relação com o outro. Ao ver o outro em si mesmo, como vice-versa, ou seja, nesse processo de formação, cada um se ver como parte do outro, por isso, as singularidades e subjetividades de cada um evoca a própria relação consigo mesmo.

Essas singularidades e subjetividades que o ser humano tem em si e se ver no outro, se constituem nas dimensões que aportam a teoria da Relação com o Saber de Bernard Charlot. Para o teórico, são aspectos que agem no processo de aprendizagem de qualquer cidadão desde seu nascimento e perdura por toda sua história de vida. São situações de interdependência, ligadas entre si pela própria condição do homem ser – um ser humano, ser social e individual ao mesmo tempo.

Para Charlot (2021), o EU social, o EU epistêmico e o EU empírico põem em movimento a vontade do sujeito para aprender, seja um objeto de conhecimento, seja algo que lhe interesse – andar, falar (quando bebê), correr, dirigir um automóvel, jogar futebol, ser um influente digital dos dias atuais. Por sua vez, a complexidade dessas relações permite ao ser humano vivenciar práticas sociais cotidianas, como produto de um processo no qual sua história de vida (individual e social) é um contínuo aprender.

Nas práticas e nas relações sociais, criam-se as identidades. Entretanto, não podemos esquecer que a identidade é algo em construção, uma construção móvel que pode frequentemente ser transformada ou estar em movimento. Também impulsiona o sujeito a diferentes posições, conforme as relações que são estabelecidas nas instituições em que esse sujeito se insere, se sente pertencente.

Para Hall (2011), as identidades são contraditórias, se cruzam, se deslocam continuamente. As contradições cruzam grupos políticos e mudam a identidade de acordo como o sujeito é interpelado. Em contrapartida, a identidade cultural é formada por meio do pertencimento a uma cultura, numa relação consigo mesmo que é indissociável a uma relação com o outro e com o mundo. De acordo com Charlot (2005), a identidade cultural espelha-se em nós mesmos, em uma forma de pertencimento, de um lugar de fala, em uma dimensão identitária, pondo em movimento a Relação com o Saber.

Mas, por que tratarmos dessa questão identitária? O que isso vincula-se a práticas de ensinar matemática para estudantes surdos/surdas? Entendemos ser importante considerar que somos sujeitos indissociavelmente humano, singular e social. Em princípio, como Charlot (2000, 2005, 2021) nos alerta que cada um de nós tem sua história de vida a partir das relações que construímos em diferentes contextos sociais (família, amigos, escola, igreja etc.). Isso reafirma considerarmos as relações que os surdos começam a estabelecer em diferentes instituições no decorrer de suas próprias histórias de vida. Não somente com seus pares, mas também, com pessoas ouvintes.

Precisamos considerar que a identidade surda cria um espaço cultural visual dentro de um outro espaço cultural diversificado – a escola. Essa identidade recria ao mesmo tempo a cultura visual, traçando assim, a história da alteridade surda. Nessa conjuntura, o surdo, nos encontros com outros surdos e ouvintes é levado a agir intensamente, e, nesse contato, ele vai construindo sua identidade fortemente centrada no ser surdo (ser surda). Para Charlot (2005), compreender como o sujeito apreende o mundo, é conseqüentemente, entender como se constrói e transforma a

si próprio, tornando-se um sujeito indissociavelmente humano, social e singular.

Nessa humanização apontada por esse teórico, dentre as três dimensões que norteiam a Relação com o Saber (epistêmica, identitária e social), a partir da dimensão identitária que o sujeito dá sentido ao que deseja aprender. Por sua vez, para Charlot (2000), essa dimensão apresenta uma singularidade que o sujeito constrói no sentido de aprender, sob uma postura subjetiva que lhe é própria, única, pela história de vida, pelas relações que estabelece com o outro e com o mundo, por toda sua trajetória, seja no contexto familiar, quaisquer social, inclusive no ambiente escolar.

O autor ainda considerar que todos nós, seres humanos, temos uma história de vida que se configura nas esferas social e singular simultaneamente e cada relação é uma forma de aprender. Assim, aprendemos dentro e fora da escola. Além da dimensão identitária e articulando-se à dimensão social a partir das relações e práticas sociais, que se estabelece a condição humana, constituída diante do processo de socialização, humanização e singularização.

A educação é um triplo processo de humanização (torna-se um ser humano), de socialização (torna-se membro de tal sociedade e de tal cultura) e de singularização (torna-se um sujeito original, que existe em um único exemplar-independentemente de sua consciência como tal) (CHARLOT, 2005, p. 78).

Desse modo, convém ressaltar que as três dimensões são indissociáveis. Não existe sujeito que não se constitua como social e singular, logo não há sujeito socializado senão na forma de sujeito humano, e não possui indivíduo singular que não seja humano e socializado (CHARLOT, 2005). Nesse percurso, também se estabelece a dimensão epistêmica voltada e imbricada à apropriação do saber-objeto, domínio de uma atividade e subjetividade da comunicação que se constitui nas, e partir das, relações sociais.

Assim, enquanto houver relações entre os sujeitos e entre grupos e/ou instituições, haverá novas formas de pensar, mudanças de comporta-

mento, construções de subjetividades, identidades e diferenças culturais. Como também, o poder e a resistência. Ao considerarmos que a Relação com o Saber é uma relação do sujeito com o mundo, é a relação que concebe uma variação na relação humana, como cada sujeito tem um jeito particular, ou seja, singular e próprio de se relacionar, então, uma relação só se constrói com disseminação pelo universo que está ao seu redor, é mediatizada pela linguagem.

Fora da escola aprendemos muitas coisas (e coisas muito importantes) e temos uma forma de relação com o mundo, com os outros, com o saber, com a linguagem, com o tempo, que é diferente daquela que se encontra na escola. O aprender, ou seja, o processo que aprendemos alguma coisa, seja ela qual for, apresenta-se sob formas várias e heterogêneas. Aprender na escola é uma das formas, específica, valiosa, mas não única (CHARLOT, 2013, p. 161).

Dentro dessas infinitudes do pensar, surge a linguagem como referencial móvel que produz identidades, subjetividades e singularidades. Então, ela se torna constituinte das diversas identidades representadas pelos sujeitos no ambiente escolar. Em outras palavras, voltamos a questionar: Como ensinar matemática sem saber comunicar-se com pessoas surdas? Crianças surdas, por exemplo, conseguem aprender a linguagem matemática com clareza? Será que se apropriam da própria língua materna? Será que os sistemas de ensino estão promovendo formação para os docentes com orientações específicas de conceitos matemáticos para que possam ensinar alunos com deficiência ou necessidades específicas?

Para responder a esses questionamentos, a seguir um relato de como a Oficina de Matemática ocorreu, enquanto proposta de formação para professores que ensinam matemática no ensino fundamental.

FORMAÇÃO DOCENTE COMO POSSIBILIDADES DE ENSINAR MATEMÁTICA A ESTUDANTES INCLUSOS/INCLUSAS NO CONTEXTO ESCOLAR

Como já explicitado anteriormente, a proposta de formação docente teve um caráter de Oficina de Matemática, com intuito de contribuir ao saber-fazer de professores, apoios escolares e toda comunidade escolar sobre atividades matemáticas no nível do ensino fundamental que favoreçam aprendizagem de alunos surdos (alunas surdas) Essa proposta, embora tenha sido uma solicitação da rede de ensino a qual convidou a equipe de formadores do Grupo de Extensão Laboratório de Ensino de Matemática para Formação de Professores que Ensinam Matemática.

A proposta foi intitulada Laboratório de Ensino em Matemática: oficinas com ludicidade e práticas laborativas para o ensino de matemática – L.E.M. A equipe de formadores integra ao Eixo temático Matemática e Inclusão vinculado a dois grupos de estudos e pesquisa, parceiros entre si e com articulação de ações: o Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA/UFS/CNPq e o Núcleo Colaborativo de Práticas e Pesquisas em Educação Matemática – NCPPEM/UFS/CNPq. Ambos os grupos têm vínculo, sendo parceiros em algumas ações, cuja linha de pesquisa recebe o nome do próprio eixo – Matemática e Inclusão.

O trabalho de extensão, de modo geral, é coordenado por uma docente do Departamento de Matemática da Universidade Federal de Sergipe que conta com o trabalho colaborativo de professores da Educação Básica (mestres e mestrandos, além de doutorandos), bem como de licenciandos em matemática. É uma ação de extensão com o propósito de potencializar o desenvolvimento de habilidades matemáticas aos participantes para ensinarem objetos de conhecimento da matemática escolar. Nessas atividades, somam-se atividades oriundas das experiências dos professores da Educação Básica junto às atividades elaboradas por licenciandos de matemática que são bolsistas e voluntários de programas de fomento à formação docente (Pibid e PRP).

Para esta proposta de formação, em específico, as atividades foram elaboradas pelas primeiras autoras, cujos materiais integram-se ao acervo da primeira autora. É uma professora de matemática com rica experiência ensinando surdos, ora em rede privada, ora em ensino público. Em seu acervo há uma variedade de materiais manipuláveis sob confecção própria ou de estudantes surdos/surdas que envolvem distintos objetos de conhecimento matemático, tanto do ensino fundamental, como do ensino médio.

Figura 01. Acervo de materiais manipuláveis⁸



Fonte: Acervo Profa. Cruz

A partir da Figura 01, observa-se que são materiais de baixo custo possíveis de ser elaborados/confeccionados tanto por professores, como por estudantes. A partir desse acervo, além de outros materiais, para a

8 A Figura 9 ilustra uma variedade de materiais e jogos expostos em um tapete formado por TNT, na cor verde. Na maioria são cartelas e tabuleiros que compõem o acervo da professora de matemática (primeira autora deste texto) que, na sua experiência com alunos surdos/alunas surdas, sentiu necessidade em elaborar/confeccionar diferentes materiais, com custo próprios, para que seus estudantes surdos e surdas pudessem aprender objetos matemáticos com maior significado. Alguns dos materiais também foram elaborados por seus alunos/alunas.

Oficina em questão, foram planejadas atividades matemáticas sobre operações fundamentais, cálculo mental, resolução de problemas e sobre objetos geométricos. Os materiais formam jogos ou recursos manipuláveis para que haja articulação entre a Libras e linguagem matemática (símbolos, sinais e algoritmos). Alguns estão em construídos com sinais da Libras para que, por meio desses sinais, haja compreensão dos significados de conceitos matemáticos (escrita de números; cálculo de fatos básicos – tabuada etc.).

O trabalho metodológico aconteceu em duas etapas: A primeira etapa voltou-se à questão da inclusão, sob abordagem do contexto inclusivo de modo geral; fazendo uma relação sobre o ensino em sala de recursos e as atribuições dos apoios escolares para alunos/as com necessidades específicas. A segunda etapa se constituiu da parte prática envolvendo especificamente o ensino de matemática e possibilidades de efetivar um ensino inclusivo. Convém ressaltar que teve caráter de **oficinas** porque houve não somente apresentação de materiais didático-pedagógicos, como ilustrações sobre quais possibilidades de atividades podem ser aplicadas tanto em salas inclusivas, como salas de atendimento especializado. Mas, principalmente, para além dessas amostras, houve confecção e elaboração por parte dos participantes, de materiais acessíveis e adaptados à realidade de cada necessidade específica ao ensino. É importante elucidar sobre a preocupação em orientar a confecção de alguns materiais envolvendo sinais em Libras para o contexto de surdos.

A Figura 2 evidencia exatamente o que mais existe no acervo de materiais anunciado anteriormente representa dois jogos matemáticos, com os quais torna-se possível revisar representação de números por meio da Libras. No primeiro jogo – “jogo da Memória” – são cartelas de 1 a 100 dispostas de forma aleatória, como ferramentas do próprio jogo da memória. Esse material é um jogo de fixação, por meio do qual alunos e alunas, ao jogarem, formarão pares de cartelas com mesmo significado. Uma cartela tem o número escrito em algarismo indo-árábico e o sinal em Libras correspondente ao valor, outra cartela que formará o par, contém apenas a representação em Libras.

Figura 02. Materiais em libras⁹

Fonte: Material da Profa. Cruz

Para a outra imagem que se encontra ao lado direito do jogo da memória (ainda Figura 2), estão dispostas cartelas para o jogo do bingo, também com mesma finalidade de fixar a escrita e representação de números naturais em Libras. São cartelas contendo nove representações distribuídas em grades, são cartelas de duas cores (azul e laranja). Cada cor refere-se a cartelas que serão distribuídas a duplas formadas por alunos. O objetivo da atividade consiste em sortear um número da roleta, de modo que as duplas preencham a respectiva cartela com um pingo (para cada dupla, são distribuídos vários caroços de feijão ou de milho – pode ser qualquer material dessa natureza, desde que seja possível marcar as cartelas sem danificá-las para melhor aproveitar o material em outras situações). A dupla que primeiro preencher sua cartela ganhará pontuação (ou será vencedora da partida). Nesses tipos de jogos, cada professor poderá fazer uso de avaliação, pontuando equipes ou alunos vencedores. Pode haver pontuação por rodada ou por quem ganhar maior pontuação por partida.

⁹ A Figura 2 apresenta imagens de dois jogos formados com sinais da Libras, representando números e sua escrita. Do lado esquerdo da figura é um painel formado por papel pardo com as cartelas dos jogos da memória cor branca. As cartelas são plastificadas para dar mais durabilidade ao material. Elas são formadas com os sinais em Libras na parte superior e a escrita dos números correspondentes, na parte inferior. Do outro lado, são apresentadas cartelas de um outro jogo – o bingo que tem a mesma finalidade em fixar a representação de números com sinais em Libras. Essas cartelas estão em duas cores, azul e laranja. Cada uma apresenta uma grade com cartelas fixas na cor branca, representando diferentes valores com sinais em Libras. As cartelas estão em cor laranja roxa, em cada uma, são nove tipos de sinais que representam diferentes números.

Ainda, há outra representação de material em Libras para explorar fatos básicos das operações, sob a forma da velha e conhecida “tabuada”. A Figura 03 contempla apenas ilustração da tabuada de multiplicação, mas ressalta-se que no acervo da Professora, encontra-se tabuadas em Libras para diversas operações.

Figura 03. Tabuada em libras¹⁰



Fonte: Material da Profa. Cruz

Com a atividade representada na Figura 3, torna-se possível re-visitare fatos básicos de quaisquer operação fundamental, em todos os anos iniciais do ensino fundamental. São cartelas em que os alunos de forma lúdica poderá exercitar o uso da tradicional tabuada para melhor compreender e fixar tais operações. A tabuada ficou marcada como sendo algo ruim, porque em tempos passados, havia modos de explorar como forma de castigo. O uso de jogo da memória, bongo, dominó, baralho torna-se possibilidade, por meio do lúdico, erradicar essa visão de que não se deve “trabalhar a tabuada em sala de aula. É uma atividade importante e necessária ao aprendizado das operações fundamentais.

10 Nesta ilustração – Figura 3 – são cartelas em formatos de cartas de baralho, cada uma representando um fato básico da multiplicação (tabuada) com a representação do desenho do sinal de cada um dos algarismos.

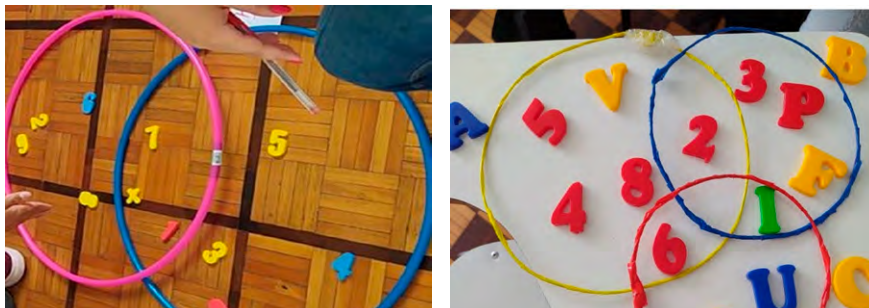
Por meio de atividades lúdicas, é uma forma de ser explorada em sala de aula.

Sabe-se que a surdez geralmente resulta de danos no nervo ou no ouvido interno. Pode ser causada por um defeito congênito, lesão, doença, certos medicamentos, exposição a ruído alto ou desgaste relacionado à idade. O principal sintoma é a incapacidade de ouvir sons. Em alguns casos, cirurgia ou o uso de um aparelho auditivo podem restaurar a audição. Habilidades de leitura labial, texto escrito e língua de sinais podem ajudar com a comunicação. Desse modo, explorar nas aulas de matemática, o uso de recursos visuais e atividades com materiais manipuláveis, favorece a todos e qualquer tipo de alunos, sobretudo, quem tem surdez, passa a compreender de modo mais significativo quais objetos de estudo estão sendo envolvidos na atividade.

Entendemos que para ensinar matemática, é importante planejar, apoiar-se em alternativas metodológicas com as quais, possa atrair a atenção de estudantes o interesse e desejo de aprender. Desse modo, espera-se a sua mobilização interna para desenvolver habilidades matemáticas, quanto à estimativas, hipóteses, tomada de decisão, na tentativa de solucionar o que lhe está sendo proposto em cada atividade.

Torna-se assim, a viabilidade de um ensino de forma contextualizada, lúdica, dinâmica e menos tediosa, de modo a proporcionar a aprendizagem significativa, no caso desses estudantes em questão – os surdos (as surdas). Assim, a cada atividade proposta na Oficina de Matemática, buscava-se elucidar debates em torno do conhecimento, desenvolvendo processos de reflexão e problematização questionando sobre estratégias didático-pedagógicas possíveis de serem aplicadas. Isso contribuiu para que os participantes desta Oficina, em particular, percebessem que, independentemente de quais necessidades e/ou deficiência que os alunos apresentem, os materiais que lhes foram apresentados/confeccionados (junto com eles) evidenciam situações que não só auxiliam a prática docente, mas também favorece positivamente o processo de inclusão.

Figura 4. Materiais que podem ser aplicados não somente a alunos surdos¹¹



Fonte: Material da Profa. Cruz e Elaborado na Oficina (Julho.2023)

A Figura 4 ilustra duas situações com representações de conjuntos distintos. São situações com materiais manipuláveis nas quais as crianças, surdas e ouvintes, por exemplo, podem manipular formando diferentes conjuntos conforme propostos pelo professor (pela professora). No exemplo, a primeira ilustração, lado esquerdo da Figura 4, apresenta representação de uma intersecção de dois conjuntos, formados por números e letra (pelas cores dos círculos que envolvem os elementos, chamaremos conjunto R – cor rosa e A – cor azul): $R = \{1, 2, 6, 7, 8, 9, x\}$ e $A = \{0, 1, 3, 4, 5, 7, x\}$. A intersecção desses dois conjuntos refere-se aos elementos que se repetem em ambos os conjuntos, ou seja, podemos representar como $I = \{x, 1, 7\}$. Explorar a intersecção de conjuntos independe do ano escolar, por ser uma atividade simples e manipulativa. Entretanto, fazer as devidas representações com a linguagem simbólica inerente ao estudo de conjuntos, é uma forma de relacionar diferentes linguagens em uma mesma atividade: linguagem matemática (símbolos e escrita) e a Libras, conforme seja explorada a referida atividade.

¹¹ A primeira ilustração, lado esquerdo, tem fundo entapetado em ladrilho de madeira na cor marrom. Representa a intersecção de dois conjuntos (lado esquerdo – um círculo feito por borracha de mangueira d’água na cor de rosa e do lado direito, outro círculo elaborado com borracha de mangueira d’água na cor azul. No conjunto na cor rosa, que representamos pela letra maiúscula “R”, seus elementos são: $R = \{1, 2, 6, 7, 8, 9, x\}$; no conjunto cor azul, $A = \{0, 1, 3, 4, 5, 7, x\}$. A segunda ilustração representa também conjuntos, em um fundo de cartolina branca, os quais já são identificados em suas representações, com os respectivos elementos envolvidos por material reciclado em três cores distintas: $A = \{2, 4, 5, 6, 8, v\}$ – na cor amarela; $B = \{1, 2, 3, f, p\}$ – na cor azul e $C = \{1, 6, 9, u\}$ – na cor rosa.

A segunda imagem que está à direita da primeira, ainda na Figura 4, consiste na representação de três conjuntos elaborados por material mais flexível, também colorido. Novamente, tem-se a intersecção entre os três conjuntos: $A = \{2, 4, 5, 6, 8, v\}$; $B = \{1, 2, 3, f, p\}$ e o conjunto $C = \{1, 6, 9, u\}$. Como resultado, apresentam-se outros três conjuntos, mostrando que a intersecção foi formada entre dois conjuntos, dois a dois:

$$A \cap B = \{2\} \qquad A \cap C = \{6\} \qquad B \cap C = \{1\}$$

Importante, questionar porque nessa atividade, foi possível identificar elementos comuns entre dois dos conjuntos, mas não com os três conjuntos entre si. Ao serem questionados, espera-se que alunos possam responder, ao menos visualizar que há situações de agrupamentos com diferentes conjuntos, em que podem ter elementos comuns entre eles ou não. Nesse momento, sendo turmas de 4° e 5° anos do ensino fundamental, é pertinente mostrar outras simbologias: – o que representa um conjunto vazio.

Eis então, algumas das atividades que nos ajudam a refletir que há possibilidades de articular a Libras com a linguagem matemática, a partir de diversos materiais. Nesta Oficina, optamos em apresentar diferentes abordagens com recursos didáticos de fácil construção, dispondo de materiais sucatas, também. Há outras alternativas, inclusive com jogos e softwares mais elaborados, isso varia conforme objetivos e planejamento de cada docente ao escolher quais habilidades deseja desenvolver em seus alunos (suas alunas) e/ou objetos de conhecimento matemático irá abordar em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES

Neste texto, buscamos apresentar uma proposta de formação docente realizada a um grupo de professores que ensinam matemática no ensino fundamental em uma rede de ensino municipal, no estado de Sergipe. Ao ter conhecimento sobre o trabalho do nosso Grupo de Extensão

“Laboratório de Ensino de Matemática para Formação de Professores que Ensinam Matemática”, a equipe de uma Secretaria Municipal de Educação de nosso Estado, nos fez o convite para realizar uma oficina de matemática aos profissionais vinculados a essa Secretaria.

Para essa formação tinha-se como finalidade realizar um trabalho contínuo sobre estratégias didático-pedagógicas para ensinar matemática para alunos com necessidades específicas. Nesse propósito, buscamos inicialmente realizar uma Oficina de Matemática mais voltada ao saber-fazer de professores com atividades para ensinar a alunos/alunas surdos/surdas. A proposta se configurou em duas etapas, sendo a primeira, com reflexões quanto às problemáticas educacionais atuais.

Atualmente, professores de modo geral enfrentam desafios causados pelo ensino remoto que se fez necessário acontecer, frente à pandemia da Covid-19. Mesmo que nessa modalidade tenha ocorrido uma reinvenção pedagógica, buscando estratégias diferenciadas para que o ensino fosse alcançado a todos e quais alunos, na realidade, sabemos que não foi suficiente, visto que muitos alunos não chegavam a ter acesso aos materiais ou às aulas pelo modo remoto.

Nesse grupo de alunos, alunos com necessidades especiais tiveram maior consequência. De modo geral, há uma defasagem de aprendizagem em todas as áreas do conhecimento. Na matemática, como já haviam os problemas de aprendizagem, a situação só acentuou a gravidade. Uma questão que implica também na aprendizagem de crianças e adolescentes surdos, porque necessitam ter uma outra língua materna – a Libras.

Em nosso Grupo de Extensão temos vários professores experientes com atendimento especializado e/ou turmas inclusivas, seja com formação na licenciatura em Matemática, seja em Pedagogia. A primeira autora deste texto tem um acervo muito rico de materiais e atividades, o qual torna-se um laboratório de matemática itinerante. Desse modo, ela junto com a colega, realizaram a Oficina com aplicação de distintas atividades matemáticas para oportunizar aos participantes vivências articulando teoria e prática. Nesse trabalho, também foram elaborados/confecciona-

dos materiais didáticos, junto aos professores, para a experiência efetivamente se tornasse mais concreta e eficaz.

Desse modo, somos cientes de que muitos são os fatores que interferem e dificultam a realização efetiva de um trabalho mais significativo nas práticas docentes voltadas à inclusão escolar. Para tanto, necessário se faz também nos fundamentarmos em pressupostos teóricos que sustentem nossos argumentos e práticas. Dentre esses pressupostos, escolhemos a teoria Relação com o Saber, defendida por Charlot e seus seguidores. A relação com o saber é uma relação com consigo mesmo, com o outro e com o mundo – isso nos remete ao entendimento sobre a importância em inserir a Libras no contexto do ensino de matemática. Fazer articulação entre a Libras e a linguagem matemática, entendemos ser uma possibilidade para tornar esta área do conhecimento mais acessível e significativa na aprendizagem escolar de crianças e adolescentes surdos.

Somo cientes de que ainda não estamos enriquecidos de conhecimentos essenciais para trabalhar de forma eficaz com o tema em debate. Mas, estamos tentando, ao tempo que refletimos sobre a urgência em se promover mais formação continuada aos docentes no sentido de obter um desenvolvimento profissional docente na inclusão. A mudança depende de nós (profissionais atuantes da sala de recursos, do Núcleo de inclusão dessa rede de ensino que organizou a formação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – LIBRAS, e o artigo 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília-DF: Congresso Nacional, 2005.

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF: Presidência da República, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20042006/2005/decreto/d5626.htm.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. Artigo publicado na **Revista Internacional Educon**. ISSN 2675-

672. Volume 2, n. 1, p. 1–18, e21021001, jan./mar. 2021 <https://doi.org/10.47764/e21021001>.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

DORZIAT, Ana. Bilinguismo e Surdez: para além de uma visão lingüística e metodológica. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**. Processos e projetos pedagógicos. Vol. 1. Porto Alegre: Mediação, 1999, p. 27–40.

GOLDFELD, Márcia. **A criança surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio-internacionalista. São Paulo: Plexus, 1997.

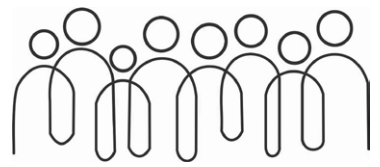
HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro–RJ: DP&A, 2011.

LOPES, Maura Corcini. **Educação & surdez**. Belo Horizonte–MG: Autêntica. Série Temas & Educação, 2017.

RONDINI, C. A., Pedro, K. M., & Duarte, C. dos S. (2020). Pandemia do Covid-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Interfaces Científicas – Educação**, 10(1), 41–57. <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>

SILVA, Karla Wunder da; BINS, Katiuscha Lara Genro; ROZEK, Marlene. A educação especial e a Covid-19: aprendizagens em tempos de isolamento social. **Interfaces Científicas – Educação**, 10(1), 124–136. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p124-136>

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Surdez, deficiência auditiva e educação inclusiva**. Aracaju–SE: Editora: Criação, 2013.



INCLUSÃO DO ALUNO SURDO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE¹

Cândida Luisa Pinto Cruz²

Rita de Cácia Santos Souza³

1 INTRODUÇÃO

Muito tem se falado sobre inclusão no ensino superior, mas ainda há muitas “janelas abertas” no que se refere à inclusão levando em conta as especificidades e diferenças e/ou potencialidades das pessoas inclusas. No que se refere ao surdo, por exemplo, é preciso levar em consideração seus aspectos linguísticos, a legislação e as demandas para que a inclusão aconteça no contexto com maiores possibilidades de êxito.

A Lei 10.436 (Brasil, 2002), tornou a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação legal das comunidades surdas brasileiras, e o Decreto 5.626 (Brasil, 2005), que normatizou atribuições e o ingresso de profissionais especializados na educação de surdos, essas mudanças exigiam profissionais especializados no atendimento educacional dos alunos surdos. O modelo de Educação Bilíngue, pelo Decreto, se mostrou adequada nesse atendimento.

A pessoa surda por meio da língua de sinais, desenvolve de forma plena a língua visuo-gestual, esta possibilita o acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem, bem como os aspectos culturais e identitários

1 Artigo integrante da nossa pesquisa de mestrado em Educação na UFS.

2 Mestre em Educação UFS e doutoranda em Educação pela UNIT, formação em Educação física e Pedagogia, Docente da rede Estadual de Sergipe.

3 Pós-doutorado, doutorado em Educação pela UFBA, Mestrado e Licenciatura em Pedagogia pela UFS. Membro da SBPEE, AMAS, ALCS e AFLAS. Membro Fundadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

da comunidade surda. E deve aprender a língua portuguesa como segunda língua para compreender o mundo ao seu redor.

O Decreto 5.626 (Brasil 2005) aponta a necessidade, na Educação Bilíngue, da presença de intérpretes de língua de sinais, a partir dos anos finais do ensino fundamental. Esse profissional deve ser ouvinte, ter competência e fluência em Libras, possibilitando a interpretação entre esta e a língua portuguesa nos estabelecimentos de ensino. A Lei 12.319 (Brasil, 2010), regulamentou a profissão do intérprete de Libras e sua entrada no espaço escolar, sua entrada no espaço escolar tornou-se mais frequente, conforme se observa em algumas pesquisas recentes

Nesta pesquisa buscamos conhecer o processo de inclusão dos discentes com surdez na Universidade Federal de Sergipe – UFS. Para tanto, julgamos ser necessário construir a trama que corresponde a uma rede que abrange, guia e entrelaça os fatos. Nessa perspectiva, o referencial teórico que sustenta a investigação em tela, os personagens que participaram do processo de inclusão na instituição, as interações entre os grupos nos diferentes contextos, as legislações, os departamentos e o Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de Sergipe foram nosso foco. Utilizamos como objetivo: Identificar as legislações internas da UFS sobre a inclusão dos alunos com surdez no processo de inclusão no ensino superior;

No intuito de conhecer a construção do processo inclusivo na UFS, buscamos saber qual centro ou departamento vem, ao longo do tempo, propiciando a inclusão de disciplinas, ações e pesquisas com o objetivo de desenvolver o conhecimento para atendimento às demandas do processo de inclusão. Inicialmente é necessário sair do senso comum e conhecer a nomenclatura recebida pelas pessoas com deficiência, compreendendo que hoje a denominação adequada é pessoa com deficiência.

Delimitação do espaço da investigação: Universidade Federal de Sergipe – UFS, instituição pública de ensino superior e as legislações para a inclusão da pessoa com deficiência no nosso caso a deficiência auditiva.

O estudo de caso foi escolhido, pois permite, segundo Yin, (1984, p.23), “investigar um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural,

em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência.” A opção pelo estudo de caso nesta pesquisa surge da necessidade de compreender fenômenos sociais complexos. Sobre o processo de inclusão pelo docente, Lima reflete:

Pensar o sentido inclusivo em formação de professores é visualizar o ser humano nas suas possibilidades, nos seus desejos, nas suas buscas, percebendo a deficiência como uma condição humana, que não define o ser na deficiência, mas define a especificidade da mediação fundante para eliminar barreiras. (Lima, 2012, p.84)

Um dos fatores determinantes no processo inclusivo é a preparação do espaço, para receber informações sobre o funcionamento da instituição. Outro fator que requer ser enaltecido é o empoderamento que o indivíduo desenvolve ao ter acesso à educação, perpassando todos os níveis, culminando com a sua formação em nível superior e adentrando no mercado de trabalho. E isso não é diferente a pessoa com deficiência no caso a surdez.

A Lei 10.436 (Brasil, 2002), tornou a Língua Brasileira de Sinais – Libras como forma de comunicação legal das comunidades surdas brasileiras, e o Decreto 5.626 (Brasil, 2005), que normatizou atribuições e o ingresso de profissionais especializados na educação de surdos, essas mudanças exigiam profissionais especializados no atendimento educacional dos alunos surdos. O modelo de Educação Bilíngue, pelo Decreto, se mostrou adequada nesse atendimento.

A pessoa surda por meio da língua de sinais, poderá desenvolver de forma plena a língua visuo-gestual, esta possibilita o acesso aos conhecimentos produzidos pelo homem, bem como os aspectos culturais e identitários da comunidade surda. E deve aprender a língua portuguesa como segunda língua para compreender o mundo ao seu redor. O Decreto 5.626 (Brasil, 2005) aponta a necessidade, na Educação Bilíngue, da presença de intérpretes de língua de sinais, a partir dos anos finais do ensino fundamental. Esse profissional deve ser ouvinte, ter competência e fluência

em Libras, possibilitando a interpretação entre esta e a língua portuguesa nos estabelecimentos de ensino. A Lei 12.319 (Brasil, 2010), regulamentou a profissão do intérprete de Libras e sua entrada no espaço escolar, sua entrada no espaço escolar tornou-se mais frequente, conforme se observa em algumas pesquisas recentes.

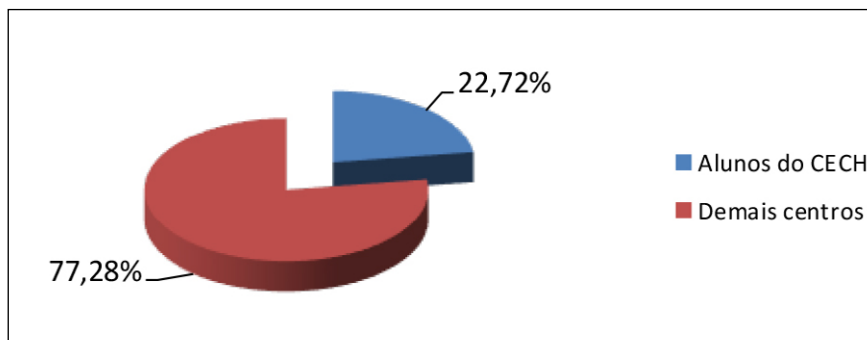
2. PANORAMA DA INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

“Aprendi a não tentar convencer ninguém. O trabalho de convencimento é uma falta de respeito, é uma tentativa de colonizar o outro”. (José Saramago) ⁴.

As sugestões aqui elencadas tratam, preponderantemente, da visão dos envolvidos na inclusão no CECH\UFS, das contribuições e empecilhos encontrados no processo de inclusão na UFS. Tais análises revelaram-se cruciais para uma visão mais ampla e acerca da instituição/objeto de análise como um todo e das questões abordadas, especificamente, nesta dissertação.

A seguir trazemos um gráfico com o quantitativo de alunos na graduação na UFS e no CECH.

Gráfico 1 – Total de alunos na Graduação, UFS, 2016⁵



Elaboração própria, 2016

⁴ José Saramago, escritor, poeta, jornalista e dramaturgo português, que em 1998 foi agraciado com o Prêmio Nobel de Literatura (1922–2010).

⁵ Audiodescrição:

A UFS conta na Graduação em 2016 com um total de 31.521 alunos em todos os seus *campis*. No Centro de Educação e Ciências Humanas–CECH existe 7.161 alunos nos diversos cursos, este dado apresenta uma porcentagem significativa de 22,72%.

Outro dado relevante na Pós-graduação da UFS, é que no mestrado e doutorado encontra-se um total de 2.249 alunos ativos, com apenas uma aluna com deficiência no doutorado em Educação. Estatisticamente é insignificante a porcentagem, representando apenas 0,4%. É necessário romper paradigmas e construir novos, abrindo portas para que as pessoas com deficiência possam ter vagas garantidas nos diferentes programas de Pós-Graduação da UFS, com a publicação de editais em que essas pessoas possam se identificar com deficiência com sua necessidade para participação efetiva e sem prejuízo.

É perceptível o avanço na produção de pesquisas nos últimos anos na UFS, essa ampliação de pesquisas que fomentem e elaboram conhecimentos voltados à pessoa com deficiência. É preciso produzir mais pesquisas que versem sobre a pessoa com deficiência no ensino superior e na formação de professor na perspectiva inclusiva.

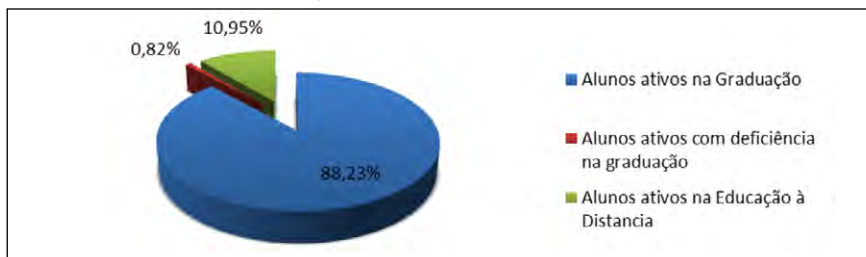
A seguir total de alunos na UFS na Graduação presencial, a distância e alunos com deficiência.

Quadro 1 –Total de alunos na Graduação da UFS em 2016.1

ALUNOS NA GRADUAÇÃO NOS CAMPI UFS	TOTAL
Alunos ativos na Graduação com deficiência	259
Alunos ativos na Graduação na Educação a Distância	3.451
Alunos ativos na Graduação	27.811
Total de Alunos	31.521

Fonte: DAA–UFS, junho 2016.

Abaixo trazemos um gráfico para entendimento quantitativo com análise sobre o número de alunos na instituição, entre estes, os alunos com deficiência. O gráfico mostra visualmente a distribuição das vagas dos alunos na UFS.

Gráfico 2 – Alunos ativos na Graduação da UFS 2016⁶

Fonte: DAA/UF

Quando fazemos uma análise estatística mais crítica sobre o ingresso de alunos com deficiência na UFS e a quantidade de alunos, levando em consideração as graduações presenciais e a distância, temos uma porcentagem de 0,82% de alunos com deficiência na UFS. Essa porcentagem em face dos avanços na educação da pessoa com deficiência é incipiente quando comparada ao contexto macro.

O quadro a seguir apresenta a entrada de alunos com deficiência no período de 2015.2, 2016.1 e 2021.1. Estatisticamente, é um crescimento pequeno para o total de matrículas na UFS de forma geral, embora seja significativa, a porcentagem de alunos que entraram de um ano para o outro.

Quadro 2–Total de alunos na Graduação da UFS com deficiência

ALUNOS COM DEFICIÊNCIA MATRICULADOS NA UFS	TOTAL
Alunos Especiais Ativos em 2015.2	186
Alunos Especiais Ativos em 2016.1	259
Alunos Especiais Ativos em 2021.1	255

Fonte: DAA–UFS

Analisando a entrada dos alunos com deficiência de um ano para outro na UFS, temos um crescimento de 39,25%. Se levarmos em consideração que a UFS disponibiliza uma vaga por curso para a pessoa com deficiência, estabelecido pela instituição, ou seja cada instituição define a reserva de vaga a pessoa com deficiência.

6 Audiodescrição:

Cabe uma colocação importante sobre o artigo 29 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146), o qual tratava da reserva de vagas das pessoas com deficiência nas universidades, foi vetado, deixando cada instituição de Ensino Superior decidir a porcentagem de vagas destinadas aos cursos superiores, dos alunos com deficiência, bem como a divisão das vagas para os candidatos oriundos das minorias.

Destacar as deficiências da UFS nos aspectos de acessibilidade arquitetônica, comunicacional, metodológica, atitudinal, Instrumental e Programática, tem importância para conhecimento das falhas e que sejam sanadas. Outra questão é a dificuldade de comunicação entre a comunidade acadêmica, administradores, servidores, docentes e discentes.

A acessibilidade é colocada como uma das maiores dificuldades no processo de inclusão na UFS. Os alunos com deficiência visual, surdos e com deficiência física requerem maior necessidade da acessibilidade em diferentes tipos. Os problemas de acessibilidade limitam os alunos no dia a dia, nas aulas, no deslocamento dentro do Campus de São Cristóvão, no acesso ao seu bloco departamental, distante entre os setores. Falta sinalização em braile e nas salas de aula, nos departamentos e nas didáticas.

As dificuldades enfrentadas pelos alunos durante as aulas referem-se aos textos e livros cujas letras são pequenas, a ida à biblioteca e na procura de livros, desconhecimento da língua de sinais, seus próprios problemas de atenção e raciocínio. Esse obstáculo refere-se à acessibilidade comunicacional, para fazer as modificações necessárias à utilização de material impresso com fonte visível, a libras como comunicação necessária ao indivíduo surdo, a audiodescrição e o braile ao cego como recurso de apropriação do conhecimento produzido pela sociedade.

É importante ter clareza das imposições aos grupos sociais desviantes. Segundo Becker, (2009, p.3 0):

Aqueles grupos cuja posição lhes dá armas e poder são mais capazes de impor suas regras. Distinções de idade, sexo, etnicidade e classe estão todas relacionadas a diferenças em poder, o que explica diferenças no grau em que grupos assim distinguidos podem fazer regras para outros.

A compreensão sobre ser de grupos específicos é um passo para o trabalho coletivo de busca de direitos e de diversidade humana na busca por direitos á todos. As sugestões de todos os entrevistados são pertinentes, pois apontam as dificuldades que os alunos com deficiência enfrentam na sua vida acadêmica na UFS, desde a necessidade de cursos de formação aos docentes, sensibilização, à comunidade acadêmica e “*tratar com respeito e não desprezo*”.

3. A INCLUSÃO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

O modelo educacional está sendo forçado a sofrer uma alteração profunda, que pela tendência da nova época, nada deterá, pois o processo de inclusão social da pessoa com deficiência é irreversível (SILVA, 2014, p. 21)

O ingresso das pessoas com deficiência no Ensino Superior impõe desafio a todos que fazem parte da instituição: docentes, discentes e servidores. A universidade pública e gratuita deve receber alunos das mais diversas classes econômicas e não apenas da classe dominante.

O ensino superior no Brasil foi, durante muitos anos, excludente e homogeneizado, não se preparou para atender à diversidade humana, às políticas afirmativas e à equiparação de oportunidades. A Universidade, instituição formada por pessoas, não poderia deixar de perguntar sobre seu futuro, seu presente, sua posição na sociedade, sua contribuição ao bem-estar da humanidade.

Para Souza et al. (2013, p. 86)” ao ingressar na universidade, o estudante com deficiência vivencia situações e circunstâncias que exigem mudanças de estratégias, que envolvem não somente o aluno, mas os diferentes sujeitos que compõem a comunidade acadêmica”. E a comunidade deve estar preparada para saber sobre eles e como se comportar e agir para atender suas necessidades comunicacionais, de acessibilidade, tecnológica e de transporte.

A possibilidade de ascensão ao ensino superior é um fator motivacional no avanço de sua vida e também na possibilidade de ter um emprego

e poder ser autossuficiente. Com a publicação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e as legislações que versam sobre o acesso ao ensino superior a universidade tem avançado nas ações inclusivas e a implantação das cotas nas universidades têm traçado políticas de acesso ao ensino superior por diferentes pessoas das minorias.

A UFS implementou o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, através da Resolução N. 80/2008/CONEPE, que instituiu o Programa de Ações Afirmativas. Essa resolução, no seu primeiro artigo, versa sobre a reserva de uma vaga por curso para alunos com deficiência, comprovado por junta médica e relatório médico, desde 2010, dando maior acesso ao ingresso de discentes com deficiência na instituição.

Sobre o processo de inclusão na UFS Souza *et al.*, (2013, p. 87) descrevem:

As iniciativas pedagógicas que possibilitam na UFS a inclusão limitam-se, no momento, às ações do Departamento de Educação e ao Departamento de Serviço Social, Fonoaudiologia e Educação Física. A partir do segundo semestre de 2007, o NUPIEPED passou a desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de contribuir para o acesso, a permanência e a conclusão dos cursos dos alunos com deficiência na UFS, bem como a criação de uma cultura inclusiva.

Essa pesquisadora está à frente do processo de inclusão na UFS, bem como na formação de profissionais no mestrado e doutorado na área específica de pessoa com deficiência em diferentes contextos, ampliando a quantidade, qualidade e diversidade de pesquisas relacionadas à inclusão.

Neste período os interpretes de libras foram contratados para atender as demandas dos alunos que iniciara seus estudos no ensino superior. A época a UFS não realizou concurso publico para suprir a necessidade, só foi realizado o concurso em 2014, após a implantação do curso de Letras Libras.

Em 2013 foi instaurada a comissão com o objetivo de planejar o curso de licenciatura em Letras Libras na UFS. No primeiro momento foi desenvol-

vido o projeto pelo Departamento de Educação. O Departamento de Letras, agrega o curso de Letras Libras licenciatura. O Departamento de Línguas Estrangeiras–DLES implantou o curso de graduação em Letras–Libras, com 30 vagas anuais, sendo o primeiro vestibular para a primeira turma em 2014. Também vêm sendo realizados concursos para docentes na área de Libras, estas ações têm contribuído para que a Universidade cumpra o papel de propiciar a inclusão social das pessoas com deficiência no ensino superior.

Portanto, ao longo dos últimos anos vêm sendo implantadas ações inclusivas na UFS, ampliando as ações da instituição em prol da inclusão. Além disso, há a produção de dissertações com o foco na pessoa com deficiência em diferentes programas de pós-graduação, como em Educação, Ensino de ciências e matemática, Letras e Psicologia. A UFS desde 2008 tem publicado resoluções objetivando normatizar o acesso das pessoas com deficiência e das classes minoritárias, como as descritas a seguir.

Quadro 03–Resoluções e Portarias da UFS Sobre o Processo de Inclusão

DATA PUBLICAÇÃO	RESOLUÇÕES E PORTARIAS UFS	ASSUNTOS
13.10. 2008.	RESOLUÇÃO N° 80/2008/CONEPE	Institui o Programa de Ações Afirmativas para garantia de acesso de grupos menos favorecidos à UFS.
22.06.2012	RESOLUÇÃO N° 58/2012/CONEPE	Substitui a Resolução n° 80/2008/CONEPE, que institui o Programa de Ações Afirmativas e altera os artigos 7° e 16 da Resolução 24/2011/CONEPE, os quais regulamentam o vestibular da Universidade Federal de Sergipe.
26.04.2013	PORTARIA n° 1501	Institui Comissão de Políticas de Acessibilidade da UFS.
24.02.2014.	RESOLUÇÃO N° 11/2014/CONSU	Define as ações de auxílio da assistência estudantil da UFS.
28.03.2014	RESOLUÇÃO N° 05/2014/CONEPE	Dispõe sobre os direitos acadêmicos de alunos da UFS com necessidades educacionais especiais .
28.03. 2014	RESOLUÇÃO N° 06/2014/CONEPE	Institui o Programa de Ações Inclusivas na UFS.
2803. 2014	RESOLUÇÃO N° 08/2014/CONEPE	Institui o Programa de Tutoria Inclusiva de apoio acadêmico a estudantes com necessidades educativas especiais na UFS.

Dados coletados na UFS em 09 de fevereiro de 2016.

7 Negrito nosso, para compreender as diferentes nomenclaturas utilizadas pela UFS, já que a atual é pessoa com deficiência.

Esse quadro demonstra a construção das políticas internas que estão em consonância com as Políticas Nacionais, a evolução da legislação e implantação das Ações Afirmativas na UFS, no ingresso da pessoa com deficiência e estendida às políticas das cotas. Torna-se mister observar a utilização das nomenclaturas acima colocadas em negrito as quais, já em desuso na atualidade e as portarias e resoluções que foram elaboradas sem o conhecimento da atual nomenclatura, o que chama a atenção para a falta de um pesquisador da área na construção dessas legislações.

A Divisão de Ações Inclusivas–DAIN faz parte do CODE e foi criada em 2014, por meio do regimento interno da UFS, teve aglutinadas suas competências de atuação. A Divisão de Ações Inclusivas–DAIN conta atualmente com quatro técnicos em assuntos educacionais e uma psicóloga, que é a coordenadora do setor. Estes servidores aglutinam atividades de acompanhamento de 273 bolsistas de diferentes funções, que acompanham os discentes que necessitam de tradutores e intérpretes de libras, antes servidores terceirizados, hoje servidores concursados. Há servidores que transcrevem e revisam os textos em Braille na biblioteca central do campus São Cristóvão–BICEN e na biblioteca de Lagarto–BILAG.

As atividades desenvolvidas pelos bolsistas são: confecção de material para os alunos (desde ampliação de letras dos textos), copistas (reprodução do material para os alunos), auxílio na orientação e mobilidade de alunos cadeirantes e cegos, auxílio nos programas de matrícula e pesquisas dos alunos nos computadores que se localizam no DAIN.

Abordaremos a seguir a origem e o percurso das disciplinas relacionadas à educação da pessoa com deficiência na UFS, os departamentos nessa IES que deram início à sistematização no currículo de disciplina relacionada à inclusão, bem como os professores pioneiros nessa área na UFS.

4. A CONSTRUÇÃO DO PROCESSO INCLUSIVO NA UFS

A disciplina de Psicologia do Excepcional oferecida pelo Departamento de Psicologia da UFS foi a primeira disciplina a abordar o conteúdo sobre características das pessoas com deficiência aos discentes em di-

ferentes cursos de formação de professores na Universidade Federal de Sergipe.

Uma das fundadoras do curso de Psicologia da UFS, a Dra. Gizelda Santana Moraes, merece destaque pelo seu pioneirismo no Nordeste do Brasil, ao iniciar os cursos de Psicologia da Universidade Federal da Bahia, em 1969, e da Universidade Federal de Sergipe, em 1990.

Corroborando o processo de inclusão na UFS, Seixas & Souza, (2011, p.5) relatam:

Em 2006 surgiu um movimento denominado “Por uma Universidade sem Deficiência,” liderado por alunos do curso de Serviço Social, Letras e Pedagogia. Esse grupo discutia e solicitava melhoria das condições de acesso e permanência da pessoa com deficiência na UFS [...] e no currículo do curso de Pedagogia foram implantadas as disciplinas obrigatórias Fundamentos da Educação Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais, que por, imposição legal, foi estendida aos demais cursos de licenciatura e ao curso de fonoaudiologia.

Alunos com deficiência fizeram o vestibular na UFS, mas, desistiram por falta de acessibilidade e metodologias para efetiva participação durante o vestibular e ou na dificuldade de acessibilidade durante o curso, outros que conseguiram permanecer no curso e concluir seus estudos. Ademais a ausência de disciplinas voltadas à área da educação especial na formação de professor eram projetos tímidos na esfera universitária.

Compreendendo, portanto, as ações de acessibilidade atitudinal, refletindo sobre as potencialidades que os alunos com deficiência têm quando lhes são proporcionadas oportunidades. Outra ação para os professores concluírem sua formação em nível de graduação foi o Programa de Qualificação Docente–PQD, que funcionou no interior do Estado de Sergipe, formando em nível superior os professores leigos.

Destacamos que o Projeto de Qualificação Docente da UFS teve início em 1997. Segundo Souto (2005, p.6):

No dia 19 de fevereiro de 1997, através da Resolução nº 02/97 CONSU, por decisão unânime do Conselho Universitário da Universidade Fede-

ral de Sergipe, foi aprovada “a criação dos cursos de Licenciatura Plena em Português e em Ciências, com habilitação em Química, Biologia e Matemática a serem ministrados em Convênio com a Secretaria de Estado de Educação e Desporto e Lazer do Estado de Sergipe e Fundação de Apoio à Pesquisa de Sergipe”. Assim, a UFS deu um passo significativo para a viabilização do seu primeiro Programa de Qualificação Docente, fruto da parceria firmada entre a UFS, a SEED e a FAPESSE.

Nesse processo de interiorização da UFS, foram estruturadas grades curriculares com disciplinas voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência. Os cursos foram se ampliando para as licenciaturas em Educação Física, Geografia, História, Letras-Português, Letras-Português/Inglês e Pedagogia. Os professores ministravam aulas nos polos distribuídos pelo interior do estado, nos finais de semana.

Compreendemos a questão legal como mecanismo de inclusão das pessoas com deficiência em diferentes lócus. Ademais esse acesso não significa estar por estar, e sim uma conquista. Conquista pela resistência desenvolvida ao longo dos anos e na efetivação de legislações, mas substancialmente ao ser visível, galgar posição na sociedade brasileira e alterar modelos segregativos. A participação deve ser buscada; cultivada; deve propiciar autonomia e empoderamento às pessoas consideradas como minorias. Urge continuar a luta!! Pois ainda temos um longo caminho.

Os excluídos por algum estigma são considerados diferentes, vítimas de um mundo em constante transformação tecnológica, científica, bélica e de intenso crescimento populacional. Quando vemos pessoas com deficiência ou que têm alguma marca visível, e diferentes do considerado “normal”, temos uma visão do senso comum. Reconstruir essa visão não é fácil, sobretudo em uma sociedade que durante anos foi excludente e segregadora. Eliacheff & Larivière (2012, p. 16): “Vivemos em um mundo onde as desigualdades crescem ao mesmo tempo em que a nossa sociedade é a mais igualitária que jamais existiu.”

Urgem ações voltadas à acessibilidade devido às dificuldades reais enfrentadas no dia a dia das pessoas com deficiência no deslocamento dentro da instituição, as quais comprometem seu ir e vir.

O conhecimento anterior à Universidade em língua portuguesa pelos alunos surdos é importante relatar que muitos têm dificuldade de interpretação por esse motivo, já está em planejamento um curso de nivelamento de língua portuguesa para eles. Os acompanhantes percebem muitas vezes que o aluno com deficiência se sente envergonhado ao falar sobre a sua dúvida preferindo ficar calados. Em 2009 existia o Incluir que era o espaço na Universidade onde eram disponibilizados bolsistas para auxiliar os alunos com deficiência que entraram na UFS pelas cotas e necessitavam de suporte pedagógico.

Alguns professores tentam descrever a aula através de descrição verbal e corporal, outros professores ficam depois da aula auxiliando na aprendizagem do aluno, outro fator que pode dificultar a aprendizagem do estudante é a utilização de medicações prescritas pelos médicos que podem torná-lo sonolento, comprometendo a compreensão do conteúdo e sua memorização. Outro ponto a destacar é que cada área do conhecimento tem terminologias e técnicas que necessita de estudos para se fazer a interpretação em Libras de forma dinâmica.

As sugestões colocadas são pontuais e importantes na perspectiva daqueles que acompanham as necessidades dos alunos no dia a dia. Ao final da seção faremos uma síntese das sugestões elencadas por todos os entrevistados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de Inclusão na UFS é marcado por diferentes iniciativas, associadas as mudanças das legislações na própria universidade para se adequar as mudanças das legislações nacionais. Foram implementadas a partir da chegada de alunos com deficiência e continuam a serem modificadas. Observamos que muitas mãos alinhavaram e alinhavam o processo de inclusão na Universidade Federal de Sergipe-UFS, focando sempre com a chegada de novos alunos com necessidades diferentes que vão exigindo novas formas de acessibilidade para propiciar ao aluno com deficiência acesso ao ensino superior. Com o paradigma da diversidade humana na

perspectiva inclusiva, as IES e IFS norteiam o seu caminho para atender à diversidade humana. Além de implantar políticas inclusivas impõem-se capacitar seu corpo docente, discente e de servidores, a proporcionar acessibilidade em todos os tipos para receber os alunos com deficiência, favorecer livre acesso à instituição nas adjacências e ao currículo.

Com a matrícula do aluno com deficiência suas necessidades são elencadas como as de acompanhantes para auxiliar sua vida acadêmica, os professores começam a ser avisados antes do início do semestre letivo que terão alunos com deficiência e dessa forma se preparar, essa foi uma das questões pontuadas pelos docentes. As políticas acadêmicas institucionais têm promovido à acessibilidade educacional na UFS através de resoluções e acompanhantes aos alunos com deficiência;

Uma dificuldade apontada por todos os entrevistados diz respeito à acessibilidade arquitetônica que promove ao indivíduo acesso a todos os ambientes, na UFS esse acesso encontra grande dificuldade com as pistas táteis soltas, incorretas ou em falta; Elevadores que não funcionam; Comunicação em braile incorreta nos prédios entre outras.

O Centro de Educação e Ciências Humanas – CECH/UFS foi e continua sendo o precursor no processo inclusivo na UFS. Inicialmente o Departamento de Psicologia ao incluir disciplina com temática voltada para a pessoa com deficiência: Psicologia do excepcional. No entanto como disciplinas relacionadas à formação de professor, temos no Departamento de Educação as disciplinas: Fundamentos da Educação Inclusiva e Libras; e outras disciplinas que são implantadas em cada semestre letivo no Departamento de Educação – DED. Portanto, o CECH/UFS foi o pioneiro na inclusão de disciplinas com a preocupação de formação de professores na perspectiva inclusiva. Outro fato relevante no CECH, é que o Departamento de Educação – DED é o primeiro em quantitativo de docentes doutores com 28, em segundo lugar o Departamento de Psicologia com 24 docentes doutores (UFS em números, 2020).

Verificamos que são incipientes na instituição ações na comunidade acadêmica para conhecer o processo de inclusão, bem como desmistificar a impossibilidade de os alunos com deficiência estarem no Ensino Superior.

Estudos da educação da pessoa com deficiência no Ensino Superior em Sergipe ainda são embrionários. Com a identificação dessa falta optamos por trilhar este caminho, conhecer como ocorreu o processo de inclusão na UFS a implantação de disciplinas com proposta inclusiva, o Centro na UFS que deu início ou começou o processo, quais foram os primeiros docentes a desenvolverem a inclusão, quais ações voltadas ao processo de inclusão por essa UFS para proporcionar o ingresso, permanência e a conclusão da formação do discente com deficiência.

Outro ponto relevante é a criação de disciplinas voltadas para o conhecimento da pessoa com deficiência, nos cursos de formação de professor na UFS, na década de 1990 em Sergipe, a criação de grupos de pesquisas que fomentou o interesse de alunos na área, pesquisadores e professores, desenvolvendo pesquisas com temática que versa sobre a pessoa com deficiência na UFS.

Cabe destacar o Programa de Qualificação Docente, também promovido inicialmente pelo Governo Albano do Prado Franco, que promoveu a formação de professores em nível superior em cidades polos do interior do estado. Nesse momento foi modificado o currículo e incluídas disciplinas em diferentes cursos como: Fundamentos da Educação Inclusiva e Educação física adaptada.

A crescente participação de discentes com deficiência na Universidade Federal de Sergipe em diferentes áreas, participando do dia a dia da instituição, vai, ao longo do tempo, mudando a concepção vigente, da impossibilidade de profissionalização e formação para o trabalho, que se tinha deles e conhecendo suas potencialidades, seu processo de crescimento rumo à educação, à profissionalização, à participação em concursos e aprovação, e reconhecido na valorização profissional e pessoal do indivíduo.

Nesse sentido, vale ressaltar que quase todos os alunos surdos graduados pela UFS já estão trabalhando, alguns deles sendo professores da própria universidade.

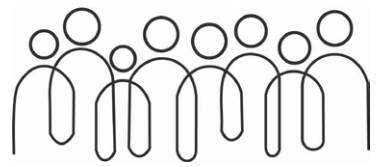
REFERÊNCIAS

- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos sociologia do desvio**. Tradução Maria Luiza X. de Borges; revisão técnica Karina Kuschnir. 1ª. Ed. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar ed. 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei No. 13.146). MEC; SEESP, 2015.
- BRASIL. MEC. **Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de educação especial na perspectiva inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CRUZ, CÂNDIDA LUÍSA PINTO. **Tessitura da Inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares**. Dissertação Educação UFS, Orientadora Dra. Rita de Cacia Santos Souza, 2016.
- ELIACHEFF, Caroline & LARIVIÈRE, Daniel Saulez; **O Tempo das vítimas**. Tradução: Lucia Valladares. São Paulo: Editora Fapunifesp, 2012.
- LACERDA, C.B.F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. Cad. Cedes, Campinas, v. 26, n.69, p. 163–184, 2006.
- LIMA, Iara Maria Campelo. **Tecendo saberes, dizeres, fazeres em formação Contínua de professores: uma perspectiva de educação inclusiva**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012. 232p.
- LÜDKE, Menga. **A pesquisa qualitativa e o estudo da escola**. Cadernos de Pesquisa, n 49, p. 43–44, maio. 1984.
- RODRIGUES, David (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.
- RODRIGUES, David. **Direitos Humanos e Inclusão**. Lisboa–Portugal, Profedições, 2016.
- SEIXAS, Catharine Prata & SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Vivências do Processo de Inclusão na Universidade Federal de Sergipe**. I CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE, 2011. Anais do V Fórum Identidades e Alteridades GEPIADDE/UFS/ITABAIANA–Brasil.
- SILVA, Valéria Simplício da. **A implantação da língua brasileira de sinais como disciplina curricular obrigatória na Universidade Federal de Sergipe**. Dissertação de mestrado. São Cristóvão: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. 2015
- SOUZA, Rita Cácia Santos. **Educação especial em Sergipe do século XIX ao início do século XX: cuidar e educar para civilizar**. Salvador: FE/UFBA, 2009. 197 p. Tese (Doutorado) –

SOUZA, Rita de Cácia Santos Souza. **Educação Especial em Sergipe**: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Dissertação de mestrado. São Cristóvão: Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. 2000

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE. **UFS em números: 2015–2016**. São Cristóvão: Editora UFS, 2016. 32p.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 1984. 205p.



A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA DISCIPLINA LIBRAS NO ENSINO REGULAR¹

Raimunda dos Santos Barbosa²

Rita de Cácia Santos Souza³

Adriana Alves Novais⁴

Maria Iranilde S. Souza da Silva⁵

Ilvanir da Hora Santos⁶

Anderson Francisco Vitorino⁷

Clécia Souza Santos⁸

1 INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva no Brasil ainda é um desafio, especialmente no que se refere ao estudante surdo. Ainda é recorrente o desconhecimento e despreparo dos professores acerca da surdez, a dificuldade de

- 1 Texto revisado e ampliado do TCC em Pedagogia.
- 2 Formada no Magistério pelo Instituto de Educação Rui Barbosa, graduada em Pedagogia pela Faculdade Amadeus. Participante como uma das autoras do livro “Introdução aos estudos sobre Educação de Surdos”.
- 3 Pós-doutorado, doutorado em Educação pela UFBA, Mestrado e Licenciatura em Pedagogia pela UFS. Membro da SBPEE, AMAS, ALCS e AFLAS. Membro Fundadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).
- 4 Doutora em Educação–UFS. Especialista em Libras e em Educação Especial. Membro do Núpita–UFS/CNPQ.
- 5 Pedagoga com especialização em Educação Especial e Inclusiva vínculo institucional: Rede particular (Núcleo de Acompanhamento Educacional Neuropsicopedagógico).
- 6 Mestre em Ensino de Ciências e Matemática (UFS), Especialista em Libras e Didática e Metodologia do Ensino Superior (FSL)– Pedagoga (FPX)– Graduada do curso de Letras–Libras (UFS)– Membro do Núpita (UFS/CNPQ).
- 7 Doutorando, UFPR – Universidade Federal do Paraná. Membro do GEPEPECOE; Membro do Núpita–UFS/CNPQ.
- 8 Licenciada em Pedagogia pela UNIT; Especialista em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) pela Faculdade Atlântico, Pós Graduada em Neuropsicopedagogia pela FANESE, Orientadora Educacional e coordenadora do Núcleo de apoio Neuropsicopedagógico escolar– NANPE na Rede Salesiana de Escolas; Membro do NUPITA/UFS; Pós-graduada em Intervenção ABA aplicada ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Faculdade Metropolitana de São Paulo.

aceitação por parte dos familiares, o que acarreta a privação de linguagem da criança desde os primeiros meses de vida (Quadros, 2019) e a falta de acessibilidade linguística em órgãos públicos.

Falar de surdez e das questões que envolvem a aquisição da linguagem e a situação de privação a que muitos surdos são expostos faz-se necessário e urgente na atualidade. Ainda são graves as situações de atraso no desenvolvimento de muitos surdos que chegam à idade adulta sem o domínio de uma língua. As consequências são desastrosas para sua vida acadêmica e pleno exercício da cidadania.

Conforme Quadros (2019), privação linguística é o processo pelo qual se nega ao sujeito o direito de acesso a uma língua. Ao pensarmos numa criança ouvinte e em como seu desenvolvimento cognitivo se dá a partir da interação com o meio e na quantidade de informações a que ela está exposta constantemente, favorecendo sua linguagem e promovendo uma ebulição em seu cérebro, na tão famosa fase dos “porquês”, é preciso fazer o contraponto com o que acontece com uma criança surda na mesma faixa etária.

A inclusão educacional tem como princípio promover a participação de todos com equidade e no que se refere à surdez, isso significa acessibilidade linguística, educação bilíngue e presença no currículo escolar que lhe possibilite a aprendizagem. A Língua de Sinais é um instrumento que pode favorecer a inclusão educacional do surdo, mas para isso se faz necessária uma escola aberta para que possam acolher e conhecer as especificidades desse aluno.

Ciente disto, Quadros (2019, p. 142), compreende que “As línguas irão, portanto, transitar nas escolas em que houver surdos matriculados, enquanto línguas de instrução (língua usada na interação) e língua de ensino (língua que faz parte do currículo para ser ensinada)”. Dito isto, averiguamos que a Libras é uma língua fundamental no processo de ensino e aprendizagem para os estudantes surdos.

Portanto, partindo dessa premissa, a referida pesquisa tem como objetivo refletir sobre a implementação da Libras no processo de inclusão de estudantes surdos na Educação Básica, buscando assim conhecer o

processo de desenvolvimento e aceitação para que possa criar uma sociedade mais justa e compreensiva, adquirindo o conhecimento necessário para chegar à socialização.

A Libras é uma língua visual-gestual, pois utiliza tanto os gestos quanto expressões não-manuais, sendo percebida através da visão.

O sinal é formado a partir da combinação do movimento das mãos com um determinado formato em um determinado lugar, podendo este lugar ser uma parte do corpo ou um espaço em frente do corpo. Essas articulações das mãos que podem ser comparadas aos fonemas e às vezes aos morfemas são chamadas de parâmetros (Felipe *apud* Souza, 2012, p. 72).

Os usuários de Libras podem discutir qualquer assunto ou matéria que seja do seu interesse, assim como os usuários das línguas orais. Todas as línguas são estruturadas de acordo com a necessidade das pessoas, observando que cada região apresenta uma característica específica própria.

A inclusão da disciplina Libras no Ensino Regular é proposta que vem sendo articulada desde a aprovação da Lei da Libras, em 2002 (Brasil, 2002). Desde 2004, o Projeto de Lei que defende a obrigatoriedade da Libras como componente curricular tramitou no Congresso Nacional, sofrendo alterações, arquivamentos e sendo reapresentado por novos proponentes. Em 25 de maio de 2021, o Senado finalmente aprovou o Projeto, sob o nº 4.909/2020, de autoria do senador Flávio Arns, qualificando a educação bilíngue como modalidade de ensino e incluindo-a na LDB 9.394/96. Ao ser vinculada à LDB, a educação bilíngue deixa de ser considerada parte da educação especial, ganhando independência enquanto modalidade de ensino (Agência Senado, 2021), no intuito de alcançarmos uma melhoria na qualidade de ensino para os alunos surdos.

O trabalho apresenta perspectivas que visam promover um maior envolvimento da pessoa surda na sociedade, por meio da compreensão acerca dos direitos das pessoas com deficiência. A pesquisa tem como alicerce a questão: qual o cenário atual acerca da inclusão de estudantes surdos no Ensino Regular?

Para isso, utilizamos como metodologia a pesquisa bibliográfica, a qual, segundo Gil (2008), tem por base estudos de autores que se debruçaram sobre a questão, publicados por meio de livros, teses, dissertações e artigos acadêmicos, disponíveis por meio impresso ou digital. Todo material pesquisado e analisado passou por uma triagem, com o objetivo de ordenar e organizar as informações a compor o desenvolvimento do texto.

2 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DA LIBRAS NO ENSINO REGULAR

A palavra “educação”, procede de *educare* (e seu cognato *educere*), significa “guiar, conduzir” e o prefixo “e” pode ser traduzido por “para fora”. Em seu conceito elementar, educação é a atividade de “conduzir para fora” ou “direcionar para fora” (Miranda e Ferreira, 2020, p.11). O processo educativo ocorre desde quando “nasce” a história humana até os dias de hoje, tornando-se uma peça fundamental para o desenvolvimento da humanidade, criando, assim, meios para a própria sobrevivência, sendo necessários conhecimentos para atingir os objetivos propostos.

O processo educativo não é igual para todas as regiões, lugares ou países. Ele ocorre por meio de processos informais, das atividades que visam à sobrevivência do indivíduo ou da tribo, de acordo com suas necessidades. Assim, “cada lugar tem sua cultura própria ou comportamentos padrão, característicos de determinada sociedade onde o homem cria a cultura e a cultura acaba moldando o homem” (Giles, 1987, p. 286). É por esse motivo que o papel educativo é de máxima importância no processo de integração na sociedade, pois o mesmo procura mostrar o domínio dos conhecimentos necessários para a vida adulta.

A educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, que defende os direitos de todos os estudantes à educação escolar e, por isso, faz-se necessário estarem juntos para aprender e praticar sem discriminação e de maneira equânime.

Uma pesquisa realizada no estado do Paraná (2016) que tratou do caso de uma aluna da rede regular de ensino, concluiu a importância da

Libras para uma verdadeira inclusão, afirmando que a inclusão só acontece por meio do conhecimento de todos nesse processo.

Daí a necessidade urgente da inclusão da disciplina de Libras no currículo regular, uma vez que, para que haja de fato a inclusão da pessoa surda na rede regular de ensino, é preciso que todos tenham acesso e domínio da língua de sinais.

A inclusão não deve ser vista como uma imposição, ela precisa tornar-se algo natural da sociedade e isso inclui formação continuada dos professores e inserção no currículo da educação básica desde os primeiros anos de escolarização dos alunos, sejam eles da educação especial ou não. O ambiente escolar precisa ser um espaço de respeito às diferenças, motivação, significado, inclusão e aprendizagem. A inclusão é vista, portanto, como uma necessidade de mudança em todo o ambiente escolar, procurando envolver o sujeito, direta ou indiretamente, no processo educativo.

Recentemente no estado de Sergipe, uma escola da rede pública municipal foi destaque em realizar uma metodologia de ensino aos quais são priorizadas as necessidades específicas de cada aluno, com isso conseguiu oferecer por meio de uma metodologia inclusiva a integração do surdo no ensino regular. O trabalho desenvolvido no Colégio Estadual 11 de Agosto, em Aracaju, é um projeto inovador na perspectiva bilíngue, que visa colocar a língua materna do surdo como sendo sua primeira língua no processo de alfabetização e como segunda língua a língua portuguesa. O projeto foi idealizado pela coordenadora pedagógica e autora, Tálita Cavalcante Pergentino, tem rendido avanços significativos no processo de alfabetização das crianças surdas.

O foco principal deste trabalho é, portanto, a inclusão de estudantes surdos nas escolas regulares, processo que tem provocado, ainda, uma crise de identidade institucional em que os professores e profissionais no geral, muitas vezes são pegos de surpresa. Não desejamos de forma alguma, assim como foi citado por Witkosi, (2009) “considerar que o aluno surdo possa ser integrado/incluído na escola regular a partir da possibilidade de ele realizar leitura orofacial, [...] é uma cômoda justificativa ingênua de estar incluindo-o para excluir”, mas entendemos que é preciso

ter um bom conhecimento sobre a cultura do indivíduo surdo para poder incluí-lo sem preconceitos.

Diante deste contexto, para uma melhor compreensão dos aspectos da surdez e aprendizado da Libras, é preciso entender quem é o sujeito surdo, suas diferentes identidades, reconhecendo-o como sujeito no exercício de sua cidadania, como alguém que percebe o mundo de maneira visual, daquilo que o olhar alcance e percebe do mundo ao seu redor. Assim, Silva (2005), esclarece que,

A surdez está presente em três momentos históricos da humanidade: o primeiro momento está relacionado à negação do sujeito como ser; o segundo momento é o surgimento da língua de sinais; o terceiro é o reconhecimento do surdo como sujeito social e individual. Uma deficiência causada por diversos fatores, alguns por alteração genética e hereditários, por motivos de doença pré, peri e pós natais, por abuso de remédios ou sons impactantes (Silva, 2005, p. 171).

A perda da audição interfere significativamente no desenvolvimento da criança, principalmente no desenvolvimento da linguagem, ocasionando entre alguns ouvintes a ideia de que, por não escutar, o indivíduo surdo não pode falar, questionar, organizar o próprio pensamento e expor ideias. Esta é uma visão preconceituosa, o surdo tem toda a capacidade de falar e compreender o mundo, desde que lhe seja dada condição de aprender e utilizar uma língua em contexto. Ser surdo não implica em mutismo; a perda da fala se relaciona a um problema nas cordas vocais e não à perda da audição.

A pessoa surda não tem suas funções básicas auditivas em funções normais e por isso apresenta algumas dificuldades, principalmente no fator interação. Entretanto, não a impede de socializar com o mundo dos ouvintes, estudar em escola regular, frequentar os mesmos espaços que os ouvintes. Alguns autores como Nascimento e Seixas (2021, p. 06) classificam os graus de deficiência auditiva e surdez de leve, moderada, severa e profunda. Sendo:

- 1. Deficiência auditiva leve:** quando a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.
- 2. Deficiência auditiva moderada:** quando a criança é capaz de perceber os sons da fala; adquire e desenvolve a linguagem oral espontaneamente; o problema geralmente é tardiamente descoberto; dificilmente se coloca o aparelho de amplificação porque a audição é muito próxima do normal.
- 3. Surda severa:** quando a criança terá dificuldades em adquirir a fala e linguagem espontaneamente; poderá adquirir vocabulário do contexto familiar; existe a necessidade do uso de aparelho de amplificação e acompanhamento especializado.
- 4. Surdez profunda:** quando a criança dificilmente desenvolverá a linguagem oral espontaneamente; só responde auditivamente a sons muito intensos como: bombas, trovão, motor de carro e avião; frequentemente utiliza a leitura orofacial; necessita fazer uso de aparelho de amplificação e/ou implante coclear, bem como de acompanhamento especializado.

A partir da análise feita pelos autores é possível notar que independente do grau da deficiência sempre haverá dificuldade, entretanto, é importante o diagnóstico e intervenção precoce para que se tenha bons resultados em todos os aspectos, principalmente enquanto sujeito surdo.

A família também é um espaço importante para construção da interação da pessoa surda na sociedade por meio da língua de sinais, uma vez que muitas famílias não têm o total conhecimento da relevância que os sinais podem estabelecer para o desenvolvimento psíquico e social desse sujeito. A oralização ainda é caminho buscado por alguns pais na perspectiva de que os seus filhos se assemelhem ao máximo aos ouvintes com o uso da oralidade.

A comunidade surda tem como garantia da sua preservação no que se refere a identidade, o uso da Língua Brasileira de Sinais, pois é através dela

que se contribui e se constrói a valorização da cultura surda, que sempre esteve a margem do controle hegemônico da cultura dos ouvintes.

A utilização da Libras pelo surdos traz viabilidades para o entendimento e facilitação no atendimento das suas necessidades, na execução dos seus direitos como cidadão. A não aceitação desse processo pode levar a grandes dispendios no progresso emocional, social e cognitivo da pessoa surda. Assim, faz-se necessário que as crianças surdas possam ter acesso a língua logo após o diagnóstico, para que não sejam impossibilitadas de se desenvolverem integralmente, como forma significativa de inclusão.

Myklebusy (1940) apud Moura *et al*, (2008, p. 01), desenvolveu um estudo que comprovou a percepção, a memória, a personalidade e a maturidade social entre surdos e ouvintes de diferentes idades. Concluiu ter encontrado alguns similares quantitativos, uma vez que “o surdo apresenta um pensamento de natureza mais concreta do que as dos ouvintes possuem uma personalidade pouco flexível ainda uma fraca maturidade social”.

É através desse contexto que se faz necessário pensar na educação de surdos, com o objetivo de incluí-lo na sociedade em condições efetivas de comunicação. Essa luta tem sido travada desde a Idade Média, quando eram vistos como incapazes, até que o francês Abade Charles Michael de L' Epée, por volta de 1770, fundou a primeira escola para surdos, dando-lhes a oportunidade de aprender e se fazer entender por meio de sinais e da língua escrita. No entanto, para muitos estudiosos higienistas ouvintes, apenas por meio da língua é que os surdos podiam ser vistos como cidadãos e, assim, em 1880 por meio do Congresso de Milão, foi decretado o método oralista como modelo ideal de ensino de surdos, ao mesmo tempo que se proibiu o uso da sinalização em todas as instituições de ensino de surdos.

No entanto, sabe-se que a pessoa surda tem capacidade e inteligência para aprender o que lhe é ensinado, não necessariamente através do idioma oral, mas por meio de uma língua que explora a visão e a gestualidade e que possui uma estrutura própria, bem como todos os aspectos que constituem qualquer outra língua: gramática própria, aspectos semânticos, fonéticos, sintáticos e pragmáticos. No Brasil,

[..] a educação especial no Brasil se inicia no século XIX, com o objetivo de atender os portadores de deficiência, mas apenas no final dos anos cinquenta para início dos anos setenta do século XX é que a política educacional brasileira realmente ocorre, ou seja, a inclusão surge. Destacando-se em dois períodos: o primeiro de 1854 a 1956 com a iniciativa de oficiais e particulares isolados, e o segundo período que é de 1957 a 1993 com a iniciativa oficial de âmbito nacional (Mazotta, 2005, p.27-28).

Com todo esse desafio de poder fazer a inclusão, foi criado o “Imperial Instituto de Surdos-Mudos”, hoje chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). O Instituto foi fundado em 26 de setembro de 1857, na cidade do Rio de Janeiro pelo professor surdo francês Ernest Huet. Inicialmente, só atendia surdos do sexo masculino, mas, anos mais tarde, abriu oportunidade para o sexo feminino. Logo após, a instituição tornou-se federal.

A instituição trouxe bastante benefício para os surdos. Foi a partir dela que surgiram as primeiras discussões acerca da necessidade de uma legislação específica para atender aos direitos das pessoas surdas, por volta de 1950, mas apenas em 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Base de Educação) destaca um capítulo sobre a Educação Especial, reafirmando os deveres e direitos dos alunos a uma educação pública e gratuita. As demandas e discussões promovidas pelo INES foram basilares para a construção e promulgação da Lei 10.436, de 24 de abril de 2002, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais:

Art.1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais – Libras e outros recursos de expressão a ela associada. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais – Libras, a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual – motora, com estrutura gramatical própria constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (Brasil, 2002).

Anos mais tarde, surge o decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da lei nº

10.098, de dezembro de 2000, falando sobre as pessoas surdas, a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação dos professores de Libras e do instrutor, o uso da Libras e da língua portuguesa para a pessoa surda, da formação do intérprete, do direito à educação, da garantia à saúde e do papel do poder público no apoio ao uso e difusão da Libras. O artigo 22 ressalta a garantia da educação básica para o aluno surdo além da educação bilíngue para todos os alunos.

Art. 22. As instituições federais de ensino responsável pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I. Escola e classe de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II. Escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como a presença de tradutores e intérprete de Libras – Língua portuguesa (Brasil, 2005, s/p).

De acordo com Goldfeld (1997), a criança terá assegurada não apenas a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, como também a integração de um autoconceito positivo, abrindo novas possibilidades de aprendizagem. Complementando ainda a lei 5.626 de dezembro de 2005, art. 3, a Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de graduação, Licenciatura, Ensino Médio e Superior, sendo optativo nos cursos de Educação Superior e Educação Profissional. Ainda no mesmo Decreto, citado em seu artigo 22 no seu inciso I, expressa a possibilidade de, onde seus pares poderão optar em “escolas e classes de educação bilíngue abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues na educação infantil e ensino fundamental II”.

Dessa forma, desde os primeiros contatos com o processo educacional, a escola bilíngue promove a aquisição de um aprendizado mais

significativo para o aluno surdo, fortalecendo sua identidade cultural e construtiva em seu processo de aprendizagem. Ressaltamos que este é um desafio atual, tornar a escola capaz de apresentar alternativas quanto a sua organização estrutural que pense nas possibilidades de atender às necessidades linguísticas do aluno surdo, com novas formas de saberes não só para o aluno surdo mas também, para os alunos ouvintes.

É importante que o ensino da língua de sinais esteja presente não só nos cursos de graduação (Licenciatura), ou cursos profissionalizantes, mas sim no ensino regular, sendo incluído no currículo como uma disciplina obrigatória, e com isso alcançar o objetivo da comunicação do surdo com o ouvinte e a possibilidade de se aprender de maneira bilíngue, em Libras como primeira língua e em português na modalidade escrita como língua adicional.

O bilinguismo capacita o surdo a usar a língua portuguesa na escrita e a LIBRAS, que é a sua primeira língua, na escola e na vida social. O bilinguismo trabalha as duas línguas sendo uma forma que seus interlocutores interajam entre si de maneira mais natural possível, utilizando-as alternadamente, a depender da circunstância.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser Bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos e, como Segunda língua, a língua oficial de seus pais. Para os bilinguistas, o surdo não precisa almejar uma vida semelhante ao ouvinte, podendo assumir sua surdez (Goldfelld, 1997, apud Souza, 2014, p 12).

Dessa forma, fica evidente a importância do desenvolvimento de distintas atividades com a língua de sinais, almejando, sempre, o desenvolvimento e a habilidade interacionista com as mais diferentes esferas sociais, independentemente da deficiência que o sujeito tenha. “A educação dos surdos vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões e pesquisas acerca de práticas educacionais educativas” (Fabrício; Miranda, 2021, p. 1), e isso se deve às conquistas da comunidade surda nesses últimos anos, como o reconhecimento da Libras.

Em 25 de maio de 2021, o Senado finalmente aprovou o Projeto, sob o nº 4.909/2020, de autoria do senador Flávio Arns, qualificando a educação bilíngue como modalidade de ensino, aprovado pelo presidente e sancionada na forma da Lei nº 14.191, de 03 de agosto de 2021, que dispõe e altera a Lei nº 9.394/96.

Conforme a Emenda à LDB, em seu capítulo V-A, a educação bilíngue configura-se como “modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

Além disso, os estudantes continuam contando com serviços de atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. Esta oferta se dará desde o zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida.

Implantar o bilinguismo não é tarefa fácil, como aponta Lopes (2011). A experiência de alguns países demonstrou que é preciso investimentos que vão além do aprendizado da língua de sinais por professores, estudantes e familiares. Envolve mudanças atitudinais no olhar dos surdos e ouvintes sobre os surdos. “Talvez seja esse o desafio maior dentro da corrente do bilinguismo”, afirma a autora (Lopes, 2011, p. 65), pois estão bastante arraigados na sociedade um discurso e um olhar sob a perspectiva clínica, do viés terapêutico, da falta de audição sobrepondo-se às possibilidades, aos demais sentidos, que posicionam os sujeitos surdos como incapazes e deficientes.

Para que tal projeto tenha efeito, é preciso que a proposta curricular considere aspectos históricos e culturais “[...] das comunidades surdas, novas tecnologias educacionais pautadas essencialmente em recursos visuais, formação de professores edificada em concepções socioantropológicas, maior participação da comunidade surda na gestão dessa educação, entre outros aspectos” (Fernandes, 2016, p. 79–80). Com vista nessa

afirmação de Fernandes, podemos compreender o quanto necessitamos avançar sob os aspectos de ensino e aprendizagem como âmago da Educação dos Surdos.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão precisa ser feita dentro dos espaços escolares, com ensino bilíngue, e condições para sua execução. O trabalho pedagógico realizado com alunos surdos deve ser pautado na filosofia educacional bilíngue, no ensino da Libras e da língua portuguesa, já que esta se tornou a segunda língua do país. O uso da Libras no ensino regular enriquecerá o currículo, favorecendo também o contato do surdo com o surdo e do surdo com o ouvinte, motivando assim o aprendizado e uma melhor inclusão escolar. Se o currículo pensado para a inclusão de estudantes surdos não oferecer tais condições, continuará prevalecendo a exclusão, a invisibilidade, a opressão.

Percebe-se assim a necessidade dos alunos com surdez serem incluídos no Ensino Regular que por não ouvirem ou até mesmo acharem que não têm capacidade de obterem o conhecimento, que podem ser excluído da sociedade. Não é dessa forma que as coisas acontecem, como foi observada em uma escola, a disciplina Libras está inserida no Ensino Regular, mesmo sem que esteja incluída na lei, se tornando fundamental não só para os alunos surdos, mas também para os alunos ouvintes.

Nesse artigo, tal discussão esteve centrada na análise da legislação que ampara a disciplina Libras, que está centrada em três documentos específicos, a Lei 10.436 de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), o decreto de 5.626 de 22 de dezembro de 2005, que regulamenta a Lei nº 10.436 e o art. 18 da Lei nº 10, 098 de 19 de dezembro de 2000, e a Lei de Diretrizes e base da Educação (LDB).

Portanto, a análise desses documentos permitiu verificar o entendimento de que novos caminhos podem ser encontrados para o enriquecimento das atividades com qualidade, e preparar os alunos para que sejam capazes de atuarem na sociedade.

Percebe-se que a importância da disciplina Libras no Ensino Regular terá um benefício significativo para os alunos surdos, podendo ter uma educação com mais qualidade e suas especificidades linguísticas sendo respeitadas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Senado aprova projeto de educação bilíngue para surdos;** texto vai à Câmara. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2021/05/25/senado-aprova-projeto-de-educacao-bilingue-para-surdos-texto-vai-a-camara>. Acesso em 17 jul. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Ministério da Educação e Cultura. Lei 14.191 de 03 de agosto de 2021. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acessado em 13 ago. 2023.

BRASIL, Presidência da Casa Civil. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acessado em 21 de novembro de 2014.

BRASIL. Presidência da Casa Civil. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10436.htm. Acessado em 21 de novembro de 2014.

FABRICÍO, Rivaél Mateus; MIRANDA, Natallyê Sthefen *et al.* **Concepções de Bilíngüismo na Educação de Surdos:** documentos normativos e referencial teórico. Disponível em: <v. 1 n. 1 (2021): I Seminário Nacional de Educação Inclusiva: Processos Históricos e Resistências> Acesso em 8 de set 2023.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em Português? Língua de sinais e escrita em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos (org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos:** interfaces entre pedagogia e linguística. Volume 2. 6 ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa.** 4. ed. São Paulo. Atlas, 2008. Seção Ponto de Visita. Disponível em <<http://wp.ufpel.edu.br/ecb/files/2009/09/Tipos-de-Pesquisa.pdf>>. Acesso em 04 nov.2014.

GILES, Thomas Ransom. **Historia da educação:** o homem primitivo e o processo educativo. São Paulo. EPU, 1987.

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

LOPES, M. C. **Surdez e educação**. 2. Ed. Ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MIRANDA, Joseval dos Reis; FERREIRA, Priscila Silva. **Produção de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental por meio do Lúdico**: algumas contribuições. *Educere et Educare*, [S. l.], v. 15, n. 36, 2020. DOI: 10.17648/educare.v15i36.22473. Disponível em: <<https://saber.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/22473>>. Acesso em 08 de set. 2023.

MOURA, Manoel Oriosvaldo de et. al. A Atividade Orientadora de Ensino como Unidade entre Ensino e Aprendizagem. In: MOURA, Manoel Oriosvaldo de (Org.). **A Atividade Pedagógica na Teoria Histórico-Cultural**. Brasília: Líber, 2008.

NASCIMENTO, José Alexandre de Araújo; SEIXAS, Jannyse Andrade. **Deficiência auditiva e surdez: do abandono à inclusão**. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, Boa Vista, v. 8, n. 24, p. 74–86, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.5750230. Disponível em: <<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/510>> Acesso em: 8 de set 2023

QUADROS, Ronice Muller de. **Libras**. 1 ed. São Paulo, Editora Parábola. 192, p, 2019.

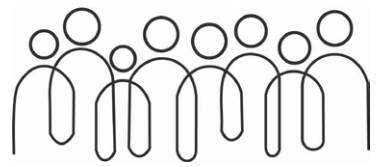
QUADROS, R. M. Língua de herança e privação de linguagem. **X Semana Pedagógica do INES**. Palestra proferida em 26 de set. 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7ofP7sPKyZy&ab_channel=INESDDHCT. Acesso em jul. 2020.

SANTA CASA DE MARINGÁ, **A importância da Comunicação em libras na vida das pessoas surdas**-disponível em <https://www.santacasamaringa.com.br/noticia/147/a-importancia-da-comunicacao-em-libras-na-vida-das-pessoas-surdas>. Acesso em outubro 2023.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Inclusiva e Deficiência Visual** / Org.: Rita de Cácia Santos Souza et al. Aracaju: Editora Criação, 2012.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Introdução aos estudos sobre Educação dos Surdos**. Org.: Rita de Cácia Santos Souza et al. Aracaju: Editora Criação, 2014.

WITKOSKI, Sílvia Andreis. **Surdez o preconceito a norma da fala e o moto da leitura palavra falada**. *Rev. Brasileira de Educação*, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6ptNkpmYjqs8VB6p4hvGRd/?format=pdf&lang=pt>. Disponível em : https://www.se.gov.br/noticias/educacao-cultura/colegio_estadual_11_de_agosto_oferece_ensino_bilingue_para_pessoas_surdas



PRÁTICA DE APRENDIZAGEM INCLUSIVA: A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO ALFABÉTICA FÔNICA

Lourdes Rhavenalla Costa Matos¹

Ana Laura Campos Barbosa²

Ana Cláudia Sousa Mendonça³

1 INTRODUÇÃO

O presente texto tem como propósito apresentar práticas e fundamentos básicos na perspectiva da leitura e escrita com Mediação Alfabética Fônica – MAF – no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência. A MAF é um sistema de ensino inteligente, funcional e especializado em alfabetizar, tendo significativos resultados em crianças com Deficiência Intelectual – DI, Transtorno do Espectro Autista – TEA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade – TDAH, dislexia e outras síndromes que causam dificuldades na aprendizagem.

Desde quando as escolas regulares, por lei, tiveram de abrir as portas para efetivar as matrículas de estudantes com deficiência, percebe-se que a discussão de como alfabetizar na inclusão vem crescendo e provocando debates, principalmente no âmbito da formação docente e das políticas públicas educacionais. Esse fato decorre dos constantes conflitos causados pela falta de preparo de professores, que relatam dificuldades de ensinar a crianças com algum comprometimento intelectual e motor

- 1 Especialista nas áreas de Educação Especial, Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicopedagogia e Psicomotricidade. Pedagoga. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA/UFS.
- 2 Mestra em Ciências da Informação (UFS) e pós-graduada em Gestão Escolar e Deficiências Múltiplas e Sensoriais. Professora da SEDUC/SE e da SEMED/Aracaju/SE. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA/UFS.
- 3 Doutoranda e Mestra em Educação – UFS. Pedagoga. Psicopedagoga. Professora da SEDUC-SE. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA/UFS.

por desconhecimento das características específicas de cada diagnóstico e/ou de metodologias que realmente possam ajudar no desenvolvimento do processamento cognitivo.

De acordo com Mortatti (2000), as políticas educacionais começaram a ser amplamente discutidas após a década de 1980 e, desde então, têm sido pauta das discussões envolvendo fatores como a formação docente, as metodologias, a estrutura das escolas, o público atendido, entre outros, nas diferentes etapas e modalidades de ensino da Educação Básica. Felizmente, mudanças curriculares nas grades dos cursos de Pedagogia para incluir disciplinas voltadas para a inclusão já se efetivaram, como também a oferta de cursos de extensão e formação continuada; no entanto, infelizmente, ainda existem muitas dificuldades e contradições no contexto escolar e na prática educativa.

Lustosa e Ribeiro (2020) destacam a materialização da exclusão em forma de práticas e discursos, extraídos do interior da escola em todas as etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio), nos quais o contexto escolar incorpora “prática de exclusão” a situações que se apresentam “ora de forma implícita, velada sob um falso discurso **inclusivo**; ora explícita, expressa em palavras de não-aceitação e de discursos que questionam as possibilidades de efetivação dessa perspectiva de escola” (LUSTOSA, 2009, p. 26, grifo da autora).

O resultado desse cenário é uma prática pedagógica conflituosa na qual ainda predomina um modelo conteudista nas decisões pedagógicas e onde os diagnósticos acabam estigmatizando a criança e em que a equipe docente opta por não valorizar capacidades e potencialidades de aprendizagem desses estudantes. Algumas questões perpassam o discurso de exclusão, por exemplo: “Como os estudantes com deficiência podem aprender?”, “Será que eles têm capacidade de serem alfabetizados?” Essas indagações revelam a carência de compreensão e formação adequadas, especialmente sobre a cognição e o funcionamento intelectual desses alunos com deficiência.

Os avanços da Neurociência sobre a alfabetização das crianças com deficiência pontuam grandes contribuições no processo de entendimento

do desenvolvimento cognitivo, compreendendo que suas funções cognitivas podem ser corrigidas com estimulação e mediação. Feuerstein traz significativos aspectos tratados na Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, a qual enfatiza que a modificabilidade “é uma condição essencial para adaptação do ser humano. Trata-se de uma capacidade de reagir ativamente aos estímulos elaborando ações conscientes e com significado” (Souza; Depresbiteris; Machado, 2004, p. 23).

A importância das práticas da Mediação Alfabética Fônica – MAF contribui para facilitar o processo de ensino alfabético por etapas que são especificadas em pesquisas e estudos bibliográficos de obras publicadas sobre a Neurociência Cognitiva, por Stanislas Dehaene; sobre a Aprendizagem Visível, por John Hattie, e sobre a Modificabilidade Cognitiva Estrutural, por Reuven Feuerstein. Apresentaremos, no decorrer deste texto, um estudo bibliográfico sobre a MAF, levando em consideração experiências que demonstram seu percurso e guiam para um processo com resultados significativos.

2 SOBRE ALFABETIZAÇÃO

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – destaca a importância de diminuir as desigualdades no aprendizado ao definir os conhecimentos, as habilidades e as competências essenciais para toda a Educação Básica. Esse documento “propõe fortalecer a colaboração entre as três esferas de governo e superar a fragmentação de políticas educacionais” (Brasil, 2018), estando alinhado à agenda 2030 da Organização das Nações Unidas – ONU, que

[...] defende um desenvolvimento sustentável da sociedade com as competências em entender e explicar a realidade a partir dos conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo, assim colaborando com uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva consideração a diversidade, agir com autonomia, responsabilidade e flexibilidade, além de tomar decisões éticas, democráticas, inclusivas e sustentáveis (Brasil, 2018).

Durante o processo de alfabetização, a BNCC afirma que a criança deve desenvolver as habilidades de codificação e decodificação para entender as relações entre grafemas e fonemas, de modo a, conscientemente, decodificar palavras e textos escritos para, por fim, saber ler, desenvolvendo fluência e rapidez de leitura. No uso dos campos de atuação na alfabetização, esse documento destaca que o professor tem liberdade para escolher os gêneros e os textos, porém a orientação é que os materiais escolhidos ofereçam uma experiência diversificada entre os campos, sendo importante também que os textos mostrem a diversidade cultural e linguística inclusiva que existe no Brasil e em outros países (Brasil, 2018).

A BNCC descreve também que o estudante deve adquirir o sistema de escrita alfabético e desenvolver habilidades de leitura e escrita sob orientação do docente, que deve usar conteúdos que façam parte da realidade e que tenham significado para o estudante, tendo em vista que o principal objetivo é despertar a vontade de aprender a ler e a escrever (Brasil, 2018). Para a criança com dificuldade e/ou com deficiência, a observação do seu interesse deve ser ainda mais precisa, pois a BNCC traz propostas curriculares que atendem às perspectivas globais, sendo o trabalho pedagógico mediado pelo professor essencial na construção em todo o processo de ensino e aprendizagem.

3 AS FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DAS PRÁTICAS DA MEDIAÇÃO ALFABÉTICA FÔNICA

A Mediação Alfabética Fônica – MAF – tem como fundamentação quatro subsídios teóricos: o Método Fônico; a Neurociência Cognitiva (Stanislas Dehaene); a Aprendizagem Visível (John Hattie) e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (Feuerstein, 2020). Esses fundamentos corroboram a ideia de que é possível alfabetizar nas instituições escolares regulares crianças com deficiência, independentemente do comprometimento ou da idade.

Assim, justifica-se na Neurociência que são aspectos da ciência e que o cérebro, pela sua plasticidade neural, organiza suas conexões en-

tre neurônios para modificar as suas estruturas e o seu funcionamento ao longo da vida, desempenhando um papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem. Aguilar (2021, p. 53) pontua que a “plasticidade é a capacidade do organismo em adaptar-se às mudanças ambientais externas e internas, graças à ação sinérgica de diferentes órgãos, coordenadas pelo sistema nervoso central (SNC)”. Os quatro subsídios teóricos pontuados acima, serão apresentados separadamente para legitimar as práticas de Mediação Alfabética Fônica como ferramentas para uma aprendizagem significativa.

3.1 O Método Fônico

Sobre o Método Fônico, é importante compreender o percurso teórico. Segundo Vagones (1980), seus precursores surgiram no século XVI, quando foram realizadas algumas tentativas de descrição dos sons, distinguindo-os dos nomes das letras, assim como a apresentação de um sistema articulatório coerente de vogais e consoantes. Nos trabalhos do inglês John Hart e nos do dinamarquês Jakob Madsen Aarhus, também é demonstrado um avanço nos estudos dos sons. No Brasil, o Método Fônico clássico é defendido por diversos autores, a exemplo de Capovilla e Capovilla (2010), Jardini (2010), Sebra e Dias (2011), Adams (2007), entre outros.

Sobre esse método, Andrade (2023) comenta que é uma abordagem de ensino de leitura que enfatiza a conexão entre os fonemas e os grafemas por meio da função cognitiva de decodificação, continua dizendo que, estudantes são ensinados a pronunciar os sons das letras e, em seguida, a combinar esses sons para formar palavras. É possível perceber que a ênfase está na relação som-grafia, e aos poucos o estudante vai desenvolvendo a escrita, a leitura, a interpretação e a compreensão do que foi lido (Andrade, 2023).

Alguns autores defendem o Método Fônico clássico e trazem evidências científicas de que os estudantes com deficiência podem se beneficiar na aprendizagem com esse método, entre eles destacamos Barbosa e

Souza (2017), que apresentam como o processamento da leitura ocorre a nível cerebral, dando ênfase às funções neuropsicológicas implicadas na alfabetização.

Para Capovilla e Capovilla (2010), o Método Fônico é o mais eficaz em países como Estados Unidos, França e Reino Unido. Santos, Vidal e Gutiérrez (2018) elaboram seus estudos partindo das condições neurais da leitura. Herman e Sisa (2019) traz em seus estudos a necessidade de se trabalhar a consciência fonológica, destacando a preocupação com as práticas pedagógicas que se distanciam da estimulação dos sons das letras. Santos (2018) apresenta em seus estudos um resultado superior de consciência fonológica quando se utiliza o Método Fônico para ensinar os estudantes a ler. Nunes, Navatta e Miotto (2017) ressaltam que o Método Fônico é favorável à aprendizagem da leitura por crianças com Deficiência Intelectual.

Andrade (2023) pontua que, no caso do estudante com deficiência, é que a compreensão dos sons das letras, ou seja, a consciência fonológica, ocorre com mais dificuldade e, em alguns casos, não ocorre porque as atividades propostas envolvem ações concretas com atividades de memorização e repetição dos sons e não desenvolvem o pensamento abstrato. Clareia-se, entre os adeptos do Método Fônico, práticas pedagógicas que ainda estão condicionadas à repetição e à memorização, com estimulação da percepção visual.

Porém, isso não é suficiente para o domínio da leitura, da interpretação, da compreensão e da escrita espontânea. Isso porque as funções cognitivas envolvidas na consciência fonológica estão, no caso da criança com deficiência, comprometidas e podem impedir a sua verdadeira consolidação em termos dessas aprendizagens.

Assim, quando a aprendizagem não acontece, deve-se observar tal problema, pois estará faltando algo que deve ser estimulado adequadamente para que a leitura se consolide ou pode estar faltando alguma adaptação ou acessibilidade para que realmente o estudante com deficiência possa ser alfabetizado. Para Sebra e Dias (2011), a maior fragilidade do Método Fônico está na associação direta entre as letras grafadas e os sons, o que dificulta o desenvolvimento da leitura e da escrita.

3.2 Aprendizagem Visível (Jonh Hattie)

Aprendizagem Visível, também conhecida como *Visible Learning*, tem o conceito desenvolvido pelo pesquisador John Hattie, que se tornou um marco da educação moderna, trazendo reflexões importantíssimas sobre a eficácia dos processos educacionais e o poder de transformação dos professores no desempenho estudantil em sala de aula. John Hattie é pedagogo e um grande buscador de evidências estatísticas e, há cerca de 15 anos, trabalha com uma equipe no Laboratório de Aprendizagem Visível da Universidade de Auckland, Nova Zelândia, que hoje funciona na Universidade de Melbourne, Austrália. Professor renomado, fez a maior revisão sistemática e metanálise em eficácia escolar da pesquisa contemporânea em educação.

De modo geral, a Aprendizagem Visível busca desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que seja explícito e transparente, estimulando tanto o professor quanto o aluno (Hattie, 2019). Para pensar a abordagem, o termo “Aprendizagem” refere-se aos processos de conhecimento e compreensão sobre os objetos concretos que se relacionam externamente com o ambiente. Já o termo “Visível”, por seu turno, faz referência ao aspecto de tornar a aprendizagem direta ao professor, bem como aos próprios alunos. Assim, as vantagens dessa abordagem envolvem principalmente assegurar a identificação dos atributos que contribuem para a aprendizagem efetiva e auxiliar na autonomia dos estudantes, fazendo com que eles aprendam a aprender, ou seja, que eles se tornem seus próprios professores (Hattie, 2019).

A fim de identificar os principais atributos que interferem na aprendizagem, o autor conduziu mais de 900 estudos de metanálise. O conjunto envolve, em última instância, a participação de 240 milhões de alunos que contribuíram para os achados indicados em suas obras. Dessa forma, tais achados apresentam elevado nível de componente científico (Hattie, 2019). Os resultados das metanálises estabelecem as categorias principais que mais podem influenciar o processo de aprendizagem: o aluno, a família, os tipos de métodos de ensino e, por fim, o próprio aluno (Hattie, 2017; Hattie; Zierer, 2017 *apud* Hattie 2019).

A Aprendizagem Visível pode se relacionar com cinco pontos principais para realizar um bom planejamento que promova a diversidade na educação inclusiva: a implementação e o apoio de políticas públicas, a boa gestão escolar, estratégias pedagógicas, a inclusão da família e o apoio de parcerias (Hattie, 2019). Um dos importantes questionamentos que a pesquisa com crianças com deficiência responde refere-se à relevância dos objetivos de escolarização a partir dos resultados de aprendizagem, debate travado “desde Platão e seus predecessores, passando por Rousseau e aos pensadores modernos” (Hattie, 2017, p. 4 *apud* Hattie, 2019).

Dentre os objetivos mais relevantes, encontra-se o desenvolvimento de habilidades de avaliação crítica, de modo que desenvolvamos cidadãos com mentes e disposições desafiadoras e que se tornem ativos, competentes e pensadores críticos em nosso mundo complexo. Tal tarefa inclui: a avaliação crítica de temas políticos que podem afetar a comunidade, uma pessoa, seu país e o mundo; a capacidade de examinar, refletir e argumentar, com referência à história e à tradição, enquanto respeitam a si mesmos e aos outros; ter preocupação com a própria vida e o bem-estar, bem como o das outras pessoas; e a capacidade de imaginar e pensar sobre o que é bom para si mesmo e para os outros.

A escolarização deve ter impactos importantes não apenas na melhora da compreensão e da aprendizagem, mas também do caráter: caráter intelectual, moral, cívico e de desempenho (Hattie, 2017, p. 4 *apud* Hattie, 2019).

Cada professor, conforme a cidade, o estado ou o país onde está, ou mesmo a área em que atua, adota metodologias e situações de aprendizagem diferentes. Ter a pretensão de desenvolver um único método que atenda a tantas variáveis da aprendizagem em diferentes contextos é inviável, até mesmo pretensioso. A Aprendizagem Visível não é um método definido a partir da sistematização de algumas ações sequenciadas específicas para aprimorar práticas de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um conjunto de princípios sinalizadores que orientam sobre como aprimorar ações baseadas em vários métodos, indicando aspectos específicos que auxiliam em decisões sobre “como”, “onde”, em “qual”

momento ou por “quais razões” realizar modificações a fim de maximizar os resultados de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Hattie,

[...] quando o ensino e a aprendizagem são visíveis, há uma grande probabilidade de os alunos atingirem níveis mais altos de resultados. Tornar o ensino e a aprendizagem visíveis requer excelente “professor como avaliador e ativador”, que conheça uma variedade de estratégias de aprendizagem para construir o conhecimento superficial, o conhecimento e a compreensão profundos e a compreensão conceitual dos alunos”. (2017, p. 17 *apud* Hattie, 2019).

A ação do professor se torna essencial em todo o programa de ensino, pois a mediação que ele realizará na concretização das atividades propostas vai ser o grande diferencial e o movimento motivador que atrairá o estudante para a vontade de aprender. No entanto, os aspectos sobre as competências, aptidões ou capacidades de resolver situações problemáticas e/ou desafiadoras considerando conceitos teóricos (conhecimento) e as habilidades de aplicar na prática e ainda fazer uso desses saberes em diferentes contextos da vida real (atitude) serão condições de desafios que os alunos terão de solucionar para que concretizem seus processos de aprendizagem.

Para tanto, é preciso promover a transformação das práticas com acompanhamento e autoavaliação constantes para identificar eventuais necessidades de ajustes, seja para eliminar, seja para aprimorar uma ou mais ações que compõem os processos adotados. Somente com a transformação de estruturas de ensino é possível, de fato, maximizar os resultados de aprendizagem dos estudantes.

A Aprendizagem Visível (Hattie, 2017 *apud* Hattie, 2019) é apresentada na forma de uma sequência de decisões que são solicitadas aos professores com regularidade para preparar, começar, conduzir e terminar uma aula ou uma série de aulas. Embora essa sequência não tenha como intenção sugerir que haja um conjunto de decisões lineares simples, trata-se de “um gancho” para apresentar as maneiras de pensar – as atitudes –, que são as mensagens mais críticas.

3.3 Neurociência Cognitiva (Stanislas Dehaene)

Atualmente, se busca conhecer a estrutura e o funcionamento do cérebro, especialmente com relação aos processos cognitivos e as possíveis falhas que esses processos podem apresentar nos estudantes com deficiência.

O cérebro é constituído por cerca de 10 bilhões de células nervosas, os neurônios, e bilhões de fibras que ligam as células entre si e que são divididas em duas partes, chamadas de hemisférios cerebrais (esquerdo e direito), sendo que os dois hemisférios são interligados pelo corpo caloso, que permite a comunicação entre as partes. A partir de experimentos científicos mais elaborados e específicos, se mapeou o processamento cognitivo da linguagem, notando-se nesse mapeamento uma região específica para linguagem, especialmente com relação à pronúncia, à articulação e ao significado dessa linguagem (Andrade, 2023).

Entre vários estudos neurocientíficos sobre a leitura e seu processamento específico, o neurocientista Stanislas Dehaene, diretor da Unidade de Neuroimagem Cognitiva do Collège de France e uma das maiores autoridades mundiais no estudo do cérebro, se destaca por sua grande contribuição em 2012 aos estudos sobre a leitura por apontar a região exata onde ocorre o processamento da decodificação da leitura no cérebro: a chamada região occípito-temporal ventral, localizada no hemisfério esquerdo. O pesquisador descreve detalhadamente o processo “mágico” que ocorre desde a captação dos sons das letras até a busca do significado da palavra (Andrade, 2023).

Essa contribuição veio acrescentar ainda mais a vários outros estudos que já comprovaram a eficácia do método fônico e visual em relação a outros métodos, como, por exemplo, o global, especialmente com estudantes com deficiência, mas só um método não é suficiente para corrigir todo o processo cognitivo desses estudantes para que possam se beneficiar de todo o aprendizado que as escolas podem oferecer. Dehaene (2012) afirma que os estudantes que aprendem a ler processando primeiro o hemisfério esquerdo do cérebro, ativando as regiões visuais e de linguagem,

estabelecem relações imediatas entre os sons e os grafemas e aprendem a ler com mais facilidade e entender o significado do que foi lido.

Os estudos desse autor destacam que a Neurociência tem oferecido achados de imagens cerebrais que permitem a identificação das áreas cerebrais envolvidas na leitura. Essas descobertas, por sua vez, ajudam a estabelecer uma nova perspectiva com relação à apropriação da leitura por estudantes com deficiência, dislexia e outros comprometimentos intelectuais. Isso vem oferecer muitas contribuições à pedagogia inclusiva em ações pedagógicas mais significativas (Andrade, 2023).

Dehaene (2012), em seus estudos e pesquisas, refuta as perspectivas em que se compara nosso cérebro a uma tábua rasa, que seria moldada pelo ambiente, pela cultura e pela experiência. Na verdade, de acordo com os resultados de suas pesquisas, Dehaene (2012) argumenta que a arquitetura do cérebro é semelhante entre os seres humanos, independentemente de sua cultura, e propõe a interação neocortical, ou seja, a hipótese da reciclagem neuronal, que pode ser provocada pela mediação cognitiva proposta por Vygotsky (1987) ou Feuerstein (2020).

Dehaene (2012) critica o método global, utilizado nas escolas como estratégia para alfabetizar o estudante com deficiência, por usar o hemisfério errado do cérebro. Para o estudioso, o método global estimula primeiro o aluno a aprender o significado da palavra, sem necessariamente conhecer os sons das letras, ou seja, o hemisfério direito é ativado usando atividades de memorização e repetição de palavras inteiras ou pela associação da palavra inteira ao desenho, estimulando o hemisfério direito do cérebro. Como para as crianças com deficiência as funções cognitivas requerem maior atenção, os métodos globais não conseguem ter tempo hábil para levar o estímulo recebido do hemisfério direito para o esquerdo para decodificar a pronúncia, a articulação e o significado do som.

Desenvolver a consciência fonêmica deve ser o grande foco do início do processo de alfabetização que precisa relacionar o grafema com o fonema, isto é, entender que aquela letra representa um som e que esse som tem uma representação gráfica. Isso deve ser ensinado de forma ex-

plícita, garantindo que veja e ouça com clareza as letras e seus sons correspondentes (Andrade, 2023).

É importante considerar que não é suficiente ensinar a relação entre grafia e som das letras, mas deve haver a estimulação das funções cognitivas deficientes que vão trabalhar as diversas operações mentais que ajudam na consciência fonética e fonológica, que é importante para que o estudante com deficiência entenda que a escrita representa a fala.

3.4 TEORIA DA MODIFICABILIDADE COGNITIVA ESTRUTURAL

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural enfatiza a capacidade de uma pessoa de mudar sua própria estrutura cognitiva e suas habilidades através de uma intervenção educacional apropriada. A teoria sugere que o indivíduo é suscetível a mudanças positivas em suas habilidades cognitivas e sociais desde que haja uma intervenção adequada e direcionada.

Feuerstein (2020) se concentra na plasticidade do cérebro e na crença de que as pessoas podem desenvolver suas habilidades por meio de intervenções educacionais personalizadas para que qualquer criança com deficiência possa se adaptar cognitivamente aos novos estímulos recebidos. Dessa forma, a Mediação Alfabética Fônica foca na capacidade do indivíduo de mudar sua cognição e aprender de maneira significativa.

Na perspectiva dessa teoria, a alfabetização é vista como um processo pelo qual as estruturas cognitivas são moldadas e adaptadas para a compreensão e o uso da linguagem escrita. Isso envolve não apenas a aquisição de habilidades técnicas, mas também o desenvolvimento da capacidade de pensar de forma mais complexa e abstrata. A abordagem busca identificar pontos fortes e fracos no desenvolvimento cognitivo e criar ambientes de aprendizado que promovam a modificação positiva das estruturas cognitivas.

Diante disso, Feuerstein (2020) concentra-se na ideia de que a inteligência não é fixa, mas sim moldável ao longo da vida. Ele enfatiza a importância da mediação e da interação social na promoção do desen-

volvimento cognitivo, sendo que, através de intervenções educacionais adequadas, se busca melhorar as habilidades cognitivas e adaptativas das pessoas. Os professores desempenham um papel crucial nessa abordagem, já que, no ambiente escolar com ação de mediação, o docente vai envolvendo o aluno em uma intervenção ativa na qual procura desenvolver habilidades cognitivas complexas por meio de desafios adequados.

A mediação busca promover uma aprendizagem mais profunda e eficaz, adaptando-se às necessidades individuais dos alunos. Na perspectiva da plasticidade do cérebro e da capacidade de aprender em qualquer idade na educação inclusiva, a Mediação Alfabética Fônica sugere que as habilidades cognitivas podem ser desenvolvidas por meio de intervenções adequadas, visando a adaptação às necessidades individuais dos alunos, incluindo aqueles com deficiência. Isso pode ajudar a promover a igualdade de oportunidades e melhorar o aprendizado de todos os alunos. Destaca ainda a capacidade do indivíduo de desenvolver suas habilidades cognitivas por meio de mediação no contexto da mediação escolar inclusiva.

A Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural enfatiza também a importância de adaptar estratégias de ensino para atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e personalizada. A mediação adequada pode ajudar os alunos com deficiência a desenvolverem suas habilidades cognitivas e participar ativamente no ambiente educacional.

A Mediação Alfabética Fônica aplicada à alfabetização inclusiva colabora para ajudar alunos com diferentes níveis de habilidades a desenvolverem suas capacidades cognitivas. A Experiência da Aprendizagem Mediada – EAM – utilizada por Feuerstein (2020) aborda que a mediação do educador ajuda os alunos a desenvolverem estratégias de pensamento, resolução de problemas e autoconhecimento. Na alfabetização com crianças com deficiência, isso pode envolver adaptações no processo de ensino para atender às necessidades individuais dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa e eficaz, pois a alfabetização é um processo crucial para o desenvolvimento da linguagem escrita.

Na mediação inclusiva, é importante adaptar abordagens para criar acessibilidade e atender às necessidades individuais, garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário ao aprendizado da leitura e da escrita. O princípio alfabético envolve entender que letras representam sons da fala, formando palavras, e, para que todos compreendam, deve-se criar estratégias diferenciadas, ter recursos e apoio específico, observando as necessidades de aprendizado dos estudantes, no intuito de desenvolvê-los com base em diversas habilidades e estilos de aprendizado.

A mediação cognitiva na alfabetização fônica refere-se ao processo de facilitar a compreensão e o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita através do uso de estratégias cognitivas, como a conexão entre sons e letras, a identificação de padrões fonéticos e a análise das estruturas das palavras. Isso envolve ajudar os alunos a compreenderem os sons das letras, suas combinações e como eles formam palavras. A mediação cognitiva ajuda a construir uma base sólida para o aprendizado da leitura e da escrita, ao passo que a Mediação Alfabética é uma abordagem educacional que ajuda as crianças a desenvolverem habilidades de leitura e escrita utilizando a relação entre os sons das palavras (fonemas) e suas representações gráficas (letras). Isso auxilia na construção da compreensão da correspondência entre os sons e as letras, facilitando o processo de alfabetização.

Para Flavian (2019), em seu livro intitulado *Mediação e desenvolvimento do pensamento nas escolas*, os benefícios da mediação cognitiva no desenvolvimento das crianças ainda não foram totalmente explorados. A prática da mediação cognitiva promove o aprendizado efetivo porque qualifica as interações dos estudantes com o meio ambiente e o conteúdo a ser aprendido. Esse livro oferece um modelo prático exclusivo de mediação eficaz que integra teorias de mediação de diferentes períodos e se baseia no trabalho de cinco teóricos: Dewey (1978), Piaget (1972), Vygotsky (1987), Gardner (1995) e Feuerstein (2020).

Flavian (2019) apresenta resultados de pesquisas neuropedagógicas e afirma que os educadores com visão de futuro sabem que não precisam ensinar apenas conteúdo disciplinar específico, mas também habilidades

que serão úteis no futuro de seus estudantes e, neste caso, a habilidade de aprender a pensar. Autores como Reuben e Vagliardo (2014), no artigo intitulado “Ensinar e Aprender a Ensinar com Experiências Recursivas de Aprendizagem Mediada”, propõem experiências de aprendizagem mediada recursiva, detalhando uma série de atividades que eles estão utilizando para formar professores.

Com o avanço da neurociência cognitiva, sabe-se que a mudança cognitiva é estrutural e afeta simultaneamente várias áreas cognitivas. O que traz um maior benefício para todos os estudantes com deficiência, independentemente do comprometimento, é a ideia de uma alfabetização mediada que não se limita ao treino de algumas funções-alvo sem ter o cuidado de tornar as estruturas vizinhas mais plásticas, mais abertas à modificação, ou de prepará-las para outros processos de aprendizagem.

Para ficar mais claro, pode-se exemplificar dizendo que, se um estudante com lesão cerebral e com TEA é, por algum momento, incapaz de prestar atenção a estímulos externos e começa a seguir fugazmente com o olhar o movimento intencional da mão de um mediador, estamos diante de uma micromudança; se então isso se repetir com mais frequência e com intencionalidade e se estender a outros objetos manipulados pelo mediador ou a outras figuras presentes no ambiente e assim por diante, a micromudança observada tem grandes chances de se tornar estrutural, refletindo assim uma modificação nos modos de interação com o mundo. (Andrade, 2023, p. 147).

De acordo com Feuerstein (2016) “reforçamos que o componente cognitivo é o elemento mais importante no desenvolvimento da personalidade de um ser humano” (Feuerstein, 2016, p. 29) e também de sua plena alfabetização. Ainda para Feuerstein, “não rejeitamos os componentes hereditários, mas não consideremos que eles têm a palavra final” (2016, p. 55). Assim, “Em outras palavras não falamos somente de uma mudança quantitativa, ou adições comportamentais, mas uma modificação na estrutura responsável pelo funcionamento dos seres humanos” (Feuerstein, 2016, p. 56).

Desse modo, as evidências biológicas apresentam possibilidades de modificação das estruturas e do funcionamento cognitivo a partir da alfabetização mediada, tendo o aporte de recursos e práticas pedagógicos pensados na singularidade do estudante em situação de deficiência com um plano de ensino individualizado.

4 MEDIAÇÃO ALFABÉTICA FÔNICA

A Neurociência Cognitiva, a Aprendizagem Visível e a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural nos dão uma base para compreender a importância da Mediação Alfabética Fônica no processo de alfabetização. Muitas pessoas acham que o cérebro de um estudante com deficiência vai aprender de um jeito diferente, ou que ele nunca irá aprender e se alfabetizar, mas existem muitas evidências científicas de que o cérebro tem um potencial para se modificar, a chamada plasticidade cerebral que acontece durante toda a vida e é impulsionada com estímulos e estratégias que atendam às necessidades específicas dos alunos e os faz alcançar grandes conquistas, algumas surpreendendo até mesmo o professor mediador.

Isso ocorre sempre que o cérebro é desafiado e constrói um caminho novo para responder ao estímulo que recebeu. A melhor maneira de provocar a plasticidade cerebral é usando a mediação cognitiva, que é a estratégia de intervenção criada para ensinar o estudante com deficiência a aprender a pensar.

Na mediação, o diálogo é sempre muito importante, sejam os alunos verbais ou não verbais. A linguagem oral, expressiva, orofacial ou gestual ajuda a organizar o pensamento. As atividades de alfabetização devem ser direcionadas para trabalhar todas as operações mentais propostas por Feuerstein, contribuindo para o pensamento lógico, abstrato e conceitual. Para Lustosa (2009, p. 47), a ação do mediador vai exercitar a organização cognitiva do estudante, corrigindo o processo cognitivo e melhorando as condições de funcionamento da estrutura cognitiva.

4.1 Etapas da Mediação Alfabética Fônica

A Mediação Alfabética Fônica procura promover a alfabetização e o interesse pela leitura, iniciando o contexto na instrução explícita e visível com personagens em concreto, que serão sempre o ponto de partida da mediação, utilizando palavras de suporte universal do alfabeto, em que cada letra é protagonista de uma narrativa articulatória bucal. O contexto é cuidadosamente elaborado para destacar o som da letra correspondente, apresentando palavras-chave, personagens, boca articulatória e situações relacionadas. Ademais, cada palavra-chave deve ser ricamente ilustrada para envolver a aprendizagem visível e despertar a curiosidade do educando.

O processo de Mediação Alfabética Fônica integra uma evolução automática dos Fonemas e da Vivência, que incorporam as Funções Cognitivas que ajudam a medir se o estudante com deficiência está corrigindo essas funções. Dessa forma, a Mediação Alfabética Fônica se constitui de mediações concretas e visíveis com estratégias que envolvem as seguintes dimensões: oto (audição), opto (visão), estesio (articulação), laleo (fala) e grafêmica (escrita), que são distribuídas em seis etapas, sendo que essas etapas têm como base a ideia de que as letras têm nomes, sons, gestos, expressões e bocas e que, para se aprender a ler, usamos a perspectiva multissensorial – o som, os gestos as expressões e a boca (e não o nome da letra) (Andrade, 2023).

Dessa forma, é preciso conhecer o contexto visível e transparente, o som de cada letra isoladamente, sozinha, isolada de vogais, para conhecermos o seu fonema. Ao usar a perspectiva multissensorial da produção do som e transformá-lo em grafema, a construção da escrita e da leitura transforma-se em uma concepção mais significativa para crianças com deficiência que aprendem que lemos sons e não o nome de letras. É importante pensar que as práticas oferecidas às crianças com deficiência nas escolas têm como base o nome das letras, seguindo o abecedário, mas, para a alfabetização, é necessário a criança saber o som da letra (o fonema).

Os gestos que acompanham os sons das letras são expressões corporais que ajudam na compreensão desse som – se ele é aberto ou fechado, se o movimento é de explosão ou de impacto, se o som sai pela boca ou pelo nariz. Então, as pistas motoras visoarticulatórias contribuem, efetivamente, de maneira multissensorial para a interpretação do vocabulário, do som e a compreensão da fala. É essencial começar a alfabetização pelas vogais porque elas são mais fáceis de serem articuladas, tendo a criança com deficiência a facilidade de familiarização e aquisição da habilidade de relacionar o fonema com a articulação. Com as vogais na ordem articulatória (A-I-O-E-U) é tudo mais simples, por isso se inicia o processo de alfabetização por elas. Além de possuírem o mesmo som e nome, todas as palavras do nosso sistema de escrita possuem vogais (ANDRADE, 2023). Seguiremos com as etapas que propomos com a ideia abordada da mediação fônica mediada.

- **1ª etapa** – Aprender e vivenciar os sons das letras e o conhecimento vocálico: nesta etapa, não se faz a relação com os grafemas, pois o objetivo principal é trabalhar o bocal articulatório dos sons e as operações mentais de identificação, comparação desses sons e amplitude vocálica das vivências.
- **2ª etapa** – Aprender a juntar sons sem grafia e figuras: se na fase anterior a professora facilitadora percebeu que o estudante com deficiência conseguiu pronunciar todos os sons das letras ou identificar por pictografias (para quem é não verbal), então começaremos a segunda etapa. Nesta etapa, se faz a relação entre os sons e a representação pictórica desse som.
- **3ª etapa** – Explorar a grafia e a figura dos sons: aqui trabalhamos as funções cognitivas de entrada da informação como orientação espacial e temporal. Todas as atividades propostas enfatizam os conceitos de horizontal, vertical e diagonal. O sistema visual dos humanos reconhece as formas básicas do que se encontra na natureza ou no contexto.
- **4ª etapa** – Correspondência dos fonemas e grafemas e concretização das imagens, respeitando a ordem das letras.

- **5ª etapa** – Segmentação da articulação bucal e grafias usando as vogais: é quando os estudantes começam a ler os encontros vocálicos escritos e também precisam começar a identificar os componentes fônicos que fazem a palavra soar da maneira que soa. Nesta etapa, é possível usar todos os canais multissensoriais.
- **6ª etapa** – Segmentação articuladora bucal e grafias usando os grupos de consoantes: nesta fase, iniciam-se os ditados mediados e as correções das palavras escritas e lidas usando articulação bucal.

4.2 Aplicando o Sistema de Ensino Inteligente – SEI

Em Aracaju, Sergipe, existe um espaço pedagógico que aplica no desenvolvimento de suas atividades o Sistema de Ensino Inteligente – SEI, que tem como base a discussão teórica apresentada neste texto e faz uso da MAF para alcançar seus objetivos de ensino. Essa instituição já trabalha há 12 anos com esse sistema e tem como objetivo atender as crianças que apresentam dificuldades no processo de aprendizagem. A MAF foi implantada no SEI com um formato inovador e vem apresentando resultados positivos com crianças com TEA, TDAH e DI.

Até então, todas as crianças que estão participando ativamente da aplicação da Mediação Alfabética Fônica nessa instituição estão melhorando a consciência fonética e fonológica, a motivação e a regulação do comportamento. A seguir, descreveremos os passos realizados pelos professores nesse ambiente de atendimento especializado:

- Na frente dos alunos, corta-se a tira de papel seguindo cada etapa. Então, os alunos, com esses pedaços de papel, os reordenam/sintetizam. Acabado o trabalho nessa palavra/sílaba/letra, o facilitador guarda todos esses grupos, dependendo de cada etapa, num expositor da sala, começando a constituir uma caixa com as palavras e o som das letras separadamente.
- Para cada um do grupo deverá sempre ter esse procedimento; já com o alfabeto fônico em mãos, novos sons, palavras e sílabas começam a se constituir foneticamente, já armazenados no mo-

mento da análise das palavras antecedentes para facilitar para a criança com deficiência.

- Simultaneamente, deverá se propor à criança que “procure” palavras/letras propondo iniciativas e descobrindo novas estratégias.
- Com palavras/sons/letras ou sílabas já existentes na caixa, vão escrevendo as palavrinhas e construindo frases (respeitando cada processo de maturidade). A utilização desse formato tem múltiplas vantagens, passamos a destacar algumas: atender à predisposição natural da criança e o sistematizado; desenvolver a criatividade e a oralidade; favorecer a observação; desenvolver a percepção visual e auditiva; desenvolver a sociabilização (através de jogos) e a imaginação no encaminhamento para a descoberta e proporcionar um enriquecimento fácil e precoce de vocabulário. Dessa forma:
 - ✓ Estimula o raciocínio e o uso da memória;
 - ✓ E a criança habitua-se à sistematização dos conhecimentos adquiridos, levando-a a redigir sem danos e com mais fluência.

Essa aplicação sistemática será mais atraente para as crianças, e, quanto mais elas descobrirem o que lhes é proposto e tiverem interesse em trabalhar, descobrindo palavras e sons brincando com o concreto, recortando desenhos, colando-os no espaço em branco, tudo ficará mais transparente e objetivo. Depois do contato inicial, em que o professor será guia, com a descoberta da consciência alfabética e fônica, será mais fácil ler primeiro palavras, depois pequenas frases e interpretar textos. Só no final as crianças perceberão que entendem a função do alfabeto – já depois de saberem ler (lembre-se de que o alfabeto sempre tem de ser exposto).

A Mediação Alfabética Fônica não constitui por si só toda a atividade nesse âmbito, inclui outros trabalhos que podem e devem enriquecer designadamente: o texto livre, a correspondência escolar, a leitura de contos infantis, a pesquisa e a exploração do meio envolvente, entre outras atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Mediação Alfabética Fônica é uma prática pedagógica que mobiliza e adequa as funções cognitivas como atenção, memória, percepção, motivação, transferência, generalização/síntese e metacognição. Alfabetizar um aluno com deficiência é um ato intencional que consiste em selecionar e organizar estímulo sensorial e experiências de leitura e escrita de forma a suscitar interesse e motivação nesses alunos.

Nessa perspectiva, pode-se concluir que o professor mediador é a figura necessária desse processo porque sabe “o que fazer” para desenvolver a alfabetização a partir de uma experiência de aprendizagem alfabética mediada. É importante enfatizar que a maioria das escolas que tentam trabalhar com a inclusão tende a explicar o fracasso dos estudantes com deficiência com base em suas inadequações metodológicas. Os argumentos são que a deficiência, o comprometimento cognitivo e/ou a síndrome são os únicos responsáveis por seu baixo desempenho escolar. Como resultado, a escola fica presa a um sistema de ensino que adota esse conceito e não oferece aos professores formação adequada para práticas pedagógicas para uma aprendizagem significativa.

Na instituição citada na prática de ensino, os resultados da aplicação estão sendo positivos. O desempenho de todos os estudantes melhorou levando-se em conta as especificidades e necessidades individuais, tendo como base a aprendizagem mediada. Isso revela que a forma como os estudantes são ensinados é importante no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que, se o método for usado corretamente, todos os estudantes poderão aprender de acordo com seu tempo e suas singularidades, pois cada um é único.

Então, deve-se ressaltar que, se um estudante com deficiência não consegue aprender, pode ser por falta de estratégias pautadas na observação dos passos necessários para o desenvolvimento de habilidades que são pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita. A Mediação Alfabética Fônica, quando aplicada de forma consciente, possibilita um desenvolvimento com eficácia no processo de alfabetização dos alu-

nos com dificuldades de aprendizagem e dos alunos em situação de deficiência, sendo um campo que necessita de um olhar atento por parte dos ciclos de formação continuada para professores. Os bons resultados são divisores na vida acadêmica de quem aprende, de quem ensina a aprender e de todos os envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

ADAMS, M. **Consciência Fonológica em Crianças Pequenas**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

AGUILAR, R. **Neurociência aplicada à educação**: caminhos para facilitar a aprendizagem na sala de aula. 3. ed. São Paulo: Edicon, 2021.

ANDRADE, I. C. F. Alfabetização de crianças com deficiência intelectual: avanços teóricos e práticos na aplicação do método fônico mediado. **Revista Gepesvida**, São José, v. 9, n. 21, 2023.

BARBOSA, D. T.; SOUZA, N. N. O método fônico sob a perspectiva neuropsicológica. **Revista da UNIFEBE**, Brusque, v. 1, n. 22, 2017.

BEN HUR, M.; FEUERSTEIN, R. S. Programa de Feuerstein para a facilitação do desenvolvimento cognitivo em crianças pequenas. **Journal of Cognitive Education and Psychology**, v. 10, n. 3, p. 224–237, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAPOVILLA, A.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização**: Método Fônico. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2010.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura**: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação**. tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

FEUERSTEIN, R. Teoría de la modificabilidad cognitiva estructural. In: LEBEER, J.; GARBO, R.; MARTÍNEZ, J. M. (Coords.). **Es modificable la inteligencia?** Madrid: Editora Bruno, 2014. p. 11–23.

FEUERSTEIN, R. **Além da inteligência**: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. Tradução de Aline Kaehler. Petrópolis: Vozes, 2016.

FEUERSTEIN, R. **What learning looks like**: Mediated learning in theory and practice, K–6. New York and London: Teachers College Press, 2020. Edição Kindle.

FEUERSTEIN, R.; FALIK, L. H.; FEUERSTEIN, R. S.; CAGAN, A.; YOSEF, L.; ROSEN, S.; VOLK, Z. Aprimoramento cognitivo e reabilitação para a população idosa: aplicação do Programa de Enriquecimento Instrumental Feuerstein para idosos. **Tempo de vida e deficiência**, XV, 2, p. 21–33, 2012.

FLAVIAN, H. **Mediation and Thinking Development in Schools**: Theories and Practices for Education. Bingley: Emerald Publishing Limited, 2019. p.133. <https://doi.org/10.1108/978-1-78756-020-820191009>.

GARDNER, H. **Inteligências Múltiplas – a Teoria na Prática**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

HATTIE, J. **10 Princípios para Aprendizagem Visível**: Educar para o Sucesso. Porto Alegre: Penso, 2019.

HERMANN, A. R.; SISLA, H. C. A consciência fonológica no processo de alfabetização em pesquisas recentes. **Leitura: Teoria & Prática**, São Paulo, v. 37, n. 76, p. 27–40, 2019.

JARDINI, R. **Alfabetização e reabilitação pelo Método das Boquinhas**: Fundamentação teórica. 2. ed. São Paulo: R. Jardim, 2010.

LUSTOSA, F. G. **Inclusão, o olhar que ensina**: o movimento da mudança e a transformação das práticas pedagógicas no contexto de uma pesquisa-ação colaborativa. 2009. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2009.

LUSTOSA, F. G. Circulação das ideias psicopedagógicas e sua constituição no Brasil. In: CAVALCANTE, M. J. M. et al. (Orgs.). **História de pedagogia ciências e religião**: discursos da corrente de cá e do além-mar. 1. ed. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 213–226.

LUSTOSA, F. G.; MELO, C. M. N. de. Organização e princípios didáticos para a gestão da sala de aula inclusiva: a gênese de práticas pedagógicas de atenção à diversidade. In: FRANCO, M. A. M.; GUERRA, L. B. (Orgs.). **Práticas pedagógicas em contextos de inclusão**. v. 3. Jundiá: Paco Editora, 2018. p. 99–120.

LUSTOSA, F. G.; RIBEIRO, D. M. Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: exigências de reconfiguração de saberes, concepções e práticas docentes. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 2, p. 1523–1537, ago. 2020.

MORTATTI, M. do R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

NUNES, L. G.; NAVATTA, A. C. R.; MIOTTO, E. C. Instrução fônica como intervenção no processo da leitura e escrita em estudantes com deficiência intelectual. **Rev. Psicopedagogia**, [online], v. 34, n. 103, p. 65–74, 2017.

PIAGET, J. **A vida e o pensamento do ponto de vista da psicologia experimental e da epistemologia genética**. In: Piaget. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1972.

REUBEN L. Y.; VAGLIARDO, J. J. Teaching and Learning to Teach with Recursive Mediated Learning Experiences. **Education**, 31 mar. 2014.

SANTOS, P. Funções executivas e habilidades fonológicas em leitura e escrita de escolares do ensino fundamental I. **Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva**, Manaus, v. 1, n. 2, p. 200–203, 2018.

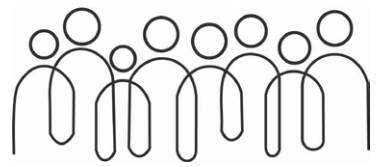
SANTOS, D. S. T.; VIDAL, E. R. S.; GUTIÉRREZ, A. J. C. Análise dos aspectos qualitativos e da eficácia dos métodos de alfabetização no Brasil. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 132–161, 2018.

SEABRA, A. G.; CAPOVILLA, F. C. **Alfabetização: método fônico**. 5. ed. São Paulo: Memnon, 2011.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Rev. Psicopedagogia**, [online], v. 28, n. 87, p. 306–320, 2011.

VAGONES, E. W. A fonética e seus precursores. **Alfa**, São Paulo, v. 24, p. 179–185, 1980.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



O PAPEL DA MODA PLURAL NO FORTALECIMENTO DA SUBJETIVIDADE DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Glícia Angélica Oliveira Sales¹

Ana Laura Campos Barbosa²

Gisele Vieira Mateus Nunes³

Milena Vieira dos Santos⁴

1 INTRODUÇÃO

Sentir-se bem, bonito e socialmente aceito tem relação com a sensação de pertencimento aos grupos ou espaços com os quais o indivíduo se identifica. A moda, por sua vez, representa aspectos que são característicos a esses grupos e espaços, demonstrando interesses, estilos e expectativas. Sabe-se que poder escolher as peças e acessórios que compõe o seu jeito de vestir, de ver refletida a imagem que deseja e que contemple simbolicamente sua subjetividade é um fator de satisfação consigo e com o mundo social.

No entanto, quando o sujeito não tem acesso aquilo que permite sua participação na sociedade acaba sendo lançado a margem das oportunidades. Diante disto, torna-se necessário debates e ações para mudar esta realidade. A discussão sobre uma sociedade mais inclusiva tem sido ampliada nos últimos anos, e algumas conquistas já podem ser mensuradas, a exemplo da Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, conhecida como

1 Mestranda em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora na Rede Estadual de Ensino de Sergipe.

2 Mestre em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora nas Redes Estadual de Sergipe e Municipal de Aracaju. Integrante do grupos PLENA e NÚPITA, sendo uma das mediadoras do GT Neuroeducação e Inclusão.

3 Graduação em Serviço Social- UNIT. Especialista em Braille e Libras. Especialista em Educação Profissional e Tecnológica-IFS.

4 Graduada em Letras Vernâculas-UFS. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica-IFS.

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Esta Lei considera no seu art. 2º que a pessoa com deficiência é “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, n.p.). A dificuldade de vestuário adequado à diversidade de corpos e estilos, é uma das barreiras que são enfrentadas pelas pessoas que apresentam particularidades específicas em sua estrutura corporal e sensorial.

Neste sentido nos questionamos o quanto a cadeia de produção da moda no varejo, tem se proposto a contemplar a pluralidade humana em seus projetos contemporâneos. Como objetivo deste trabalho, tem-se o de compreender como as empresas da área e os criadores de moda tem atuado e incluído a diversidade humana em sua produção. Para isto, faremos uma pesquisa de cunho bibliográfico com abordagem qualitativa na qual buscaremos discutir sobre moda e subjetividade, diversidade de corpos e estilos numa sociedade que pretende ser inclusiva, para em seguida apresentar nossas considerações finais.

2 MODA E SUBJETIVIDADE

A moda já em sua estrutura própria trata-se de algo que sempre muda, que vai se modificando através do tempo e expressando características próprias de seu grupo social. Para Stefani (2005, p. 11), a moda é intrínseca a vida da sociedade pois “não é apenas para vestir, é um conjunto de informações que orientam costumes e comportamentos e variam no tempo e na sociedade sendo percebida em vestuários, na música, em construções, vocabulário, entre outros”. Para Dulci (2009, p. 14–15):

A moda é um fenômeno social que expressa valores políticos, morais, culturais – em usos, hábitos e costumes – e abarca, portanto, qualquer manifestação material que represente tais valores, crenças e costumes. Esta representação pode ser vista na arquitetura, no mobiliário, nos adereços decorativos, na música, na dança, nas

artes plásticas, na linguagem, no cinema, na fotografia, nas religiões, nas ideologias, na literatura, no esporte, no turismo, nas técnicas etc.

Desta perspectiva, a moda influencia a cultura humana em vários aspectos, sendo um importante ponto de análise quando o assunto é identificar barreiras que limitam a vida em sociedade de diferentes indivíduos com variadas necessidades. Assim, ao falar em inclusão em diversos ambientes físicos e culturais, também temos que direcionar esta reflexão para como a moda repercute nos indivíduos com deficiência, e se torna determinante em processos de inclusão destes, atendendo a demandas que contemplem representatividade, usabilidade e estilos destas pessoas.

Para Adler (2022), a beleza é uma construção social e a noção de belo é mutável. Para ela a sociedade atual situa beleza como sinônimo “de eterna juventude e magreza”, influenciando as pessoas a conseguirem se encaixar nos “padrões”, de modo que para se alcançar este “padrão” os indivíduos, em especial as mulheres “passam fome, se submetem a cirurgias plásticas e gastam bastante tempo e dinheiro tratando da aparência” (Adler, 2022).

No sentido clássico, teorizada por sociólogos no fim do século XIX a moda era definida pelas elites (Dulci, 2013, p. 1), esta se configurava numa tendência abrangente na qual “um único grupo produtor de moda influencia o restante da sociedade”. Outras classes tidas como “inferiores” (DULCI, 2013), buscavam imitar a tendência promovida, modificando cartela de cores, materiais, modelagens, entre outros distinguindo-os de modo a deixá-la mais acessível e criando imitação para uso da população.

Dulci (2013, p. 2), enfatiza que a visão predominante hoje são “as tendências” que ditam modos de vestir, se expressar socialmente e que podem manifestar-se em um nível de influência de menor ou maior espectro, orientando modos de vestir específicos de grupos de estilos, de uma existência plural e de vidas diferenciadas. Com o desenvolvimento tecnológico, em especial os que estão associados à informação, a diversidade tem ganhado uma dimensão antes não contemplada, trazendo à tona uma variedade de condições e necessidades dos seres humanos. Bem como a representatividade de sua própria subjetividade.

Bôas ([s.d.]), destaca a definição apresentada por Rolnik (1989 *apud* Bôas, [s.d.]), sobre subjetividade que a define como “o perfil de um modo de ser, de pensar, agir, sonhar, amar etc., em determinada época” ressaltando que são variáveis em outros verbos atuantes no tempo e no espaço, porém o se vestir/adornar compõem os modos de relação dentro de uma subjetividade sendo influenciado por reflexos sociais (Bôas, [s.d.]).

Por outro lado, existe a “necessidade de integração social” (Silva, 2022, p. 6), pois “a moda também é pertencimento, já que ela conduz os sujeitos em sua grande maioria, a modelos idealizados”, satisfazendo sua ânsia por participação social e inclusão nos grupos, o que não elimina a individualidade, já que esta se dá dentro dos limites de um consenso social, mas limita a entrada naqueles espaços somente a quem carrega seus códigos de vestir, por exemplo. Atualmente o desenvolvimento da tecnologia também tem contribuído para a diversificação de produtos, o que pode vir a ser utilizado a favor da inclusão, bem como pelo interesse do mercado quanto ao possibilitar artefatos para seu público-alvo. Hoje,

[...] o mercado ligado à moda é caracterizado por mudanças cada vez mais rápidas e frequentes pela diminuição do ciclo de vida dos seus produtos, pela intensa concorrência resultante da globalização, pelo avanço tecnológico, pelas desregulações de mercado, e pela contínua busca de melhorias nas formas de inovação (Barros, 2009, p. 1).

Este fato acaba possibilitando uma maior variação de produtos e públicos, pois o mercado está interessado em vender. Nesta perspectiva, diferentes nichos de mercado terão melhorias tanto na representatividade, como na usabilidade de produtos específicos desenvolvidos para esta diversidade de público, dentro do estilo de cada indivíduo. Porém, quando se trata de incluir as pessoas com deficiência, muitas barreiras precisam ser vencidas, sendo a primeira delas, a barreira atitudinal.

A modificação da sociedade depende de sua conscientização, da mudança de costumes e valores que não colaboram com o processo de inclusão, peça adaptada, ergonômica é básico, o mínimo que se faz. Se tor-

na preciso investir em cores, estampas, texturas, na comunicação visual, não acreditando que se propor “inclusivo” é o suficiente, pois crenças e posturas devem ser redirecionadas, num processo de grande desafio a ser vencido por todos nós. Mudar de atitude diante do olhar que se tem para a diferença, a deficiência, é o primeiro passo a ser dado, com o respeito e a valorização do indivíduo.

A moda se origina em um mundo com um olhar padronizado, definindo padrões de beleza e estética, porém, de umas décadas para cá, avanços em legislação e tecnologias têm acontecido, provocando muitos questionamentos, principalmente através da conectividade que possibilita dar voz às minorias, horizontalizando o debate sobre as estruturas pré-estabelecidas e impulsionando o mercado vigente a ter olhares mais diversos e plurais para atender a um público mais amplo.

Este novo olhar do mercado possibilita que a moda contemporânea já não seja mais tão hierarquizada, incluindo comunidades plurais como: *body positive*, moda acessível, representatividade expandida a etnias como dos africanos, asiáticos, como perenials, e tantos outros, promovendo um maior alcance destes grupos na moda e onde todos ganhem com a diversidade estética.

No que corresponde ao reflexo disso no mercado, podemos identificar na produção de produtos como maquiagens, meias e sapatilhas para todos os tons de pele; vários produtos e club de cachos diferenciados, mercado de trabalho para trançistas, antes quase inexistentes para cabelos supercrespos, crespos e ondulados; também peças *plus size* com design em roupas e lingerie, algo que até pouco tempo era impensável. Atualmente, encontramos também no *marketplace*, moda inclusiva proporcionando mais possibilidade de escolha para a pessoa com deficiência, principalmente em países mais desenvolvidos.

3 MODA PLURAL, DIVERSIDADE DE CORPOS E DE ESTILOS

A diversidade e diferenças existentes no mundo nos dão possibilidades infinitas de seres, formas, cores, sabores, sons, texturas. E mesmo a

nossa espécie denominada *Homo Sapiens*, sendo em si mesma semelhante, possui diferentes preferências e perspectivas sobre o que é bom e belo. Somos diferentes uns dos outros no tipo de cabelo, cor de pele e em nossa forma de interagir com o mundo. No entanto, o ser humano ao nascer se envolve em um mundo já cheio de significados, e além de interagir com o ambiente físico a sua volta, interage com maneiras, modos, hábitos e costumes que variam de acordo com a cultura de cada localidade.

Para Godoy e Santos (2014, p. 37), “as culturas são organizadas por meio de sistemas ou códigos de significação, que dão sentido às nossas e às demais ações”, sendo a moda também uma prática social cheia de significados, “pois toda a prática social, sendo prática discursiva, possui uma dimensão cultural” (Godoy; Santos, 2014, p. 39), assim os modos de vestir, as cores, os cortes, as estampas também são produzidas de acordo com o contexto e com os anseios e desejos de seus grupos sociais.

Dulci (2009, p. 8), coloca que o “campo da cultura e a esfera do simbólico são espaços privilegiados para se pensar o tempo presente e oferecem vastas possibilidades para se conhecer e refletir sobre o social”, trazendo novos espaços para a discussão, incluindo consumismo e a diversidade cultural de modo que passamos por “um tempo que se organiza sob uma ética que passa a valorizar, progressivamente, a troca de informação cultural entre espaços e tempos diferentes” (Dulci, 2009, p. 9).

A moda, sendo uma prática social e permeando a cultura de forma intensa, representa a forma de nos expressar diante da imensa coletividade, permitindo demonstrar aspectos de nossa subjetividade. Hoje poderíamos já estar cientes de que não precisamos ser todos altos, brancos, ricos, atléticos, jovens, belos e perfeitos, e a diversidade faz parte do que nós somos. Para Barros (2014), a ideia de beleza, ou do que categoriza o que é belo para os gregos, é um dado objetivo e tem a harmonia do Cosmos como referência para essa simetria, mas com a modernidade e sem a Harmonia Cósmica, a beleza se converte numa “Estética”, num estudo das sensibilidades, que proporciona ao observador sensações agradáveis, e como observadores diferentes, o que é belo terá perspectivas diferentes.

O mercado da moda é dinâmico e tem um poder de alcance bem abrangente, porém, muitas vezes acaba promovendo situações indesejadas pela falta de diversidade, tanto na oferta disponível nas lojas físicas, quanto pela internet, um exemplo disso é que há pouco tempo era comum a oferta e venda de calças masculinas com corte reto, o que deixa o tecido nas pernas mais folgado e a “boca” na barra mais larga. Porém, atualmente é difícil encontrar esse tipo de corte nas calças, pois as lojas só ofertam a “tendência” disponibilizando calças de corte “*slim*”, apresentando uma escassez de outras modelagens. Esta postura é excludente por si mesma, o fato é que dificulta a escolha e uso por parte de pessoas que tenham as pernas e os tornozelos largos, e acaba inviabilizando sua usabilidade para pessoas que fazem uso de próteses na perna.

As diferentes geometrias corporais e inúmeras adaptações a estes corpos demandam daquele que produz moda, diga-se de passagem uma cadeia longa e difícil de acompanhar devido as constantes mudanças. Esses produtores precisam compreender as necessidades trazidas pela diversidade no intuito de atuar na melhoria da perspectiva dessa cadeia produtiva. As empresas de moda têm que buscar promover produtos desejados para esses consumidores, colocando a moda plural como centro do debate na construção de práticas inclusivas, alcançando todo aquele que não se adegue de alguma maneira aos “padrões” estabelecidos.

Para Silva (2014, p. 20), estamos em uma era em que “o homem resume-se a quase intelecto”, nesta a deficiência deixa de constituir impedimento para que uma pessoa se inclua no meio social, entretanto, o conhecimento é o meio pelo qual inclusão se processa. Para ele o corpo físico vai perdendo o seu destaque, sendo colocado no lugar a inteligência, a informação e o conhecimento (Silva, 2014, p. 26). Para Lemos (2021, p. 32), o que caracteriza a fase atual é “o capitalismo de dados, criando modelos de inclusão e exclusão”, este capitalismo vai produzindo o que é relevante “com promessas de eficiência e customização, entrelaçando práticas, produzindo públicos, suas opiniões e demandas” (Silva, 2014, p. 32).

A dinâmica do mercado mudou, assim como mudou o olhar aos corpos diversos e a participação das pessoas com deficiência na sociedade,

então demandas vão sendo questionadas e requisitadas para que se tenha acesso a produtos. O uso da internet, que “é a mais importante infraestrutura de comunicação jamais criada pelo homem, uma rede mundial descentralizada que ampliou de forma inédita a democratização do conhecimento e a liberdade de circulação da informação” (Lemos, 2021, p. 33), possibilita que a diversidade se expresse e requisite as suas necessidades. Nesse momento estamos tendo a possibilidade de debater e implementar mudanças estruturais que tornem princípios e direitos inclusivos mais efetivos e reais.

4 UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Uma moda plural que se propõe a atender toda a diversidade de corpos e estilos é uma moda que atende a ideia de *design* universal, o qual proporciona a flexibilidade capaz de atender necessidades de diferentes corpos. Para Carletto e Cambiaghi (2016, p. 8), “esse tema trata de um risco, traçados que criam acesso para o universo, universal, ou seja, toda a diversidade humana”, servindo para atender as necessidades não só das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, ou mesmo qualquer pessoa que vive na sociedade.

Uma sociedade mais inclusiva se apresenta como uma sociedade que compreende e respeita a diversidade. E um dos aspectos de importante impacto social em nossa forma de se apresentar diante dos outros é traçada pela moda. Nossa forma de vestir representa um pouco de nós. As cores, as formas e o estilo variam de pessoa a pessoa, porém nem sempre o que tem disponível ou ofertado no mercado da moda é adequado a todos os tipos. A ideia da moda plural vai além, pois também contempla a variação da diversidade de corpos, principalmente para atender ao conforto necessário a cada indivíduo, pois são questões que atendem a variação de altura, largura, formas, etc.

Pensar em uma sociedade inclusiva é pensar em espaços, serviços e recursos que sejam adequados para todos os tipos de pessoas, com a mais diversificada variação. A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146 de

06 de julho de 2015, destaca a necessidade de que a sociedade deve estar atenta a promover mudanças para que as pessoas com deficiência ou com locomoção reduzida. Ressalta, também, que barreiras devem ser vencidas para que todos tenham acesso aos bens culturais nos espaços disponíveis no meio social (Brasil, 2015).

No artigo 3, inciso IV desta lei está esclarecido o que significa barreiras sendo estas:

[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança (Brasil, 2015, n.p.).

Neste mesmo artigo são apresentadas as seguintes classificações de barreiras: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, as atitudinais e as tecnológicas. Estas barreiras são entraves que dificultam a participação social de pessoas com deficiência, pois faltam na maioria dos ambientes e produtos a acessibilidade adequada, bem como atitudes e comportamento de inclusão entre as pessoas.

Galvão Filho (2011, n.p.), destaca que “ainda é percebida uma ampla carência de iniciativas e soluções que façam a ponte entre essa sociedade ainda excludente, mesmo com toda a nova consciência e suas leis, e as pessoas com deficiência, mesmo com sua maior visibilidade atual”.

A moda plural pressupõe a ideia do desenho universal, mas se apresenta muito mais que isso pois a ideia de desenho universal “é capaz de transformar e democratizar a vida das pessoas em diversos e amplos aspectos, como infraestrutura urbana, prédios públicos, casas e até produtos de uso no dia-a-dia” (Carletto; Cambiaghi, 2016, p. 8). Tornar um produto disponível para todas as diferenças é a ideia básica da proposta do desenho universal, assim como a preocupação com o conforto e a observação de características particulares como altura, largura, força, modos de fala, modos de percepção entre outros.

Para Silva (2014, p. 53), aquilo que tem valor no mercado no tempo atual não “são as coisas em si, mas a essência das mesmas”, sendo que as coisas físicas vão tendo valor reduzido perdendo gradativamente e a “exclusão que tem base no corpo físico, perde ao longo do tempo a sua razão de ser” (Silva, 2014, p. 54).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que a discussão da moda plural tem sido inserida em nossa sociedade devido a inclusão de leis e conquistas de direitos por parte das pessoas com deficiência. O desenvolvimento tecnológico e o avanço do uso da internet tem possibilitado a inclusão dos debates sobre diversidade, exigindo mudanças no mercado da moda para atender necessidades específicas de corpos diversos.

Devido as transformações da dinâmica de atuação das pessoas no âmbito social, especialmente no que diz respeito ao acesso à informação, se ampliam as possibilidades de participação social. Esses aspectos têm modificado a perspectiva de tornar produtos e acessórios mais acessível e inclusivos para todos os grupos, indo além da diversidade dos invisibilizados e alcançando a pluralidade.

A proposta do desenho universal tem ganhado espaço por sugerir que os produtos devem ser pensados e constituídos de possibilidades variadas a fim de que atendam a diferentes necessidades, o que contribui para que as pessoas que atuam no mercado da moda se proponham a colaborar em combater a barreira atitudinal tão presente neste mercado. Essa mudança de perspectiva garante que ao desenhar uma proposta de produto plural faz com que as pessoas envolvidas no debate da moda pensem na valorização e respeito a diversidade e assim estarão contribuindo com a modificação do olhar para uma prospectiva de uma sociedade mais justa.

Apesar de já termos dado alguns passos, muito ainda tem que ser feito. Na moda, alguns conceitos ainda são muito presentes e devem ser ressignificados para que a diversidade seja reconhecida como algo belo e valoroso.

REFERÊNCIAS

ADLER, R. A síndrome de procusto: o patriarcado e a manipulação do corpo feminino. **CEP**, 2022. Disponível em: <https://centropsicanalise.com.br/2022/12/12/a-sindrome-de-procusto-o-patriarcado-e-a-manipulacao-do-corpo-feminino/>. Acesso em: 29 ago. 2023.

BARROS, I. S. A implantação de uma Modateca como fator de desenvolvimento para indústrias de moda do Arranjo Produtivo Local do Agreste Pernambucano. **Revista de Extensão da Universidade de Taubaté**, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/extensao/article/view/1043>. Acesso em: 22 ago. 2023.

BÔAS, E. V. Moda subjetiva: as variáveis que compõem o sujeito. **Audaces**, [s.d.]. Disponível em: <https://audaces.com/pt-br/blog/moda-subjetiva-as-variaveis-que-compoem-o-sujeito-2>. Acesso em: 22 ago. 2023.

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). Brasília, Presidência da República, [2015]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 ago. 2023.

CARLETTO, A. C.; CAMBIAGHI, S. **Desenho universal: um conceito para todos**. 1 ed. São Paulo: Editora, S.C.P., 2016.

DULCI, L. C. **Da moda às modas no vestuário: entre a teoria hierárquica e o pluralismo, pelo olhar da consumidora popular em Belo Horizonte**. 2009. Tese (Pós-Graduação em Sociologia) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VCSA-87XQWR/1/tese___luciana_crivellari_dulci.pdf. Acesso em: 22 ago. 2023.

DULCI, L. C. **Moda e Comunicação: a idumentaria como forma de expressão**. 2005. Monografia (Comunicação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2005. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/Psilva.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

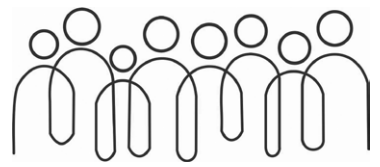
GODOY, E. V.; SANTOS, V. de M. Um olhar sobre a cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 30, n. 3, p. 15–41, jul./set. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.

LE MOS, A. **A tecnologia é um vírus: pandemia e cultura digital**. Porto Alegre: Sulina, 2021.

SILVA, F. J. M. da. **A era da pós-deficiência**. Aracaju: Criação, 2014.

SILVA, V. J. R. da. **A influência da moda na subjetividade de jovens adultos**. 2022. Trabalho de Conclusão de Curso (Psicologia) – Faculdade Pernambucana de Saúde, Recife, 2022. Disponível em: <https://tcc.fps.edu.br/handle/fpsrepo/1301>. <https://tcc.fps.edu.br/handle/fpsrepo/1301>. Acesso: 22.ago.2023.

STEFANI, P. da S. **Moda e Comunicação: a indumentária como forma de expressão**. Juiz de Fora: UFJF, FACOM. Projeto Experimental do Curso de Comunicação Social. Disponível em: <https://www.ufjf.br/facom/files/2013/04/Psilva.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2023.



A PSICOMOTRICIDADE SISTEMICA NA ESTIMULAÇÃO ESSENCIAL DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIAS: CONTRIBUIÇÕES PARA A INCLUSÃO NAS SÉRIES INICIAIS

Rosa karla Cardoso Almeida¹

Elaine Cristina Santos²

A realidade social brasileira nos permite vivenciar situações de visíveis disparidades sociais que refletem em significativas conseqüências na qualidade de vida da população que não tem acesso a moradia, alimentação de qualidade, assistência médica, educacional e lazer. Direitos constitucionais e essenciais para o exercício da cidadania. Tais fatores interferem diretamente no desenvolvimento humano desde o nascimento e implicam no aumento dos índices de doenças e deficiências que acometem principalmente as crianças.

Diante dessa realidade, criam-se iniciativas políticas que previnem e promovem intervenções objetivando amenizar principalmente os quadros de deficiências. Dentre eles, está a estimulação precoce como princípio da Política de Nacional de Educação Especial em 1994, que a define como sendo “conjunto dinâmico de atividades de recursos humanos e ambientais incentivadores que são destinados a proporcionar a criança nos primeiros anos de vida, as experiências significativas para alcançar pleno desenvolvimento no seu processo evolutivo.” O serviço de Estimulação Precoce, como a própria nomenclatura sugere, quando aplicada nos anos iniciais da criança com deficiência, contribui para evolução e desenvolvimento desta e sua inserção social e escolar.

- 1 Formação em Educação Física Licenciatura Plena UFS 200. Especialista em AEE UF Maringa; Espec. em Educação Inclusiva UNIT; Formação em Psicomotricidade; Aplicadora ABA; Professora da Rede estadual de ensino em sala de AEE; Prof. Rede Municipal Nossa Senhora do Socorro \Estimulação precoce. Prof. Convidada nos curso de Pos graduação Faculdade FAMA. Membro do GT Tecnologia Assistiva NUPITA\UFS.
- 2 Graduada em Tecnologia da gestão em Recursos Humanos (IFS\São Paulo \Campos Sorocaba). Membro do GT Tecnologia Assistiva-NUPITA \UFS

A ação preventiva de atrasos e distúrbios de desenvolvimento pode ser conduzida em três níveis: prevenção primária, secundária e terciária. A prevenção primária tem como objetivo de intervenção a redução da incidência de determinadas condições de excepcionalidade na população por meio de identificação, remoção ou redução dos efeitos de fatores de risco que produzem tais condições. Esta prevenção assumiria uma forma mais genérica se as instituições da sociedade promovessem melhores condições de saúde, educação, trabalho e moradia para toda a população e, de forma mais restrita, a ação preventiva primária deveria focalizar determinados segmentos da população mais vulneráveis, como as famílias que vivem em extrema pobreza. Neste nível, os programas educativos deveriam estar voltados para a saúde e desenvolvimento humano, considerando a qualidade do meio ambiente (Nunes, 1993).

Pautada nas neurociências, psicologias e pedagogias favorece o desenvolvimento integral da criança nos aspectos psicomotores, cognitivos, emocionais, percepção de mundo, pois atua no período de 0 a 6 anos, momento ao qual a criança constrói suas experiências significativas relacionadas a estimulação das diversas áreas de maturação cerebral relacionadas linguagem, inteligência, auto-estima e personalidade. Permitindo que esta possa explorar criar e livrar-se das situações problema.

1. CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS

A evolução motora de uma criança segue geralmente uma seqüência hierárquica de aquisições, que acontecem de forma céfalo-caudal, partindo do tronco para as extremidades. Ao nascer o bebê vai buscar estímulos provenientes do meio social para se desenvolver.

Segundo Rodrigues (2002, p.10), “as primeiras sensações percebidas pelo ser humano, no início do seu desenvolvimento, são captadas pelos órgãos sensoriais e se expressam pela atividade motora”. Nesse caso começa a evolução do estágio sensório-motor, assim denominado por Piaget, o qual compreende o período entre o nascimento e o surgimento da linguagem (de 0 a 2 anos). É caracterizado por atividades do tipo auto-

máticas e pela presença do egocentrismo – “o bebê relaciona tudo ao seu próprio corpo como se fosse o centro do mundo e não se reconhece como sujeito das ações” (Piaget, 1990, p.9).

Neste período os esquemas motores são elaborados pela criança com o intuito de adaptar-se a dimensão física, solucionar problemas e agir sobre o mundo, transformando-o. A criança se desenvolve de forma integral, ou seja, sobre os vários aspectos, afetivo, cognitivo, social e motor. Assim, qualquer lesão ou distúrbio que aconteça ocasionará prejuízos em seu desenvolvimento, nesta fase de exploração do ambiente, por meio de reconhecimento de sons, diferenciação de objetos e os movimentos básicos fundamentais como arrastar, engatinhar, andar de quatro pés, pegar e jogar objetos, prejudicando a ampliação de seu repertório motor.

No período compreendido entre 2 a 7 anos, denominado pré-operatório, segundo Piaget apud Freire (1994), a criança substitui gradativamente os movimentos inconscientes por movimentos intencionais. Agora suas ações passam a ser planejadas e interiorizadas, nos quais resultam na conscientização de aspectos do seu corpo. Esta é a fase em que a criança entra em contato com o símbolo, sendo esta representação sua primeira forma de pensamento, marcando a passagem de uma inteligência vinculada apenas à motricidade e suas sensações, para uma que permite refletir sobre a organização de suas ações, podendo assim, atuar sobre objetos distantes no tempo e no espaço por meio de representações cognitivas.

Este período também compreende a fantasia, ao faz-de-conta formando imagens mentais criadas pela mesma. A linguagem surge com mais significado, a imitação, o desenho, e dramatização estão presentes no encaminhamento de suas atividades e a criança começa a socializar-se mesmo sem estabelecer vínculos permanentes com os colegas.

Na faixa etária de 4 a 7, anos começa a distinguir fantasia de realidade, amplia vocabulário estabelece diálogos e organiza melhor suas idéias e ações. Sua socialização começa a se ampliar, existe mais lógica em suas brincadeiras imitativas; distingue, agrupa, classifica, nomeia, forma sílabas e representa numericamente. Todo esse processo de desenvolvimento

infantil varia de criança para criança dependendo dos estímulos que recebe de sua interação social e convívio familiar saudável.

O surgimento de algum tipo de deficiência no período infantil vem ocasionar dificuldades sensoriais, perceptivas e motoras que prejudicam o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, após o diagnóstico de algum tipo de deficiência busca-se encaminhá-la para o serviço precoce de intervenção para que as causas sejam analisadas e os estímulos necessários sejam adequados à fase em que se encontram.

Tal pensamento é reforçado pela atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p.24):

A Inclusão Escolar tem Início na Educação Infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Do nascimento aos 3 anos, o atendimento se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

A ampliação dos serviços de estimulação precoce e prioridade na assistência à saúde da criança, tornam-se fundamentais para o acesso da criança ao contexto escolar sem que a mesma passe por grandes dificuldades de aprendizagem ou não acompanhe as séries iniciais de acordo com sua idade cronológica.

2. A EDUCAÇÃO INFANTIL (0 A 6 ANOS) E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A importância da educação Infantil implica num período do desenvolvimento infantil onde são oferecidas às crianças inúmeras possibilidades de autoconhecimento e ampliação de suas habilidades. Ampla estudo feito ao longo de nossa história educacional enfatiza este período como sendo o mais importante para a formação integral do indivíduo.

Assim o atendimento educacional às crianças de 0 a 5 anos de idade garantido pelo Art. 208, inciso IV da Constituição Federal, que estabelece ainda no art. 211 ofertas da Educação Infantil como uma das prioridades

dos municípios, dispõe que estes devem estar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Isso significa, claramente, que ao lado do Ensino Fundamental figura a Educação Infantil, em grau de igualdade, como prioridade de atuação na esfera municipal. A efetivação do art. 30, inciso VI, da Constituição Federal, do Estatuto da Criança e do Adolescente, da Consolidação das Leis do Trabalho e a presença de outros recursos advinhos da sociedade.

Na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, é preciso programar uma política de expressão que assegure a universalização do atendimento à demanda de pré-escola (4 a 5 anos) e o aumento de vagas em creches (0 a 3 anos) acompanhando o crescimento populacional e suprimindo, gradativamente, o déficit acumulado, com recursos adicionais para tal política de expansão. É necessário regulamentar todas as creches e pré-escolas e profissionalizar os funcionários.

Embora a Lei nº 9.394/96 assim se refira a esse segmento da Educação Infantil, o conceito de pré-escola, acaba por ser entendido como “fora da escola” ou do “sistema regular de ensino. A integração da Educação Infantil aos sistemas de ensino é esclarecida nos Art. 17, parágrafo único, e 18, inciso I e II, inclusive no que se refere à rede privada. A respeito dessa integração é muito importante verificar o que dizem as disposições transitórias em seu art. 89 a respeito dos prazos para que as instituições voltadas às crianças, existentes ou que venham a ser criadas, sejam integrados os seus respectivos sistemas. Pelo estabelecido no art. 90, ficam também definidos como foros de resolução de dúvidas os respectivos Conselhos Municipais, Estaduais e em última instância, Conselho Nacional de Educação.

A organização da Educação Infantil deve também atender ao explicitado inicialmente nos art. 26, 30 e 31, como também no 23 da LDB 9394/96. É muito importante considerações, em consonância com esses, o exposto no art. 58, que aborda a oferta de Educação Especial na Educação Infantil. Pensando na assistência voltada à criança com deficiência, podemos citar o decreto Lei n.º 281/2009 que cria o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância, adiante designado por S.N.I.P.I, o qual consiste num

conjunto organizado de entidades institucionais e de natureza familiar, com vistas a garantir condições de desenvolvimento às crianças com funções ou estruturas do corpo que limitam o crescimento pessoal, social, e a sua participação nas atividades típicas para a idade, bem como das crianças com risco grave de atraso no desenvolvimento.

Ainda dispõe no art. 2º que a intervenção precoce constitui, ainda, prioridade política, contemplar, no âmbito da intervenção precoce na infância, a criação de agrupamentos de escolas de referência para as crianças com necessidades educativas especiais, conforme instituído pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, de sete de janeiro, alterado pela Lei n.º 20/2008, de doze de maio. Na generalidade, pretende-se desenvolver o sistema de intervenção precoce de forma a potenciar e mobilizar todos os recursos disponíveis no âmbito de uma política de integração social moderna e justa.

Em seu art.3º, o referido decreto, define a Intervenção Precoce como o conjunto de medidas de apoio integrado centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social.

Segundo o que rege as leis aqui citadas, ressaltamos a importância da intervenção precoce, desde que os caminhos necessários para diagnóstico e encaminhamentos sejam respeitados proporcionando melhoras na estrutura dos atendimentos e, conseqüentemente, contribuição para o desenvolvimento da criança.

Segundo Fonseca (1995) “Detectar crianças que não apresentem desenvolvimento harmonioso permite a previsão das necessidades de intervenção, diminuindo os efeitos secundários, quer no aspecto social, não verbal, educacional.” Somente a intervenção precoce e a associação com outros setores, acima relatados, permitirão que a política de intervenção precoce seja eficaz na integração da criança no contexto social e amenize as conseqüências ocasionadas pela sua deficiência.

3. A PSICOMOTRICIDADE NA INFÂNCIA

A infância é um período rico de vivências e descobertas pela criança ,quanto mais lhe permitimos explorar, conhecer experimentar, ampliamos seu desenvolvimento .O movimento é a base para tais aquisições, pois não está separado do cognitivo ou afetivo, mas sim integrado ao indivíduo

A Sociedade Brasileira de Psicomotricidade (2005) se refere à psicomotricidade como uma ciência que estuda o homem através do movimento em variadas relações, obtendo como objeto de estudo o corpo.

Em outra perspectiva sobre o movimento afirma Prista (2007, p. 175):

O movimento é a característica essencial da criança e portanto é a expressão deste ser totalidade , sendo sua primeira e eterna estrutura de relação com o meio, onde se edificara a inteligência , onde noções e informações que existem fora do individuo e que são patrimônio da cultura são anexados.

Vayer (1989 p. 12) afirma :

No Plano comportamental ,o desenvolvimento da criança pode ser então definido como uma organização temporal dos sistemas de informação e ação inicialmente no meio familiar.

Ou seja por meio das experiências vivenciadas a criança estará se apropriando do mundo.

De acordo com Wallon apud Fonseca (1966, p.20-21) “movimento é a característica essencial da criança, é a primeira estrutura de relação entre a criança e o meio, onde será edificada a inteligência, afetividade e motricidade” caso das atividades referentes a Psicomotricidade Sistêmica baseadas nos autores supracitados e nas vivências experimentadas durante a formação, houve um programa No diferenciado ,direcionado a expressão da espontaneidade, aproveitando os movimentos intencionais já trazidos pela criança e sua relação com o “objeto” proposto. Dessa forma buscou-se estabelecer essa relação pensamento-ação demonstrada na pratica da criança.

Muitas dessas crianças por apresentarem algum tipo de deficiência, não vivenciam variedades de movimentos por receio ou até orientações de profissionais da saúde, o que leva a uma defasagem no seu desenvolvimento motor.

4. PROGRAMA DE ESTIMULAÇÃO PRECOCE NO MUNICÍPIO DE NOSSA SENHORA DO SOCORRO–SERGIPE

O Programa de Estimulação Precoce teve início no município de Nossa Senhora do Socorro, em março de 2010, após análise feita pela coordenação de Educação Inclusiva do município, setor vinculado a Secretaria de Educação, por meio do censo escolar e de levantamentos feitos na Secretaria de Saúde do Município, sobre crianças com deficiência que frequentavam creches ou pré-escolas da rede, e que precisam urgentemente de assistência educacional especializada. No município, essas crianças eram encaminhadas para o serviço de estimulação que acontece na capital do estado de Sergipe, Aracaju, onde a sobrecarga no atendimento, ocasionou a existência de uma grande lista de espera pelo atendimento, acarretando perdas irreparáveis no desenvolvimento da criança. O oferecimento deste serviço pelo município centralizaria o atendimento às necessidades mais eminentes.

Diante do quadro, acima descrito, os órgãos e profissionais competentes iniciaram o trabalho de organização do serviço e, após busca e remanejamento dos profissionais e montagem da sala para a atividade, deu-se início a prestação do citado serviço com Alunos na idade entre 2 a 5 anos participantes da sala de Estimulação Precoce e alunos da rede municipal de Ensino de Nossa Senhora do Socorro que tem atendimento semanal, na sala de AEE (atendimento educacional especializado) situada em escola de ensino regular, com aulas de 40 minutos.

4.1 Aplicação do programa de Estimulação

Após esse levantamento é mostrado o programa de Estimulação do qual o aluno fará parte. Inicialmente foi realizada uma anamnese com

os pais para obtermos informações sobre o histórico desse aluno a nível familiar, escolar, social. Para maior segurança sobre os dados coletados assinamos um termo de autorização de uso dos dados e imagens do aluno nas apresentações das pesquisas.

O programa tem como principal objetivo desenvolver ações que permitam o desenvolvimento integral da criança através da valorização de suas experiências e do estímulo das suas capacidades que estão defasadas com relação à idade permitindo ampliar seus momentos e habilidades construtivas.

Dentro das especificidades dos atendimentos procura-se trabalhar a criança sob os vários aspectos: ampliar o repertório motor; estimular o sistema sensorial e perceptivo; desenvolver a inteligência; vivenciar experiências diversificadas; desenvolver a linguagem; criar um ambiente prazeroso e construtivo.

As atividades psicomotoras estimulam as crianças a partir de seus movimentos naturais e intencionais a compreender a funcionalidade do movimento e por meio dele interagir com o meio social. Dessa forma compreendemos que o estímulo motor favorece através das experiências realizadas a autonomia, aprendizagem, memorização interação social ampliando as possibilidades de movimentos e desenvolvimento do indivíduo.

As aulas ocorrerão em uma sala onde individualmente ou em grupo ocorrem 2 vezes na semana e são aplicadas as atividades de acordo com o programa estabelecido no PEI do aluno. As atividades realizadas no horário em que a criança chega no atendimento de Estimulação Precoce são livres e buscam a intencionalidade da criança diante do objeto, jogo ou brincadeira apresentado.

Não existe um programa específico, pois cada criança detém suas peculiaridades e necessita de um direcionamento voltado ao que se pretende estimular seja, fala, amplitude motora, socialização ou afetividade.

Para Cratty *apud* Fonseca (1981, p. 170) “a exploração lúdica e motora deve ser vivenciada a fim de que futuramente a criança possa estabelecer relações afetivo sociais e situações de sucesso”. Ao adentrar a sala

além da receptividade da professora e interação estabelecia, o ambiente está propício a ser explorado, vivenciado, descoberto por essa criança.

Disponho sempre de alternativas de jogos onde o aluno escolhe e brinca da forma mais favorável a sua compreensão. Segundo Vygotsky (1994, p.110) “é no jogo que a criança aprende a agir na esfera cognitiva e não apenas na esfera Visual, direcionando-a para uma ação que vai determinar a atitude afetiva da criança”. Tais jogos ficam dispostos no colchonete, mesinha, chão, locais acessíveis a criança pegar, manipular e criar.

Um exemplo que posso citar são os blocos lógicos que ficam em um balde, eu procuro deixar alguns no balde e outros dispostos no ambiente. A criança tendo acesso a esse material, começa a explorar e buscar as maneiras de brincar inicia dessa forma sua organização própria de pensamento: vira o balde e põe dentro de volta os blocos, divide o brinquedo, monta formas, separa por cores ou tamanhos. A partir dessa relação estabelecida vamos observando diversos pontos de seu comportamento e desenvolvimento que serão estimulados ao longo dos atendimentos.

Este exemplo serve para ilustrar a a utilizada, mesmo que em alguns momentos ocorra o direcionamento para uma pintura, desenho, modelagem, música etc.

Primordialmente tenta-se descobrir o interesse, o “canal” de aproximação com a criança para que os objetivos sejam alcançados. A variação de atividades também propicia essa dinâmica, o ambiente, local sempre variando respeitando-se as características de cada aluno, ou seja, estamos no chão deitados ou sentados, na mesa, ou essas disposições.

Outros materiais oferecidos foram instrumentos musicais, bolas de borracha ou plásticas coloridas, cordas, bambolês, bancos, emborrachados. A liberdade e criatividade nos movimentos realizados pelas crianças forma visualizados durante o programa como positivos e permitiram uma variação de possibilidades.

CONCLUSÃO

A conclusão que chegamos finalizando o trabalho é de que por meio do movimento abre-se varias possibilidades de estímulos ao pensamento, ação, autonomia e habilidades funcionais da criança. Notamos com as participantes algumas características bem importantes de serem enfatizadas referentes a aceitar “o outro” quando os trabalhos eram em duplas; dividir o material, comunicar-se mesmo de forma não verbal mas corporalmente para realizar o movimento ou jogo.

A habilidade da comunicação e interação foram bem visíveis de mudanças ,pois a criança pode se perceber, ampliar convivências, criar métodos de comunicação, como por exemplo por de demonstração para que o colega imitasse seu movimento. A manipulação de objetos variados, permitindo a estimulação sensorial primordial no desenvolvimento infantil, via de acesso no contato com o mundo.

O comportamento social sofreu influencias a partir do momento em que a criança sente a necessidade de “esperar para agir”, formular seu pensamento, organizar ideias, interagir com o ambiente o brinquedo. A experiencia é riquíssima referente as mudanças citadas e refletidas no meio de convivência como família, escola e demais ambientes sociais.

Os resultados alcançados vão muito além do que é expresso no conteúdo mas no engrandecimento profissional e humano que favorece na relação com o outro e mudança na visão técnica que temos sobre o movimento para a sistêmica promovendo amplas possibilidades e intervir e colaborar para o crescimento humano.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S.M.D.de. **O jogo Simbólico numa proposta pedagógica para o deficiente visual.** Revista Benjamin Constantn. 8 (1997).

BRASIL. **Associação Brasileira de Psicomotricidade.** Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.psicomotricidade.com.br/estatuto.htm>>.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei 8.069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

BRASIL: Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, LDB No. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL: Ministério da Educação. **Decreto-Lei n.º 281/2009** de 6 de Outubro. Brasília 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília, setembro de 2007.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**: Teoria e Prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1997.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**: programa de estimulação precoce—Uma introdução as Idéias de Feurstain. 2 ed., Porto Alegre: Artes Médicas.1995.

NAVARRO. Adiana de Almeida. **Estimulação Precoce**—Inteligência Emocional e Cognitiva. Grupo cultural. São Paulo.

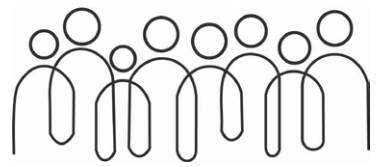
NUNES, L.R. **A Educação Especial em creches**. Temas em Psicologia, -2, 109-116, 1993. Fonte: <http://construireincluir.blogspot.com>.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**: imitação, jogo e sonho, imagem e representação. 2º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PRISTA, Rosa M. **Superdotados & Psicomotricidade: a Complexidade Humana Em Questão**. Petrópolis-Rj: Vozes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VAYER, Pierre. **O Diálogo Corporal a ação Educativa para a criança de 2 a 5 anos**. Manole Ltda. 1989.



A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Roberta Freire dos Santos Passos¹

Wilma Gois Viana dos Santos²

Saul Ricardo Alves Brandão³

Alexandra Silva Santos⁴

Advanusia Santos Silva de Oliveira⁵

1 INTRODUÇÃO

A Educação Especial foi definida no artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 como “[...] modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos *portadores* de necessidades especiais”. O público-alvo da Educação Especial são os estudantes com deficiência – física, sensorial, intelectual ou a junção de todas essas – que requerem medidas educativas específicas no campo da aprendizagem. A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para esse grupo, sendo tal recomendação referendada pela LDB de 1996. Contudo, a definição acerca de como esse atendimento seria prestado só ocorreu em 2011, a partir do Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011).

Este artigo, oriundo de uma pesquisa apresentada ao Curso de Especialização em Inclusão e Diversidade na Educação, do Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), no ano de 2020, elenca um Relato de Experiência, trazendo a narrativa da autora

1 Especialista em Inclusão e Diversidade na Educação (UFRB).

2 Especialista em Educação Especial e inclusiva e Neuropsicopedagogia institucional e clínica.

3 Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico – Sociais ou Raciais.

4 Mestre em Educação (UNIT).

5 Doutora em Educação (UNIT).

sobre as primeiras impressões a respeito da Educação Especial ainda no Ensino Médio como estudante e, mais tarde, já como pedagoga durante um estágio, quando pôde perceber as necessidades de um aluno em sala de aula, mobilizando-se para atendê-lo em suas especificidades.

As contribuições de técnicos pedagógicos e outros professores especialistas na área de Educação Inclusiva e formação docente que são coautores produziram o presente escrito. Logo, como problema deste estudo, coloca-se: de que maneira o pedagogo, na *práxis* escolar, pode ter sua formação voltada à educação numa perspectiva efetivamente inclusiva?

Para dar fundamentação ao que se quer responder, tem-se como objetivo central mapear a realidade vivenciada em sala de aula pelos estudantes/docentes, e as condições ofertadas ao estudante com deficiência, intercalando com a opinião de estudiosos do tema e a prática descrita pela pesquisadora em sua narrativa (auto) biográfica.

Historicamente, a educação aparece como privilégio de determinado grupo social. Logo, as práticas pedagógicas adotadas legitimaram ao longo dos anos, por assim dizer, a exclusão de maneira geral. Isso tornou notório o paradoxo exclusão/inclusão em quase todo o mundo. No entanto, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1945, a educação toma um rumo democrático e universal, embora o acesso seja ainda hoje dificultado nos países em desenvolvimento, caso do Brasil. Antes dessa orientação educacional, as pessoas com deficiência eram escolarizadas, e, quando isso ocorria, em instituições especiais. Alargavam-se assim as barreiras já enfrentadas em função da deficiência.

Cabe dizer que a Constituição Brasileira de 1988, em seu art. 205, “assegura a educação como direito de todos e dever do Estado” (Brasil, 1988). Contudo, os padrões de “normalidade” impostos pela sociedade excluem ainda mais a pessoa com deficiência, invisibilizando-a. Mesmo porque, a deficiência representa em si uma forma diferente de estar no mundo, marcada pela discriminação corroborada, às vezes, pela própria família e por práticas educativas que não consideram as necessidades específicas do educando.

A pessoa com deficiência convive, não raro, com a incompreensão em razão das suas especificidades, fato refletido em práticas pedagógicas inadequadas. Isso a priva do direito de estar numa classe regular de ensino, sendo separada dos demais estudantes, atitude que a Educação Especial Inclusiva abomina.

Para cumprir o objetivo almejado, este estudo fez uma breve explanação acerca dos conceitos de deficiência, educação especial e inclusão descrito na sequência. Em linhas gerais, o trabalho apresentado busca esclarecer como a formação do pedagogo pode (e deve) se dar na prática do ensino-aprendizagem, a fim de incluir o estudante com deficiência na classe regular de ensino. O relato apresentado pela autora, em primeira pessoa, conta sua trajetória na Educação como estudante e, depois, como docente. JOSÉ, nome fictício que visa preservar a identidade do estudante, entra nesta última etapa, bem mais explicado no terceiro tópico – destinado à metodologia.

O relato da pedagoga revela-se contributivo nesse repensar da “educação numa perspectiva inclusiva”, meta de políticas públicas e de educadores empenhados na construção de um saber igualitário, ao alcance de todos. Esse incluir cotidiano, com base na parceria família-escola, pode se constituir no acesso concreto à Educação por pessoas com deficiência – ao menos isso é o esperado por quem atua diretamente na área da inclusão.

2 ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA E PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Embora haja um leque de diretrizes bem definido para a oferta da Educação Especial e Inclusiva, a realidade vivenciada em sala de aula pelo profissional tem sido marcada por condições distintas às necessidades e aos direitos da pessoa com deficiência. Para cumprir a legislação, a capacitação de professores é apontada como prioridade, mas, nem por isso, é posta em prática nas escolas brasileiras. Há, além disso, o medo de atuar com a deficiência por parte dos profissionais de Educação.

Para Alves (2012, p. 35), “[...] o medo dos professores está ligado à ausência do conhecimento necessário para lidar com as limitações, o que gera, no professor, resistência ou rejeição em relação à inclusão”. Esse receio ou “estranheza” frente ao desconhecido, a nosso ver, só pode ser sanado com a capacitação, desmistificando a deficiência e facilitando a aprendizagem desse estudante, com o atendimento e o uso de materiais adequados.

Deve-se considerar, também, que esse direito de todos, de caráter universal, pode ser difícil de ser alcançado. No entendimento de Macedo (2015), as políticas não têm conseguido reconhecer a diferença, sobretudo no Brasil, que é um país diverso culturalmente, porém “homogêneo” politicamente. Para esse autor, a diferença cultural até pode ser aceita no âmbito privado, mas o cidadão continua a ser pensado, politicamente, de modo abstrato. Essa abstração não comporta o diferente, o que está fora do padrão sociopolítico idealizado. Isso se reflete ainda mais, nas políticas elaboradas para atender às pessoas com deficiência ou, no estudo em pauta, o estudante com deficiência, na sua rotina escolar. Esse fato é evidenciado pelas inúmeras normas nesse sentido – já destacadas neste trabalho.

Na opinião de Farias, Santos e Silva (2009), quando uma escola trabalha atenta apenas a um tipo de estudante, agrava ainda mais as desigualdades existentes na educação pública brasileira, justamente porque descarta a diferença e acentua a exclusão.

Além disso, esse movimento em torno da inclusão escolar está, como bem coloca Jesus (2011), em conflito com os investimentos necessários à sua concretização, o que envolve formação dos docentes para que possam atuar diante da diversidade; reestruturação física, estrutural, filosófica e pedagógica das escolas, a começar pela gestão; edificação de novas perspectivas do trabalho dos docentes atentas a essa realidade; e elaboração de processos avaliativos, com releitura do currículo escolar para que os conteúdos abarquem as necessidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência.

E há, independentemente dessas circunstâncias, uma tendência de crescimento do número de matrículas dessas pessoas nas escolas da rede

pública, como sinalizado pelo Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Em 2019, foi realizada 1,3 milhão de matrículas desse público em classes/escolas regulares, isto é, 34,4% a mais do que em 2015. Os dados se referem a estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos. A inclusão em sala regular tem crescido em todas as etapas de ensino, com exceção da Educação de Jovens e Adultos (EJA). No Ensino Médio e na Educação Profissional, essa inclusão chega a ser superior a 99%. Na Educação Básica, entre 2015 e 2019, foi verificada a maior variação, com acréscimo de 10,8 pontos percentuais. Em relação ao percentual de inclusão, 2019 teve 92,8%, ultrapassando os 88,4% de 2015 (INEP, 2020).

Diante desse panorama, cabe indagar: o profissional está preparado para lidar com a diferença em sala de aula? É capaz de perceber comportamentos que indiquem a necessidade de AEE para o estudante sem diagnóstico? Esses são, entre outros, questionamentos importantes a serem respondidos. O que se sabe, em tese, é que o processo de aprendizagem desses estudantes deve ser bem trabalhado para alcançar o objetivo esperado do aluno. É tarefa da escola e, por conseguinte, da gestão escolar e de todos os profissionais envolvidos atuar de modo a favorecer o desenvolvimento da autonomia desse estudante.

3 MÉTODO

Este trabalho, uma pesquisa qualitativa, descreve a experiência pessoal da autora, enfatizando sua atuação como estudante/professora, ressaltando momentos marcantes desse percurso relacionados à experiência junto a estudantes com deficiência.

Metodologicamente, foi feita uma revisão bibliográfica e documental para dar suporte ao relato (auto) biográfico. Esse tipo de relato, segundo Geraldi (1997), permite que o produtor do texto seja também seu locutor, tendo o que dizer, razões para dizer, como dizer e para quem dizer.

Ou seja, tal método de abordagem alcança maior riqueza de detalhes sobre a experiência da pessoa, que pode aprofundar emoções, desejos e

aspirações. Favorece, ainda, o detalhamento de comportamentos de atores sociais, comportamentos esses, verificados neste estudo, junto à família, à escola e ao estudante da Educação Especial.

O observador do relato (auto) biográfico está inserido no campo e interpreta as situações e os comportamentos, de maneira a compreender os atores sociais, alinhando as narrativas com análises de pensamentos. Como explica Piovesan (2007, p. 3):

A autobiografia permeia o campo da memória. A formulação de textos sobre a própria trajetória de vida se faz através do recurso da memória, resultado da lembrança que se transforma em linguagem, adicionada à imaginação e ao olhar particular sobre aquilo que se passou, recriando situações a partir do ponto que se fala, do presente que se escreve e se lembra.

Neste trabalho, o relato contempla minha experiência no Ensino Médio, seguida pelo que observei ao longo da graduação em Pedagogia e, mais particularmente, no estágio voluntário. Nesta última fase, ocorreu o encontro com um estudante com deficiência, fazendo-me querer refletir sobre a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O *locus* deste estudo foi uma escola localizada no município de Areia Branca, situado na base da Serra de Itabaiana, distante 36 km da capital de Sergipe, Aracaju. Essa região possui solos rasos não alagados ou argilosos e profundos, que contribuem para sua principal atividade econômica: a agricultura.

Segundo o Censo Escolar, havia um total de 4.195 estudantes matriculados em 2019 nessa localidade, considerando-se as escolas das redes estadual e municipal. Desse total, na Educação Básica, 135 apresentavam algum tipo de deficiência (INEP, 2020).

A Escola Municipal José Lino dos Santos, foco desta narrativa, fica na zona rural e dispõe de 3 (três) salas de aula, com pátio, cantina e sala da direção. Comportava 79 alunos em 2018, dos quais 3 (três) na Educação Especial. Em 2017, quando se deu o estágio, havia 76 crianças matriculadas, sendo 4 (quatro) especiais. A manutenção dessa unidade escolar é

realizada pela prefeitura, que recebe verba federal. O estágio voluntário foi feito numa classe de reforço escolar, e essa escola não oferece AEE⁶.

A análise da narrativa considera as dificuldades e contempla informações transcritas, envolvendo os atores sociais, bem como minhas impressões. A seguir, são expostas as dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, como já se falou, não compreende deficientes, mas sim pessoas que passaram a ser assim enquadradas pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) devido às condições pouco favoráveis para a comunicação e interação delas ao longo da vida.

4 CONSTRUÇÃO PRÁTICA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA POR UMA PEDAGOGA

Tenho, em 2023, 35 anos, sou parda, licenciada em Pedagogia e residente na zona rural da cidade de Areia Branca, Sergipe. Atualmente, exerço função na prefeitura municipal. Em 2 de janeiro de 2020, comecei a trabalhar como Conselheira Tutelar. Gosto do meu trabalho, pois lido com crianças e adolescentes, estando em afinidade com o público atendido. Estudei em escolas públicas até o Ensino Médio, ponto de partida da narrativa, que se estende à graduação em Pedagogia, quando fiz estágio voluntário.

No Ensino Médio, iniciado aos 16 anos e concluído aos 18, entre 2003 e 2005, observei, enquanto estudante, dificuldades típicas de quem frequenta escolas públicas, como falta de transporte, greves, precariedade da estrutura física e material. Também percebi, nesse contexto, o ingresso de um colega que não conseguia se desenvolver nos estudos, uma vez que tinha atitudes diferentes das consideradas *normais* pelos professores.

À época, os pais foram orientados a buscar atendimento psicológico e avaliação médica. Nesse período, se fosse constatado transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, o estudante era encaminhado para a SRM na zona urbana, a fim de desfrutar do AEE. Ou

6 Esses dados estão disponíveis em: <https://www.qedu.org.br/sobre>. Acesso em: 10 set. 2020.

seja, era excluído da sala de aula regular, embora entre 2003 e 2005 já houvesse ampla legislação voltada à Educação Especial contraindicando esse tipo de exclusão. Na opinião de Ferreira (2006), com a qual concordo, é de suma importância que a criança esteja na sala regular, pois o ideal é que faça parte efetiva do ensino-aprendizagem, e a escola deve adotar práticas pedagógicas nesse sentido.

Iniciei minha formação acadêmica no curso de Pedagogia em 2013 e me graduei em 2018 numa instituição privada de Ensino Superior, a Universidade Tiradentes (UNIT), na cidade de Itabaiana, Sergipe. O ensino era semipresencial, com aulas presenciais uma ou duas vezes por semana. Estudos feitos para as disciplinas relacionadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, parte da grade curricular, me proporcionaram uma visão diferenciada sobre o ensino e o ensinar.

O estágio voluntário na Escola Municipal José Lino dos Santos ocorreu em 2017, quando visava ganhar experiência como monitora. À época, o município contava com 3.336 estudantes matriculados, conforme dados do Censo Escolar daquele ano.

Minha tarefa consistia em auxiliar estudantes nas atividades, esclarecendo dúvidas sobre assuntos trabalhados pela professora da sala regular. Nesse estágio extracurricular, tive a primeira experiência como docente em uma turma de reforço escolar em contraturno. A turma tinha cerca de 15 estudantes, na faixa etária dos 7 aos 8 anos. A maioria de cor parda, baixa renda, moradores da zona rural, filhos de agricultores. Os pais aproveitavam o reforço escolar para poderem trabalhar ou, em alguns casos, porque não sabiam, por falta de escolarização, como orientar os filhos nas atividades.

Os estudantes do reforço escolar tinham melhor desempenho nas aulas. A professora da sala regular falava que, com o reforço, eles aprendiam mais e destacava positivamente o fato de ter alguém os auxiliando nas atividades, sobretudo, em razão das dificuldades relatadas pelos pais em desempenhar esse papel.

Nessa escola, conheci JOSÉ, nome fictício de um dos estudantes da turma de reforço escolar. JOSÉ não tinha diagnóstico de transtornos glo-

bais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Os pais não percebiam ou não queriam aceitar que o filho pudesse ser especial. Entretanto, no dia a dia, JOSÉ apresentava comportamentos condizentes com essa possibilidade: não parava na sala e sempre que podia ficava defronte ao ventilador, indo na mesma direção das hélices.

Como não havia nenhum diagnóstico, resolvi conversar com a professora de JOSÉ, que já havia notado isso, e procuramos a direção da escola. Com apoio da diretoria, optamos por chamar os pais da criança para uma conversa. Durante essa reunião, eu e a professora regente relatamos o comportamento de JOSÉ durante as aulas.

É interessante pontuar, como bem esclarece Buscaglia (2002), que a criança nasce segundo um projeto traçado pelos genitores, e as projeções para o filho são as mais otimistas. Talvez por esse motivo o diagnóstico de algum tipo de deficiência costuma deflagrar uma crise familiar, exigindo a adoção de estratégias para lidar com eventuais dificuldades.

Segundo nossas orientações, os pais decidiram procurar um especialista na área, sendo JOSÉ diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O profissional pontuou que, com tratamento adequado, apoio familiar e educacional, JOSÉ poderia se desenvolver satisfatoriamente. Para Sá e Rabinovich (2006), o apoio da rede familiar é determinante para que essa criança possa ser integrada na sociedade e consiga ter bom desempenho na trajetória escolar. Os pais de JOSÉ foram por esse caminho.

O TEA pode se manifestar de diferentes modos, englobando quadros relacionados a perturbações do sistema neurológico. Há pelo menos três características marcantes: dificuldade de comunicação, dificuldade de interação/socialização e comportamento com padrão repetitivo/restritivo. A pessoa com TEA pode ter apenas uma dessas características ou as três (Fonseca, 2015). Esse diagnóstico, em casos leves, pode ser relativamente difícil, como se sabe.

Considerando que JOSÉ é um aluno com TEA, a dinâmica da atuação pedagógica voltou-se a tirá-lo da situação de exclusão, enfatizando a importância do ambiente inclusivo, estimulando a aprendizagem sem discriminação. Com o AEE disponibilizado pela escola após o diagnósti-

co, JOSÉ passou a usufruir dos serviços e recursos necessários ao seu desenvolvimento, com atividades diferentes das realizadas na sala de aula comum, mas relacionadas ao processo educacional dos demais colegas, a fim de fazê-lo interagir com o grupo.

Para Vygotsky (1984), há potencial e capacidade nos sujeitos com deficiência, mas percebe que, para que os mesmos possam desenvolvê-las, é necessário dar-lhes condições metodológicas adequadas. Assim, deve-se propiciar ao aprendiz uma educação que lhes ofereça a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhor desenvolvimento.

Neste sentido, foi acolhido, recebido pelo meio, tendo e trocando experiência com os outros estudantes. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, tanto em questões políticas quanto em questões sociais, mas vale lembrar que os estudantes com deficiência são os mais beneficiados quando a escola é inclusiva de fato.

Nesta perspectiva, o/a estudante com TEA possui desenvolvimento atípico nas áreas cognitiva ou de aprendizagem, comunicação e interação social, detecção e trato de emoções, coordenação motora e concentração (Fernandes; Nohama, 2020). Com dificuldades em compreender termos abstratos, fazendo uso de meios visuais, tácteis ou auditivos para auxiliar na comunicação.

Na prática pedagógica escolar, é possível proporcionar um melhor rendimento com conteúdos diferentes, fomentando no estudante a interação com o conhecimento de uma maneira mais prática e prazerosa, aguçando, assim, a curiosidade e ajudando a aplicar suas competências para potencializar as habilidades dos mesmos.

No intuito de incluí-lo em sala de aula, se faz necessário as adequações nas práticas pedagógicas principalmente com as práticas assistivas, para que ele possa participar do mesmo contexto de estudo que os demais. Como diz “As tecnologias assistivas (TA) são produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias e estratégias que podem ser usados na educação para promover o aprendizado com autonomia e o sucesso acadêmico de estudantes que têm algum tipo de deficiência” (Brasil, 2015).

Dessa forma, por meio das tecnologias assistivas e seus métodos de inclusão para a aprendizagem, os estudantes com deficiência têm oportunidade de acesso a sala de aula regular, onde lhes será proporcionado um ensino com efeito benéfico, acompanhando assim, o aumento de uma aprendizagem efetiva nas instituições de ensino. Já é possível dizer que essas tecnologias visam uma melhoria na integração e na aprendizagem de estudantes com deficiência, tendo em vista, que as mesmas se utilizam de dispositivos, equipamentos, estratégias, dentre outros, que visam promover autonomia, independência e inclusão social.

Uma das tecnologias que vem sendo bastante explorada nos últimos estudos, são os jogos digitais lúdicos que visam a melhora dos déficits de habilidades decorrentes do TEA, que estão presentes na área motora, emocional, cognitiva e concentração. Os jogos digitais, enquanto ferramentas educacionais, permitem ao aluno assimilar conceitos, auxiliando no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para sua formação. Com a utilização de jogos digitais, José desenvolveu suas habilidades cognitivas, principalmente, reconhecimento de padrões, processamento de informações, criatividade e pensamento crítico (Fernandes; Nohama, 2020).

Por exemplo, quando se trabalha com algum tipo de dispositivo com jogos, e que nesses jogos existam a fala e algum tipo de desenho que o estudante aprecia, é possível observar como aquilo o atrai, e é aí que o professor e/ou precisa adequar essas tecnologias assistivas nas atividades que inclua o conteúdo que os demais estudantes estão estudando e que de uma forma prazerosa ele de fato está incluído em sala de aula, e será benéfico para todos, pois os demais podem participar e assim, cria também uma interação entre estudantes e docente.

Em uma sala de aula por mais difícil que seja, o sentido é estudantes e docente, e não a divisão estudantes, docente e o estudante com deficiência. É preciso fazer essa inclusão acontecer, e as tecnologias assistivas auxiliam muito nessa área, pois com os desenhos, as falas, a escrita, as letras, ou figuras de outros recursos, ocorrerá o aprendizado, claro que ao tempo de cada um, mas, acontecerá.

Com desenhos, figuras, letras adaptadas em fichas entre outros, chama a atenção e facilita o estudante ouvir, ver e repetir, contudo é necessário que o docente observe se está acontecendo o aprendizado, ou somente meras repetições do que está ouvindo e vendo. Deve-se entender a tecnologia assistiva na educação como um recurso fundamental para contribuir na inclusão social, pois ela proporciona o aprendizado por meio de diversas ferramentas que atendem diferentes limitações.

A abordagem lúdica vem sendo aplicada de forma incremental cada vez mais ao longo do tempo. Os estudos fazem uso de diversas formas de obtenção de dados do jogador, sejam a partir de recursos dos próprios dispositivos (câmeras, sensores, microfones, entre outros), sejam com auxílio de recursos externos, como sensores de movimento, rastreadores de olhos, detectores de gestos (Fernandes; Nohama, 2020). Vale lembrar, que os dispositivos mais utilizados apontados pelos estudos são os smartphones e tablets, tanto por serem de mais fácil acesso, quanto pela possibilidade funcional de ser utilizado em qualquer lugar e ambiente.

Os estudos desenvolvidos para o uso de jogos digitais como tecnologias assistivas para pessoas com TEA, apresentaram resultados positivos nos mecanismos aplicados, demonstrando uma melhora na área de habilidade proposta. Posto isto, é importante estimular para que novos estudos sejam desenvolvidos utilizando-se de as tecnologias associadas ao uso dos jogos digitais com interesse nas tecnologias assistivas para pessoas que apresentam deficiência, transtorno ou talento e dotação.

Nessa proposta de inserção prática com uso da tecnologia assistiva parte do direito do estudante José da acessibilidade de acordo com seu funcionamento cognitivo, social e afetivo, logo, reafirmarmos a Lei nº 13.977/2020 (BRASIL, 2020). Essa norma alterou duas outras anteriores relacionadas ao autismo e foi nomeada *Lei Romeo Mion*, menção ao filho do apresentador Marcos Mion. Como figura pública e pai, Mion tem sido porta-voz dos que convivem com o transtorno, mostrando a possibilidade de ter uma vida plena, desde que sejam traçadas estratégias voltadas às necessidades de cada pessoa. A partir de agora, os autistas têm direito à Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea).

Esse documento visa “[...] garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social” (BRASIL, 2020). Trata-se de uma boa notícia para JOSÉ e tantos outros indivíduos com essa condição especial que, se levada em conta por familiares e educadores, pode ser, senão contornada, ao menos aceita em sua diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, fica evidente que apenas um conjunto de normas não basta para ofertar uma educação inclusiva. O relato de experiência do percurso da autora desde o Ensino Médio até o estágio voluntário, ao final da sua graduação em Pedagogia, deixa claro que a presença de estudantes com deficiência pode ser mais frequente e comum a cada dia nas salas regulares. No primeiro momento, entre 2003 e 2005, a orientação da escola foi a de colocar o estudante com deficiência numa sala separada, excluindo-o do processo educacional, fato que chamou a atenção da narradora.

Já na experiência como estagiária voluntária, o contato direto com um estudante que não tinha diagnóstico médico, mas se comportava de maneira diferente dos demais, a fez tomar uma atitude relevante. Essa percepção motivou a escola a chamar os pais, que foram então orientados a buscar ajuda profissional. Essa manobra revelou-se fundamental ao desenvolvimento do estudante que tem TEA e poderia enfrentar ainda mais barreiras à sua inclusão.

Percebe-se, de modo geral, a falta de sistematização nesse processo, a fim de que a inclusão na educação seja feita de forma produtiva, pois de nada adianta colocar estudantes com deficiência na sala regular de ensino sem que haja recursos adequados ao seu desenvolvimento. O docente, por sua vez, conforme se depreende, deve se questionar se o conhecimento tido sobre Educação Inclusiva é suficiente para a sua atuação prática ou se há necessidade de especialização na área para aprimorar-se. Normalmente há.

Este trabalho também ressaltou a importância do posicionamento da comunidade escolar junto aos pais/responsáveis com o acompanha-

mento do estudante com deficiência, cobrando suporte apropriado para os estudantes, bem como estrutura adequada ao deslocamento na escola. Essas são medidas capazes de atender algumas das demandas de pessoas com deficiência.

Conclui-se que as leis e orientações contidas nas diretrizes são importantes, mas insuficientes para a efetiva inclusão dos alunos com deficiência nas salas regulares. Tornam-se indispensáveis a esse atendimento a aquisição de material didático específico; a adequação da estrutura física; cursos continuados para professores; e a implementação de disciplinas no currículo de graduação, entre outras providências.

Também se visibiliza, a partir do relato (auto) biográfico apresentado, a importância da observação e da atuação dos docentes, pois muitos estudantes não contam com diagnóstico. Deve-se, a nosso ver, estimular novos trabalhos científicos e focar em programas voltados a identificar comportamentos que possam dificultar o aprendizado dos estudantes. Afinal, somente a partir dessa percepção da deficiência, que pode não ser tão evidente a olhos nus, o direcionamento para a inclusão na sala regular e o AEE em outro turno serão, de fato, colocados em prática. Para incluir é preciso estar sensível às necessidades de quem tem uma condição diferente, mas nem por isso desigual em seu direito de SER e de ESTAR no mundo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ivelise Klaide. **A formação Docente no Contexto da Educação Inclusiva**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação/PPGEDU. Porto Alegre, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dez. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Lei Romeo Mion. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13977.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais:** um desafio ao aconselhamento. São Paulo: Record, 2002.

FARIAS, Rosa Iara; SANTOS, Antônio Fernando; SILVA, Érica Bastos da. Reflexões sobre a inclusão linguística no contexto escolar. In: DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (Orgs.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social:** questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 39-48.

FERNANDES, Maicris y NOHAMA, Percy. **Jogos Digitais para Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA): Uma Revisão Sistemática.** *Rev. iberoam. tecnol. educ. educ. tecnol.* [online]. 2020, n.26, pp.72-80. ISSN 1851-0086.

FERREIRA, Windys B. *Inclusão x exclusão no Brasil: reflexões sobre a formação docente dez anos após Salamanca.* In: RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo, 2006.

FONSECA, Maria Elisa Granchi. **O diagnóstico dos Transtornos do Espectro do Autismo – TEA.** Bauru, 2015. Disponível em: http://www.censabetim.com.br/wp-content/uploads/2017/11/283_0-diagn%C3%B3stico-dos-transtornos-do-espectro-do-autismo-1-1.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 24 abr. 2020.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico – Censo Escolar 2019.** Brasília – DF. Janeiro 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6jYIsGMAMkW1/documen/id/6874720. Acesso em: 10 mar. 2020.

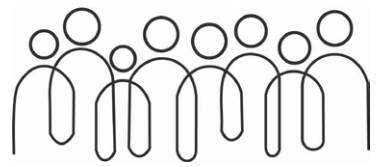
JESUS, Denise Meyrelles de. Política de Inclusão Escolar: Cartografando o Espírito Santo. In: VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO; Rogério; CHICON, José Francisco (Orgs.).

Educação especial e educação inclusiva: conhecimentos, experiências e formação. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2011. p. 08–20.

MACEDO, Elizabeth. Base nacional comum para currículos: direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem?. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891–908, out./dez. 2015.

PIOVESAN, Greyce. K. Biografia, trajetória e história. In: **IV Encontro Regional Sul de História Oral**, 2007, Florianópolis, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes;1984.



CRIANÇAS COM MICROCEFALIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM SERGIPE: ENTRE DESAFIOS, APRENDIZAGEM E INCLUSÃO

Gildeane Hilgley Alves da Silva¹

Rita de Cácia Santos Souza²

INTRODUÇÃO

A microcefalia é uma má-formação craniana, ou seja, o perímetro cefálico da criança é menor do que o de outras crianças da mesma faixa etária. Essa má-formação desenvolve-se ainda nos primeiros meses de gestação, por meio de infecções adquiridas pela mãe, que impedem o desenvolvimento das células neurais responsáveis pela formação dos ossos cranianos e do cérebro (Nepomuceno; Alcantara, 2017).

No final do ano de 2015, o Ministério da Saúde, devido à grande aparição de casos, comprovou a relação da doença com o vírus Zika, transmitido pelo mosquito *Aedes Aegypti*. O zika vírus é associado a várias deficiências congênicas, nesse sentido, parte daí a denominação de Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZV) (Teixeira *et al.*, 2020). Porém, neste estudo, restringimos à microcefalia, cujo agente causador é o Zika vírus, ainda no período gestacional.

As crianças acometidas pela SCZV podem apresentar deficiência intelectual, retardo neuropsicomotor, paralisia cerebral, anormalidades auditivas, problemas no sistema respiratório, comprometimento no desenvolvimento da fala e comunicação social. Por sua vez, manifestam

1 Graduada em pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), especialização em psicopedagogia Institucional, clínica e educação especial. Membro do Grupo de Pesquisa RESSALT/ UFS (Relações de Saberes e Subjetividades, Alfabetização, Linguagem e Trabalho).

2 Pós-doutorado, doutorado em Educação pela UFBA, Mestrado e Licenciatura em Pedagogia pela UFS. Membro da SBPEE, AMAS, ALCS e AFLAS. Membro Fundadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

complicações que dificultam a realização de atividades diárias e o autocuidado, bem como, as atividades escolares. (Brasil, 2016a)

Segundo o boletim epidemiológico 45/2018 no período de novembro de 2015 a dezembro de 2017, foram notificados 8.301 casos suspeitos de microcefalia e até o final de 2018, 3.279 casos foram confirmados em todo Brasil. O Nordeste foi a região com maior número de neonatos diagnosticados com a doença com 2.879 casos (Villachan- Lyra e Almeida, 2019). Considerando esse número significativo de crianças contaminadas, e o fato de estarem adentrando as escolas, nos levam aos seguintes questionamentos: Quais os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para promover a aprendizagem das crianças com microcefalia? Quais práticas e adaptações às escolas e professores estão desenvolvendo para o ensino-aprendizagem?

Em 2016, o MEC (Ministério da Educação) divulgou a Nota Técnica nº 25/2016 que dispõe de orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela Educação Infantil. Essa nota enfatiza que “As creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral”, ou seja, deve-se explorar os diferentes espaços do ambiente escolar (BRASIL, 2016b, p.47). Um trabalho intersetorial, articulado e integrado, realizado de forma conjunta na instituição escolar, que contribui para a troca de saberes, de modo a considerar as dificuldades do aluno em sua totalidade.

Após a epidemia da síndrome congênita do Zika Vírus que englobou todo Brasil e com maior força na região nordeste, as escolas e professoras tiveram que traçar estratégias e adaptar práticas e ações para promover a aprendizagem dessas crianças. Neste sentido, o presente trabalho tem o objetivo de compreender os desafios enfrentados pela instituição escolar para inclusão dos alunos com microcefalia e identificar práticas pedagógicas efetivadas por professoras do AEE para estimulação precoce dos pequenos.

A escolha do tema foi motivada pelo entendimento de que há pouca visibilidade desse tema no campo da educação, sendo assim, é de extrema necessidade que essa pauta seja posta em lugar de alcance aos envolvidos nas práticas pedagógicas escolares.

Vale ressaltar que este estudo trata-se de uma pesquisa realizada por meio de procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa de caráter exploratório–descritivo, visando a aproximação com a realidade educacional das crianças com microcefalia. Utilizamos como embasamento teórico para este trabalho alguns autores como Villachan–Lyra e Almeida (2019), Nepomuceno e Alcantara (2017), Kishimoto (2010), Fernandes, Ribeiro e Queiroz (2019).

Esta pesquisa é de grande relevância para todos que estão envolvidos na área da educação, em especial os professores licenciados em pedagogia que presenciam as dificuldades graves de aprendizagem de cada criança, assim como, para os profissionais de apoio escolar e as famílias que contêm crianças com essa síndrome, pois ajudaria a identificar as práticas mais significativas para a instrução dessas crianças, bem como para uma maior atenção daquilo que já vem sendo realizado e não está funcionando.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo foi desenvolvido por meio de procedimentos metodológicos da pesquisa qualitativa, com caráter exploratório–descritivo que de acordo com Gil objetiva “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito” (Gil, 2002, p. 41).

Um dos procedimentos realizados para a construção da pesquisa diz respeito à obtenção de dados na SEDUC/SE– Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura, especificamente, na Coordenadoria Operacional de Educação Especial– COESP e na Secretaria de Educação de Aracaju, com o objetivo de tomar conhecimento do quantitativo de alunos diagnosticados com microcefalia ou outras alterações neurológicas relacionadas ao Zika matriculados nas escolas de Educação Infantil de Sergipe, se elas são acompanhadas pelo Atendimento Educacional Especializado, se existe um programa educacional específico para o atendimento dessas crianças, e, em soma, o apontamento de possíveis escolas e professores para investigação.

Outro procedimento foi a coleta de dados nas escolas, efetuada por meio de entrevistas semi–estruturadas com professoras do Atendimento

Educacional Especializado (AEE). As entrevistas foram realizadas de forma online por meio do Google Meet. Os instrumentos de pesquisa utilizados neste estudo para posterior análise discursiva dos dados, foram: gravador de voz para registro e posterior transcrição das entrevistas; câmera fotográfica do celular para registro dos recursos e atividades; diário de pesquisa; e roteiro de entrevista semi-estruturada.

As entrevistas com os profissionais de educação tiveram como objetivo saber sobre as estratégias utilizadas para promover a inclusão do aluno com SCZV, as atividades pedagógicas aplicadas com essas crianças que promoveram desenvolvimento efetivo (físico-motor, cognitivo, visual e social), a utilização de Tecnologias Assistivas e o uso de estratégias de estimulação precoce, bem como, seu entendimento sobre ela. Além disso, os desafios e dificuldades enfrentados no ensino das crianças com microcefalia.

Quadro 7 – Dados de identificação dos sujeitos (Profissionais de Educação)

Participante	Função	Formação Acadêmica	Especialização	Unidade Educacional que atua	Quantos alunos com SCZV atendeu
Profª A	Profª do AEE	Ensino Superior Graduação em Pedagogia	Especialização em AEE e pós-graduação em Educação Inclusiva	EMEI Profª Áurea Melo Zamor	Entre 2018 e 2021 atendeu 3 alunos com SCZV
Profª E	Profª do AEE	Ensino Superior Graduação em Pedagogia	Especialização em docência, educação infantil, LIBRAS e AEE	EMEI Profª Áurea Melo Zamor	Entre 2019 e 2020 atendeu 1 aluno com SCZV
Profª L	Profª do CAP	Ensino Superior Graduação em Pedagogia e Mestrado em Ciência da Informação	Pós-graduação em Deficiências Múltiplas Sensoriais e especialização em Neuropedagogia	CAP (Centro de Apoio Pedagógico)	Entre 2019 e 2021 atendeu 5 alunos com SCZV

Fonte: Acervo pessoal, 2022

Foram entrevistadas três professoras, duas de instituição de ensino regular que oferta o Atendimento Educacional Especializado, EMEI Profª Áurea Melo Zamor, localizada no Bairro São Conrado – Aracaju, e uma, exerce suas funções na instituição de apoio pedagógico para deficientes

visuais (CAP), localizada no bairro São José–Aracaju. As educadoras são graduadas em Pedagogia e pós-graduadas em Educação Especial, atenderam alunos com microcefalia entre 2018 e 2021.

RESULTADOS

Em resposta aos nossos questionamentos com relação à educação das crianças com microcefalia em Sergipe, tanto a Secretaria Municipal de Educação de Aracaju quanto a Secretaria de Educação do Estado, contatadas por ligações telefônicas, não souberam informar um quantitativo de crianças com microcefalia que frequentavam as escolas. A falta desse quantitativo é justificada pelo fato de que o levantamento é feito apenas dos alunos com deficiência que efetuam a matrícula na escola, mas a deficiência não é especificada. Outro motivo levantado, além da frágil saúde, foi a suspensão das aulas devido à pandemia que provocou o afastamento dessas crianças do ambiente escolar. Isso nos alerta para uma preocupação ainda maior quanto a busca por essas crianças e orientação dos pais sobre a contribuição da escola para o desenvolvimento do seu filho.

A educação das crianças com SCZV é algo preocupante quando o assunto é a preparação da escola para recebê-las. Como assegurado na Constituição Federal (1988), a família e o Estado são responsáveis por ofertar os subsídios necessários para inclusão e integração das pessoas com deficiência para o convívio social, dentre esses subsídios está a educação, porém, observamos diversas falhas no sistema educacional desde a adaptação da infraestrutura quanto a capacitação dos profissionais para receber os alunos com múltiplas deficiências.

Mesmo com poucos recursos, as escolas não têm medido esforços para desenvolver da melhor forma as habilidades necessárias aos alunos com deficiência. Tomamos como base para essa afirmação a dedicação e envolvimento dos profissionais da instituição escolar, desde o que trabalha diretamente com o aluno, como a professora da sala de recursos, da sala regular, até a merendeira que prepara o lanche da maneira mais ade-

quada para o aluno, pois, em consonância com a Professora A. “Ninguém trabalha sozinho!”. É preciso o apoio de todos os envolvidos, “trabalhando o tripé: assistência, saúde e educação”, que integra a equipe multidisciplinar e multiprofissional. Quando questionada se as crianças recebem atendimento multidisciplinar na instituição, a professora A., afirmou que sim, mas além disso, a criança com microcefalia não fica só no contexto da escola precisando da assistência de profissionais fora dela. Ainda acrescenta que

O apoio multidisciplinar ele é feito dentro da escola, com a informação da porteira que recebeu a aluna, a pessoa que trabalha na portaria, da merendeira que a gente às vezes tem uma estratégia diferente de colocar comida para essa criança “Olha você não vai botar num prato fundo, você vai colocar num prato menor e em menor quantidade para que ela possa comer”, dos cuidadores apesar deles terem formação, mas às vezes, eles vêm conversar comigo e a gente troca informações, da professora, coordenadora e diretora. Então a equipe multidisciplinar acontece dentro da escola com o envolvimento de todos os profissionais e quando possível também dos alunos e a equipe multiprofissional que também trabalha fora, que são os atendimentos feitos pela assistência social, pela saúde que é muito importante, porque dentro da escola só, os problemas de educação especial, da educação de uma forma geral, perpassam o muro da escola. (Entrevista oral com a professora A., 2021)

Trabalhar na coletividade não é enxergar os alunos com os mesmos olhos, mas trabalhar com os mesmos objetivos. O olhar diferenciado de um profissional pode ajudar a abrir o leque de ideias relevantes para implementação das estratégias educacionais.

Vale ressaltar que o aluno com múltiplas deficiências precisa de um cuidador escolar exclusivo, com inteira disponibilidade para auxiliar o professor na realização das atividades. Destarte, esses também precisam de capacitações direcionadas à superação das limitações dessas crianças.

Com relação a equipe de trabalho na instituição, as professoras da Educação Especial afirmaram ter um bom relacionamento e que todos (desde porteiro, a professores e profissionais da cozinha) contribuíram

para troca de informações sobre o desenvolvimento do educando, compartilhando saberes e práticas que facilitaram o desenrolar das atividades. Essa pergunta não se aplicou a professora L. já que exercia um atendimento mais individualizado e apesar de um dos seus alunos frequentar a escola regular, ela não mantinha contato com a equipe escolar.

Podemos perceber que as professoras participantes da pesquisa possuem semelhanças em suas falas, principalmente no que diz respeito à dificuldade de trabalhar com essas crianças e o uso de algumas estratégias para o ensino. Um dos desafios comentados foi a dificuldade de comunicação, uma vez que a maioria das crianças atendidas pelas professoras ainda não tinham desenvolvido a habilidade da fala, sendo assim, as professoras optaram por adotar ferramentas da comunicação alternativa.

Primeiro, ela não ficava longe da mãe, era grudada na mãe o tempo todo. Segundo, ela não falava, chorava muito, então, eu não sabia direito o que sentia porque como ela não expressava, eu não sabia o que ela queria, eu tinha que tentar em várias formas para chegar até aquela criança, [...] não existe uma fórmula pronta, cada criança é única e por mais que a gente estude, a gente tem que ver as especificidades da criança e vê o que realmente a criança gosta e partir do interesse dela. (Entrevista oral com a professora E., 2021)

Conhecer o aluno, suas preferências, dificuldades, níveis de comprometimento, afinidades e gostos são pontos de partida para iniciar uma intervenção pedagógica, por esse motivo, é importante que a parceria entre a família e a escola seja alimentada. A observação atenta em casa e na escola, permite conhecer as preferências e necessidades do aluno mesmo que esse não expresse por meio de palavras. Os gestos, expressões ou recursos imagéticos, descobertos através das socializações, têm sido alternativas para comunicação, ensino e aprendizagem.

É evidente a importância de promover momentos de socialização da PCD (pessoa com deficiência), pois, a não convivência com outras pessoas além do seu vínculo familiar, suscita dificuldades na aproximação e aceitação com os demais. Todavia, para promover essa socialização deve-se

analisar o perfil do educando e sua adaptação no ambiente. Conforme Kishimoto (2010, p.1)

A criança não nasce sabendo brincar, ela precisa aprender, por meio das interações com outras crianças e com os adultos. Ela descobre, em contato com objetos e brinquedos, certas formas de uso desses materiais. Observando outras crianças e as intervenções da professora, ela aprende novas brincadeiras e suas regras.

A instituição escolar que apresenta os recursos necessários para receber esse público de alunos é um dos ambientes mais relevantes para promoção da interação e desenvolvimento integral. É por meio do leque de interações e brincadeiras tão falados nos documentos norteadores da Educação Infantil (RCNEI, DCNEI, BNCC) que poderão sentir-se mais seguros, acolhidos e, conseqüentemente, abertos a novas aprendizagens.

Outro desafio relatado pelas professoras é a ausência de capacitação dos profissionais de educação para trabalhar com esse público, ofertada pelo Ministério ou Secretaria da Educação. Segundo elas, ao se depararem com a proposta de ensinar essas crianças, não tinham nenhuma capacitação, então, buscaram por conta própria cursos, mesmo que de outras áreas, pois as pesquisas que existem, pouco falam sobre a educação. Desse modo, as inquietações as levaram a buscar informações e capacitar-se para exercer o seu papel com qualidade.

Como educadores, não podemos esquecer das palavras de Paulo Freire sobre o exercício de educar. Para ele, educar

É uma tarefa que requer de quem com ela se compromete um gosto especial de querer bem não só aos outros, mas ao próprio processo que ela implica. É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem [...], sem a capacidade forjada, inventada, bem cuidada de amar. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos conhecemos com nosso corpo inteiro. Com sentimentos, com emoções, com desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso

ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (Freire, 1997, p. 12)

A capacitação dos profissionais para trabalhar com alunos com múltiplas deficiências é uma preocupação constante, pois não apenas os professores da sala de recursos, como também da sala regular, necessitam desenvolver habilidades e conhecimentos para trabalhar com esse público. Desse modo, é preciso não só uma capacitação teórica, mas com atividades práticas que utilizem recursos acessíveis, que se adequam à realidade das escolas públicas, porque, em concordância com a professora A.

Teoria... a gente tem muita teoria, não é? O professor do AEE é um professor buscador, é um professor que está sempre buscando leitura, está buscando um vídeo, está trocando experiências. A gente precisa trocar experiência, porque o que você fez aí na sua sala, com o seu aluno, possa ser que eu pegue essa ideia e use com meu aluno ou possa ser que eu adapte essa ideia para usar com eles. (Entrevista oral com a professora A., 2021)

A teoria é muito importante para nossa prática pedagógica, mas ela, por si, não garante uma boa prática de ensino, as duas devem andar entrelaçadas. Os estudos surgem por meio dos questionamentos levantados na prática pedagógica e precisamos da teoria para entender o desenvolvimento infantil e embasar o nosso exercício em sala de aula. Além dos professores, também cuidadores e demais funcionários da instituição necessitam de orientações.

Entre as educadoras, apenas duas fizeram um curso de capacitação direcionado para os alunos com microcefalia. A professora A. expressa sua satisfação em fazer pela primeira vez o curso chamado Caixa e Bacia. Para ela,

Foi bem curioso, e ele consistia no trabalho feito com a família de crianças com microcefalia e profissionais que atuavam com essas crianças, para ajudar no trabalho da questão motora da criança, para o fortalecimento da musculatura. E “Caixa e Bacia”, porque a gente fazia na caixa ou na bacia a gente colocava e arrumava a

criança ali, para que ela ficasse sentada o mais confortável possível para que nós desenvolvêssemos atividades com ela, tanto em casa quanto no atendimento. (Entrevista oral com a professora A., 2021)

O projeto das oficinas “Caixa e Bacia” da Fiocruz e Ministério da Saúde foi promovido em parceria com Secretaria de Estado da Saúde de Sergipe e tinha como público alvo os profissionais das Secretarias de Assistência CRAS (Centro de Referência da Assistência Social) e CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social), profissionais de educação e todos aqueles profissionais dispostos a auxiliar no crescimento dessas crianças. O curso oferecia oficinas com o objetivo de apresentar algumas estratégias práticas para a estimulação precoce dos bebês com SCZV, propondo brincadeiras com baixos custos, mas ricas em aprendizados, como é o exemplo da imagem abaixo.

Figura 1 – Oficina Caixa e Bacia³



Fonte: França (s.d)

3 Audiodescrição: Fotografia colorida em formato horizontal. No primeiro plano caixas e pequenas bacias coloridas contendo diferentes objetos e cores sobre mesa branca e no segundo plano imagem parcial de sala de aula com cadeiras vermelhas.

De acordo com os expostos, mesmo após sete anos do ápice de casos de microcefalia, é perceptível a incúria dos órgãos públicos quanto à educação dessas crianças e a formação de professores para que tenham uma preparação para recebê-las. As creches e pré-escolas ao receberem essas crianças são assoladas com o sentimento de angústia por não saberem por onde começar, como recebê-los, como adaptar recursos e ambientes. São, de certa forma, obrigadas a “correr atrás” de formações e informações que as ajudem nessa desconhecida jornada por conta própria.

Conforme o Plano Nacional de Educação–PNE,

A formação dos profissionais da Educação Infantil merece uma atenção especial, dada a relevância de sua atenção como mediadores no processo de desenvolvimento e aprendizagem. A qualificação específica para atuar na faixa de zero a cinco anos inclui o conhecimento das bases científicas do desenvolvimento da criança, da produção de aprendizagens e a habilidade de reflexão sobre a prática, de sorte que está se torne, cada vez mais, fonte de novos conhecimentos e habilidades na educação das crianças. Além da formação acadêmica prévia, requer-se a formação permanente, inserida no trabalho pedagógico, nutrindo-se dele e renovando-o constantemente (Brasil, 2001, p. 27)

Somente a graduação é insuficiente para orientar a prática do professor, pois trabalhamos com seres sociais e a sociedade vive em constante transformação exigindo que os professores estejam sempre atualizados. Sabendo de que cada nova deficiência comprovada cientificamente pode ter semelhanças com as já estudadas, mas também, ter particularidades no grau de comprometimento (neural, psíquico e físico) o ato de estimular o desenvolvimento é concomitantemente diversificado. Assim, é indispensável que existam formações para preparar as instituições escolares para receber esses indivíduos.

Quanto às propostas pedagógicas, as professoras entrevistadas foram concernentes à utilização da brincadeira como estratégia para estimulação precoce. A brincadeira foi o ponto de partida chave para trabalhar os aspectos físico-motores, social e cognitivo. Conforme as professoras,

através da brincadeira foi possível trabalhar a inclusão educativa, as cores, números e quantidades, a socialização, a linguagem e, principalmente, atividades da vida diária (AVD) visando a sua autonomia. Outros recursos muito utilizados foram, a musicalização e a contação de história.

Então eu iniciei o atendimento com ela com a brincadeira, o brincar mesmo, com a boneca, brincar com jogos de encaixe, com as panelinhas, com fogãozinho, a gente fazia a brincadeira do faz de conta, nisso ela foi participando. (Entrevista oral com a professora E., 2021)

As brincadeiras eram aplicadas e adaptadas de acordo com as particularidades de cada aluno, suas limitações, necessidades e preferências “Para poder interagir com ele e estimular a partir do que ele me mostra, eu não posso passar uma atividade geral porque cada um vai ter uma resposta diferente” (Professora L., 2021). Os profissionais que trabalham com pessoas com deficiência intelectual ou atraso cognitivo precisam possuir um olhar sensível e estarem dispostos a trabalhar a partir dos sinais que elas mostram, pois “Há diferenças e há igualdades — nem tudo deve ser igual, assim como nem tudo deve ser diferente” (MANTOAN, 2013, p. 21).

Repetidas vezes, ouvi de colegas de outras áreas de trabalho, o leigo pensamento de que a Educação Infantil só é para brincar com as crianças, como uma eterna recreação, sem objetivos e intencionalidades. Lamentavelmente, a prática do brincar tem sido cada vez mais ausente nos lares, e como forma de ocupar essas crianças, são deixadas à mercê das telas.

Conforme o relato da professora E. “Não sabia o que ela gostava e a mãe dizia que ela não gostava de brincar, que ela não tinha paciência de ouvir histórias. A mãe disse que ela só gostava de assistir televisão” (Entrevista com a professora E., 2021). A referida aluna não vivenciou momentos de brincadeira em casa, e por possuir apraxia da fala a mãe não conhecia as preferências da filha, dificultando o trabalho da profissional. Isso evidencia o desconhecimento dos que estão fora do campo educacional quanto a significância do brincar e do brinquedo para Educação Infantil ou até mesmo para os demais níveis de ensino. Entretanto, a brinca-

deira que envolve a criança e os pais, cria um ambiente de afeto, cuidado e conhecimento do eu e do outro.

Apesar disso, a professora usou a brincadeira de “faz de conta” como estratégia principal para o desenvolvimento da criança, inicialmente houve recusa porque tudo era novo para ela, mas depois, aprendeu a gostar de brincar através do contato próximo com brinquedos e brincadeiras que remetiam e simulavam a vida real. Conforme Fernandes, Ribeiro e Queiroz (2019, p. 62)

O brinquedo também pode servir como um instrumento de interação das crianças com a família e o meio social em que elas vivem, pois por meio da sua utilização as crianças podem demonstrar momentos interessantes de trocas relacionais e estreitamento de vínculos afetivos.

Também é possível observar o envolvimento da professora nas brincadeiras, que permitiram o desabrochar das relações afetivas e aprendizagens.

Eu perguntava me dê uma panelinha? Traz aqui o copinho? Você quer um pouquinho de água? Aí, tudo o que ela dizia era “não”, zangada, no início era zangada, só balançava a cabeça que não. Mas depois ela já me mostrava o copo, perguntava se eu queria aquele copo, aí eu dizia “Ah, agora você tá me dando suco? Tá me dando água?” Ela não sabia ainda falar água, suco, e no final ela já falava “Aaaaaa” de água, e eu dizia “Água”. Então, foi feito dessa forma, foi uma brincadeira. Para que servia a questão do copo? na brincadeira ali, eu já introduzia o copo, a xícara, o prato, a boneca, vestir a boneca, colocar o sapato, o corpo “Onde é que coloca um short? E a blusa” e ela ia demonstrado na boneca e às vezes demonstrava nela também, ela pegava a roupinha da boneca e mostrava que era ali que vestia o short, que era na parte inferior. (Entrevista com a professora E., 2021)

As crianças com microcefalia, devido à má-formação neurológica possuem retardo no desenvolvimento da fala, assim, utilizam como

comunicação alternativa recursos não verbais, como, por exemplo, gestos, direção do olhar, expressões faciais ou corporais, e até mesmo, uso de aplicativos tecnológicos a fim de ampliar a capacidade comunicativa com apoio das Tecnologias Assistivas. Pode-se perceber que por meio da brincadeira intencional foram desenvolvidas diversas habilidades, desde cognitivas, físicas, sociais e de linguagem.

A brincadeira que dá prazer à criança, desenvolve o seu eu, a imaginação, a autoestima, conhece o mundo a sua volta, os objetos e suas utilidades, aprimora habilidades motoras, incentiva a socialização e desenvolve a moral. Para Padilha (2016, p. 11)

É na brincadeira que a criança desenvolve os sentidos, adquire habilidades para usar as mãos e o corpo, reconhece objetos e suas características, forma, tamanho, textura, som e cor. Brincando, a criança entra em contato com o ambiente, relaciona-se com o outro, desenvolve o físico, a mente, a autoestima, a afetividade, torna-se ativa e curiosa. O brincar é imprescindível para o desenvolvimento do sujeito de forma integral, independentemente de suas condições físicas, intelectuais ou sociais, pois a brincadeira é essencial a sua vida.

Para que o profissional ou o familiar promova uma brincadeira prazerosa com a criança é preciso cativá-la, criar um vínculo de afeto, pois, “A afetividade tem relevância fundamental no processo ensino-aprendizagem no que diz respeito à motivação, avaliação e relação professor-aluno” (VYGOTSKY, 1998, p. 42). As educadoras afirmaram que inicialmente sentiram muita dificuldade ao desenvolver qualquer atividade com seus alunos porque não socializavam fora do ambiente familiar, não eram muito receptivos, entretanto, primeiro as professoras conquistaram a confiança, construindo o vínculo afetivo professor-aluno, e ao mesmo tempo, os conheciam à medida que realizavam as atividades e brincadeiras. Segundo Gazaro (2018) “Uma vez que estabelecido um vínculo de confiança, todo o processo de ensino/aprendizagem fica mais fácil e prazeroso”. Assim, o cognitivo e a afetividade são indissociáveis “agindo como um despertador

para as motivações, as ações e a razão, por isso que muitas vezes temos mais interesse pelo que gostamos” (Gazaro, 2018, p. 13).

Não é uma atividade simples, requer persistência e disponibilidade para estudar e pôr em prática. O profissional deve estar ciente que nem todas as atividades serão bem recebidas e que o momento de reflexão sobre sua prática é necessário para readaptar as propostas e evitar frustrações.

O professor, seja da sala de recursos ou regular, não trabalha sozinho ou, pelo menos, não deve trabalhar, é preciso que esteja integrado à equipe multidisciplinar, desse modo, nas entrevistas com as professoras, buscamos algumas possíveis propostas das instituições para inclusão das crianças microcefálicas.

De acordo com a professora A. não existe uma proposta direcionada para uma deficiência em específico, e sim, projetos que incluem todos os alunos da instituição expressos no PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola. Segundo a coordenadora do EMEI Prof^a Áurea Melo Zamor, “Não existe uma fórmula pronta, é aprender a fazer, fazendo. Nosso foco é conhecer a criança e a família”, promover reuniões com a família, os professores, coordenação, direção e os profissionais do AEE para fazer o diagnóstico do desenvolvimento da criança e saber como esse trabalho é feito em casa, as estratégias são estudadas e aplicadas junto com a equipe multidisciplinar de acordo com o perfil da criança. O atendimento na sala de recurso é realizado no horário contrário a aula na sala regular que, por sua vez, conta com o auxílio do cuidador especial.

Algumas estratégias utilizadas pelas professoras foram:

- Trocar informações entre os profissionais da escola;
- Orientar os colegas de turma daquele aluno sobre como pode ajudá-lo;
- Diminuir o período de tempo na escola;
- Prestar atendimento apenas na sala de recursos durante o período de adaptação e inseri-lo na sala comum aos poucos;
- Permitir que a criança participe de atividades extracurriculares;

- Proporcionar momentos de brincadeira com outros colegas, como por exemplo, a introdução no recreio.

Além dessas estratégias, destacamos algumas brincadeiras utilizadas pelas professoras das instituições de Educação Infantil de Sergipe desenvolvidas com as crianças acometidas pela SCZV, deste modo, listamos abaixo algumas delas.

- Brincar com o Chocalho

Uma das atividades que eu faço bastante é movimentar o chocalho em alguma direção para que ele movimente todo o corpo, para que o olhar dele vá em direção ao som né, a percepção dele como um todo, vá em direção da estimulação, trabalho muito com o movimento das mãos, o comando mesmo dele fazer intencionalmente alguma ação, por exemplo, eu pego uma bola e estímulo para que ele perceba a bola, uma bola vermelha por exemplo, “Olha aqui a bola” faço com que ele tome a atenção na bola e depois eu peço, “Pega aqui, tome, pega a bola” então eu espero que ele responda, que ele faça o movimento de pegar. (Entrevista com a professora L. 2021)

Com essa brincadeira pode-se estimular a atenção, percepção auditiva, direção, localizar objetos pelo som, reconhecer as cores, abertura das mãos, coordenação bimanual, fortalecer mãos e braços e noção de peso dependendo do elemento que tem dentro. É interessante que mostre à criança chocalhos em diferentes formas e cores que emitem diferentes sons e mostrar os elementos que o compõem, assim, poderá fazer comparações.

- Luzes, cores e sensações
 - Peteca digital com fibras de LED coloridas – “é um objeto simples que a fibra dá uma sensação no corpo, eu trabalho em um ambiente escuro com ela, passo a fibra no corpo da criança e vou mudando as cores” (Entrevista com a professora A. 2021).
 - Copo de acrílico com luzes – “você pega um copo de cor diferente, acrílico, acende uma luzinha e não vai colocar sobre a criança, então faz o possível para que ela possa acompanhar com o

movimento do olho, ela acompanha para um lado, para o outro, para cima, para baixo” (Entrevista com a professora A. 2021).

Essas atividades, estimulam a percepção visual, desenvolvem a habilidade tátil para reconhecimento de forma, textura, consistência dos objetos, cores e tamanho, estimulam a coordenação motora no sentido de busca e direção e a curiosidade, além da fixação e focalização visual. É importante que durante a realização das brincadeiras o profissional converse com a criança, falando os nomes dos objetos, cores e utilidades.

- Banho sensorial

Eu tirei a roupinha dele e deixei sem fralda, como ele não tem controle de cortar o papel picado eu cortei junto com outra pessoa, nós colocamos ele debaixo de um balde, uma bacia que tenho aqui na minha sala e joguei papel picado nele. Mas só papel picado? Sim, porque ele tem conhecimento quando ele toca. Então, é uma experiência sensorial (Entrevista oral com a professora A. 2021).

Essa simples atividade permite sentir sensações a partir do toque do papel no corpo, apontar e nomear as partes do corpo, desenvolver o movimento de pinça, fortalecer mãos, braços, pernas e corpo e a coordenação olho-mão-objeto. Para deixar essa atividade mais rica é interessante que use papéis com diferentes texturas (liso, áspero, emborrachado), desse modo, a criança poderá desenvolver a capacidade de comparar e distinguir texturas. Pode-se observar que com apenas uma brincadeira promovida com intencionalidades pedagógicas é possível trabalhar diversas habilidades.

Conforme os relatos, o ambiente escolar contribui para o desenvolvimento integral das crianças com Síndrome Congênita de zika Vírus e é por meio das interações e brincadeiras com os colegas, professores e o ambiente, que essa contribuição se dá. Não podemos esquecer que a família tem papel imprescindível, pois a aprendizagem não acaba na escola, ela é contínua, e a família deve estar disposta a trabalhar em conjunto com os profissionais da instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao abordar a educação dos alunos acometidos pela SCZV, a pesquisa se propôs a relatar desafios da inclusão e adaptação de práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças microcefálicas na educação infantil de Sergipe. Após a seleção de informações através da revisão bibliográfica e a coleta de dados em entrevistas com professoras que trabalham com esses alunos, verificou-se que no estado de Sergipe foram confirmados 128 diagnósticos de nascidos vivos com microcefalia ou alterações neurológicas desencadeadas pelo zika vírus, entretanto, apesar de confirmar que algumas dessas crianças frequentam a instituição escolar, não existem dados de quantas estão inseridas na escola regular ou especial. Após sete anos da epidemia, as escolas ainda estão se adaptando para receber esses alunos, entretanto, essa preparação só acontece após a criança com diagnóstico de microcefalia ingressar na instituição. Conforme as entrevistas com coordenadores responsáveis pelas instituições participantes da pesquisa, não existem adaptações especificamente para pessoas com microcefalia, mas, sim, direcionadas para pessoas com múltiplas deficiências.

Além disso, contactou-se os muitos desafios que as escolas e instituições de Educação Especial enfrentam para promover a inclusão das crianças com múltiplas deficiências e especialmente os alunos com SCZV devido ao pouco conhecimento dessa síndrome no âmbito educacional. Dentre esses desafios destacam-se a questão da infraestrutura, a carência de recursos apropriados para o atendimento, a falta de formação de professores e equipe escolar envolvida na aprendizagem dessas crianças para lidar com o manejo de medicação e práticas que estimulem a formação integral do infantil. Apesar disso, as escolas regulares que ofertam o AEE, embora tenham poucos recursos disponíveis para realização das práticas pedagógicas, são grandes propulsoras de desenvolvimento das habilidades. Assim, o ambiente escolar contribui para o aprimoramento de habilidades como o autocuidado, autonomia, aprender a expressar-se, a comunicar-se mesmo que não seja por meio de palavras, mas através de

recursos da comunicação alternativa, ajuda na socialização e afetividade, na aprendizagem de mundo e das atividades diárias através da brincadeira e imaginação. Além disso, desenvolve as habilidades motoras, sensoriais, cognitivas e visuais.

A Educação Infantil toma como base para o ensino as interações e brincadeiras, sendo assim, quanto ao trabalho exercido na instituição escolar, verificou-se que a prática da estimulação precoce aliada a adaptação das atividades de acordo com as particularidades de cada aluno, brincadeiras, organização do espaço e constituição do vínculo afetivo professor-aluno auxilia na aprendizagem dessas crianças. Neste sentido, o assessoramento de profissionais capacitados, que integram a equipa multidisciplinar, é imprescindível para proporcionar atividades que permitam a inclusão e interação desse aluno com outros colegas. Alguns exemplos de práticas citadas pelas educadoras são: uso do chocalho para estimulação auditiva, atenção, direção e coordenação motora; banho sensorial com papéis para estimular o sentido do tato, distinguir texturas, movimento de pinça, coordenação motora e partes do corpo; uso de luzes coloridas para aprendizagem das cores, direção, estimulação visual e coordenação olho-mão-objeto.

Também constatamos que os educadores responsáveis pela aprendizagem desses alunos, à primeira vista, sentem-se angustiados por não saber como estimular o seu desenvolvimento devido às múltiplas deficiências que apresentam, que atividades realizar ou como estimulá-los, pois, lamentavelmente, são praticamente inexistentes os projetos de formação teóricos ou práticos para o ensino desses alunos em específico.

Diante dos expostos, percebe-se também a necessidade de conscientizar os pais desses alunos quanto a relevância da escola para a aprendizagem e desenvolvimento dos filhos, para que assim, sintam-se seguros ao levá-los até a instituição. Essa conscientização deve-se começar nas clínicas e estabelecimentos de atendimento à saúde, dando exemplos reais desse desenvolvimento, por isso, é tão importante que exista uma ponte de trocas de informações entre a equipe escolar e a equipe multiprofissional que atende a criança fora da escola. Não podemos esquecer

do importante papel que a família tem no auxílio das atividades e continuidade do ensino.

A carência de trabalhos com essa temática para construção desse estudo, demonstrou a necessidade da realização de pesquisas que estudem a educação das pessoas com microcefalia e o seu desenvolvimento dentro do ambiente escolar, porque a comunicação é importante, mas ter o exemplo de como fazer torna tudo mais simples. Não se trata de dar receitas, mas, de dar estratégias ajustadas à intervenção com crianças com um perfil de funcionalidade caracterizado pela Microcefalia e multideficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diagnóstico: Microcefalia. E agora?** COFFITO, 2016a. Disponível em: https://coffito.gov.br/nsite/wp-content/uploads/comunicacao/materialDownload/CartilhaMicrocefalia_Final.pdf. Acesso em: 29 ago. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica N° 25/2016.** Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil. DPEE / SECADI / MEC. 2016b. Disponível em: <https://lappei.fae.ufmg.br/norma-tecnica-no-25-de-16-de-marco-de-2016/>. Acesso em: 29 ago. 2021.

_____. **Lei N° 10172/2001.** Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: Centro Gráfico, 2001. 81 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 mar. 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 15 fev. 2022.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Boletim Epidemiológico 47:** Situação epidemiológica da infecção pelo vírus Zika no Brasil, de 2015 a 2017. Vol. 49, Nov. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/boletins/epidemiologicos/edicoes/2021/boletim-epidemiologico-vol-52-no-47/view>. Acesso em: 23 jul. 2021.

FERNANDES, M. P.; RIBEIRO, S.; DE QUEIROZ, F. M. M. G. **O desenvolvimento do brincar em crianças com a Síndrome Congênita do Zika Vírus.** Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade, [S. L.], v. 8, n. 2, 2019. DOI: 10.9771/re.v8i2.27630. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/27630>. Acesso em: 22 jul. 2022.

FRANÇA, Aline. **Mães de Crianças com Microcefalia:** entendendo os desafios e superando o preconceito. Aracaju: Câmara Legislativa de Sergipe. s.d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/arquivos/apresentacao-aline-franca>. Acesso em: 10 abr. 2022.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não:** cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GAZARO, Daniela Cristina dos Santos. **O papel da afetividade na educação Infantil.** Orientador: Prof. Dr. Jorge da Cunha Dutra, 2018. TC (especialização) – Curso de Especialização em Educação: Educação e Prática de Ensino, Instituto Federal Catarinense – Campus Avançado Abelardo Luz, Santa Catarina, 2018. Disponível em: <http://abelardoluz.ifc.edu.br/wp-content/uploads/2019/02/TC-Daniela.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2022.

KISHIMOTO, T.M. **Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil.** Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais. Belo Horizonte, nov. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedosbrincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 04 jun. 2022.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar:** o que é? por quê? como fazer?— (Coleção cotidiano escolar)— São Paulo : Moderna , 2003.

NEPOMUCENO, S; ALCANTARA, E. F. S. **A Psicopedagogia em busca de ajuda à geração microcefalia.** Volta Redonda – RJ: Rev. Episteme Transversalis. v.11, n.2, p. 107–118, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/episteme/article/view/875/793>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PADILHA, Biancca de Sousa. **O olhar da criança pequena sobre o brincar.** Orientadora: Prof^a. Dr^a. Norma Maria de Lima, 2016. TCC (Graduação) – Curso de bacharelado de Psicopedagogia, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/2677/1/BSP24112016.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

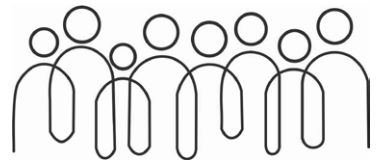
SERGIPE (Estado). Secretaria de Vigilância em Saúde. **Informe Epidemiológico Ano II N° 01:** Atualização dos Dados de 2016 até a Semana Epidemiológica 01/2017. Aracaju, 2017. Disponível em: https://www.saude.se.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Informe-Semanal-Ano-II-N%C2%BA-01-micro-chik-dengue-e-Zika_10.01.2017-1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2021

TEIXEIRA, Gracimary Alves. et al. **Análise do conceito síndrome congênita pelo Zika vírus.** Ciência e Saúde Coletiva. 567–574, 2020. Disponível em: <https://www>.

scielo.br/j/csc/a/Hw7b8hsPTbJncZkwWCmj8Cq/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 23 jun. 2022.

VILLACHAN- LYRA, Pompéia. ALMEIDA, Eliane. **Síndrome congênita do vírus da zika, microcefalia e outras alterações do neurodesenvolvimento: guia prático para profissionais da educação.** – 1. ed. – Curitiba: Appris, 2019. 75 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1998.



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: PARA QUÊ?

Michele Morgane de Melo Mattos¹

Ianacilda de Lima Carvalho²

Valdelúcia Alves da Costa³

1 INTRODUÇÃO

A tese que eu gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. (Adorno, 2020, p.169)

Neste texto, refletimos sobre o direito humano à educação que, na contemporaneidade, tem sido afirmada por meio da educação inclusiva, decorrente de movimentos que reivindicam a inclusão e participação social de grupos considerados minoritários, historicamente excluídos da sociedade e, conseqüentemente, da escola. Para tal, fazemos menção a um dos debates do pensador, representante da Teoria Crítica da Sociedade,

- 1 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestra em Diversidade e Inclusão (UFF); Graduada em Pedagogia (FPD); e Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar'
- 2 Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Graduada em Direito. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar'
- 3 Professora Titular da Universidade Federal Fluminense (UFF); atuante na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) 'Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar'.

Theodor Adorno com Hellmut Becker, em uma rádio alemã, na década de 1960, denominado ‘Educação – para quê?’⁴

No referido debate, a intenção de Adorno (2020, p. 152) é refletir sobre formação e educação, mas no sentido de “Para onde a educação deve conduzir?”. Para tal, combater a violência deve ser o objetivo prioritário da educação sobre os demais. Por que era (e continua sendo) tão urgente essa discussão?

Cabe ressaltar que Adorno nasceu na Alemanha e, por sua origem judaica, foi perseguido quando o Partido Nazista de Hitler assumiu o poder, levando-o ao exílio nos Estados Unidos, assim como outros judeus, como Max Horkheimer, também estudioso frankfurtiano e seu parceiro de pesquisa e produção acadêmica.

Embora os elementos antissemitas e fascistas se fizessem presentes na sociedade alemã, a implementação da barbárie nazista contou com a adesão de diversos setores do País, inclusive com a educação como um importante instrumento de mobilização de traços irracionais e preconceituosos, disseminando o ódio aos judeus e outros grupos perseguidos. Preocupava Adorno o fato de que os elementos que levaram à barbárie nazista – o antissemitismo, racismo, autoritarismo, totalitarismo e outros instintos violentos e de destruição – ainda estavam em circulação mesmo após o declínio do Terceiro Reich, sendo possível afirmar que o que produziu a barbárie ainda se faz presente na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, Adorno (2020, p. 154) entendia a importância da educação para a conscientização dos indivíduos para não se tornarem *massa de mão-bra* e reprodutores da violência. Por isso, afirmou sua concepção de educação:

[...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a *produção de uma consciência verdadeira*.

4 Debate integrante do livro de Theodor W. Adorno ‘Educação e Emancipação’, São Paulo: Paz e Terra, 2020, p. 139–154.

A educação deveria exercer o papel de humanizar a sociedade e levar os indivíduos à emancipação, ou seja, à formação de indivíduos conscientes e responsáveis por seus atos, não reproduzindo preconceitos, por exemplo. Porém, como ressalta Maar⁵ (2020, p. 11), “A educação não é necessariamente um fator de emancipação”, pois, na medida em que é determinada socialmente, se resume à apropriação de conhecimentos técnicos, visa à homogeneização e dominação dos indivíduos e, então, mantém o que está posto na sociedade.

O papel que a educação tem desempenhado é, prioritariamente, a adaptação social dos indivíduos, conformando-os a um modelo de sociedade como único possível, mantendo a divisão de classes e a hierarquização. Desse modo, reproduz os limites sociais sem debatê-los, sem criticá-los, como se fossem próprios dos indivíduos. Os objetivos educacionais giram em torno de princípios utilitaristas – todos devem aprender para serem funcionais – voltados ao atendimento às demandas do trabalho e do capital, formando “pessoas bem ajustadas” (Adorno, 2020, p. 156), em detrimento da formação humana, que visa ao desenvolvimento global das(os) estudantes.

À vista disso, a escola continua a produzir indivíduos fadados ao fracasso ou ao insucesso escolar, sobretudo, aqueles que não se adaptam ao modelo social imposto, levando-os à exclusão. Assim, cabe questionar: Qual é o sentido da inclusão escolar de estudantes com deficiência se a ênfase escolar continua pautada em princípios individualistas e de competitividade e não em princípios voltados à humanização, à solidariedade, ao bem-comum?

A educação inclusiva possibilita que a escola se torne um espaço democrático e democratizado, pois todos podem estar ali e dela participar. Possibilita ainda que os integrantes da comunidade escolar convivam com a diversidade que é própria da natureza humana. Entretanto, cabe ressaltar que, mesmo a educação inclusiva sendo fundamental para se pensar em uma sociedade menos desigual, não se pode desconsiderar os seus limites, como destaca Crochik (2013, p. 12):

5 In: ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020. Maar, além de tradutor do livro, também escreveu a introdução.

Inclusão é o processo de incorporação de minorias antes segregadas ou marginalizadas da sociedade, a qual pertence a todos, sem que neguemos os limites sociais dessa inclusão e que algumas de suas formas possam ser o contrário do que pretendem, posto que nossa sociedade possui forças antagônicas que se apropriam de diversos fenômenos para derrotar as tendências opostas.

Ainda assim, ela é fundamental para assegurar o direito humano à educação, sobretudo no Brasil, país tão desigual, com dimensões continentais e com uma história de negação e privação desse direito, principalmente às crianças e jovens em idade escolar oriundos de grupos sociais historicamente marginalizados da sociedade.

Com base nisso, problematizamos, neste texto, os objetivos educacionais e a inclusão escolar de estudantes com deficiência, destacando a importância da educação inclusiva para o enfrentamento ao preconceito e para o fortalecimento da democracia.

A presente discussão decorre das reflexões sobre formação, educação e inclusão na perspectiva da Teoria Crítica da Sociedade desenvolvidas no Observatório de Educação: violência, inclusão e Direitos Humanos (OEDU)⁶, que integrou o estudo internacional Violência Escolar: discriminação, bullying e responsabilidade, pesquisa que avaliou a relação entre a educação inclusiva, o preconceito e a violência, tratando também da discriminação e do *bullying* entre estudantes. Esse estudo foi desenvolvido entre 2018 e 2021, contou com o financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e com a participação de pesquisadores de universidades brasileiras, da Argentina, Espanha, México e Portugal.

Um dos motivos do preconceito é o fato de o alvo (a vítima) pertencer a um grupo social considerado minoritário. Isso reforça o alerta de Adorno para a urgência dessa discussão no âmbito escolar, local de convívio com

6 O OEDU integra o Grupo de Pesquisa 'Políticas de Educação: Formação, Educação Inclusiva, Direitos Humanos e Violência Escolar', vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense: <https://oeduuff.blogspot.com/>.

as diferenças. De acordo com a referida pesquisa, a educação inclusiva pode contribuir com a diminuição da violência escolar por oferecer às(aos) estudantes possibilidades de reflexão sobre os impulsos agressivos expressos pelo preconceito (Crochík, 2023).

Nesse sentido, é relevante tecer reflexões a respeito da educação inclusiva e sobre os objetivos educacionais voltados à educação e inclusão, assim como pensar em suas contribuições ao enfrentamento do preconceito e à formação do indivíduo que transcenda a ênfase na técnica e na adaptação social.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AFIRMAÇÃO DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

A inclusão escolar é um dos desafios contemporâneos da educação fundamentada nos direitos humanos e em princípios democráticos. Por isso, para além do acesso à escola, refletir sobre as condições de permanência de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento (incluindo Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidades/Superdotação é uma das demandas urgentes da educação inclusiva e democrática.

Atualmente, podemos afirmar que a educação se tornou acessível graças à reivindicação de movimentos sociais por educação e inclusão, assim como aos esforços da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) ao convocar os países para o compromisso com a universalização do processo educacional por precognizar a educação como um dos pilares para a promoção da paz, segurança e desenvolvimento entre as nações.

O que foi estabelecido pela Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) – de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos, foi reiterado e aprofundado por ocasião da realização da Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, realizada na Espanha, resultando na Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994. p. 17), na qual se contestam os aspectos relativos à escola que não é acessível à totalidade de estudantes, aclaman-

do-se que as escolas comuns se apresentam como o meio mais eficiente para o combate a comportamentos discriminatórios e excludentes:

O princípio que orienta esta Linha de Ação é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Na Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), as diretrizes básicas para a formulação e reforma dos sistemas educacionais com fulcro aos princípios da inclusão escolar foram definidas. Tal declaração apresenta princípios e planos de ação que consideram a diversidade humana presente no ambiente escolar, representando um avanço nas políticas de inclusão educacional. Além disso, defende o direito de todas/os a uma educação de qualidade, que considere as características e os interesses de cada estudante, evitando a violência escolar pela discriminação e exclusão tão presentes nas instituições e escolas especiais.

Tais documentos internacionais influenciaram a elaboração das políticas educacionais dos países signatários, inclusive no Brasil, cujas políticas voltadas à educação inclusiva (Brasil, 2008; 1996) contaram com a participação de setores representativos da sociedade.

Outro documento que representou um marco para a educação inclusiva foi a promulgação da Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, bem como seu protocolo facultativo, em 2007, mas ratificada pelo Brasil por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). A referida Convenção determina que todos os sistemas educacionais devem ser inclusivos e apresenta um novo paradigma com relação à educação de estudantes com deficiência: não é o estudante que deve se adequar à escola, mas, o contrário.

Com o objetivo de assegurar a inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento (incluindo Transtorno do Espectro Autista) e Altas Habilidades/Superdotação, visando garantir o acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, foi elaborada, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), enfatizando o caráter transversal da modalidade da educação especial, da educação infantil à educação superior.

A matrícula de estudantes em situação de inclusão passou a ser compulsória, o que levou as escolas e instituições especializadas, marcas da educação especial, a perderem o protagonismo em sua educação escolar. O encaminhamento de estudantes a escolas e classes especiais, com a aplicação de mecanismos criados para atender às especificidades inerentes de estudantes com deficiência, contribui para o ensino diferenciado e segregado, pois “[...] ao falarmos em classes especiais estamos positivando a negação, ou seja, afirmando aquele que é negado, para que ele seja mais uma vez negado” (Machado, 1997, p.14).

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva representou uma mudança expressiva para a educação brasileira nos últimos 15 anos. As matrículas em escolas e classes de educação especial reduziram significativamente, enquanto que as escolas denominadas de regulares absorveram esse público estudantil. Foram disponibilizados recursos pedagógicos e humanos, formação docente, técnica e de gestores, diretrizes e orientações a respeito do atendimento educacional especializado e da avaliação pedagógica.

A Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), Lei Brasileira de Inclusão (LBI), pautada na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2009), é primordial na garantia do exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência. Em seu capítulo IV, é reforçada a ênfase na educação como um direito assegurado a essas pessoas, que deve ser realizada em sistemas educacionais inclusivos e ao longo da vida, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais

e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Percebe-se que a referida Lei estima a importância da educação voltada para atender às necessidades da diversidade, possibilitando o repensar do currículo homogêneo, de métodos educacionais aprisionantes e práticas pedagógicas que não são acolhedoras e inclusivas.

Na contramão do que vinha sendo discutido no Brasil em termos de educação inclusiva, uma medida retrógrada às políticas educacionais inclusivas foi a instituição do Decreto nº 10.502/2020 (Brasil, 2020), denominado de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, em substituição à política anterior, do ano de 2008, sob a justificativa da necessidade de estender o atendimento do público-alvo da Educação Especial e investir na formação de professores especializados. Entretanto, ao analisar tal política, percebe-se a possibilidade de retorno a uma educação que segrega os considerados não aptos a estarem com os seus pares.

O referido Decreto encontra-se suspenso, pelo Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli, sendo tal decisão individual submetida ao Plenário do STF que, por maioria, referendou a liminar deferida pelo Ministro na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6590⁷. Com essa medida, prevaleceu o entendimento de que a norma não pode fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino. Segundo o relator, o paradigma da educação inclusiva é resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. “Subverter esse paradigma significa, além de grave ofensa à Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988) é um retrocesso na proteção de direitos desses indivíduos”.

7 Disponível em: Supremo Tribunal Federal STF – AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE: ADI 3197 RJ (jusbrasil.com.br).

Nas últimas décadas do século XX, os conhecimentos foram se ampliando, a ciência evoluiu e as tecnologias passaram a facilitar o cotidiano das pessoas com deficiência e a maneira de considerá-las passa por significativas mudanças em prol da inclusão social e educacional. Apesar de avançarmos com relação ao acesso à escola, com as políticas de educação inclusiva vigentes, as(os) estudantes com deficiência ainda são vítimas da invisibilidade de suas particularidades no cotidiano escolar, assim como outros grupos sociais marginalizados, considerados como minorias, constituindo-se como uma forma de preconceito, à medida que suas singularidades, sua história, sua forma de ser e estar no mundo são renegadas em favor do projeto de homogeneização dos indivíduos.

Um dos gargalos da educação escolar é a organização curricular-didático-pedagógica voltada exclusivamente em torno da racionalidade técnica e da instrumentalização dos indivíduos para serem aprisionados ao sistema. Tal sistema corresponde, segundo Horkheimer (1980), em seu ensaio *Teoria Tradicional e Teoria Crítica*, ao modelo da Teoria Tradicional, por ser de matriz cartesiana cujo objetivo macro seria a formulação de um arcabouço conceitual. Ao se orientar por essa perspectiva conceitual, torna-se inviável pensar em possibilidades de desenvolvimento para aqueles que não se adaptam ao modelo educacional vigente. A influência do racionalismo cartesiano é muito forte nas escolas, influenciando também o modo de estruturar o processo de inclusão de estudantes com deficiência. A sociedade, nessa perspectiva, é compreendida de maneira fragmentada, onde não se considera cada parte como pertencente a um contexto geral ou totalitário, impossibilitando a transformação do todo social. Logo, a inclusão possibilita o acesso de estudantes com deficiência à escola. Porém, as suas estruturas permanecem inalteráveis porque servem à adaptação social dos indivíduos.

Assim, com fulcro na Teoria Crítica da Sociedade, a educação tem o papel de promover, para além da adaptação social, “a produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 2020, p. 154), sendo essa uma exigência política. É notório que a democracia para ser efetiva precisa de indivíduos críticos e emancipados que pensem de maneira autônoma os dilemas in-

dividuais e da sociedade e, como consequência, tencionam para a não reprodução da violência social.

O sistema educacional brasileiro ainda se organiza baseado no padrão ideológico de aprendizagem das/os estudantes na afirmação de um processo de ensino padronizado, no qual as diferenças cognitivas, sensoriais e físicas, como também a subjetividade, são negligenciadas, como afirmado por Adorno (1995, p. 191-192): “Aquilo que a filosofia transcendental exaltou na subjetividade criadora é o cativo do sujeito em si, oculto para ele mesmo. Esse cativo subjetivo reproduz o cativo social”.

Portanto, as diferenças apresentadas por todos em uma turma constituem uma riqueza de possibilidade de aprendizado. A valorização ou negação das diferenças dependerá, em certo modo, da atuação docente, pois, ao destacar a potência que é a diversidade humana sem esconder ou apagar as diferenças ou as situações em que as desigualdades sejam evidenciadas, ao exercer a pedagogia inclusiva, estará sendo plantada a semente de uma sociedade mais justa e menos desigual.

O movimento de educação inclusiva representa um avanço na luta pelo direito à educação, por rever e superar princípios e valores que têm orientado o contexto social, possibilitando uma educação que busca a aprendizagem de todos respeitando as diferenças e individualidades de cada um e não uma educação voltada à padronização. Como verificado em Costa (2005, p. 91): “[...] a urgência por uma educação inclusiva e democrática parece se constituir como alternativa para a superação da diferença significativa como obstáculo para o acesso e permanência na escola pública dos estudantes e na possibilidade de se pensar em uma sociedade justa e humana”. Nesse sentido, os desafios para a educação inclusiva precisam ser enfrentados e para tal, se faz necessário desenvolver uma educação de caráter emancipatório com contribuição ao desenvolvimento da consciência crítica capaz de se contrapor à exclusão social historicamente instalada na sociedade. Conforme afirma Adorno (2020, p. 121): “A educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica”.

Assim, considerando essa perspectiva, a reflexão crítica e dialética é capaz de levar o indivíduo a tensionar e resistir à barbárie histórica pela segregação e romper com a heteronomia, tradicionalmente vigente nos meios educacionais e sociais. Como afirmado na citação de Adorno (2020, p. 169) na epígrafe do texto “A desbarbarização da humanidade é um pressuposto imediato da sobrevivência e que este deva ser o objetivo da escola, por mais restrito que seja seu alcance e suas possibilidades.”

Logo, a preocupação da escola na contemporaneidade precisa ultrapassar os conteúdos curriculares e, efetivamente, com base no esclarecimento, superar e não negar as causas que levam à violência. Somente é possível superar quando as causas que a permitem forem problematizadas e elaboradas, tendo a educação inclusiva e democrática um papel central nesse movimento.

Vale ressaltar que o debate sobre os esforços para a efetivação da educação inclusiva ainda é algo recente. Contudo, a escola tem o compromisso com a educação para a diversidade e, por conseguinte, a formação humanizadora capaz de organizar e manter uma sociedade baseada na dignidade e no respeito às diferenças humanas e sociais. Dessa maneira, o movimento de inclusão irá proporcionar um ambiente educacional democrático e igualitário, visando garantir a educação de qualidade à totalidade das(os) brasileiros, por ser um direito fundamental, que inclui um processo de desenvolvimento individual próprio à condição humana, como afirmado por Crochík, Costa e Faria (2020, p. 5):

Claro, tem-se de afirmar que, ainda que contraditória, a proposta da educação inclusiva é mais propícia à liberdade do que a educação segregada, pois permite o convívio necessário para que a estranheza inicial, gerada pela diferença, possa ser incorporada, pelos alunos, ao conceito de humanidade, mesmo porque, segundo Adorno (2015), a essência está na diferença.

A identificação com o outro e a diferenciação de si mesmo humanizam a sociedade e contribuem com a luta contra o preconceito que é um fenômeno histórico, social e psíquico que, dentre suas características, tem

a violência em qualquer de suas formas. Como enfrentar a violência na escola? É necessário estudar esse fenômeno, problematizá-lo e, por meio de um debate coletivo, criar situações favoráveis para que as(os) estudantes, com e sem deficiência, possam viver a experiência do conhecimento com atitudes inclusivas e democráticas. Então, o diálogo e o espaço de escuta são a base para um ambiente democrático na escola que, na verdade, ainda é ameaçador no que tange ao respeito às subjetividades de cada estudante.

O grande desafio está em proporcionar experiências com a diversidade humana tendo como premissa as particularidades e subjetividades de cada estudante. Portanto, considerando que há uma distância conceitual e prática entre uma educação que busca integrar e a que busca incluir, é urgente refletir sobre a materialização das políticas de educação inclusiva nas escolas brasileiras.

202

Não obstante os avanços destacados até aqui em relação à inclusão escolar de estudantes com deficiência, como os investimentos em adequação arquitetônica, de mobiliários, materiais pedagógicos apropriados, Tecnologia Assistiva e formação de recursos humanos, não significa que não tenhamos mais o que mudar na escola. Pelo contrário! Enfatizamos a necessidade contínua de refletir sobre o processo de inclusão escolar e a urgência de ações de enfrentamento e combate à manifestação do preconceito e à discriminação como parte fundamental desse processo, tendo em vista o que fora preconizado pelos documentos supranacionais. Para além do acesso à educação, a reflexão sobre as condições de permanência de estudantes com deficiência, que permanecem em situação de vulnerabilidade educacional e emocional.

3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONTRIBUIÇÕES AO ENFRENTAMENTO DO PRECONCEITO

Não obstante a proeminência da educação inclusiva para possibilitar a democratização do acesso à educação e o direito à participação, é importante falar do preconceito como um de seus obstáculos e da necessidade de seu enfrentamento para assegurar a educação inclusiva e democrática.

De acordo com Crochík (2006), o preconceito, embora seja um fenômeno psicológico, é decorrente do processo de socialização e de apropriação cultural do indivíduo (luta pela sobrevivência), porém, a sua manifestação é individual, logo, não é algo inato. O autor discute o tema em suas dimensões psíquicas e sociais e mostra que ele é fruto das relações conflituosas entre o psicológico e o pensamento estereotipado. Crochík (2011; 2006; 1996) entende que não há relação entre o preconceito e a vítima. Porém, há a dependência de quem não conseguiu conter seus impulsos de violência, que também pode ser manifestada pelo desprezo ou indiferença frente aos indivíduos na sociedade de classes.

Crochík (2006, p. 17) problematiza que, frente a algo estranho, são mobilizadas reações, como: disfarces, exagero de aceitação, congelamento, frieza, rejeição, até mesmo ideias fascistas, como a eliminação. Isso se dá em virtude da necessidade humana de autoconservação. Para o autor “Quanto maior a debilidade de experimentar e de refletir, maior a necessidade de nos defendermos daqueles que nos causam estranheza”.

Crochík (2011, p. 73) ressalta que a luta antimanicomial assim como a reivindicação pelo direito à inclusão e participação escolar foram fundamentais para promover a convivência social diminuindo a distância entre a sociedade e os marginalizados dela. Essa é a hipótese de contato que tem como premissa que “O contato entre o preconceituoso e seu alvo, em condições adequadas, poderia diminuir ou eliminar o preconceito”. Sob essa perspectiva, Crochík destaca que quando o preconceito for superficial é possível eliminar o preconceito com a convivência, o contato.

Se o preconceito é a ausência de experiência, de reflexão, de conhecimento, que são impedidos pela fixação de conceitos prévios ou pelo pensamento estereotipado, vale considerar a importância da experiência como um antídoto ao preconceito, proporcionando contato e conhecimento do objeto, justamente o que lhe falta:

Não basta derrubar os muros que segregam para eliminar o preconceito, são necessárias também condições favoráveis para isso. Se ao preconceituoso, no entanto, falta a possibilidade da expe-

riência, o mero contato com o outro, mesmo em condições favoráveis, pode não ser suficiente. (Crochík, 2011, p. 73).

A educação inclusiva não elimina o preconceito, como se fosse uma receita a ser aplicada, pois, “Quando o preconceito funciona como um mecanismo de defesa psíquica, que torna o indivíduo refratário à experiência, somente o contato não é suficiente” (Crochík, 2011, p. 74). Por isso, mesmo com os avanços da inclusão, ainda é possível haver discriminação ou marginalização.

A possibilidade de viver experiências são obstaculizadas pelos ditos progressos da sociedade: “O defeito mais grave com que nos defrontamos atualmente consiste em que os homens não são mais aptos à experiência, mas interpõem entre si mesmos e aquilo a ser experimentado aquela chamada estereotipada a que é preciso se opor” (Adorno, 2020, p. 161). A aptidão à experiência é sentir, voar, viver, experimentar, duvidar, errar, tentar, criar, recriar, inventar, pensar, arriscar, é ser emancipado. No entanto, a Indústria Cultural já faz isso pelos indivíduos, mas visando atender aos objetivos determinados pela sociedade sob a égide do capital (Adorno, 2021).

Assim, voltemos à orientação de Adorno sobre a urgência de reordenar os objetivos educacionais: nas escolas, a promoção de políticas e ações de enfrentamento ao preconceito está entre os objetivos educacionais prioritários? É ofertada aos estudantes a oportunidade de viver experiências diversificadas ou a ênfase escolar é exclusivamente no desenvolvimento de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho?

Como meio de atentar para essas questões, é mister que a escola busque enfrentar o preconceito e as demais formas de violência por meio das possibilidades de ações abaixo:

- Oportunizar à comunidade escolar experiências com a diversidade humana, permitindo conhecer, identificar e diferenciar-se do outro e incentivando ao fortalecimento do seu eu. É pelo outro que nos constituímos.

- Permitir que a criança estranhe, indague, tenha medo e curiosidade – possibilitando, desde cedo, que ela conheça a si mesma por meio do outro, sob a mediação do adulto.
- Problematizar atitudes discriminatórias e segregacionistas que dicotomizam os estudantes entre os que sabem e os que não sabem, os que aprendem e os que não aprendem, os que serão funcionais e os que estão na escola para serem socializados, dentre outras dicotomias;
- Propor atividades que requeiram das/os estudantes, considerando os múltiplos processos de ensinar e aprender, o apoio mútuo, o trabalho em grupo, o respeito às diferenças, a aprendizagem colaborativa, dentre outras proposições que deveriam ser a ênfase da escola; e
- Assegurar formação sob a perspectiva humana e inclusiva, promovendo um espaço de discussão e reflexão contínua entre docentes e demais membros da comunidade escolar.

A educação, em seu movimento dialético, possibilita a formação do ser livre pensante, entretanto, ao mesmo tempo em que pode aprisionar, é plausível também de libertar. Pois, como ressalta Costa (2020, p. 13), “A cultura contém tanto os germes da dominação quanto os da emancipação, em um movimento dialético”. Educação é fundamental para o desenvolvimento pessoal e social e assegura o conhecimento e exercício dos demais direitos fundamentais pela via da conscientização e, conseqüentemente, mobiliza os indivíduos pela busca dos seus direitos, inclusive o direito à participação social, exigindo a democratização da sociedade, compreendendo aqueles/as pertencentes a grupos sociais factualmente segregados. Como afirmado por Adorno (2020, p. 154) sobre a *produção de uma consciência verdadeira*:

Isso seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia de quem é emancipado.

O passo que leva a essa tão sonhada democracia é a educação emancipadora e inclusiva, ou seja, a que visa a produção da consciência verdadeira dos indivíduos com e sem deficiência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é essencial à formação de uma sociedade inclusiva, justa e democrática e, para tal, é necessário assegurar o seu acesso à totalidade de estudantes, independentemente de condição sensorial, física, intelectual, dentre outras. Essa questão parece ter sido superada. Porém, para além do acesso, é necessário refletir a respeito da educação e da inclusão de estudantes oriundos de grupos sociais marginalizados da sociedade. É necessário também possibilitar a formação e educação escolar para além da adaptação social, no sentido de formar estudantes que refletem sobre as questões sociais e agem sobre elas, sob uma perspectiva crítica e solidária.

Ao defender a educação inclusiva, este texto não deixa de enfatizar a imposição dos limites sociais. Entretanto, consideramos como significativos os avanços da educação inclusiva ao possibilitar o direito de aprender juntos, sem segregação. Na perspectiva dos direitos humanos, a educação inclusiva, ao possibilitar experiências de aprendizagem compartilhada, contribui para a diferenciação e a identificação entre estudantes com e sem deficiência, oportunizando o conhecimento de si mesmo por meio do outro, lançando as sementes do respeito às diferenças.

É necessário continuar afirmando a educação pública, laica e inclusiva na intenção de fortalecer a luta contra o preconceito. A reflexão que tecemos com este texto aposta na escola como um espaço promotor de ações de enfrentamento e combate ao preconceito, corroborando com o direito das/os estudantes com deficiência de acessar, ser incluído e de participar da escola fortalecendo a educação inclusiva e democrática.

Por último, e não menos importante, esta reflexão também instiga, com base na indagação de Adorno, a urgência de pensar sobre a prioridade dos objetivos educacionais voltados à emancipação, à produção de uma consciência verdadeira, ao fortalecimento do eu, à racionalidade, à solidariedade, ao res-

peito às diferenças, à experiência. Se a educação é *uma janela para o mundo*, é possível, por meio de uma educação emancipadora e inclusiva, conhecer e criticar a sociedade de classes, na luta de sua superação nas relações humanas e nas práticas pedagógicas cotidianas nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020.

ADORNO, Theodor W. **Palavras e Sinais: modelos críticos 2**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília: DF, p. 6, 1 ago. 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502. Acesso em 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/lbi/wp-content/themes/pcdlegal/media/downloads/lbi_simples.pdf. Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de ago. de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 (Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência). Brasília, 2009.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação. Brasília: 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 dez. de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 18 jul. 2023.

COSTA, Valdelúcia A. da. Concepção de indivíduo, formação e educação sob a égide da sociedade administrada: a perspectiva da Teoria Crítica. **Revista Cocar**. Belém, Pará, v.14, n. 28, jan./abr./2020, p. 33-48. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3105>. Acesso em: 16 ago. 2023.

COSTA, Valdelúcia A. da. **Formação e Teoria Crítica da Escola de Frankfurt**: trabalho, educação, indivíduo com deficiência. Niterói: EdUFF, 2005.

CROCHÍK, José L. É preciso estudar a violência escolar: entrevista com o bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/cnpq/pt-br/assuntos/noticias/cnpq-em-acao/e-preciso-estudar-a-violencia-escolar>. Acesso: 27 set. 2023.

CROCHÍK, José L.; COSTA, Valdelúcia A. da; FARIA, Débora F. Contradições e limites das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil. **Revista Educação, Teoria e Prática**. Rio Claro, SP, v. 30, n. 63, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/14628>. Acesso em: 16 ago. 2023.

CROCHÍK, José L. [et. al.] **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

CROCHÍK, José L. Preconceito e inclusão. In: CROCHÍK, José L. (coord.). **Preconceito e Educação Inclusiva**. Secretaria dos Direitos Humanos, Presidência da República, Brasília, DF, 2011, p. 65–78.

CROCHIK, José L. **Preconceito, indivíduo e cultura**. Casa do Psicólogo, 2006.

CROCHIK, José L. Preconceito, indivíduo e sociedade. **Temas Psicol.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47–70, dez., 1996. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1996000300004. Acesso em: 22 set. 2023.

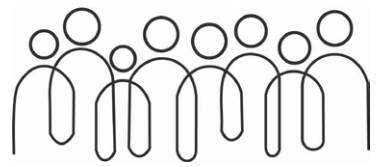
HORKHEIMER, Max. Teoria Tradicional e Teoria Crítica. In: BENJAMIN, Walter.; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos Escolhidos**. Trad. de José L. Grünnewald et al. São Paulo: Abril Cultural, 1980, p. 117–161.

MAAR, Wolfgang L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. 2ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2020, p. 11–29.

MACHADO, Adriana M. et al. **Educação especial em debate**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>> Acesso em: 08 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf1994>> Acesso em: 08 jul. 2023.



A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO DIREITO SOCIAL

Gisele Vieira Mateus Nunes¹

Ana Laura Campos Barbosa²

Glícia Angélica Oliveira Sales³

Milena Vieira dos Santos⁴

1 INTRODUÇÃO

A Constituição Federal (CF), em seu capítulo III, seção I que trata sobre o direito à educação, diz em seu artigo 205 que, “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

A educação no artigo 205, é retratada como um dos direitos sociais que a Constituição Federal assegura, com objetivo de promover o acesso pleno à aprendizagem. A educação segundo a Carta Magna visa oferecer condições para desenvolver habilidades para o trabalho e o pleno exercício da cidadania.

Veira (2015, n.p), destaca que:

[...] os direitos sociais (educação, saúde e dentre outros) são fundamentais porque dizem respeito a um conjunto de relações sociais, culturais ou econômicas que o indivíduo desenvolve para a

- 1 Graduada em Serviço Social pela Universidade Tiradentes–UNIT, especialista em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo–IFES.
- 2 Mestre em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora nas Redes Estadual de Sergipe e Municipal de Aracaju. Integrante do grupos PLENA e NÚPITA, sendo uma das mediadoras do GT Neuroeducação e Inclusão.
- 3 Mestranda em Ciências da Informação pela Universidade Federal de Sergipe. Professora na Rede Estadual de Ensino de Sergipe.
- 4 Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe–UFS. Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal de Sergipe–IFS.

realização da vida em todas as suas potencialidades, permitindo-o gozar dos bens de que necessita.

É estabelecido no artigo 206 da CF, que o ensino deve se basear de acordo com o princípio de igualdade no acesso e permanência no ambiente escolar. Dentro desta garantia se insere o direito à educação inclusiva. Esta é um direito social fundamental, e precisa estar assegurada a fim de garantir que todos tenham acesso. A CF em seu artigo 208 destaca que, [...] “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência⁵, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Com isso, o Estado se apresenta como o órgão responsável por garantir a execução do direito ao acesso à educação inclusiva para quem dela necessitar. Cabe também a ele disponibilizar condições dignas de acessibilidade no ambiente escolar para os alunos com deficiência, visando seu progresso de forma integral.

De acordo com Sasaki (1997), o preconceito não é o único fator presente que cria barreiras para o desenvolvimento do processo de inclusão na escola. A problemática referente à falta de acessibilidade no ambiente escolar também é um fator que se mostra como limitador para essas pessoas, pois compromete a plena autonomia desses alunos, o que resulta diretamente na inibição de seu processo de ensino-aprendizagem.

O atual trabalho objetiva tratar sobre a educação inclusiva na perspectiva do direito social, as legislações que tratam sobre o tema, e os órgãos responsáveis por garantir a efetivação da lei. Para isso, foi realizada uma abordagem descritiva na forma de revisão bibliográfica como referencial para a elaboração deste trabalho.

5 Termo em desuso. A assembleia Geral da ONU em 2006 adotou a nova terminologia: Pessoa com deficiência.

2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

O Brasil é constituído como sociedade democrática, onde estão imersos à pluralidade e à diversidade. Dentro dessa sociedade, está o direito à educação, como elemento constitutivo dos direitos sociais, que se fundamenta na igualdade entre as pessoas. A Constituição Federal de 1988, afirma em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado, visando o desenvolvimento pleno de seus cidadãos. O direito à educação deverá ser ofertado de modo que venha garantir a igualdade de acesso a todos e sua permanência (Brasil, 1988).

Além da Constituição Federal, há diversos documentos e legislações brasileiras e internacionais que tratam sobre os direitos fundamentais. Silva (2003, p. 812), dá sua contribuição ao afirmar a educação como “processo de reconstrução da experiência é atributo da pessoa humana, e, por isso, tem que ser comum a todos. É esta concepção que a Constituição agasalha nos art. 205 a 214, quando declara que ela é um direito de todos e dever do Estado”.

De acordo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH (1948, p. 11), em seu art. 1º: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos [...]”, em seu art. 2º: “[...] sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação...”. Essa Declaração afirma que perante a lei todos são iguais em direitos, e independente de qualquer fator, esses direitos devem ser respeitados. Com isso, Pinho (2002, p. 95), afirma que:

No princípio de que todos devem ser tratados de forma igual perante a lei. Todos nascem e vivem com os mesmos direitos e obrigações perante o Estado. A igualdade foi um dos ideais da Revolução Francesa atingidos com a abolição dos antigos privilégios da nobreza e do clero. Todos passaram a ter o mesmo tratamento perante a lei.

A educação além de ser assegurada como direito fundamental na CF de 1988, é também parte universal dos direitos humanos, o que revela o

grau de sua importância. Não está prevista apenas em legislações brasileiras, mas comporta diversos ordenamentos internacionais, como encontra-se no artigo 26 da DUDH (1948, p. 22), [...] “Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório”.

Cada país dispõe de liberdade própria para delimitar e definir a maneira como disponibilizará o acesso à educação para sua população. Porém, há especificações e normas internacionais que definem que a educação deverá ser oferecida levando em considerações alguns conceitos específicos que são: disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade e adaptabilidade. Na Declaração Universal dos Direitos da Criança (DUDC), proclamada pela resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas n.º 1386 (XIV), de 20 de novembro de 1959, no que trata sobre a educação em seu sétimo princípio, tem-se que:

A criança tem direito à educação, que deve ser gratuita e obrigatória, pelo menos nos graus elementares. Deve ser-lhe ministrada uma educação que promova a sua cultura e lhe permita, em condições de igualdade de oportunidades, desenvolver as suas aptidões mentais, o seu sentido de responsabilidade moral e social e tornar-se um membro útil à sociedade. (...) a sociedade e as autoridades públicas deverão esforçar-se por promover o gozo destes direitos (ONU, 1959, p. 2).

Sobre a disponibilidade, refere-se ao acesso à educação de forma gratuita a todas as pessoas, cabe ao Estado garantir as condições necessárias de acesso, com disponibilidade de vagas para aqueles que manifestarem interesse em estudar. Consta no artigo 205 da CF (1988), que cabe ao Estado disponibilizar maneiras de garantir: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” e “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. A fim de que todos tenham seus direitos à educação garantidos.

No tocante à acessibilidade, trata-se do direito à educação a qualquer pessoa, sem discriminação, levando em consideração as peculiari-

dades dos alunos com deficiência. No artigo 208 da CF, é estabelecido ser dever do Estado, criar meios de fornecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Refere-se também a dar condições de acesso aos alunos que residem em locais remotos, seja por meio de instalação de escolas em locais de difícil acesso, ou a oferta de transportes escolares, como consta, ainda nesse artigo 208 da CF: “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (Brasil, 1988).

No que se refere à aceitabilidade, cabe ao Estado garantir a qualidade da educação por meio da formação continuada dos professores para que a metodologia de ensino esteja alinhada ao contexto cultural a qual a escola está inserida, levando em consideração ao que preconiza o artigo 205 da CF, “pluralismo de idéias [citado assim no texto original] e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;”, e “garantia de padrão de qualidade” (Brasil, 1988).

Por fim, a adaptabilidade que nada mais é do que a adaptação da escola ao contexto de seus alunos, em que seja levada em consideração as suas realidades culturais, religiosas e sociais, como consta no artigo 210 da CF (Brasil, 1988), em que a educação deve ser ofertada “de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Além disso, que seja pregado as mais diversas maneiras de enfrentamento de discriminação e do preconceito, e que seja ensinado sobre o respeito à diversidade, já que a escola é um ambiente de pluralidade.

O direito à educação se destaca no rol dos direitos sociais presentes na CF, como declara Souza (2010, p. 88):

Difere a educação de outros direitos sociais e fraternos, igualmente consagrados pela Magna Carta: a educação é premissa – e não proposta. Em outras palavras, o acesso efetivo à educação é o condicionante para o próprio e efetivo exercício dos demais direitos fundamentais eleitos pelo legislador constituinte.

A educação para todos como direito social previsto em legislações nacionais e internacionais, refletem seu grau de relevância. O direito das pessoas de estar e participar do processo de ensino–aprendizagem no ambiente escolar está previsto por diversas leis, e cabe ao Estado por meio das políticas públicas educacionais garantir a promoção e o acesso à educação para todos, sem distinção ou discriminação, ofertando condições que direcionem os meios necessários para que todos tenham acesso em forma de igualdade ao sistema de ensino.

3 LEIS SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O direito à educação, faz parte do rol dos direitos fundamentais e sociais. Está baseado no princípio de igualdade constante na lei maior do país, que é a Carta Magna de 1988, quando afirma em seu artigo 5º que: “Todos são iguais perante a lei” (Brasil, 1988). Esse direito, engloba a educação inclusiva, sob a perspectiva da não discriminação, que também se apresenta na Constituição Federal e em diversos ordenamentos internacionais o qual o Brasil é pactuante.

O Brasil é um país regido pelo sistema democrático, o que significa que nesse regime os cidadãos perante a lei são iguais em direitos. Por definição, a democracia é a vivência em sociedade respeitando e convivendo com a pluralidade – que diz respeito a uma diversidade de pessoas – em que se apresentam características diversas e essas diferenças compõem a sociedade.

Diante de uma sociedade heterogênea, o direito de participação de todos no ambiente escolar está previsto e é reforçado por diversas legislações. Levando em consideração a diversidade e a pluralidade presentes na sociedade na atualidade, cabe ao ambiente escolar a acolhida de todos, independentemente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, motoras e diversas outras condições. Os desafios desta realidade se apresentam em como garantir uma educação de qualidade, assegurando o acesso e permanência dos alunos com deficiência, e que garanta a participação e o desenvolvimento da aprendizagem a todos eles como está previsto nas legislações.

Sobre os direitos e garantias fundamentais da Constituição Federal de 1988 a qual a educação inclusiva faz parte, em seu artigo 214 atenta para “universalização do atendimento escolar” (Brasil, 1988). Nesta perspectiva, cabe ao Estado dar possibilidade de inserção dos alunos com deficiência nas turmas regulares de ensino.

A Lei nº 7.853/1989, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre o suporte às pessoas com deficiência, tratando sobre sua integração social, e dá outras providências. No artigo 1º, inciso 1 e 2 desta lei estabelece-se as normas com objetivo de garantir a efetivação dos direitos sociais das pessoas com deficiência, por meio de sua integração social. Para a execução da lei é levado em consideração “os valores básicos da igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar, e outros, indicados na Constituição ou justificados pelos princípios gerais de direito” (Brasil, 1989).

O regimento da Lei nº 7.853/1989 visa a garantia de atuação dos órgãos governamentais em prol da pessoa com deficiência para “seu cumprimento e das demais disposições constitucionais e legais que lhes concernem, afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie, e entendida a matéria como obrigação nacional a cargo do Poder Público e da sociedade” (Brasil, 1989).

Nessa lei, também considerou-se em seu artigo 2º, [...] assegurar às pessoas portadoras de deficiência o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação, à saúde, ao trabalho”. Entretanto, importante ressaltar a Rita que ao se estabelecer aos (...) “órgãos e entidades da administração direta e indireta”, se faz necessário tratamento prioritário que assegure o acesso à educação à pessoa com deficiência (Brasil, 1989).

Outro marco importante sobre o direito à educação inclusiva é a Lei nº 8.069/1990 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). De acordo com Brasil (1990, n.p), em seu artigo 1º [...] “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.” No capítulo IV, artigo 53 trata sobre o direito à educação para a criança e o adolescente considerando: “I – igualdade de condições para o acesso e

permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores;”. No artigo 54 trata que cabe ao Estado garantir [...] “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;” e [...] “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” No inciso 1º “O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo” (Brasil, 1990, n.p).

O direito à educação de acordo com o ECA, é constituído como basilar para o exercício da cidadania, já que oportuniza o acesso aos outros direitos fundamentais e sociais garantidos por lei. O Estatuto visa dentre outras coisas, a garantia de igualdade de condições e permanência na escola; direito de ser respeitado por todos que fazem o ambiente escolar e o acesso à educação pública, gratuita, de qualidade e próxima de sua residência.

Outro marco histórico que tratou sobre o direito à educação inclusiva foi em 1994 com a Declaração de Salamanca. Em junho de 1994, reuniram-se na cidade de Salamanca na Espanha representantes de diversos países do mundo a fim de debaterem sobre a promoção da Educação para Todos. Segundo Menezes (2001, n.p), “Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.”

Estes documentos estão inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de actuar com o objectivo de conseguir “escolas para todos” – instituições que incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais. Como tal, constituem uma importante contribuição ao programa que visa a Educação para Todos e a criação de escolas com maior eficácia educativa (Unesco, 1994, p.3).

De acordo com a Declaração de Salamanca, a educação voltada para os indivíduos com deficiência é uma problemática que se apresenta de

maneira igual nos mais diversos países do globo. Ela precisa estar alicerçada em uma proposta global sobre estratégias de acesso pleno, e para isso faz-se imperativo a reestruturação de políticas públicas sociais que reflita de maneira significativa na educação oferecida pela escola. Esta Declaração representa um entendimento comum entre os diversos países do mundo sobre a educação inclusiva para as pessoas com deficiência. Relembra e reafirma o compromisso com a educação inclusiva já constantes em diversos documentos nacionais e internacionais, “O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos” (Unesco, 1994, p.14).

Outro fator que foi debatido e inserido na Declaração foi sobre o direito da pessoa com deficiência expressar sobre a educação recebida e o direito da família desses alunos participar do processo de ensino-aprendizagem: “Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades (...) dos filhos.” Outro princípio presente na Declaração trata de “afirmar que as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras” (Unesco, 1994, p.15).

As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. Existe o consenso crescente de que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ser incluídos nas estruturas educativas destinadas à maioria das crianças, o que conduziu ao conceito da escola inclusiva (Unesco, 1994, p. 15).

Percebe-se que a preocupação na Conferência que resultou na Declaração de Salamanca estava voltada a firmar um compromisso entre os diversos países presentes em garantir a promoção de uma pedagogia capaz de alcançar todas as crianças independente de suas especificidades, considerando que as diferenças presentes em cada aluno no ambiente es-

colar faz parte da pluralidade presente na sociedade. Outro fator importante que foi discutido foi que o ensino precisa estar adequado à realidade da criança, ao invés desta ter que se “adequar” aos moldes preestabelecidos pelas escolas tradicionais.

A Declaração de Salamanca foi um marco para o debate do direito à educação inclusiva dentro do bloco de países que participaram da Conferência Mundial onde trataram da inclusão e participação como fundamentais à dignidade da pessoa com deficiência. Dentro do campo da educação, evidenciou-se a necessidade de “desenvolvimento de estratégias que procuram alcançar uma genuína igualdade de oportunidades.” Para isso é fundamental: “O planejamento educativo elaborado pelos governos (...) concentrar-se na educação para todas as pessoas, em toda as regiões do país e em todas as condições econômicas, através das escolas públicas e privadas” (Unesco, 1994, p.18,20).

A Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996, se apresenta também como muito importante para a educação, pois estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. No capítulo V que trata sobre a educação especial, especificamente em seu artigo 58, caracteriza como um modelo de educação ofertado de preferência na rede regular de ensino, para os alunos com deficiência. No inciso 2º do artigo 58, cabe ao Estado garantir que: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil,1996).

Sobre as garantias para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação, de acordo com a Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 59, informa que os sistemas de ensino assegurarão metodologias a fim de atender as necessidades desses alunos; capacitação adequada para os educadores e maneiras de acesso igualitários ao sistema de ensino. Consta no artigo 60 desta lei que: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (Brasil, 1996).

Em seu parágrafo único, a Lei nº 9.394/1996, estabelece que o poder público instituirá em caráter preferencial, “a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (Brasil, 1996).

Segundo Brasil (2001, n.p), a Lei nº 10.172/2001, de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação, em sua diretriz informa que a educação especial se direciona:

[...] às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos.

Continua que

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (Brasil, 2001).

A lei destaca que as políticas educacionais se caracterizam dentre outros fatores, pela importância de levar em consideração “a flexibilidade e a diversidade, quer porque o espectro das necessidades especiais é variado, quer porque as realidades são bastante diversificadas no País” (Brasil, 2001). Outro fator que se destaca nesta lei, é a necessidade de empenho das autoridades educacionais na questão da valorização da manutenção dos alunos em turmas regulares, suprimindo a prática de condução para as classes especiais dos alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem. Nesta visão, a lei preconiza que esses alunos recebam maior atenção, mas que permaneçam em suas classes. No item que trata dos objetivos e metas da atual lei, para alcance efetivo de acesso a uma educação inclusiva, cabe ao poder público:

Assegurar a inclusão, no projeto pedagógico das unidades escolares, do atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, definindo os recursos disponíveis e oferecendo formação em serviço aos professores em exercício (Brasil, 2001).

Por fim, a lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015, que dispõe sobre instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com Deficiência). Em seu capítulo 1, art. 1º declara que é [...] “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).

Segundo (Brasil, 2015, n.p.), em seu capítulo 1, art. 2º se refere à pessoa com deficiência como,

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Em seu art. 8º, a lei declara como dever do Estado, da sociedade e da família propiciar à pessoa com deficiência, de maneira prioritária, a garantia dos direitos sociais, os quais a educação está inserida. Tais direitos já preestabelecidos na “Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico” (Brasil, 2015).

Em seu art. 27º, alude sobre o direito à educação como um dos direitos fundamentais da pessoa com deficiência:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

O mesmo artigo em seu parágrafo único afirma que cabe ao Estado, à família e à comunidade escolar, garantir uma “educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (Brasil, 2015).

Todas as leis e documentos que tratam sobre a educação inclusiva como direito social às pessoas com deficiência, tratam dos mais diversos aspectos ligados à inclusão no ambiente escolar. A garantia do acesso à educação inclusiva traz importantes avanços ao sistema educacional nos quesitos inserir a todos em instituições de ensino regular, adaptação do espaço físico e capacitação profissional para educadores, a fim de atender as necessidades das pessoas com deficiência.

4 CONCLUSÃO

Conclui-se portanto, que a educação inclusiva como parte dos direitos fundamentais, faz referência também ao direito social. A educação como direito de todos é tema de discussões com abrangência mundial. Dentro desse direito, insere-se a todos, independentemente de idade, cor, raça, etnia ou pessoa com deficiência.

Analizou-se a educação como um direito fundamental social, no sentido de impulsionar o progresso pessoal característico à dignidade da pessoa humana. Tal direito abarca não só o direito coletivo, mas o individual inserindo-se o do indivíduo com deficiência, sob o prisma de responsabilidade do Estado com ações afirmativas que promovam o efetivo acesso a esse público específico à educação.

A sociedade é composta pela pluralidade de seus componentes, e no ambiente escolar é refletido essa pluralidade mediante a diversidade de seu alunado. O direito da pessoa com deficiência no que se refere à educação inclusiva está instituído em diversas legislações nacionais e internacionais. Esses marcos legais são a garantia de que as políticas públicas educacionais por meio do Estado devem garantir o acesso e as condições de permanência desses alunos a uma educação de qualidade que leve em consideração suas necessidades e suas especificidades.

A fim de alcançar o acesso à educação inclusiva como direito social, é preciso a implantação de novas metodologias pedagógicas que se preocupem com as diversas formas de aprender dos alunos. Para isso, é fundamental como está previsto em lei, a formação continuada dos educadores visando a capacitação desses profissionais para atuarem de maneira que venham atender as demandas apresentadas pela diversidade de seus alunos.

Assim, conclui-se que cabe ao Estado com participação da sociedade a responsabilidade e o dever de garantir instrumentos para alcance e efetividade da educação inclusiva como direito social. Além do dever de criar mecanismos de conscientização e combate à discriminação contra as pessoas com deficiência no ambiente escolar. Assim, priorizar uma escola aberta e acessível a todos e garantir como preconiza a legislação, o princípio de igualdade, propiciando uma educação de qualidade e garantindo a plena participação de todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 7.853/1989**, 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. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm – Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069/1990, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Brasília, Distrito Federal**: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 31 jul. 2023.

BRASIL. **LEI nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília Distrito Federal: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.172/2001**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, Distrito Federal: Presidência da

República, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 03 ago. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, Distrito Federal: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 24 ago. 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Verbete Declaração de Salamanca**. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 01 jul. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: https://www.cndhc.org.cv/images/download/Declaracao_Universal_dos_Direitos_Humanos.pdf. Acesso em: 23 jul. 2023.

PINHO, Ruy Rebello. **Instituições de direito público e privado**. São Paulo: Atlas, 2002.

SASSAKI, R. K. (1997). **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA. 1997.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. São Paulo: Malheiros, 2003.

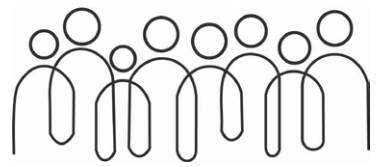
SOUZA, Motauri Ciocchetti de. **Direito educacional**. São Paulo: Editora Verbatim, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. 1994. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-9a649afd-c5c4-4e4e-b7ef-d94246d026e0>. Acesso em: 01 jul. 2023.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção**– na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. 1994. Espanha. Disponível em: [https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf). Acesso em: 01 jul. 2023.

UNICEF. **Declaração Universal dos Direitos das Crianças**. 1959. Disponível em: https://bvms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf. Acesso em: 26 jul. 2023.

VIEIRA, Fernanda Vivacqua. **Direito fundamental à educação inclusiva**. Âmbito Jurídico, v. 142, p. Âmbito Jurídico, 2015. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/direito-fundamental-a-educacao-inclusiva/340830953>. Acesso em: 19 de jul. 2023.



TECITURAS A RESPEITO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS NO HISTÓRICO DA CONSTITUIÇÃO DA DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Tatiane Santos Silva¹
Myrna Friederichs Landim²

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram vistas das mais variadas formas, notoriamente acompanhando a evolução do pensamento humano característico de cada época. Na história da educação inclusiva houveram desde os movimentos de segregação da pessoa com deficiência, passando pelo regime de educação especial excludente, período de integração escolar, até o recente paradigma da inclusão escolar, com uma perspectiva de acolhimento e respeito a diversidade. Para além do debate destes marcos históricos, a sua relação com os marcos da formação de professores para o ensino de ciências pode elucidar pontos de fragilidade e (des)conexões.

Os problemas da educação brasileira são evidenciados a partir de discussões em torno da escolarização das pessoas com deficiência, realçando os sinais de sua ineficiência e refletindo uma educação que precisa (re)pensada (Dias; Silva, 2020). A importância da diversidade para inclusão escolar da pessoa com deficiência na educação científica merece atenção, visto que o público-alvo da inclusão escolar apresenta um histó-

-
- 1 Professora de Biologia da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe. Doutoranda em ensino, RENOEN, UFS. Mestre em ensino de Ciências naturais e matemática.
 - 2 Profa. Titular aposentada/Profa. Voluntária. Dep. de Biologia, UFS. Núcleo de Ecossistemas Costeiros, ECOS. Núcleo de Pós-Graduação em Ens. de Ciências e Matemática, PPGECIMA. Programa de Pós-Graduação em Ensino, RENOEN.

rico de esquecimento e segregação. Segundo Dias e Silva (2020), práticas segregadoras continuam a existir, inclusive nas escolas amparadas por discursos inclusivos.

Em pesquisas na área de ensino de Ciências na perspectiva da inclusão, nota-se que pouco tem sido produzido com o foco na formação de professores, representando assim, uma lacuna, principalmente na formação inicial (Pedroso; Campos; Duarte, 2013; Rocha-Oliveira; Machado; Siqueira, 2017). Por seu turno, a formação de professores de Ciências no Brasil e a pesquisa nessa área é considerada recente, visto que as reformulações no ensino de Ciências durante as décadas de 50, 60 e 70, não abrangiam mudanças consideráveis na formação docente (Rocha-Oliveira; Machado; Siqueira, 2017).

Para garantir educação de qualidade acessível a todos é essencial a formação de professores capazes de atuar nesse processo de forma crítica. Mas, cabe questionar: como tem sido a formação do professor de ciências em uma perspectiva inclusiva?

Tendo em vista tal questionamento, o presente capítulo propõe reflexões sobre a formação de professores para o ensino de ciências no histórico da constituição da diversidade e inclusão na educação brasileira.

2. DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: UM BREVE HISTÓRICO

Vários são os marcos históricos a respeito do ensino e do que hoje chamamos de educação inclusiva, sendo praticamente impossível esgotar o tema. No entanto, um breve histórico buscando interligar essas temáticas cronologicamente nos permite avaliar o quanto avançamos, no Brasil, rumo a uma efetiva democratização do acesso de todas as nossas crianças e jovens a uma educação de qualidade.

No Brasil, o atual Instituto Benjamin Constant (IBC), foi o primeiro marco voltado para pessoas com deficiência de que se tem relato. Com o nome de Imperial Instituto dos Meninos Cegos, sua fundação e inauguração, por Dom Pedro II, ocorreu em 1854 na cidade do Rio de Janeiro (Mazzotta, 2003).

Outra iniciativa no sentido de criação de uma estrutura para a educação de pessoas com deficiência ocorreu logo em seguida, em 1856, foi a fundação Imperial Instituto dos Surdos Mudos, também por Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, com proposta de disciplinas de Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia, História do Brasil, Escrituração Mercantil, Linguagem Articulada, Doutrina Cristã e Leitura sobre os Lábios (INES, 2023). Hoje, intitulado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

No Brasil Colônia a formação escolar geral esteve sob a atuação dos padres jesuítas, os primeiros formadores. No modelo de ensino jesuítico, a formação do professor acontecia nos cursos de Letras e Filosofia, considerados cursos secundários. Somente os cursos de Teologia e Ciências Sagradas, para a formação de padres, eram considerados formação superior (Fausto, 1995). Em 1759 o Marquês de Pombal instituiu a inauguração das aulas régias como modelo de formação, marcando, assim, o surgimento do ensino administrado pelo Estado, visto que, até então, a educação formal em todos os seus níveis estava sob o controle da Igreja (Gomes, 2019).

Desde o final do século XIX houveram poucas mudanças na formação docente no Brasil, já que a formação de cada especialidade profissional continua sendo feita em cursos de licenciatura separados, visto que não possuem uma base compartilhada, apresentando clara separação interna entre formação em área disciplinar e formação pedagógica (Gatti; Barreto; André, 2011).

Entretanto, quando se fala da educação de pessoas com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais – NEE, somente na década de 1960, com a atuação de diversos movimentos sociais pelos direitos humanos, que a proposta de integração escolar passou a ser uma alternativa ao modelo de educação excludente que se tinha, pois, esse público não tinha o direito de frequentar escolas regulares. A Lei nº 4.024, de 1961, trouxe em seu Art. 88 que “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade”.

Vale ressaltar que a integração escolar, apesar de ser um fator decisivo e um grande avanço para a época, nesse modelo “O aluno deve adap-

tar-se à escola, e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola mudará para acomodar uma diversidade cada vez maior de alunos”. (Mittler, 2003, p. 34). Por esse motivo, a integração acabou contribuindo para a segregação desse público, visto que não houveram mudanças no sistema escolar para recebê-los.

Esse período de “Guerra Fria”, nos anos 60, também foi decisivo para ensino de ciências. Segundo Krasilchik (2000) para vencer a batalha espacial, os Estados Unidos fizeram investimentos de recursos humanos e financeiros sem paralelo na história da educação, visavam a formação de jovens para seguirem carreiras científicas, refletindo não só a política governamental, mas também uma concepção de escola. Essa tendência de formação científica da década de 1960 afetaram tanto o Brasil, quanto os outros países com que nos relacionamos e que tiveram uma forte influência estadunidense sobre nossa visão do que seja ensino de ciências e matemática (Krasilchik, 1992).

Nessa época surgiu uma concepção de ensino que exaltava a Ciência e o “cientista”, justamente pela urgência na demanda por descobertas inovadoras e revolucionárias. Segundo Amaral (2005), o professor de Ciências talvez até pela limitação de sua formação, esteve por muito tempo arraigado aos mitos de que a disciplina de Ciências é difícil de ser entendida, ou que são necessários laboratórios e tecnologias avançadas para ensinar, e que a atividade científica só consegue ser desenvolvida por pessoas com habilidades altamente desenvolvidas, cognitivamente falando.

Com a promulgação da Lei nº 5.692 em 1971, que reformou a LDB de 1961, as modificações educacionais e, conseqüentemente, as propostas de reforma no ensino das disciplinas científicas, passaram a ter caráter profissionalizante, descaracterizando sua função no currículo (Krasilchik, 2000). Essa lei aborda explicitamente os alunos público-alvo da educação inclusiva:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (Art. 9º).

Entre as décadas de 1960 e 1980, mudanças na sociedade e meio ambiente determinaram transformações no ensino de ciências. Segundo Krasilchik (2000), as implicações sociais da Ciência incorporam-se às propostas curriculares da época. “A admissão das conexões entre a ciência e a sociedade implicou que o ensino não se limite aos aspectos internos à investigação científica, mas à correlação destes com aspectos políticos, econômicos e culturais” (Krasilchik, 2000 p. 89). Neste contexto, por volta da década de 1970 originou-se o movimento chamado de Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), que procurou abandonar posturas arcaicas que afastavam o ensino de ciências dos problemas sociais e, identificando-se muito com a ideia de educação científica. Esta tendência derivou de um conjunto de reflexões sobre o impacto da ciência e da tecnologia na sociedade moderna (Teixeira, 2003).

Um grande passo para a Educação inclusiva surge na década de 1990, com a proposta de inclusão escolar. Nesta, ocorre “uma reforma radical nas escolas em termos de currículo, avaliação, pedagogia e formas de agrupamento dos alunos nas atividades de sala de aula” diferente da integração (Mittler, 2003, p. 34). Dessa forma, diferentemente do modelo de “integração escolar”, não é o aluno que deve se adaptar a escola, mas sim a escola que deve buscar meios de atender à diversidade.

Sem dúvida, a Declaração de Salamanca (1994) oferece um importante respaldo para a Educação inclusiva. Como afirmado na declaração de Salamanca, “todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças” (Unesco, 1994, p. 5). O entendimento de inclusão diverge da lógica da homogeneidade no ensino. Na perspectiva da homogeneidade persistem “[...] as idéias de nível e uniformidade, obrigando que os alunos se adaptassem às exigências do sistema. Propondo um ensino igual para todos, porque todos são iguais, a escola marginalizava e segregava liminarmente aqueles que parecessem diferente” (Rodrigues, 2006, p. 14). Por isso, a inclusão escolar vem em busca da igualdade de oportunidades não somente na escola, mas na sociedade como um todo.

O direito à diferença vem sendo defendido por movimentos na sociedade contemporânea, que trazem impactos na educação, principalmente nas discussões relativas aos currículos escolares e na formação dos professores (Gatti; Barreto; André, 2011). Mas, para a efetivação de uma educação realmente inclusiva, são necessárias “mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares, da prática de cada profissional da educação em suas diferentes dimensões e respeitando suas particularidades” (Prieto, 2006, p. 42).

3. DIVERSIDADE E INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: QUE PROFESSORES ESTAMOS FORMANDO? QUE PROFESSORES PRECISAMOS FORMAR?

Novos olhares diante da função docente foram estabelecidos na década de 1980, entendendo o professor dentro da estrutura de poder da sociedade, na qual a identidade é concebida como uma construção social e cultural (Ramos da Silva, 2019). Assim, a formação de professores começou a incorporar as dimensões culturais e subjetivas que até aquele momento estavam ausentes dos estudos a respeito da docência (Cunha, 2013).

Em 1996, com a publicação da Lei No 9.394/1996, a educação especial passou a ser uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, perpassando todos os níveis de escolarização. De forma concreta, ela assegura aos educandos com necessidades educacionais especiais “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Art. 59, inciso III). É necessário, portanto, uma reflexão a respeito da formação de professores que os permita atuar na perspectiva de valorização da diversidade.

O Conselho Nacional de Educação, em 2001, fez referência à inclusão escolar e à necessidade de formação de professores: “A educação básica deve ser inclusiva, no sentido de atender a uma política de integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos

sistemas de ensino. Isso exige que a formação dos professores das diferentes etapas da educação básica inclua conhecimentos relativos à educação desses alunos” (BRASIL – CNE/CP 009/2001, p. 25–26).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução CNE/CP No. 1/2002) a formação inicial de professores da Educação Básica, em nível superior, é instituída. Seu artigo 2º dispõe sobre a organização curricular de cada instituição, que deverá observar entre outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, o acolhimento e o trato da diversidade. Além disso, no artigo 6º (terceiro parágrafo) apresenta a definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, dentre elas, conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002).

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007) sem dúvida foi outro marco importante, pois passou a considerar, como alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), aqueles com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de articular a educação especial ao ensino regular e orientar o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos também nesse contexto. Em relação à formação de professores, a política garantiu formação, nos sistemas educacionais, tanto para o atendimento educacional especializado, como para trabalhar no contexto da inclusão escolar. Apesar de importante, esse documento não deixa claro a que tipo de formação (em serviço, graduação ou pós-graduação) ele se refere.

Posteriormente, o decreto federal n. 7.611 (2011, Art. 5º, parágrafo 2º) garantiu o apoio financeiro da União, para a “formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais”. O Plano Nacional da Educação (Lei n. 13.005, 2014) também trata do processo de formação docente, com a

meta de “garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino”.

Além desses documentos legais, a Resolução No. 2 (2015) do CNE (artigo 13, parágrafo 2º), define que os cursos de licenciatura deverão garantir nos currículos conteúdos relacionados à Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e à educação especial.

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (Brasil, 2015, p. 11).

Desse modo, é definida a obrigatoriedade da inclusão de conhecimentos a respeito da educação especial na estrutura curricular dos cursos de licenciatura. Como em todos os cursos de licenciatura, é incorporada nas grades curriculares dos cursos de Ciências Biológicas a disciplina de Libras, abrangendo os conteúdos gerais para comunicação visual, baseada em regras gramaticais da Língua de Sinais e do Segmento das Pessoas Surdas (Glat, Pletsch, Fontes, 2007).

Tal fato representa, sem dúvida, um grande avanço. Entretanto são necessários também conhecimentos a respeito das necessidades educacionais especiais de outros públicos-alvo da educação inclusiva para que esses profissionais possam atuar adequadamente em uma sociedade diversa, tendo como ideal a valorização dessas diferenças na prática, e não apenas no discurso e na teoria da legislação. Isto por que a falta de uma base teórica sólida para fundamentar os estudos sobre deficiência possibilita equívocos que interferem no processo de ensino e aprendizagem das

peças com deficiência, como por exemplo, equívocos conceituais acerca das adaptações e flexibilizações curriculares, que afetam a educação das pessoas com deficiências (Dias; Silva, 2020). Por este motivo, diversos autores defendem a formação de professores como requisito fundamental para a implantação da educação inclusiva (Prietro, 2003; Michels, 2006; Jesus, 2008; Mendes, 2008, Bazon, 2009; Silveira, 2010; Bueno e Marin, 2011; Dorziat, 2011; Dias e Silva, 2020).

No entanto, apesar da notória necessidade da formação docente que almeje a inclusão e valorize a diversidade e as diferenças, muitos autores destacam que as licenciaturas não estão preparadas para formar professores com orientação inclusiva (Bueno, 2002; Glat; Nogueira, 2003; Glat; Ferreira, 2003; Glat; Pletsch, 2004; Almeida; Bittar, 2005; Senna, 2008; Bueno; Kovaliczn, 2008; Camargo; Nardi, 2008; Lippe; Camargo, 2009; Ribeiro, 2011; Silva; Reis, 2011; Silva; Pereira; Vieira, 2011; Silva ; Landim, 2011; Silva; Landim; Souza, 2014; Borges; Santos; Costa, 2019; Dias; Silva, 2020). Infelizmente, apesar da importância do tema das determinações legais, “a educação das pessoas com deficiência não parece ser alvo prioritário de preocupação nas licenciaturas das universidades brasileiras” (Simões, 2016, p. 126).

A respeito da ausência de formação dos professores formadores, Vilela-Ribeiro e Benite (2011) apresentam pesquisa resultados interessantes sobre professores formadores de cursos de licenciatura em Ciências da Natureza e Matemática no estado de Goiás. Os professores participantes dessa pesquisa parecem entender a importância da perspectiva da educação inclusiva no currículo dos cursos, embora assumam sentir dificuldade em sua implantação, visto que não possuem formação ou preparo para a diversidade social.

Para conduzir práticas inovadoras para inclusão, entende-se a necessidade de orientações sobre as ações e habilidades que o professor deve apresentar para criar condições de aprendizagem para todos os alunos (Rosin-Pinola; Del Prete, 2014). Por isso, a escassez de formação sobre a inclusão escolar, sobre as deficiências e dos métodos e técnicas existentes para dar aulas a um público tão diverso pode colocar por

terra todas as supostas conquistas de uma legislação que, ao menos teoricamente, implanta a Educação Inclusiva nas escolas brasileiras (Silva; Landim, 2021).

Para que não ocorra uma falsa inclusão escolar, que leve à exclusão dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, a formação do professor precisa favorecer sua preparação para ensinar todos os alunos. Segundo Ramos da Silva (2019), o professor precisa ser capaz de compreender as dificuldades e potencialidades de seu alunado, e como consequência, compreender, analisar e utilizar recursos especiais para a promoção de caminhos alternativos para o desenvolvimento deles. Assim sendo, a formação de professores, tanto a inicial como a continuada, deve ser estruturada de maneira que proporcione aos professores de Ciências a clareza sobre as circunstâncias atuais da diversidade, em que alunos com deficiência/NEE estão inseridos em salas de aula e possuem o direito ao aprendizado de qualidade (Schinato, 2019).

Neste sentido, no ensino de ciências, deve-se atender às necessidades especiais desses alunos, seja modificando recursos, elaborando estratégias diversificadas, ou mesmo fazendo adaptações de aulas. Sendo o professor um dos agentes transformadores dessa realidade, evidencia-se a necessidade de estarem preparados para o desenvolvimento de práticas pedagógicas apropriadas. Por esse motivo, os professores de ciências necessitam estar “preparados para entender as transformações que vão surgindo nos diferentes campos e para ser receptivos e abertos a concepções pluralistas, capazes de adequar suas atuações às necessidades dos alunos e alunas em cada época e contexto” (Imbernón, 2010, p. 64). Mas só há como se cobrar uma “preparação” docente se ela for ofertada a estes em sua formação inicial e continuada.

Discussões sobre disposições legais propondo reformas nos currículos de formação de professores tem focado o tempo mínimo de titulação, o regime de curso, a quantidade de horas de estágio, adequação entre teoria e prática, de forma geral, mas não os saberes requeridos do professor para que este se torne um agente de educação inclusiva (Senna, 2008). Nesse sentido, Rodrigues e Lima-Rodrigues (2011) defendem que

a educação inclusiva chegue aos cursos de formação de professores, com cursos desenvolvidos a partir de valores inclusivos, para formar professores capazes de educar de forma inclusiva.

Assim como a educação inclusiva, o ensino de ciências vem se modificando e ganhando formas e contornos a partir das mudanças de paradigmas da sociedade. Ambos estão em processo gradativo de modificação, em estado dinâmico, em transformação das realidades. Neste sentido, visto que o ensino de ciências apresenta certas especificidades, com competências e habilidades voltadas para a inserção de uma nova cultura, a cultura científica, a formação do professor de Ciências e Biologia na perspectiva da educação para a diversidade deve ser pensada como integrante de todo o processo de formação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta breve reflexão histórica sobre a educação inclusiva e a formação de professores de ciências permite analisar os diversos paradigmas e movimentos sociais que influenciaram a formação de professores no contexto do ensino para a diversidade. O estudo das influências históricas, culturais, sociais, econômicas e políticas nos permite compreender o contexto das políticas relativas à inclusão escolar da pessoa com deficiência ou necessidades educacionais especiais e, no caso específico deste trabalho, a formação de professores de ciências, ao longo dos anos.

Diversos autores citados ao longo desta discussão reafirmam a necessidade de formação, apontando sua importância para a efetiva implementação da educação para a diversidade. Faz-se necessário a reorganização dos cursos de formação de professores de Ciências, mas, para isso também é necessária formação continuada aos professores formadores de professores de ciências e Biologia.

De certo que a formação vai além da formação acadêmica inicial, os saberes docentes não se resumem aos saberes disciplinares, nem se limitam aos conhecimentos pedagógicos ensinados no curso superior. Sem dúvida, os saberes experientiais são de grande importância, pois

aprimoram as práticas pedagógicas dos professores ao longo do tempo. A formação em serviço, a formação continuada e as horas de estudo e planejamento são indispensáveis para atingir níveis mais elevados de aperfeiçoamento da relação de ensino e aprendizagem, a fim de alcançar uma educação integral que dê conta da perspectiva inclusiva.

Muito precisa ser feito para termos uma escola capaz de lidar com a diversidade, principalmente no que tange às políticas públicas sobre questões específicas da educação inclusiva. A almejada escola libertadora, traz à tona a oportunidade e o privilégio de trabalhar com a inclusão, abrindo possibilidades de formar cidadãos críticos e reflexivos, livres do preconceito e da possibilidade do exercício pleno da cidadania.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C.E.M; BITTAR, M. Universidade: educação especial e o processo de inclusão nos cursos das licenciaturas. **Intermeio**: Revista o Programa de Pós-Graduação em Educação – UFMS, 11(21), p.86–102, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2580>. Acessado em 23 de junho de 2023.

AMARAL, I. A. Currículo de ciências na escola fundamental: a busca por um novo paradigma. In: BITTENCOURT, A. B. OLIVEIRA JUNIOR, W. M. **Estudo pensamento e criação**. Campinas: Unicamp, 2005.

Assembleia Geral da ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris, 1948.

BASSO, S. P. S. **Cursos de licenciatura na área de ciências**: a temática inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015.

BATISTETI, C.B.; CAMARGO, E.P.; ARAUJO, E.S.N.N.; CALUZI, J.J. Uma discussão sobre a utilização da história da ciência no ensino de célula para alunos com deficiência visual. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 7, 2009, Florianópolis. **Anais do VII ENPEC**.

BAZON, F.V.M. **As mútuas influências, família-escola, na inclusão escolar de crianças com deficiência visual**. 2009. 574 f. (Tese de Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BELLO, J., BUTLER, C., RADAVIDICH, R., YORK, A., OSETO, C., ORVIS, K., & PITTENDRIGH, B. R. Genomics analogy model for educators (game): VELCRO® Analogy

Model to Enable the Learning of DNA Arrays for Visually Impaired and Blind Students. **The Science Education Review**, 6(4) 123–134. 2007.

BIZERRA, A. F., CIZAUSKAS, J. B. V., & INGLEZ, G. C.; FRANCO, M. T. de. Conversas de aprendizagem em museus de ciências: como os deficientes visuais interpretam os materiais educativos do museu de microbiologia? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, 25(42), 57–74. 2012.

BRADLEY, J., & FARLAND–SMITH, D. 3–D teaching models for all: a series of activities that allow students to “see” through touch. **The Science Teacher**. 77(3) 33–37. 2010.

BORGES, W. F.; SANTOS, C. da S.; COSTA, M. da P. R. da. Educação Especial e formação de professores: uma análise dos projetos pedagógicos de curso (PPC). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 138–156, jan./mar., 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11267/7883> Acesso em: 12 de Agosto de 2023.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm Acesso em: 21 de junho de 2023.

----- LEI N° 5.692, de 11 de Agosto de 1971. Fixa Diretrizes e bases para o ensino de 1° e 2° grau, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm#:~:text=L5692&text=LEI%20No%205.692%2C%20DE%2011%20DE%20AGOSTO%20DE%201971.&text=Fixa%20Diretrizes%20e%20Bases%20para,graus%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Art. Acesso em: 21 de junho de 2023.

----- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, Diário Oficial de União. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 20 de junho de 2023.

----- Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_009.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%830 Acesso em: 22 de junho de 2023.

----- Resolução CNE/Cp 01/02. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf Acesso em 19 de Junho de 2023.

----- Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 19 de junho de 2023.

_____. Lei n. 13.005, 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial de União. Brasília, DF: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 2014. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 19 de junho de 2023.

_____. Resolução n. 2, de 1º de Julho de 2015. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 19 de junho de 2023.

_____. Lei Nº 13.146 de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em 23 de Junho de 2023.

BUENO, J.G. Educação Inclusiva: princípios e desafios. **Mediação**, n.1, p.22– 28, 1999.

BUENO, J. G. A Inclusão de alunos diferentes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre desenvolvimento**, v.9, n.54, p.21–27, 2001.

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

BUENO, J.G.S.; MARIN, A.J. **Crianças com necessidades educativas especiais, a política educacional e a formação de professores: dez anos depois**. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 111–130.

BUENO, R. S. M.; KOVALICZN, R. A. O ensino de ciências e as dificuldades das atividades experimentais. 2008. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/23-4.pdf>>. Acesso em: 23 de junho de 2023.

Butler, C., Bello, J., York, A., & Orvis, K.; Pittendrigh, B. R. Genomics Analogy Model for Educators (GAME): Fuzzy DNA model to enable the learning of gene sequencing by visually-impaired and blind students. **The Science Education Review**, 7(2) 52–60. 2008.

CAMARGO, E.P.; NARDI, R. **A formação de professores de Física no contexto das necessidades educacionais de alunos com deficiência visual**. In: BASTOS, F.; NARDI, R. (Orgs.) Formação de professores e práticas pedagógicas no ensino de

ciências: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras Editora, 2008b, p.167–186.

CAMARGO, E.P.; SILVA, D. O ensino de Física no contexto da deficiência visual: análise de uma atividade estruturada sobre um evento sonoro – posição de encontro de dois móveis. **Ciência & Educação**, v.12, n.2, p. 155 – 169, 2006.

CARDINALI, S. M. M., & FERREIRA, A. C. A aprendizagem da célula pelos estudantes cegos utilizando modelos tridimensionais: um desafio ético. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, 46 1–10. 2010.

COSTA-PINTO, D. DA., SOUZA, G. A. DE., SILVA, D. M. DA., FARIAS, T. P. D. DE., MEIRELLES, R. M. S. DE., & ARAÚJO-JORGE, T. C. de. (2005). A construção de mini-museus de Ciências auxiliando deficientes visuais no ensino fundamental, médio e superior no estado do Rio de Janeiro, Brasil. **In V Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru, São Paulo, SP.

CUNHA, M. I. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. **Educ. Pesqui.** 39 (3). 2013.

DIAS, V. B.; SILVA, L. M. da. Educação inclusiva e formação de professores: o que revelam os currículos dos cursos de licenciatura? **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 406–429, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.6822. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6822>. Acesso em: 12 agosto 2023.

DORZIAT, A. **A formação de professores e a educação inclusiva**: desafios contemporâneos. In: CAIADO, K.R.M.; JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R. Professores e educação especial: formação em foco. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 111–130.

DUARTE, A. C. S. Aprendizagem de ciências naturais por deficientes visuais: um caminho para a inclusão. *In*: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Bauru, São Paulo, SP, 2005.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 2ª. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação. 1995.

GATTI, B.A.; BARRERO, E.S.; ANDRÉ, M. E.D. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2001. 300p.

GLAT, R.; FERREIRA, J.R. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório de consultoria técnica, Banco Mundial, 2003. Disponível em: <https://www.unijales.edu.br/library/downebook/id:877> Acessado em 20 jun. 2023.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil. **COMUNICAÇÕES – Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**, ano 10, 1, 2003. Disponível em: <https://>

www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/1647/1055 Acessado em: 16 jun. 2023.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para Educação Inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, ano 10, 29, p.3–8, 2004. Disponível em: <http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509> Acessado em 11 jun. 2023.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. S. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Revista do Centro de Educação**, v. 32, n. 2, p. 343–356, 2007.

GOMES, A. R. Ensino público no Brasil: primórdios (1759–1827). **Instrumento Crítico**, v. 5, n. 5, 2019, p. 15–32.

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos. **Conheça o INES**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/ines/pt-br> Acesso em 17 de Agosto de 2023.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JESUS, D. M. **Formação de professores para a inclusão escolar**: Instituinto um lugar de conhecimento. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Junqueira & Marin, Brasília, p. 75– 82, 2008.

JONES, M. G., MINOGUE, J., OPPEWAL, T., COOK, M. P., & BROADWELL, B. Visualizing without vision at the microscale: students with visual impairments explore cells with touch. **Journal of Science Education and Technology**, 15(5), 345–351. 2006. <http://doi.org/10.1007/s10956-006-9022-6>

KRASILCHIK, M. Caminhos do ensino de ciências no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, v.11, n. 55,1992.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidades: o caso do ensino das ciências. São Paulo em **Perspectiva**, v. 14, n. 1, 2000.

KUMAR, D. D.; RAMASAMY, R.; STEFANICH, G. P. Science for students with visual impairments: teaching suggestions and policy implications for secondary educators. **Electronic Journal of Science Education**, 5(3). 2001a. Disponível em: <https://www.scholarlyexchange.org/ojs/index.php/EJSE/article/view/7658>

KUMAR, D. D.; RAMASAMY, R.; STEFANICH, G. P. Science instruction for students with visual impairments. **Clearinghouse for Science, Mathematics, and Environmental Education**, ERIC 464805, 1–4 Nov., 2001b. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED464805/pdf/ERIC-ED464805.pdf>

LIPPE, E. M. O. CAMARGO, E. P. Análise da formação inicial de professor de ciências e biologia frente ao desafio da inclusão escolar: uma questão curricular. In:

II Congresso Brasileiro de Educação, 2, 2009, Bauru. **Anais II Congresso Brasileiro de Educação**. Bauru: Unesp, 2009. p.1-12.

MAZZOTA, M. **Educação Especial no Brasil: história e políticas educacionais**. São Paulo: Ed. Santos, 2003.

MENDES, E. G. **Caminhos da pesquisa sobre formação de professores para a inclusão escolar**. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática. Junqueira & Marín, Brasília, 2008. p. 92- 122.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: Eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. **Revista Brasil Eira de Educação** (online). v. 11, n. 33, pp. 406-423. 2006.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos sociais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

NASCIMENTO, R. M. de L. L. **Uma proposta de formação de professores de matemática e de ciências na UEG – Anápolis para a escola inclusiva**. (Tese de doutorado) Programa de pós-graduação em educação em ciências, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2020.

ORRÚ, S. E. **O Re-Inventar da Inclusão**. Petrópolis: Vozes, 2017.

PAES, J. C. **Necessidades Formativas de Professores de Ciências: Buscando um Ensino Inclusivo**. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual Paulista. Bauru, 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

PLAÇA, L.F.; GOBARA, S.T.; DELBEN, A.A.S.T.; VARGAS, J.S. As dificuldades para o ensino de Física aos alunos surdos em escolas estaduais de Campo Grande – MS. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), 8, 2011, Campinas. **Anais do VIII ENPEC**.

PRIETRO, R.G. **Formação de professores para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais: diretrizes nacionais para a educação básica e a educação especial**. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (orgs). Políticas públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiência. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 2003, p. 125-151.

PRIETRO, R.G. **Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil**. In: MANTOAN, M.T.E.; PRIETRO, R.G.; ARANTES, V. (org.) Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006, p.31 – 73.

RAMOS DA SILVA, E. **Formação inicial de professores de ciências e inclusão escolar: um olhar para as experiências de estágio**. (Dissertação de mestrado) Pro-

grama de pós-graduação em educação em ciências e matemática. Universidade Federal de São Carlos, Araras, 2019.

RIBEIRO, M. das G. Vida como patrimônio, inclusão como conquista: educação e pesquisa no museu de ciências morfológicas da UFMG. **Cadernos da CAADE** – Coordenadoria Especial de Apoio e Assistência à Pessoas com Deficiência, Belo Horizonte, 2, 52–58. 2010.

RIBEIRO, E. B. V. **Formação de professores de ciências e educação inclusiva em uma instituição de ensino superior em Jataí–GO.** (Dissertação de mestrado) Programa de Mestrado em Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal De Goiás, Goiânia, 2011.

Rodrigues, D. **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo, SP: Summus editorial, 2006.

ROCHA-OLIVEIRA, R.; MACHADO, M. S.; SIQUEIRA, M. Formamos professores para a educação inclusiva? Análise de publicações sobre formação de professores de Ciências/Biologia. **R. bras. Ens. Ci. Tecnol.**, Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 1–23, mai./ago. 2017.

RODRIGUES, D.; LIMA-RODRIGUES, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? **Educar em Revista**, 41, 41–60. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300004>

RODRIGUES, O.M.P.R.; MARANHE, E.A. **A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência.** In: CAPELLINI, V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R. (org.) Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da educação inclusiva. Bauru: UNESP/FC/MEC, 2010, p.11–52.

ROSIN-PINOLA, A. R.; DEL PRETTE, Z. A. P., Inclusão escolar, formação de professores e a assessoria baseada em habilidades sociais educativas. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 20, n. 3, p. 341–356, Jul.–Set., 2014.

SCHINATO, L. C. S. **Educação inclusiva: o olhar de professores de ciências do ensino fundamental II no município de Cascavel–PR.** (Dissertação de mestrado) Programa de pós-graduação em educação em ciências e educação matemática. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel–PR, 2019.

SENNA, L. A. G. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, 38(133), 195–219. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742008000100009>

SILVA, T. S., PEREIRA, G. A., & VIEIRA, B. R. G.. A educação inclusiva sob o olhar de docentes do ensino fundamental e médio. In: **V Colóquio Internacional educação e contemporaneidade.** São Cristóvão, SE, 2011.

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F. Análise da utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual em Sergi-

pe. In: **III Encontro de inclusão escolar da pessoa com deficiência**. São Cristóvão, SE: NUPIEPED, 2011. Disponível em https://issuu.com/nupieped/docs/caderno_do_iii_encontro_de_inclus_o_escolar_da_pes

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F. Tecnologias assistivas no ensino de ciências a discentes com deficiência visual: a perspectiva de suas professoras. **Investigações Em Ensino De Ciências**, 26(3), 24–42. 2021. <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2021v26n3p24>

SILVA, T. S.; LANDIM, M. F.; SOUZA, V. R. M. A utilização de recursos didáticos no processo de ensino e aprendizagem de ciências de alunos com deficiência visual. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. 13(1) 32–47. 2014. Disponível em http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen13/REEC_13_1_3_ex710.pdf

SILVA, L.R.S.; REIS, M.B.F. Educação Inclusiva: o desafio da formação de professores. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG–Inhumas**, 3(1), p.07–17, 2011.

SILVEIRA, C. M. **Professores de alunos com deficiência visual: saberes, competências e capacitação** (Dissertação de Mestrado) Programa de pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre, RS, 2010. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2898/1/000421421-Texto%2BCompleto-0.pdf>

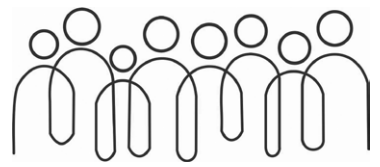
SOUZA, C. M. L. DE., HUEARA, L., BATISTA, C. G., & LAPLANE, A. L. F. de. Formação de conceitos por crianças com necessidades especiais. **Psicologia em Estudo**, 15(3), 457–466. 2010.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e do movimento C.T.S no ensino de ciências. **Ciência & Educação**, v.9, n.2, p.177–190, 2003.

TORRELLA, F. DE F.; BULAU, L. M. F.; MELLO, L. H. C. de. Formas e texturas do passado: uma abordagem paleontológica para o deficiente visual. **Paleontologia em Destaque**, 18(44). 2004. Disponível em: <https://sbpbrasil.org/publications/index.php/paleodest/issue/view/72/25>

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). **Declaração de Salamanca**. Conferência Mundial de Educação Especial. Salamanca, Espanha. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

VILELA-RIBEIRO, E.B.; BENITE, A.M.C. A educação inclusiva na percepção de professores de química. **Ciência & Educação**, v.16, n.3, p.585–594, 2010.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO DE JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Nataly Lorena do Nascimento Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos é destinada àqueles que não tiveram acesso ou a possibilidade de continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria, que constituem instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Partindo desses princípios, propõe-se neste trabalho fazer algumas considerações sobre a importância do desenvolvimento da aprendizagem de um jovem com transtorno psiquiátrico associado à epilepsia e retardo mental moderado, com 23 anos de idade, que possui diversos traumas por ter sido abandonado por sua família verdadeira e por ter sido doado e adotado na infância e, quando adulto, ser desprezado por seu laço materno verdadeiro, nunca conseguindo desenvolver sua aprendizagem alfabética (escrita, leitura e cálculos).

Diante dessas questões, o objetivo central deste estudo é mostrar o resultado da investigação da vida de um educando jovem com vários transtornos e dificuldades na aprendizagem, tendo em vista suas habilidades cognitivas e o desenvolvimento na aprendizagem por meio da análise de problemas na coordenação motora, na cognição, na associação do concreto com o abstrato, no raciocínio e na concentração; com isso, podendo identificar suas dificuldades no processo de aprendizagem.

¹ Graduada em Pedagogia, graduanda em psicologia, especialista em psicopedagogia clínica, intervenção ABA aplicada ao transtorno espectro autista e entre outras especialização em educação especial.

O presente trabalho enfatiza uma melhor compreensão sobre a deficiência intelectual e o atendimento psicopedagógico no desenvolvimento da aprendizagem do jovem P. R. S. L., que possui 23 anos de idade, cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Ele reprovou durante cinco anos consecutivos nessa série e tem problemas na aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire e mercado de trabalho

A Educação de Jovens e Adultos e a andragogia nos dias atuais são pouco discutidas e pouco conhecidas, dando a impressão de serem pouco valorizadas. Mas são uma modalidade de ensino que oportuniza acesso à educação para muitos jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ou para aqueles que por algum motivo não puderam concluir o ensino na idade própria, tendo assim a oportunidade para retomarem seus estudos em horários de oscilação que ajudem em sua trajetória de vida, seu trabalho e seu estudo. De acordo com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 37:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida (Brasil, 1996).

A EJA tende ao combate ao analfabetismo, ou seja, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem, da escrita e da leitura para aqueles que não tiveram acesso à alfabetização e seus respectivos conhecimentos na idade própria. Nos dias atuais, não ser alfabetizado traz consigo uma grande desvantagem pessoal e profissional, pois, como ser humano, o desenvolvimento da aprendizagem conduz aos saberes e aos conhecimentos do dia a dia que nos rodeiam. Como profissional, o mercado de trabalho exige alguns respectivos conhecimentos para se ter uma oportunidade

melhor de emprego. Um dos exemplos mais comuns são as exigências da conclusão do 2º Grau e os cursos profissionalizantes.

Essa modalidade de ensino desenvolve três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora possibilita novos caminhos e oportunidades para aqueles que não tiveram acesso aos Ensinos Fundamental e Médio na idade apropriada, tornando a ingressar na vida social e no mundo do trabalho, com direito a uma educação de qualidade nas escolas e à igualdade como ser humano. Isso porque, na Constituição Federal de 1988, art. 205, tem-se que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Essa reparação ajuda os jovens e adultos a regressarem aos Ensinos Fundamental e Médio, sendo assegurado acesso gratuito. Vamos entender algumas dúvidas frequentes na EJA. Muitos jovens e adultos desconhecem leis que os acolham como merecem, muitos desconhecem se realmente existe essa reparação, se há realmente esse acolhimento para com eles. Os questionamentos e a falta de conhecimento chegam a eles, paralisando-os no sentido de participarem dessa função reparadora.

A EJA apresenta em si muitas legislações vigentes em favor desse público, lhes possibilitando uma educação de qualidade nesse acesso ao ensino. De acordo com a LDBEN 9.394/96, nos artigos 37 e 38:

§ 2º – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38. Os sistemas de ensino mantêm cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (Brasil, 1996).

Muitos jovens e adultos, devido à sua trajetória de vida e às suas rotinas, não possuem tempo para estudar e acabam não conseguindo ingressar no ensino, pois em seu conhecimento a EJA atua apenas no turno noturno. Em relação a isso, muitos se enganam, visto que muitas escolas podem abrir turmas em período diurno e vespertino, atendendo às necessidades dos educandos conforme sua realidade.

De acordo com a LDBEN/96, o poder público estimulará a permanência do trabalhador na escola, ajudando-o assim a oscilar seus horários escolares de acordo com as necessidades trabalhistas, passando assim por exames supletivos (prova de certificação do ensino autorizada pelo Ministério da Educação – MEC, sendo a principal forma de jovens e adultos concluírem seus estudos, facilitando o ingresso rápido no mercado pela agilidade na conquista do certificado).

Sabemos que a idade mínima para a conclusão do Ensino Fundamental é de 15 anos de idade, tendo assim uma trajetória de nove anos galgando o Ensino Fundamental I e II. Mas, para o trabalhador e para quem não teve a oportunidade do estudo na idade apropriada, seu ingresso nessa modalidade é a partir dos 15 anos de idade.

Já no Ensino Médio a idade mínima para sua conclusão é de 18 anos, tendo a trajetória de três anos galgando o nível médio. Mas, para os jovens e adultos que não tiveram oportunidade e acesso a esse ensino, sua matrícula e realização dos exames se dão a partir dos 18 anos de idade completos. Nessas modalidades de ensino, muitos jovens e adultos se matriculam já com idade avançada por não terem tido a oportunidade na idade própria ou por serem repetentes no ensino.

A Educação de Jovens e Adultos apresenta uma carga horária dos cursos presenciais, com um total de horas a serem cumpridas, independentemente da forma de organização curricular, conforme Resolução CEB/CNE nº 3, de 15/06/2010, Art. 4º:

I – Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino; II – para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas; III – para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas (Brasil, 2010, p. 1).

A EJA tem como documento normativo a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), possuindo o sistema de ensino e cada estabelecimento escolar uma parte diversificada com características regionais e locais. Seus conteúdos da Educação Básica no Ensino Fundamental têm direcionamento para difusão de valores de interesse social, direitos e deveres dos cidadãos, bem comum, ordem democrática, orientação para o trabalho, promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais, contendo a carga horária de duração mínima de 1.600 horas.

Para o Ensino Médio, a carga horária tem duração mínima de 1.200 horas. A Base Nacional Comum Curricular possui direitos e objetivos de aprendizagem conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação nas áreas do conhecimento Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Brasil, 1996).

Paulo Freire em sua trajetória nos ajuda a valorizar o conhecimento prévio dos jovens e adultos, galgando caminhos que contribuíram para a reparação e equalização desses discentes no desenvolvimento da aprendizagem e em sua valorização e seu desenvolvimento pessoal, social e profissional. Percebemos que Freire ainda atualmente é de grande importância e nos inspira a valorizar a trajetória de muitos educandos, a exemplo de 1960, uma época em que o analfabetismo era predominante. De acordo com Nascimento:

Na década de 1960, Paulo Freire coordenou os projetos de alfabetização de jovens e adultos. Foi no Rio grande do Norte que ele em 45 dias alfabetizou 300 trabalhadores, em seu método Freire recomenda que não basta ler e escrever, mas dar continuidade aos estudos, havendo interação entre educador e educando, tomando como base o contexto social e cultural do aluno, sua realidade de vida, o ato educativo não pode ser um ato passivo, o que era definido por Freire como “educação bancária”, onde o aluno somente recebe (2013, p. 22).

Freire criticava o sistema educacional tradicional, pois o considerava como uma “educação bancária”, ou seja, o conhecimento era tido como

um depósito em que o educando ia à escola, o professor depositava nele o conteúdo, e o discente recebia sem direito a expressar seu conhecimento prévio, trazido de sua trajetória e sua experiência. Com isso, propôs para os jovens e adultos uma educação voltada para a autonomia, a experiência e seu meio social.

2.2 Deficiência intelectual

Ao longo dos anos, os deficientes perceberam que teriam e queriam ter seus direitos como cidadãos, pois não tinham culpa de possuir suas limitações, e que deveriam viver da melhor forma possível. Com isso, se inicia uma trajetória de muitas lutas para conquistar seu espaço social de cidadãos, possuidores de seus direitos, conquistando assim diversas leis a seu favor. Uma de suas conquistas especiais está no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, Título II – Dos Direitos Fundamentais:

Do Direito à Vida– Do Direito à Habilitação e à Reabilitação– Do Direito à Saúde – Do Direito à Educação– Do Direito à Moradia– Do Direito ao Trabalho – Disposições Gerais– Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional– Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho– Do Direito à Assistência Social– Do Direito à Previdência Social– Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer– Do Direito ao Transporte e à Mobilidade (Brasil, 2015, p. 14–30).

Essa e diversas leis ajudam as pessoas com deficiência a viverem de maneira digna como merecem na sociedade. Mas quem são as pessoas que tanto lutam por esses direitos? Quem são as pessoas que são consideradas deficientes? De acordo com o manual de redação mídia inclusivo:

[...] Deficiência é a terminologia genérica para englobar toda e qualquer deficiência, definida por seis categorias: sensorial (relacionada aos sentidos – audição e visão); física (relacionada aos movimentos, não importa a origem e a gravidade da lesão); intelectual (relacionada ao funcionamento das atividades cerebrais que se ex-

pressam na chamada inteligência), múltipla (mais de um tipo de deficiência na mesma pessoa) e psicossocial (transtorno psiquiátrico) (Assembleia Legislativa, 2011, p. 6).

Podemos perceber que existem diversos tipos de deficiência, como sensorial, física, intelectual, múltipla e psicossocial. Todas essas deficiências são temas bastante instigantes para serem estudados, mas a ênfase deste estudo recai na deficiência intelectual.

A deficiência intelectual é a limitação de habilidade ligada à inteligência. Seu funcionamento cognitivo fica abaixo da média esperada, tendo assim dificuldade para aprender e se adaptar a coisas de seu cotidiano, como problemas encontrados em seu cognitivo para ler, calcular, se expressar, amadurecer, pensar, compreender, entre outros aspectos, como problemas na coordenação motora fina e global, em sua adaptação em determinados ambientes, falta de interesse nas coisas do cotidiano e isolamento família ou social, podendo gerar, assim, retardo mental em seu ciclo de vida.

A deficiência intelectual pode ser classificada como retardo mental leve, moderado, severo e profundo. O retardo mental leve possui QI entre 50–70, e quem o possui pode desenvolver sua habilidade escolar (alfabetização) e profissional (trabalho semiqualeficado) mesmo que demorem a serem desenvolvidas. Sua capacidade social em alguns casos necessita de habilidades de autoajuda, e os indivíduos possuem uma boa fala (Liu; Ke, 2015, p. 5).

O retardo mental moderado possui QI entre 35–49, e quem o possui pode chegar a desenvolver sua habilidade escolar (alfabetização) e profissional (trabalho não qualificado, com ou sem supervisão), podendo ser lento para aprender a ler, escrever, falar e se sentar. Sua capacidade social é diferente da das demais pessoas, pois necessita de um pouco de autoajuda e apoio para socializar e saber o certo e o errado do mundo que o rodeia, mas consegue viver com algumas independências (Liu; Ke, 2015, p. 5).

O retardo mental grave possui QI entre 20–35, e quem o possui tem muita chance de não conseguir desenvolver sua habilidade escolar e profissional, possuindo impossibilidade no desenvolvimento motor e pouca

fala no desenvolvimento da linguagem. Sua habilidade social necessita de autoajuda assistida e ambientes controlados, precisando de assistência nas tarefas domésticas (Liu; Ke, 2015, p. 5).

Já o retardo mental profundo possui QI abaixo de 20, e quem o possui não consegue desenvolver sua habilidade escolar e profissional, tendo pouquíssimo desenvolvimento sensório-motor e pouca fala no desenvolvimento da linguagem. Sua habilidade social necessita de autoajuda e ambiente controlados, e os indivíduos podem não conseguir realizar tarefas domésticas (Liu; Ke, 2015, p. 5).

Pode-se perceber que a DI pode causar em sua comunicação problemas nas palavras faladas ou escritas e em suas expressões faciais e sociais e nos movimentos corporais.

Em alguns casos, pode causar em sua trajetória de vida atraso cognitivo em seu amadurecimento, ou seja, um adulto com mente de criança ou adolescente, sendo também amante de si mesmo, possuindo desejo de se autopromover na comunicação intrapessoal, sempre se julgando e possuindo baixa autoestima. Em muitos dos casos, a habilidade social de quem tem DI é bastante afluada, tendo o desejo de se comunicar com todos.

Assim, para os educandos que possuem DI, seja criança, jovem ou adulto, é necessário que haja em sua trajetória educacional um atendimento educacional especializado para atendê-los de maneira que os ajude a desenvolver suas incapacidades de maneira flexível para seu desenvolvimento.

3 METODOLOGIA

A metodologia científica tem por particularidade analisar a característica de vários métodos para conduzir e explicar a ação desenvolvida no trabalho de pesquisa. A presente pesquisa tem por abordagem a epistemologia e a empiria, utilizando a metodologia de pesquisa bibliográfica, com pesquisa descritiva e estudo de caso.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrô-

nicos, como livros, artigos científicos e páginas de websites (Fonseca, 2002, p. 32). Partindo desse princípio, foram feitos levantamentos, leituras e pesquisas para aprofundar e ampliar os estudos sobre as temáticas: andragogia, deficiência intelectual, Educação de Jovens e Adultos, inclusão social, Paulo Freire e processos de diagnóstico psicopedagógico.

De acordo com Selltiz et al. (1965), a pesquisa descritiva busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.

O estudo de caso tem por objetivo a investigação, permitindo um amplo e minucioso conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados. Segundo Yin, “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (2001 p. 33).

Essa junção da pesquisa descritiva e do estudo de caso é de caráter empírico, nos ajudando a analisar e investigar o desenvolvimento de aprendizagem de um educando com epilepsia e retardo mental moderado, com 23 anos de idade, através da observação, de questionário, de entrevista e do reforço de habilidade prática, que nos ajuda a levantar hipóteses para uma conclusão possível.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O resultado da análise aqui apresentada faz parte da prática de um atendimento psicopedagógico, tendo como alvo de estudo o desenvolvimento de aprendizagem e a adaptação social de um discente com transtorno psiquiátrico associado à epilepsia e retardo mental moderado, com 23 anos de idade, que possui diversos traumas por ter sido abandonado

por sua família verdadeira, por ter sido doado e adotado na infância e, quando adulto, ser desprezado por seu laço materno verdadeiro.

Esse educando começou sua trajetória no sistema educacional como todos os alunos na idade média dos 6 anos de idade; sua experiência no Ensino Fundamental I, sendo mais específicos, no 1º ano, não foi nada agradável, pois ele reprovou consecutivamente nessa série durante cinco anos; não satisfeito, angustiado com seu fracasso escolar, com 12 anos de idade e com o apoio de seus pais, acabou largando a escola, tendo atualmente 23 anos, sendo analfabeto.

Foram realizadas durante dois dias entrevistas individuais com o educando e com sua família, gerando hipóteses e descobertas profundas acerca do travamento pessoal e de sua dificuldade na aprendizagem. Através disso, pôde-se comprovar sua deficiência e sua dificuldade na aprendizagem.

Foram detectados problemas na coordenação motora, especificamente em sua escrita, desconhecimento das vogais e das letras do alfabeto, dificuldade para lembrar números e cálculos, concluindo-se que o educando é o que chamamos de copista não alfabetizado.

Diante dessas problemáticas e análises feitas, foi realizado um período de intervenção psicopedagógica com duração de 20 dias, durante os sábados, no turno matutino, com carga horária de duas horas e meia, das 8h30 às 11h da manhã, focado nas dificuldades da coordenação motora fina e global, na associação, no raciocínio, na leitura, na afetividade, no conhecimento e reconhecimento de conteúdos e na memorização, tendo um desenvolvimento extraordinário, em que foi alcançado 80% do objetivo central proposto na investigação de sua dificuldade na aprendizagem e em sua resolução (desenvolvimento no reconhecimento das letras e nas famílias do alfabeto, leituras de palavras dissílabas e trissílabas, além de escrita e cálculos matemáticos). Não chegamos aos 100% porque precisaríamos de mais dias para desenvolver sua leitura em todos os tipos de palavras sem distinção ou grau de dificuldade.

Na entrevista anamnese, foi relatado que, em sua trajetória de vida, foi doado e desprezado por sua família verdadeira; ao ser doado, se en-

contrava numa situação deplorável, muito magro e desnutrido, pois os pais não tinham condições de criá-lo.

Ao ser adotado aos dois meses de idade por sua mãe adotiva, J. M. S. C. foi bem tratado e amado, já que a mãe nessa época não tinha filho pequeno e seus demais filhos de sangue já não moravam com ela. Antes de conhecê-la, ele foi jogado de mão em mão de pessoas desconhecidas.

Ela relata que aos 16 anos de idade descobriu que realmente ele era especial, depois de exaustivos relatórios, exames e consultas médicas, tendo em mãos um relatório clínico que comprovava a deficiência deles pelos médicos clínico geral e neurologista.

Ao descobrir, ele acabou ficando em choque, pois, para ele, se todos soubessem que ele tinha deficiência, ninguém iria lhe dar crédito. Ser deficiente, em sua concepção, seria “nunca saber ler, se desenvolver e sempre ser desprezado”.

Sua maior frustração foi nunca ter conseguido aprender a ler e escrever; para ele, seu maior prazer em toda a sua vida seria aprender a ler e escrever corretamente. Antes de ter passado pelo atendimento psicopedagógico, pensava em tirar sua vida, pois muitos o discriminavam por sua deficiência, por sua limitação e por sua incapacidade no processo de aprendizagem, tendo diversos traumas dentro de si.

Foi investigado que o educando começou a estudar aos 6 anos de idade na pré-escola e não teve sucesso no desenvolvimento da sua aprendizagem. Ao fazer 7 anos de idade, foi estudar no 1º ano do Ensino Fundamental, sendo reprovado por não ter alcançado desenvolvimento. Aos 8 anos de idade, novamente foi reprovado e com suspeita de ser especial.

Os dias se passavam, e a suspeita só aumentava. Com o incentivo da professora, a mãe adotiva do discente buscou atendimento médico para acabar com todas as suspeitas levantadas (se realmente era deficiente intelectual).

Aos 9 anos de idade, foram iniciados vários atendimentos médicos, que acabavam levantando a hipótese que o levava a certo grau de retardo mental. Mesmo só com hipóteses, foi transferido para uma classe com alunos especiais na mesma escola (Escola Estadual Lucila Moraes Chaves), cursando o 1º ano do Ensino Fundamental. Mesmo cursando a classe

de aluno especial, foi novamente reprovado por sua falta de capacidade cognitiva em sua maturação.

Em 2007, aos 10 anos de idade, e ainda cursando o 1º ano do Ensino Fundamental, a classe de aluno especial acabou sendo cancelada, pois a escola iria passar por uma série de reformas internas e externas em sua estrutura, fazendo com que o educando fosse transferido para uma escola mais próxima de sua residência.

Sua trajetória escolar ia de mal a pior. Com sua transferência, aos 11 anos de idade foi estudar na Escola Estadual Jornalista Paulo Costa, em que foi incluído no Projeto Se Liga, com base no que dispõem o artigo 24 da LDB, nº 9.394/96, e a Resolução nº 156/2005 do Conselho Estadual de Educação, tendo resultado de reprovação dia 9 de fevereiro de 2009. Nunca conseguiu se desenvolver nas matérias escolares Português, Matemática, Estudos Sociais, Ciências, História, Geografia, Ensino Religioso, Arte, Ed. Física, Redação, Sociologia e Cultura.

Assim, vivendo uma trajetória de reprovação de cinco anos no Ensino Fundamental, dos 7 aos 11 anos de idade, isso acabou frustrando o discente, levando-o à evasão escolar. Desde então, dos 12 aos 23 anos de idade, o educando parou sua trajetória escolar, somando 12 anos de evasão escolar, sem estudos e sem ser alfabetizado.

Com isso, se inicia a nossa prática pedagógica. Após várias hipóteses e análises realizadas durante a entrevista anamnese e os laudos médicos, iniciamos uma trajetória de estudo prático-pedagógico para o desenvolvimento da aprendizagem do discente.

Diante dessas problemáticas, foi realizada uma intervenção psicopedagógica focada na escrita, na leitura e no cálculo para o desenvolvimento do educando. Foi feito o diagnóstico psicopedagógico com o discente no dia 13 de fevereiro de 2021 para se poder comprovar e identificar as possíveis dificuldades de aprendizagem.

Nesse dia, foi possível identificar que o educando possuía problema de aprendizagem na associação, no raciocínio, na leitura, na memorização e no conhecimento e reconhecimento das letras, das famílias do alfabeto e de todos os conteúdos.

Nesse dia, também, o educando mostrou que conhecia as vogais, porém só sabia escrevê-las com letras bastão e não sabia escrever com letras cursivas. Além disso, foi pedido para o educando escrever o alfabeto, e ele não sabia escrevê-lo todo, as letras eram ditas, porém não sabia associar o concreto com o abstrato (era pedido para escrever a letra F, e o educando escrevia T).

Foi pedido para ele escrever o alfabeto maiúsculo completo com a ajuda de ditado, e o educando, de 26 letras do alfabeto, errou 11, não conseguindo associar, mesmo depois de ter mostrado as letras a ele. Mostrou também que, nas letras do alfabeto, desconhecia as escritas com letras cursivas. Logo após, foi feito um ditado de letras em sequência embaralhadas, e, de 26 letras, ele teve 6 erros, mesmo depois de ter estudado e visto todo o alfabeto. Assim, mostrou que não conseguia associar direito.

Depois desse diagnóstico, foram realizados vários outros. O segundo diagnóstico foi realizado através da escrita do alfabeto para saber se o educando, mesmo olhando para o alfabeto maiúsculo e minúsculo, iria errar em sua escrita; ao terminar, foi constatado que ele é o que chamamos de copista, pois conseguiu escrever corretamente as letras que estavam no papel (as letras do alfabeto foram acertadas, porém, se lhe for dado um texto grande, o educando acabava se confundindo).

O terceiro diagnóstico foi focado no reconhecimento das faculdades criativas e no desempenho de sua visão de mundo real. Nesse diagnóstico, foi pedido para o discente desenhar e colorir o desenho que quisesse, então ele desenhou uma casa um pouco diferente do real e ainda contendo cores verde, azul e roxo. Isso mostrou que sua maturação para o desempenho criativo e real precisava ser mais afluída.

No quarto diagnóstico, após mostrar ao educando as letras do alfabeto, foi realizado um ditado das letras; desta vez, de 26 letras, o discente errou 5. Depois desses diagnósticos, foi passada a escrita das famílias do alfabeto para que pudesse fazer em casa para ajudar a raciocinar e associar na próxima aula que iríamos ter.

O educando não sabia escrever seu próprio nome, sempre utilizava sua digital para qualquer documento ou assinatura. A escrita de seu pró-

prio nome e de outros textos precisava de um papel para olhar, e, mesmo olhando e escrevendo, acabava não redigindo algumas letras.

Pode-se, assim, perceber que o educando é um exemplo de muitos alunos ditos “copistas”, que galgam os caminhos da cópia e não conseguem associar o significado das palavras (o concreto que copia com o abstrato, o sentido da letra, palavra ou frase). Além disso, foi comprovada a falta de raciocínio, associação, memorização e reconhecimento das letras e famílias do alfabeto por conta de sua impossibilidade.

A partir de análises feitas, foi desenvolvido um período de intervenção com duração de cinco meses (março, abril, maio, junho e julho), uma vez por semana (aos sábados), no período matutino, com duração de duas horas e meia, das 8h30 às 11h, para poder desenvolver as problemáticas encontradas durante a observação.

Foi iniciado um teste psicopedagógico em que foram trabalhadas as emoções do educando; cada teste ajudava o educando a dialogar sobre sua vida, seus desejos, seus sonhos e seus sentimentos a ponto de ele confiar e desabafar. Através desses testes, foi possível concluir que seus medos e traumas de infância o atormentavam atualmente. Com isso, pude ajudá-lo a destravar seus traumas, seus medos e suas frustrações de infância. Esse destravar foi um impulso gigantesco para o desenvolvimento do discente.

Partindo disso, em todas as aulas foi realizado um diálogo com o educando falando sobre sua vida para destravar seus sentimentos ruins. Além disso, foram realizados deveres para o desenvolvimento de suas dificuldades de aprendizagem.

No diagnóstico, foi observado que o educando apresentava problemas em sua associação do concreto com o abstrato (o que era dito e imaginado com a escrita), mostrando assim que seu conhecimento das consoantes era pouco, porém com as vogais ele conseguiu associar bem.

Diante dessas problemáticas, foi buscado sempre desenvolver e estimular o raciocínio, a associação e a memorização do educando em relação ao alfabeto.

No dia 20 de fevereiro de 2021, após estudos do alfabeto e jogos, foi realizada uma atividade de ditado das letras do alfabeto para saber se o

educando já conseguiria associar as letras faladas (sons) com a escrita. Assim, era dita a letra, e o educando ia escrevendo na folha. Essa atividade foi realizada duas vezes para sabermos se ele já estava conseguindo reconhecer e associar as letras. Na primeira tentativa, foram ditadas as letras na seguinte ordem: “B, Z, D, N, A, G, L, K, M, O, P, T, U, V, C, E, F, H, J, I, Q, S, R, X, W, Y, Z”; de 27 letras, foram acertadas 22 e erradas 5. Após essa tentativa, foram realizados um estudo e a escrita para o educando tentar associar o sons das letras erradas com a escrita, sendo trabalhadas as letras “K, Y, R, H, W”. Depois foram realizados jogos, e o educando conseguiu associar todas as letras.

Todos os sábados eram realizados jogos de alfabeto e ditado da escrita do alfabeto. O conhecimento das letras do alfabeto antes da intervenção era pouco, mas com a intervenção o educando conseguiu desenvolver a escrita das letras completamente (sem confundir a ordem do alfabeto, sem escrever da direita para a esquerda, de cima para baixo) e conseguiu fazer o reconhecimento da associação do concreto (escrita) com o abstrato (conhecimento das letras que têm em mente) em 100%. Essa foi uma conquista extraordinária, já que o discente desde pequeno não conseguia aprender as letras.

Após o conhecimento das letras do alfabeto, passamos a avançar até o próximo degrau para a leitura. Começamos a galgar caminhos para as famílias do alfabeto, e de início o educando errava a escrita das famílias e a associação dos sons das famílias. Depois da prática da escrita e dos sons do alfabeto, o educando já estava conseguindo raciocinar, mas não foi um trabalho muito fácil.

Passamos quase dois meses (março e abril), equivalentes a sete dias de aula (aos sábados), para o educando conseguir associar as famílias do alfabeto aos sons e à escrita. Esses sete dias foram de grande proveito, pois o educando conseguiu associar o som à escrita das famílias do alfabeto em 100%. Vitória garantida!

Após o reconhecimento das famílias do alfabeto, passamos à formação de palavras e, conseqüentemente, à leitura das palavras dissílabas. No dia 6 de março de 2021, realizamos a primeira formação de palavras.

Foram ditas 12 palavras (cidade, Aracaju, muda, número, Paulo, veado, para, camisa, relógio, salto, saia, óculos); ao falar as palavras, o educando errou todas, então foi necessário haver mudança na técnica. Foram articulados os sons das famílias através do modo da boquinha, por exemplo: iríamos formar a palavra “cidade”, então foi pedido para o educando relaxar e prestar atenção na articulação de minha boca e no som que saía dela, sendo dito “CI”, e ele escrevia, depois “DA” e “DE”. Através disso, o educando conseguiu associar e formar a palavra cidade. Dessa forma, o educando teve uma noção de formação de palavras, já que ele nunca tinha conseguido.

Depois tentamos novamente a escrita de palavras sem a minha ajuda, porém desta vez o educando não soube escrever sozinho. As palavras foram “cidade, casa, vida, mesa, saia, camisa, veado, sua, vaca”. O educando conseguiu acertar três palavras, “casa, saia e veado”, mas as outras sete palavras ele errou.

Com isso, fomos trabalhando a formação das palavras através de várias técnicas de jogos com letras, com escrita e com desenhos. Além disso, foram investidas várias palavras para o educando escrever. Antes ele errava bastante, mas com o tempo já estava escrevendo várias palavras, e os erros eram mínimos. Assim, se pode perceber que o educando já conseguia entender como se formavam palavras, podendo, dessa forma, chegar ao degrau da leitura.

No degrau da leitura, era importante entender que o educando possuía retardo mental e que necessitava de ajuda caso errasse ou não conseguisse raciocinar. Iniciamos a trajetória da leitura investindo em muitos jogos lúdicos de letras e no uso da tecnologia da informação (visto anteriormente); além disso, foram feitas várias palavras para o educando ler. O processo não foi simples e fácil, mas tivemos um ótimo resultado.

O processo se deu a partir do momento em que o educando conseguiu entender que, se juntasse as famílias do alfabeto, poderia conseguir ler. Foi escrita a dissílabo “casa”, sendo mostrado para o educando primeiro o “ca”, que ele leu, e, em seguida, o “sa”, que juntando daria a palavra “casa”. Passamos para outras palavras dissílabas como “bolo,

dedo, dado, sapo, pastor, ovos, você, para” etc. Foi possível perceber que o educando já estava apto a conseguir ler as palavras dissílabas. Mas, como havia dito, não foi um processo simples, já que o educando a todo o momento tentava chutar as palavras que estavam sendo escritas. Mesmo assim conseguimos outra vitória, uma vez que em toda a sua trajetória ele nunca havia conseguido ler.

Os meses se passavam, e o educando já estava escrevendo algumas palavras e lendo com exatidão. No dia 1º maio, foi possível perceber que o educando já estava conseguindo ler pequenas frases como “A casa de Rita é Azul”, “Meu aluno é top”, entre outras. Essa foi uma vitória extraordinária.

Com a vitória da leitura de certas palavras e frases garantida, foram investidas atividades (dever de escritas e leituras para saber a capacidade de resolução de dever) para desenvolver sua maturidade, sua autonomia, seu raciocínio, sua associação e sua criatividade. Devo dizer que as atividades propostas eram lidas por mim, já que o educando desconhecia algumas palavras e leituras de textos como palavras difíceis de trissílabas e polissílabas. Nessas atividades, o educando conseguiu ter noção e raciocínio de resolução de conteúdo, chegando até a desenvolver atividades de separar as sílabas.

Além de desenvolver a leitura e as resoluções de atividades do educando, foram desenvolvidos o reconhecimento dos números e os cálculos. Como foi visto no diagnóstico, o educando conseguia identificar alguns números e algumas quantidades, porém esse conhecimento era mínimo, por isso foi investido no conhecimento numérico de 0 a 100. Ao se trabalhar esses números, o educando conseguiu identificar e associar as quantidades aos números.

Com o conhecimento adquirido dos números de 1 a 100 e com a noção de quantidade, foi passada uma atividade de cálculo matemático de soma. Para desenvolver o cálculo matemático, foram criadas técnicas de uso de temáticas diárias do educando com a junção do famoso calcular no dedinho e nos pauzinhos.

A atividade foi feita através de cálculo utilizando os dedos, por exemplo, estava escrito no caderno “some 2 +5”. Então, o educando colocava o

número 2 em sua mão e na outra o número 5; após colocar esses números, ele começava a soma. De início, a soma dos dedos ultrapassava o raciocínio, por exemplo: na mão havia dois dedos erguidos, porém o educando somava como quatro unidades, chegando a contar em um só dedo dois números sem perceber. Com o tempo usando essa metodologia e a dos pauzinhos na folha, ele já estava sabendo somar e escrever os números da soma proposta.

Além de aprender os cálculos de soma, o educando também aprendeu os cálculos da subtração. Vitória garantida!

Além do ensino da escrita, da leitura e do cálculo, foi percebido durante a observação que o educando desconhecia a escrita de seu nome e tinha de utilizar o método digital. Com isso, foi trabalhada durante a intervenção a escrita de seu nome; de início foi escrito o nome, e o educando olhava e tentava escrever. Os dias se passaram, e o educando já estava escrevendo seu nome sem a ajuda de um papel ou de um ditado. Vitória garantida!

A intervenção ocorreu apenas durante cinco meses, somados 15 dias de aula (pois houve alguns sábados em que não pude acompanhá-lo devido à contaminação pela Covid-19 por membros da minha família). Durante esses 15 dias foram destravadas todas as emoções negativas, seus medos, suas frustrações. Esse destravar possibilitou a entrada do alívio e da tranquilidade na vida do educando, abrindo, assim, espaço para a aprendizagem, conseguindo ler, escrever, calcular, raciocinar, associar, memorizar e se desenvolver cognitivamente e motoramente.

Para comprovar e ter uma noção de se o educando realmente aprendeu e desenvolveu sua maturação no raciocínio da matemática e do português, foram realizadas três provas de aptidão: prova do 1º ano, do 2º ano e do 3º ano próximo à conclusão do estudo. Como resultado, as notas foram extremamente extraordinárias para um aluno que apresentava retardo mental e dificuldade na aprendizagem.

As provas de aptidão foram realizadas após o educando ter desenvolvido sua maturidade, seu cognitivo, sua motricidade e sua aprendizagem na escrita, na leitura, no cálculo e na resolução de tarefas.

Como dito, foram realizadas três provas para saber a maturidade e a capacidade intelectual que o educando estava possuindo. As provas es-

tavam divididas em português e matemática do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Todas as provas realizadas foram acompanhadas e lidas, já que o educando não conseguiu aprender todos os tipos de palavras em níveis difíceis em apenas 15 dias de aula.

A primeira prova realizada ocorreu no dia 5 de junho de 2021. Foi entregue primeiramente a prova de português contendo 13 questões (algumas valendo 0,5 e outras 1 ponto). Essa prova tinha o objetivo de saber se o educando tenha conseguido desenvolver sua maturidade na resolução de atividade que requer associação, raciocínio, atenção, concentração, entre outros aspectos. Após a prova ser realizada, foi rapidamente corrigida, tendo a nota 9,75 pontos, estando de parabéns pela conquista!

Após fazer a prova de português, foi entregue a prova de matemática do 1º ano do Ensino Fundamental, a qual tinha como objetivo observar os números e as quantidades e as sequências lógicas. A prova teve 15 questões (algumas valiam 0,5 e outras 1 ponto). Após a prova ser realizada, foi rapidamente corrigida, tendo a nota 9,8 pontos, estando de parabéns pela conquista!

No dia 12 de junho, foi realizada a prova de aptidão do 2º ano do Ensino Fundamental. Foi entregue primeiramente a prova de português contendo 11 questões (algumas valendo 0,5 e outras 1 ponto), tendo por objetivo colocar em prática a escrita das palavras e o raciocínio na resolução das questões. Após a prova ser realizada, foi rapidamente corrigida, tendo a nota 8,85 pontos, estando de parabéns pela conquista!

Após fazer a prova de português, foi entregue a prova de matemática do 2º ano do Ensino Fundamental, a qual tinha como objetivo resolver questões de interpretação de texto, sequências lógicas e cálculos matemáticos. Após a prova ser realizada, foi rapidamente corrigida, tendo a nota 7,34 pontos, estando de parabéns pela conquista!

Como a prova do 2º ano não superou a minha expectativa de nota 9 ou 10, passamos três sábados focando nas dificuldades que o educando apresentou e desenvolvendo ainda mais sua leitura e seu raciocínio.

Os dias se passaram, e, no dia 31 de julho, no último dia da intervenção pedagógica, foi realizada a prova de aptidão do 3º ano do Ensino

Fundamental. Antes de realizar essa prova, dialogamos bastante, falando sobre a vida e toda a trajetória de estudo que tivemos. Após isso, foi entregue primeiramente a prova de português contendo 9 questões (algumas valendo 1 e outras 2 pontos), tendo por objetivo a interpretação de texto e a prática da escrita das palavras. Após a prova ser realizada, foi rapidamente corrigida, tendo a nota 9 pontos, estando de parabéns pela conquista!

Após fazer a prova de português, foi entregue a prova de matemática do 3º ano do Ensino Fundamental, a qual tinha como objetivos responder questões de sequências lógicas e cálculos matemáticos. A prova teve 6 questões (algumas valiam 1 e outras 3 pontos). Após a prova ser realizada, foi rapidamente corrigida, tendo a nota 8,5 pontos, estando de parabéns pela conquista!

Nesse contexto, se pode perceber que o educando está apto para ser aprovado no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, mas para isso é necessário haver o acompanhamento educacional especializado e o retorno para a escola de Educação Básica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise do desenvolvimento da aprendizagem de um discente com transtorno psiquiátrico associado à epilepsia e retardo mental moderado. Pode-se perceber que esse jovem apresentava diversos medos, frustrações e traumas de infância e dificuldades tanto motoras quanto cognitivas, gerando problemas no desenvolvimento da sua concentração, seu raciocínio, sua associação, sua autonomia, sua criatividade e sua aprendizagem no processo de ensino.

Esses problemas encontrados fizeram com que o discente tivesse em sua trajetória “fracassos escolares” e frustrações no ensino e na sua aceitação no meio social. Para reverter e tentar solucionar esses problemas encontrados, foi necessário que durante o atendimento psicopedagógico houvesse adaptação, flexibilização, inovação e buscas de novas técnicas para desenvolvê-lo.

Assim, concluímos o estudo percebendo que a maior dificuldade no desenvolvimento da aprendizagem do discente foi seus traumas, suas frustrações de infância, a superproteção de sua mãe e seu retardo mental em sua maturação cognitiva. Com isso, foi necessário haver a busca de novas técnicas para amenizar esses desafios para chegar a uma conclusão definitiva de sua dificuldade da aprendizagem.

Nesse sentido, o discente possui muito potencial para se desenvolver em todo o processo de ensino e aprendizagem, fazendo entender que seu desempenho está atrelado ao estímulo e ao acompanhamento direcionado.

Os resultados deste estudo permitem sugerir a necessidade de preparação e formação de profissionais habilitados para o atendimento de adolescente, jovens e adultos. A escassez de estudos na literatura especializada sobre a educação de jovens e adultos no atendimento psicopedagógico para pessoas com deficiência, justifica o interesse na realização desta pesquisa objetivando-se a ampliação do conhecimento científico tanto por parte dos professores licenciados e estudantes de pedagogia e psicopedagogia, sendo útil enquanto incentivo para mais pesquisas nesse campo, ainda pouco explorado.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 08 de março de 2021.

Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb-003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 de março de 2021.

NASCIMENTO, Sandra. Educação de jovens e adultos EJA, na visão de Paulo Freire. **Da universidade tecnológica federal do Paraná diretoria de pesquisa e pós-graduação especialização em educação: métodos e técnicas de ensino**, 2013.

Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4489/1/md_edumte_2014_2_116.pdf. Acesso em: 14 de abril de 2021.

MITTLER, Peter; tradução de FERREIRA, Windyz. **Educação Inclusiva: contextos sociais**. 1. ed. São Paulo- SP: artmerd, 2003. p. 15-253.

FEDERAL, SENADO. **Título II: Dos Direitos Fundamentais. Estatuto da Pessoa com Deficiência: Lei no 13.146/2015**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 7-65, dez./2015. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2020.

Assembleia legislativa. **Manual de redação mídia inclusiva**. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1313497232Manual_de_Redacao_AL_Inclusiva.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2020.

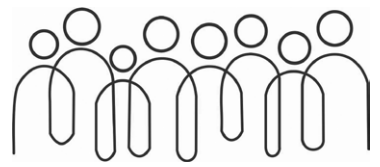
LIU, j. KE, x. Deficiência intelectual. **Transtornos do desenvolvimento**, 2015. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/c.1-intelectual-disabilities-portuguese-2015.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

MORAES, D. N. M. Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. **REI- Revista de Educação do IDEAU**, 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/8f67579ee5bceffa8417c57b606de1cb203_1.pdf. Acesso em: 04 de julho de 2021.

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.



VIVÊNCIAS DE INCLUSÃO E EXPERIÊNCIAS COM EDUCANDOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Jussilene de Jesus Santos de Souza¹

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta práticas pedagógicas sobre vivências de inclusão e experiências de educadores com alunos com deficiência intelectual (DI), tendo como objetivo abordar as reflexões de estudos e análises sobre os confrontos e ajustes no desenvolvimento das práticas educacionais através das experiências de ensino e aprendizagem entre teoria e prática para o atendimento da diversidade pedagógica com alunos com deficiência intelectual, destacando o aperfeiçoamento do educador da Educação Inclusiva no âmbito escolar.

O art. 2º da Lei nº 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, aprovada em 6 de julho de 2015, considera deficiente aquela pessoa “que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015).

Portanto, a educação é um direito assegurado por lei às pessoas deficientes, sendo de incumbência do Estado, da família, da comunidade escolar e de toda a sociedade lhes garantir acesso à educação, bem como

¹ Graduada em Letras Português pela UNIT e em Pedagogia pela Faculdade Jardins. Especialista em Letras – Linguística e Linguagem, Educação Inclusiva – Libras, Docência e Tutoria em Educação à Distância, AEE com Educação Inclusiva e Aperfeiçoamento em Serviço de Atendimento Educacional Especializado.

[...] aprendizado ao longo da vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...] colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

Dito isso, cabe ao educador pensar sobre suas práticas educacionais, como e quais estratégias utilizar no processo de ensino e aprendizagem, em especial quanto ao atendimento ao aluno com deficiência intelectual, que tem uma maneira própria de lidar com o saber, a qual não corresponde aos ideais das escolas. Percebe-se que algumas escolas tendem a seguir à risca o modelo conservador de ensino e aprendizagem e possuem uma gestão autoritária e centralizadora, dificultando ainda mais a construção do conhecimento desse público-alvo se comparado aos demais alunos.

A Constituição Federal do Brasil de 1988 tem como proposta de intervenção uma educação com os movimentos sociais e leis que promovem direitos e deveres, dentro de um contexto que atenda às pessoas com deficiência, intensificados no país.

Esses contextos de direitos e deveres que atendam às pessoas com deficiência de forma intensiva promoveram reflexões aos profissionais da Educação em seus trabalhos pedagógicos na intenção de incluir os alunos com deficiência, sejam elas de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, promovendo a necessidade da existência de profissionais que atuem como professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) apoio escolar I e II, que trabalham auxiliando os alunos com deficiência juntamente com os professores regulares nas salas de aula regular e no AEE dentro das escolas.

É nessa perspectiva que serão abordadas algumas experiências desenvolvidas com alunos com deficiência intelectual, as quais foram realizadas em uma escola da rede estadual e outra da rede municipal de Aracaju, Sergipe.

2. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A deficiência intelectual é uma alteração no desenvolvimento cerebral promovida por fatores genéticos, distúrbios na gestação, problema no parto ou na vida após o nascimento. Por causa disso, muitas das pessoas com essa deficiência se comportam como se tivessem menor idade do que realmente têm, segundo o site de notícias do Centro de Estudos e Pesquisas Dr. João Amorim-[CEJAM](#).

A deficiência intelectual subdivide-se em cinco dimensões: habilidades intelectuais; comportamento adaptativo; habilidades conceituais, sociais e práticas de vida diária; participação, interação e papéis sociais; saúde mental, etiológica e contexto (ambiente, cultura). De acordo com o DSM-5, a deficiência intelectual, nos manuais DSM-IV-CID-10 e Sistema 2002, aparece sob a denominação retardo mental.

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 indivíduo 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. O atraso global do desenvolvimento, como o nome implica, é diagnosticado quando um indivíduo não atinge os marcos do desenvolvimento esperados em várias áreas do funcionamento intelectual. Esse diagnóstico é utilizado para indivíduos que estão incapacitados de participar de avaliações sistemáticas do funcionamento intelectual, incluindo crianças jovens demais para participar de testes padronizados. A deficiência intelectual pode ser consequência de uma lesão adquirida no período do desenvolvimento, decorrente, por exemplo, de traumatismo craniano grave, situação na qual um transtorno neurocognitivo também pode ser diagnosticado. (DSM-5, p. 75).

Pessoas com Deficiência Intelectual–DI apresentam nível cognitivo abaixo da média para a idade, por isso têm dificuldades de adaptação e demoram mais para aprender e se alfabetizar do que outras da mesma idade. Apresentam dificuldade principalmente nas interações por não compreenderem os códigos sociais. São dependentes de outras pessoas até mesmo para decifrar os sinais sociais, sendo assim sua inclusão requer adaptação principalmente nas práticas pedagógicas.

3. EXPERIÊNCIAS E VIVÊNCIAS COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Faz-se imprescindível que os educadores se aprimorem a partir de práticas e teorias sobre a educação especial e inclusiva no enfrentamento dos desafios diários, com o objetivo de garantir o aprendizado dos alunos com DI, utilizando, para tanto, um plano de ensino individual (PEI) que considere as especificidades desses educandos.

Neste estudo serão expostas uma análise e reflexão sobre experiências acerca de atividades ofertadas com eixos da aprendizagem com educandos com deficiência intelectual atendidos em uma escola pública estadual e outra municipal.

Nessa perspectiva, podemos refletir que o planejamento se faz necessário em nosso cotidiano ao nortear a realização das atividades pedagógicas com fundamental importância para o êxito de ações inclusivas nas atividades docentes durante o processo educativo.

Considerando que a pessoa com deficiência intelectual apresenta limitações na comunicação, na autonomia, na adaptação e em assimilar conteúdos escritos, os conhecimentos e as práticas foram trabalhados com ampliação de maneira lúdica e criativa dentro e fora da sala de aula, tornando a aprendizagem dos educandos mais produtiva, significativa e interessante para eles. Os jogos e as brincadeiras foram utilizados como estratégia para proporcionar o aprendizado e o desenvolvimento de forma que os educandos construíssem seus conhecimentos, mostrando, com isso, seus níveis cognitivos.

4. MEMORIZAÇÃO, LETRAS E IMAGENS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são favoráveis ao ensino da Língua Portuguesa nas escolas em se tratando do ensino baseado em uma abordagem crítica, defendendo que o ensinamento é uma forma de se formar a consciência crítica do educando como usuário de uma determinada língua de certa sociedade. Os PCNs têm os seguintes objetivos:

compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito; posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao País;

conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente;

desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania; conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;

utilizar as diferentes linguagens — verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal — como meio para produzir, expressar e comu-

nicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação;
 saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;
 questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (Brasil, 2017, p. 5).

Dito isso, os PCNs foram elaborados a fim de auxiliar o docente na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãs plenamente reconhecidas e conscientes de seu papel na sociedade.

Foi partilhando desse princípio que na aula de Língua Portuguesa foram trabalhados fonemas e letras, com uso da dinâmica da associação som e imagem, contribuindo para uma melhor memorização do educando, dando-lhe significado compreensivo e prendendo sua atenção com mais precisão, pois o uso da dinâmica deu significado e sentido ao conteúdo.

Figura 1 – Aluna com deficiência intelectual aprendendo fonemas e letras sob orientação da professora Jussilene ²



Fonte: Arquivo pessoal.

² Audiodescrição da imagem: Fotografia de cima para baixo de uma mesa escolar branca ao fundo duas pessoas sentadas e uma em pé mostrando somente os braços, elas estão com braços sobre materiais escolares. Sobre a mesa as letras em maiúsculo das vogais: A, E, I, O U e logo abaixo de cada letra uma flor no total de cinco nas cores amarela e com caule verde.

Figura 2 – Aluna com deficiência intelectual aprendendo a escrever palavras com uso de imagens de objetos, letras e sons sob orientação da professora Jussilene³



Fonte: Arquivo pessoal.

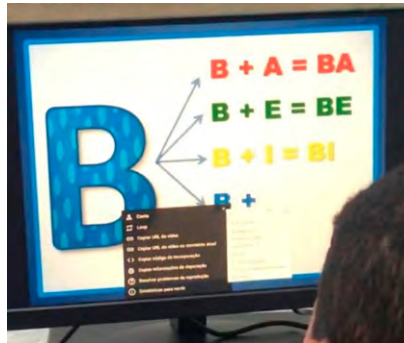
Figura 3 – Alunos com deficiência intelectual aprendendo o uso dos porquês com utilização de leitura de pequeno texto, imagens, letras e sons sob orientação da professora Jussilene⁴



Fonte: Arquivo pessoal

- 3 Audiodescrição: Descrição da imagem: Fotografia de uma mesa escolar na cor cinza sentado a mesa duas pessoas, sendo um torax do aluno vestido com a camisa da Rede Estadual de ensino a sua frente outra pessoa que ensina através de recursos pedagógicos.
- 4 Audiodescrição:: Descrição da imagem: Três Fotografias de recursos pedagógicos do uso dos porquês com utilização de leitura de pequeno texto, imagens, letras e sons. Na primeira e terceira fotos folhas com desenhos pintados e ao lado como utilizar as diferentes formas do porque. Na segunda fotografia mãos que pintam os bonecos sendo orientados.

Figura 4 – Aluno com deficiência intelectual realizando atividade da prática de leitura usando as tecnologias como ferramenta didática sob orientação da (professora Jussilene)⁵



Fonte: Arquivo pessoal.

Portanto, nessa perspectiva, o ensino da língua portuguesa foi repassado de forma oral, com atividade de escrita de letras, palavras e frases e com o subsídio de sons e imagens. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a língua portuguesa é um componente da área de linguagem que pode ser ensinado por meio da linguagem corporal, da língua de sinais, da linguagem artística etc. O Currículo de Sergipe foi elaborado em observância ao que está posto nos PCNs quanto ao ensino de Língua Portuguesa, que

[...] visa desenvolver, no aluno, a consciência no uso da língua materna, seja oral ou escrita, promover os multiletramentos com o auxílio das ferramentas digitais e do trabalho com os gêneros discursivos, habilitando-o para as práticas de comunicação social, tornando-o um ser crítico e capaz de adquirir realizações, tanto pessoais quanto profissionais perante o mundo contemporâneo (Brasil, 2017, p. 253).

5 Audiodescrição: Descrição da imagem–Fotografia de um monitor do computador no primeiro plano, tendo a sua frente a cabeça de um menino. A letra B maiúscula aparece com três setas mostrando a construção de sílabas, como B+A= BA escrito na cor vermelha, B+E=BE escrito na cor verde, B+I=BI escrito na cor amarelo.

5. ENSINO RELEVANTE DAS EXATAS

Para assimilar o conteúdo, os educandos com deficiência intelectual exigem muita prática que exercite o assunto que está sendo trabalhado; neste caso, os educadores respeitam o ritmo de cada aluno, não se preocupando com o currículo, mas nem por isso deixam de lhe dar importância no processo de ensino e aprendizagem. Assim, através dessa metodologia usada no ensino da matemática, faz-se com que o educando receba as informações mais relevantes sobre o conteúdo do ponto de vista do conhecimento de forma prática para o ensino e aprendizagem pretendido. A BNCC e o Currículo de Sergipe

[...] nos diz que o objetivo geral do ensino da matemática é analisar informações relevantes do ponto de vista do conhecimento e estabelecer o maior número de relações entre elas, fazendo uso do conhecimento matemáticos para interpretá-las e avaliá-las criticamente (Brasil, 2018, p. 190).

Figura 5 – Aluno com deficiência intelectual utilizando o Geoplano⁶ na resolução da atividade de matemática sob orientação da professora Jussilene⁷

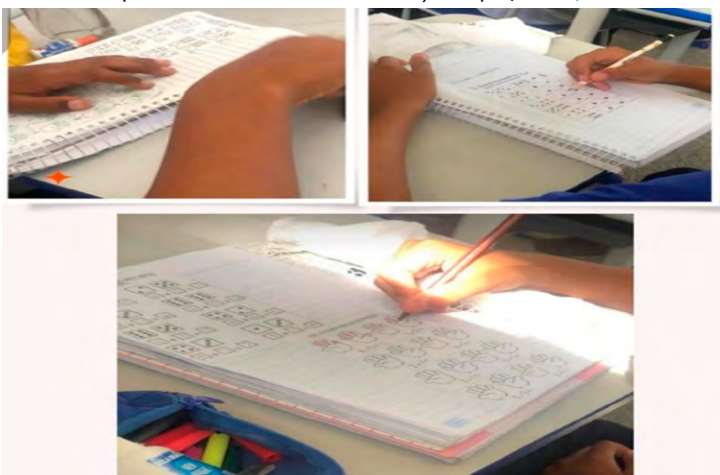


Fonte: Arquivo pessoal.

- 6 Consiste numa placa, quadrada ou retangular, com pinos. Através destes pinos, e com o auxílio de elásticos, podem ser criadas várias formas geométricas. Geoplano é especialmente interessante para o estudo da Geometria, uma vez que permite observar, na prática, as formas geométricas e as suas propriedades.
- 7 Audiodescrição: Descrição da imagem fotografia de uma mesa escolar cor cinza, mostra o tórax de uma aluno que veste uma camisa branca da rede estadual de ensino, sobre a mesa uma atividade de matemática para responder e um geoplano que auxilia na resolução da atividade.

Com o uso do recurso Geoplano, o professor pode estimular o educando a partir do concreto como instrumento visual para consolidar o conhecimento, sabendo que o ensino da matemática para o aluno com deficiência intelectual deve ser desenvolvido com diferentes estratégias, lhe proporcionando maior interação nas atividades propostas e lhe possibilitando maior acesso ao conhecimento.

Figura 6 – Aluno com deficiência intelectual realizando atividades readaptadas de matemática sob orientação da professora Jussilene⁸



Fonte: Arquivo pessoal.

6. O LÚDICO COM ARTE DE RECORTAR, COLAR E MEMORIZAR

A partir do lúdico com a utilização de recorte e colagem significativas, é possível desenvolver no educando com deficiência intelectual o desempenho com total interação social, explorando suas potencialidades cognitivas e o seu aspecto emocional. De acordo com a BNCC e o Currículo de Sergipe,

8 Audiodescrição: Descrição da imagem três fotografias de mesas e cadernos escolares, em cada uma mãos seguram lapis e respondem as atividades escolares de readaptadas de matemática.

Pensar e formular estratégias nessas direções constituem as artes dos educadores. Elas serão adequadas se conseguirem relacionar os conteúdos escolares com os contextos dos discentes, se se basearem numa pedagogia da pergunta, se comprometerem o estudante com valores atitudinais, se forem dialógicas e se oportunizarem a cada discente o sentimento da co-responsabilização e o exercício da autoaprendizagem (Brasil, 2018, p. 190).

Sob essa orientação, nas aulas de Ensino Religioso e de Artes, além de o conteúdo ter sido exposto de forma explicativa e expositiva, foi utilizada a metodologia da pintura, do recorte e da colagem, tornando a aplicação da atividade proposta lúdica e significativa para os educandos com deficiência intelectual.

Figura 7 – Alunos com deficiência intelectual realizando atividades de recorte e colagem significativas nas aulas de Ensino Religioso e de Artes sob orientação da professora Jussilene⁹



Fonte: Arquivo pessoal.

9 Audiodescrição: Descrição da imagem Quatro fotografias de mesas escolares nas cores brancas e bege com alunos realizando atividades de recorte e colagem significativas nas aulas de Ensino Religioso e de Artes.

7. RECURSOS DIDÁTICOS INCLUSIVOS

Os recursos didáticos têm papel essencial, colaborando de forma positiva e significativa no ensino e aprendizagem, auxiliando os educadores nas aulas e atividades. Existem diversos recursos didáticos e metodologias que podem tornar as aulas inclusivas para os educandos com deficiência, seja ela de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

Na aula explicativa e expositiva, a professora de Geografia leva os alunos a uma viagem pelos movimentos da Terra, apresentando-lhes a rotação e a translação por meio do recurso didático maquete lúdica.

Figura 8 – Professora de Geografia utilizando como auxílio didático a maquete lúdica na exposição e explicação da aula dos movimentos de rotação e translação da Terra¹⁰



Fonte: Arquivo pessoal.

Outra metodologia que pode ser considerada como recurso didático é a recreação escolar, sendo usada nas aulas de Educação Física adaptadas, baseadas na oferta de atividades motoras, jogos e exercícios estru-

¹⁰ Audiodescrição: Fotografia de um círculo azul sobre uma mesa, ao centro do círculo uma lâmpada branca saindo da lâmpada uma haste que segura o globo. Recurso Geográfico didático a maquete lúdica na exposição e explicação da aula dos movimentos de rotação e translação da

turados no contexto de recreação esportiva, danças, atividades aquáticas e atividades alternativas. As práticas de inclusão intercalam-se com a crença de que as diferenças valorizam as pessoas e facilitam a aprendizagem através da cooperação entre o esforço e a habilidade motora dos alunos englobando o lúdico, sendo dirigida pelo educador, fazendo assim parte do planejamento, promovendo o aprendizado de forma prazerosa e com alegria, motivando os jogos e as brincadeiras e ajudando não somente na fase da vida, mas também no processo educativo. Segundo a BNCC e o Currículo de Sergipe,

A organização das unidades temáticas se baseia na compreensão de que o caráter lúdico está presente em todas as práticas corporais, ainda que esta não seja a finalidade da Educação Física na escola. Ao brincar, dançar, jogar, praticar esportes, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos (Brasil, 2018, p. 190).

O autor Haetinger (2012, p. 17) aborda a definição de recreação escolar, diferindo-a de recreação, ao explicar que o cotidiano escolar não é tão rígido com as palavras e os conceitos. Assim, a recreação escolar poderia ser definida com as atividades e brincadeiras desenvolvidas dentro de um ambiente escolar, mediadas pelos educadores, tendo como objetivo promover prazeres e alegrias no desenvolvimento de habilidades motoras e efetivas.

Figura 9 – Alunos com deficiência intelectual realizando atividade recreativa dirigida sob orientação da professora Jussilene¹¹



Fonte: Arquivo pessoal.

O piquenique é um dos recursos didáticos que promovem um momento de interação entre descobertas e autonomia, levando os educandos com deficiência intelectual a viverem uma experiência sensorial em que eles realizam as atividades sem precisarem ser induzidos às práticas, desfrutando de um momento único, especial e alegre. Nessa ação o educador pode interdisciplinar o momento, dependendo do objetivo e do planejamento proposto.

Figura 10 – Alunos com deficiência intelectual realizando piquenique sob orientação da professora Jussilene¹²



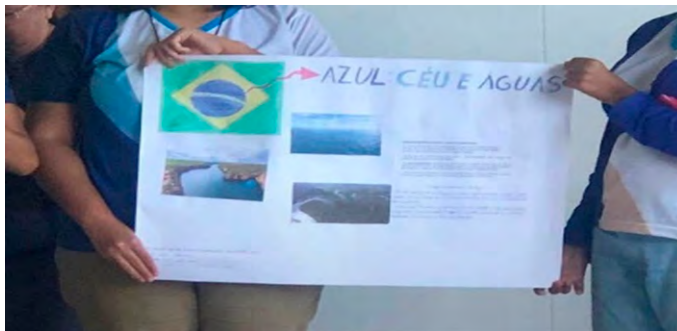
Fonte: Arquivo pessoal.

11 Audiodescrição Descrição da imagem em uma praça de areia duas pessoas estão em pé sobre equipamento esportivo que movimentava as pernas em atividade recreativa dirigida.

12 Audiodescrição: Descrição da imagem fotografia de um pano amarelo sobre o chão, com quatro pessoas sentadas sobre o pano em um lanche coletivo.

Por fim, um dos últimos recursos didáticos apresentados aqui é a promoção aos alunos com deficiência intelectual da participação em apresentações de trabalhos escolares, trazendo-lhes a satisfação da realização de se sentirem incluídos.

Figura 11 – Alunos com deficiência intelectual realizando apresentação de trabalho sob orientação da professora Jussilene¹³



Fonte: Arquivo pessoal.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho foi desenvolvido a partir das vivências e reflexões sobre as experiências da educadora com alunos com deficiência intelectual, tendo como finalidade entender a concepção de alguns autores, do DSM-5, dos PCNs, da BNCC e do Currículo de Sergipe sobre os ensinamentos da educação inclusiva e qualitativa. A pesquisa descritiva traz a compreensão de tais investigações que deram subsídio para o estudo, podendo-se desenvolver reflexões importantes para a compreensão de que aproveitar o momento da vivência é indispensável na vida dos educandos e de que as ações que são propostas e desenvolvidas lhes promoveram contato com a sensação de satisfação em meio ao mundo inclusivo escolar, adquirindo conhecimentos na aprendizagem significativa.

¹³ Descrição da imagem: Fotografia de dois estudantes que seguram um cartaz com a fotografia do Brasil, escritoem azul céu e terra as mesmas estão realizando apresentação de trabalho desenvolvido.

Destaca-se que é de grande relevância que a escola e os educadores promovam e desenvolvam atividades e momentos que sejam significativos para os educandos com deficiência intelectual através de atividades readaptadas, com materiais didáticos que auxiliam a satisfação, do lúdico, de jogos e brincadeiras dirigidas. Essas ações, na perspectiva deste trabalho, são de tamanha certeza que farão um ensino e aprendizado significativo para alunos com deficiência intelectual.

Portanto, pode-se concluir que as didáticas desenvolvidas e desempenhadas através das atividades aqui exibidas foram vistas como um momento de aprendizado e não simplesmente como algo sem nexos. Logo, torna-se viável que a escola juntamente com os educadores disponham de momentos didáticos significativos com ludicidades educacionais para os educandos com deficiência, seja ela de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa. Brasília: DF, 1997. Disponível em: <https://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-02-lingua-portuguesa.pdf>. Acesso em: 8 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. 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)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

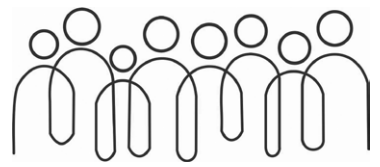
BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018.

CEJAM. Saiba tudo sobre a Deficiência Intelectual. **CEJAM**, 11 de maio de 2015. Disponível em: <https://cejam.org.br/noticias/saiba-tudo-sobre-a-deficiencia-intelectual>. Acesso em: 12 set. 2023.

HAETINGER, Max Gunther. Recreação e lazer. In: HAETINGER, Daniela. **Jogos, recreação e lazer**. 1. ed. rev. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2012. p. 15-24. Disponível em: https://www.apabb.org.br/arquivos/upload/paginas_arquivos/2020/03/23/jogos-de-recreacao-e-lazer_compressed_85_66.pdf. Acesso em: 8 set. 2023.

MANUAL diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <http://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 7 set. 2023.

SERGIPE. **Currículo:** Integrar e Construir, Educação Infantil e Ensino Fundamental, Regulamentado no Sistema Estadual de Ensino por meio do Parecer N° 388/2018/CEE e da Resolução N° 04/2018/CEE. Disponível em: fenense.com.br/wpcontent/uploads/2019/02/CURRICULO.DE...SERGIPE-20022019.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.



ESPIRITUALIDADE E INCLUSÃO DE PACIENTES NO ENFRENTAMENTO DAS DOENÇAS CARDÍACAS¹

João Paulo Santos de Oliveira²

Maria Renilda Barbosa³

Eliane dos Santos Bomfim⁴

Rita de Cácia Santos Souza⁵

Cintia Aparecida Ataíde⁶

Cândida Luisa Pinto Cruz⁷

1. INTRODUÇÃO

O conceito de cardiopatia engloba tanto doenças cardíacas crônicas, como agudas. As cardiopatias agudas, habitualmente rápidas em sua evolução, tornam-se crônicas, e são caracterizadas por perda da capacidade física e funcional do coração⁸.

Por ser as mais preocupantes, as cardiopatias crônicas limitam progressivamente, a capacidade física e funcional do coração e ultrapassa os limites de eficiência dos mecanismos de compensação, uma vez que, as

1 Texto revisado e ampliado do TCC em Enfermagem.

2 Graduação em Enfermagem na Faculdade Dom Pedro II – Lagarto– Sergipe.

3 Graduação em Enfermagem na Faculdade Dom Pedro II – Lagarto– Sergipe.

4 Enfermeira. Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente na Faculdade Dom Pedro II – Lagarto– Sergipe.

5 Pós-doutorado, doutorado em Educação pela UFBA, Mestrado e Licenciatura em Pedagogia pela UFS. Membro da SBPEE, AMAS, ALCS e AFLAS. Membro Fundadora do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NUPITA (UFS).

6 Psicóloga do Centro Reabilitação IV-Aracaju. Doutora em Educação–UFS. Mestre em Ciências da Saúde concentração Saúde da Criança e Adolescente–UFMG. Especialista em AEE–FAVENI. Lic. Em Biologia. Pesquisadora do NUPITA/UFS gt educação infantil e do grupo pesquisa EDUCON/UFS.

7 Doutoranda em Educação pela Universidade Tiradentes, docente Rede Estadual de Educação Sergipe, Mestre em Educação UFS e Pesquisadora do NUPITA/UFS.

8 Dutra, O. P. et al. II DIRETRIZ BRASILEIRA DE CARDIOPATIA GRAVE. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. [Internet]. 2006 [acesso 11 de março de 2021]; 87(2): 223–32. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/abc/v87n2/a24v87n2.pdf>.

avaliações da capacidade funcional do coração permitem a distribuição dos pacientes em classes ou graus de gravidade. A equipe, por sua vez, encontra-se limitada, diante de um tratamento clínico ou cirúrgico, que necessita ser bem realizado e adequado⁹.

Perante isso, é necessário que o tratamento seja amplo, que ao olhar para o paciente cardiológico seja avaliado todas as suas dimensões de vida, principalmente os que apresentam a cronicidade da doença, que muitas das vezes de desfechos fatais. Nesse sentido, a equipe multidisciplinar pode se beneficiar de uma história espiritual para que seja adicionado em sua terapia como fator que influencia no seu conforto, e assim permite o cardiologista, realizar uma abordagem mais integrativa¹⁰.

Com isso, é perceptível que, para poder adicionar esse tipo de terapia em um tratamento de um paciente, é necessário olhar o indivíduo como todo. Nesse sentido a Organização Mundial de Saúde (OMS), traz um novo conceito a saúde, mais amplo e não apenas como ausência de doença, ou seja, é um completo bem-estar físico, psíquico e social¹¹.

Então, diante da necessidade de se considerar o indivíduo como um ser holístico e passou-se a considerar a pessoa em sua totalidade, incluindo então outras dimensões além da biológica, tais como a psicológica, social e espiritual, conforme propõe as diretrizes dos cuidados paliativos¹². Com base nisso, para que o ser humano esteja completamente sadio, necessita que ele obtenha bem-estar em todos os âmbitos de sua vida, o que inclui a espiritualidade.

9 Dutra, O. P. et al. II DIRETRIZ BRASILEIRA DE CARDIOPATIA GRAVE. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. [Internet]. 2006 [acesso 11 de março de 2021]; 87(2): 223–32. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/abc/v87n2/a24v87n2.pdf>.

10 Lucchetti G, Granero AL; Avezum JR. Religiosidade, Espiritualidade e Doenças Cardiovasculares. Rev Bras Cardiol. [Internet]. 2011 [acesso 11 de março de 2021]; 24(1): 55–7. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2011_01/a_2011_v24_n01_07giancarlo.pdf.

11 Organização Mundial da Saúde– OMS. Carta da Organização Mundial de Saúde, 1946. [acesso 18 de março de 2021].

12 World Health Organization – WHO. Definition of Palliative Care. [Internet] 2014 [acesso 15 de Março de 2021]. Disponível em: <https://www.who.int/cancer/palliati-ve/definition/en/>

Assim, compreende-se que a medicina passou e até hoje passa por grandes avanços na história da Ciência, sejam eles tecnológicos ou em medidas terapêuticas no ambiente hospitalar. O que destaca a evolução das terapias, e como é importante saber que todo e qualquer tipo de cuidado ou medida é essencial para preservar o bem-estar do paciente. O trabalho em saúde sempre esteve ligado as práticas religiosas¹³, o que pressupõe, que, além dos fármacos, das cirurgias ou qualquer outra medida invasiva, a prática da espiritualidade é importante no processo de adoecimento e doença.

Ademais, é necessário entender inicialmente o conceito da espiritualidade, uma vez que é confundida com religião, apesar de andarem juntas quando o assunto é a Fé. Espiritualidade, é definida como a relação com o sagrado, transcendente, também dita como referente ao domínio do espírito, algo invisível e intangível que é a essência da pessoa¹⁴, nosso corpo está ligado ao físico e a alma, tudo que for ligado a alma será espiritual.

O ser humano é formado por corpo, mente e espírito, logo se torna necessário contemplar também a avaliação do campo espiritual para poder realizar a intervenção adequada¹⁵. Já Religião, é descrita através de um sistema organizado de crenças, práticas e símbolos desenvolvidos para facilitar a proximidade com o sagrado ou transcendente¹⁶, ou seja, é uma ponte que ajuda o ser humano a está mais próximo de Algo Superior.

De acordo com, Menezes, a espiritualidade é um termo mais abrangente do que a religião, e atribui-se à condição humana, que se associa ao

13 Vasconcelos EM. Espiritualidade na educação popular em saúde. Cadernos CEDES. 2009 [acesso 20 de Março de 2021]; 29(79): 323–33.

14 Santos, M. T. et al. Influência da espiritualidade em pacientes pós transplante hepático: um estudo transversal. Rev. Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar. [Internet]. 2014 [acesso 20 de março de 2021]; 17(2): 24–48. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v17n2/v17n2a03>.

15 Ronaldson S; Hayes L; Aggar C; Green J; Carey, M. Spirituality and spiritual caring: nurses' perspectives and practice in palliative and acute care environments. Journal of Clinical Nursing. [Internet]. 2012; [acesso 10 de Maio de 2021] 21(16): 2126–35. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2702.2012.04180.x>.

16 Santos, M. T. et al. Influência da espiritualidade em pacientes pós transplante hepático: um estudo transversal. Rev. Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar. [Internet]. 2014 [acesso 20 de março de 2021]; 17(2): 24–48. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v17n2/v17n2a03>.

modo pelo qual as pessoas procuram e exprimem o sentido e propósito da vida, como também a forma que manifestam o estado de conexão ao momento, consigo (self), no mundo, na natureza e ao sagrado¹⁷. Assim, entende-se que não é necessário ter uma religião para mediar o contato com aquilo que é sagrado para o indivíduo.

E, a equipe de Enfermagem por ser a principal mediadora dos cuidados, os profissionais que promovem e previnem a saúde, torna-se importante que diversifiquem as maneiras de tratamento para com seu paciente, pois são os enfermeiros que estarão mais tempos com o enfermo. De acordo com Santana, é nesse momento que o enfermeiro necessita promover uma maior aproximação com o paciente por meio da comunicação, para identificar suas necessidades e proporcionar-lhe uma melhor qualidade de vida¹⁸.

A Espiritualidade é um fator fundamental para ajudar no processo de cura ou no enfrentamento de uma doença. De acordo com Chida, Stepto & Powell, “Publicações na área de saúde têm associado espiritualidade à melhor qualidade de vida e menor número de internações e mortalidade”, isso confirma a influência do fator espiritual¹⁹. E em relação à doença coronariana (cardiopatia), alguns estudos têm mostrado que aqueles que possuem maiores níveis de bem-estar espiritual evoluem com menor progressão da doença²⁰.

Qual o conceito de inclusão se faz necessário para compreender seu enfoque neste texto? Acreditamos que a inclusão social permite refletir sobre as diferenças e necessidades dos pacientes com doença cardíaca pas-sam como estresse psicológico, físico e emocional requer atendimento as

17 Santos RR. et al. Qualidade de Vida Relacionada à Saúde e Espiritualidade em Pessoas com Câncer. *Revista Brasileira de Cancerologia*. 2018 [acesso 16 de Março de 2021]; 64(1): 9–17.

18 Santana J; Zanin CR.; Maniglia, JV. Pacientes com câncer: enfrentamento, rede social e apoio social. *Revista Paidéia*. [Internet]. 2008 [acesso 10 de Maio]; 18(40): 371–84. Disponível em: < [http:// www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/13.pdf](http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/13.pdf)>.

19 Chida Y, Steptoe A, Powell LH. Religiosity/spirituality and mortality. A systematic quantitative review. *Psychother Psychosom*. [Internet] 2009 [acesso em 20 de Março de 2021]; 78(2): 81–90. Disponível em: 10.1159/000190791. Epub 2009 Jan 14. PMID: 19142047.

20 Morris EL. The relationship of spirituality to coronary heart disease. *Altern Ther Health Med*. 2001 [acesso 16 de Março de 2021]; 7(5): 96–8.

suas necessidades, reflexão sobre sua vida e a espiritualidade é um elo de cuidado para si, entre aqueles profissionais, familiares e sua rede de apoio no transcorrer da sua doença. A Lei Brasileira da Pessoa com deficiência (LBI) possibilita a ampliação do entendimento sobre a deficiência e neste caso a doença cardíaca vincula-se o compreensão da sua gravidade, pois descreve:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem **impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial**, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O paciente com doença cardíaca pode ter limitações físicas, emocionais, intelectuais e de interação com o meio ambiente em que vive, pois, sua condição pode não lhe permitir uma boa condição física, assim impossibilita o cidadão de ter uma rotina normal, isso porque alguns esforços simples e rotineiros podem até mesmo colocar sua vida em risco. Desse modo, por ser uma doença grave, o paciente possui algumas garantias para poder viver com mais dignidade, por exemplo, o direito a aposentadoria por invalidez.

A Portaria de Consolidação nº 3/GM/MS de 28 de setembro de 2017 (Origem: Portaria nº 793 de 24 de abril de 2012), a Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência, no âmbito do SUS, amplia, qualifica e diversifica as estratégias para a atenção às pessoas com deficiência física, auditiva, intelectual, visual, estomia e múltiplas deficiências, por meio de uma rede de serviços integrada, articulada e efetiva nos diferentes pontos de atenção para atender às pessoas, aqui cabe também a cardiopatia grave pois são necessários aos mesmos,

- Respeito aos direitos humanos, com garantia de autonomia, independência e de liberdade às pessoas com deficiência para fazerem as próprias escolhas;
- Garantia de acesso e de qualidade dos serviços, ofertando cuidado integral e assistência multiprofissional, sob a lógica interdisciplinar;

- Atenção humanizada e centrada nas necessidades das pessoas;
- Diversificação das estratégias de cuidado;
- Desenvolvimento de atividades no território, que favoreçam a inclusão social com vistas à promoção de autonomia e ao exercício da cidadania;

Ao sofrer com uma doença cardíaca grave surgem emoções conflitantes e ter a opção de ser assistido, protegido, receber atenção humanizada dentro do hospital, local bastante assustador para muitas pessoas reveste-se em um momento de acolhimento e um olhar humano para si.

Nesta perspectiva compreende-se inclusão social na perspectiva do autor Romeu Kazumi Sassaki, para ele é “um processo bilateral no qual as pessoas ainda excluídas e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.”²¹

Unir a espiritualidade requer um tratamento sério e de acreditar na religião escolhida pelo indivíduo sem que ocorra juízo de valores, mas aceitação e acolhimento a pessoa. Aceitar-se com suas singularidades e crenças é um passo para aceitar a conviver com as diferenças!

Na Lei Brasileira da Inclusão-LBI, é assegurado no Art. 13. A pessoa com deficiência somente será atendida sem seu consentimento prévio, livre e esclarecido em casos de risco de morte e de emergência em saúde, resguardado seu superior interesse e adotadas as salvaguardas legais cabíveis. Garantir a aceitação da sua condição e limitações bem como seus desejos aliados a espiritualidade e crenças possibilita serenidade em um momento difícil.

Diante disso, muitos profissionais se encontram limitados e não buscam outros métodos e terapias, a não ser aqueles que estudaram e têm um certo domínio. Assim, os pacientes que obtêm uma enfermidade crônico-degenerativa, especificadamente, uma cardiopatia, tendem a sofrer por

21 SASSAKI, R. K. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997, p. 41.

perceberem que tal patologia “não possui mais soluções”, e o que resta são os tratamentos medicamentosos, invasivos e alguns cuidados paliativos. Nesse sentido, o estudo tem como questão norteadora, saber: De que forma a Espiritualidade influencia na vida das pessoas com alguma cardiopatia?

Portanto, o estudo tem como objetivo analisar a influência da espiritualidade em pacientes no enfrentamento de doenças cardiológicas.

2. MÉTODO

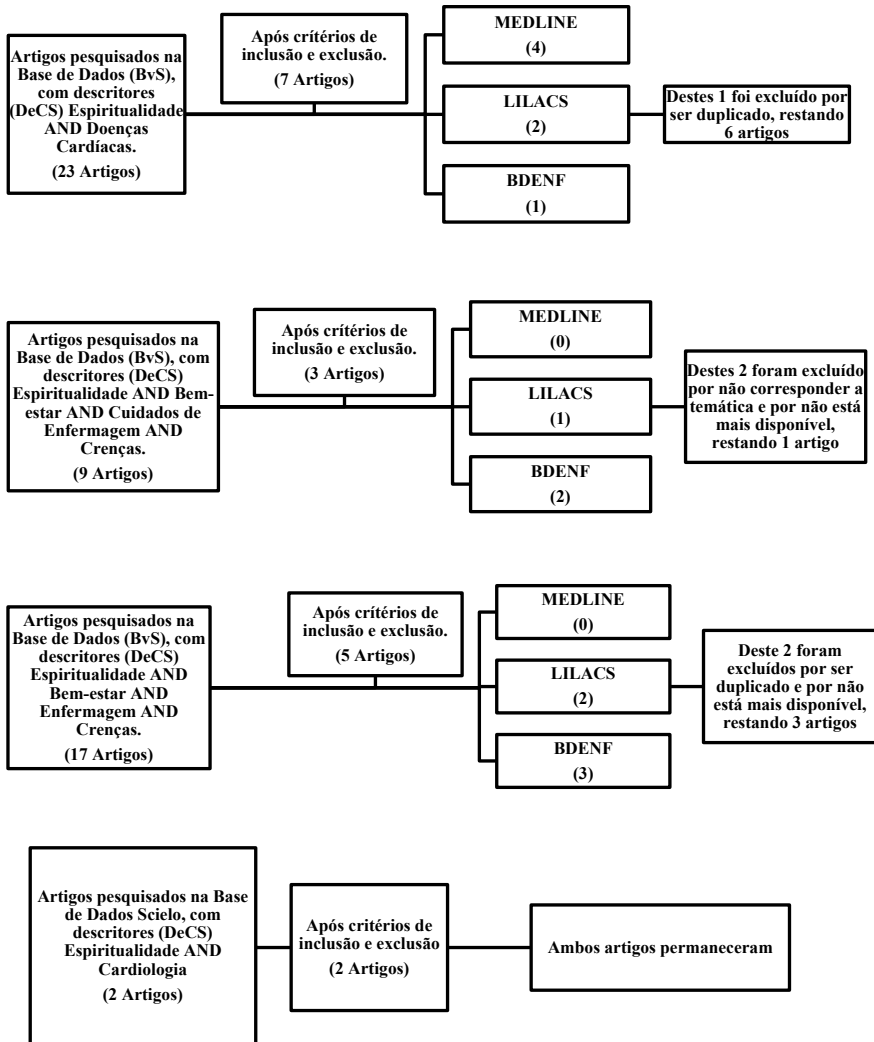
Trata-se de uma pesquisa exploratória bibliográfica, que consiste em analisar estudos já publicados. Assim, dois pesquisadores, analisaram os estudos relevantes existentes e que abordaram a temática sobre a influência da espiritualidade em pacientes cardiopatas.

Perante isso, o estudo delineou-se através da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), no período de março a maio, a partir das bases de dados LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), BDE-NF (Base de Dados em Enfermagem), MEDLINE (Medical Literature Analysis and Retrieval System Online) e SciELO (Scientific Electronic Library Online), em busca de artigos publicados nos últimos cinco anos (2015 a 2020), utilizando os seguintes descritores validados no DeCS (Descritores Validados em Saúde): Espiritualidade, doenças cardíacas, cardiologia, bem-estar, cuidados de enfermagem e crenças.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão estudos disponíveis on-line, no formato de artigos, textos completos, nos idiomas: português ou inglês e que tinham como foco a temática influência da espiritualidade em pacientes no enfrentamento de doenças cardíacas. E como critérios de exclusão, os seguintes: artigos não relacionados à temática proposta, estudos duplicados, como também estudos que não obedeceram a uma estrutura de um artigo, como teses, monografias, dissertações e revisão de literaturas.

Na primeira busca, foram encontrados 51 artigos, destes, após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos, restaram 12 artigos, foram selecionados para uma amostra final.

Figura: Fluxograma de bases de dados. Lagarto, SE, Brasil, 2021.



3, RESULTADOS

Foi elaborado um quadro, com intuito de apontar os estudos e seus principais autores, que irão servir como base para o referencial teórico com as temáticas mais relevantes que suprem a necessidade do objeti-

vo desse estudo, contendo as seguintes informações: Título, periódico/ano, objetivos e a metodologia, como apresentado no quadro (quadro 1) abaixo.

Em um âmbito geral, todos os artigos pontuaram a espiritualidade como processo existente no processo de saúde-doença dos pacientes, o que mais uma vez demonstra a importância de sua atuação no cuidado do paciente, assim seguiram uma metodologia específica para chegar nos respectivos resultados.

Quadro 1: Características dos estudos selecionados para a revisão. Lagarto, Sergipe, Brasil 2021

Título	Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo	Metodologia
Percepção das mulheres com doenças cardíacas sobre a sua gravidez de alto risco.	2020	Meneguim, S, Pollo F.C, Souza M.J, Benichel R.C, Garuzzi, M.	Compreender os significados que mulheres cardiopatas atribuem à gravidez de alto risco e identificar sua percepção sobre os riscos para o binômio mãe-filho.	Foi realizado um estudo quantitativo com 39 gestantes cardiopatas de uma universidade pública de uma cidade do interior de São Paulo, Brasil. Os dados foram coletados por meio de entrevista com os pacientes e analisados por meio do Discurso do Sujeito Coletivo.
Preditores de Qualidade de Vida em Pacientes com Doenças Cardíacas.	2020	Soleimani, M.A, Zarabadi-Pour S, Motaleb S.A, Allen K.	Avaliar se os fatores sociodemográficos e o bem-estar espiritual prevêem QoL entre os doentes com doenças cardíacas.	Método de amostragem conveniente de um hospital iraniano participaram neste estudo descritivo-correlacional.
O Efeito da Intervenção Religiosa utilizando a Oração pela Qualidade de Vida e Estatuto Psicológico dos Pacientes com marca-passo Permanente.	2020	Naimi E, Eilami O, Babuei A, Rezaei K, Moslemirad M.	Determinar o efeito da oração sobre a qualidade de vida e o estado psicológico dos pacientes com marca-passo permanente.	Este é um estudo quase-experimental no qual 75 pacientes foram atribuídos a grupos experimentais e de controle.

Título	Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo	Metodologia
Religião e espiritualidade como preditores dos resultados relatados pelos pacientes em adultos com doenças cardíacas congênitas em todo o mundo.	2019	Moons P, Luyckx K, De-zutter J, Kovacs A.H, Thomet C, Budts W, Enomoto J, Sluman M.A, Yang H, Jackson J.L, Khairy P, Subramanian R, Alday L, Eriksen K, Dellborg M, Berghammer M, Johansson B, Mackie A.S, Menahem S, Caruana M, Veldtman G, Soufi A, Fernandes S.M, White K, Cal-lus E, Kutty S, Apers S.	A religião e a espiritualidade podem ser recursos para a força e a resistência internas, e podem ajudar a gerir os desafios da vida. Foram realizados estudos prévios principalmente em países com elevadas proporções de religiões/espirituais. Investigámos se ser religioso/espiritual é um preditor independente de resultados relatados pelos pacientes (PROs) numa grande amostra internacional de adultos com doenças cardíacas congénitas, se o nível individual de importância da religião/espiritualidade é um preditor independente de PROs e se estas relações são moderadas pelo grau em que os respectivos países são religiosos ou seculares.	Foi um estudo transversal, no qual 4028 pacientes de 15 países foram inscritos. Os pacientes preencheram questionários para medir a percepção do estado de saúde; funcionamento psicológico; comportamentos de saúde; e qualidade de vida
Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca	2017	Rabelo A C.S, Souza, F.V.F.S, Silva L.F.	Conhecer a contribuição da teoria de Watson para o cuidado de enfermagem dirigido ao ser com cardiopatia no pós-operatório de cirurgia cardíaca.	Pesquisa qualitativa, por meio do método de pesquisa-cuidado, realizado com dez pessoas que realizaram cirurgia cardíaca em um hospital especializado, de junho a agosto de 2013, no município de Fortaleza-CE.
Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica	2016	Silva C.F, Borges F.R, Avelino C. C.V, Miarelli A.V.T.C, Vieira G.I.A, Goyatá S.L.T.	Avaliar a espiritualidade e a religiosidade de 65 pacientes hipertensos atendidos em centro de atendimento a doenças crônicas.	Pesquisa descritiva, exploratória, de delineamento transversal.

Título	Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo	Metodologia
Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da enfermagem hospitalar	2018	Tavares M.M, Gomes A.M.T, Barbosa D.J, Rocha J.C.C, Bernardes M.M.R, Thien-go P.C.S.	Promover reflexões sobre a presença da espiritualidade e religiosidade no cotidiano do enfermeiro hospitalar.	Estudo descritivo, tipo análise reflexiva a partir de artigos nacionais e internacionais pesquisados na BVS, PubMed/MEDLINE e na biblioteca SciELO.
Religiosidade/ espiritualidade, indicadores de saúde mental e parâmetros hematológicos de profissionais de enfermagem	2020	Carneiro E.M, Arantes J.P, Silva D.A.A, Catarino J.S, Rodrigues Júnior V, Borges M.F.	Analisar a relação entre Religiosidade e Espiritualidade, indicadores de saúde mental, parâmetros hematológicos e percepção da saúde de profissionais de enfermagem.	Estudo transversal com 53 funcionários. Utilizou-se Medida Multidimensional Breve de Religiosidade e Espiritualidade, Inventário Stress Lipp, Ansiedade e Depressão de Beck, Bem-Estar Subjetivo, hemograma e imunoglobulina A.
Significado da religião/religiosidade para a pessoa idosa	2018	Oliveira L.B, M e n e z e s T.M.O	Compreender o significado da religião/ religiosidade para a pessoa idosa.	Estudo qualitativo, fenomenológico, fundamentado em Martin Heidegger. Fizeram parte do estudo 13 idosas cadastradas em um Centro Social Urbano de Salvador, Bahia, Brasil, com idade entre 60 e 84 anos. A coleta dos depoimentos foi realizada no período de novembro de 2013 a maio de 2014, através da entrevista fenomenológica.
Religiosidade e crença em Deus no pré-operatório de cirurgia cardíaca: estudo exploratório	2015	Gomes E.T, Espinha D.C.M, Bezerra S.M.M.S.	Analisar as relações entre a crença em Deus e a religiosidade no período pré-operatório de cirurgia cardíaca.	Estudo exploratório, qualitativo, em que se utilizou uma entrevista semiestruturada e a análise de Bardin para a extração dos conteúdos. Foram entrevistados 12 pacientes que se apresentavam como crentes em Deus, de qualquer religião e com elevado bem-estar espiritual avaliado previamente por uma escala validada. A questão norteadora da pesquisa foi há relação entre o seu Deus e o seu adoecimento?

Título	Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo	Metodologia
Associação entre Espiritualidade e Adesão ao Tratamento em Pacientes Ambulatoriais com Insuficiência Cardíaca	2016	Alvarez J.S, Goldreich L.A, Nunes A.H, Zandavalli M.C.B, R.B, Belli K.C, Rocha N.S, Fleck M.P.A, Clausell N.	Avaliamos a possibilidade de a espiritualidade influenciar a adesão ao tratamento de pacientes ambulatoriais com insuficiência cardíaca.	Estudo transversal com pacientes ambulatoriais com insuficiência cardíaca, cuja adesão ao tratamento multidisciplinar foi avaliada. Os pacientes foram avaliados sobre qualidade de vida, depressão, religiosidade e espiritualidade, utilizando questionários validados. Foram obtidas correlações entre adesão e variáveis psicossociais de interesse. Modelos de regressão logística exploraram preditores independentes de adesão.
Validação da Escala de Bem-Estar Espiritual para pacientes hospitalizados no período pré-operatório	2018	Gomes E.T, Bezerra S.M.M.S.	Validar o uso da Escala de Bem-Estar Espiritual para pacientes em internamento no pré-operatório.	Estudo de validação da versão brasileira da Escala de Bem-Estar Espiritual para aplicação em pacientes em internamento no período pré-operatório, realizado entre os meses de janeiro e abril de 2017, nas enfermarias de um hospital universitário especializado em cardiologia clínica e cirúrgica. Realizou-se análise fatorial exploratória por rotação ortogonal do tipo Varimax. Foram avaliadas a fidedignidade e a consistência interna e as correlações entre os itens e o total.

Fonte: Autoria própria, 2021

Em geral, como base nos estudos encontrados durante a pesquisa, foi realizado um levantamento quanto ao tipo de metodologia utilizado nessas assiduidades, dentre eles, estudos qualitativos, quantitativos, descritivo, transversal, exploratório, amostragem, quase experimental e estudo de validação, no qual desde foram selecionados 12 (100%) artigos publicados entre os anos de 2015 a 2020: 1(8%) em 2015, 2 (18%) em 2016, 1 (8%) em 2017, 3 (25%) em 2018, 1 (8%) em 2019 e 4 (33%) em 2020.

Vale destacar que diante da diversidade dos métodos dos estudos escolhidos, é preciso ter um olhar minucioso, uma vez que, o que é abordado pelos os autores demonstram ideologias, realidades, conceitos diferentes em cada contexto. De tal modo para um entendimento melhor das ideias expostas, realizou-se uma discussão para mostrar as perspectivas de cada autor que referente a influência da espiritualidade em pacientes no enfrentamento das doenças cardíacas.

4.DIUSSÃO

O ser humano em sua essência possui medo de algo, principalmente quando se refere a alguma doença, no qual, diante da descoberta tudo parece não ter sentido e tudo em sua volta parece desmoronar, parece perdido e sem solução. Quando uma pessoa é diagnosticada com uma doença crônica, é difícil enfrentar a enfermidade sozinha, então é normal que diante de sua realidade, se disponha de algo para que se fortaleça perante a situação que a constrange.

Nesse momento, durante o atendimento é preciso conhecer o indivíduo, criar um vínculo, está atento às suas necessidades. Pois isso fará com que todo cuidado seja ofertado, inclusive, um tratamento espiritualizado, pautado naquilo que o paciente acredita e confia. Saber que o paciente é espiritualizado, faz com que o enfermeiro aplique essa competência no atendimento ou no cuidado, o que facilita no processo de recuperação ou enfrentamento da doença. Segundo Tavares, enfermeiros podem compreender e identificar algumas particularidades implicadas nos conceitos de espiritualidade e religiosidade, de modo igual, reconhecendo articulação entre eles, uma vez que o emprego desses conceitos no ambiente de trabalho sofre influência de seu estado e vivência espiritual²².

22 Tavares MD. et al. Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da Enfermagem hospitalar. Revista de enfermagem UFPE on line. [Internet]. 2018 [acesso 20 de abril de 2021]; 12(4): 1097-102. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970727>.

Profissionais de enfermagem mais religiosos e espiritualistas apresentam melhor saúde mental, maior imunidade, além de melhor percepção de saúde²³. Decerto, todos os indivíduos que estão sob os cuidados do enfermeiro espiritualizado, sofrem uma influência positiva, em virtude da, vivência e contato, o que contribui para o tratamento.

Em conformidade, a importância de um olhar bem amplo para o paciente, para todas as suas dimensões, interfere para que o tratamento espiritualizado seja explorado como terapia no processo saúde-doença. A relação enfermeiro e ser cuidado tem maior possibilidade de ser construída de forma transpessoal, na qual a consciência de cuidado ultrapassa dimensão biológica e material, quando embasada por uma teoria de enfermagem. O enfermeiro deve ser capaz de transcender o contexto físico, buscando o espiritual²⁴. É como se o enfermeiro fosse a ponte, que ajuda o paciente a passar por aquela comorbidade, é ser facilitador da promoção do bem-estar biopsicológico, socio espiritual e emocional²⁵.

Isso só comprova que o contato com o paciente é de extrema importância, principalmente que o profissional se mantenha presente e disposto a ouvir, reconhecendo a totalidade do ser²⁶. Mediante a isso, a equipe de saúde multidisciplinar se beneficia da história espiritual dos pacientes e elaboram seus projetos terapêuticos mais integrativo e que considere a visão holística do ser humano no seu contexto biopsicossocial e espi-

23 Carneiro, É. M. et al. Religiosidade/espiritualidade, indicadores de saúde mental e parâmetros hematológicos de profissionais de enfermagem. *Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde*. [Internet]. 2019 [acesso em 14 de Maio de 2021]; 9(1): 64–77. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1117959>.

24 Rabelo A. et al. Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. [Internet]. 2017 [acesso 14 de maio de 2021]; (4): 1–10. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000400415.

25 Tavares MD. et al. Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da Enfermagem hospitalar. *Revista de enfermagem UFPE on line*. [Internet]. 2018 [acesso 20 de abril de 2021]; 12(4): 1097–102. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970727>.

26 Rabelo A. et al. Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. [Internet]. 2017 [acesso 14 de maio de 2021]; (4): 1–10. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000400415.

ritual²⁷. Oferecer um atendimento humanizado, não é apenas uma obrigação da enfermagem, segundo Rabelo, entre as ações de enfermagem, o ouvir e o conversar foram relacionados por pacientes, como ações que diferenciam o cuidado prestado, como sendo de forma amorosa ou por obrigação profissional²⁸, assim proporcionando-os às melhores formas de enfrentamento da doença durante a hospitalização²⁹.

Então, para que o enfermeiro aplique tudo isso, Rabelo, afirma que, cabe ao enfermeiro ter habilidades que permitam o cuidado de forma genuína, com amor, praticado com senso de responsabilidade, que deve permear cada ação de cuidado, cada atitude intencional, preocupação e atenção³⁰.

Porém, sabe que a realidade a qual é bastante visível no ambiente hospitalar ou até mesmo nos ambientes de formação, a discussão a respeito da espiritualidade sofre com uma lacuna, o que dificulta na atuação do profissional, dessa maneira, o enfermeiro deve se atentar para situações de instabilidade clínica que podem refletir a tenuidade das linhas que separam o discurso de estímulo ao paciente e à família com uma falsa religião, e por isso, é de salienta-se que o aspecto espiritual revela-se como uma necessidade básica humana, o enfermeiro deve compreender, identificar e acessar essas necessidades, se comunicando com o paciente e familiares³¹.

27 Silva CF. et al. Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. *Revista Bioética*. [Internet]. 2016 [acesso em 4 de maio de 2021]; 24(2): 332-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0332.pdf>.

28 Rabelo A. et al. Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. [Internet]. 2017 [acesso 14 de maio de 2021]; (4): 1-10. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000400415.

29 Tavares MD. et al. Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da Enfermagem hospitalar. *Revista de enfermagem UFPE on line*. [Internet]. 2018 [acesso 20 de abril de 2021]; 12(4): 1097-102. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970727>.

30 Rabelo A. et al. Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. [Internet]. 2017 [acesso 14 de maio de 2021]; (4): 1-10. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000400415.

31 Tavares MD. et al. Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da Enfermagem hospitalar. *Revista de enfermagem UFPE on line*. [Internet]. 2018 [acesso 20 de abril de 2021]; 12(4): 1097-102. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970727>.

Assim, sabe-se que, a forma de lidar com a enfermidade se diferencia de paciente para paciente e claro de doença para doença. As cardiopatias, na sua grande maioria crônicas, causa um desconforto muito grande na vida dos pacientes e de seus entes, devido a delicadeza que possui e por se tratar de um órgão vital. De acordo com Silva, as doenças crônicas, em especial as cardiovasculares é a principal causa de morte³². Dados como esses amedrontaram os enfermos, que na busca da sobrevivência, utilizam meios para se estruturar ou se fortalecer. Há evidências científicas que pacientes portadores de doenças crônicas se apegam à fé, como forma de encontrar apoio ou alívio para sua dor³³.

Para Moons, espiritualidade é um fator importante e determinante social para a saúde, que contribui positivamente, e está associada com uma melhor saúde mental e o enfrentamento de algumas patologias³⁴, ou seja, a espiritualidade, além de estar dentro do conceito de saúde, envolve ainda outras dimensões. Mostrou-se também significativamente correlacionada com outras variáveis psicossociais³⁵, facilitando ainda mais o tratamento. Um indivíduo espiritualizado provavelmente tem maior tendência a seguir recomendações vindas de uma pessoa com quem tem um relacionamento próximo³⁶ e contribuir para melhoria da sua condição e bem estar³⁷.

32 Silva CF. et al. Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. *Revista Bioética*. [Internet]. 2016 [acesso em 4 de maio de 2021]; 24(2): 332-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0332.pdf>.

33 Tavares MD. et al. Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da Enfermagem hospitalar. *Revista de enfermagem UFPE on line*. [Internet]. 2018 [acesso 20 de abril de 2021]; 12(4): 1097-102. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970727>.

34 Moons, P. et al. Religião e espiritualidade como preditores de resultados relatados por pacientes em adultos com doença cardíaca congênita em todo o mundo. *International Journal of Cardiology*. [Internet]. 2019 [acesso 17 de maio de 2021]; 274(7): 93-4. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-30077534>.

35 Alvarez, J. S. et al. Associação entre Espiritualidade e Adesão ao Tratamento em Pacientes Ambulatoriais com Insuficiência Cardíaca. *ABC CARDIOL* [Internet]. 2016; [acesso 5 de maio de 2021]; 106(6): 491-01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/6YHRm6TMZv8PwWXNMQRdRRL/?lang=pt>.

36 Alvarez, J. S. et al. Associação entre Espiritualidade e Adesão ao Tratamento em Pacientes Ambulatoriais com Insuficiência Cardíaca. *ABC CARDIOL* [Internet]. 2016; [acesso 5 de maio de 2021]; 106(6): 491-01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/6YHRm6TMZv8PwWXNMQRdRRL/?lang=pt>.

37 Oliveira AL; Menezes, TM. Significado da religião/religiosidade para a pessoa idosa. *Revista Brasileira de Enfermagem* [Internet]. 2018 [acesso 14 de maio de 2021]; 71(2): 823-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/reben/a/q3MwtHsDHjmbtFDtwQM68x/?lang=en>.

Em um estudo realizado por Silva, mostrou que 80% dos pacientes entrevistados, afirmaram ter tido experiência religiosa/espiritual que mudou suas vidas e 100% relataram ter sido recompensados por sua fé³⁸. O que implica na influência da espiritualidade na vida do indivíduo, seja qual for sua cultura, seja qual for seus costumes, sempre irá existir algo espiritual que sobressai a força humana.

Noutro estudo, GOMES et al, constatou que, em uma análise de bem-estar espiritual, todos os pacientes da amostra apresentaram valor máximo para o domínio bem-estar religioso, ligado às questões da relação com Deus³⁹. O bem-estar espiritual pode ser um mecanismo de enfrentamento e impedir o sofrimento psicológico e os sentimentos de desesperança⁴⁰.

Em uma abordagem em gestantes cardiopatas, apresentou um resultado bastante preocupante; das entrevistadas, todas possuíam algum tipo de cardiopatia e relatavam medo muito grande de morrer, devido aos riscos que a doença lhes apresentava, contudo, a espiritualidade é a proteção que procuram para enfrentar uma situação marcada pela impotência e incertezas, e que isso pode ser uma fonte de alívio e proteção para enfrentar as dificuldades⁴¹.

Perante isso, avaliar o bem-estar espiritual dos pacientes durante o internamento hospitalar é de suma importância para a abordagem da pessoa como um todo, devendo ser aprimorados os recursos disponíveis

38 Silva CF. et al. Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. *Revista Bioética*. [Internet]. 2016 [acesso em 4 de maio de 2021]; 24(2): 332-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0332.pdf>.

39 Oliveira AL; Menezes, TM. Significado da religião/religiosidade para a pessoa idosa. *Revista Brasileira de Enfermagem* [Internet]. 2018 [acesso 14 de maio de 2021]; 71(2): 823-29. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/reben/a/q3MwtHsDHjmbrtFDtwQM68x/?lang=en>.

40 Gomes, Eduardo Tavares; Espinha, DCM; Bezerra S. Religiosidade e crença em Deus no pré-operatório de cirurgia cardíaca: estudo exploratório. *Online Brazilian Journal of Nursing*, [Internet]. 2015 [acesso 5 de maio de 2021]; 14(3): 273-83. Disponível em: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20155138>.

41 Soleimani MA. et al. Preditores de qualidade de vida em pacientes com doença cardíaca. *Journal of Religion and Health*. [Internet]. 2020 [acesso 10 de maio de 2021]; 59: 2135-48. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10943-019-00968-7>.

para tal⁴². Mesmo em pacientes que não conseguem encontrar sentido na doença⁴³. Pois, informações acerca da história da espiritualidade do paciente, principalmente cardiopatas, pode favorecer o tratamento e sua abordagem integrativa⁴⁴.

Alvarez, diz que, a espiritualidade pode ser uma importante variável associada à adesão ao tratamento para pacientes ambulatoriais com Insuficiência Cardíaca (IC), pois é um valor notadamente considerável⁴⁵. Dessa forma, a busca por um apoio espiritual permite a pessoa que se encontra em situações de incertezas, uma possibilidade de apoio incondicional, trazendo benefícios positivos ao enfretamento dos momentos angustiantes, promovendo a esperança de uma vida melhor⁴⁶.

Por isso que, todo e qualquer ser humano, ao se deparar com situações de risco, buscam sentido perante suas fraquezas, ainda mais quando percebem que aquele problema, não consegue resolver sozinho e precisam de uma força maior, de alguém do lado, de um amuleto, de um profissional qualificado exercendo a ciência, ou simplesmente uma oração. Naimi, diz que a oração é uma das atividades religiosas mais importantes intervenções⁴⁷. E

-
- 42 Gomes, Eduardo Tavares; Bezerra, SMMDS. Validação da Escala de Bem-Estar Espiritual para pacientes hospitalizados no período pré-operatório. *Period. J Bras Psiquiatr*, [Internet]. 2018 [acesso 10 de maio de 2021]; 67(3): 179–85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/X8ds8nwtmH-9cyGz8kpyNKfR/?lang=pt>.
- 43 Gomes, Eduardo Tavares; Espinha, DCM; Bezerra S. Religiosidade e crença em Deus no pré-operatório de cirurgia cardíaca: estudo exploratório. *Online Brazilian Journal of Nursing*, [Internet]. 2015 [acesso 5 de maio de 2021]; 14(3): 273–83. Disponível em: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20155138>.
- 44 Silva CF. et al. Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. *Revista Bioética*. [Internet]. 2016 [acesso em 4 de maio de 2021]; 24(2): 332–43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0332.pdf>.
- 45 Alvarez, J. S. et al. Associação entre Espiritualidade e Adesão ao Tratamento em Pacientes Ambulatoriais com Insuficiência Cardíaca. *ABC CARDIOL* [Internet]. 2016; [acesso 5 de maio de 2021]; 106(6): 491–01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/6YHRm6TMZv8PwWXNMQRdRRL/?lang=pt>.
- 46 Rabelo A. et al. Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca. *Revista Gaúcha de Enfermagem*. [Internet]. 2017 [acesso 14 de maio de 2021]; (4): 1–10. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000400415
- 47 Naimi, E. et al. O Efeito da Intervenção Religiosa utilizando a Oração pela Qualidade de Vida e Estatuto Psicológico dos Pacientes com marca-passo Permanente. *Journal of Religion and Health*. [Internet]. 2019 [acesso 13 de maio de 2021]; 59(2): 920–27. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-30218372>.

associando com a espiritualidade, Silva apresenta como um tema que promove encontro entre equilíbrio e harmonia⁴⁸.

5. CONCLUSÃO

A partir da investigação realizada sobre a implicação da espiritualidade no tratamento dos pacientes cardíacos, foi possível identificar que os parâmetros biomédicos da assistência não são ferramentas únicas para abarcar os cuidados em saúde do paciente, tendo em vista a complexidade que envolve o processo de adoecimento. Vale frisar que na atualidade, muitos estudos vem apontando a importância da espiritualidade no cuidado em saúde, posto que as estratégias para assistir o processo de adoecimento não deve levar em consideração apenas a disfuncionalidade orgânica. O cuidado deve garantir uma assistência integral do processo de adoecimento, sendo o aspecto biopsicossocial e espiritual, fenômenos de relevância no trato da condição adoecimento

Mediante ao que foi exposto nesta investigação, a espiritualidade precisa ser utilizada como meio terapêutico no processo do cuidado do paciente cardiopata, logo que, o seu emprego nas ações de enfermagem demonstra resultados positivos e satisfatórios.

A condição do cuidado em saúde, em especial dos pacientes cardíacos, apresenta uma dinâmica complexa e multifacetada, destarte, para além de um órgão doente, compete ao profissional da saúde contemplar o aspecto biopsicossocial e espiritual que constitui a condição de adoecimento. É relevante apontar que além dos benefícios ao paciente, também é possível identificar que a temática espiritualidade também consiste em fator protetivo aos cuidadores (sejam eles familiares cuidadores diretos, e até mesmo a equipe de saúde).

48 Silva CF. et al. Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. *Revista Bioética*. [Internet]. 2016 [acesso em 4 de maio de 2021]; 24(2): 332–43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0332.pdf>.

Um estudo sobre familiares que cuidam de crianças com doenças crônicas, identificou que a religiosidade/espiritualidade consiste em fator que viabiliza à família maior aceitação da condição de adoecimento, sendo portanto, um facilitador para melhor enfrentamento do processo de cuidado (ATAIDE, 2006).

Campos e Cols (2023) em revisão sistemática sobre espiritualidade e saúde mental, destacam que uma parte significativa dos estudos sinalizam que a espiritualidade consiste em fator proteção para o autocuidado em saúde mental. Vale destacar que os autores também identificaram uma correlação entre espiritualidade com o sentido existencial. Os autores apontam a necessidade de maior aprofundamento da temática espiritualidade e sua relação com a saúde.

Porém a realidade encontrada nos ambientes hospitalares se contradiz com isso, pois a falta de conhecimento, de formação e de preparo dos profissionais de enfermagem não permitem que a espiritualidade seja utilizada como um fator importante para o tratamento de um paciente. Com isso, uma vez que a equipe de enfermagem é a protagonista do cuidado, é necessário que dentro de seu ambiente de trabalho sejam elaborados momentos de formações, promovendo uma educação permanente da equipe. Apresentando assim a espiritualidade como uma nova variante que influencia na vida dos pacientes, sobretudo os cardiopatas.

Para tanto, no que tange aos saberes técnicos e atitudinais do cuidado prestado pelos profissionais de saúde, a espiritualidade consiste em temática que merece destaque no decorrer da formação em saúde, conforme investigação sobre a percepção de estudantes sobre os desafios da formação médica. Tal investigação identificou que há uma emergente necessidade de aprofundamento de temáticas transdisciplinares no decorrer do processo formativo em saúde. Dentre as maiores necessidades formativas apontadas nesta investigação, a espiritualidade e a inclusão foram consideradas temáticas relevantes e que oportunizam uma atuação mais humana e integral do profissional de saúde. Revelam os estudantes que no decorrer da formação é incipiente a preparação para lidar com a questão da inclusão e espiritualidade na clínica (ATAIDE, 2023).

No tocante a importância da inserção de temas sobre inclusão no ensino superior, Omote (2016), no artigo “Atitudes em relação à Inclusão no Ensino Superior” discute como as práticas inclusivas estão sendo articuladas nas instituições de ensino superior, e destaca a implicação do currículo enquanto agente propositivo para atitudes sociais positivas em relação a práticas inclusivas. Os resultados da pesquisa apontam uma relação de estreitamento do aluno com as práticas inclusivas, quando os componentes curriculares dos cursos de graduação apresentam interface com disciplinas que abordam a inclusão. A conclusão da pesquisa discorre sobre a necessidade da inserção de disciplinas que envolvem a inclusão no componente curricular dos cursos de graduação, para o desenvolvimento de atitudes sociais positivas dos alunos para as práticas inclusivas.

Em pleno século XXI, ainda é emergente nos currículos formativos da saúde a construção de um saber que valoriza apenas o saber orgânico, em detrimento ao saber transversal, plural e dialógico sobre os processos biopsicossociais, espirituais e inclusivos no cuidado. Refletir sobre a inserção de temas transversais na saúde, como espiritualidade e inclusão, se faz necessário, tendo em vista que durante o percurso formativo, ainda é embrionária tais reflexões sobre os aspectos biopsicossociais e espirituais na assistência ao paciente. Urge a necessidade de ampliar estudos para identificar como aspectos do cuidado para integralidade e diversidade, como espiritualidade e inclusão, compõe o cuidado e a assistência no decorrer da formação inicial e continuada dos profissionais de saúde. É sabido que quanto maior a inserção de temas transversais no decorrer da formação do profissional de saúde, mais significativas e efetivas serão as estratégias de cuidado e assistências manejadas ao paciente.

Por fim, os achados desse estudo, tiveram grande valia, para que a espiritualidade fosse apresentada como fator importante na vida dos pacientes no enfretamento das doenças cardíacas. Ademais, pacientes espiritualizados, tendem a aceitar com facilidade a doença acometida, e junto a ela o seu tratamento, diminuindo o tempo de sofrimento e além disso o indivíduo espiritualizado tende a possuir um bem estar relevante, para que diminua os níveis de estresse, diminua a probabilidade de uma de-

pressão e problemas psicológicos e ofereça um novo sentido à vida, movidos pela esperança de que tudo vai ficar bem.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, J. S. *et al.* **Associação entre Espiritualidade e Adesão ao Tratamento em Pacientes Ambulatoriais com Insuficiência Cardíaca.** ABC CARDIOL [Internet]. 2016; [acesso 5 de maio de 2021]; 106(6): 491-01. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/abc/a/6YHRm6TMZv8PwWXNMQRdRRL/?lang=pt>.

BRASIL. [Estatuto da pessoa com deficiência (2016)]. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [texto: (tipo ampliado)]: Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência). – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. 212 p. – (Série legislação ; n. 215)

CARNEIRO, É. M. *et al.* Religiosidade/espiritualidade, indicadores de saúde mental e parâmetros hematológicos de profissionais de enfermagem. Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde. [Internet]. 2019 [acesso em 14 de Maio de 2021]; 9(1): 64–77. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1117959>.

CHIDA Y, STEPTOE A, POWELL LH. Religiosity/spirituality and mortality. A systematic quantitative review. *Psychother Psychosom.* [Internet] 2009 [acesso em 20 de Março de 2021]; 78(2): 81–90. Disponível em: 10.1159/000190791. Epub 2009 Jan 14. PMID: 19142047.

DUTRA, O. P. *et al.* II DIRETRIZ BRASILEIRA DE CARDIOPATIA GRAVE. Arquivos Brasileiros de Cardiologia. [Internet]. 2006 [acesso 11 de março de 2021]; 87(2): 223–32. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/abc/v87n2/a24v87n2.pdf>.

GOMES, E. T.; Bezerra, SMMDS. Validação da Escala de Bem-Estar Espiritual para pacientes hospitalizados no período pré-operatório. *Period. J Bras Psiquiatr.* [Internet]. 2018 [acesso 10 de maio de 2021]; 67(3): 179–85. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jbpsiq/a/X8ds8nwtmH9cyGz8kpyNKfR/?lang=pt>.

GOMES, E. T.; ESPINHA, DCM; BEZERRA S. Religiosidade e crença em Deus no pré-operatório de cirurgia cardíaca: estudo exploratório. *Online Brazilian Journal of Nursing.* [Internet]. 2015 [acesso 5 de maio de 2021]; 14(3): 273–83. Disponível em: <https://doi.org/10.17665/1676-4285.20155138>.

LUCCHETTI G.; GRANERO A.L.; Avezum JR. Religiosidade, Espiritualidade e Doenças Cardiovasculares. *Rev Bras Cardiol.* [Internet]. 2011 [acesso 11 de março de

2021]; 24(1): 55–7. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2011_01/a_2011_v24_n01_07giancarlo.pdf.

MENEGUIN, S. et al. Percepção de mulheres com doenças cardíacas sobre sua gravidez de alto risco. Cuidados Humanizados. [Internet]. 2020 [acesso 17 de maio de 2021]; 9(2): 160–69. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2393-66062020000200160.

MOONS, P. et al. Religião e espiritualidade como preditores de resultados relatados por pacientes em adultos com doença cardíaca congênita em todo o mundo. **International Journal of Cardiology**. [Internet]. 2019 [acesso 17 de maio de 2021]; 274(7): 93–4. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-30077534>.

MORRIS E.L. The relationship of spirituality to coronary heart disease. *Altern Ther Health Med*. 2001 [acesso 16 de Março de 2021]; 7(5): 96–8.

NAIMI, E. et al. O Efeito da Intervenção Religiosa utilizando a Oração pela Qualidade de Vida e Estatuto Psicológico dos Pacientes com marca-passos Permanente. *Journal of Religion and Health*. [Internet]. 2019 [acesso 13 de maio de 2021]; 59(2): 920–27. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/mdl-30218372>.

OLIVEIRA A.L; MENEZES, T.M. Significado da religião/religiosidade para a pessoa idosa. *Revista Brasileira de Enfermagem* [Internet]. 2018 [acesso 14 de maio de 2021]; 71(2): 823–29. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/reben/a/q3MwtHs-DHjmbrtFDtwQM68x/?lang=en>.

Organização Mundial da Saúde – OMS. **Carta da Organização Mundial de Saúde**, 1946. [acesso 18 de março de 2021].

RABELO A. et al. Contribuição do cuidado transpessoal ao ser-cardiopata no pós-operatório de cirurgia cardíaca. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. [Internet]. 2017 [acesso 14 de maio de 2021]; (4): 1–10. Disponível em: http://www.revenf.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1983-14472017000400415.

RONALDSON S; HAYES L; AGGAR C; GREEN J; CAREY, M. Spirituality and spiritual caring: nurses' perspectives and practice in palliative and acute care environments. **Journal of Clinical Nursing**. [Internet]. 2012; [acesso 10 de Maio de 2021] 21(16): 2126–35. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2702.2012.04180.x>.

SANTANA J; ZANIN C.R.; MANIGLIA, J.V. Pacientes com câncer: enfrentamento, rede social e apoio social. **Revista Paidéia**. [Internet]. 2008 [acesso 10 de Maio]; 18(40): 371–84. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v18n40/13.pdf> >.

SANTOS R. R. et al. Qualidade de Vida Relacionada à Saúde e Espiritualidade em Pessoas com Câncer. **Revista Brasileira de Cancerologia**. 2018 [acesso 16 de Março de 2021]; 64(1): 9–17.

SANTOS, M. T. et al. Influência da espiritualidade em pacientes pós transplante hepático: um estudo transversal. **Rev. Sociedade Brasileira de Psicologia Hospitalar**. [Internet]. 2014 [acesso 20 de março de 2021]; 17(2): 24–48. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rsbph/v17n2/v17n2a03>.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro, Editora WVA, 1997, p. 41.

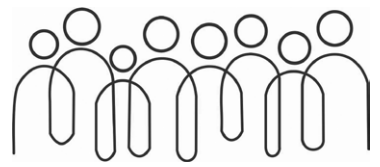
SILVA CF. et al. Espiritualidade e religiosidade em pacientes com hipertensão arterial sistêmica. **Revista Bioética**. [Internet]. 2016 [acesso em 4 de maio de 2021]; 24(2): 332–43. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/bioet/v24n2/1983-8034-bioet-24-2-0332.pdf>.

SOLEIMANI M. A. et al. Preditores de qualidade de vida em pacientes com doença cardíaca. *Journal of Religion and Health*. [Internet]. 2020 [acesso 10 de maio de 2021]; 59: 2135–48. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10943-019-00968-7>.

TAVARES, M. D. et al. Espiritualidade e religiosidade no cotidiano da Enfermagem hospitalar. **Revista de enfermagem UFPE on line**. [Internet]. 2018 [acesso 20 de abril de 2021]; 12(4): 1097–102. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-970727>.

VASCONCELOS, E. M. Espiritualidade na educação popular em saúde. **Cadernos CEDES**. 2009 [acesso 20 de Março de 2021]; 29(79): 323–33.

World Health Organization – WHO. **Definition of Palliative Care**. [Internet] 2014 [acesso 15 de Março de 2021]. Disponível em: <https://www.who.int/cancer/palliative/definition/en/>



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESTRAVANDO E ZELANDO PELAS EMOÇÕES

Nataly Lorena do Nascimento Oliveira¹

1 INTRODUÇÃO

A educação especial é uma modalidade que percorre todos os níveis, modalidades e etapas educacionais de pessoas com deficiência. Depois de tantas trajetórias de luta e conquista pelos seus direitos na sociedade, traz consigo o atendimento educacional especializado – AEE –, que surgiu em 2008 para complementar a formação dos educandos com necessidades especiais e para assim fornecer um bom desenvolvimento para os deficientes físicos, mentais, sensoriais, com transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades, entre outros que formam esse público.

Partindo desses princípios, propõe-se neste trabalho fazer algumas considerações sobre a importância do desenvolvimento da aprendizagem no atendimento educacional especializado através da contação de histórias para destravar e zelar pelas emoções de educandos com necessidades especiais que estudam na Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, que tem como líder da turma a professora Melo, para assim ajudá-los a se desenvolver no processo de ensino e aprendizagem.

A contação de histórias, por sua vez, tem o poder de desenvolver no educando sua curiosidade, sua autonomia, sua maturidade, seu cognitivo, sua motricidade e estimular a imaginação, servindo como um estímulo emocional que contribui para o desenvolvimento pessoal e social, que

¹ Graduada em Pedagogia, graduanda em psicologia, especialista em psicopedagogia clínica, intervenção ABA aplicada ao transtorno espectro autista e entre outras especialização em educação especial.

acaba despertando a busca e o prazer pela leitura para descobertas de novos conhecimentos.

Diante dessas questões, o objetivo central deste estudo é mostrar o resultado da investigação do cotidiano de educandos com necessidades especiais por meio da análise de metodologias para destravar e zelar pelas emoções através da contação de histórias, tendo em vista suas habilidades cognitivas e o desenvolvimento na aprendizagem, analisando os problemas na maturação, na cognição, na associação do concreto com o abstrato, no raciocínio e na concentração; com isso, podendo identificar suas dificuldades no processo de aprendizagem.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação Especial e os Tipos de Deficiências

A educação especial é uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades do ensino no atendimento educacional de pessoas com deficiência, sendo este considerado responsável pelo fortalecimento da inclusão no decorrer dos anos. De acordo com o manual de redação mídia inclusivo:

[...] Deficiência é a terminologia genérica para englobar toda e qualquer deficiência, definida por seis categorias: sensorial (relacionada aos sentidos – audição e visão); física (relacionada aos movimentos, não importa a origem e a gravidade da lesão); intelectual (relacionada ao funcionamento das atividades cerebrais que se expressam na chamada inteligência), múltipla (mais de um tipo de deficiência na mesma pessoa) e psicossocial (transtorno psiquiátrico). (Assembleia Legislativa, 2011, p. 6).

Como vimos na citação acima, deficientes são todos aqueles que apresentam deficiência sensorial, física, intelectual, múltipla e/ou psicossocial. A deficiência não é sinônimo de doença, mas de imperfeição, mostrando que nem todos são perfeitos e iguais em meio à sociedade.

Imperfeição não significa incapacidade ou inutilidade, mas a falta de ser perfeito, de ser um sujeito sem algum tipo de defeito, como muitos acham que o perfeito é ser normal e sem nenhuma deficiência. Ser perfeito é ser humano, é aceitar as diferenças e as imperfeições sem nenhum tipo de discriminação ou injustiça; ser perfeito é ter empatia e buscar a cada dia ser melhor com ou sem deficiência.

A deficiência sensorial é a incapacidade de funcionamento dos cinco sentidos, a saber, visão, audição, paladar, olfato e tato. Porém, diante desses cinco sentidos, os mais levados em conta como deficiência são a audição e a visão; as demais são consideradas déficits, podendo ser adaptadas nessa categoria. A deficiência visual, de acordo com Gil, pode ser observada da seguinte forma:

Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades: desde a cegueira total, até a visão perfeita, também total. A expressão 'deficiência visual' se refere ao espectro que vai da cegueira até a visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) (2000, p. 6).

Deficiência auditiva, por seu turno, é a perda de audição total ou significativa. Consideram-se “parcialmente surdos” e “surdos” os indivíduos que apresentam, respectivamente, surdez leve ou moderada e surdez severa ou profunda.

A deficiência visual e a auditiva precisam de orientação, pois, quando esses sentidos são afetados, automaticamente outros sentidos acabam sendo prejudicados, como o toque, o equilíbrio, a posição corporal, o aroma e os odores, os sabores. Com isso, é possível haver dificuldade em sua rotina diária, como gestos, comunicação, reconhecimento de pessoas, realização de movimentos, entre outros (Nascimento, 2006, p. 11).

Deficiência física é a perda total ou parcial dos movimentos corporais em que foi comprometido o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso, dificultando, assim, a mobilidade da coordenação motora fina e global. De acordo com o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999, considera-se como deficiência física:

[...] paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, tri paresia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (DECRETO N° 3.298, 1999).

Esse tipo de deficiência necessita de acolhimento, ajuda, acompanhamento, mudança na estrutura física do ambiente, recursos pedagógicos, respeito, cadeira de rodas quando necessário, entre outros recursos que ajudem o indivíduo a viver dignamente na sociedade, uma vez que a sua imperfeição não lhe tira seu direito como cidadão.

A deficiência intelectual ou deficiência mental é a incapacidade intelectual do indivíduo de pensar, compreender e raciocinar sobre determinado conteúdo ou situações vivenciadas em seu dia a dia. Essa deficiência está classificada em quatro níveis, como retardo mental leve (QI entre 50–69), moderado (QI entre 35–49), grave (QI entre 20–40) e profundo (QI abaixo de 20), níveis esses que são detectados através dos resultados de testes de quocientes de inteligência (QI) e da capacidade funcional da pessoa (Liu; Ke, 2015, p. 5).

Já a deficiência múltipla se dá quando um indivíduo possui duas ou mais deficiências, seja ela física, mental, sensorial, visual, auditiva ou outras. Possuí-la pode acarretar dificuldades em sua rotina diária, nas possibilidades funcionais, na comunicação, na interação social, na aprendizagem educacional, entre outros aspectos. Dessa forma, é fundamental que esse indivíduo tenha convivência, interação, aprendizagem, brincadeiras com o meio social para seu desenvolvimento pessoal. Para que isso ocorra de forma fluida, é necessário haver compreensão e ajuda seja da família, dos amigos, de profissionais de áreas como Neurologia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia Escolar e de pessoas próximas ao seu ambiente social (Godói, 2006, s/p).

A deficiência psicossocial pode ser considerada como um transtorno mental grave e incurável. O individual pode se encontrar em fase crônica com alteração nos processos cognitivos e afetivos, gerando perturbações no com-

portamento, na maturação, na autonomia, na adaptação social e na compreensão da realidade. Nessa deficiência estão inclusos o transtorno bipolar, a esquizofrenia, a ansiedade generalizada, o transtorno obsessivo compulsivo, a depressão grave, a epilepsia, os transtornos globais de desenvolvimento como Síndrome de Asperger, Autismo, Síndrome de Rett, Síndrome de Williams etc. Hoje em dia eles estão agrupados em uma nova categoria, denominados Transtornos do Espectro Autista (Santos, 2015, p. 21).

Para que esses deficientes pudessem ter uma educação especial e digna, eles tiveram de passar por diversos desafios em sua trajetória como a exclusão, a segregação, a integração e a inclusão. Uma luta entre o ideal e o real, ou seja, uma luta que não fica só em metas imaginárias, mas uma luta que pudesse reverberar em todo o contexto social.

A busca pela inclusão era constante, pois queriam que a sociedade criasse mecanismos para que esses indivíduos pudessem exercer seus direitos como cidadãos. Exercer sua cidadania era fazer atividades como pessoas ditas “normais”, como ter acesso à escola, a trabalhos e a outros meios para viverem dignamente no meio social.

Com tanta insistência, surgem em diversos países escolas para deficientes. Além disso, surgem diversos direitos, como está escrito no Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, Título II – Dos Direitos Fundamentais:

Do Direito à Vida– Do Direito à Habilitação e à Reabilitação– Do Direito à Saúde – Do Direito à Educação– Do Direito à Moradia– Do Direito ao Trabalho – Disposições Gerais– Da Habilitação Profissional e Reabilitação Profissional– Da Inclusão da Pessoa com Deficiência no Trabalho– Do Direito à Assistência Social– Do Direito à Previdência Social– Do Direito à Cultura, ao Esporte, ao Turismo e ao Lazer– Do Direito ao Transporte e à Mobilidade. (ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA, 2015, p. 14–30).

Esses direitos foram de extrema importância para a melhoria no convívio social do portador de deficiência. Com isso, a sociedade passou a se adaptar ao deficiente, e não os deficientes se adaptarem à sociedade.

2.2 Contação de Histórias e seus Aliados no Atendimento Educacional Especializado

O deficiente, após sua trajetória de muita luta para conquistar seus direitos e seu espaço dignamente na sociedade, conquista mais uma vitória em 2008, através do surgimento do AEE, o atendimento educacional especializado.

Esse atendimento contribui para um bom desenvolvimento dos deficientes físicos, mental, sensoriais, com transtornos gerais de desenvolvimento e altas habilidades, entre outros. Isso porque tem a obrigação de complementar a formação deles a partir da identificação, da elaboração e da organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade, além de estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos na sociedade, sempre considerando suas necessidades específicas e o ambiente em que estão inseridos (RESOLUÇÃO N° 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009).

Diante das especificidades de cada educando, o profissional atua com precisão para desenvolvê-los através do uso de materiais necessários. Existe um instrumento que auxilia no desenvolvimento de muitos discentes, independentemente de necessidades especiais ou não, que atua de maneira interdisciplinar, perpassando todos os níveis de ensino, o ambiente social em que estão inseridos e sua noção de mundo, chama-se contação de histórias.

A contação é uma ferramenta que instrui o educando para a descoberta do mundo, de si e das suas emoções, do seu próximo, além de trabalhar a atenção, a memorização, a reflexão, a associação, a imaginação, o raciocínio, a comparação, a sensibilidade, a consciência, a cidadania, a moral, a ética, os valores, entre outros aspectos.

Contar uma história desperta no discente sua curiosidade, sua autonomia, sua maturidade, seu cognitivo, sua motricidade e estimula a imaginação, servindo como um estímulo emocional que contribui para o desenvolvimento pessoal e social, que acaba despertando a busca e o prazer por leitura para descobertas de novos conhecimentos.

Contar qualquer história requer escolhas de gêneros textuais, leituras, expressão corporal (gestual ou facial), sentimentos, emoções, entonação de voz, preparação de recursos de materiais como fantoches, ou contação através de objetos recicláveis ou não, entre outros, sempre disponibilizando esses recursos e depositando magia e encantamento na hora de apresentar a narrativa.

Os gêneros textuais são textos com funções sociais específicas que transmitem diversas formas de linguagem, sendo elas formais ou informais, que podem se caracterizar por meio de situações comunicacionais do cotidiano, podendo se adequar ao objeto do texto, ao emissor e ao receptor da mensagem, bem como ao contexto em que se realizam (Neves, 2020, s/p).

A leitura de uma história requer o envolvimento afetivo do contador e uma entrega apaixonada pela história para que assim possa instigar os educandos ouvintes para serem conduzidos ao mundo da imaginação. Nesse sentido, o contador, ao escolher o gênero textual, necessita de uma boa leitura e do uso de técnicas de expressão corporal para transmitir para seus ouvintes diversos sentimentos, lhes possibilitar o aumento da concentração e da compreensão, incentivar o lado crítico, o vocabulário, a imaginação, a fala, a leitura e novas descobertas de si e do mundo.

A expressão corporal ou linguagem corporal se dá através da movimentação do corpo, ou seja, uma comunicação não verbal que consiste em uma comunicação gestual de expressões faciais, gesticulares ou posturais, podendo assim transmitir sensações, percepção, sentimentos, ideais, entre outras coisas.

A linguagem corporal na contação de histórias ajuda os ouvintes a entenderem e perceberem em que estado o personagem se encontra, através de seus sentimentos de raiva, tristeza, medo, afeto, frustração, amor, ciúme, confiança, hostilidade, alegria, empatia, compaixão, surpresa, paixão, esperança, entre outros.

Além disso, temos a presença da entonação da voz na narrativa, pois cada história apresenta situações diferentes que precisam de variações no tom de voz. Mas, para que a narrativa ocorra de maneira positiva e fluida,

é necessário que o narrador tome as devidas precauções ao escolher a altura da voz, não gritar, não falar rápido ou devagar demais, focar na respiração, estar seguro, manter a postura, relaxar sua voz, fazer trava-línguas, apostar nos movimentos faciais, exercitar a pronúncia das sílabas, treinar a respiração, cuidar da voz, considerando sempre o público.

Na contação, o narrador precisa ser criativo quanto aos instrumentos que irá utilizar. Existem diversos objetos como utensílios de casa (colher, garfo, colher de pau etc.), pote, escova de dente, fantoche, palito de churrasco com imagens grudadas, garrafa pet, almofadas, bola de sopro, baú mágico, entre outros, que servirão para abrilhantar ainda mais a história.

Nesse contexto, a contação de histórias, diante do ensino e aprendizagem, possui o poder de destravar e zelar pelas emoções de um indivíduo, por isso é considerada de suma importância, pois contribuirá para seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. Seu olhar multidisciplinar poderá contribuir na formação do indivíduo com dificuldade na aprendizagem, uma vez que galga caminhos para o desenvolvimento do cognitivo, da motricidade, da afetividade, da atenção, da memorização, da reflexão, da associação, da imaginação, do raciocínio, da comparação, da sensibilidade, da consciência e da maturação.

3 METODOLOGIA

A metodologia científica tem por particularidade analisar a característica de vários métodos para conduzir e explicar a ação desenvolvida no trabalho de pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de websites (FONSECA, 2002, p. 32). Partindo desse princípio, foram realizados levantamentos, leituras e pesquisas para aprofundar e ampliar os estudos sobre as temáticas: andragogia, deficiência intelectual, educação de jovens e adultos, inclusão social, Paulo Freire e processos de diagnóstico psicopedagógico.

De acordo com Selltiz et al. (1965), a pesquisa descritiva busca descrever um fenômeno ou situação em detalhe, especialmente o que está ocorrendo, permitindo abranger, com exatidão, as características de um indivíduo, uma situação, ou um grupo, bem como desvendar a relação entre os eventos. A finalidade da pesquisa descritiva é observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos.

O estudo de caso tem por objetivo a investigação, permitindo um amplo e minucioso conhecimento da realidade e dos fenômenos pesquisados. Segundo Yin,

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (2001, p. 33).

Essa junção da pesquisa descritiva e do estudo de caso é de caráter empírico, nos ajudando a analisar e investigar o desenvolvimento de aprendizagem, através da observação, de questionário, de entrevista, e o reforço de habilidades práticas, que nos ajuda a levantar hipóteses para uma conclusão possível.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O resultado da análise aqui empreendida faz parte da prática de um atendimento educacional especializado focado no uso de ferramentas e técnicas da contação de histórias para destravar e zelar pelas emoções dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, tendo como alvo de estudo o desenvolvimento de aprendizagem e a adaptação social de estudantes da Escola de Educação Especial João Cardoso do Nascimento Júnior, tendo como líder da turma a professora Melo.

A educadora é graduada em Pedagogia e especialista em Educação Especial e possui um jeito inovador na prática do cotidiano de sala de aula. Sua forma de ensinar tem como base prática a ludicidade com a prática

de jogos, músicas, cantos, instrumentos, contação de histórias e muito mais. Isso faz com que seus educandos fiquem cativados e prontos para uma aprendizagem flexível e inovadora. Na sala de aula, a educadora tem como público-alvo alunos com diferentes especificidades, como a aluna Silva, que possui TEA (Transtorno do Espectro Autista); Alves possui TEA (Transtorno do Espectro Autista); Borges possui TOD (Transtorno Desafiador de Oposição) e TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade), Melo possui TEA (Transtorno do Espectro Autista); Santos, A. possui deficiência intelectual e esquizofrenia; Santos, L. possui deficiência intelectual e Síndrome de Down; Marques possui deficiência intelectual e Síndrome de Down; Barros possui deficiência intelectual e Síndrome de Down; Matos possui TEA (Transtorno do Espectro Autista).

Com base no estudo realizado sobre a contação de histórias na educação especial, foi realizado um período de intervenção (uma prática pedagógica) com duração de cinco dias (segunda, terça, quarta, quinta, sexta) no turno matutino, com carga horária de uma hora, das 10h às 11h da manhã, através do *Google Meet*, com alunos do João Cardoso, tendo como objetivos centrais investigar metodologias para destravar e zelar pelas emoções a partir da contação de histórias; desenvolver o cognitivo, a afetividade, a motricidade e a convivência social do educando; analisar de maneira interdisciplinar as várias áreas do conhecimento e as descobertas de si e do mundo através da história; e identificar o poder da contação de histórias no desenvolvimento da atenção, da memorização, da reflexão, da associação, da imaginação, do raciocínio, da comparação, da sensibilidade, da consciência, da cidadania, da moral, da ética, dos valores, entre outros aspectos.

Essa metodologia foi estudada e posta em prática, obtendo 80% dos resultados propostos na investigação do desenvolvimento da aprendizagem e da adaptação social. Foi realizado um diário de intervenção que contém subdivisões abordando temas de escolhas de gêneros textuais, leituras, expressão corporal (gestual ou facial), sentimentos, emoções, entonação de voz, preparação de recursos de materiais utilizados em cada dia da intervenção e conclusão a respeito de como essas ferramentasaju-

dam a destravar e zelar pelas emoções dos educandos, além de contribuir para o desenvolvimentos no processo de ensino e aprendizagem deles.

O primeiro dia da intervenção aconteceu em 16 de novembro de 2021, terça-feira, às 10h. Foi apresentada a contação de história com temáticas sobre cuidados pessoais, medo e tristeza, tendo como título “Estelinha não cuida mais de si”, sendo transmitido através do *Google Meet* na Escola João Cardoso para alunos com necessidades especiais.

Nesse dia, a apresentação tinha como objetivo destravar e zelar pelas emoções, trazendo para o público a realidade do medo e da tristeza.

O tema abordado na história não foi tão falado em sala de aula ou em casa, que seria o sofrimento da perda de alguém que tanto se ama. Não abordar assuntos como medo e tristeza acaba privando o educando de conhecer suas emoções e as do próximo, e o desconhecimento desses sentimentos traz consigo o despreparo para a vida real.

Quando trago para o leitor essa noção da necessidade da escolha do texto e do gênero textual na educação especial, é para ajudar o narrador ou o professor da turma a ter a noção de que, no atendimento educacional especializado, é necessário abordar antes da contação de histórias a definição de cada tema que será trabalhado, de maneira a não trazer um choque de realidade para os discentes, já que muitos podem desconhecer alguns sentidos.

A história abordada na educação especial deve ser transmitida com temas suaves e não complexos para que os educandos possam associar o que será transmitido com a sua realidade, podendo assim desenvolver sua maturidade e sua noção de mundo.

A escolha da história no dia da apresentação no João Cardoso acabou sendo ruim, pois falar sobre morte, acidente de trânsito, tristeza, depressão no atual cenário que estamos vivenciando de quarentena devido à Covid-19 não traz boas lembranças para quem vivenciou a perda de um ente querido nesse momento.

A apresentação acabou mostrando que a escolha do texto a ser apresentado requer uma preparação e o conhecimento da vida e do ambiente onde o indivíduo está inserido, de modo que, através da história, o edu-

cando venha a ter noção de mundo e de si e possa zelar por suas emoções e desenvolver seu conhecimento de formar interdisciplinar.

O segundo dia da intervenção aconteceu em 17 de novembro de 2021, quarta-feira, às 10h. Foi apresentada a contação de história com temáticas sobre cuidados com o próximo, empatia, caridade e amor, tendo como título “Paulo e a sua generosidade”, sendo transmitida através do *Google Meet*.

A escolha da história acabou sendo perfeita para o atual cenário que estamos vivenciando devido à Covid-19. Muitas pessoas nessa época de quarentena acabaram perdendo seu emprego, não tinham o que comer, beber e até onde morar.

O assunto abordado na história trouxe uma reflexão sobre o amor ao próximo. Paulo, o personagem principal, era um menino rico, amoroso e humilde que amava ajudar em sua casa, e sua humildade o levou a perceber que tinha tudo, mas existiam pessoas que não tinham nada. Por ser generoso, acabou pedindo para sua mãe ajudá-lo a ajudar alguns moradores de rua, dando-lhes casaco, comida e um cantinho para passar o frio.

Nessa pandemia que estamos vivenciando, quem não precisou de um abraço? De um carinho? De palavras de conforto? Ou até mesmo de ajuda financeira? Isso tudo acabou sendo transmitido através da história.

Para essa história foi necessária a transmissão dos sentimentos de alegria, tristeza, afeto, hostilidade, entre outros, o que acabou englobando a prática do cotidiano dos cuidados para com o próximo.

De antemão, antes de iniciar a apresentação da história, foram abordadas as temáticas para que os educandos tivessem a noção do que seria trabalhado na hora da apresentação. Foi utilizado um boneco de fantoche, cujo nome foi João, para bater um papo comigo, a narradora da história.

Foram abordados temas de cuidado com o próximo através do cotidiano do fantoche, que dizia para as crianças que elas tinham de ajudar uma senhora a atravessar a rua, e isso foi uma das sensações mais maravilhosas vivenciadas por eles.

O diálogo aconteceu durante 20 minutos, trazendo para as crianças a noção do real e da temática que seria apresentada de maneira suave e

divertida para que, na hora da apresentação, o tema não fosse tão complexo como na história do dia anterior.

Na hora da história, todos já estavam ansiosos para ouvir a narrativa e saber o que iria se passar em cada cena. A narrativa, a entonação de voz, a expressão corporal e a troca de personagem atrás dos palitinhos ajudaram os educandos a desenvolverem sua maturidade e entenderem que em sua realidade já vivenciaram momentos de não terem o que comer, momentos em que pessoas já os ajudaram com cesta básica e que isso seria visto como um ato de amor ao próximo.

Pode-se, assim, destravar as emoções ruins dentro de si que os frustram por não terem condições econômicas para vivenciar coisas que desejam, mas, mesmo possuindo pouco, possuem muito mais do que muitas pessoas que não têm nada, cultivando dentro de si o desejo e o amor no sentido de ajudar o próximo, além de zelarem por suas emoções para futuros acontecimentos que gerem baixa autoestima, cultivando dentro de si alegria e afeto para com o próximo, generosidade, empatia, caridade e amor. Estando com o seu emocional zelado, o educando consegue desenvolver seu cognitivo e sua maturidade no processo de ensino e aprendizagem.

O terceiro dia da intervenção aconteceu em 18 de novembro, quinta-feira, às 10h. Foi apresentada a contação de história com temáticas sobre cuidados com os animais, empatia, amor, raiva, hostilidade, frustração e medo, tendo como título “Não se pode maltratar os animais”, sendo transmitida através do *Google Meet* na Escola João Cardoso para alunos com necessidades especiais.

O assunto abordado na história trouxe uma reflexão sobre o cuidar de um animal e que, mesmo sendo um bichinho de estimação, cada um deles possui sentimentos e sofre com desprezo e falta de carinho como o ser humano. Tiago, o personagem principal, era um menino malvado que sempre que podia maltratava os animais, pegava pedra e jogava neles, puxava seu rabo, matava passarinho; essas coisas que ele fazia o alegravam, mesmo sem saber o sentimento do animalzinho.

Numa certa semana, Tiago acaba sonhando que se transforma em todos os animais que já maltratou em sua vida e vive o cenário de humi-

lhação, maus-tratos, falta de empatia, de amor, de carinho. Isso o deixou frustrado e com medo de ser alvo de tantos maus-tratos.

De tanto sonhar, Tiago pediu a Deus para não sonhar aqueles sonhos e disse que desejava mudar seu jeito de ser e que iria amar os animais. Tiago resolve mudar seu comportamento e começa a amar os animais e no final acaba adotando o cachorrinho que tanto maltratou.

Essa história se reflete no cotidiano de muitas pessoas, já que muitos animais são maltratados e até mortos. Trazer essa reflexão de que animal também tem sentimento dá uma noção de empatia, pois “e se fosse eu no lugar desse animalzinho?”

A história foi tão marcante para os discentes que estavam presentes que todos quiseram contribuir com sua opinião. Mesmo alguns não oralizando, acabavam fazendo o sinal do legalzinho com seu dedo polegar para mostrar que a história o interessou. Para aqueles que já sabiam oralizar, foi possível perceber em suas falas que cada um amava o animal que possuía e que eles eram seus amigos e que não se deve maltratá-los.

Pôde-se, assim, destravar as emoções ruins vivenciadas com maus-tratos de animais, além de ajudar os educandos a entenderem sobre a não prática dos maus-tratos para com os animais, caso já tivessem maltratado, e ressaltar os verdadeiros cuidados e o real sentimento do animal, além de zelar por suas emoções de futuros acontecimentos presenciados de maus-tratos a animais, cultivando dentro de si sempre a empatia e o amor para com eles. Estando com o seu emocional zelado, o educando consegue desenvolver seu cognitivo e sua maturidade no processo de ensino e aprendizagem.

A partir de algumas falas, foi possível perceber que os educandos conseguiram acompanhar a apresentação e, mesmo com suas limitações, puderam compreender sobre a temática transmitida e mostrar seu ponto de vista através do certo e do errado, conseguindo assim destravar e zelar por suas emoções.

O quarto dia da intervenção aconteceu em 19 de novembro de 2021, sexta-feira, às 10h. Foi apresentada a contação de história com temáticas sobre cuidados com o meio ambiente, empatia, amor, raiva e tristeza,

tendo como título “A doença da terra”, sendo transmitida através do *Google Meet*.

A história mostra para o público o estado em que se encontra o planeta Terra, que, com tantos maus-tratos, acabou adoecendo; além disso, aborda o sentimento de tristeza, pois, mesmo sendo amorosa e cuidadosa com o ser humano, sempre lhe oferecendo frutos, oxigênio e água para sua sobrevivência, ele acaba sendo ingrato, desmatando as florestas, poluindo o ar, o solo, a água, jogando lixo nos rios e no chão e extinguindo espécies de animais e de vegetação existentes, isso acaba deixando a Terra angustiada e adoecida.

Para muitos, a não preservação acaba trazendo um pouco de “revolta” devido à falta de consciência de muitos. Essa revolta acabou sendo transmitida através do personagem Sol, a partir do momento em que tenta ajudar a sua amiga Terra a se curar.

Para ele, a Terra só precisaria de um xarope para seu atual problema melhorar, mas, ao ver que os moradores que habitavam a Terra estavam destruindo ela aos poucos, percebeu que seu problema não melhoraria com um simples xarope, mas sim com muito amor, carinho, preservação e empatia dos moradores para com ela.

A história foi transmitida de maneira suave e clara para que o discente pudesse compreender que nosso planeta Terra precisa de cuidados, preservação, zelo, amor e, acima de tudo, respeito, pois ela nos fornece tudo aquilo que necessitamos para a nossa sobrevivência.

Ao final, como nos demais dias, pedi para que os educandos dessem um legal com o seu polegar para cima em sinal de que gostaram da história e um legal para baixo em sinal de que não gostaram da história. Como falei anteriormente, muitos educandos não oralizavam, então acabavam sorrindo muito e dando um legalzinho com o polegar virado para cima como sinal de que gostaram da história. E àqueles que já oralizavam era perguntado sobre a cena que mais havia lhe chamado atenção.

Foi possível, assim, destravar as emoções ruins vivenciadas com maus-tratos para com o planeta Terra, além de ajudar a terem consciência sobre a preservação do meio ambiente em que estão inseridos e os

cuidados de sua moradia e de sua rua, contribuindo para o cuidado de jogar papel no lixo, da não poluição do ar, das não produção de queimadas, da não extinção de animais, entre outros aspectos. Além disso, ajuda os educandos a entenderem que o planeta Terra pode morrer aos poucos com tantos descasos da não preservação da mãe natureza.

Também se ensina a zelar pelas emoções acerca de futuros acontecimentos presenciados de maus-tratos para com o meio ambiente, cultivando dentro de si sempre a empatia, o amor e a consciência quanto à mãe natureza, já que ela produz tudo aquilo de que necessitamos para a nossa sobrevivência. Estando com o seu emocional zelado, o educando consegue desenvolver seu cognitivo e sua maturidade no processo de ensino e aprendizagem.

O último dia da intervenção aconteceu em 22 de novembro, segunda-feira, às 10h. Foi apresentada a contação de história com temáticas sobre o amor de Jesus, questionando: como se encontra seu coração? Alegria, maldade, tristeza, raiva, palavrões, desobediência e muitos outros sentimentos foram abordados nessa história, tendo como título “O amor maior”, sendo transmitida através do *Google Meet*.

A história traz para o público uma comédia consciente, pois, além de fazer todos sorrirem, traz consigo a consciência de zelar por suas emoções e trata dos cuidados para consigo e para com o próximo.

O diálogo entre o fantoche João e a narradora apresenta toda a falta de maturidade de João para lidar com as coisas do cotidiano. Ele era uma criança que amava praticar coisas que desagradavam a muitos, como desobedecer e responder aos pais, falava palavrão, maltratava os animais, desperdiçava alimento, entre outras atitudes.

Com tantas coisas erradas que ele aprontava, seu coração acabou ficando cheio de sujeira, cheio de pecado e cheio de maldade, se encontrando com o coração todo preto. João, ao perceber que já tinha aprontado muitas coisas, tenta fazer de tudo para que o seu coração voltasse à cor normal, “o vermelhinho”. Para isso, ele pensa que seu coração só precisa de uma limpeza com sabão, detergente, água sanitária ou até mesmo com vinex.

Mas ele se enganou, pois o coração dele só precisaria de Jesus, uma vez que Jesus pode limpar seu coraçãozinho a partir do momento em que ele se arrepende do que fez, confessar sua culpa, pedir desculpas a todos que ele maltratou e não praticar mais tudo de ruim que já tinha feito. Isso deixa o coração limpinho, ou seja, limpa a consciência do famoso “peso na consciência”.

Muitas das vezes, muitas crianças acabam desobedecendo aos seus pais, maltratam animais, xingam e batem em seus amiguinhos, além de fazerem outras coisas ruins. Muitas não sabem reconhecer o mal que estão fazendo para o próximo; outras acabam reconhecendo e ficando com peso na consciência, o que acaba as deixando desorientadas e sem saber o que fazer e como lidar com o sentimento de remorso dentro de si.

Essa história traz a consciência de como lidar com o sentimento que existe dentro de si através de duas maneiras: a primeira seria reconhecer os sentimentos ruins que existem dentro de si, como tristeza, raiva, medo, angústia, falta de amor, empatia, remorso, entre outros que acabam deixando o ser humano com seu psicológico adoecido.

Através de algumas falas e das expressões físicas, foi possível perceber que os educandos conseguiram acompanhar a apresentação e que, mesmo com suas limitações, puderam compreender a temática transmitida e apresentar seu ponto de vista através do certo e do errado, conseguindo assim destravar e zelar pelas suas emoções, podendo comparar a história com sua realidade vivenciada no cotidiano e em sala de aula.

Diante do exposto, cabe mencionar que os cinco dias de apresentação acabaram sendo enriquecedores para os educandos, já que muitos desconheciam alguns sentimentos existentes dentro de si. O reconhecimento de alguns sentimentos permitiu aos educandos destravar e zelar pelas suas emoções para viverem no mundo real em que estamos inseridos.

Privar um discente de conhecer seus sentimentos, suas emoções e o mundo em que vive seria roubar sua identidade, provocando dentro de si uma crise: a crise do não conhecimento de sentimentos como alegria, amor, raiva, medo, tristeza, hostilidade, felicidade, frustração, aversão,

afeto, confiança, ciúmes, entre outros. Nada melhor para lidar com uma crise do não conhecimento de suas emoções do que a contação de histórias, já que perpassam várias áreas do conhecimento sobre a vida humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou uma análise do desenvolvimento da aprendizagem de discentes com necessidades especiais através do atendimento educacional especializado, tendo como objetivo trabalhar a contação de histórias para destravar e zelar pelas emoções.

A contação de histórias tem o poder de ajudar os educandos a destravar e zelar por suas emoções, além de lhes possibilitar uma aprendizagem interdisciplinar.

Pode-se perceber que muitos desconheciam o sentimento existente dentro de si, acabando em alguns momentos das histórias tendo um choque de realidade, visto que certos tipos de temáticas não eram abordados e debatidos com eles, como medos, frustrações, tristeza, angústia, raiva, alegria, felicidade, rancor e outros tipos de traumas de infância.

O não trabalhar temáticas relacionadas às emoções pode causar problemas como “fracassos escolares” e frustrações no ensino e na aceitação dos educandos no meio social. Isso porque, quando as emoções estão bem, todo o corpo automaticamente fica bem. Como já ouvimos muito falar, “mente são, corpo são”.

Quando destravadas as emoções ruins, vem o preparo do educando para zelar por suas emoções e assim poder se desenvolver tanto no ensino e aprendizagem quanto em sua vida no cotidiano.

Com isso, introduzir a contação de histórias no atendimento educacional especializado pode amenizar a dificuldade de aprendizagem de muitos educandos, fazendo entender que seu desempenho está atrelado ao estímulo e ao acompanhamento que lhes são direcionados. Os resultados deste estudo permitem sugerir a necessidade de preparação e formação de profissionais habilitados para o atendimento de pessoas com necessidades especiais.

REFERÊNCIAS

Assembleia legislativa. **Manual de redação mídia inclusiva**. Disponível em: http://www.portaldeacessibilidade.rs.gov.br/uploads/1313497232Manual_de_Redacao_AL_Inclusiva.pdf. Acesso em: 01 de maio de 2020.

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. **Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

GIL, Marta. Deficiência Visual. Caderno da TV Escola, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/deficienciavisual.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

GODÓI, A.M. Educação infantil: saberes e práticas da inclusão: dificuldades acentuadas de aprendizagem: deficiência múltipla. **Associação de Assistência à Criança Deficiente – AACD... [et. al.] – Brasília : MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deficienciamultipla.pdf>, acesso em: 09 de outubro de 2021.

LIU, j. KE, x. Deficiência intelectual. **Transtornos do desenvolvimento**, 2015. Disponível em: <https://iacapap.org/content/uploads/c.1-intelectual-disabilities-portuguese-2015.pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2021.

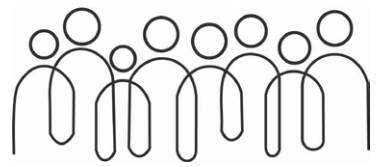
NASCIMENTO, Fátima Ali Abdalah Abdel Cader. Educação infantil; saberes e práticas da inclusão : dificuldades de comunicação e sinalização : surdocegueira/múltipla deficiência sensorial. **MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>. Acesso em: 21 de setembro de 2021.

NEVES, F. Generos textuais: quais são?. **Normal culta, língua portuguesa em bom português**. Disponível em: <https://www.normaculta.com.br/generos-textuais/>. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

SANTOS, A. P. Conhecendo a pessoa com deficiência. **Coleção Paraná Inclusivo**, 2015. Disponível em: https://site.mppr.mp.br/arquivos/File/NACC/Cartilhas/PRInclusivo_Vol1_ok.pdf. Acesso em: 09 de outubro de 2021.

Redação Psicanálise Clínica. **Psicanalise clinica**, 2019. Disponível em: <https://www.psicanaliseclinica.com/lista-sentimentos/>. Acesso em: 21 de novembro de 2021.

RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Ministério da educação conselho nacional de educação câmara de educação básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 17 de outubro de 2021.



CORPOS COMUNICATIVOS: TRANSFORMAÇÕES ATRAVÉS DA DANÇA

Nádia de Souza Francisco¹
Rita de Cácia Santos Souza²

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe discutir sobre a importância indivíduos cadeirantes³ ou não ter acesso a dança. Sendo uma atividade que possui caráter artístico e educacional por proporcionar uma comunicação transformadora no qual compartilhamos sensações, ideias, através de processos artísticos corporais, com o objetivo de viabilizar a percepção corporal.

O propósito da dança como forma de arte e expressão é justamente propiciar ao corpo “que dança” possibilidades diferenciadas de percepção e cognição, diferentes do que ocorre no corpo “na dança”. (Strazzacapa, 2006).

1 Licenciada e Professora de Dança. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

2 Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Mestrado em Educação (2000) e Licenciatura em Pedagogia pela UFS (1993), Membro da AMSS, ALCAS e AFLAS e membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em Inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

3 CADEIRANTE: terminologia que era usada para identificar pessoas que não têm mobilidades nos membros inferiores. Locomovem-se em cadeira de rodas e tem sua cognição preservada (DALTRO, 2007).

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2009).

Acessibilidade tem como objetivo possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida [...] acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público [...]. (BRASIL, 2009)

Incentivar a dança para pessoas com deficiência² ou não, que utilizam cadeira de rodas ou não, valorizar um corpo que tem significados e símbolos, sendo compreendidos sob outra ótica, tanto em relação ao próprio corpo quanto em relação à dança, desfazendo a ideia de que existe algum tipo de corpo privilegiado para dançar (Freire, 2001; Prado, 2009). Qualquer tipo de corpo pode dançar a partir da acessibilidade³ da composição do espaço cênico e do corpo dançante.

A dança é uma arte de expressão e comunicação corporal que utiliza o movimento como meio favorecendo na transformação educacional, assim no aprendizado psicomotor, a imagem corporal e a qualidade de vida, além de estimular a capacidade de criação artística.

A importância de possibilitar a dança para pessoas com deficiência ou não (usuárias ou não de cadeira de rodas) com objetivos pedagógicos e artísticos pode valorizar a sua essencialidade rompendo paradigmas em relação ao senso estético do que seja belo. Rompendo com padrões previamente estabelecidos historicamente, de modelos ideais de corpo e de dança, oportunizando um espaço importante de aprendizagens entre corpos diferentes. (Vargas, 2008).

A dança tem um papel importante e significativo, não só para o desenvolvimento cognitivo, social e de entretenimento, mas também para sua saúde psíquica, evolução educacional. Pois ela é um dos espaços essenciais para a sociedade, e em particular para que se coloque em prática o princípio democrático da educação para todos, assim estabelecendo um importante elo com a cultura.

Acreditamos ser de grande relevância estudar a dança e seus múltiplos corpos, para promover imagem corporal, expressividade, comunicação e a reeducação de corpos que se deslocam carregando um anticorpo⁴ ou não, aplicando conteúdos que despertem a reflexão que aqui se trata de uma integração em dança sendo praticada pelos dançarinos.

4 Anticorpo aqui se refere a cadeira de rodas utilizada por indivíduos que tem mobilidade reduzida ou paralisia dos membros inferiores. (FERREIRA, 2006)

Débora Barreto (2008) afirma que podemos: “revelar a dança como diálogo de corpos, definindo como processo de comunicação, educação e transformação.” (p. 28). Além disso, observamos que no cotidiano o indivíduo utiliza os órgãos do sentido para se comunicar com o mundo e realizar suas atividades. Visão, audição, olfato, tato e a gustação possibilitam essa interação.

Contudo quando há impedimento de boa utilização de um ou mais sentidos, aqueles remanescentes tendem a ser melhor desenvolvidos por questão de necessidade, por exemplo: a audição para quem tem dificuldades com a visão, a visão para quem tem dificuldades com a audição, a comunicação verbal para quem tem dificuldades de movimentação.

Nesse contexto, acreditamos ser de suma importância estimular atividades artísticas corporais, como a dança, para possibilitar às pessoas com deficiência ou não uma maior oportunidade de expressão e comunicação através do movimento e do diálogo entre corpos diferentes. Bem como, o uso consciente dessa comunicação tende a facilitar o alcance dos objetivos em que o indivíduo informa em uma prática artística corporal. Relata Dévelopé:⁵

Dançar é conseguir se comunicar através dos movimentos corporais, no início foi complicado por achar que não conseguiria executar os passos e movimentações, mas a evolução foi sendo processada com o tempo, hoje conseguindo fazer a sequencias coreográficas e percebo a mudança nas expressões corporais e nos movimentos. Assim m considerando uma bailarina com conhecimento que a dança transforma o pensar e o agir.

Assim se faz necessário estabelecer uma relação entre cadeirante–andante–comunicação–cultura–dança, socializando em uma criação artística, utilizando como processo comunicação que possa contribuir e beneficiar a auto imagem corporal, a qualidade de vida e a interação social.

5 Depoimento Dévelopé: depoimento de aluna que tem paralisia cerebral usuária de cadeirantes e estuda a dança a 6 anos.

No que tange ao discurso de criação artística em relação corpo/movimento/espço, podemos utilizar como meio sua formulação através de aulas ministradas, pesquisas de campo que vem sendo organizados em diferentes corpos, diferentes posições, que se disponibilizam por sua vez em diferentes efeitos, embora eficientes e comunicativos.

O indivíduo carrega consigo um inexorável tipo de comunicação, que ocorre apenas pelo fato de nos sermos seres humanos integrantes de uma sociedade. O corpo também gera ações comunicativas a partir de movimentos ou simplesmente pela falta deste. O ato de perceber, de reagir aos movimentos corporais daqueles com os quais nos relacionamos ou ao que está sendo visto no corpo dançante, estabelece uma ação comunicativa, mesmo que de modo não verbal.

2. METODOLOGIA

A metodologia para desenvolver este trabalho teve caráter artístico-educacional-avaliativo, abarcando a comunicação entre o artista usuário de cadeiras de rodas e o espaço cênico, visando promover e incentivar a dança para esses artistas, no intuito de valorizar o corpo que, semelhante ao das pessoas “normais”, tem necessidades e desejos de expressão. Trata-se, pois, da compreensão de um corpo que dança e transmite significados a partir da informação simbólica inerente ao movimento estético.

Como a dança de crianças e adolescentes usuários cadeira de rodas ainda se encontra em processo de adaptação no Estado de Sergipe, considerou-se importante pesquisar as possibilidades de divulgação da dança para todos, por ser um tema relevante e pertinente, assim como propor inclusão e integração de pessoas com e sem deficiência à prática da dança. Neste contexto, foram considerados diversos processos envolvidos na aprendizagem artístico-cultural, que envolvem vários aspectos concernentes aos limites e possibilidades de criação da arte em um corpo que fala simbolicamente. De tal modo, buscou-se demonstrar que todo indivíduo tem um potencial inerente a ser desenvolvido, o que permite

desmistificar o ideário da dança que, antes, apenas era possível para pessoas sem deficiência e com um padrão estético uniforme, com corpos esbeltos e de altas habilidades físicas.

Assim, este estudo possibilitou à pesquisadora a perceber, ver e interpretar algumas aptidões corporais relacionadas à dança para um corpo diferente, com amplas possibilidades de comunicação, através de movimentos executados para desenvolver efeitos positivos, de forma que os sujeitos da pesquisa – duas crianças e duas adolescentes, do gênero feminino, com idades de dez a doze anos, sendo duas usuárias de cadeiras de rodas e duas andantes, alunas de dança – se sentissem seguros a cada ação realizada.

Ideias, questionamentos, observações sobre múltiplas possibilidades de dança e de comunicação entre pessoas que utilizam cadeira de rodas, inclusive a estruturação do esquema corporal, inserindo a arte da dança na vida desses indivíduos, utilizando aulas experimentais em vários corpos como forma de inclusão. Neste caso a proposta é uma compreensão dos significados da dança para pessoas com deficiência ou não, e qual a contribuição pode advir dessa atividade.

As aulas de dança foram realizadas em módulos, duas vezes por semana, em dias alternados, com duração de uma hora cada. A aplicação dos módulos dança e expressividade foi considerada a grande importância para o desenvolvimento das crianças deficientes e sua estabilidade nos movimentos aplicados. O agrupamento de diversos corpos, com diversas técnicas foram considerados para alcançar o objetivo desejado.

As aulas eram precedidas da prática de aquecimento, que consiste na sequência de alongamentos do tronco e dos membros superiores e inferiores – no caso das alunas andantes – e superiores – no caso das alunas usuárias de cadeira de rodas – no solo e na cadeira de rodas, respectivamente. Nesta etapa era feito alongamento dos braços com ou sem materiais, quatro sequências de oito repetições para cada hemisfério.

Na sequência, o desenvolvimento foi realizado pelo manejo da cadeira de rodas, tanto pelas alunas usuárias quanto pelas não usuárias deste meio de locomoção, utilizando atividades de dança livre, voltadas para

condução e adaptação com a cadeira. Foram realizados: alguns movimentos de balé clássico, bem como de dança moderna e contemporânea para padronização do posicionamento dos braços; e instruções envolvendo lateralidade (direito e esquerdo), níveis (baixo, médio e alto), tempos (lento e rápido), expressão corporal, facial, equilíbrio e domínio de cadeiras de rodas em posições estáticas e dinâmicas. Para um melhor desempenho da expressão corporal foi utilizado um espelho, com a finalidade de incluir a execução de ações de alegria, de tristeza, dentre outras emoções.

Também foram realizadas dinâmicas voltadas para o conhecimento do corpo, bem como noções de lateralidade; treino de espaço/tempo e nivelamento, utilizando objetos coloridos e construindo desenhos no solo. Essas atividades foram sequenciadas conforme montagem coreográfica para apresentações artísticas, pela pesquisadora. Ao final das aulas, foram empregados relaxamento, técnicas de consciência e desaquecimento corporal com as alunas. Assim, para que o objetivo aqui proposto fosse alcançado, as aulas foram precedidas de montagem coreográfica de acordo com as sequências trabalhadas. Estas foram de quatro tempos, sendo utilizadas em danças contemporâneas. Recursos de adaptação entre as alunas usuárias de cadeiras de rodas e as alunas andantes foram empregados.

Atividades de improviso proporcionam o conhecimento do ambiente e alguns instrumentos facilitam a aprendizagem de diversos conteúdos, formas, imagens corporais que estimulam a socialização, comunicação corporal, memorização de conhecimentos, através de dinâmicas que englobam variados corpos e proporcionam o armazenamento dos movimentos coreográficos. Cabe ressaltar que a dança revelou a liberdade de expressões e de sensações corporais vivenciadas em estímulos de aulas de dança que foram realizadas em sala apropriada, com piso de assoalho em madeira, barras paralelas e aparelho de som, como parte alunas do, Município de Nossa Senhora do Socorro, Estado de Sergipe”.

Figura 1: fotografia de alunas em apresentação no teatro Tobias Barreto



Fonte: Arquivo pessoal.

3. COMUNICAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO PELA DANÇA

A arte é um instrumento simbolicamente importante no espaço comunicativo e contribui efetivamente para o processo pedagógico, pois potencializa e aprimora a comunicação através de diferentes aspectos da aprendizagem, além de romper barreiras relacionadas à exclusão (Prado, 2009). A dança, como meio fomentador da aprendizagem, amplia a diversidade do conhecimento transformador e destaca-se pela capacidade de estimular a subjetivação do movimento, o que pode favorecer a imagem corporal, a criatividade e a integração de pessoas com deficiência num meio onde até então só era acessível a pessoas sem deficiência e, assim, viabilizar a possibilidade de algo inatingível no imaginário de uma criança que usa cadeira de rodas e da sociedade em geral.

Teixeira (2011, p. 104) argumenta que

Pensar a dança enquanto máquina de produção de resistência pode contribuir para que corpos atuem para além do território cênico, reivindicando desta forma espaço de atuação política por meio de ações críticas e mobilizadoras.

Desse modo, ressignificar conceitos preestabelecidos socialmente, demonstrando que dançar é para todos, inclusive para os usuários de

cadeiras de rodas, no fazer artístico/educacional/comunicativo, de modo que, apesar de estarem em uma cadeira de rodas, esses dançarinos são seres pensantes, sensíveis e capazes de desenvolver movimentos corporais que proporcionam uma expressão/linguagem a ser compreendida.

Segundo Promenade:

A dança me ensinou muitas coisas! Me ensinou a vencer obstáculos da vida, a lutar pelos meus sonhos, a ser humilde de verdade, e a dizer não ao preconceito. Mais tudo isso que aprendi jamais existiria sem grandes profissionais! São eles quem transmitem esse aprendizado chamado o mundo da dança.

Essa dança que nos leva a lugares mágicos eu só quem é bailarino sabe! Hoje eu tenho consciência do que é ser capaz. De todos os aplausos que recebi e recebo aprendi que cada dia é um novo recomeço, para que possamos inovar, melhorar, surpreender, buscar, lutar, agir, errar, cair, levantar, chorar, sorrir, ajudar e ser ajudado. Na vida nem tudo é fácil mais quando não desistimos e temos fé em Deus somos capazes de conquistar até o impossível.

Não sou uma grande bailarina, mais quando estou no palco eu me doou o melhor, não que eu queira ser a melhor, mais que as pessoas vejam o meu sorriso e o brilho dos meus olhos, refletindo o quanto eu amo a dança e o quanto ela é importante para mim. Assim a dança me transformou em uma bailarina que sonha alto. Muitos acham que bailarinos são frágeis por conta da sua delicadeza! Não bailarinos são fortes pois dentro da sua delicadeza que encontra-se sua grande força. Sou cadeirante, e uma grande bailarina.

Conforme Barreto (2008), praticando atividades que utiliza como recurso o próprio corpo e um anticorpo, compreendendo a estrutura e funcionamento do corpo do usuário de cadeiras de rodas e de andantes, torna-se possível estabelecer a inclusão, por meio de atividades que envolvem o ritmo e a expressividade, e que respeitam as particularidades de cada um, e estimulam o desenvolvimento de seu potencial. Tais atividades visam ampliar oportunidades de conhecimento para o desenvolvimento

do indivíduo em geral, pois envolvem diversos aspectos educacionais associados entre si, independentemente da metodologia utilizada, seja ela formal ou informal.

A apreciação do fomento da dança inclusiva constitui fator fundamental na arte de dançar interpretando e refletindo experiências expostas no universo artístico, mediante suas múltiplas linguagens (Prado, 2009). Este conceito rompe barreiras impostas pela sociedade, além de oportunizar processos criativos do experimentar de cada um (Barreto, 2008).

Como enfatiza Prado (2009, p. 64), a dança “promove não só o desenvolvimento motor como também desenvolvimento de níveis cognitivos, afetivo e social”. Pode-se sugerir que a dança, como possibilidade educacional e de comunicação é importante e transformadora na arte com seu reconhecimento no cenário educacional de cadeirantes na dança.

Além disso,

A dança inclusiva com cadeira de rodas é uma possibilidade de se desenvolver a arte da dança através de seus diversos estilos, como forma de comunicação e expressão, além de ser um excelente meio de prática de atividade física e integração entre pessoas com e sem deficiência, usuárias e não usuárias de cadeira de rodas (Bomfim; Almeida; Santos, 2012, p. 01).

A eficácia da dança inclusiva contestará as mais diferentes opiniões para que se construa uma metodologia que seja relevante para o processo de uma criação cênica, comunicação, e que se torne pertinente na sociedade, enfatizando a arte na vida cotidiana, seja o indivíduo deficiente ou não (Prado, 2009).

O ensino da dança para todos os corpos estimula melhorias na imagem corporal, na qualidade de vida e na comunicação, além de potencializar sensações e a percepção do “eu” que visa amar seus gestos e movimentos do dia a dia (Ferreira, 2006).

De acordo com Ferreira (2006), a ideia de inserir cadeirantes na arte de dançar, seja com bailarinos andantes ou não, por meio de pesquisas do movimento que pode favorecer a comunicação não verbal, imagem corporal con-

siderando o uso de sensações para todas as atividades cotidianas, diversifica possibilidades de agir e permite que esse corpo aceite seus códigos corporais, suas limitações, pois eles podem contribuir para o processo criativo de liberdade de pensar e expressar sentimentos sobre o mundo que o cerca.

Ainda segundo essa autora:

A dança em cadeira de rodas encontra-se em pleno desenvolvimento, e que ela há muito a ser dito. Todavia, é possível contar com algumas pistas que vão funcionando mais ou menos como peças de um quebra cabeça na construção de um pensamento (Ferreira, 2006, p. 5).

Nota-se, desse modo, que a influência da dança na imagem corporal utiliza múltiplas funções e significados. A dança permite comunicação pela emoção: dança sobre rodas transforma a formalidade física e possibilita o público imaginar além das aparências físicas, tornando o bailarino/intérprete em sujeito da dança. A linguagem corporal é um elo que completa as funções entre os aspectos motores, cognitivos, afetivo e social. O corpo humano é um conjunto extraordinário de estruturas e capaz de movimentações complexas para uma comunicação entre indivíduos, sendo a dança um meio de desenvolver e aprimorar essa expressão, contextualizando em sua criação artística.

Daltro (2007, p. 80), em sua tese de doutorado afirma que:

A dança lida com corpos transitórios e de resposta imediata, corpos que vivem a liberdade de criar e de interpretar. Corpos que se fundam na experiência artística caracterizada pelo envolvimento das dimensões emocionais, motoras e cognitivas. Corpos que se dedicam a elaborar sentidos estimulados por princípios criados no momento e na ação de atuar. [...]. A dança no corpo e o corpo se dão no processo.

Dança, arte, movimento, estética e comunicação estão interligados, relacionando a percepção do senso estético daquilo que é considerado belo e feio, no contexto sensorial e do sensível, da metafísica. Trata-se de uma

dança que pode ferir preconceitos do belo, da perfeição, do encantador, da arte da perfeição, não deixando de ter harmonia, para que a dança sobre rodas seja reconhecida por praticantes que transmitem arte de outra forma, pois requer transformações na compreensão do belo, como também a aceitação da própria sociedade (Ferreira, 2002; Tolocka, 2002).

Assim, exploram-se todos os movimentos corporais possíveis, para que crianças e adolescentes usuários de cadeiras de rodas possam adquirir mobilidade no decorrer da sua experiência, imprimindo segurança a cada novo gesto realizado, tornando a coreografia/criação em dança a via para a conquista da habilidade corporal (Daltro, 2007).

Nessas contextualizações, a dança em cadeira de rodas manifesta uma gama de possibilidades de uma arte comum a todos os corpos, inclusive os que usam anticorpo necessário para sua locomoção. Para isso, faz-se necessária a acessibilidade dos espaços propostos para as manifestações corporais, tendo em vista a importância da fundamentação dos gestos na dança em cadeira de rodas. O uso do espelho, por exemplo, é fundamental para a estruturação do esquema corporal.

Como assegura Tavares (2002, p. 82):

O termo imagem corporal muitas vezes tem sido relacionado com a imagem visual do corpo. No entanto, imagem aqui se refere à imagem mental ou representação mental, o que é bem mais abrangente do que a representação visual do objeto. Imagem mental integra experiências afetivas, sociais e filosóficas com múltiplas entradas sensoriais. Além disso, a imagem corporal está conectada à identidade corporal do indivíduo.

Embasando-se nas proposições de Ferreira (2002), a dança deve ser desenvolvida através de sequências coreografadas que valorizem movimentos que registram os potenciais dos corpos dançantes/pensantes no meio artístico-social-cultural, e que proporcionem algo mais aos movimentos corporais do dia a dia, criando uma história, uma simbologia, no sentido de dar visibilidade ao corpo de usuários de cadeiras de rodas em atuação com o corpo andante.

Assim, a dança procura compreender, através da coreografia/movimentos, os gestos da interpretação, a face que busca com o olhar, com o sorriso, com a seriedade, passar suas emoções e sensações; tudo isso ligado à contextualização do discurso, utilizando os corpos dos sujeitos deficientes, movimentos que representam suas singularidades e particularidades, baseados em níveis, espaço, tempo, ritmo e movimento, mediante a correlação entre dança, música e linguagem (Ferreira, 2002).

A dança, assim como em toda arte, é complexa e transformadora de sentimentos, comportamentos e comunicação, de forma que o indivíduo que dança desfruta de sensações prazerosas, despertando o poder de superação de limites mediados pela melhora da autoestima (Barreto, 2008).

Argumenta em depoimento Plié:

Comecei as aulas ballet aos 13 anos, considerado um pouco tarde, mas a dança transformou minha vida e continua transformando. Hoje posso falar que desenvolvi muito meu comportamento, minhas habilidades motoras, e minha concentração de modo geral. Depoimento de uma aluna.

A dança tem possibilidades de comunicação que utilizam os corpos além da sua perfeição, pela capacidade de se comunicar através da expressão de gestos, em movimentos diferentes, em corpos diferentes, que simbolizam uma linguagem não verbal, quebrando paradigmas dos movimentos perfeitos. Isto gera códigos corporais das experiências adquiridas no seu cotidiano, impressos no respeito, na tolerância e na aprovação dos diferenciados corpos que utilizam a arte para seus benefícios corporais (Barreto, 2008).

A dança favorece o corpo porque utiliza movimentos que podem expor sentimentos e significados, que perpassam por vários desafios. O ato de se movimentar através do som musical é algo que leva pessoas além de suas respectivas realidades, pois são movimentos que expressam sentimentos, tornando o indivíduo mais sensível ao que quer expor, já que praticar a arte e a comunicação é um direito e dever de todos. Assim, é importante que o deficiente físico explore todos os movimentos corporais

possíveis, para que adquira mobilidade no decorrer da sua experiência, imprimindo segurança a cada novo gesto realizado, tornando a coreografia/criação em dança, o que torna a via para a conquista da habilidade corporal (Daltro, 2007).

Figura 2: Alunas em uma apresentação na Câmara Municipal Nossa Senhora do Socorro–Sergipe



Fonte: Arquivo pessoal.

A partir dessas contextualizações, a dança em cadeira de rodas manifesta uma gama de possibilidades de uma arte comum a todos os corpos, inclusive os que usam dispositivos necessários para sua locomoção. Para isso, faz-se necessária a acessibilidade dos espaços propostos para as manifestações corporais, tendo em vista a importância da fundamentação dos gestos na dança em cadeira de rodas.

Movimentos que contextualizam sentidos, realizados no tempo/espaço/nível, dão liberdade de dizer/fazer como forma de discurso que se organiza através do corpo por gestos, figuras, sequências, que compõem as frases informativas no processo de constituição da dança. O corpo vive em constante transformação quando se encontra sob a influência da dança. A imagem corporal envolve múltiplos corpos, funções e significados, no decorrer da trajetória de vida, tornando indivíduos aptos a receber todas as mudanças e informações, para aquisição de novos hábitos, bem como permite a comunicação pela emoção.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto e de acordo com a proposta desse estudo, foi possível inferir que há carência de referências sergipanas na área e que o mesmo é viável e de suma importância para o desenvolvimento e crescimento da sociedade, bem como no que diz respeito à conquista de um espaço em Nossa Senhora do Socorro–Sergipe, tendo em vista as transformações resultantes dos processos comunicativo, educacional e artístico, dos corpos como componentes fundamentais para uma comunicação não verbal.

Assim sendo, a arte de dançar efetiva, abrange corpos, emoções e sensações, em constantes transformações no decorrer da trajetória da vida. Para existir, pertencer, ser aceito, estabelecer-se e, de certo modo, “progredir” na interface de uma sociedade coadjuvante, inevitavelmente, o elemento corpo deve ser considerado pelo sujeito comunicador e por todos os demais expectadores.

Também foi possível constatar que a imagem corporal está apta a receber todas as mudanças e informações para novos hábitos, a partir das experiências de cada indivíduo, dimensionando o sentido de suas ações, de suas percepções e o fluir de seus impulsos. Esta imagem se refere à representação de identidade corporal, que é construída a partir da integração entre experiências e percepções do e pelo corpo de cada indivíduo. Os movimentos posicionam os indivíduos em um universo de percepções, o que os define como seres sociáveis. Cada movimento tem seus mundos de significados, tanto para quem se movimenta como para o espectador.

Desse modo, a dança em cadeira de rodas, na medida em que vai evoluindo com significado para cada ser, pode favorecer o desenvolvimento e a consciência humana de que todos são iguais em direitos e deveres, incentivando, assim, o entendimento comunicativo. A fim de existir possibilidades de incentivar a dança para pessoas que utilizam cadeira de rodas ou andantes, é indispensável valorizar o corpo, que tem significados e símbolos.

Portanto, ficou claro que não existe corpo perfeito, nem aquele que não possa se comunicar. Espera-se, de tal forma, que esse trabalho esti-

mule pesquisas futuras e mais abrangentes sobre esse tema, visando contribuir para a comunicação entre variados corpos artísticos, no contexto de uma educação que vislumbre a arte cada vez mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 20 jul. 2013.

----- **Decreto n. 7.616, de 17 de novembro de 2011.** Altera o Regulamento do Benefício de Prestação Continuada, aprovado pelo Decreto no 6.214, de 26 de setembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7617.htm>. Acesso em: 20 jul. 2013.

BOMFIM, Soyane A.V.; ALMEIDA, José G. A.; SANTOS, Dayana F. Representações da dança inclusiva com cadeira de rodas para pessoas com deficiência. *Lecturas: Educación Física y Deportes. Revista Digital*, Buenos Aires, ano 17, n. 167, abril 2012. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd167/danca-inclusiva-comcadeira-de-rodas.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

CORREIA, Fátima Daltro de Castro. **Corpo Sitiado... A comunicação invisível. Dança, rodas e poéticas.** 2007. 141f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC. São Paulo-SP, 2007.

FERREIRA, Eliana Lúcia. **Dança em Cadeira de rodas:** os sentidos dos movimentos na dança como linguagem não-verbal. Campinas-SP: UNICAMP, Curitiba: ABRA-DECAR, 2002.

FREIRE, Ida Mara. Dança-educação: O corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Cad. CEDES*, Campinas-SP, v. 21, n. 53, p. 31-55, abr. 2001.

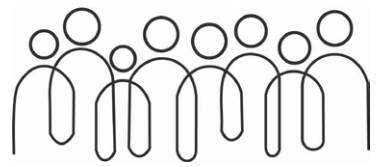
PRADO, Nadja Seixas. **Dança e Deficiência:** Um espetáculo de Sucesso. Aracaju: J. Andrade, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Entre a arte e a docência:** A formação do artista da dança. 3. ed. Campinas-SP: Papirus, 2006.

TAVARES, Maria da Consolação G. C. A diversidade das imagens corporais e dos movimentos. In: TOLOCKA, Rute Estanislava. VERLENGIA, Rozangela (Orgs.). **Dança e diversidade humana.** Campinas-SP: Papirus, 2006. p. 81-92.

TEIXEIRA, Carolina. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

VARGAS, Soyane. **Dança sobre rodas**: desafios e possibilidades. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd122/danca-sobre-rodas-desafios-epossibilidades.htm>>. Acesso em: 18 fev. 2010.



GOALBALL: Que jogo é esse?

Charles Graziênio Batista Neves¹

Rita de Cácia Santos Souza²

1. INTRODUÇÃO

O esporte educacional, de participação e de rendimento, traz consigo objetivos diferentes, mas consegue de forma igualitária, englobar o desenvolvimento do corpo e da mente levando o indivíduo a uma vida mais saudável. Não fugindo deste propósito a Educação Física para as pessoas com deficiência consegue promover a inclusão perante a sociedade através do esporte; elevando a estima da pessoa com deficiência proporcionando autoconfiança, autodomínio, superação, além do desenvolvimento motor que o esporte oferece.

Com os recursos da Educação Física Adaptada, o atendimento a pessoa com deficiência se torna mais inclusivo, pois traz condições necessárias para a prática do esporte. Como exemplo citamos alguns esportes adaptados para a pessoa com deficiência, entre eles, futsal, atletismo, ciclismo, vôlei, natação. No entanto o único esporte criado até o momento, especificamente, para a pessoa com deficiência visual chama-se goalball, esporte este praticado em vários países. Esta modalidade esportiva não só contribui para a sua prática enquanto promoção da saúde, ela ofere-

1 Especialização em Psicomotricidade Clínica e Relacional pela Universidade Cândido Mendes. Especialização em Educação Inclusiva e Libras pela Faculdade Amadeus. Graduado em Educação Física Licenciatura pela Faculdade Estácio de Sergipe. Membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

2 Pós-doutorado e doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (2009). Mestrado em Educação (2000) e Licenciatura em Pedagogia pela UFS (1993), Membro da AMSS, ALCAS e AFLAS e membro do Núcleo de Estudo, Extensão e Pesquisa em inclusão Educacional e Tecnologia Assistiva – NÚPITA (UFS).

ce aspectos físicos, cognitivos, sensoriais e psicológicos dos participantes para seu pleno desenvolvimento.

Será que o professor de Educação Física conhece esta modalidade? Há possibilidade de inclusão deste esporte nas aulas de Educação Física?

Desta forma procura-se relatar, descrever o goalball, seu surgimento e a importância como prática esportiva para as pessoas com deficiência visual e a inserção deste no meio escolar.

É um estudo com abordagem qualitativa. A pesquisa justifica-se por motivar da inserção desta prática não apenas para a pessoa em situação de deficiência visual, mas também para o vidente como conhecimento de outras práticas corporais, entendendo que a pessoa com deficiência pode interagir e estar inclusa nas aulas de Educação Física.

2. GOALBALL: HISTÓRICO

Uma das alternativas para lidar com esta realidade é o uso da Educação Física adaptada, definida como uma área da Educação Física que visa adequar metodologias, sejam esportivas, recreativas ou de lazer, capazes de atender a pessoa com deficiência, respeitando suas características e incluindo-as nas atividades. (Pedrinelli, 1994). Precisa compreender o termo Educação Física adaptada (EFA) para uma melhor compreensão.

A expressão EFA, surgiu na década de 1950 e foi definida pela American Association for Health, Physical Education, Recreation and Dance (AAHPERD), como um programa diversificado de atividades desenvolvimentistas, jogos, e ritmos adequados a interesses, capacidades e limitações de estudantes com deficiência que não podem se engajar com participação irrestrita, segura e bem-sucedida em atividades vigorosas de um programa de educação física. (Chicon, s/d, apud Ferreira, 2010, p. 19).

O Goalball é uma prática esportiva que surgiu logo após a segunda Guerra Mundial, em 1946 na Alemanha, desenvolvido por Hanz Lorenzer e Sett Reindle com o intuito de reabilitação de veteranos de guerra com de-

ficiência visual, como afirma Munster et al in Almeida et al (2008). Lorenzer e Reindle não sabiam que este meio de reabilitação através da prática esportiva, iria se tornar uma grande modalidade paralímpica, praticada em muitos países.

Segundo Nascimento e Murato (2006), quase trinta anos depois após sua origem, mas ainda como evento de exibição, a modalidade fez sua primeira aparição internacional em 1972, nos jogos paraolímpicos de Heidelberg, na Alemanha. Nos Jogos de Toronto em 1976 sete equipes masculinas participaram na condição de apresentação. Dois anos depois teve o primeiro Campeonato Mundial de Goalball, na Áustria. Em 1980 na Paralimpíada de Arnhem, a modalidade iniciou como esporte paralímpico, somente na categoria masculina. Somente em Nova York, em 1984, que a categoria feminina fez sua estreia nos jogos paralímpicos. De acordo com a CBDV³ (2013) em 1982, a Federação Internacional de Esportes para Cegos (IBSA) começou a gerenciar a modalidade.

No Brasil segundo Munster et al in Almeida et al (2008) existem duas versões sobre a chegada e o início dessa modalidade. A primeira versão diz que a modalidade foi trazida por Steven Dubner em 1985 e a outra versão que foi trazida pelo 1º professor cego de educação física Mário Sérgio Fontes em 1986, que viajou para estudo na Holanda conheceu a prática esportiva e quando voltou ao Brasil trouxe a técnica e a primeira bola. Após o início desta modalidade no Brasil, iniciou-se uma nova era para o goalball tendo o primeiro campeonato brasileiro deste esporte em 1987, e a partir deste pontapé inicial, a prática do goalball vem crescendo constantemente em todo país.

A primeira participação do Brasil em competição internacional foi em 1995, nos jogos Pan-americanos de Mar Del Plata, na Argentina. Porém o evento internacional de goalball que alavancou o Brasil para o cenário internacional foi o sétimo campeonato mundial da modalidade no Rio de Janeiro, em 2002, possibilitando e capacitando nossos atletas e dirigentes a buscar uma vaga nos jogos paraolímpicos de Atenas. Como afirma

3 Confederação Brasileira de Desportos de deficientes Visuais.

Munster et al in et al Almeida (2008) a vaga para os jogos de Atenas, porém foi conquistada pela equipe brasileira feminina no Canadá em 2003, o que proporcionou a primeira participação paralímpica do Brasil nesta modalidade.

Diante do crescimento deste desporto no Brasil observa-se um melhor nível dos atletas que defendem suas instituições, em campeonatos regionais, estaduais e brasileiros, desta forma, consegue lapidar e melhorar o desempenho dos atletas masculinos e femininos da modalidade. Com a valorização deste esporte pelos últimos resultados das equipes masculinas e femininas da seleção brasileira, a Confederação Brasileira de Desportos de deficientes Visuais (CBDV) vem buscando novos talentos passando por fases de treinamentos e intercâmbios internacionais com os seus atletas a fim de buscar novos métodos e técnicas para um melhor aproveitamento nas competições.

Em relação à busca de talentos no Brasil a (CBDV), promove competições Regionais de Goalball como etapa classificatória para o campeonato brasileiro que acontece uma vez por ano. Os jogos são acompanhados pela comissão técnica nesses eventos que dá a oportunidade de o atleta de destacar e ser convocado para defender a seleção brasileira. Os campeonatos regionais são os seguintes: I – Centro-Norte: AC, AM, AP, DF, GO, MS, MT, PA, RO, RR, TO. II – Nordeste: AL, BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN, SE. III – Sudeste 1: ES, RJ e MG. IV – Sudeste 2: SP. V – Sul: PR, RS, SC.

Além dos treinamentos das equipes para estes regionais, elas promovem campeonatos estaduais, circuitos e amistosos, que desta forma elevam o nível de treinamento e de jogo, procurando avaliar as suas equipes com o intuito do então regional que classifica para o evento nacional. Tomamos como exemplo a Federação Nordestina de Esportes Para Cegos – FENEC, que promove os circuitos nordeste de goalball. As etapas são definidas em uma reunião que acontecem no início do ano, onde se reúnem dirigentes e técnicos das entidades definindo assim o número de etapas e em quais cidades elas irão ser realizadas.

3. DESENVOLVIMENTO DO JOGO

O jogo consiste em trocas de lançamentos rasteiros com o objetivo de fazer o gol em uma trave que mede 9 metros de largura por 1:30 de altura. A equipe é composta por três jogadores titulares e três jogadores reservas; cegos totais e baixa visão, porém existe uma classificação funcional para estes atletas, definidas pela federação internacional de esportes para cegos – IBSA. A letra B (Blind – cego em português), e o Número de 1 a 3; e quanto menor o número maior é a perda da visão. Então teremos três classificações visuais, a B1, B2 e a B3. Conforme as regras do goalball apresentada pelo Comitê Paralímpico Brasileiro (2010–2013).

B1 – São aquelas pessoas que não percebem a luz em nenhum olho, até aquelas que percebem a luz, mas não podem reconhecer um formato de uma mão a qualquer distância ou em qualquer posição. B2 – São aquelas pessoas que podem reconhecer a forma de uma mão até aquelas que tenham um grau de visão de 2/60 ou um campo de visão de um ângulo menor que 5 graus. B3 – São as pessoas que têm uma acuidade visual de mais de 2/60 até aquelas com acuidade visual de 6/60 ou campo de visão de um ângulo maior de 5 graus e menor que 20 graus. É o que diz Mosquera (2000).

No goalball, as três classificações visuais podem jogar juntas, pois em outros esportes estas classificações são separadas, ou seja, quem é B1 joga apenas com B1, mas no goalball todos jogam na mesma partida porém vendados. No jogos internacionais as equipes utilizam um óculos especial, nos jogos nacionais e regionais é permitido um óculos para motociclista adaptado com fumê, adesivos escuros, qualquer material que não consiga ter passagem de luz.

O espaço a ser utilizado para o jogo de Goalball precisa ter dimensões iguais a da quadra de voleibol; 18 metros de comprimento por 9 de largura. Ele pode ser jogado em pátios, salões, portanto que seja coberto e que não tem interferência sonora. As adaptações da quadra consiste em linhas táteis para que o atleta se situe durante a partida, definindo as áreas de orientação. A bola para este tipo de jogo é especial, ela contém guizo em seu interior para que o atleta consiga ter a percepção sonora e conseqüentemente o ato da defesa.

A equipe de arbitragem é composta por nove pessoas, sendo dois árbitros principais, quatro juizes de linha e 3 mesários, todos estes, com funções diferentes durante a partida. Os árbitros principais têm a função de conduzir a partida, com os comandos na língua inglesa. Em qualquer país que contenha esta modalidade, seja em nível de treinamento, competição nacional ou internacional. Os juizes de linha tem a função de repor as bolas e a confirmação do gol, caso haja dúvida com o árbitro principal. Os mesários têm funções diferenciadas no que tange a marcação de substituições, controle de penalidades, tempos técnicos, tempo de ataque, anotações de gols.

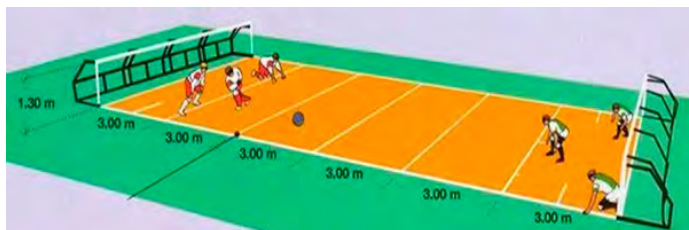
4. O GOALBALL E SUAS REGRAS BÁSICAS.

Assim como outros esportes, o goalball possui suas regras específicas; mas os comandos dos árbitros são feitos na língua inglesa, vale a pena ressaltá-las algumas delas:

A Quadra

As dimensões da quadra segue o padrão internacional; 18 metros de comprimento por 9 de largura, divididas em 3 metros por zona.

Figura 1- Quadra do goalball⁴



Fonte: <http://bethefe107.blogspot.com.br/2014/04/deficiencia-visual-dv-perda-total-ou.html>. Acesso em 14 de Fev.201, 15:24

4 Descrição da imagem ilustrativa: sobre retângulo ver, quadra retangular dividida em seis partes de 3m por linhas branca. Em duas das extremidades do retângulo amarelo, rede de gol em toda a sua dimensão. De um lado encontram-se três jogadores usando roupas vermelho com branco e no outro roupas verdes com branco.

Como exemplo cito a quadra de voleibol, que possui as mesmas dimensões utilizadas para o jogo do goalball. Este espaço pode ser feito também em salões, pátios, locais que não tenha interferência sonora e que possua um piso que não ofereça perigo para os praticantes desta modalidade. No local de jogo é feita uma marcação com fita adesiva e cordão barbante para que os atletas se localizem em quadra, tem uma noção espacial, tenha uma referência e posicionamentos, que chamamos de marcação tátil. A baliza segue o padrão de outros esportes como futebol e futsal no que tange o material de fabricação e suas redes, a diferença se observa, nas medidas do comprimento e altura, 9 metros por 1,30.

Figura 2–Bola⁵



Fonte: <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/cegos/bolas-com-guizo/goalball-bola-de-goalball-com-sinos.html>. Acesso em 14 de Fev. 2015, 15:49.

A bola segue a mesma circunferência, o mesmo diâmetro e peso para os gêneros masculino e feminino, ou seja 75,5–78,5 cm de circunferência, 24–25 cm de diâmetro e 1,250 gramas de peso. Possui em seu interior duas peças de guizos, para uma melhor percepção auditiva. Para a iniciação ao goalball o professor poderá substituir a bola oficial por uma outra bola com circunferência parecida, portanto que esta seja envolvida com sacos plásticos ou outro material, para que ocorra alguma emissão de som perceptível.

5 Descrição da imagem: fotografia de bola de goalball azul. Nas extremidade um círculo e a partir dele seis linhas de baixo relevo, intercalando as linhas quatro furos.

Figura 2– Venda (Eyeshades)⁶

Fonte: <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/esportes/esporte-acessivel-material-jogos-acessibilidade/oculos-de-protecao-para-goalball.html>. Acesso em 14 de Fev. 2015, 15: 56

A venda ou óculos de goalball faz parte da regra, independente do atleta ser cego total ou baixa visão precisa usar. Por baixo do óculos o atleta deve usar uma bandagem de gaze ou bandagem cirúrgica por questões de higiene e saúde. Nas competições oficiais é permitido apenas o óculos oficial e em competições regionais é aceito o óculos de motociclista portanto que faça a adaptação, não deixando passar luz pelas lentes.

A quadra, a trave, a bola e os óculos e o uniforme fazem parte do conjunto de regras do goalball para a iniciação de uma partida. Este último deve conter uma numeração de 1,2,3,4,5,6,7,8, ou 9, portanto que tenha uma altura de 20cm, podendo ser de manga curta ou longa; as calças precisam ser acolchoadas para a proteção do quadril do atleta. No que diz respeito à proteção individual do atleta, é obrigatório a utilização de joelheiras, cotoveleiras, conquilhas para proteger o órgão masculino e a proteção do tórax para o feminino.

Seguem abaixo as regras mais importantes controladas pela Associação Internacional de Desporto para Cegos (IBSA) do ano de 2018 –2021, direcionadas pelos árbitros de todos os países envolvidos nesta modalidade. É importante mencionar que esta é uma atualização da regra 2014 –2017 por qual passou por algumas modificações para que o jogo se torne-se mais atrativo para o público e mais dinâmico para os atletas. Cada confederação segue o padrão internacional, e no Brasil, o Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB) segue estas regras, direcionando em seus eventos nacionais:

⁶ Descrição: venda/óculos preto de proteção para goalball.

Regras:

- A arbitragem inicia a partida pedindo silêncio e lembrando a todos que permaneçam em silêncio enquanto a bola estiver em jogo. O árbitro então chama “center”, e joga a bola para o jogador mais próximo da posição central, da equipe que inicia arremessando. O árbitro então apita 3 vezes e dirá “play”.
- O árbitro termina cada tempo de jogo apitando e dizendo “half time”, ou “game”. Isso é um sinal de que terminou o tempo de jogo e os jogadores podem tocar nas vendas, garantindo que uma penalidade não ocorra antes do final do período. – Penalidade individual – EYESHADOWS.
- Qualquer vez que a bola for arremessada será considerada fora quando a sua maior parte (circunferência) passar pela linha lateral e não “toda a bola” como antes ; o árbitro dirá “out”. A bola será repostada do lado oposto da quadra de onde a bola foi lançada, por um árbitro principal ou juiz de linha, na linha lateral da quadra a 1.5 m a frente da trave mais próxima de saída da bola. O árbitro então dirá “play”.
- Se a bola sair pela linha lateral da quadra e pela linha do line out, o árbitro dirá “out”, apitará uma vez e dirá “line out”. A bola será repostada para a equipe defensora como descrito acima. O árbitro então apitará uma vez e dirá “play”.
- Third time throw (terceiro arremesso consecutivo) – Extinto da regra. Agora o atleta pode arremessar quantas vezes quiser.

Infrações

- Premature Throw (Arremesso Prematuro) – O jogador arremessa sem a autorização do árbitro.
- Ball over – Toda bola é bloqueada pela defesa que sair pela lateral da quadra já na área neutra, agora é ball over e não blocked out, como antes.
- Passes para fora serão considerados “Out” o jogo reinicia onde foi parado o cronômetro dos 10 segundos.

Figura 3– fotografia de jogo goalball⁷

Penalidades Individuais

- High Ball (Bola alta) – Quando a bola é lançada das mãos do jogador ela deve tocar a linha ou antes, do highball.
- Long Ball (Bola Longa) – A bola lançada deve tocar pelo menos uma vez a área neutra.
- Eyeshades (Vendas) – O jogador será penalizado se tocar na venda sem a permissão as arbitragem.
- Illegal Defense (Defesa Ilegal) – Agora os atletas podem defender até a linha dos 6 metros, também conhecida como “linha do high ball”

Penalidade de Equipe

- Tem seconds (Dez segundos) – O jogador deve arremessar a bola durante dez segundos, desde o seu primeiro contato. O cronômetro só será zerado apenas quando a bola cruzar o centro da quadra.
- Illegal Coaching (Instrução Ilegal) – Durante o andamento do jogo os membros da equipe devem ficar em silêncio, em caso de comunicação a equipe será penalizada.
- Noise (Barulho) – Durante a partida, a equipe não poderá fazer barulho durante o lançamento da bola ou após ela ter sido arremessada; caso haja a equipe será penalizada. Definições de ba-

7 Descrição: fotográfica com três jogadores de goalball em ação. Todos estão deitados, usam roupas azuis e um dele tem bola azul à sua frente.

ruído: Imitação de animais, pisadas excessivas (sapateio), batidas com a mão no solo, palmas, assobios, músicas, gritos conversas.

Instruções

- A comunicação por aparelhos eletrônicos entre uma pessoa na área de espectadores e um membro da equipe no banco passa a ser permitida.
- Atletas não podem utilizar pontos eletrônicos

5. O GOALBALL E SUA CONTRIBUIÇÃO PRÁTICA ESPORTIVA

Como citado anteriormente, o goalball em 1946 era uma prática esportiva criada especialmente para pessoa com deficiência visual, como meio de reabilitação, mas se tornou mais do que uma simples terapia; se tornou uma grande potência esportiva enquanto modalidade para os mesmos. Este esporte hoje é tido como um dos mais importantes a serem praticados por pessoas com deficiência, pelo que ele oferece enquanto desenvolvimento motor, perceptivo, psicológico. Concordamos com Neves (2012) ao dizer que, atualmente, esta prática é considerada um esporte de alto nível, precisamente por ser um esporte paralímpico, mas pode ser desenvolvido como meios para a ludicidade, acesso ao esporte enquanto inclusão, reabilitação, conteúdo regular e como meio de promoção ao conhecimento sobre a potencialidade que a pessoa em situação de deficiência visual tem.

Esta atividade esportiva alavanca um processo interativo que quebra barreiras e desenvolve potencialidades, ajuda no combate ao sedentarismo, contribui com a memória, concentração, atenção, coordenação motora, lateralidade, equilíbrio, percepção tátil, percepção auditiva, percepção espaço-temporal; entre fatores psicológicos.

Com essas capacidades desenvolvidas neste esporte pudemos também ter um olhar para o processo escolar com esta prática, pois além destes fatores trabalhados e desenvolvidos na pessoa, podemos mostrar a importância do esporte para todos. Segundo, Munster et al in Almeida et al (2008), promover o Goalball como conteúdo regular de Educação Física

auxilia na difusão do conhecimento sobre potencialidades da pessoa com deficiência visual, contribuindo para a redução da discriminação. Criar essa “via de mão dupla” irá permitir a inclusão de pessoas que não têm deficiência no universo do esporte adaptado, democratizando o acesso à prática. Tal prática poderá reverter à falta de conhecimento da população, principal motivador do preconceito e das limitações sociais sofridas pela pessoa com deficiência, e permitir o desenvolvimento de outros sentidos e habilidades.

Além deste esporte ser uma grande modalidade esportiva para a pessoa de deficiência visual, em eventos oficiais, nacionais e internacionais, ele se torna uma grande ferramenta de inclusão esportiva, por possibilitar que um cego e um vidente possam jogar juntos, enquanto modalidade de participação, ou seja enquanto vivência e novas práticas corporais. O conhecimento e o reconhecimento de que a pessoa com deficiência é capaz de algo, já nos torna um ser humano mais sensível ao mundo e as pessoas. Temos que perceber que um corpo não é apenas um objeto; ele pode ser produtivo, e além disso é percebido como um ser no mundo, um ser que pensa, que age, que vive, que convive, um ser com experiências vivas e vividas.

Temos a oportunidade de um de nós ser técnico desta modalidade em nosso estado, pela Associação dos Deficientes Visuais de Sergipe (ADEVISE), sendo o pioneiro deste esporte, desde 2009 onde participamos de eventos regionais e nacionais. Nesses anos percebemos o quanto o goalball é importante para os atletas que participam. Percebemos a felicidade deles em estar participando das etapas do circuito nordeste desta modalidade onde se reúnem mais de 90 jogadores com deficiência visual, vindo de vários estados.

Durante esse estudo, percebemos que em Sergipe, assim como outros estados, o goalball não é praticado nas atividades físicas nas escolas. Muitos desconhecem esse esporte e a importância dessa modalidade. Além da disputa por medalha, os atletas interagem com as outras associações, no seu momento de descontração e alegria, e isso é muito importante para eles, pois acabam elevando a sua estima. É evidente que

com a participação destes atletas nas competições, outros sentem-se motivados a praticar este esporte ou outra qualquer atividade física. Cito o exemplo do estado da paraíba, onde hoje tem duas das melhores equipes do Brasil; eles incentivam a modalidade goalball começando com os estudantes cegos, estimulando-os para participar de eventos escolares e circuitos regionais, com as equipes masculina e feminina. Estas equipes são reconhecidas por terem atletas de seleção brasileira e conseqüentemente serem referência para os outros que querem chegar à seleção canarinho.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletirmos sobre o surgimento do goalball pudemos perceber que essa modalidade foi se consolidando historicamente e possui grande potencial de ascensão social, cultural, esportista e pedagógica. Sua estrutura e regras, são utilizadas da mesma forma em todos os lugares do mundo. A vivência do contato com esse esporte e a literatura, indicam que o mesmo pode ser usado por todos e pode contribuir para a inclusão no contexto escolar em situação de aprendizagem como mais uma prática corporal, bem como a participação de alunos com deficiência visual nas aulas de Educação Física escolar.

Infelizmente o reconhecimento deste esporte, ainda é pouco, mas temos que incentivar as pessoas com e sem deficiência visual a conhecerem esta prática corporal, divulgando nas escolas, clubes, associações na mídia. Está claro a importância do esporte para a pessoa com deficiência. Com esse estudo pudemos perceber que há um caminho aberto para os profissionais, utilizando o Goalball como ferramenta de inclusão seja ele fora ou dentro da escola. É gratificante poder ver a felicidade de todos, sentindo-se valorizados e importantes em nossa sociedade, outro fator verificado nesse estudo é a necessidade de mais profissionais conhecedores e interessados por esse esporte e pela prática do mesmo na educação física escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física** – Brasília: Mec/ SEF, 1998.

BRASILEIRO, Comitê Paraolímpico. **Regras Goalball IBSA 2014–2017**.

BRASILEIRO, Comitê Paralímpico. **Regras Goalball IBSA 2018 – 2021**

CBDV. Disponível em: <http://www.cbdv.org.br/pagina/goalball>. Acesso em 10 de ago. 2013, 20:30:50.

CIVIAM. Disponível em: <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/necessidadesespeciais/cegos/bolas-com-guizo/goalball-bola-de-goalball-com-sinos.html>. Acesso em 14 de Fev. 2015, 15:49.

CIVIAM. Disponível em: <http://www.civiam.com.br/civiam/index.php/esportes/esporte-acessivel-material-jogos-acessibilidade/oculos-de-protecao-para-goalball.html>. Acesso em 14 de Fev. 2015, 15: 56

<http://bethefe107.blogspot.com.br/2014/04/deficiencia-visual-dv-perda-total-ou.html>. Acesso em 14 de Fev.201, 15:24

FERREIRA, Vanja. **Educação Física, Interdisciplinaridade, Aprendizagem e Inclusão**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FERREIRA, Vanja. **Educação Física Adaptada: atividades especiais**; Rio de Janeiro: Sprint, 2010.

MUNSTER, Mey de Abreu Van, et.al. Goalball: uma proposta inclusiva: O goalball caminhando para um processo de inclusão social. In: ALMEIDA, José Júlio G et al. **Goalball: invertendo o jogo da inclusão**; Campinas, SP; Autores Associados, 2008. p. 13–15

NEVES, Charles Graziênio Batista. **O Goalball em Sergipe: Um relato de experiência**. VI Simpósio Nordeste de Pesquisa em Educação: “Diferentes Olhares um mesmo Foco: Educação”. Aracaju: Faculdade Atlântico, 2012.

NASCIMENTO, Dailton Freitas; MOURATO, Marcio Pereira. **Goalball: manual de orientação para professores de educação física**. Brasília: Comitê Paraolímpico Brasileiro, 2006. 33p. il.

MOSQUERA, Carlos. **Educação Física para deficientes visuais**. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

Edição Criação Editora
Impressão GrafMarques
Papel de miolo Pólen 80g/m ² da Suzano
Papel da capa Supremo 250g/m ² da Suzano
Ano 2024
Tipologia Athelas

