

Série Educar

Educação Especial



Editora Poisson
(organizadora)

Série Educar - Volume 2
Educação Especial

1ª Edição

Belo Horizonte
Poisson
2020

Editor Chefe: Dr. Darly Fernando Andrade

Conselho Editorial

Dr. Antônio Artur de Souza – Universidade Federal de Minas Gerais
Ms. Davilson Eduardo Andrade
Dra. Elizângela de Jesus Oliveira – Universidade Federal do Amazonas
Msc. Fabiane dos Santos
Dr. José Eduardo Ferreira Lopes – Universidade Federal de Uberlândia
Dr. Otaviano Francisco Neves – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Dr. Luiz Cláudio de Lima – Universidade FUMEC
Dr. Nelson Ferreira Filho – Faculdades Kennedy
Ms. Valdiney Alves de Oliveira – Universidade Federal de Uberlândia

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

**Série Educar- Volume 2 - Educação Especial/
Organização: Editora Poisson Belo
Horizonte-MG: Poisson, 2020**

Formato: PDF

ISBN: 978-85-7042-221-7

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

**1. Educação Especial 2. Inclusão 3. Formação
Docente I. Título**

CDD-370

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores

www.poisson.com.br

contato@poisson.com.br

SUMÁRIO

Capítulo 1: Reflexões em torno da educação de surdos 07

Danilza de Souza Teixeira, Aldair Oliveira de Andrade, Jadson Justi, Victor Antunes de Souza Serrão

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.01

Capítulo 2: Educação de surdos e seus contextos educacionais 15

Josiene Macedo da Silva, Ana Cristina Silva Daxenberger

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.02

Capítulo 3: Aprendizagem para alunos surdos: Abordagens curriculares adaptativas 23

Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe, Amanda Malato Santos

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.03

Capítulo 4: A educação especial e os processos de socialização entre jovens surdos 28

Maria José da Silva Bernardo, Kiara de Sousa Batista de Queiroz, Irineusa Maria Ferreira

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.04

Capítulo 5: Interface da pedagogia visual e aquisição da libras como língua materna por crianças surdas mediada pela construção de jogos 36

Sarah Maria de Oliveira, Lana Carol de Sousa Martins, Terezinha Teixeira Joca, Marilene Calderaro da Silva Munguba

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.05

Capítulo 6: A afetividade como fator de estimulação na aprendizagem de alunos com Síndrome de DOWN em escolas da rede privada, em São Luís, Maranhão” 43

Christiane Valêska Araujo Costa Lima

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.06

Capítulo 7: Ensino de crianças com síndrome de Down: Sua história e seus desafios 50

Jucinara Ferreira Alves, Eliana Lourenço de Souza

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.07

Capítulo 8: A inclusão do estudante com Síndrome de Down: A importância da adequação curricular para aprendizagem 56

Erivan Alves dos Santos, Izaura Maria de Andrade da Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.08

SUMÁRIO

Capítulo 9: Educação Física adaptada e o desenvolvimento motor de um indivíduo com paralisia cerebral: Um relato de experiência..... 69

Samia Darcila Barros Maia, Letícia Cavalcante Morais, Fernando Styvison Tome da Silva, Cleverton José Farias de Souza, Lúcio Fernandes Ferreira

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.09

Capítulo 10: O olhar da família sobre o ambiente educacional em que a pessoa com DI está inserida..... 76

Keylla Alexandra Coelho Souza, Iza Simone Rodrigues de Sousa, Marta Verônica da Silva Almeida, Marinilda Francisca de Lima Freitas, Amanda Micheline Amador de Lucena

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.10

Capítulo 11: Práticas inclusivas exitosas que contribuíram para o desenvolvimento do aluno TEA (ASPERGER) – “Decifra-me, mas não me conclua, posso te surpreender”..... 83

Giovanna Silva Berger Tonoli, Leandro da Silva Lunz

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.11

Capítulo 12: Transtorno do Espectro Autista e avaliação por meio de uma visão sistêmica..... 91

Márcia Lopes Leal Dantas

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.12

Capítulo 13: Tecnologias educativas na promoção da saúde mental de juventudes: Experimentações com a *Web Rádio*..... 100

Joana Darc Martins Torres, Raimundo Augusto Martins Torres, Aretha Feitosa de Araújo, Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras, Sabrina Martins Alves, Samuel Ramalho Torres Maia

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.13

Capítulo 14: LDB e a adaptação de currículo para TDAH no Brasil 107

Amanda Carolina Claudino Pereira

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.14

Capítulo 15: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Práticas docentes no Ensino Fundamental I..... 114

Maria Luiza Meinberg Castro, Sheila Carla de Souza

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.15

SUMÁRIO

Capítulo 16: Turma 52 quis saber: “Como vivem os alunos cegos?” 122

Carolina Silva Gomes de Sousa, Cintia Tavares Ferreira

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.16

Capítulo 17: Políticas Públicas de Inclusão Escolar: Estudo de caso sobre o Curso de Letras/Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia nas modalidades: Intensiva/Parfor e na Extensiva..... 130

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo, Liliane Afonso de Oliveira, Alessandra de Sousa Gonçalves

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.17

Capítulo 18: Tecnologias digitais como ferramenta educacional no processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais..... 138

Márcia Verônica Costa Miranda, Ruan dos Santos Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.18

Capítulo 19: Inclusão e desafios de alunos do Ensino Regular do Campo com necessidades especiais 146

Marcilene Pinheiro Sardo, Brenda Santos da Silva

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.19

Capítulo 20: A percepção dos professores quanto a sua formação continuada para atuarem na Educação Inclusiva 161

Maria de Lourdes Vaz Jordão, Uiara Vaz Jordão

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.20

Capítulo 21: Validade social de um programa de mudança de atitudes sociais de alunos e professores em relação à inclusão 168

Camila Mugnai Vieira, Sadao Omote

DOI: 10.36229/978-85-7042-221-7.CAP.21

Autores:..... 175

Capítulo 1

Reflexões em torno da educação de surdos

Danilza de Souza Teixeira

Aldair Oliveira de Andrade

Jadson Justi

Victor Antunes de Souza Serrão

Resumo: A presente pesquisa objetiva refletir sobre a educação de pessoas surdas e seu processo histórico. Discorre sobre os paradigmas a ela associados, oralismo, comunicação total, bilinguismo, pedagogia surda e mediação intercultural. Busca demonstrar o modelo de homem pensado pelos ouvintes e como tal é determinante para a educação dos surdos. O aporte metodológico adotado é o bibliográfico com abordagem qualitativa. Notam-se durante as leituras na literatura compulsada que a falta de respeito à identidade dos surdos, sua cultura e modo de comunicar é algo presente demasiadamente. Logo, hipotetiza-se que essa condição literária seja fruto da ausência de uma reflexão social no que tange à realidade dos surdos principalmente o viés relacionado à educação. Conclui-se que as consequências educacionais e sociais negativas para a comunidade surda presentes na realidade brasileira estão ficando no passado, mas não esquecidas, porque as memórias revelam lutas, desafios, medos, derrotas e vitórias que levam uma comunidade a se fortalecer em busca de mudanças e avanços multidimensionais.

Palavras-chave: Comunidade surda. Educação. Identidade surda.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz uma reflexão em torno da educação de surdos e os paradigmas vivenciados ao longo da história em sua educação. Para tanto, é apresentada a trajetória da sua educação, bem como os educadores que iniciaram esse processo educacional e os paradigmas presentes nessa educação desde o oralismo até a pedagogia intercultural.

Dessa forma, percebe-se que a educação de surdos está ligada ao modelo de educação do ouvinte, negando as especificidades do sujeito com surdez, a saber: a) cultura; b) comunicação em língua brasileira de sinais; c) aprendizagem por meio do sentido da visão.

Salienta-se que, apesar das lutas da comunidade surda para serem respeitadas suas diferenças, muito ainda falta para que os ouvintes as respeitem, por isso este estudo é pertinente, porque evoca uma reflexão sobre a temática. A revisão literária traz autores que discutem o tema, e, a partir de uma abordagem qualitativa, buscou demonstrar os desafios presentes na construção de uma educação para surdos.

2 PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

A história da pessoa com deficiência tem um caminho de lutas, desafios, discriminação e até mesmo de desumanidade (MARIOT, 2017). A “perfeição” do corpo foi modelo privilegiado aos olhos do homem para definir seu status de pertencente à sociedade em todos as épocas da humanidade.

Na pré-história, nas sociedades nômades, as pessoas com deficiência eram deixadas ao abandono, e tal procedimento também era comum com idosos e doentes que não podiam contribuir com as necessidades comunitárias e locomover-se na busca por abrigo e alimentação, ato comum as tribos nômades. O que inevitavelmente contribuía para sua morte (RODRIGUES; MARANHE, 2008).

Partindo disso, a compreensão sobre a pessoa com deficiência modifica-se em cada sociedade, cada uma cumprindo com o que era determinado como correto pelo grupo social (CLEMENTE; SHIMONO, 2015). Essa visão sobre a pessoa com surdez também era comum, o que diferia normalmente é que sua deficiência não era visível aos olhos, porém, quando a criança crescia e não manifestava a fala, compreendia-se que esta era surda (PETEAN; BORGES, 2003).

Não se têm informações sobre todos os povos, mas se destacou o comportamento dos romanos e espartanos, que aniquilavam a pessoa com deficiência. Os espartanos, por exemplo, que se dedicavam à arte da guerra e para o qual a perfeição do corpo era condição essencial, a criança com deformidade era eliminada. Quando uma criança espartana nascia, o pai a levava ao Conselho, o qual tinha a incumbência de avaliar a criança, se esta fosse considerada bela e forte, era entregue aos pais, ao contrário das que apresentassem fragilidades ou deficiência, que eram descartadas em abismos (GAIO, 2010; ALVES, 2017). “O paradigma espartano idolatrava a perfeição humana [...]” (ALVES, 2017, p. 34).

Ferdinand Berthier (1803-1886), em *Les Sourdes-Muets avant et depuis l'abbé de l'Épée* (1840), menciona que os espartanos condenavam a criança a ter o mesmo destino, a mesma morte do retardado ou do deformado, sendo que a desventurada criança era asfixiada imediatamente ou sua garganta era cortada ou era lançada num precipício para dentro das ondas. Era considerado traição conservar um ser que a Nação nada poderia esperar (NASCIMENTO, 2015).

Na Roma antiga, o pátrio poder permitia ao pai o direito de matar os descendentes que apresentassem alguma anormalidade. Em Atenas, as crianças não eram mortas, mas, como a valorização do belo e a necessidade de ir para a guerra carecia de corpos “sãos”, as pessoas com deficiência ficavam à margem da sociedade (ALVES, 2017; GAIO, 2006).

O surdo, nesse contexto, está submetido aos mesmos princípios na sociedade atual no que tange ao estigma e esquivo da ignorância alheia (FERNANDES, 2011; HONORA, 2014; MELO, 2009). Salles et al. (2004) descreve que existe o reconhecimento de que não há surdez absoluta e que os resíduos auditivos podem ser utilizados e desenvolvidos. No entanto, as pessoas surdas, ao longo do caminho, enfrentam descrédito, preconceito e piedade. Esses paradigmas vão se estabelecendo na visão do ouvinte sobre a pessoa surda.

Com o advento de que a surdez era uma patologia (em tempos não muito longínquos), isto é, que a surdez era doença e podia ser curada, os surdos foram levados a usar todas as formas de próteses e implantes (usados até os dias atuais) para se tornarem ouvintes. Assim, com os resquícios da audição, abre-se a possibilidade da aprendizagem, porém se inicia uma trajetória que perdura nas discussões teóricas sobre

a educação de surdos, uma vez que esse sujeito sempre foi visto sob a perspectiva do ouvinte. O modelo padrão normatizado está sujeito ao que a maioria define, e a maioria, nesse caso, é ouvinte.

No Brasil, com a chegada da família real em 1808, deu-se início à estruturação de um espaço de acolhimento e que desse suporte para a educação da família real, dos nobres que vieram juntos e dos filhos dos ricos cafeicultores que moravam em terras brasileiras. Foram criadas escolas, faculdades, Academia das Agulhas Negras, de forma a privilegiar um grupo seletivo que necessitava de condições adequadas em todos os aspectos para viver (STROBEL, 2008).

Desta forma, a colônia precisava organizar-se para atender aos colonizadores.

No Brasil, o ensino de surdos começa a existir em 1855 com a chegada do educador francês Hernest Huet em 1855. Ele, juntamente ao imperador D. Pedro II, funda em 1857 o Imperial Instituto de Surdos Mudos (Lei número 939, de 26 de setembro de 1857) [...] (SOUZA, 2018).

Souza (2018) ainda menciona que

No Brasil, alguns anos depois surge o Instituto Imperial de Surdos-Mudos (atual INES), fundado no ano de 1857, criado por D. Pedro II. Esse instituto foi referência em toda a América Latina, recebendo pessoas surdas de famílias abastadas de todo o continente. De um ex-aluno desse instituto que surgiu o primeiro livro sobre a língua de sinais brasileira, o: "Iconographia dos Signaes dos Surdos-Mudos".

Segundo Reis (1992 apud SOUZA, 2018), o interesse de D. Pedro em abrir um instituto para o ensino de surdos no Brasil se deu pelo fato de a Princesa Isabel ser mãe de um filho surdo e casada com o Conde d'Eu, parcialmente surdo. Nessa afirmação é possível perceber, claramente, que o interesse em fundar uma escola para surdos deu-se por necessidade da família real.

Portanto, a educação de surdos deu-se nessa perspectiva, isto é, em função de famílias nobres ou abastadas que tinham um filho surdo, ou então, o surdo era o primogênito, que, por condição de nascimento, tinha que tomar conta dos bens da família, assim, precisava ser educado. É atribuído ao monge beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1548) o papel de iniciador da educação especial, por meio de seu trabalho com crianças surdas, iniciado em 1541, na Espanha, tendo educado dez surdos-mudos, filhos de grandes personagens da corte espanhola (BUENO, 2011; QUIRÓS; GUELER, 1966).

3 DA ORALIDADE A PEDAGOGIA INTERCULTURAL

3.1 ORALISMO

Na educação de surdos, a primeira necessidade é da comunicação (IACHINSKI et al., 2019; WITCHES; LOPES; COELHO, 2019). Os educadores criaram metodologias para o desenvolvimento da linguagem, permitindo que os surdos pudessem se comunicar, dando destaque à oralização, à oralização simultânea aos gestos e somente comunicação por gestos, bem como alfabeto manual. Para Ribeiro e Silva (2017), após o desenvolvimento da linguagem, os surdos aprenderam a ler, escrever, desmistificando a concepção inicial de que os surdos não eram educáveis.

Para Strobel (2008), a partir do século XVII, houve um grande avanço educacional na França, Inglaterra, Itália, Alemanha e Estados Unidos. Charles Michel de L'Épée (1712-1789) publicou sobre o ensino dos surdos por meio de sinais metódicos, fundando 21 escolas para surdos antes de sua morte.

[1814] Thomas H. Gallaudet, junto com Clerc fundou em Hartford [...], a primeira escola permanente para surdos nos Estados Unidos, "Asilo de Connecticut para Educação e Ensino de pessoas Surdas e Mudas". Com o sucesso imediato da escola levou à abertura de outras escolas de surdos pelos Estados Unidos, quase todos os professores de surdos já eram usuários fluentes em língua de sinais e muitos eram surdos também. (STROBEL, 2008).

No Congresso de Milão, ocorrido em 1880, na Itália, foi definido o oralismo como único método para ensinar os surdos.

Nenhuma outra ocorrência na história da educação de surdos teve um grande impacto nas vidas e na educação dos povos surdos. Houve a tentativa de fazer da língua de sinais em extinção.

Em 6 até 11 de setembro de 1880, houve um congresso internacional de educadores surdos em cidade de Milão na Itália. Neste congresso, foi feita uma votação proibindo oficialmente a língua de sinais na educação de surdos.

Este congresso foi organizado, patrocinado e conduzido por muitos especialistas ouvintistas, todos defensores do oralismo puro. Do total de 164 delegados, 56 eram oralistas franceses e 66 eram oralistas italianos; assim, havia 74% de oralistas da França e da Itália. Alexander Graham Bell teve grande influência neste congresso.

Os únicos países contra a proibição eram os Estados Unidos e Grã-Bretanha, havia professores surdos também, mas as suas 'vozes' não foram ouvidas e excluídas de seus direitos de votarem. (STROBEL, 2008).

A partir desse Congresso, os surdos somente poderiam ser educados por meio da oralização, não se podiam mais usar gestos e, em muitos casos, suas mãos eram amarradas.

Skliar (1998, p. 15) definiu o modelo pedagógico para o surdo como

[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e narrar-se como se fosse ouvinte. Além disso, é nesse olhar-se, e nesse narrar-se que acontecem as percepções do ser deficiente, do não ser ouvinte; percepções que legitimam as práticas terapêuticas habituais.

Nesse sentido, o surdo é entendido pela sociedade como aquele que tem que ouvir para viver (VIEIRA; MOLINA, 2018). Para o desenvolvimento desse paradigma educacional, a comunidade ouvinte utiliza aparelhos auditivos, fones de ouvido, treino fonológico e outros instrumentos, com a pretensão de fazer o surdo falar (verbalizar). Diante disso, Fernandes (2001, p. 20) menciona que

O paradigma educacional vigente (unidimensional, monocultural e compartimentado disciplinarmente), esta articulado com o paradigma científico dominante, [...] que tem ampliado as desigualdades e exclusões sociais [...].

O modernismo, pautado em único modelo de homem, desconhece o outro, cria um molde uniformizado. Os diferentes têm que assumir uma identidade que não é sua. No paradigma tradicional, o surdo é obrigado a narrar-se na percepção como ouvinte, sua educação também se pauta da mesma forma como para o ouvinte, não lhe é mais permitida a aprendizagem por meio dos sinais, mas, sim, pela transmissão oral, seguindo o mesmo modelo do ouvinte (SKLIAR, 1998). Os conteúdos do currículo para surdos eram voltados para a audição e a fala e minimizados os conteúdos do currículo escolar por se acreditar que eles tinham menos capacidade de aprendizagem (PERLIN; STROBEL, 2009).

Libâneo (2005) enfatiza que as teorias modernas deixaram uma herança comum, vista pelos críticos como negativa, é que em nome da razão e da ciência, se abafa o sentimento, a imaginação, a subjetividade. A oralização, forjada por ouvintes como único modelo a ser usado na educação de surdos, destitui-os da liberdade de aprender, de se comunicar, de apreender o mundo e de inferir sobre ele.

3.2 COMUNICAÇÃO TOTAL

A comunicação total surge no momento em que a oralização não consegue cumprir o papel a ser desempenhado por esse paradigma estabelecido pelo Congresso de Milão de 1880. Por quase 100 anos, os surdos foram impedidos de fazer uso de sinais. Na perspectiva da comunicação total, o surdo pode usar todas as formas de comunicação, mas, essa comunicação com uso de sinais, está atrelada à língua majoritária, que é dos ouvintes, isto é, a estrutura gramatical da língua oral conduz a organização dos sinais, sendo uma representação de como o ouvinte organiza o pensamento e, conseqüentemente, a fala (verbaliza).

O surdo, nesse contexto, também não é respeitado. No Brasil recebe o nome de português sinalizado, uma vez que a língua portuguesa é a língua dos ouvintes.

Segundo Perlin e Strobel (2008, p. 15),

Vários autores publicados pronunciam criticamente dessa modalidade mista, dizem que o maior problema é a mistura de duas línguas, a língua portuguesa e a língua de sinais resultando numa terceira modalidade que é o 'português sinalizado', essa prática recebe também o nome de

‘bimodalismo’ que encoraja o uso inadequado da língua de sinais, já que a mesma tem gramática diferente de língua portuguesa.

A comunicação total, pautada no “tudo é permitido para que o surdo aprenda”, deixa brechas para o uso indiscriminado de metodologias, que se misturam no uso de materiais, no português sinalizado, na mímica, não dando uma estrutura organizada. Logo, não se leva em consideração a diferença do sujeito.

Fazendo uma analogia entre paradigma tradicional versus oralismo e paradigma escola novista versus comunicação total, visualizam-se características muito próximas. A abordagem escolanovista preconiza uma aprendizagem significativa, procurando mudar o eixo da escola tradicional. Essa é a mesma perspectiva da comunicação total em relação ao oralismo, ou seja, o foco da aprendizagem passa a ser o aluno, mas, como o professor não sabe como trabalhar, mistura todas as formas de comunicação para que o aluno aprenda (BAHRENS, 2011).

A escola nova apregoa que cada aluno precisa se desenvolver segundo suas próprias capacidades (BAHRENS, 2011). Porém, pensada em sua gênese inicial, tinha como premissa uma escola equipada com materiais diversos, nos quais o aluno tivesse acesso. Mas como desenvolver capacidades em um espaço não condizente com o que foi pensado? Os professores precisavam ter formação para saber como desenvolver as atividades dentro desse paradigma. Imaginando o surdo inserido nesse contexto, o professor que, pela própria perspectiva de formação, não conseguia trabalhar com o aluno ouvinte, então, com o surdo sua dificuldade seria muito maior.

Se forem levadas em consideração as necessidades do ouvinte, suas capacidades, suas deficiências, como pessoas que não aprendem da mesma forma, então se percebe que o surdo foi rechaçado por um paradigma que anulava sua identidade (FERNANDES, 2011). Nesse sentido, a comunicação total não diferiu muito do oralismo, lhe permitiu o uso de sinais, mas lhe usurpou o direito de usar a gramática incorporada a eles.

3.3 BILINGUISMO

O bilinguismo surge neste contexto, arrogando-se como modelo a ser implementado na educação de surdos. Sua abordagem tem como premissa o uso de duas línguas no ambiente escolar, sendo classificadas como língua de sinais (L1) e língua da comunidade ouvinte (L2). A escolha de qual seria a primeira língua ou a segunda, deveria ser definida no projeto político-pedagógico escolar.

As marcas do oralismo estão implícitas no agir, no pensar e no olhar (VIEIRA; MOLINA, 2018). A comunicação total não se estabeleceu por muito tempo, mas resultou em consequências que deveriam, por hora, pensar que é algo que dificilmente a sociedade solucionaria rapidamente.

Nas escolas brasileiras, o bilinguismo se caracterizou conforme o paradigma vivenciado, com diferentes aplicações, caracterizando-as em escolas especiais, em salas especiais em escolas regulares. Assumir a educação bilíngue é difícil porque, entre discursos e práticas, o discurso se sobrepõe à prática.

A realidade desta educação bilíngue é muito divergente. Em alguns espaços escolares segue a teoria tradicional com trabalhos de correção da fala, do português como primeira língua. Outros espaços do bilinguismo usam práticas linguísticas simultâneas, isto é português sinalizado. Outros espaços bilíngues colocam o sujeito surdo num primeiro momento em contato com sujeitos surdos para a aquisição da identidade e da língua de sinais em primeiro lugar. Importante mesmo, ainda que a presença de poucos professores surdos capacitados nestas escolas bilíngues, os quais partem para uma pedagogia mais ao nível dos surdos. (PERLIN; STROBEL, 2009, p. 22).

O bilinguismo ainda é o modelo paradigmático em ascensão na educação de surdos no atual cenário educacional, não pelo que ele representa como modelo educacional, mas pelas divergências operacionais na sua aplicação nas escolas, sendo ela especial ou regular (BORGES; ROCHA; JUSTI, 2017).

3.4 PEDAGOGIA SURDA E MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Como exposto, a educação de surdos foi pensada por ouvintes. Nesses dois paradigmas, os surdos lutam por uma educação que leve em conta sua diferença cultural (WITCHES; LOPES, 2018). Cunha Junior (2015) diz que o documento, elaborado pela comunidade surda a partir do pré-congresso ao V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos, intitulado a Educação que Nós Surdos Queremos (1999), está organizado em três eixos temáticos: a) políticas e práticas educacionais para surdos; b) comunidade,

cultura e identidade; c) formação do profissional surdo. Ressalta-se que os surdos primam pela incorporação da língua de sinais como língua do surdo em todas as escolas e classes especiais. Logo, desejam participar da formulação de políticas públicas, direcionadas a eles, bem como a garantia de acesso à cultura surda entre tantos outros pontos por eles formulados.

O texto elaborado por surdos demonstra sua capacidade de discernir sobre a educação que desejam e sua insatisfação com a até então ofertada. Vislumbra-se uma polaridade, entre o que está posto como educação desejada, mas também representa tudo o que lhes foi negado até agora.

Os surdos querem que sua identidade seja respeitada, que suas diferenças não sejam anuladas em detrimento de seu desenvolvimento cultural, educacional e pessoal (LANE, 1992; SILVA; JUSTI, 2018). É uma modalidade querida e sonhada pela comunidade surda, visto que a luta atual dos surdos é pela constituição da subjetividade ao jeito surdo de ser (PERLIN; STROBEL, 2008). A educação precisa facilitar a aprendizagem no crescimento da pessoa como um todo (BAHRENS, 2011). Nesse sentido, os estudos culturais, presentes no paradigma da pedagogia surda e mediação intercultural, pensadas pelo sujeito surdo como modelo educacional, são o que esses sujeitos almejam. Uma ruptura que caracteriza um novo modo de pensar de forma a impulsionar a política e a diferença (PERLIN; STROBEL, 2009).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos é uma história de muitos desafios, engendrados pelo ouvinte a partir da negação das diferenças desse povo. As tendências pedagógicas foram organizadas para que o surdo se descaracterizasse da sua identidade. Nesse sentido, os autores deste manuscrito acreditam que essa realidade de descaracterização é fruto da incapacidade de lidar com as diferenças e o resultado também, da conveniência de não sair do conforto da cultura tradicional. O oralismo e a comunicação total podem ser descritos como excludentes em sua pedagogia e o bilinguismo caminha a pequenos passos nessa jornada para o processo de inclusão.

Os surdos insistem em superar esse processo de exclusão, por isso, a persistência por uma pedagogia surda e intercultural, não subjugada pelo modelo ouvinte. Assim, essas breves reflexões sobre a educação de surdos e os paradigmas que a subsidiam, desde sua gênese, refletem as marcas deixadas nesses sujeitos. Levanta-se a questão de que, muitas vezes, os surdos não apresentam os mesmos resultados educacionais de alunos ouvintes. Essa realidade se justifica não pela potencialidade que apresentam, mas pela condição pedagógica e social a que são submetidos. No entanto, as consequências educacionais e sociais negativas presentes na realidade brasileira estão ficando no passado, mas não esquecidas, porque as memórias revelam lutas, desafios, medos, derrotas e vitórias que levam uma comunidade a se fortalecer em busca de mudanças e avanços multidimensionais.

REFERÊNCIAS

- [1] ALVES, D. S. S. Concepções de deficiência: um estudo sobre as representações sociais da diversidade humana ao longo da história. *Polyphonia*, Goiânia, n. 28/1, p. 31-44, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/43435/21725>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [2] BAHRENS, M. A. O paradigma emergente e a prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- [3] BORGES, A. S.; ROCHA, J. S.; JUSTI, J. Inclusão educacional do aluno surdo: uma perspectiva social e reflexiva. *Professare*, Caçador, v. 6, n. 3, p. 67-86, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/professare/article/download/1308/734>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [4] BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade. São Paulo: EDUC, 2011. E-book.
- [5] CLEMENTE, C. A.; SHIMONO, S. O. Trabalho de pessoas com deficiência e lei de cotas: invisibilidade, resistência e qualidade da inclusão. São Paulo: Edição dos Autores, 2015. Disponível em: <http://sinicesp.org.br/inclusao/publicacoes/deficiencia%20e%20lei%20de%20cotas%20-%202015.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [6] CUNHA JUNIOR, E. P. O embate em torno das políticas educacionais para surdos. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- [7] FERNANDES, S. Educação de surdos. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- [8] GAIO, R. Diálogo com a história. In: GAIO, R. C.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). Caminhos pedagógicos da educação especial. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 142-176.

- [9] GAIO, R. Para além do corpo deficiente: histórias de vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.
- [10] HONORA, M. Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização: ensino fundamental, 1º ciclo. São Paulo: Cortez, 2014.
- [11] IACHINSKI, L. T. et al. A inclusão da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura: visão do futuro docente. *Audiology – Communication Research*, São Paulo, v. 24, e2070, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/acr/v24/2317-6431-acr-24-e2070.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [12] LANE, H. A máscara da benevolência: a comunidade surda amordaçada. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- [13] LIBÂNEO, J. C. As teorias pedagógicas modernas revisitadas pelo debate contemporâneo na Educação. In: LIBÂNEO, J. C.; SANTOS, A. (Org.). *Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2005, v. 1. p. 19-62.
- [14] MARIOT, A. Caracterizando o sujeito surdo. In: CONGRESO ALAS URUGUAY, 31., 2017, Montevideo. *Actas [...]*. Montevideo: Asociación Latinoamericana de Sociología, 2017. p. 1-16. Disponível em: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/6889_alini_mariot.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.
- [15] MELO, A. D. B. O outro da educação: pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão. Petrópolis: Vozes, 2009.
- [16] NASCIMENTO, L. C. R. Um pouco mais da história da educação dos surdos, segundo Ferdinand Berthier. *ETD – Educação Temática Digital*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 255-265, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/807/822>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [17] PERLIN, G.; STROBEL, K. Fundamentos da educação de surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Material didático de disciplina do curso Licenciatura em Letras-LIBRAS. Não paginado. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificafundamentosDaEducacaoDeSurdos/assets/279/TEXTO_BASE-Fundamentos_Educ_Surdos.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.
- [18] PERLIN, G.; STROBEL, K. Teoria da educação e estudos surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Material didático de disciplina do curso Licenciatura em Letras-LIBRAS. Não paginado. Disponível em: http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificateoriasDaEducacaoEEstudiosSurdos/assets/257/TEXTOTeoria_da_Educacao_e_Estudios_Surdos_pronta.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.
- [19] PETEAN, E. B. L.; BORGES, C. D. Deficiência auditiva: escolarização e aprendizagem de língua de sinais na opinião das mães. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, p. 195-204, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/08.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [20] QUIRÓS, J. B.; GUELER, F. S. La comunicación humana y su patología: ensayo histórico hasta 1900. Buenos Aires: Casa Ares, 1966.
- [21] RIBEIRO, C. B.; SILVA, D. N. H. Trajetórias escolares de surdos: entre práticas pedagógicas e processos de desenvolvimento bicultural. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, DF, v. 33, n. e3339, p. 1-8, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e3339.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [22] RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. Educação especial: história, etiologia, conceitos e legislação vigente. In: CAPELLINI, V. M. F. (Org.). *Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental*. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008. p. 4-35. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/educacaoespecial/material/Livro2.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [23] SALLES, H. M. M. L. et al. Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lpvol2.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [24] SILVA, C. C.; JUSTI, J. Desafios para a efetivação da educação inclusiva da pessoa surda. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales*, Málaga, nov. 2018. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2018/11/educacao-inclusiva-pessoasurda.html>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [25] SKLIAR, C. B. Os estudos surdos em educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, C. B. (Org.). *A surdez um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 7-32.
- [26] SOUZA, P. P. V. Educação de surdos no Brasil: uma narrativa histórica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2018, Olinda. *Anais [...]*. Campina Grande: Realize, 2018. Não paginado. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA3_ID9436_09092018120254.pdf. Acesso em: 8 set. 2019.
- [27] STROBEL, K. História da educação de surdos. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2008. Material didático de disciplina do curso Licenciatura em Letras-LIBRAS. Não paginado. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD. Acesso em: 8 set. 2019.
- [28] VIEGAS FERNANDES, J. Saberes, competências, valores e afectos necessários ao bom desempenho profissional do(a) professor(a). Lisboa: Plátano Editorações, 2001.

- [29] VIEIRA, C. R.; MOLINA, K. S. M. Prática pedagógica na educação de surdos: o entrelaçamento das abordagens no contexto escolar. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 44, e179339, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e179339.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [30] WITCHS, P. H.; LOPES, M. C. Forma de vida surda e seus marcadores culturais. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 34, n. e184713, p. 1-17, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e184713.pdf>. Acesso em: 8 set. 2019.
- [31] WITCHS, P. H.; LOPES, M. C.; COELHO, O. Formas possíveis de ser nas políticas linguísticas de educação de surdos em Portugal. *Educação em Revista*, Campinas, v. 40, n. e0202053, 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e184713.pdf>.

Capítulo 2

Educação de surdos e seus contextos educacionais

Josiene Macedo da Silva

Ana Cristina Silva Daxenberger

Resumo: O problema da educação voltada aos surdos, no Brasil, consiste em compreender sobre as vivências da pessoa surda em meio à instituição de ensino regular e especial. Para este grupo populacional, as dificuldades de inserção na sociedade, na maioria das vezes, se dão porque os mesmos não têm acesso a um sistema educacional inclusivo. A falta de acesso a uma escola inclusiva pode acarretar consequências que dificultam o desempenho escolar, físico, psicológico, emocional, entre outros. Este novo paradigma educacional promove uma aprendizagem de todos, e possibilite o bem estar da criança dentro da instituição escolar, pois reconhece a diversidade humana e respeita as suas necessidades especiais. Considerando isto, este estudo teve por objetivo compreender quais foram os desafios encontrados por Surdos durante o seu processo de escolarização básica e a importância da educação bilíngue na formação da população surda. A abordagem de pesquisa foi a qualitativa, tendo como participantes 15 surdos de diferentes municípios do estado da Paraíba, os quais responderam um questionário semiaberto. Os dados nos permite afirmar que os participantes tiveram dificuldades durante a sua escolarização por não terem tido uma educação bilíngue e por terem tido professores que não dominavam a língua de sinais. Em nosso entendimento, é necessário que a Lei 10.436/2002 e o Decreto 5.626/2005 sejam implementados e materializados com a inserção de intérpretes em sala de aula, a formação específica para docentes quanto à educação de surdos e a adoção de adaptações curriculares.

Palavra-chave: Ensino de surdos, Libras, Bilinguismo, Inclusão Escolar

1. INTRODUÇÃO

A educação bilíngue é compreendida pela modalidade de ensino em que as crianças surdas aprendam, primeiro, a língua de sinais e através dela, aprendam a segunda língua da população majoritária. No caso do Brasil, a língua portuguesa, especialmente, na modalidade escrita, é a segunda língua a ser ensinada nas escolas bilíngues. O bilinguismo obteve sucesso nos Estados Unidos, França e Suécia. Em nosso País, o Bilinguismo ainda está em desenvolvimento, apesar de ser discutido há mais de 10 anos (Festa e Oliveira, 2012).

Com a regulamentação da língua brasileira de sinais (Libras), através da Lei nº 10.436/2002, a comunidade surda começou a ter o reconhecimento de sua língua natural e ampliou-se a defesa da educação bilíngue para e o reconhecimento da comunidade surda (Festa E Oliveira, 2002).

Segundo Quadros (2006), a Língua Brasileira de Sinais - Libras é uma linguagem espacial articulada através das mãos, das expressões faciais e do corpo. Por este motivo, a língua de sinais precisa ser ensinada às crianças surdas o mais precocemente, para que a mesma possa se desenvolver plenamente, já que é por meio da linguagem que o ser humano desenvolve sua capacidade semiótica (Vygostky, 1987). A Libras é a língua natural usada pela comunidade surda brasileira e deve ser respeitada e fomentada para que a inclusão possa se fortalecer.

No Decreto Federal nº 5.626/2005 está descrito o conceito de sujeito surdo, sendo aquele que: “por ter perda auditiva, compreender e interagir com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras”. (Brasil, 2005). Este decreto regulamenta a Lei 10.436/2002, apontando a necessidade de estruturação de um novo paradigma de educação nas escolas regulares, no tocante ao atendimento da pessoa surda. Entre os aspectos necessários e apresentados pelo Decreto 5.26/2005, para além do ensino da Libras, a formação docente, e a presença de interpretes dentro do ambiente escolar.

Mesmo com o decreto supracitado sobre Libras e o reconhecimento da comunidade surda, o bilinguismo ainda acontece de forma incipiente e tímida, no Brasil, pois ainda é grande desafio para a efetivação da inclusão do surdo no ensino.

Um dos motivos apontados na dificuldade da implementação do bilinguismo, por pesquisadores, dá-se pelos fatos de desconhecimento do que é verdadeiramente a surdez por parte dos professores, a dificuldade de sua interação com o surdo, a falta de conhecimento da Libras por parte dos professores e ouvintes, causando um distanciamento entre alunos surdos e ouvintes, dentre outros (Skiliar,1998; Quadros, 2005; Strobel, 2008).

Crianças surdas apresentam um processo de aquisição da linguagem muito parecido com a do ouvinte até determinada fase, portanto, podem surgir dificuldades quanto à percepção e à discriminação auditiva, refletindo na compreensão da linguagem (Faria et al, (2011).

Pesquisas realizadas com universitários apontam que os mesmos possuem dificuldade com interpretação de textos, o que significa, segundo Festa e Oliveira, (2002), a ocorrência devido a prática de leitura e escrita a que o surdos foram submetidos durante sua escolaridade, em que muitas vezes o bilinguismo ainda não havia sido implantado. Diante desses motivos, compreendemos que muitos são os desafios encontrados na educação de surdos a serem vencidos pela escola regular; e isto já foi apresentado algumas vezes por pesquisadores (Skiliar,1998; Quadros, 2005; Strobel, 2008); todavia, entendemos ser necessários buscar as vozes dos educandos surdos sobre o seu próprio processo educativo, dando a este o direito de fala (mesmo que sinalizada).

Sendo assim, os objetivos da pesquisa são: identificar quais foram os desafios encontrados pelos Surdos durante o seu processo de escolarização e compreender sobre a importância do ensino bilíngue na formação da população surda.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

As línguas expressam a capacidade específica dos seres humanos para se comunicarem. Por meio da linguagem, o ser humano adquire as culturas, os valores e os padrões sociais de um determinado grupo social (Quadros e Schmiedt, 2006).

Quadros e Schmiedt, (2006, p. 13) afirmam sobre bilinguismo que

não basta simplesmente decidir se uma língua ou outra língua passará a fazer ou não parte do programa escolar, mas sim tornar possível a coexistência dessas línguas, reconhecendo-as de fato, atentando-as para as diferenças funções que apresentam no dia a dia da pessoa surda que está se formando.

Saber a Libras não é suficiente para os profissionais educacionais desenvolverem uma escola inclusiva. Mas, a Libras pode favorecer o fortalecimento da cultura da diversidade e o sentimento de pertencimento pelo educando surdo. “Não basta ter um vocabulário enorme de uma língua, a pessoa precisa “entrar” na língua, “viver” a língua para poder ensinar por meio dela” (Quadros e Schmiedt, 2006, p.9), ou seja, deve estar envolto a cultura surda para poder ter proficiência e domínio da língua.

Ter conhecimento sobre o que é surdez, identidade surda e cultura surda, é fundamental não só, para professores, mas todos os profissionais que trabalham nas escolas.

Por isso, é importante que os profissionais da educação sejam capazes de compreender que:

As crianças ouvintes e surdas apresentam um processo de aquisição da linguagem muito semelhante ao do ouvinte, até uma determinada fase, ocasião em que os surdos poderão apresentar dificuldades, principalmente, no que se refere à percepção e à discriminação auditiva, repercutindo na compreensão da linguagem. (Faria et al. 2011, p.14)

Sobre identidade e cultura surdas, Quadros e Schmiedt (2006) afirmam que as

formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes. Elas são de outra ordem, uma ordem com base visual e por isso tem características que podem ser ininteligíveis aos ouvintes. Elas se manifestam mediante a coletividade que se constitui a partir dos próprios surdos. (Quadros e Schmiedt, 2006, p.15).

Não obstante, durante o processo educativo é necessário identificar que os Surdos precisam ser inseridos em um ambiente educativo que se sintam aceitos e reconhecedores de sua cultura. Podemos assim afirmar que a inserção do Surdo à educação bilíngue é essencial para o seu desenvolvimento. Quadros e Schmiedt (2006) e Vysgostky (1987), assim como outros teóricos surdos, no faz refletir que partir da inclusão do sistema bilíngue de comunicação, que uma criança surda interagindo com usuários de Libras aos dois anos de idade, podem produzir sinais usando quantidade restrita de configurações de mão com expressões faciais e uso de classificadores.

Aos três anos de idade, as crianças tendem a usar configurações de mãos mais complexas, usam formas interrogativas e começam a contar histórias. E aos quatro anos, as crianças surdas têm condições de fazer configurações de mãos mais complexas, usa a direção do olhar pra concordar os argumentos. (Quadros e Schmiedt, 2006).

Essas informações veem a confirmar que o ensino bilíngue para crianças surdas, além do respeito ao surdo, é a forma correta de proporcionar um ensino adequado e próprio ao Surdo e fortalece a construção de uma sociedade inclusiva, a qual respeita seus membros e atende as suas necessidades, de maneira a favorecer a sua participação ativa na sociedade (Sasaki, 2001; Carvalho, 2006).

Sobre isso, as autoras Quadros e Schmiedt (2006, p. 22-23) afirmam que “A escola torna-se, portanto, um espaço linguístico fundamental, pois, normalmente, é o primeiro espaço em que a criança surda entra em contato com a língua brasileira de sinais. Por meio da língua da sinais, a criança vai adquirir a linguagem”. Isto ocorre, sobretudo, com Surdos filhos de pais ouvinte, que muitas vezes desconhece a Libras e não conseguem se comunicar claramente.

Porém, pesquisa apresentada por Guarinello et.al (2006) citada por Farias, et al. (2011), intitulada “A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo do Estado do Paraná”, demonstrou que os professores desconhecem a Libras e não possuem muita experiência na educação de crianças surdas.

Esse é um dos principais desafios da educação de surdos no Brasil. Dentre outros problemas relacionados, temos: a falta de conhecimento e experiência dos professores de escolas regulares sobre alfabetização de crianças surdas; a submissão dos Surdos ao processo de alfabetização, além da falta de intérpretes, e atendimento educacional especializados nas escolas regulares (Quadros e Schmied, 2006; Skiliar, 1998; Quadros, 2005; Strobel, 2008). Estes são barreiras pedagógicas, formativas e atitudinais que devem ser superadas no processo de escolarização do Surdo.

Pensar em uma educação bilíngue exige a construção de um novo paradigma escolar, no qual terá que objetivar a construção coletiva de um projeto pedagógico de escola, pautado, no respeito à diversidade e o reconhecimento das necessidades especiais de todos; o fortalecimento da gestão escolar como um líder o qual motiva sua equipe escolar para o debate e o planejamento de ações construtivas e inclusivas; o oferecimento de formação docente em serviço para que todos adquiram a Libras e possam compreender os fundamentos e as práticas educativas para a inclusão do Surdo; a montagem e a efetivação das salas multifuncionais, com atendimento educacional especializado quando for necessário; a presença do tradutor/intérprete durante as aulas, como sujeito mediador do processo educativo; e, por fim, a utilização de adaptações curriculares, as quais entendemos como um conjunto de adaptações necessárias para melhor atender os alunos com NEE, observando suas reais necessidades educativas especiais. (Carvalho, 2006; Quadros e Schmied, (2006; Skiliar, 1998; Quadros, 2005; Strobel, 2008; Stainback & Stainback, 2001; Sasaki, 2001; Tuxi, 2009; Brasil, 1998).

Estes pressupostos buscando identificar a demanda educativa do educando, de maneira a favorecer a ele meio mais adequados de aprendizagem.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa caracteriza-se por uma pesquisa de cunho qualitativo, o qual tem a intencionalidade de identificar e compreender quais foram os desafios encontrados pelos Surdos durante o seu processo de escolarização e a importância do ensino bilíngue na formação da população surda nas escolas regulares.

O instrumento de pesquisa foi questionários semiabertos, com doze perguntas, o qual foi respondido por 15 participantes. Todos autorizaram por meio do termo de consentimento a publicação de suas vozes no relatório de pesquisa. Eles eram todos surdos, de ambos os sexos, de várias idades, de várias séries escolares, e de diferentes municípios do estado da Paraíba. Por questões éticas, todos foram identificados com código alfanumérico. Os dados foram organizados por temáticas de estudos. O critério de escolha dos participantes foi à surdez e idade acima da idade convencional de estudos no ensino fundamental.

A realização da coleta de dados foi fácil, pois todos os entrevistados se dispuseram a responder de forma espontânea e natural, desejando contribuir na expectativa de mudanças no âmbito escolar quanto ao uso de Libras pelos professores.

4. DANDO O DIREITO DE VOZ AOS SURDOS: A ANÁLISE

Antes de apresentarmos a análise de dados se faz necessária a apresentação breve sobre os participantes e sua experiência com Libras.

Dos quinze surdos entrevistados, três afirmaram que conheceram Libras até os seis anos. Seis, afirmaram que conheceram Libras na fase adulta. Todos também afirmaram que quando criança, a professora não sabia Libras. Na adolescência, a professora na escola não sabia Libras, assinalaram doze surdos e três, sim. Perguntados se a falta de conhecimento da Libras por parte do professor, prejudicou seu desenvolvimento escolar, todos afirmaram que sim.

Os entrevistados têm as seguintes características: todos surdos, quatro mulheres, onze homens, com idade dos 16 aos 48 anos. Dos 15 entrevistados, sete possuem nível superior, um está fazendo pós-graduação, um cursa a oitava série/ano, três cursam nona série, um cursa sétima série, um cursa o primeiro ano ensino médio e um cursa o segundo ano ensino médio. Os dados sobre idade mostram como os surdos, muitas vezes, apresentam escolarização tardia ou atraso nos estudos; o que muitas vezes ocorre pela falta de atendimento às necessidades dos Surdos e o desconhecimento dos educadores sobre a educação bilíngue e Libras (Quadros e Schmied, 2006; Skiliar, 1998; Quadros, 2005; Strobel, 2008).

Quando os entrevistados foram questionados sobre a escolarização na escola regular, todos foram unânimes em afirmar que o docente não tinha conhecimento da Libras e também, afirmaram que a falta desse conhecimento prejudicou ou prejudica seu desenvolvimento escolar, mesmo com a presença de intérprete em sala de aula.

Afirmaram ainda, os entrevistadores que a falta de comunicação entre eles e o professor prejudica muito o aprendizado escolar, pois se sentem muitas vezes como o S1 diz: “como boneco, robô em sala de aula”.

Ainda sobre este aspectos um todos entrevistados afirmou que “Não aprenderam nada” (S2), “Não entendia conteúdos por falta da Libras” (S5) e haviam sido reprovados várias vezes (S3).

Perguntados ainda: “quais foram os desafios encontrados durante a sua escolarização para a compreensão dos conhecimentos escolares”, algumas respostas dos entrevistados centralizavam-se na falta de comunicação com a professora durante a escolarização. Assim alguns participantes se expressaram: “Não ter comunicação com professora¹ (S1 e S15), “estudar sozinho sem intérprete” (S2), “professora falar muito eu não entender nada” (S4), “desafio aprender português” (S1 e S15), “desafio estudar sem intérprete e fazer atividades casa sozinho” (S9).

Outra pergunta feita aos entrevistados foi sobre retenção escolar, quantas vezes isto ocorreu e em que ano. Os dados mostraram que todos já sofreram retenção escolar; sendo, na maioria das vezes, três vezes (6 participantes); em alguns casos, o participante sofreu retenção duas vezes (5 pessoas); Uma vez (2 pessoas), no 1^a Ano – alfabetização (2 pessoas). O que podemos afirmar que o processo educativo do surdo deve ser reformulado no tocante ao atendimento de suas demandas, para que se construam práticas educativas mais efetivas e eficazes como se esperam nos princípios legais que garantem a inclusão (LDB, 1996; Lei 10.436/2002, Decreto 5.626/2005) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015).

Em relação às áreas de ensino com mais dificuldade, 7 participantes identificaram a Língua Português; 4 pessoas identificaram a Matemática: Quatro pessoas. E todas as disciplinas foram 4 Surdos.

Quando questionados sobre a maior dificuldade durante o processo de escolarização, como já apontada anteriormente, sobre seu processo de escolarização, os motivos são os mesmos: falta de professores com conhecimento de Libras, falta de intérprete e a construção de escolas bilíngues que valorize a cultura surda e a diversidade. Esses dados coadunam com os mesmos dados de Quadros e Schmiedt (2006), sobre a escolarização de Surdos. Em nosso entendimento, a necessidade de formação docente, a contratação de intérpretes e as adaptações curriculares para um ensino mais visual que facilite aos Surdos a melhorar o seu desempenho, são estratégias essenciais para a construção de uma escola inclusiva.

A pesquisa de Farias et.al. (2011, p. 35) também o que afirma que

[...] A escola pública, geralmente, ministra suas aulas em português, por professores ouvintes que na sua grande maioria não domina a língua de sinais. Por outro lado o número insuficiente de intérpretes que deixarão de estar presentes em todas as salas de aula, durante todo o tempo, assinala outra dificuldade na viabilização dessa forma de promover o conhecimento. Ao mesmo tempo, temos de esclarecer que mesmo contando com o intérprete de Libras, ele não garante a apreensão do conhecimento pelo surdo”

Quando perguntados sobre a presença do intérprete em sala de aula, todos afirmaram que ajuda no aprendizado, mas todos fizeram questão de acrescentar que se o professor soubesse Libras, o ensino seria direto, melhor e com mais eficiência na aprendizagem.

Com a regulamentação da Libras, através da Lei nº 10.436/2002, a comunidade Surda começou a ter sua língua natural reconhecida, assim como a defesa da educação bilíngue para os surdos e o reconhecimento da comunidade surda se fez presente nas normativas legais. (Festa e Oliveira, 2002). Porém o que percebemos diante do cotidiano escolar é que as diretrizes legais, mesmo tendo cerca de dezesseis anos após a publicação da Lei 10.436/2002, ainda não é cumprida nos sistemas de ensino. Todos os Surdos participantes da pesquisa vivenciaram ou ainda vivenciam anos de escolarização, na qual já se havia leis e normativas que observassem o direito do Surdo.

¹ Optou-se em manter a escrita do Surdo como forma de respeito a escrita e as vozes dos sujeitos, sabendo que a escrita não está dentro das normas de língua portuguesa. Vale ainda explicitar que a escrita do surdo, principalmente, o sujeito que nasceu surdo, nem sempre se apresenta dentro do padrão normativo gramatical da língua portuguesa escrita, devendo-se respeita a peculiaridade da escrita do Surdo.

Em outras palavras, as suas vozes, necessidades e anseios por melhoria de atendimento nos sistemas de ensino precisam ser ouvidas.

No Decreto nº 5.626 que o regulamenta a Lei nº 10.436/2002, da garantia do direito à educação das pessoas surdas ou com deficiência auditiva. E ainda traz que as instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de: I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (art. 22, Decreto 5.626/2005).

Apesar da existência do Decreto 5.626/2005, que defende a educação bilíngue, esta modalidade ainda acontece a passos bastante lentos. Aqui na Paraíba, existe uma escola no Município de Sumé, com início em 2012. No Brasil, esta escola é a segunda escola bilíngue a ser implantada. (Arrais, 2013).

Em abril de 2001, teve início a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo, na Paraíba. Em Campina Grande, existe a EDAC - Escola Estadual Áudio Comunicação onde estudam surdos e, a escola está no processo de implantação de escola bilíngue; todavia, a edac é conhecida como uma escola de educação especial para Surdos, ainda não estando dentro do formato do paradigma de educação inclusiva.

Sobre o mundo dos surdos em convívio escolar com ouvintes, Faria et.al. (2011, p. 80) afirmam que as pessoas surdas se sentem como estrangeiras em seu próprio país, pois ainda está distante a construção de práticas de inclusão escolar e a implantação de escolas bilíngues. Para Faria et. al. (2011) as:

crianças surdas brasileiras não adquirem a Libras em tempo hábil, isto é, a partir dos primeiros meses de nascidas e chegam às escolas sem língua constituída, fazendo uso apenas de gestos naturais. Esta realidade interfere de modo substancial no desenvolvimento infantil, em grande parte dos seus aspectos. Muitos estudantes surdos ingressam no sistema educacional na adolescência ou mesmo na fase adulta. De um lado, os ouvintes desconhecem a língua de sinais e por outro, os surdos apresentam dificuldades significativas no uso da modalidade escrita da língua portuguesa (Faria et. al., 2011, p.81)

Diante disso, Faria et al, (2011) aponta a solução: “é preciso que haja a combinação de ensino de conteúdos na língua materna e o desenvolvimento no letramento, Dessa forma, a aquisição da proficiência na segunda língua ocorre de forma clara e contextualizada”. Assim como é solicitado pelos participantes da pesquisa: os surdos precisam ser ouvidos e precisa ter garantidos os seus direitos à educação.

É preciso que a sociedade e o meio educacional entendam que a comunidade surda possui sua cultura e língua própria e que deve ser aprendida em contato com adultos fluentes em língua de sinais. Considerando a Libras como primeira língua do surdo e a Língua Portuguesa como segunda Língua, a escola bilíngue é uma grande oportunidade de proporcionar o desenvolvimento global a todos, sejam eles Surdos e não surdos, pois a educação bilíngue não é só focada para educandos Surdos, mas para todos. Vivemos em uma sociedade ouvintista e com práticas sociais agregadas fortemente a população ouvinte e à língua portuguesa; e, quando a escola bilíngue oferece educação em Libras a todos, favorece o fortalecimento da valorização da cultura surda e da diversidade.

Entendemos que esta relação entre as duas línguas brasileiras (língua portuguesa e Libras) podem facilitar na compreensão dos surdos sobre os conteúdos escolares e participarem mais da sociedade de maneira inclusiva, assim consolidar a aceitação das diferenças tanto presente no ambiente escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que o processo de escolarização dos Surdos requer melhorias no atendimento destes educandos, quanto às necessidades educacionais especiais deste público, os quais requer que os professores aprendam Libras como segunda língua para que possam se comunicar com todos os seus alunos e estimulem a população brasileira a se comunicar em Libras. Falar em inclusão escolar, não é somente matricular o Surdo nas escolas regulares. Para que uma escola se construa na perspectiva da inclusão escolar, deve atentar para as reais necessidades de todos os educandos e as orientações para a elaboração de uma escola bilíngue.

O que constatamos em nossa pesquisa foi que as escolas pelas quais os participantes se escolarizaram e estão se escolarizando ainda estão longe de serem inclusivas, e nem tampouco de serem bilíngue. Entendemos que para se consolidar as melhores práticas educacionais para Surdo, as Secretarias de Educação devem investir na formação docente, contratar intérpretes e exigir reformulação das propostas educacionais as quais valorizam as diferentes dentro do ambiente escolar.

É imprescindível que todos se conscientizem de que “é preciso construir uma prática educacional que contemple as peculiaridades da surdez e da pessoa surda” (Marcelino et.al, 2004), e que implique numa mudança de visão apoiada no reconhecimento das diferenças humanas.

Por isso, esse trabalho não findado aqui, é um indicador de que muito precisa ser feito para alcançarmos uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça o Surdo como ser com língua e cultura própria, a qual pode ser adquirida por todos e assim favoreça a construção de uma sociedade inclusiva, em que todos possam se comunicar e fazer uso de seus direitos sociais. Pensar em uma educação bilíngue é necessário e urgente.

REFERÊNCIAS

- [1] Arrais, Euder - Escola Bilíngue da Paraíba. Início em 2012. Prefeitura de Sumé inaugura segunda Escola Bilíngue a ser implantada no País. Blog do Euder Arrais - 2013 - Disponível em: <http://euderarrais.blogspot.com.br/2013/04/escola-bilingue-da-paraiba-inicio-em.html> Acesso em 15/09/2016
- [2] Brasil. Decreto nº. 5626 de 22 de dezembro de 2005, regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arq.>> Acesso em: 02/05/2019.
- [3] Brasil. Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Disponível em <http://www.leidireto.com.br/lei-10436.html> Acesso em 10/05/2019.
- [4] Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares em Ação: Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, 2002. Livro 4.
- [5] Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. – Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- [6] Brasil. Constituição Federal. Senado Brasileiro: Brasília, 1988.
- [7] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, nº 9.394. Senado Brasileiro: Brasília, 1996.
- [8] Brasil. Lei brasileira de Inclusão que trata sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência. Senado Brasileiro: Brasília, 2015.
- [9] Brasil. Lei viver sem limites. Senado Brasileiro: Brasília, 2011.
- [10] Declaração de Guatemala: convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: Unesco, 1999.
- [11] Declaração de Salamanca e Linhas de Ação: sobre necessidades educacionais especiais. Brasília: Corde, 1994.
- [12] Declaração de Dackar. Unesco, 2000. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso: 19/09/2016
- [13] Escola Estadual Áudio Comunicação – Campina Grande. Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=edac+campina+grande> Acesso em 19/09/2016
- [14] Carvalho, Rosita Edler. Colocando os pingos nos “is”. Mediação: São Paulo, 2006.
- [15] Faria, Evangelina Maria Brito de. Cavalcante, Marianne Carvalho Bezerra. . Donato, Adriana di.. Cavalcanti, Wanilda Maria Alves. LIBRAS - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- [16] Festa, P.S.V.; Oliveira, D.C. - Bilinguismo e surdez: conhecendo essa abordagem no brasil e em outros países - Dezembro de 2012 - Disponível em : <http://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/n4/ARTIGO-PRISCILA.pdf>. Acesso em 11/09/2016
- [17] Guarinello, AC , Berberian,AP, Santana, AP, Massi,G, Paula,M. A inserção do aluno surdo no ensino regular: visão de um grupo de professores do Estado do Paraná. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.12, n.3, p. 317-330, 2006.

- [18] Marcelino, et al - Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária - Belo Horizonte – 12 a 15 de setembro de 2004 - Assessoria Pedagógica para a Escola Municipal de Surdos de Gado Bravo, PB - Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em : <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwj7-Pf45prPAhXHIZAKHVxIDBwQFggjMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.ufmg.br%2Fcongrext%2FEduca%2FWORD%2FEduca37a.doc&usg=AFQjCNGAkV2XB1A3P2x-hcbkzV-UOLpiPg&sig2=KLpm9oCXKaZV3eVYX0h9cg> . Acesso em 19/09/2016
- [19] Portal da Educação - Metodologia Científica: Tipos de pesquisa - Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/50264/metodologia-cientifica-tipos-de-esquisa> Acesso em 11/09/2016
- [20] Quadros, R, M, de; Schmiedt, M, L.P. – Ideias para ensinar português para alunos surdos – Brasília: MEC, SEEESP, 2006.
- [21] Quadros, R. M. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, 26-36.
- [22] Quadros, R.M. Situando as diferenças implicadas na educação de surdos: inclusão/exclusão. Ponto de Vista, Florianópolis, n. 5, p. 81-112, 2003.
- [23] Skiliar, Carlos (org.). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.
- [24] Skiliar, Carlos. A localização política da educação bilíngue para surdos. In: Atualidades para educação bilíngue para surdos. Porto Alegre: Mediação, 1999.
- [25] Sassaki. Inclusão: construindo uma sociedade inclusiva. WVA: Rio de Janeiro, 2001.
- [26] Stainback, W; Stainback, S. Inclusão. Artmed, Porto Alegre, 2001.
- [27] Strobel, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008.
- [28] Strobel, K. História da educação de surdos. (2009). Disponível em http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoEspecificada/historiaDaEducaoDeSurdos/assets/258/TextoBase_HistoriaEducaoSurdos.pdf. Acesso em 10/08/2019.
- [29] Tuxi, P. A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental (Dissertação de mestrado não-publicada). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2009. Vygostky. L. A Formação Social da Mente. Martins Fonte: São Paulo, 1987.

Capítulo 3

Aprendizagem para alunos surdos: Abordagens curriculares adaptativas

Kelly Danielly Pereira Bispo Felipe

Amanda Malato Santos

Resumo: O texto apresenta aspectos sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular, expõe algumas abordagens sobre estratégias curriculares e pedagógicas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso tem-se como apoio a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146 de 06/07/2015, que garante o direito a equidade de oportunidade em todos os níveis de ensino, bem como uma educação contemporânea de qualidade com acesso às metodologias inovadoras, utilização de adaptações curriculares, valorizando o desenvolvimento social e profissional. Conforme o exposto acima, a LBI assegura, também, as condições de igualdade, recursos de acessibilidade, o exercício dos direitos das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, usabilidade de recursos pedagógicos de tecnologia assistiva visando a inclusão social e a cidadania.

Palavras-Chave: Currículo, Inclusão, Práticas pedagógicas, Aprendizagem.

1. INTRODUÇÃO

O ser humano exerce um papel histórico na sociedade e traz consigo uma concepção de currículo que leva em conta as singularidades do indivíduo, suas experiências de aprendizagem, mas, além disso, valoriza o contexto social do qual o sujeito está inserido.

No entanto, a educação e o currículo estão intimamente relacionados, ambos, num processo cultural, político, e de identidades, imbricadas no contexto escolar exigindo da escola ao tocar no aspecto da inclusão, práticas pedagógicas orientadas para a diversidade do aluno.

Segundo Santos e Paulino (2008 apud MENDES, 2002, p. 35) a prática pedagógica é um elemento-chave na transformação da escola, estendendo essa possibilidade de transformação à sociedade. Em virtude do tema da diversidade, as práticas pedagógicas têm caminhado no sentido da pedagogia das diferenças.

Com base nessa questão sabe-se que a escola apresenta situações que torna o processo educacional complexo, tendo em vista a dinâmica social, as subjetividades das pessoas e o modelo de currículo. Partindo destas reflexões e especialmente sobre as práticas curriculares percebe-se um novo olhar para o fazer pedagógico nos espaços da escola, como a cooperação por modelos apropriados, que sejam capazes de atender a todos sob o ponto de vista da inclusão.

Segundo Sanches (2005, p.06) a inclusão escolar somente se efetiva se foram criadas, inseridas e praticadas em sala de aula estratégias e práticas distintas das que comumente são praticadas, contudo tal condição é dependente de condutas, conhecimento, competências e habilidades dos docentes para renovarem e com a criatividade criarem contextos para um processo de ensino que satisfaça as necessidades e potenciais dos alunos com necessidades educacionais especiais. De fato, a sala de aula numa perspectiva inclusiva ainda representa um grande desafio.

Dessa forma o presente estudo tem como objetivo: identificar as práticas curriculares adotadas nas escolas municipais de ensino fundamental, refletir sobre a aplicação de tais métodos inclusivos na sala de aula e como contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos com surdez.

Assim, compreende-se que é de fundamental importância a reformulação da escola, objetivando a transformação de concepções, focando na promoção de uma educação inclinada para a ética, para o exercício da cidadania, uma vez que a educação é a forma de construção e reconstrução de valores com intenção de desenvolver o indivíduo mais humano; assim, numa educação neste contexto, é crucial o resgate de valores de solidariedade, de fraternidade, de respeito às distinções e às singularidades de cada indivíduo. (SIEGEL, 2005, p.06)

Diante do exposto acima, esta pesquisa torna-se relevante uma vez que as adaptações nas escolas comuns não é tarefa fácil, exigindo processo contínuo que merece muita atenção, cuidado e tomadas de decisões que promovam de forma legítima a inclusão de alunos com surdez. Desta maneira pode-se elucidar que tais contribuições têm a possibilidade de promover melhorias no processo de aprendizagem dos alunos.

Para desvelar algumas das implicações sobre as adaptações para alunos surdos, busca-se compreender como são organizadas e executadas essas ações na escola, isto é imprescindível. Os compromissos da escola, dos profissionais da educação, devem estar pautados numa atuação coletiva, pois é no fazer juntos que se constrói uma escola democrática, é nessa conjuntura, que se abrem leques de possibilidades e estratégias para planejar de forma sistemática, adaptando as atividades que atenda a todos, e aos alunos surdos, garantindo a igualdade e oportunidades para o desenvolvimento como direito à cidadania.

Portanto, o estudo busca responder a seguinte problemática: De que maneira as escolas municipais do ensino fundamental, se organizam para receber alunos com surdez, aplicando práticas curriculares inclusivas, que visam garantir o aprendizado? Com a necessidade de estudo sobre a temática, é preciso conhecer essas práticas identificando suas contribuições nas salas de aula que viabilizam o aprendizado.

De acordo com Sacristán (1999), “a prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade” (SACRISTAN, 1999, P.73). Sendo assim é possível analisar que tais práticas passam por constantes transformações apoiadas em ações individuais e coletivas, não podendo ser vista de modo isolado, mas sim respeitando os modelos tradicionais resgatando-os e adaptando aos novos parâmetros socioculturais inclusivos exigidos na contemporaneidade.

No que diz respeito ao processo educacional a Lei nº 13.146 de 06/07/2015 Lei Brasileira De Inclusão da Pessoa com Deficiência- LBI assegura as condições de igualdade, recursos de acessibilidade, o exercício dos direitos das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, usabilidade de recursos pedagógicos

de tecnologia assistiva visando a sua inclusão social e cidadania. No entanto a própria LBI assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo da vida.

Contudo, o texto da Lei LBI é bastante esclarecedor ao apresentar a oferta da obrigatoriedade da língua de sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita a língua portuguesa como segunda língua em escolas bilíngues e em escolas inclusivas, além disso, programas de formação inicial e continuidade de professores, tradutores de intérpretes de libras e profissionais de apoio, dentre outros.

Ainda que se tenham previstas os direitos dos surdos na lei, as escolas junto com sua equipe de professores precisam criar táticas de adaptações que favoreçam a construção do conhecimento do aluno surdo. Percebe-se que há uma longa trajetória no que se refere a aplicabilidade que sustentem sistematicamente o que é previsto na lei.

O papel da escola é bastante amplo, embora apoiada nas leis, é preciso um (re)arranjo para adaptar um currículo diversificado, holístico, coerente, com responsabilidade e fundamentado nas vivências do aluno surdo, este como objeto de estudo. É notório afirmar que a escola vem avançando no aspecto organizacional de trabalho, melhorando os métodos didáticos pedagógicos que promovam a inserção e o aprendizado, sendo de fundamental importância a participação dos professores como mediadores de todo o processo de ensino e aprendizagem.

A reestruturação das disciplinas didático-pedagógicas se coloca nessa discussão no sentido de que o ato de planejar, selecionar conteúdos, metodologias, recursos e formas de avaliação precisam superar aquela organização homogeneizadora do planejamento, que se apresenta, em sua maioria, como mera ação burocrática. Para tanto se torna importante que os futuros docentes percebam que com a diversidade de sujeitos que compõem o espaço escolar há a necessidade de que a prática pedagógica, desde o ato de planejar, se configure em ação flexível, reflexiva para que atenda aos diferentes níveis, ritmos, interesses e motivações dos discentes. (MESQUITA, 2009, p.02)

2. PROBLEMA DE PESQUISA

De que maneira as escolas municipais do ensino fundamental, se organizam para receber alunos com surdez, aplicando práticas curriculares inclusivas, buscando garantir o aprendizado?

Guiada pela temática da aplicabilidade das práticas adaptativas para alunos surdos, vale ressaltar a importância desses ajustamentos, refletidas para colaborar com o método de ensino que induzam a aprendizagem dos alunos. Apesar dos avanços em torno da inclusão de surdos, ainda é preciso uma preparação adequada, por esse motivo, atualmente, fala-se em partir das vivências e do que o aluno já construiu, este passo é essencial, para que a escola desenvolva técnicas de acordo as práticas sociais do aluno, estas possibilidades ajudam a conhecer melhor as dificuldades dos alunos. Recheada de desafios, a escola com toda sua equipe de professores, precisam ser persistentes e ter intenções de melhorar constantemente.

De acordo com Frias (2010, p. 13) a inclusão de alunos surdos na escola regular devem contemplar mudanças no sistema educacional, e uma adaptação no currículo, com alterações nas formas de ensino, metodologias adequadas e avaliação que condiz com as necessidades do aluno surdo: requer também elaboração de trabalhos que promovam a interação em grupos na sala de aula e espaço físico adequado a circulação de todos.

A inclusão deve ocorrer, ainda que existam desafios, com garantia de oportunidades ao aluno surdo, iguais aos do aluno ouvinte. A presença do aluno surdo em sala exige que o professor reconheça a necessidade da elaboração de novas estratégias e métodos de ensino que sejam adequados a forma de aprendizagem deste aluno surdo, o aluno surdo está na escola, então cabe aos professores criar condições para que este espaço promova transformações e avanços a fim de dar continuidade a um dos objetivos da escola, ser um espaço que promove a inclusão escolar. (FRIAS, 2010, p. 13)

Neste sentido, para que a escola possa ter êxito nas diferentes formas de organização de seu trabalho, deve buscar a efetivação do ensino, com qualidade para os alunos surdos, as instituições de ensino têm como ponto de partida, às leis, a partir disso se organizam juntamente com a equipe, para a elaboração de documentos que terá como objetivo orientar todo o trabalho pedagógico da escola que na contemporaneidade é preciso está voltado para a diversidade de todos.

A partir da compreensão de que a prática é construída histórica e culturalmente e que as ações dos professores trazem suas marcas no desenvolvimento do trabalho pedagógico, e que o currículo também é

uma construção cultural e, portanto, um modo de organizar uma série de práticas educativas, as práticas curriculares revelam as opções da escola, portanto, é “o exercício característico da escola na organização e desenvolvimento do currículo, ou seja, dos seus conteúdos e das formas de sua transmissão, o que inclui atividades e tarefas propostas, bem como o acompanhamento do aluno no processo ensino-aprendizagem” (MENDES, 2008, p.118).

De acordo com Mantoan (2004) A escola tem o compromisso primordial e insubstituível: ‘introduzir o aluno no mundo social, cultural e científico: e todo ser humano, incondicionalmente tem direito a essa introdução.’

Diante disso é também função da escola promover debates sobre as diferentes formas de implementar, organizar e executar as adaptações curriculares que permitam a todos uma aprendizagem significativa, tanto para alunos ditos “normais” como para alunos surdos. Vários caminhos já foram percorridos pelas escolas e professores, porém percebe-se as dificuldades enfrentadas por ambos para torná-la inclusiva.

Existem diversos documentos, como PCN’S, DCN’S, LDB e outros que servem como apoio para todo o trabalho sistemático das escolas, estes são norteadores que subsidiam os sistemas de ensino e professores, levando a refletirem sobre as práticas pedagógicas que devem ser melhoradas e adotadas sob o ponto de vista de uma educação que atenda a todos os alunos para o século XXI. Portanto, a escola não faz nada sozinha, é preciso atuar coletivamente, junto com os professores, alunos e comunidade.

São muitos os desafios enfrentados pelas escolas, por isso é de suma importância que o professor seja incentivado pelas escolas por meio de formações continuadas para instruir-se da língua de sinais-LIBRAS e criarem estratégias de ensino adaptados, sem dúvida, isto seria uma das maneiras de minimizar as barreiras que perpetuam nos espaços da escola e principalmente na sala de aula.

Além da língua de sinais, meio privilegiado de interação simbólica, diferentes formas de comunicação, que utilizam outros códigos visuais deverão estar presentes na sala de aula beneficiando a relação professor/aluno surdos e demais alunos. As escolas municipais do ensino fundamental ao receberem alunos surdos, devem aplicar as adaptações curriculares para atender com eficiência o aluno surdo, são utilizadas algumas técnicas como o uso do alfabeto manual, mímicas/dramatização, desenhos/ilustrações/fotografias, recursos tecnológicos (Vídeo/TV/Retroprojeto/Computador/Slides), entre outros, estes constituem instrumentos ricos e atuais para se trabalhar com novos códigos e linguagens na sala de aula. Sendo relevante o uso da legenda para facilitar o acompanhamento do surdo. No entanto é sempre bom está discutindo os assuntos, previamente, com o aluno surdo. A fim de não haver prejuízo quanto a internalização dos conteúdos propostos.

Frente à realização desta pesquisa, é possível perceber que existem longos percursos sobre as adaptações no ensino que necessitam ser aplicada para alunos surdos, com o único propósito, uma aprendizagem significativa, com estabelecimento de um currículo flexível, aberto, pós-crítico e integrado. Portanto, a escola e toda a sua equipe de professores precisam ter o mesmo objetivo, criar e recriar oportunidades que sejam voltados para uma cultura diversificada, onde todos sejam capazes de viver e conviver com as diferenças.

3.METODOLOGIA

Sendo uma pesquisa que envolve uma temática ampla exige-se um aprofundamento teórico relevante, já que o assunto é complexo. Atualmente no campo da educação há inquietações sobre o processo de ensino e aprendizagem, pois, a mesma, precisa ser significativa, tanto para alunos ditos “normais” como para alunos surdos. Pretende-se com este estudo, identificar as práticas curriculares numa perspectiva da inclusão, sobretudo de alunos com surdez.

A escola tem se preocupado com tais questões, pensando e repensando em uma educação para diversidade, promovendo adaptações com uso de metodologias flexíveis e pensadas para uma sociedade mais consciente e pluralista nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Com base nisso, busca-se identificar as maneiras que as escolas municipais do ensino fundamental se organizam para receber alunos com surdez aplicando praticas curriculares inclusivas buscando garantir o aprendizado.

O presente estudo foi desenvolvido com base em leituras bibliográficas de diferentes autores que contribuíram de forma crítica e reflexiva sobre as práticas curriculares no contexto da inclusão de alunos surdos. Para desvelar as implicações entre as adaptações curriculares aplicadas para alunos surdos, fez-se necessário a construção de um processo de pesquisas bibliográficas, no qual permitiu a investigação acerca de tais práticas curriculares nas escolas.

Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre principais teorias que norteiam o trabalho científico. Essa revisão é o que chamamos de levantamento bibliográfico ou revisão bibliográfica, a qual pode ser realizada em livros, periódicos, artigo de jornais, sites da internet entre outras fontes.

Conforme esclarece Boccato (2006, p.266), a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da divulgação.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. www.planalto.gov.br. Acesso em: 12/07/2018.
- [2] Boccato, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. *Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo*, v.18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: www.editorarealize.com.br. Acesso em: 14/07/2018.
- [3] Frias, E. M. A. Inclusão escolar do aluno com necessidades educativas especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular, Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paranaíba e Universidade Estadual de Maringá. Programa De Desenvolvimento Educacional – PDE, 2009. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf> Acesso em: 14/07/2018.
- [4] Mesquita, A. M. A. Discutindo a Formação Inicial de Professores no Contexto da Inclusão. Londrina, 2009. Disponível em: www.lateca-uerj.net. Acesso em: 14/07/2018..
- [5] Mendes, Geovana M. L. Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da sala de aula como objeto de estudo. In: Bueno, José G.; Mendes, Geovana M. L.; Santos, Rosali A. dos. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Santos – Araraquara, SP: Junqueira&Marin, Brasília, DF: CAPES, 2008. Disponível em: www.Anpae.org.br. Acesso em: 17/07/2018.
- [6] Siegel, Norberto. Fundamentos da Educação: Temas Transversais e Ética. Associação Educacional Leonardo da Vinci (Asselvi). Indaial: Ed. Asselvi, 2005 Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_edespecial_pdp_denise_lopes_da_silva.pdf

Capítulo 4

A educação especial e os processos de socialização entre jovens surdos

Maria José da Silva Bernardo

Kiara de Sousa Batista de Queiroz

Irineusa Maria Ferreira

Resumo: Este trabalho investiga a educação e o processo de socialização entre alunos surdos da Escola Bilíngue Nossa Senhora da Conceição, localizada na cidade de Sumé/PB. Ainda demonstra a importância da educação especializada na vida pessoal e profissional dos alunos, bem como se busca compreender significados e desafios da educação na vida dos alunos surdos. A pesquisa se realiza conforme a abordagem qualitativa, utilizando a observação de campo. A coleta de dados se deu com um questionário por questões abertas, aplicado aos sujeitos investigados. Tomou-se como ponto de discussão para a análise da formação educacional dos jovens surdos desta escola os seguintes temas: escola, futuro, trabalho, imagem pessoal entre outros. Nesse sentido, observou-se que a escola lhes dá certa visibilidade social, entretanto, ainda permanece a marca da discriminação e estigmatização dos alunos surdos. A escola é o primeiro passo para todos os alunos no desenvolvimento cognitivo a partir da aquisição da língua brasileira de sinais (LIBRAS). Portanto, apesar de toda precariedade na educação de alunos surdos o espaço educacional bilíngue resgatou e construiu nos surdos sumeenses a própria identidade, a própria cultura que eles nunca tiveram dentro da comunidade ouvinte, pois sabemos que um surdo dentro de uma sala de aula sem conseguir se comunicar com colegas e professores não faz parte dessa comunidade.

Palavras-chave: Escola Bilíngue, Surdos, Desenvolvimento Social, Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema surgiu através da observação de perceber que os surdos são tratados como incapazes de aprender, simplesmente, porque não ouvem. Por acreditar que será uma forma de compreender como se dá a inclusão da comunidade surda na sociedade, dispomo-nos a pesquisar sobre a comunidade de alunos surdos da Escola Bilíngue do Município de Sumé-PB. Na experiência de contato diário com um aluno surdo, durante as aulas em turma de 1º ano do Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Isso nos levou a perceber o quanto são especiais na maneira de ser, agir, ver e ouvir o mundo. Como lembra Gesser (2009), o surdo pode e desenvolve suas habilidades cognitivas e linguísticas (se não tiver outro impedimento) ao lhe ser assegurado o uso da língua de sinais em todos os âmbitos sociais em que transita. Não é a surdez que compromete o desenvolvimento do surdo, e sim a falta de acesso a uma língua. A ausência dela tem consequências gravíssimas: tornar o indivíduo solitário, além de comprometer o desenvolvimento de suas capacidades mentais.

Para tratar esse tema, tivemos como objetivo geral compreender a educação e o processo de socialização entre alunos surdos da Escola Bilíngue Nossa Senhora da Conceição, localizada na cidade de Sumé/PB, bem como demonstrar a importância da educação especializada na vida pessoal e profissional desses alunos, buscando compreender os significados e desafios da educação na vida dos mesmos. Logo após trataremos da análise dos dados.

Por fim, nas considerações finais trataremos da importância e da necessidade da educação para a vida dos surdos

2. METODOLOGIA

A escola na qual ocorreu a pesquisa pertence à rede municipal de ensino e foi fundada em 30 de março de 2012, de acordo com a Lei Municipal nº 1.052, de 30 de março de 2012, chama-se Unidade Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Nossa Senhora da Conceição “Escola Bilíngue”. Situada à Rua Fausto Mendonça, nº214. Bairro Mandacaru - Sumé/PB. A instituição está cadastrada no INEP², com o número 25049976.

O público Alves foi formado por 12 estudantes de uma turma multisseriada, do turno da manhã. A escola dispõe de uma professora ouvinte, um instrutor de LIBRAS e uma merendeira que exerce também funções de auxiliar de serviços gerais.

3. DESENVOLVIMENTO

Atualmente é muito comum encontrar em nossas escolas “incluídos” no ensino regular alunos portadores de necessidades especiais, dentre eles o aluno surdo. Segundo a perspectiva de Gesser (2009), para se integrar na sociedade ouvinte não é necessário o surdo ser oralizado. Devido à crença de que era necessário a oralização dos surdos para inserção na sociedade, a oralização deixou marcas profundas na vida da maioria dos surdos, a busca desenfreada pela recuperação da audição e promoção do desenvolvimento da fala vocalizada pelos surdos são objetos que se traduzem em vários sentimentos: desejo, dor, privação, aprovação, opressão, discriminação e frustração. Isso aponta para mais um processo de diferenciação e exclusão dos sujeitos surdos.

No que se refere ao tratamento a pessoa surda a diferença de tratamento não acontece somente na escola ou fora dela, o isolamento do surdo pela falta de comunicação se inicia em casa no ambiente familiar. Pois como afirma Strobel (2008, p.49), o nascimento de uma criança surda é um acontecimento natural para a maioria das famílias surdas, porque o povo surdo não vê esta criança como um “problema social” como ocorre com a maioria das famílias ouvintes.

Segundo, Erving Goffman (2008) que traz o conceito de *estigma* como um termo criado pelos gregos para se referirem a sinais corporais ou físicos com os quais procuravam evidenciar alguma coisa, pejorativamente, reconhecida na sociedade. O estigmatizado é uma pessoa marcada, poluída que devia ser evitada, principalmente em lugares públicos. Segundo ele, se tratando de grupos minoritários a questão central referente a esses grupos é o seu lugar na estrutura social.

² INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

Logo, diz o referido autor, um estigma é, então, na realidade, um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo, embora eu proponha a modificação desse conceito, em parte porque há importantes atributos que em quase toda a nossa sociedade levam ao descrédito.

De acordo com a teoria do Goffman, o estigma assume duas perspectivas: aquela que o estigmatizado assume diretamente a característica distintiva, evidenciada pelas marcas corporais, psicológicas ou étnicas; e aquela que não é percebida pelos presentes, mas, igualmente á primeira, também põe o estigmatizado em descrédito, desacreditável para a si e para a sociedade.

No caso aqui estudado o estigma é gerado pela desinformação e pelo preconceito, os familiares dos surdos muitas vezes por falta de conhecimento privam o direito deles a língua de sinais, como descrito por Strobel (2008, p.51), com famílias ouvintes o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, entendimento e da falta de noção do que é a cultura surda. De acordo com a autora, em famílias ouvintes as crianças surdas apenas observam as conversas e discussões que não são direcionadas a elas, neste caso conforme a autora ocorre o isolamento das crianças surdas dentro da própria casa devido às barreiras de comunicação.

Para as crianças que nasce em famílias surdas, segundo Strobel (2008, p.52) existe uma troca de saberes e da aceitação da identidade surda porque essas crianças passam pelo processo natural de transmissão da cultura surda com comportamentos próprios deles. A autora alega que muitas vezes nestas famílias as crianças surdas não se acham diferentes do resto do mundo, pois elas creem que os sujeitos ouvintes é que são estranhos esquisitos ou diferentes. A maioria das crianças surdas de pais surdos, geralmente se desenvolve melhor do que as de pais ouvintes, pelo fato de terem a cultura respeitada no ambiente familiar.

Entre os desafios enfrentados pelos surdos, há um sentimento de mudança pairando no ar, além de afirmar que vivemos um momento profícuo e ímpar, já que muitas conquistas foram alcançadas, como: a oficialização da LIBRAS, o direito do surdo de ter um intérprete, a obrigatoriedade de formação nas áreas de licenciaturas, a inclusão de libras em alguns currículos. Sem dúvida o momento é do surdo e para o surdo.

Mas nas ondas das boas novas, segundo ela também se infiltram as velhas práticas e os velhos discursos. De acordo com Gesser (2009), estamos vivendo um processo de transições, adaptações e reformulações, só que muitos discursos podem ser encobertos e mascarados em prol de interesses individuais. A autora coloca-nos que há uma enorme distancia entre o dizer e o fazer, isso porque por tanto tempo se fala nas implicações positivas do uso da língua de sinais na escolarização do surdo e, ainda assim, há resistências quanto a essa questão seja por falta de espaços, oportunidades e apoio para os educadores ouvintes se aperfeiçoarem na sua proficiência linguística, ora por se perpetuarem visões preconceituosas sobre a língua e posturas na relação com os surdos.

A educação de surdos no Brasil segundo Quadros, (1997), ainda é constituída pelo oralismo por apresentar resquícios de sua ideologia até os dias de hoje. Segundo a autora, apesar de não haver um estudo sobre o desempenho escolar de pessoas surdas brasileiras, os profissionais e a sociedade reconhecem as defasagens escolares que impedem o adulto surdo de competir no mercado de trabalho. Por ser ainda muito precário o ensino para os surdos Quadros (idem) aponta que nas escolas brasileiras é comum terem surdos com muitos anos de vida escolar nas séries iniciais sem uma produção escrita compatível com a série. Apesar da Libras³ e o Português⁴ apresentarem parâmetros comuns, são línguas diferentes, por isso a educação de surdos no Brasil de acordo com Quadros está entrando numa outra fase que caracteriza um período de transição. Ou seja, os estudos estão apontando na direção de uma proposta educacional bilíngue.

O bilingüismo como descrito por Quadros (1997) é um proposta de ensino usada por escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas no contexto escolar. E os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considere a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita. A preocupação atual conforme defende a autora, é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano educacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

³ Libras ou a Língua Brasileira de Sinais é a língua materna dos surdos brasileiros.

⁴ Língua Portuguesa segunda língua na modalidade escrita para os surdos.

Pois se a língua de sinais é uma língua adquirida de forma espontânea pela pessoa surda em contato com pessoas que usam essa língua e se a língua oral é adquirida de forma sistematizada, então as pessoas surdas têm o direito de serem ensinadas na língua de sinais. A proposta bilíngue busca captar esse direito tendo a criança surda brasileira o direito de ter acesso a Libras o quanto antes para acionar de forma natural a aquisição da linguagem. A criança surda até poderá vir adquirir a língua portuguesa, mas nunca de forma natural e espontânea como ocorre com a libras.

A família deve conhecer detalhadamente a proposta para engajar-se adequadamente. Quanto aos profissionais que assumem a função de passarem as informações necessárias aos pais devem estar preparados para explicar que existe uma comunicação visual (língua de sinais) que é adequada à criança surda, e que essa língua permite a criança ter um desenvolvimento da linguagem análogo ao de criança que ouvem que essa criança surda pode ver, sentir, tocar e descobrir o mundo a sua volta sem problemas.

Enfim, esses profissionais devem estar preparados para explicar aos pais que eles não estão diante de uma tragédia, mas diante de outra forma de comunicar que envolve uma cultura e uma língua visual-espacial, por isso deve-se garantir a família a oportunidade de apreender sobre a comunidade surda e a língua de sinais.

Segundo a autora acima referida, o objetivo maior do ensino especial sempre foi à integração dos ditos deficientes na sociedade, tendo como primeiro passo a sua entrada na escola regular. Porém nota-se que nada ou quase nada tem sido feito para melhoria das escolas, as condições que a escola oferece aos que já estavam supostamente incluídos são precárias, assim se os já incluídos não veem atendidas suas necessidades educativas como esperar que haja disponibilidade dessa mesma escola em se preparar para receber os excluídos.

Os surdos sofreram as consequências de uma educação que historicamente, não se caracterizou pelo foco de ensino, mas na preocupação excessiva com o fator biológico, clínico, com foco em treinos sistemáticos de linguagem oral. Foram tomados como deficientes, cometidos equívocos gravíssimos, uma vez que esse procedimento lhes negou um dos direitos básicos da humanidade: o direito de uso de sua língua natural, a língua de sinais.

Dessa forma Dorziat (idem) certifica que é impensável a inclusão escolar de surdos que não considere a língua de sinais. Sendo assim, a autora diz que se tratando de inclusão a valorização da língua de sinais para os surdos é uma questão essencial, como possibilidade de igualdade de condições de desenvolvimento entre as pessoas. Contudo para que essa prática pedagógica se dê visando a viabilizar a formação na sua globalidade, a abordagem da língua deve ser relacional, contextual e não apenas a informacional, restrita a códigos e padrões predeterminados.

A iniciativa de garantia de entrada de todas as crianças na escola é, sem dúvida, importante, porque atende ao princípio fundamental de direito de todos a educação. Entretanto, isso não basta se não houver movimentos pedagógicos que se debruçam sobre o aluno real, sobre suas formas de representação, criando espaços de diálogo entre eles.

Por fim, considerar as diferenças no âmbito escolar vai além de, simplesmente, utilizar procedimentos que visam a reduzir preconceitos sociais frente às minorias, pois agir dessa forma significa continuar a centrar os questionamentos em visões relativistas do conhecimento.

Para Kelman (2012), a educação inclusiva, é a educação de alunos que não pertencem à cultura dominante, que só pode ser bem sucedida se for impregnada de respeito às culturas minoritárias. Segundo a autora, a educação inclusiva se refere ao atendimento educacional de todas as crianças e jovens, independente de sua diferença, seja ela linguística, como é o caso dos surdos e índios ou religiosa, cultural, sexual, étnica ou simplesmente tenha uma cultura diferente, como menores trabalhadores ou que vivem nas ruas.

De acordo com a autora, para se lidar com alunos que apresentam processos de desenvolvimento e socialização distintos do padrão tradicional, devemos buscar a análise e a compreensão dos fenômenos de comportamento individual e coletivo, nos mais diversos contextos em que as interações sociais e culturais ocorrem. A inclusão da criança surda na sala de aula regular na visão de Kelman (idem) é um desafio particularmente difícil, porque devido à perda auditiva, ela não tem como adquirir a língua oral, o que pode ser interpretado como uma diferença linguística em relação aos demais alunos.

Segundo ela apesar dos esforços empreendidos pelos sistemas de ensino público, tais como os programas de capacitação de professores para lidar com o aluno surdo na classe regular tem se revelado com frequência, insuficientes, pois, no ensino fundamental, em sala de aula inclusiva onde haja aluno surdo o professor espera que a criança faça a leitura labial.

De modo geral o professor não domina os conhecimentos necessários para a compreensão de processos de aprendizado de uma língua quando a audição está ausente, por isso espera que a criança surda seja capaz de dominar a língua portuguesa em sua expressão oral apenas por reconhecimento dos movimentos produzidos pela articulação labial, isso porque o professor supõe que a articulação lenta de cada palavra é condição necessária e suficiente para a compreensão dos aspectos do léxico e do semântico pelo aluno surdo em classe regular. Então, se esse aluno não domina o léxico, nem a estrutura da língua não terá condições para obter um desenvolvimento acadêmico em nível satisfatório.

De acordo com Kelman, um primeiro passo, já está sendo dado em alguns sistemas educacionais, seria garantir a aquisição da língua de sinais, bem como a língua portuguesa, só que em contextos educacionais diferentes. E ao ensinar a língua de sinais, deve-se levar em consideração que uma língua não se constrói a partir de um somatório de palavras isoladamente aprendidas. Assim, a educação deve ser pensada, buscando a análise do contexto e do tempo em que ela ocorre, inserindo-a como processo relacionado aos movimentos sociais emergentes naquele determinado corte no tempo e no espaço.

Conforme a autora acima referida o conceito “necessidades educativas especiais” traz em sua essência o não reconhecimento de que cada grupo tem particularidades próprias e necessidades específicas, com reivindicações em nível cultural e educacional muito distintas uns dos outros. Dessa maneira Kelman afirma que a educação de menores de rua, índios, imigrantes, surdos, cegos, etc., nada tem em comum entre si, embora todos tenham direito à educação com qualidade. No entanto, são todos chamados de pessoas com necessidades educativas especiais.

A escola é uma instituição aberta à diversidade, o multiculturalismo dentro da educação vem como decorrência de se ter alunos pertencentes a diferentes universos nas salas de aula, do ponto de vista cultural, social, linguístico e religioso e de se ter o desafio de transformar o espaço escolar em um espaço democrático, que possa oferecer igualdade de oportunidades, dando por isso mesmo condições de atendimento educacional diferentes a alunos diversos.

Aprender a ler e a escrever está além de conhecer um sistema linguístico, é perceber que esta aprendizagem se transforma em instrumento de construção de novos conhecimentos e pode ser mais um instrumento de reconhecimento, de interferência e de participação no mundo. A oferta educativa precisa ser analisada a partir destes elementos, pois alunos surdos e não surdos tem direito a uma escola preocupada e comprometida com estes princípios. Essa é a tônica que acompanha a oferta de escolas para os alunos surdos.

Para ela, o sucesso escolar do aluno não é definido a partir do tipo de oferta educativa, a escola especial para surdo não se sustenta a partir dos argumentos de que a escola regular fracassou diante do aluno surdo e a escola regular não garante seu espaço diante do discurso de inclusão. Assim, para a autora, ambas se afastam da discussão do processo educativo dos seus alunos, do currículo, do trabalho coletivo da escola e dos objetivos educacionais.

O aluno com necessidades especiais precisa de uma atenção especial independente de qual necessidade ele tenha. Se referindo ao aluno portador da surdez não significa que o aluno é incapaz de aprender, mas que ele necessita de uma educação voltada as suas condições especiais.

A interação entre professor e aluno contribui para o processo ensino-aprendizagem, só que no caso de professor ouvinte e aluno surdo na escola regular a relação de comunicação se torna muito difícil ou não existe por motivos básicos: o professor não sabe libras, além disso, não sabe como ensinar língua portuguesa e os demais conteúdos para os alunos surdos; e na sala de aula não tem a presença de um intérprete. Então, mesmo diante de muitas mudanças, em meio a tanta tecnologia, tantos avanços na área da educação o aluno surdo está vivendo dentro de um novo modelo de exclusão por está inserido numa sala de aula do ensino regular com ouvintes e um professor que não consegue se comunicar com ele.

O aluno surdo numa sala de aula do ensino regular com os demais alunos ouvintes e o professor sem preparação nenhuma para se comunicar com o aluno surdo, sem dúvida não há possibilidade de esse aluno ter um bom desenvolvimento seja linguístico, bem como social, cultural e psicossocial. Conforme explica Rangel e Stumpf (2012, p.115), quando o professor e o aluno utilizam a mesma língua, no caso da língua de sinais, a comunicação deixa de ser um problema. Quando ambos são surdos, os interesses e a visão de mundo passam a ser os mesmos. A fluidez de comunicação possibilita as mais variadas trocas.

Nesse sentido, os professores surdos e ouvintes usuários de Libras que atuam em escolas bilíngues são, além de interlocutores que compreendem a língua dos surdos, também são considerados agentes de mudanças para seus alunos surdos, uma inspiração para realização de um futuro pleno de escolhas e promessas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os surdos são sujeitos diferentes dos ouvintes, mas que essa diferença não os impede de lutar e conquistar os seus objetivos. As dificuldades que eles enfrentam para se integrar na sociedade são por causa da maneira que a sociedade vê os surdos, por isso surge preconceitos por parte dos ouvintes criando estereótipos considerando esses sujeitos incapacitados para as funções sociais pelo fato de não ouvir.

A implantação da Escola Bilíngue no município de Sumé/PB trouxe a esses surdos a visibilidade da identidade própria, com isso tanto os seus familiares quanto a sociedade reconheceram as características da comunidade surda, reconhecendo a capacidade desses sujeitos que não se diferenciam dos ouvintes, só que a capacidade desses sujeitos não é revelada porque a sociedade impede achando que eles são incapazes, por isso esses sujeitos são marginalizados ou estigmatizados.

Pode-se observar que foi dado o primeiro passo no que se refere à educação de alunos surdos, mesmo sabendo que esse passo não é suficiente para se dizer que temos uma educação de qualidade para nossos alunos surdos, mas representa uma afirmação dos direitos desses sujeitos a uma língua. Por meio da Libras o surdo tem acesso à cultura, ao conhecimento, à integração social e evolui a linguagem e as possibilidades cognitivas.

Os estudantes participantes da pesquisa são atendidos pela Escola Bilíngue e também são alunos da rede regular de ensino. Para melhor compreender esses alunos, apresenta-se o quadro um com um breve perfil desses estudantes.

Quadro 1. Estudantes surdos quanto o sexo, idade, escolaridade e vida profissional.

Sexo	Idade	Escolaridade	Situação profissional
F	15	Ensino Fundamental – 5º ano	Não trabalha
M	36	Ensino Médio Completo- Cursando Técnico em Informática	Trabalha
M	28	Ensino Médio	Não trabalha
M	12	Ensino Fundamental – 5º ano	Não trabalha
F	30	Ensino Fundamental – 6º ano	Não trabalha
M	42	Ensino Fundamental	Não trabalha
F	16	Ensino Fundamental	Não trabalha
M	36	Ensino Médio – incompleto	Não trabalha
F	19	Ensino Médio Incompleto	Não trabalha

Fonte. Próprio autor da pesquisa.

Dos participantes da pesquisa cinco são do sexo masculino e quatro do sexo feminino, totalizando nove participantes. A maioria deles, ou seja, cinco estudantes cursavam o ensino fundamental e apenas um dos participantes chamou a atenção, pelo fato de ter dado continuidade aos estudos após concluir o ensino médio e estava cursando o Técnico em Informática, outro aspecto relevante sobre esse sujeito é o motivo de ele trabalhar isso mostra que a educação é fundamental para o desenvolvimento humano, apesar de ter apenas uma perda parcial da audição e ser considerado “deficiente”, mesmo sofrendo preconceito, sendo marginalizado pela comunidade majoritária da mesma maneira que os sujeitos com perda total da audição o conhecimento foi fundamental para despertar o desejo de se mostrar eficiente, capaz de atuar na sociedade como qualquer outro cidadão.

Os surdos ainda são visto pela sociedade como um ser anormal, incapaz que necessita de tratamento para poder se integrar socialmente. Mas, estamos nos referindo ao surdo como um ser social, que apesar de suas limitações faz parte da mesma sociedade que os ouvintes, pois mesmo fazendo parte da comunidade minoritária, possuem identidade própria, uma cultura, uma língua diferente dos demais – ouvinte – que também tem outra identidade, outra língua ou outra cultura.

O quadro acima mostra que a maioria não trabalha e apenas um dos sujeitos que participou da pesquisa atua no mercado de trabalho informal e tem apenas uma perda parcial da audição. Ao observar as respostas dadas pelos surdos ao questionário, notamos que eles são duplamente excluídos, como por exemplo, podemos citar a ocupação profissional que esses sujeitos ainda não alcançaram. Na sua maioria, esses alunos não trabalham, com exceção de um aluno, e apontam a atividade profissional como muitíssima valiosa para o futuro deles.

Como afirma um deles, os estudos servem para “desenvolver, aprender, viver melhor futuro” (Aluno Surdo. 1º Ano Fundamental/42 anos de idade). Cabe ressaltar que as palavras “viver melhor” significa a garantia de trabalho para sustento da vida pessoal e familiar desses futuros adultos na sociedade capitalista.

Nesse sentido, inserir o aluno portador de uma necessidade dentro de uma sala de aula com alunos ouvintes e tratar esse processo como inclusão seria simplesmente excluí-lo do direito de ser tratado conforme as suas necessidades. Inserir alunos surdos em sala de aula com ouvintes sem oferecer a esses alunos um aprendizado que seja suficiente para que eles possam participar ativamente da sociedade faz a educação deixar de ser um direito de todos e passa a ser direito apenas de alguns, assim, por vezes, essas condições que garantam a participação desses sujeitos no espaço escolar passa pelas condições econômicas por que passa esses alunos.

Por não terem uma formação escolar que atendam as suas necessidades linguísticas, muitos ainda estão cursando uma série/ano incompatível com a idade. Quanto ao sentido da educação, no qual afirma um deles sobre as vantagens de estudar “participar da vida social, interagir com os outros” (Aluno surdo. 7º ano/Ensino Fundamental/16 anos de idade). Além de trazer desenvolvimento, aprendizado, garantia de um futuro melhor através da educação conseguem ter uma vida social e interação com outras pessoas. Em relação às desvantagens de estudar afirma um deles “a falta de material adequado para os surdos” (Aluno Surdo. (Ensino Médio incompleto/19 anos), assim podemos observar que a falta de uma educação adequada as necessidades dos alunos surdos traz consequências gravíssimas em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Portanto, experiência de ter contato com um espaço educacional bilíngue nos mostra que a libras é fundamental para o desenvolvimento linguístico e a socialização dos surdos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a realização da pesquisa é possível perceber o direito dos surdos a educação se tornou visível com o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais em 24/04/2002 de acordo com a Lei nº10.436, a partir desse reconhecimento o respeito a língua de sinais vem se intensificando e atualmente os surdos usufrui de direitos que antes lhe era negado. Apesar dos avanços ocorridos em favor da comunidade surda a luta continua porque a libras continua sendo desvalorizada pelo fato de não ser conhecida nem utilizada pelos ouvintes e por não ter um registro escrito.

A pesquisa a cerca da educação e socialização dos alunos, nos possibilitou perceber o quanto é importante a educação especial na vida desses sujeitos, a escola lhes dar certa visibilidade social, mas é lamentável perceber que a marca da estigmatização permanece, porque a forma que esses sujeitos são visualizados pela escola e sociedade como um problema, um sujeito incapaz.

Por fim, podemos afirmar que a educação bilíngue para alunos surdos seria a educação ideal, para o seu desenvolvimento linguístico já que os surdos estão dentro de duas comunidades, assim necessitam da língua de sinais para seu desenvolvimento humano e da língua portuguesa por está inserido num contexto que predomina a língua da comunidade majoritária. A criação da escola no município representa um cenário de desenvolvimento na educação, porém trouxe desafio enfrentado não somente pela comunidade surda, mas por todos que trabalham com educação.

REFERÊNCIAS

- [1] Brandão, Carlos Rodrigues. O que é educação? São Paulo: Brasiliense, 2007.
- [2] Doziart, Ana. Estudos Surdos: diferentes olhares. Porto Alegre, Mediação, 2011.
- [3] Gesser, Audrei. Libras? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- [4] Goffman, Erving. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- [5] Quadros, Ronice Müller de. Educação de Surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

- [6] Rangel, Gisele Maciel Monteiro; STUMPF, Marianne Rossi. A pedagogia da diferença para o surdo. IN: Lodi, Ana Claudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; Fernandes, Eulália. (ORG.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- [7] Strobel, Karin. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2008.
- [8] Kelma, Celeste Azulay. Multiculturalismo e Surdez: respeito às culturas minoritárias. IN: Lodi, Ana Claudia Balieiro; Mélo, Ana Dorziat Barbosa de; Fernandes, Eulália. (ORG.). Letramento, Bilinguismo e Educação de Surdos. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Capítulo 5

*Interface da pedagogia visual e aquisição da libras como língua materna por crianças surdas mediada pela construção de jogos*⁵

Sarah Maria de Oliveira

Lana Carol de Sousa Martins

Terezinha Teixeira Joca

Marilene Calderaro da Silva Munguba

Resumo: O presente estudo se propõe a descrever a experiência de construção de jogos analógicos utilizando ferramentas da comunicação para a mediação da aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, adotando como referência a cultura surda. Trata-se de um relato de experiência sobre o processo de construção de jogos analógicos para crianças surdas visando a mediação da aquisição da Libras como L1, que ocorreu de fevereiro 2014 a setembro de 2015, na Universidade de Fortaleza. Participaram das atividades, seis alunos de Iniciação Científica do curso de Terapia Ocupacional (3), dentre eles uma aluna surda, Medicina (1) e Fonoaudiologia (2), todos da Unifor. Constituíram, ainda, o grupo, uma terapeuta ocupacional e orientadora do projeto, uma fisioterapeuta (surda) e uma publicitária. Durante o percurso adotou-se o diário de campo para o registro das informações. Os resultados apontam a percepção dos alunos quanto a relevância do seu processo de capacitação para a construção dos jogos analógicos, que adotou como diretriz a linguagem e suas variadas formas de comunicação concernentes ao colorido, ao contraste, à imagem e à escrita, considerando a visualidade e a cultura da criança surda. Concluiu-se que é determinante sensibilizar e capacitar os futuros profissionais quanto às peculiaridades sensoriais da criança surda durante o processo de construção de jogos analógicos contextualizados a cultura surda que favoreçam a mediação da aquisição da Libras como L1 pela criança surda.

Palavras Chave: Jogos, Cultura Surda, Libras, Criança.

⁵ Texto apresentado e publicado nos anais do III Congresso internacional de educação inclusiva & III Jornada Chilena Brasileira de educação inclusiva e direitos humanos.

1 INTRODUÇÃO

O ser humano está cercado por imagens desde o momento em que nasce. São as imagens que, na maioria das vezes, colaboram para a construção do conhecimento e do aprendizado do homem. Os indivíduos surdos, de maneira destacada, encontram-se mais diretamente dependentes da influência que a imagem possui para a construção de seu desenvolvimento cognitivo, uma vez que a surdez os torna mais sensíveis aos estímulos visuais. Campello (2008) elucida que a visualidade da língua de sinais é composta por vários elementos: as transferências visuais, de tamanhos e formas, espaciais, de localização, de movimentos e de incorporação que se entrelaçam nos discursos e representações visuais. Ferrara (2002 citado por NAKAGAWA, 2006) determina que a visualidade é a relação entre a percepção e a imagem que é modelada pelas qualidades do signo visual.

Rodrigues e Quadros (2015, p.72) enfatizam que a Comunidade Surda se configura num “[...] grupo que, assim como qualquer outro grupo humano, é singularizado por suas diferenças linguísticas e culturais, as quais se manifestam por meio de uma língua gesto-visual e por uma experiência cultural cunhada na visualidade”.

É nesse contexto que este trabalho se desenvolve, delineando a importância de desenvolver e utilizar recursos imagéticos e visuais que, a partir da estimulação precoce, são essenciais quando inseridas no panorama da educação bilíngue. Nessa abordagem, quanto mais precocemente se dá o contato de uma língua de sinais como primeira língua (L1), mais eficiente será a aquisição linguística. Assim, na proposta da estimulação precoce, Munguba (2007, p.386), aponta que “busca-se a continuidade no processo natural do desenvolvimento, objetivando promovê-lo de forma harmônico e adaptado ao meio sem antecipar etapas evolutivas”. A família da criança é parte desse processo. Strobel (2008, p.51) ressalta que “na maioria dos casos, com famílias ouvintes, o problema encontrado para esses sujeitos surdos é a carência de diálogo, entretenimento e da falta de noção do que é a cultura surda”.

Nesse cenário, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) configura-se como a língua natural da comunidade surda. É reconhecida, sob o aspecto científico, como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, com estrutura gramatical própria, oriunda das comunidades surdas brasileiras (ROSA; LUCHI, 2010). A Libras é uma língua que possui sua complexidade como todas as outras; é independente da língua portuguesa e possui a forte característica de ser viso- espacial, favorecendo o desenvolvimento cognitivo do sujeito surdo.

Sendo assim, a aquisição da Libras por crianças surdas, demanda uma série de fatores que são proporcionados pela estimulação precoce, favorecendo não somente a aquisição da língua em si, mas tudo o que a cerca, como a cultura, a identidade, a linguagem e a comunicação, tão inerentes ao aprendizado de um idioma.

A ideia desse trabalho é, portanto, apresentar como a estimulação precoce, juntamente com os elementos da comunicação favoreceram no aprendizado da criança surda, ao passo que evidencia a relevância dos jogos adaptados para o desenvolvimento cognitivo da criança surda. Ressalta-se que este estudo se propõe a descrever a experiência de construção de jogos analógicos utilizando ferramentas da comunicação para a mediação da aquisição da Libras como L1 por crianças surdas, adotando como referência a cultura surda. Trata-se de um relato de experiência (SEVERINO, 2016) de um recorte do projeto de pesquisa do curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Fortaleza intitulado: “Intervenção precoce no surdo: percepção dos profissionais e pais sobre a atuação do terapeuta ocupacional”, com Parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Unifor, N. 341/2007, especificamente do subprojeto: “Estratégias de atuação terapêutica ocupacional em intervenção precoce na clientela surda”. Atualmente esse projeto foi ampliado para “Aquisição da Libras na perspectiva bilíngue - desafio transdisciplinar ao profissional da saúde e educação”, com Parecer N. 1.415.916. A proposta desse estudo partiu, dentre outros fatores, da oportunidade de proporcionar às crianças surdas atendidas no Núcleo de Atenção Médica Integrada – NAMI, a estimulação precoce tão necessária para o seu processo de aquisição da primeira língua, no caso, a Libras.

2 METODOLOGIA

A pesquisa ocorreu no campus da Universidade de Fortaleza- Unifor, em Fortaleza, Ceará, Brasil. Para o desenvolvimento dos jogos, o grupo de alunos e professores pesquisadores se organizou no período de fevereiro 2014 a setembro de 2015, em encontros semanais, totalizando 40 sessões. Nessas ocasiões, consideraram-se as particularidades da perspectiva visual da cultura surda, a sua aplicação em jogos para revisão de literatura, discussão do grupo de estudo e consequente desenvolvimento de jogos adequados às

especificidades sensoriais e culturais da criança surda. Em outubro de 2015 foi implantado o Programa de Intervenção Precoce Bilíngue e a realização dos pré-testes dos jogos na mediação da aquisição da Libras como L1 pela criança surda, no Núcleo de Atenção Médica Integrada (NAMI) da UNIFOR.

O recorte relatado neste texto refere-se as atividades de desenvolvimento dos recursos lúdicos e de estimulação sensorial (jogos) por meio de um grupo de seis alunos de Iniciação Científica (Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico - FUNCAP e Programa Aluno Voluntário de Iniciação Científica – PAVIC) do curso de Terapia Ocupacional contou com três alunos, dentre eles uma aluna surda, um aluno de Medicina e dois de Fonoaudiologia, todos da Unifor. Constituíram, ainda, o grupo, uma terapeuta ocupacional (orientadora do projeto), uma fisioterapeuta (surda) e uma publicitária (oriunda da disciplina de Libras).

Fez-se uso da Roda de Conversa (FREIRE, 2010) para coleta do depoimento dos seis participantes do processo de desenvolvimento dos jogos.

Durante o percurso adotou-se, para o registro das informações, o diário de campo de acordo com Severino (2016), Deslandes, Gomes e Minayo (2015) e foi utilizado a análise descritiva das informações, com abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016).

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A construção de jogos surge como ferramenta que auxilia o aprendizado trazendo uma nova percepção de mundo à criança surda e estimulando sua participação no processo da aquisição da língua de sinais. Para tanto, foram criadas atividades educativas que trouxessem não somente a brincadeira em si, mas que, principalmente, proporcionassem a progressão intelectual e social do indivíduo.

Posto isto, enfatiza-se a relevância de experiências lúdicas na construção da personalidade da criança surda, oportunizando sua expansão de conhecimento sobre o mundo que a cerca. Tais experiências são fundamentais para a criança fortalecer sua identidade e para se integrar à sociedade, além de ser inserida na comunidade surda, consolidando, assim, o sentimento de pertença ao meio ao qual faz parte.

Lacerda, Santos e Caetano (2013, p. 186) ao se referirem à pedagogia surda ressaltam que “[...] é relevante pensar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e aprendem, a partir dele, a maior parte das informações para a construção de seu conhecimento”. Além disso, Campello (2007) ao se referir à semiótica imagética em relação à cultura surda e sobre como o surdo constitui imagens e suas peculiaridades visuais, enfatiza a expressão “Olhares surdos”. Estes aspectos foram

Por outro lado, esse tipo de preocupação não é uma constante nas que têm componentes surdos. “Considerando a realidade brasileira, a maioria das crianças é filha de pais ouvintes e inicia tardiamente a aquisição da linguagem na língua brasileira de sinais devido ao diagnóstico tardio da surdez” (QUADROS, 2011, p. 7). Em função desse fato, a estimulação precoce com a pedagogia visual, surge como estratégia que auxiliará no processo de aprendizagem língua de sinais como primeira língua (L1) por crianças surdas.

Marcato, Rocha e Lima (2000), afirmam que o desenvolvimento intelectual da criança acontece independentemente do desenvolvimento linguístico. Pois, tanto a criança surda quanto a criança ouvinte podem apresentar o mesmo nível de intelectualidade. O que vai distinguir uma da outra são as experiências vivenciadas pela primeira. Assim, a língua de sinais torna-se fator decisivo para o desenvolvimento do surdo, devido a ser sua primeira língua. Desse modo, é a língua de sinais, que possibilita ao surdo uma comunicação e uma compreensão do mundo em que vive, participando da comunidade a que pertence.

[...] entre os 2 anos e 6 meses e os 3 anos, as crianças começam a produzir muitas palavras. Esse período também é chamado de explosão do vocabulário, pois o bebê começa a falar sem parar. Isso acontece tanto com crianças adquirindo uma língua falada quanto com aquelas adquirindo uma língua de sinais (QUADROS, 2011, p. 21).

Esses aspectos devem ser considerados na construção dos recursos lúdicos, adaptados e criados de acordo com a Língua Brasileira de Sinais, com a visualidade do surdo e com a faixa etária que a intervenção precoce compreende.

Ressalta-se que devido à condição da surdez, o indivíduo torna-se mais sensível aos demais sentidos. Dessa forma, faz-se necessário o contato com estímulos sensoriais, para que o sujeito desenvolva mais efetivamente seu desempenho cognitivo. Segundo Munguba (2007), ao detectar a surdez na criança, em geral a família modifica a sua forma de interagir com ela, reduzindo, ou tornando inexistentes os estímulos sonoros e afetivos, como niná-la ou contar histórias. Devido a esse fato, há uma escassez de estímulos, gerando percepções restritas. Fernandes e Correa (2010, p. 18) também enfatizam que a língua de sinais é fator determinante para o desenvolvimento do surdo e que essa língua precisa ser vivenciada desde cedo:

através da aquisição de um sistema simbólico, como é o da língua, o ser humano descobre novas formas de pensamento, transformando sua concepção de mundo [...] propiciar a pessoa surda a exposição a uma língua o mais cedo possível, obedecendo as fases naturais de sua aquisição é fundamental ao seu desenvolvimento.

O desenvolvimento dos recursos utilizados no projeto, ora apresentado, ocorreu mediante estudo minucioso que apresentava um significado, em cada detalhe. Uma vez que, Reily (2003) afirma que as características observadas em uma imagem como linhas, cores, formas e texturas são elementos utilizados para representar ideias.

Nota-se que inserida no campo da linguagem, a comunicação surge de forma diversificada, apresentando significados através da cor, do contraste, da imagem e da escrita. A parceria da Publicidade com a Terapia Ocupacional surge para nortear essa discussão, e utilizar a linguagem que há dentro da comunicação em favor da pedagogia visual e dos recursos lúdicos. Para tal, considera-se que a cor é elemento importante para o desenvolvimento dos recursos, uma vez que ao longo das décadas, é possível observar o avanço das imagens sobre o espaço das palavras, um cenário no qual a imagem devora sua própria cria, a escrita (GUIMARÃES, 2004). Diante dessa realidade, percebeu-se a necessidade de utilizar cores que chamassem a atenção da criança, de modo que fossem adquiridas também como ferramenta de comunicação, informação e aprendizado uma vez que a comunicação para indivíduos surdos acontece, prioritariamente, por meio da visão. Campello (2008, p. 168), explica o significado de algumas cores:

a cor é um signo abstrato, mas sinalizamos a cor amarela junto com a metáfora ou com expressões chamativas que possam denominar a cor, como ouro, pessoa doente (de malária), as cores das flores (margaridas ou girassóis). Culturalmente, a cor preta associa-se com a cor da morte, do terror, da infelicidade, do prenúncio de dias ruins, etc. A cor branca denuncia a inocência, a brancura da neve, a pureza, etc. Todos os signos que sinalizamos denotam a expressividade da suavidade ou de grotesco dependendo da manifestação das cores.

Assim, cada cor apresenta peculiaridades, e, conhecê-las, é de grande relevância para produzir um material adequado que promova a comunicação e, além disso, possibilita o aprendizado que acontece através da utilização correta desse elemento gráfico.

Guimarães (2000) defende que cada cor é detentora de uma luminosidade própria, e é muito provável que as mais claras tendem a se destacar sobre as mais escuras. Numa escala de mais claras às mais escuras, as cores primárias e secundárias estão ordenadas, a saber: branco, amarelo, vermelho, magenta, verde, ciano, azul e preto.

A partir dessa afirmação, foram utilizadas as cores de maior relevância para despertar o interesse das crianças e, assim, tornar as atividades ainda mais dinâmicas. Além das cores, outro elemento relevante na produção do material para as crianças foi o contraste.

A intenção do contraste é que as diferenças dão vida à uma imagem e a se destacar, em lugar de ficar ali como uma massa informe.

[...] O uso principal de qualquer contraste é fazer um objeto se destacar da multidão, devido às suas incríveis diferenças (GOLDING; WHITE, 1997, p. 49).

Ressalta-se que o material gráfico utilizado também apresenta as características inerentes ao contraste, proporcionando um aprendizado e estabelecendo uma comunicação visual. Além disso o contraste transmite a ideia do limite, de uma noção do espaço utilizado nos recursos. O contraste destaca a diversidade das cores contribuindo para gerar um dinamismo na imagem e para atrair a atenção do espectador. Gomes (2009) explica que o contraste é uma estratégia visual capaz de aguçar o significado e dramatizá-lo para fazê-lo mais importante e dinâmico, por isso, os jogos e brinquedos foram confeccionados observando também esse elemento que é importante para a comunicação com a imagem e com a cor.

Brougère (2004, p.75), enfatiza que “através das formas e cores os objetos são infantilizados, modelados à imagem da criança, pelo menos à imagem da criança que os adultos fazem dela, à imagem cultural produzida pela sociedade”. O autor traz a perspectiva da cultura como essencial também na construção de jogos, sendo necessário considera-la para que a criança se identifique com os jogos.

Durante o processo, foi construído um tabuleiro para estimular a atenção concentrada, mediante o contraste entre as cores nas peças, imagens representativas de animais, subdivididas em peças com animais e peças com o sinal em Libras correspondente, concomitante a palavra escrita em português, favorecendo o aprendizado bilíngue. Dentre as peças dos recursos, havia um jogo que estimulava o aprendizado das cores, em que as peças estavam pintadas com o nome da cor ao centro e outra peça continha o sinal referente à cor. Outro produto desenvolvido foi o alfabeto manual e os tipos de emoção, associadas a cada sinal. O grupo também construiu “jogo dos numerais” em Algarismo, Libras e Palitinhos, em que a criança interage com o mediador adulto ou outra criança. Ocorreu a construção do “encaixe das formas geométricas” associadas aos respectivos sinais. As Figuras 1 a 4 exemplificam os jogos construídos.

Figura 1: Encaixe com formas geométricas em Libras



Figura 2: Jogo dos numerais em Libras



Fonte: acervo fotográfico do Projeto.

Figura 3: Fichas com gravuras e sinais de Libras



Figura 4: Dado com numerais em Libras



Fonte: acervo fotográfico do Projeto.

O ato de brincar é uma atividade fundamental ao desenvolvimento social, intelectual e emocional da criança e proporciona experiências qualitativamente essenciais na ontogênese (SILVA, 2002), e a qualidade da estimulação recebida por uma criança durante seus primeiros anos de vida terá resposta na fase adulta, ou seja, se a mãe proporcionar estímulos lúdicos estará colaborando para o desenvolvimento cognitivo do seu filho.

Com a criação dos recursos, os alunos viram como muitos brinquedos são inacessíveis ao surdo. Dessa forma, buscou-se adaptar brinquedos já

existentes, criar novos e selecionar alguns para serem utilizados na intervenção precoce; trabalhando contraste de cores, e ainda inserindo a Língua brasileira de sinais nesses recursos (VASCONCELOS et al, 2014, p. 86).

Os recursos construídos durante o projeto foram estudados, pesquisados e confeccionados de acordo com a fase da criança. No decorrer da aplicação dos jogos, os quais foram testados antes de sua utilização, os respectivos sinais eram apresentados para uma aquisição mais clara e fortalecida. Levando em consideração o período linguístico da criança, certamente não havia uma sinalização totalmente correta, mas já apresentava um ou mais parâmetros realizados corretamente. Os parâmetros nas línguas de sinais fazem parte da fonologia da Libras, e a combinação dos cinco parâmetros formam um sinal. Quadros (2007) explica que “[...]a língua de sinais brasileira, assim como as outras línguas de sinais, é basicamente produzida pelas mãos, embora movimentos do corpo e da face também desempenhem funções. Seus principais parâmetros fonológicos são locação, movimento e configuração de mão [...]”.

Concluído esse primeiro momento, a equipe se organizou de acordo com as suas habilidades para a produção dos jogos, cada um contribuindo para uma produção rápida e eficaz e começou a se planejar quanto ao local da implementação do projeto, estudando formas de buscar a clientela surda para, então, utilizar os recursos construídos. Para essa etapa, o projeto contou com o aparato físico e profissional do Núcleo de Atenção Médica Integrada – NAMI, da Unifor, que colaborou diretamente para a concretização do planejamento.

Após um embasamento teórico e com o suporte do NAMI oferecido por meio da disposição do setor de estimulação precoce de Terapia Ocupacional que cedeu um espaço para aplicabilidade do projeto, a equipe se dedicou para que os recursos, até então em construção, passassem para a fase de implementação, visando resultados satisfatórios dentro do serviço.

4 CONCLUSÃO

Os jogos desenvolvidos e utilizados durante o período do projeto foram essenciais para o amadurecimento cognitivo e motor da criança surda, proporcionando a ela uma ampliação do seu conhecimento de mundo, além de favorecer o aprendizado de vários sinais contextualizados a sua realidade.

Tendo em vista o que se foi estudado e proposto para a execução desse projeto, pôde-se observar a importância e a necessidade de se atentar também aos elementos da comunicação que são fundamentais para a produção dos jogos. Elementos esses muitas vezes esquecidos e que são fundamentais para melhor compreensão das crianças e que, se trabalhados com a devida atenção, são muito úteis para um aprendizado mais eficiente. A interface da Comunicação Social e Terapia Ocupacional se mostrou adequada para desenvolvimento de jogos de mediação na intervenção precoce bilíngue para crianças surdas.

O projeto intervenção precoce no surdo tem proporcionado ao grupo de alunos pesquisadores da Universidade de Fortaleza – UNIFOR investigar e compreender melhor a cultura surda, assim como pesquisar e utilizar ferramentas que contribuam com o desenvolvimento cognitivo das crianças surdas. Ressalta-se que o projeto tem sido implementado no Núcleo de Atenção Médica Integrada – NAMI no setor de Terapia Ocupacional.

Aponta-se a relevância de que outros grupos de pesquisadores se voltem para essa temática, para que o desenvolvimento de recursos lúdicos com o foco na aquisição da Libras como L1 pela criança surda, seja ampliado e otimizado, sempre considerando a Cultura Surda.

REFERÊNCIAS

- [1] BROUGÈRE, G. A criança nas imagens. In: . Brinquedos e companhia. Tradução Maria Alice A Sampaio Dória. São Paulo: Cortez. 2004. p.75-91.
- [2] CAMPELLO, A. R. S. Aspectos da visualidade na educação dos surdos. Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/91182>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2018.
- [3] . Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). Estudos surdos II. Petrópolis: Arara Azul. 2007. p. 100-131.

- [4] DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (Orgs.). Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção temas sociais).
- [5] FERNANDES, E.; CORREIA, M. C. Bilinguismo e surdez: a evolução dos conceitos no domínio da linguagem. In: FERNANDES, E. (org). Surdez e bilinguismo. Porto Alegre: Meditação, 2010.
- [6] FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 42. reimp. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- [7] GOLDING, M.; WHITE, D. Pantone web color resource kit: guia de cores para web designers.
- [8] GOMES, J. F. Gestalt do objeto: sistema de leitura visual da forma. São 2009.
- [9] GUIMARÃES, L. A cor como informação: a construção biofísica, linguística e cultural da simbologia das cores. São Paulo: Annablume, 2004.
- [10] LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. (Orgs.). Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EduFSCar, 2013. p.185- 200.
- [11] MARCATO, S. A. et al. Um Ambiente para a Aprendizagem da Língua de Sinais. In: SBC 2000 – CONGRESSO DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE COMPUTAÇÃO,10, Curitiba.
- [12] Anais do XX Congresso da Sociedade Brasileira de Computação, Curitiba: PUCPR, 2000. s.p. Disponível em: <http://www2.sbc.org.br/csbc2000/wie.htm#selecionados> Acesso em 01 de junho de 2018
- [13] MUNGUBA, M. C. Abordagem da terapia ocupacional na disfunção auditiva. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. Terapia ocupacional: fundamentação & prática. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p.385-398.
- [14] NAKAGAWA, F. S. A visualidade da montagem no longa-metragem Irreversível. UNIrevista, v. 1, n 3, p. 1-14, (julho de 2006). Disponível em: <http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/49854912977457471397647766641103577945.pdf>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.
- [15] QUADROS, R. M.; CRUZ, C. R. Língua de sinais: instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- [16] QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- [17] REILY, L. H. As imagens: o lúdico e o absurdo no ensino de arte para pré-escolares surdos. In: SILVA, I. R.; KAUCHAKJE, S.; GESUELL, Z. M. (Orgs). Cidadania, surdez e linguagem: desafios e realidades. São Paulo: Plexus, 2003.
- [18] RODRIGUES, C. H.; QUADROS, R. M. Diferenças e linguagens: a visibilidade dos ganhos surdos na atualidade. Revista Teias, v. 16, n. 40, p.72-88, 2015.
- [19] ROSA, E. F.; LUCHI M. Semiótica imagética: a importância da imagem na aprendizagem. In: Encontro do CELSUL, 9, Palhoça, Anais do IX Encontro do CELSUL, Palhoça, SC, 2010. Disponível em: <http://docplayer.com.br/22009249-Semiotica-imagetica-a-importancia-da- imagem-na-aprendizagem.html>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2018.
- [20] SEVERINO, A. J. Metodologia do trabalho científico. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.
- [21] SILVA, D. N. H. Como brincam as crianças surdas. São Paulo: Plexus, 2002.
- [22] STROBEL, K. As imagens do outro sobre a cultura surda. Florianópolis: UFSC, 2008.
- [23] VASCONCELOS, L. R. et al. Intervenção precoce bilíngüe – construção de recursos terapêuticos ocupacionais utilizando a cultura surda como referência. Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCar, São Carlos, v. 22, n. Suplemento Especial 02, p.82-88, 2014.

Capítulo 6

A afetividade como fator de estimulação na aprendizagem de alunos com Síndrome de DOWN em escolas da rede privada, em São Luís, Maranhão

Christiane Valêska Araujo Costa Lima

Resumo: O presente estudo tem como foco principal a afetividade como fator de estimulação na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Trata-se de um estudo de campo, dissertativo, exploratório, quanti-qualitativo, envolvendo 60 professores que trabalham com educação inclusiva, cujo foco da pesquisa foi entender como os professores estão percebendo a afetividade como competência essencial na prática pedagógica. A relevância do estudo dá-se por contribuir para que os docentes se percebam autores do processo de inclusão de crianças que apresentam Síndrome de Down, utilizando-se da afetividade como estratégia para motivar os alunos em seu processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Síndrome de Down. Inclusão Escolar. Afetividade. Contribuições.

1. INTRODUÇÃO

Educação inclusiva tem se tornando a melhor solução para acolhermos as diferenças dos alunos, pois é falar de uma escola aberta para um mundo novo que se descortina a partir da aceitação de todos, respeitando sua natureza e sua essência.

Ao longo de mais de duas décadas, a inclusão escolar vem sendo discutida e delineada para atender crianças com especificidades educacionais de forma que as mesmas se identifiquem parte integrante de uma sociedade harmoniosa, que não se sintam diferentes entre este ou aquele, já que são pessoas que estão no mundo para viver com dignidade e respeito e devem lutar de maneira igual para conseguir realizar seus sonhos, seus projetos de vida

A inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro e então conviver e compartilhar com pessoas ditas “diferentes” de nós. Tendo em vista que a educação inclusiva veio acolher as pessoas, sem exceção, sendo a escola uma instituição aberta a todos, que venham até ela para estudar e aprender, aqueles que têm deficiência física, sensorial ou aqueles com alguma condição intelectual diferente, sejam superdotados ou menos dotados;

Crianças com Síndrome de Down (SD) apresentam atraso significativo em seu desenvolvimento motor, fazendo com que interfira em outros aspectos, já que a criança explora o mundo por meio de seu desenvolvimento motor, pois, terá de andar, correr, falar, entender, etc.

Luckesi (2014) propõe o conceito de *avaliação diagnóstica*, reconhecendo que, numa sociedade democrática, os resultados do processo de avaliação devem sempre ser utilizados a favor do processo de aprendizagem do aluno.

É importante enfatizar que outro aspecto que observa-se entre as alterações ocorridas no desenvolvimento cognitivo na SD é a atenção. Este público apresenta déficit de atenção, o que compromete seu desempenho nas tarefas cotidianas, bem como em sua maneira de explorar o meio.

Segundo Mézaros (2013, p. 25),

[...] uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudanças.

Mézaros (2013) recusa a noção de reforma que se proponha apenas a correções marginais, mantendo intactas as estruturas fundamentais da sociedade e conformando-se às exigências da lógica do capital. Para o autor, esta modalidade utiliza-se das reformas educacionais para apenas remediar os efeitos desastrosos da ordem produtiva, mas não elimina os “[...] fundamentos causais e profundamente enraizados”. Para o autor, “[...] limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa”. (MÉSZAROS, 2013, p. 27).

Em um mundo tão adverso ao próprio ser humano, onde a violência, o desrespeito e o (des)amor fazem parte do cotidiano das famílias como está presente em diversos ambientes, falar de afetividade passou a ter uma presença crescente na agenda de pesquisa de vários estudiosos, principalmente, na área educacional.

A afetividade pode ser conceituada como “[...] a maneira de tratar, falar com carinho, acolher” (ALMEIDA; SANTOS; GAMA, 2013, p. 9).

Vygotsky (2007) e Wallon (2004) descrevem o caráter social da afetividade como sendo a relação entre afetividade e inteligência elemento fundamental para o processo de desenvolvimento do ser humano.

Almeida, Santos e Gama (2013) destacam que Wallon privilegia o humanismo e suas ideias pedagógicas têm a marca de um humanista, sendo algumas de suas propostas a integração entre as dimensões afetiva, cognitiva e motora e o aproveitamento, pela escola, das oportunidades que o meio oferece ao aluno. A diferenciação, no lugar da homogeneização, é um ponto forte na teoria walloniana.

A afetividade é o intuito fundamental para a construção das informações cognitivo-afetivo nas crianças e consequentemente nas relações que devem ser estabelecidas entre professores e alunos.

Surge daí a relevância de se abordar o tema, por entender que o cuidar é um ato consciente, que pode ser ensinado e consiste, por sua vez, em um dos maiores geradores de prazer que o mundo humano conhece.

Conforme Bercht (2001, p. 59):

a afetividade pode ser conceituada como todo o domínio das emoções, dos sentimentos das emoções, das experiências sensíveis e, principalmente, da capacidade de entrar em contato com sensações, referindo-se às vivências dos indivíduos e às formas de expressão mais complexas e essencialmente humanas.

De acordo com Wallon (2004), a afetividade está presente no indivíduo desde a mais tenra idade, ou seja, ela corresponde ao primeiro ano de vida da criança, na primeira etapa de desenvolvimento, onde predomina sua relação com o meio, expressa na afetividade com outros indivíduos, onde o bebê entende por meio da observação e do toque, pois, nessa idade, ainda não está evidenciada a linguagem (DANTAS, 2014).

Diante disto o momento atual exige a transformação dos paradigmas na história de vida de crianças com Síndrome de Down, especialmente na escola e na sociedade, oportunizando novas maneiras de convivência social. Essa reflexão tem como propósito reunir a diversidade, especialmente, no ambiente escolar, como fator determinante do enriquecimento das trocas, dos intercâmbios que ocorrem entre os sujeitos que nele interagem, respeitando suas individualidades, para que não se condene parte deles à segregação. Essa premissa, nos levou a questionar: Até que ponto professores sentem-se realmente preparados para o processo de inclusão de alunos com Síndrome de Down em salas de aulas regulares?

Este estudo tem como vetor a afetividade como estratégia para estimular a criança com Down no processo de ensino-aprendizagem, analisando na perspectiva do educador.

2. MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo delinea-se como descritivo, prospectivo, com abordagem quanti-qualitativa, quanto aos fins, o tipo de investigação escolhido para a realização da pesquisa enquadra-se como exploratória. Realizada em escolas da rede privada da cidade de São Luís, localizada em um bairro bem populoso e tradicional da cidade. As escolas funcionam com educação infantil e ensino fundamental.

Para a realização do pesquisa entrevistou-se 60 docentes que trabalham em turnos diferentes, e foi utilizado um questionário estruturado. Dentre os profissionais pesquisados 100% (n=60) tinham sua atuação voltada para o ensino fundamental e todos exerciam o cargo de professor, sendo 90% (n=54) do sexo feminino e 10% (n=6) do sexo masculino.

As variáveis foram: experiência do trabalho com a inclusão, e percepção dos professores acerca do perfil do aluno com Síndrome de Down na escola, e percepção dos professores sobre a influência dos docentes sobre a afetividade como estimulação na aprendizagem de alunos com Down.

Após a análise dos dados passou-se a tabulação dos mesmos, formando-se um quantitativo de cada questão, e em seguida cuidou-se de agrupar esses dados em gráficos para melhor visualização dos resultados. Em seguida, os resultados foram comparados com outros estudos e teóricos que tratam do tema pesquisado.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Indagou-se os docentes sobre como percebem a inclusão escolar em salas de aula regulares. As respostas variaram para 70% (n=42) considera bom e 30% (n=18) considera insignificante.

Em relação a estes resultados, tem-se os estudos de Mantoan (2015, p. 24) o qual diz que:

[...] os sistemas escolares relutam muito em mudar de direção porque também estão organizados em um pensamento que recorta a realidade, que permite dividir os alunos em normais e com deficiência, as modalidades de ensino em regular e especial, os professores em especialistas nesse e naquele assunto.

Afirma ainda que:

Mesmo sob a garantia da lei, que assegura o direito de todos à educação, podemos utilizar o conceito de diferença para produzir preconceitos, discriminação e exclusão – como acontece com as políticas educacionais que ignoram que a diferença representa a unicidade do ser humano, não sendo aplicada para categorização e inferiorização de quaisquer indivíduos. (MANTOAN (2015, p. 37)

Em relação à dinâmica de interação família-escola, os professores têm percepções diferentes em que 40% (n=24) disseram que a família exerce pouca influência nos resultados do processo de ensino-aprendizagem enquanto que 60% (n=36) disseram que tem muita influência nos resultados.

De acordo com Prado (2015, p. 118).

A educação, antes de ser integradora, inclusiva, acolhedora, entre tantos outros atributos, precisa ser pensada considerando sua relação com a possibilidade de formação de indivíduos emancipados e autônomos [...] uma educação que se volte para a totalidade dos (as) alunos (as), considerando suas singularidades e necessidades educacionais [...] os grandes obstáculos à democratização da escola não são os limites humanos, mas os sociais.

Nesse sentido, Freire (2010, p. 140) destaca que:

Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.

Durante o estudo, uma mãe veio conversar conosco e ao ouvi-la tivemos a certeza de que a participação da família é algo incondicional para o desenvolvimento da criança com SD. A mãe relatou espontaneamente os avanços de seu filho e como a relação professor e família, ajudaram para que a criança alcançasse o êxito esperado por todos.

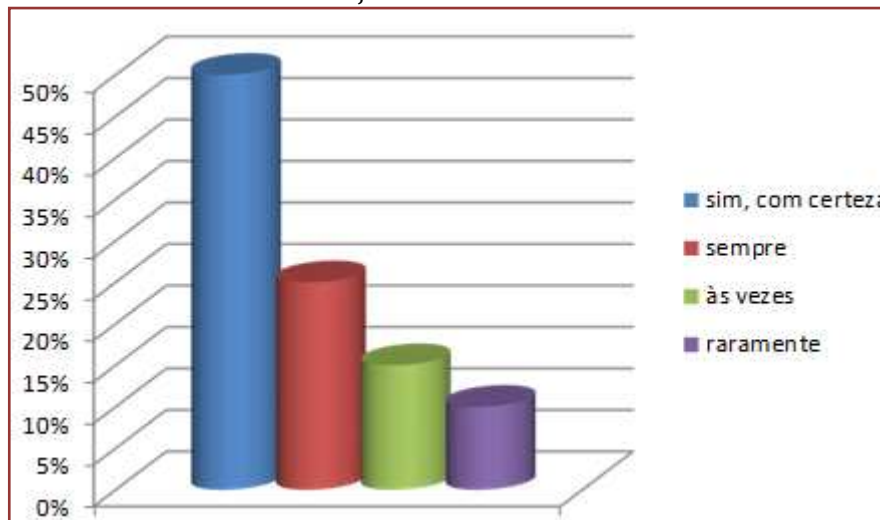
“[...] quando Davi entrou na escola, com dois anos e meio, andava ainda sem segurança e em poucas semanas, já corria atrás dos colegas. Esse crescimento foi facilmente perceptível, pois a professora, gravava em seu celular imagens dele para me mostrar no final da aula. Isso me motivou a rever o que meu filho precisava para melhorar e me mostrou os avanços dele [...]”. (Mãe de criança com SD matriculada na educação inclusiva da escola pesquisada).

Observa-se pelo depoimento da mãe que a criança teve sucesso por causa do envolvimento de pessoas interessadas, no caso, a mãe e a professora, interessaram-se pelo desenvolvimento de Davi, havendo uma sincronia entre ambas. Então, é preciso colocar em prática as decisões para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem.

O sucesso da aprendizagem depende do envolvimento de pessoas interessadas nas questões da escola, no seu processo de tomada de decisões, sendo preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem.

A pesquisa constatou que as relações afetivas dos alunos com os professores melhoram significativamente seus desempenhos. Como se observa nos resultados: 50% (n=30) sim, com certeza, 25% (n=15) sempre, 15% (n=9) às vezes, 10% (n=6) raramente. (Gráfico 1).

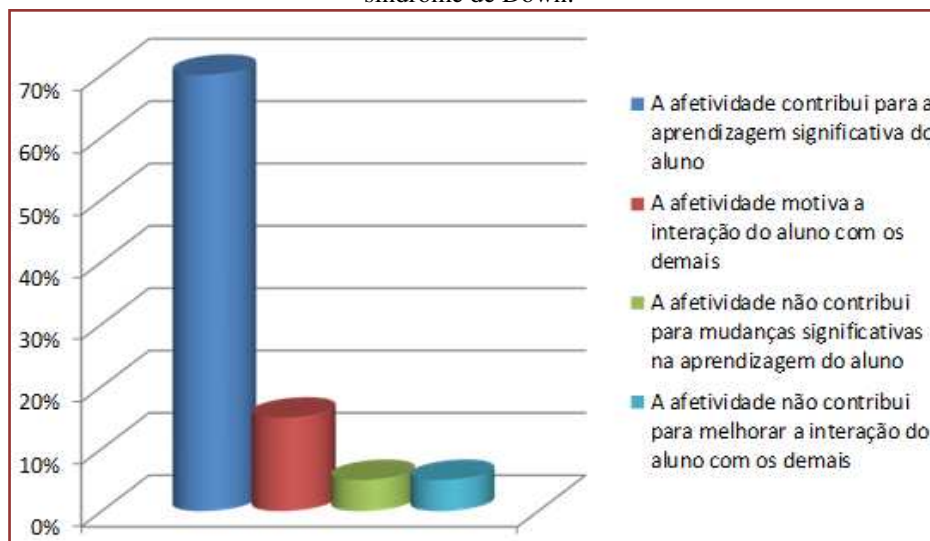
Gráfico 1. A afetividade ajuda o aluno a desenvolver suas atividades



Fonte: Elaboração da autora.

Pinto (2004) mostra que é fundamental visualizar o conceito acerca da afetividade "como um dos conteúdos psicológicos que exercem um papel imprescindível na organização e no funcionamento psíquico no ser humano".

Gráfico 2. Enquanto professor como você vê a afetividade como estímulo na aprendizagem dos alunos com síndrome de Down.



Fonte: Elaboração da autora.

Quando se questionou os professores sobre a percepção destes em relação à influência da afetividade como estimulação precoce na aprendizagem de alunos com Síndrome de Down, 70% (n=42) a afetividade contribui para a aprendizagem significativa do aluno, 15% (n=9) a afetividade motiva a interação do aluno com os demais, 5% (n=3) a afetividade não contribui para mudanças significativas na aprendizagem do aluno, 5% (n=3) com afetividade o aluno participa mais, 5% (n=3) a afetividade não contribui para melhorar a interação do aluno com os demais.

Segundo Prado (2015), um processo social emancipatório requer uma educação também crítica. Dessa forma, a educação deve necessariamente contribuir para superar a massificação da cultura e possibilite a formação de indivíduos capazes de se contrapor à situação de opressão. Vislumbra-se uma sociedade democrática em que as capacidades e as possibilidades de todos possam ser consideradas, ou seja, não devemos considerar mecanismos idênticos para todos os indivíduos.

A afetividade interfere no processo de aprendizagem, por isso é importante a mediação do professor na sala de aula para que ocorra o avanço das crianças tanto nas aprendizagens de caráter conceitual quanto de procedimentos e de valores.

4. CONCLUSÃO

O estudo permitiu conhecer que a Síndrome de Down trata-se de condição decorrente de alteração cromossômica, que afeta funções motoras, intelectuais e sociais do indivíduo; que afeta as funções físicas, mentais e sociais do indivíduo devido as limitações que traz, porém, é possível fazer com que as pessoas com SD possam conviver de forma harmoniosa, com segurança e autonomia em sociedade.

O tema abordado foi embasado por autores que destacam a afetividade como o principal elo entre inteligência, motivação, e aprendizado e, a escola constitui-se como um espaço legítimo para o desenvolvimento sócio afetivo dos sujeitos, sendo também espaço de construção da afetividade e do conhecimento centrado na intervenção sobre a inteligência. Portanto, todas as atividades de ensino desenvolvidas pelo professor, visando ao sucesso dos alunos devem ser permeadas pela afetividade e proporcionar uma boa relação entre o sujeito e o objeto de conhecimento.

O grande foco da pesquisa, a afetividade, foi reconhecida por 100% dos professores como um fator primordial para o sucesso da aprendizagem de alunos com Síndrome de Down. Entretanto, percebeu-se, através dos problemas enfrentados pelos professores junto ao aluno com necessidades educativas especiais que as respostas destes refletem a necessidade de se pensar práticas mais efetivas que contemplem as atividades do cotidiano escolar e as relações que se estabelecem no mesmo. As reflexões e questionamentos vindos desses profissionais ultrapassam, muitas vezes, questões genéricas. Denotam dificuldades vivenciadas no cotidiano, ações que se desenrolam no dia a dia escolar, seu desenvolvimento, as dificuldades de aprendizado ou mesmo questões relativas a propostas de atividades que poderiam modificar as práticas convencionais.

A inclusão possui um papel importantíssimo porque o professor deve elencar em seu projeto de aula, atividades que supram as necessidades de todos. Os alunos regulares valorizarão as diferenças as quais contribuirão para a formação de uma cidadania consistente e igualitária, tendo a oportunidade de vivenciar experiências como: solidariedade, compreensão, companheirismo e valorização do semelhante.

REFERÊNCIAS

- [1] Almeida, A. R. S.; Santos, A. B.; Gama, C. B. O prazer de aprender: práticas afetivas na sala de aula. Braz. J. Biol., v. 2, 2013.
- [2] Angélico, A. P.; Del Prette, A. Avaliação do repertório de habilidades sociais em adolescentes com Síndrome de Down. Psicol. Reflexão Crítica, v. 24, n. 2, 2011.
- [3] Bercht, M. Em direção a agentes pedagógicos com dimensões afetivas. 2001. Tese (Doutorado) - Instituto de Informática, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.
- [4] Carvalho, A.C.S.; Teixeira, S.M.O.; Negreiros, F. Entre o discurso e a ação: a inclusão escolar sob a ótica dos professores no Piauí. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.11/GT_11_09_2010.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- [5] Carvalho, R. E. Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- [6] Dantas, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. São Paulo: Summus, 2014.
- [7] Estevão, Edna Aparecida dos Santos. A importância da participação familiar no rendimento escolar da criança. Disponível em: <<http://www.redentor.inf.br/arquivos/pos/publicacoes/04122012Edna%20Aparecida%20Estevao%20-%20TCC.pdf.2012>>. Acesso em: 13 fev. 2018.
- [8] Fávero, Eugenia Augusta. Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade. Rev. Nova Escola, n. 182, maio 2005.
- [9] Freire, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- [10] Gimenez, R.; Manoel, E. J.; Basso, L. Modularidade de programas de ação em indivíduos normais e portadores da síndrome de Down. Psicol. Reflex. Crit., v. 19, n. 1, p. 60-5, 2006.
- [11] Luckesi, C. C. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Tecnologia Educacional, 61, 6-15, 2014.

- [12] Luiz, Flávia Mendonça Rosa e; et al. A Inclusão da Criança com Síndrome de Down na Rede de regulares de Ensino: Desafios e possibilidades. Marília, Rev. Bras. Educ. Espec., v. 14, n. 3, set. dez. 2008.
- [13] Mantoan, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.
- [14] Mézáros, István. A educação para além do capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.
- [15] Nunes, Michelle Darezze Rodrigues; Dupas, Giselle. Independência da criança com síndrome de Down: a experiência da família. Rev. Latino-amer. Enferm., v. 19, n. 4, jul./ago. 2011.
- [16] Pellisson, Maria C. R. M. Análise de um memorial de formação: a afetividade no processo de constituição de uma professora. In: Leite, Sérgio A. S. (Org.). Afetividade e práticas pedagógicas. parte III: afetividade e constituição do professor. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- [17] Pinto, F. E. M. (2004) O "mundo do coração": os (novos) rumos de estudo da afetividade na Psicologia. Revista Ciências Humanas, 10 (2), 111-114.
- [18] Prado, Rosana. Direitos humanos na escolarização de alunos(as) surdos (as): educação para emancipação. In: SILVA, Aida Maria Monteiro; Costa, Valdelúcia Alves da (Orgs.). Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.
- [19] Saltini, Claudio J. P. Afetividade e inteligência. 6. ed. Rio de Janeiro: DP, 2008.
- [20] Schwartzman, J.S. Síndrome de Down. 2. ed. São Paulo: Memnon, 2003.
- [21] Voivodic, Maria Antonieta. Inclusão escolar de crianças com Síndrome de Down. Petrópolis: Vozes, 2004.
- [22] Vygotsky, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- [23] Wallon, H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Ed. 70, 2004.

Capítulo 7

Ensino de crianças com síndrome de DOWN: Sua história e seus desafios

Jucinara Ferreira Alves

Eliana Lourenço de Souza

Resumo: Síndrome de Down é uma limitação que impõe múltiplos desafios não apenas para a criança mas também a todos os seus familiares. A síndrome de Down ocorre por conta de uma desordem cromossômica, que resulta na trissomia do cromossomo 21, tendo como fator de risco predominante a idade materna avançada, geralmente, acima de 35 anos. A educação destas crianças passou a ser obrigatória a partir da LDB 9.393/96, no qual garante a todos o direito a educação na escola regular de ensino. Porém, embora seja muito discutida, nota-se que ainda há dificuldades para a inclusão destes alunos, seja pelo despreparo dos professores ou pela falta de estrutura da escola. Por conta de sua dificuldade intelectual o processo de alfabetização e desenvolvimento torna-se comprometido dificultando a concentração e com isso o processo é mais demorado. Por isso é preciso que o professor tenha melhor preparo para integrar e auxiliar as crianças com Down na escola. Para que haja de fato uma aprendizagem satisfatória é essencial que o profissional conheça os métodos que contribuirão para que o aluno se adapte e adquira conhecimento, tornando indispensável a discussão a respeito da temática. A partir de uma pesquisa bibliográfica será analisado como ocorre o processo de aprendizagem destes alunos.

Palavra-chave: Educação especial, Aprendizagem de crianças SD, Direto a Educação.

1. INTRODUÇÃO

Apesar dos estudos envolvendo a síndrome de Down ter evoluído de forma expressiva no meio acadêmico, ainda nos deparamos com muitas objeção quanto ao ensino destes alunos. Muito se fala nos processos de inclusão, mas poucos dispõem-se a buscar métodos que auxiliam na aprendizagem e a inclusão dos mesmos. Por se tratar de uma deficiência que atinge o desenvolvimento intelectual, o processo de aprendizagem torna-se mais difícil e com mais obstáculos trazendo para o professor um desafio a mais para concretizar com eficiência esse processo.

É muito comum encontrarmos crianças com deficiência/distúrbios no ensino regular, porém ainda á muito a se aprender sobre isso, é preciso que a escola juntamente com o corpo docente busque sempre se atualizar para oferecer ao aluno um ensino de qualidade e uma real inclusão. É comum depararmos com situações em que o professor não sabe se colocar perante a dificuldade do aluno, uma vez que não buscar conhecer e estudar sobre o assunto.

Um aluno com Síndrome de Down tem o desenvolvimento mais lento do que o de crianças sem distúrbio, mas não quer dizer que ela não possua a mesma capacidade de aprendizagem do que qualquer outra. Seu desenvolvimento dependerá de sua interação com o meio em que ela vive, por isso, a importância dela frequentar o ensino regular e fazer amizades com crianças sem distúrbio/deficiência.

Quando há interação entre ambas, o benefício é mútuo pois, a criança sem deficiência desenvolve atitudes positivas em relação ao outro, como o respeito, a tolerância, como também amplia seu diálogo e a uma abertura maior para com outro. Já a criança com Síndrome de Down ao conviver com crianças sem deficiência, ela aprende a se socializar, seus colegas são vistos como exemplos de comportamentos, principalmente quando são da mesma idade, desta forma a criança com SD tende a reproduzir o que se passa em seu meio social, com isso, ela vai se comportando de maneira adequada para sua idade além de desenvolver seu lado emocional e social.

A partir deste princípio, esse estudo objetiva analisar quais os obstáculos encontrados por alunos com síndrome de Down no desenvolvimento da aprendizagem, mediante levantamento bibliográfico a respeito do tema. Visando incentivar os educadores a revisar seus métodos de ensino propiciando os alunos portadores dessa Síndrome um processo de inclusão plena, dando-lhe não apenas direito a inserção na rede de ensino, mas, ainda condições para permanência.

Esta pesquisa é de grande relevância no meio acadêmico por se tratar de um problema recorrente no âmbito educacional, sabendo que irá auxiliar tanto os professores com os alunos em sala de aula além de concretiza-los em relação a importância da inclusão que pode promover o desenvolvimento dos alunos como também proporcionar a eles uma educação eficiente e satisfatória.

2. METODOLOGIA

Este artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica, trata-se de uma discussão a respeito da alfabetização de crianças com Síndrome de Down. Para a realização deste, foi escolhida a metodologia pesquisa bibliográfica, tendo em vista que a mesma nos possibilita explorar com mais detalhamento o que foi escrito por outros autores de forma que permite buscar respostas e resolver dúvidas recorrentes ao processo de pesquisa. Segundo Boccato, (2006, p. 266),

A pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica (apud PIZZANI et al. 2012, p. 54).

A pesquisa bibliográfica traz para o pesquisador a possibilidade de explorar um amplo acervo já produzido por autores do mundo todo, permite acesso a diversos temas e diversas abordagens, cada uma com sua particularidade e com isso, a análise de pontos de vista de vários ângulos.

Neste trabalho, objetiva-se analisar quais dificuldades encontradas pelos alunos com Síndrome de Down no processo de aprendizagem. Visando observar como são aplicados os métodos utilizados pelos docentes para com estes alunos.

Para identificar tais dificuldades serão analisados estudos feitos por autores que trabalham na área: como Vygotsky apud Pacheco e Oliveira, Junior e Lima, Gomes e Oliveira. Sendo está uma maneira de recolher

dados mais precisos com o máximo de descrição, possibilitando uma análise mais detalhada sobre as dificuldades enfrentadas e desta forma ter clareza sobre a temática.

Histórico da Síndrome de Down

Síndrome de Down é uma condição crônica que impõe múltiplos obstáculos não só a criança mas também a todos os seus familiares. Trata-se de uma desordem cromossômica, a trissomia do cromossomo 21, tendo como fator de risco preponderante a idade materna avançada, geralmente, acima de 35 anos.

Os primeiros relatos a respeito da Síndrome de Down ocorreram nos anos 1864 a 1866 pelo médico John Langdon Haydon Down. A partir do surgimento de crianças com características físicas diferentes das demais. Interessado nesta temática, o Dr. Down começou a se aprofundar cada vez mais em estudos para descobrir algo a mais sobre esta “anomalia”. A princípio, o médico utilizou o termo “mongoloide” para se referir a estes indivíduos, pois para ele, existia uma grande semelhança com o povo mongol.

Assim que começaram a surgir os primeiros casos, os indivíduos que apresentassem tais características eram mortos, massacrados ou abandonados, pois a sociedade acreditava que os mesmos eram “bruxos” ou traria maldição para o mundo, ficando assim, a síndrome de Down marcada pelas intolerância religiosa e cultural.

A causa desta síndrome permaneceu desconhecida até que em 1959 os cientistas Jerome LeJeune e Patricia Jacobs trabalharam de forma independente e a partir de estudos feitos por eles, identificaram que todas as crianças que apresentavam esta deficiência tinham 47 cromossomos, e não 46 como em crianças “normais”, assim percebeu-se que a real causa era a presença de um cromossomo a mais e então foi deixado de lado o termo “mongoloide” para chamar de trissomia 21, como passou a ser conhecida posteriormente. (GOMES e OLIVEIRA, 2008)

Com os avanços científicos, os estudos a respeito da Síndrome de Down foi se inovando e atualizando. Hoje ela é vista como uma anomalia genética causada pela multiplicação do cromossomo 21, que pode ser ocasionada tanto pela idade avançada da mãe, que a partir dos 35 anos já aumenta os riscos, como pode ocorrer por conta do mosaicismos que é quando o indivíduo apresenta matérias distintos. Geralmente esta falha genética é causada por conta de uma mutação elevada precocemente do desenvolvimento, causando uma não disjunção das células na formação do zigoto. (JUNIOR e LIMA, 2011).

A Síndrome de Down, não é uma doença e nem deficiência. A mesma é uma falha genética que acontece durante a divisão celular do embrião. Este problema genético, acaba comprometendo também o desenvolvimento motor da criança, pois seus músculos trabalham lentamente por conta do atraso do desenvolvimento mental. Deste modo, é de suma importância que seja estimulada o desenvolvimento neuropsicomoto desde os primeiros dias de vida, visto que, a crianças que tem um convívio com familiares ou amigos mais forte costumam se desenvolver mais rapidamente, provando que os mesmos tem um grande potencial de desenvolvimento.

Acontece que, por existir paradigmas que tratam estes alunos como incapazes, a família e a escola acaba os privando de seus direitos e do convívio no meio social, impossibilitando o mesmo a ter um desenvolvimento mais eficiente. Por conta disso, é importante que tanto a escola quanto a família estimule estes portadores a conviver com outras pessoas, pois para Vygotsky (1997) apud Pacheco e Oliveira (2012):

A deficiência não pode ser reduzida aos seus componentes biológicos, como lesões cerebrais, malformações orgânicas e alterações cromossômicas, as quais ele define como deficiência primária. A deficiência também pode ser secundária quanto é decorrente das mediações sociais, ou seja, quando o meio sócio-cultural em que as crianças com deficiência estão inseridas, cria barreiras físicas, educacionais e atitudinais (VYGOTSKY, 1997 apud PACHECO E OLIVEIRA, 2012, pág. 4).

É importante compreender que, apesar de a síndrome de Down ser uma deficiência cognitiva, não se pode limitar o portador, pois para que ocorra seu desenvolvimento não dependerá apenas de sua condição biológica, mas de sua vivência com o social.

Um portador de SD pode apresentar: hipotonia, olhos distantes, mãos pequenas e largas, baixa estatura, baixa implantação das orelhas, nariz pequeno com base nasal achatada, hiperflexibilidade das articulações, face larga e achatada, língua projetada para fora da boca, genitais hiperdesenvolvidos, excesso de pele na nuca, cabelo liso e ralo.

Alguns problemas de saúde podem afetar crianças SD, como explica Mustacchi apud Villon e Limas (2017) como:

Problemas auditivos, oculares, hematológicos, ósseos e vários outros também são bastante habituais, além de doenças cardíacas. Outra constatação é que eles têm maior incidência de infecções e de problemas gastrointestinais, epilepsia e disfunção da tireoide também não são raros (MUSTACCHI apud VILLON E LIMAS, 2017)

3.A SÍNDROME DE DOWN NA PERSPECTIVA SOCIAL E EDUCACIONAL

Segundo Vygotsky (1996) o avanço das funções psicológica superiores ocorrem quando o social e o biológico se unem. Desta forma, quando há um desequilíbrio entre estes dois fatores, ocorre um desequilíbrio também no desenvolvimento.

Para melhor explicar esta relação, Vygotsky criou a ZDP (Zona de Desenvolvimento Proximal) que busca compreender os níveis de desenvolvimento da criança, respeitando o que já consegue fazer sozinho, seu potencial para fazer algo com a ajuda de um mediador e aquilo que não conseguirá fazer nem com a mediação. Deverá desta forma, entender que cada um aprenderá no seu ritmo e de sua maneira.

De acordo com Vygotsky (1991):

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (VYGOTSKY, 1991. Pag. 58).

Desta forma, proporcionará não só ao professor, mas também ao aluno uma maior interação e compreensão das dificuldades e do avanço do outro a tal modo que contribuirá ao seu desenvolvimento.

Para Vygotsky (1994) apud Júnior e Lima (2011):

Portanto se alguém aprende a fazer bem uma única coisa, também será capaz de fazer bem outras coisas sem nenhuma relação, como resultado de alguma conexão secreta. Assume-se que as capacidades mentais funcionam independentes do material com que elas operam, e que o desenvolvimento de uma capacidade promove o desenvolvimento de outras. (VYGOTSKY, 1994 apud JÚNIOR E LIMA, 2011 p.82).

Portanto, é importante que a escola esteja sempre à disposição para promover um processo de inclusão ao aluno, de forma que abranja suas dificuldades e o integre ao meio social. Pois quando a criança está inserida na escola regular mas não acompanham o mesmo ritmo da sala, os pais acabam se frustrando e com isso acabam transferindo seus filhos para instituições especializadas, os privando de conviver com todos os tipos de pessoas, prejudicando assim o aluno.

Muitas escolas por não possui funcionários com preparo suficiente acabam não permitindo que a inclusão aconteça de forma satisfatória, ocasionando em uma exclusão prejudicial para elas. A inclusão feita de maneira adequada promove resultados de grande valia para o desenvolvimento da criança pois permite que ela construa uma autonomia e desenvolva sua autoconfiança e quando feita de modo inadequado, acaba provocando um alto índice de repetência e evasão dessas crianças.

A escola, é intimada a receber qualquer aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino, para que haja de fato o cumprimento dessa acessibilidade, foi criada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), no qual assegura que:

Art. 58 . Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

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

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular. (BRASIL, 1996).

A diversidade em sala de aula, enriquece o conhecimento de outras crianças e do professor, permitindo a troca de experiências entre os alunos e com isso, o portador de Síndrome de Down terá seu desenvolvimento mais adequado e significativo.

Uma criança com SD, devem frequentar a escola desde os primeiros anos de vida, pois não deve haver distinções entre elas e crianças que não possui dificuldades. Desta maneira, é importante que a escola busque maneiras de oferecer uma melhor inclusão, sem que cause uma segregação.

Uma maneira de incluir, é unir família e escola, uma vez que com o incentivo da família o aluno passa a ter mais disposição e autoconfiança para frequentar a escola, por outro lado, a escola deve proporcionar ao aluno, um currículos adaptados, para que aos poucos a criança possa ir se integrando ao âmbito educacional, porém, os professores devem ter o olhar crítico, para que não haja acomodação, sempre buscar desafios para estes alunos é uma forma de, cada vez mais estimular seu cognitivo como também sua criatividade.

Quando uma criança com Síndrome de Down frequenta uma escola regular, passa a interagir com o seu meio, e com isso vai desenvolvendo sua autonomia como também sua comunicação. Desta forma, desde cedo ela vai progredindo em seu desenvolvimento, uma vez que quando posta em um meio social vai estimulando seu cognitivo.

O desenvolvimento individual de uma criança Down se dará a partir do cuidado que ela recebe, por isso é de suma importância que desde seus primeiros anos de vida a criança participe do ensino regular, frequente lugares diversos, pois com isso ela se beneficiará, como também ajudara outras pessoas ao seu redor.

Uma criança com Down, não deve ser tratada como uma incapaz, uma vez que ela tem tanto potencial como qualquer outra criança. Uma educação inclusiva permite não so o aluno portador de alguma dificuldade, como aquele não tem nenhuma anomalia um sentimento de igualdade, de direito. Quando uma criança convive com outra que porta alguma deficiência, ela passa a compreender melhor a realidade da outra, passa a enxergar o outro como semelhante e não com rejeição. Desta forma, quando uma escola se torna inclusiva, ela proporciona vantagens a todas as crianças, seja ela portadora de necessidades especiais ou não.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão é um tema cada vez mais frequente no âmbito educacional, vários países buscam realizar estudos ao seu respeito. Através da pesquisa foi possível compreender que a interação é benéfica para os alunos seja ele portador de alguma deficiência ou não. Ainda se nota muitos desafios a respeito da Síndrome de Down, tanto na área de estudos como na preparação dos profissionais que são escalados para lidar com essas crianças.

Através desse estudo, foi possível compreender a importância da inclusão, do processo de ensino e aprendizagem para o desenvolvimento de crianças com SD, apesar dos obstáculos para promover uma educação digna, há pessoas engajadas e Leis que buscam garantir estes direitos a essas crianças. A partir da análise bibliográfica, foi possível perceber que a escola regular ainda há muito o que melhorar, precisam buscar maneiras de se adaptarem para receber de forma digna, compreender que a escola tem que acolhe-los e não aceita-los, pois estar na rede regular é um direito assegurado por lei, cabendo a escola buscar maneira para melhor atender as dificuldades do aluno.

REFERENCIA

- [1] Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996.
- [2] Júnior, Jairto Vitto; Lima, Ana Lucia. Revista Iniciação Científica, v. 9, n. 1, 2011, Criciúma, Santa Catarina. ISSN 1678-7706.
- [3] Limas, Daniel; Villon, Elsa. Conheça a Síndrome de Down. In: Vida + Livre: Compartilhar ideias para eliminar barreiras. 21/03/2017 às 17h05. Disponível em: ><https://vidamaislivre.com.br/especiais/conheca-a-sindrome-de-down/>< .

- [4] Luiz; Flávia et al. A inclusão da Criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial. São Paulo, BDPI, V. p. 497-408,2008.
- [5] Malheiros, Taranto. Construindo um problema de pesquisa. In____, Metodologia do projeto de pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 39-61.
- [6] _____, o projeto de pesquisa. In: _____, Metodologia do projeto de pesquisa em educação. Rio de Janeiro: LTC, 2011, p. 65-78.
- [7] _____, Coletando dados qualitativos. In: _____, Metodologia do projeto de pesquisa em educação. Rio de Janeiro: _____ LTC, _____ 2011, _____ p. _____ 187-203.
- Pizzani, Luciana et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento.Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf., Campinas, 2012, v.10, n.1. p. 53 -66.
- [8] Vygotsky, Lev.A formação social da mente: o desenvolvimento os processos psicológicos superiores.5.Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Capítulo 8

A inclusão do estudante com Síndrome de DOWN: A importância da adequação curricular para aprendizagem

Erivan Alves dos Santos

Izaura Maria de Andrade da Silva

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo apresentar a análise das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas com os estudantes com Síndrome de Down (SD). A referente pesquisa foi realizada em quatro escolas da zona rural da rede municipal de ensino de Goiana /PE. Adotou-se nessa investigação a Pesquisa-Ação, de método indutivo com abordagem qualitativa. Usou-se como metodologia a observação participante em sala, entrevista com os professores do 1º ano ao 5º do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas. Deu-se orientação para uma reorganização da sala de aula e sobre práticas pedagógicas inclusivas aos professores pesquisados. Organizou-se um caderno de atividades pedagógicas para a alfabetização desses estudantes em português e matemática com apoio dos professores das turmas. Deu-se orientação sobre adequação curricular. Os resultados obtidos mostraram a necessidade de: formação continuada específica para professores do ensino regular que os capacitem para o trabalho com estudantes com deficiência, a importância da adequação curricular e pedagógica para inclusão dos estudantes com deficiência. Diante das análises, percebeu-se que é preciso qualificar os professores do ensino regular para incluir esses estudantes no ambiente escolar, capacitando esses mediadores da aprendizagem, para realizar as adequações necessárias para incluir os sujeitos da aprendizagem em todos os contextos educacionais aos quais estão inseridos. Esse é um dos pontos chave do resultado dessa pesquisa.

Palavras chave: Estudante com Síndrome de Down, Aprendizagem, Adequação Curricular, Formação do Professor do Ensino Regular.

1. INTRODUÇÃO

É ultrapassada a ideia de acharmos que uma sala de aula é homogênea, mesmo sendo uma turma seriada. Através de observações superficiais, iremos perceber as diferenças entre esses estudantes, principalmente a condição cognitiva no processo de ensino e aprendizagem, e assim, notamos o quanto a turma é heterogênea.

A escola talvez seja o único espaço contemplado com as diversas diferenças existentes na sociedade, diferenças que vão da econômica à cognitiva, variando de indivíduo para indivíduo, que convivem no mesmo espaço e tempo. Ela é responsável pelo estímulo do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, com particularidades cognitivas únicas. Cabe a escola dar a assistências necessária para favorecer o desenvolvimento de cada um. Ressaltando que cada sujeito aprende do seu jeito e no seu tempo. Isso significa que a escola deve ficar atenta a esses fatores para atender às necessidades existentes em cada estudante.

É importante o professor perceber a necessidade de diversificar, quando necessário, as estratégias pedagógicas, recursos, tempo pedagógico, avaliação ou objetivo se for o caso, isso quando estamos nos referindo, a estudantes com dificuldade de aprendizagem temporária ou bloqueio. Mas, quando nos referimos aos estudantes com Síndrome de Down em particular os com deficiência intelectual, a diversificação no trabalho pedagógico pode ir além do citado acima, porque a maioria das pessoas com SD têm limitações significativas no funcionamento intelectual.

A pesquisa foi motivada por uma experiência em sala de aula com uma estudante com Síndrome de Down. O intuito de favorecer a educação dessa estudante, nos motivou a buscar estratégias pedagógica que favorecesse sua aprendizagem. Nessa busca muitas coisas deram certo e outras não, sem uma formação específica, que nos desse uma base sólida para o trabalho com esses sujeitos, passamos a direcionar o olhar além das limitações, buscando entender humanamente e profissionalmente como daríamos a assistência pedagógica necessária a essa estudante.

Os objetivos da pesquisa foram: Analisar as práticas educativas inclusivas que são desenvolvidas com estudantes com síndrome de Down em escola no município de Goiana/PE; Identificar e entender as fragilidades dos professores em lidar com o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes com síndrome de Down; Orientar a organização da sala de aula para facilitar a vida escolar dos estudantes com Síndrome de Down nas escolas participantes; Organizar um caderno de atividade para favorecer a alfabetização e o letramento na área de português e matemática dos estudantes com Síndrome de Down.

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em Escolas do Campo (rurais) da cidade de Goiana – PE; que oferecem o Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano; tendo como sujeitos de pesquisa estudantes com SD e os professores que atuam do 1º ao 5º ano e que tenham estudantes com SD. A pesquisa foi realizada apenas em quatro escolas por não conseguirmos localizar, todas que tinham estudantes com SD. Foi adotado nesta investigação a Pesquisa – Ação, como método indutivo com abordagem qualitativa, com o intuito de intervir na realidade, para contribuir com os sujeitos da pesquisa. Na perspectiva de favorecer o contexto pesquisado e ser favorecido por esse contexto, na aquisição de conhecimentos e reflexão sobre a realidade. Esse tipo de pesquisa é definido por Thiollent:

[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (1985, p. 14, apud GIL, 2008, p.55).

O método utilizado foi a observação participante em sala de aula, entrevista com os quatro professores do Ensino Fundamental das escolas pesquisadas, que tinham estudantes com SD para compreender as práticas inclusivas direcionadas a esses estudantes.

2. DESENVOLVIMENTO

Para contextualizar o sujeito da pesquisa no trabalho, faremos um simples comentário sobre a Síndrome de Down. A SD pode ocorrer em qualquer pessoa, não há acepções de qualquer classe social, cultural e gênero para que ela ocorra. Segundo Rodrigues (2015, p.21), “A síndrome de Down ocorre uma vez em cada 800 nascimentos”. Os estudiosos em educação buscam entender como se dão o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos, para criar métodos pedagógicos que ajude a desenvolver práticas inclusivas que favoreçam a aprendizagem desses sujeitos. A medicina busca entender melhor sua causa, prevenção, limitações de desenvolvimento da pessoa com SD, para poder desenvolver método de acompanhamento clínico que favoreça o desenvolvimento dessas pessoas.

A SD é denominada como problema, mas independentemente do termo utilizado. É uma alteração permanente que ocorre em um dos cromossomos que compõem a estrutura do DNA, os cromossomos são responsáveis pela definição de características físicas específicas de cada indivíduo, definindo a genética desse sujeito. Os cromossomos se encontram no núcleo de cada célula que compõem o ser vivo, as células são compostas por 46 cromossomos, divididos em 23 pares, a alteração ocorre no par 21, que ao invés de ter só dois pares de cromossomos, tem 3. É denominada de Trissomia 21, mas além desse tipo de alteração genética que dá origem a SD, há mais duas, a Translocação Cromossômica e o Mosaicismo Cromossômico, as três formas de alteração genética tem como base desses processos o cromossomo 21.

Iremos transcrever em poucas palavras informações sobre esses tipos de alterações cromossômica, que dão a origem a referida síndrome, apenas como informações complementares a este artigo. A alteração no par de cromossomo 21 ocorre de três formas: a Trissomia livre do cromossomo 21, a Translocação cromossômica não equilibrada e o Mosaicismo cromossômico. De acordo com Rodrigues (2015, p.36):

A trissomia livre 21 é a causa de mais de 90% dos casos da presença da síndrome. A translocação cromossômica não equilibrada é responsável por cerca de 3 a 4% dos casos. Nesses casos, a cópia extra do cromossomo 21 está translocada para porção terminal de outro cromossomo. Além dessas duas possibilidades, o mosaicismo do cromossomo 21 é encontrado em cerca de 2 a 4% dos indivíduos com síndrome de Down. É importante ressaltar que os afetados pela síndrome devido a um rearranjo cromossômico são indistinguíveis fenotipicamente daqueles com trissomia 21. Além disso, nos casos de translocações cromossômicas, não há relação entre a idade materna e o rearranjo. (Rodrigues, 2015, p. 36)

Essa síndrome pode ser identificada antes do nascimento, no feto ainda em vida intrauterina. Esse ser em formação ainda no útero, passa por alguns exames para poder identificar a alteração genética, se nesses exames o feto apresentar um conjunto de sinais específicos da síndrome no seu material genético, é diagnosticado como SD.

Existem algumas causas que levam a essa alteração genética no cromossomo 21, que dá origem à síndrome de Down Conforme Rodrigues (2015, p.22), “As causas podem ser: idade da mãe, drogas, alcoolismo, Raio X, problemas hormonais e imunológicos, idade materna 35 anos ou mais, idade paterna 45 a 50 anos, pais já com desordens cromossômicas”.

Não tem uma data precisa de quando realmente surgiu o primeiro caso de pessoas com SD no mundo, isso, no que se refere a registros relatando o surgimento dessa síndrome antes do século XIX. Tendo como base Pueschel (1993 *apud* RODRIGUES, 2015, p. 23-24), supõe que registro antropológico indica informações sobre essa síndrome no século VII, tendo como fonte histórica para essa afirmação a existência de um crânio encontrado com características semelhantes a pessoa com essa síndrome. E também a representação de esculturas e pictografias de pessoas com a SD.

A partir do XIX, alguns estudiosos começam a tentar descrever as características de uma pessoa com SD. Jean Esquirol em 1838⁶, Eduard Seguin em 1846⁷ e Ducan em 1866⁸. As descrições feitas por esses

⁶ Fez a primeira descrição de uma criança que se presume tinha a síndrome de Down. (Rodrigues, 2015, p. 24).

⁷ Descreveu um paciente com características semelhantes à síndrome de Down, denominando de “idiota furfurácea”. (Rodrigues, 2015, p. 24).

⁸ Registrou caso de uma menina “ com cabeça pequena e redonda, olhos que pareciam com os chineses, projetando uma grande língua para fora e que só conhecia algumas palavras”, que lembravam características semelhantes à síndrome. (Rodrigues, 2015, p. 24).

estudiosos na época não foram tão claras para contemplar a identificação física de uma pessoa com SD de forma precisa. De acordo com Rodrigues (2015, p.22), “ A primeira vez que a síndrome foi estudada foi em 1838, revista em 1846 pelos médicos franceses John Down e Lejeune. Eles descreveram as características e as causas genéticas: uma trissomia do cromossomo 21”.

Em 1866, o médico inglês Dr. John Langdon Down, descreveu a síndrome de forma precisa e mais elaborada, nessa descrição, ficou mais compreensiva as características da síndrome, por isso recebeu o sobrenome desse médico, em sua homenagem, então essa alteração genética é chamada de Síndrome de Down.

Esse médico, ao descrever seu relato sobre a síndrome, menciona algumas características físicas que vai distinguir a pessoa SD das demais pessoas com deficiência intelectual, separando a pessoa com essa síndrome, em um grupo fisicamente distinto:

O cabelo não é preto, como um verdadeiro mongol, mas é de cor castanha.

Mas é liso e escasso. O rosto é achatado e largo. Os olhos posicionados em linhas oblíquas e o nariz pequeno. Estas crianças têm um poder considerável para a imitação. Pueschel (1993, p.48, *apud* Rodrigues, 2015, p.-25)

A contribuição descritiva desse médico, foi de suma importância para a identificação desse grupo específico, com particularidades específicas dentro da classificação de deficiência intelectual (DI), porque além do retardo e lentidão no seu desenvolvimento cognitivo, há outros problemas ocasionados por essa síndrome. As descrições físicas feitas por Down, com passar do tempo e com os avanços das pesquisas, passam por observações e alterações com base em outras percepções. Rodrigues (2015, p.22), descreve algumas descrições das crianças com síndrome de Down.

A cabeça é pequena e achatada. Os cabelos são finos e escassos. As fontanelas (moleiras) demoram mais a fechar que em uma criança normal. O rosto apresenta um contorno achatado e o nariz pequeno. Os olhos normais são oblíquos. As orelhas são dobradas parecendo que falta cartilagem. A boca é pequena e a língua geralmente fica para fora e, à medida que a criança cresce, aparecem estrias que devem ser muito bem lavadas e higienizadas para não armazenar saliva, que é ácida e faz aparecer cáries constantes, o que leva a perder logo os dentes. Os dentes demoram mais a chegar que os de uma criança normal. O pescoço (alado) é curto e grosso. O tórax é afunilado, podendo apresentar problemas respiratórios e cardíacos. (Rodrigues, 2015, p. 22).

Como toda criança precisa de cuidados, as que têm a SD os cuidados são dobrados até a vida adulta, porque além da deficiência intelectual que é o fator principal dessa síndrome, sua saúde também é comprometida, pois essa síndrome causa problemas na saúde do sujeito. Porém, nem todas apresentam os mesmos problemas de saúde. Isso depende muito da genética de cada um. Os problemas mais comuns são: deficiência auditiva, doenças cardiopatias, anormalidade intestinal, deficiências oculares (catarata, estrabismo, miopia), nutricionais (dificuldade de ganhar peso ou obesidade), problemas ortopédicos, instabilidade atlanto - axial (problemas sérios no pescoço), problemas imunológicos, leucemia, doença de alzheimer, convulsão, apneia do sono.

Diante do contexto de constituição das primeiras instituições direcionadas às pessoas com deficiências, fica nítido que a população pobre nunca esteve inclusa nos planos das políticas públicas de modo geral, especificamente nas políticas educacionais, principalmente no que tange às pessoas com deficiências. As poucas que eram criadas, atendiam à sociedade rica da época, que podiam custear a “educação” dos seus.

Essas instituições não tinham a intencionalidade de favorecer aprendizagem e nem a inclusão em sociedade das pessoas com deficiências. O que chamavam de educação para essas pessoas na época nada mais era do que treinos que tentavam moldar as pessoas com deficiências ao padrão fisiológico adotado pela sociedade como normal. A visão que se tinha da população deficiente era, e ainda é baseada na incapacidade dessa população aprender e ser inclusa na sociedade como qualquer outro cidadão sem deficiência (Ferreira, 1995 *apud* Santiago,2011). Ainda dentro do contexto, do início da institucionalização da educação das pessoas com deficiência, não se via nenhuma ação voltada aos deficientes intelectuais

Mas, seguindo a mesma linha de atendimento das demais deficiências, o atendimento médico, em 1874, começou a dar início a mesma perspectiva de atendimento às pessoas com deficiência intelectual.

Salienta - se ainda neste contexto, a predominância do atendimento médico em detrimento do pedagógico, exatamente como acontecia em outras partes do

mundo. Seguindo esse olhar médico em relação às pessoas com deficiência temos em 1874, o início do atendimento a “deficientes mentais” no hospital Estadual de Salvador⁹ (Santiago, 2011, p. 245).

Educação para essa parte da nossa população, não era ofertada como hoje, nessa estrutura e nem na perspectiva de uma educação inclusiva, talvez poderíamos dizer que “não tinha” uma educação para essa parte da nossa população. No entanto, a educação para as pessoas com deficiências, tem uma trajetória muito forte de luta, para conseguir estar neste contexto educacional atual.

A educação da pessoa com deficiência é um direito garantido por lei, que lhe dá a possibilidade de se desenvolver de forma plena em todos os campos de sua vida. Mas, esta educação vem lhe sendo negada, pela ignorância da sociedade preconceituosa que acha que as pessoas com deficiência não têm a capacidade de aprender. A falta de motivação e estímulo dessas pessoas com deficiência é um dos motivos do fracasso em seu desenvolvimento no processo de aprendizagem. A motivação e o estímulo são negados a essas pessoas, por muitos familiares e profissionais que acreditam cegamente que as pessoas com deficiência não aprendem. Sabemos sim que existem limitações, mas há também possibilidades e potencialidades nestas pessoas. Nunca devemos comparar o desenvolvimento da pessoa com deficiência com o desenvolvimento da pessoa sem deficiência, porque cada ser humano é único em sua essência, com característica física, afetiva, social, cultural, espiritual, intelectual, fragilidade, potencialidade particular etc. Todos aprendem e se desenvolvem, mas em seu tempo, ritmo, interesse e necessidade. O Estatuto da Pessoa com Deficiência assegura:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015, p.19).

As políticas educacionais direcionadas às pessoas com deficiência têm uma potencialidade inclusiva muito grande, porém ainda deixa muito a desejar, pois não adianta criar leis, enviar verba que faça adequação na estrutura física e enviar material adequado para se trabalhar com pessoas com deficiência, se não há uma fiscalização do poder público para saber se as medidas educacionais do governo estão sendo concretizada. Além disso, também não adianta se os profissionais que trabalham diretamente com essas pessoas não são qualificados. Essa falta de qualificação é um dos fatores mais usados por esses profissionais para justificar o fracasso escolar desses estudantes com deficiências, mas também sabemos que há outros mais sérios. Segundo o Estatuto da Pessoa com deficiência, o art. 28, no inciso I, II, diz que cabe ao poder público:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena (Brasil, 2015, p.19-20).

Tomando ainda como base o art.28, inciso III, do Estatuto da Pessoa com Deficiência, é de responsabilidade do poder público garantir a institucionalização do atendimento educacional especializadas, mas isso não é o suficiente para garantir o acesso e permanência dos estudantes com deficiência nas salas de aulas regular, porque quem passa a maior parte do horário escolar com os estudantes com deficiência é o professor da sala regular, ou seja, são 4 horas de aulas. O atendimento educacional especializado tem o horário mais reduzido e não acompanha todos os dias. No entanto, é preciso que haja uma política educacional que crie um projeto pedagógico e com formação continuada para os professores das salas regulares que tem estudantes com deficiência. Já que é um direito dos estudantes com deficiência estudar em uma sala de aula regular como todos os estudantes sem deficiência.

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para

⁹ Hoje, Hospital Juliano Moreira (Santiago,2011, p.245).

atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015, p.20).

Na lei 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional do nosso país, o artigo 59, inciso I, II, orienta aos sistemas de ensino a assegurar aos estudantes com deficiências, adequações que possibilite o acesso e permanências das pessoas com deficiência nas instituições de ensino e que tenham sua aprendizagem garantida e respeitada, porém, isso não corre ainda como manda a lei ou não ocorre de forma alguma. No entanto, é preciso entender que é um direito que as pessoas com deficiência têm e que precisa acontecer para que ocorra de fato, o processo de aprendizagem.

Quando se pensou, inicialmente, em oferecer serviços públicos voltado para educação da pessoa com Deficiência intelectual (DI), esses atendimentos não eram nas salas comuns do ensino regular e não seguiam a estrutura e procedimentos pedagógicos comuns à escolarização da população sem deficiências. Esse atendimento educacional ocorria em uma sala voltada especificamente para DI denominados educáveis. Esse procedimento excludente, acontecia mesmo com a propagação dos princípios de integração, adotados na época. De acordo com Oliveira (2008):

Historicamente, o atendimento pedagógico e escolar daqueles com deficiência intelectual vinha sendo desenvolvido apartado da escola regular e dos processos educacionais comuns. Mesmos diante dos princípios de integração, a partir do qual estes passaram a ser inseridos na escola, tal inserção ocorre através das classes especiais, as quais eram destinadas exclusivamente aos alunos com deficiência intelectual que exigiam níveis limitados de apoio. (Oliveira, 2008, p.133).

Mesmo diante de algumas alterações legais na época, no que se refere a educação das pessoas com DI, na perspectiva de integrar esses sujeitos no ensino regular, poucas coisas mudaram em benefícios à educação dessas pessoas, pois mesmo com propostas politicamente discutidas e legalmente propagadas, a sociedade resistia e ainda resiste, nos dias atuais, em aceitar as pessoas com DI no ensino regular, compartilhando o mesmo espaço e o mesmo direito de se instruir como as pessoas sem DI.

As instituições de ensino, sejam públicas ou privadas, ainda resistem em aceitar a pessoa com DI para não fazer as alterações necessárias a fim de receber esse novo estudante, sendo condicionadas a realizarem mudanças estruturantes em seu espaço físico, na sua proposta pedagógica, na preparação de pessoal etc. Essa não aceitação, é mascarada com desculpas que tenta convencer os leigos em conhecimento de direito da pessoa com deficiência. Essas instituições preconceituosas não acreditam nas possibilidades de desenvolvimento cognitivos desses sujeitos, ou seja, não creem que eles possam conseguir aprender os conhecimentos construídos e propagados pela humanidade. Oliveira (2008) afirma que:

É justo também mencionar que, aliado aos aspectos de concepção da deficiência, o sistema e ensino, apesar das proposições legais de flexibilidade curricular, não se propunha alterar suas propostas curriculares ou metodológicas, para possibilitar a aprendizagem desses alunos, em contextos regulares de ensino, dificultando ainda mais sua inserção no sistema regular (Oliveira, 2008, p.132).

As práticas pedagógicas e os recursos utilizados para favorecer o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes devem ser atrativas, com o foco em recursos concretos, para dar significação a aprendizagem, facilitando a assimilação do conhecimento. No entanto, é preciso que os recursos e as estratégias utilizadas sejam adequados a zona proximal de desenvolvimento do sujeito, com o intuito de suprir suas necessidades de aprendizagem e ensino.

Mas o que é aprendizagem? O que é ensino? Esses dois processos são interligados, mas há algumas diferenças entre eles que precisam ser expostas, para que possamos entender melhor os avanços no desenvolvimento geral dos estudantes com SD.

A aprendizagem pode ocorrer em qualquer lugar e de qualquer forma, não está restrita apenas ao espaço escolar e aos conteúdos ensinados neste espaço. Esse processo vai muito mais além, porque é algo natural do ser humano, isso ocorre sem uma sistematização do conhecimento que vai se aprender, planejamento, limitação de tempo, espaço adequado, métodos e técnicas que se refere à instrução escolar etc. Oliveira (1993, p. 57, apud Ogasawara, 2009,p.24), define a aprendizagem sendo “o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, valores e etc. a partir do seu contato com a realidade, o meio ambiente e as outras pessoas”. De acordo com Freitas (2016):

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples onde a criança aprende a manipular os brinquedos, aprende a fazer contas, lidar com as coisas, nadar, andar de bicicleta etc., até processos mais complexos onde uma pessoa aprende a escolher uma profissão, lidar com as outras (Freitas, 2016, p.1-2).

O ensino é um processo organizado de forma sistemática, planejada, técnica e metodológica, com o objetivo de instruir o outro através da transmissão de conhecimentos (conteúdo), em tempo determinado, ocorrendo em locais específicos, um desses é a escola. Esse processo direciona, instiga, impulsiona e estimular, o estudante a se desenvolver de forma sistemática. Freitas (2016) diz:

Ensinar é a atividade que tem por finalidade que o outro obtenha o conhecimento. Para que se tenha um ensino de forma que realmente agregue valor é preciso que o professor como sendo um transmissor de conhecimentos se utilize de métodos e técnicas adequadas que tenham base não apenas no contexto geral como o local, assim a necessidade básica do aluno será encarada como uma ponte para o ensino e não como um obstáculo (Freitas, 2016, p.2).

O processo de aprendizagem e de ensino da pessoa com SD ocorrem de forma lenta. Para avançar nestes processos, os estudantes precisam de constantes estímulos externo e interno, mais que as pessoas sem a síndrome, porque as pessoas com SD apresentam algumas dificuldades que impedem que se desenvolvam mais rápido, isso por causa do comprometimento cognitivo. Mesmo sabendo que as pessoas com essa síndrome são afetadas cognitivamente de forma diferente, os comprometimentos cognitivos variam de indivíduo para indivíduo.

De acordo com Palhares e Martins (2002, *apud*, RODRIGUES, 2015, p. 59), as pessoas com SD “apresenta dificuldades relativas à atenção, à memória, ao processamento de informações, à linguagem e a transferência e generalização da aprendizagem”. É por causa dessas barreiras que essas pessoas demoram mais que as outras pessoas para assimilar os conhecimentos, principalmente em seu processo de aprendizagem de leitura e escrita. É também por esse motivo, que é importante as pessoas com SD ingressarem na escola na idade certa, para que sejam estimuladas e assistidas em suas aprendizagens da linguagem oral e da escrita desde a educação infantil.

Os professores se sentem muitas vezes impotentes, por não conseguirem alfabetizar uma criança com SD, e acabam dando credibilidade à ideia de que essas crianças são incapazes de ler e escrever, mas as dificuldade que impedem essas pessoas de serem alfabetizadas podem ser supridas, desde que elas recebam estímulos do meio ao qual estão inseridas desde criança até a vida adulta, para desenvolver tais habilidades, porém esses estímulos devem ser adequados ao : contexto do sujeito, método, recursos, tempo etc. Sempre que for necessário, devemos adequar os diversos elementos que possam favorecer a aprendizagem e ensino dessas pessoas, uma educação adequada e de qualidade favorece a aprendizagem. Lembrando que não estamos nos referindo só a aprendizagem de conhecimentos escolares transmitidos através dos conteúdos, mas de todo e qualquer conhecimento que favoreça a autonomia plena da pessoa com SD, é preciso considerar todo avanço no desenvolvimento da aprendizagem e ensino desse sujeito, do mais simples aos complexos.

O que é adequar? Para que adequar? E o que adequar? Para quem adequar? Adequar e adaptar são dois verbos que são muito usados quando se fala na educação das pessoas com deficiências. Ambos são sinônimos um do outro, segundo o dicionário Júnior de língua portuguesa, Mattos (2011, p.19), diz que: “Adequar v. Fazer com que alguma coisa tenha a melhor forma para determinada finalidade: conformar – *O professor deve adequar a linguagem aos estudantes*”. E diz que adaptar é:

Adaptar v.1. Modificar alguma coisa de maneira que sirva para outro uso: acomodar, adequar, apropriar – A diretora adaptou uma casa residencial para ser usada como escola. Adaptar - se .2. Aprender a conviver com pessoa ou coisa: acostumar - se, ambientar - se - Quando mudei de escola, me adaptei depressa aos colegas. (Mattos, 2011, p.18).

Como estamos falando sobre educação da pessoa com SD e de seu processo de ensino e de aprendizagem, é preciso adequar para inclui-las no contexto escolar e na sociedade. É preciso adequar para favorecer a aprendizagem. É preciso adequar porque é um direito que essa pessoa tem, é necessário adequar para fortalecer sua autonomia enquanto ser humano e cidadão, é preciso adequar para deixa-las confortável em sociedade.

Toda barreira para inclusão e desenvolvimento de qualquer pessoa com deficiência, precisa passar por um processo de adequação para que essa pessoa seja incluída e se desenvolva. Como estamos discutindo a educação e a aprendizagem da pessoa com SD, é preciso que os elementos que impedem essa pessoa de ter acesso à educação e de desenvolver seu processo cognitivo, passem por um processo de adequação sempre que for necessário, para favorecer uma educação de qualidade.

Sabemos que há uma dificuldade de desenvolver um trabalho pedagógico significativo para desenvolvimento dos estudantes com DI, essas fragilidades ocorrem por vários fatores, que vai do preconceito direcionada à capacidade cognitiva desses estudantes e principalmente por falta de uma formação continuada direcionada aos professores que lecionam a estudantes com DI. Mesmo com essas barreiras é preciso que a família, a escola, e o professor saibam que esses estudantes não vão para escolas para ocupar espaços ou para ser mais um número nos documentos escolares. Conforme Oliveira (2007):

[...] esses alunos não vão para escola para “tratarem” das suas deficiências, eles vão para escola para aprenderem e desenvolverem ao máximo suas potencialidades, como qualquer aluno. Então, o que precisamos é encontrar respostas educacionais que lhes possibilitem a aprendizagem (Oliveira,2007, p.98 apud Oliveira, 2008, p. 135).

É conveniente que a escola reformule seu pensamento sobre a educação desses estudantes que necessitam de serem assistidos de forma específicas. Para que isso aconteça, temos que levar em consideração alguns aspectos que precisam ser repensados para oferecer uma educação significativa a esses indivíduos como: aspectos ligados à metodologia de ensino no contexto da classe regular¹⁰, nível e intensidade dos apoios¹¹, recursos de ensino¹² e adequações curriculares individuais¹³.

Iremos nos ater ao aspecto da adequação curricular, pois o currículo é o guia da educação escolar dos sujeitos, é o que diz a direção a seguir no processo de ensino e aprendizagem. Se o currículo for repensado, outros elementos terão que ser repensado também. Esse instrumento norteador da aprendizagem é construído de forma coletiva por toda equipe escolar, deve ser flexível para atender as diversidades do contexto escolar, no qual está sendo implantado. Conforme Rodrigues (2013, p.72): “As adaptações devem acontecer em três níveis: no âmbito do projeto pedagógico (currículo escolar); no currículo desenvolvido na sala de aula; no nível individual”. Mas, não é só currículo escolar que passa por adequações para poder incluir e atender às necessidades de pessoas com deficiências, vários elementos que compõe a escola precisam passar por esse processo adaptação, elementos que vão da estrutura física, pedagógica, profissional e pessoal.

Como neste trabalho estamos discutindo a educação escolar da pessoa SD, será que é preciso alterar (adequar) o currículo para favorecer a educação desses estudantes? Oliveira (2008), acredita e defende a ideia de se fazer adequações no currículo para dar respostas às necessidades educacionais dos estudantes com DI, mesmo sabendo que há contradições sobre a ideia da adequação curricular nos sistemas de ensino, essa autora acredita que é uma necessidade adequar o currículo para poder incluir os sujeitos.

[...]entendemos que é uma estratégia para atender às necessidades educacionais especiais desses estudantes, os quais, pela condição da deficiência intelectual, quanto mais avançam na escolarização, mais se distanciam das propostas curriculares que vão se tornando cada vez mais complexas, hipotéticas e intuitivas, portanto, cada vez mais irá se evidenciando a necessidade de

¹⁰ Buscar alternativas pedagógicas através das quais os estudantes com deficiência intelectual sejam membros participativos e atuantes do processo educacional, no interior das salas de aula, ou seja, a escola precisa refletir sobre como desenvolver os conteúdos curriculares e, ao mesmo tempo, quais adequações realizar, afim de garantir a participação dos estudantes com deficiência intelectual (Oliveira,2008, p.136).

¹¹ Definir o nível de apoio necessário para garantir a apreensão e apropriação do conhecimento, por este estudante, nas diferentes áreas do conhecimento, com base na referência curricular da sala onde estiver matriculado (Oliveira,2008, p.136).

¹² Definir os recursos materiais e didáticos necessários para garantir a aprendizagem dos diferentes componentes e conteúdos curriculares (Oliveira,2008,p.136).

¹³ Definir e documentar as necessidades específicas do estudante com deficiência intelectual, com base no referente curricular da série em que está matriculado, relacionado aos: conteúdos e objetivos; procedimentos de ensino; avaliação e níveis de apoio pedagógico especializado(Oliveira,2008,p.136).

realizar adequações para o acompanhamento de seu processo de escolarização (Oliveira, 2008, p.137).

É pensando em oferecer uma educação de qualidade a essas pessoas, que temos que repensar e reformular a proposta curricular e seus componentes, para que possamos atender às demandas da educação delas, no entanto, não estamos falando em distanciar as mesmas do currículo regular ou criar um currículo diferente. Porém, ainda há estudantes com SD que vão para escola muito tarde, principalmente as que moram em zona rural, por causa do excesso de cuidados da família e pela ausência de credibilidade da capacidade desses sujeitos aprenderem, chegando a se matricular em uma turma que não acompanha a proposta curricular, por muitas das vezes não ter passado pela etapa anterior, acaba ficando em um contexto de distorção de idade /série muitas das vezes. Esses fatores também são barreiras que impedem sua inclusão no processo de ensino e aprendizagem em sua turma de origem de acordo com sua faixa etária. Na visão da educação inclusiva, as adequações na proposta curricular de acordo com Brasil (1998, p.59 apud, Rodrigues, 2013, p.71), são:

[...] medidas pedagógicas adotadas em diversos âmbitos: no nível do projeto pedagógico da escola, da sala de aula, das atividades e, somente quando absolutamente necessário, aplicam-se ao aluno individualmente. Visam ao atendimento das dificuldades de aprendizagem e das necessidades especiais dos educandos e ao favorecimento de sua escolarização (BRASIL, 1998, p.59, apud Rodrigues, 2013, p. 71).

A escola e todos profissionais ligados diretamente ao trabalho pedagógico são responsáveis pela reorganização ou criação de uma proposta curricular adequada às necessidades dos estudantes com DI. Para Oliveira e Leite (2000, p.15-16), podem ser em três níveis organizacionais:

Adequações curriculares de escola: são adaptações que se realizam nos diferentes elementos do projeto pedagógico desenvolvido pela equipe da escola para atender às necessidades educacionais especiais [...] Adequações curriculares de aula: conjunto de ajuste nos elementos da proposta curricular para possibilitar o processo de ensino e aprendizagem e a interação do estudante com necessidade educacional especial na dinâmica da sala de aula [...] Adequações curriculares individuais: só deverão ocorrer quando todas as alternativas foram tentadas e o estudante possua um nível curricular significativo abaixo do esperado pela sua idade. (Oliveira e Leite, 2000, p.15-16, apud Oliveira, 2008, p.141).

Com base em Oliveira (2008) essas adequações curriculares podem ocorrer de dois tipos em grande porte e em pequeno porte, a autora classifica em: Adequações Curriculares de Grande Porte¹⁴ e Adequações Curriculares de Pequeno Porte¹⁵. Conforme a autora supracitada, há duas adequações básicas no que se refere ao currículo, para possibilitar os estudantes ao acesso à uma educação de qualidade. São as Adequações de acesso ao currículo¹⁶ e as Adequações nos elementos curriculares¹⁷, ocorrendo ambas em grande porte e em pequeno porte. São as Adequações de acesso ao currículo e as Adequações nos elementos curriculares se refere aos objetivos, conteúdos, metodologias, atividades e avaliação, ocorrendo ambas, grande porte e em pequeno porte.

¹⁴Adequações Curriculares de Grande Porte - cujas ações são de competências e atribuições das instâncias político administrativas e dos sistemas de ensino de âmbitos: municipal, estadual ou federal (Oliveira, 2008, p.140).

¹⁵Adequações Curriculares de Pequeno Porte – compreendem modificações menores, de competências específica do professor, uma vez que se concentram em ajustes no contexto da sala de aula (Oliveira, 2008, p.140).

¹⁶ Adequações de acesso ao currículo – modificações de responsabilidade das instâncias político- administrativas e referem – se a alterações de recursos especiais, materiais ou de comunicação, que poderão propiciar aos estudantes com necessidades educacionais especiais o desenvolvimento do currículo escolar (Oliveira, 2008, p.142).

¹⁷Adequações nos elementos curriculares-modificações realizadas nos diferentes elementos curriculares: Objetivos, conteúdos, metodologias, atividades, avaliação para atender às necessidades educacionais especiais Essas adequações podem ser de Grande ou de Pequeno Porte e dependerá do grau das alterações e se resultam de responsabilidade administrativa ou docente. (Oliveira, 2008, p.142).

Oliveira se baseia em Aranha (2000 a) para definir as adequações dos fatores de acesso ao currículo¹⁸ e dos elementos curriculares¹⁹ que passam por adequações para atender estudantes com DI no ensino regular, ocorrendo dentro nas duas classificações de adequação citadas acima, os elementos do currículo são: os objetivos, os conteúdos, método de ensino e organização didática, sistema de avaliação, temporalidade. A LDBEN no art.59, inciso I e II. Assegura algumas organizações em alguns elementos específicos, para atender as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência quando afirma:

Art.59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específicas para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados (Ldben,2016, p.19).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa, revelou que as fragilidades no trabalho pedagógico dos professores da sala regular de ensino, tem como causa primária a falta de qualificação desse profissional para construção de uma educação de qualidade na perspectiva inclusiva. Esses estudantes vêm se arrastando ao longo dos anos, sem ter uma proposta pedagógica sistemática que favoreça o processo de alfabetização e letramento. Diante das observações realizadas no contexto das escolas pesquisadas, percebemos algumas dificuldades no cotidiano das turmas, tivemos a preocupação de listar algumas, com o intuito de refletirmos e tentar entender o contexto educacional, que estão inseridos os estudantes com síndrome de Down e com outras deficiências nestas instituições de ensino. Pontuamos as seguintes problemáticas: Ausência de planejamento para o trabalho com o estudante com SD; Resistência do professor a mudanças para o trabalho com o estudante com SD; Infantilização das atividades.

Percebemos que a realidade das salas multisseriadas, é um dos fatores que não colaboram para inclusão de uma proposta pedagógica que favoreça a aprendizagem no campo da alfabetização e letramento a área de matemática e de português especificamente.

As escolas têm se deparado com o surgimento de novas dificuldades no processo de aprendizagem dos estudantes, mas, a leitura, escrita e o cálculo ainda são o fator principal do fracasso escolar. Sabendo que esses dois fatores estão interligados e que são fundamentais para o desenvolvimento intelectual, afetivo, social do sujeito. A leitura vai além do ato de decifrar a escrita, é perceber, conhecer, compreender, interpretar e agir sob o mundo que o cerca. Neste sentido, nós educadores devemos proporcionar estímulos e oportunidade aos estudantes de ler o mundo e refletir sobre a escrita, desenvolvendo neles o hábito de ler e escrever bem.

Os estudantes com deficiência intelectual precisam ser inseridos desde o início da vida escolar no mundo da leitura e escrita e a partir de aí serem orientados a fazer reflexões que vão além do mero conhecimento de ler e escrever.

Lembrando que a educação de qualidade é um direito que os estudantes têm, segundo a lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2016), art.32. O ensino fundamental terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Enfim, os estudantes precisam ser colocados diante dos diversos níveis e formas da linguagem de maneira planejada e adequada a cada situação.

Dos quatro estudantes observados na pesquisa, três estão com distorção idade/série e os quatro não acompanham o currículo da turma em que estão matriculados, não são alfabetizados, três são repetentes do 5º ano. Não há uma proposta curricular adequada à realidade escolar desses estudantes, a proposta

¹⁸Explicações desses fatores de adequações de acesso ao currículo de grande porte e de pequeno porte ver Aranha (2000 a, apud, Oliveira ,2008, p.142 - 147).

¹⁹Explicações de adequações nos elementos curriculares de grande porte e de pequeno porte ver Aranha (2000^a apud, Oliveira ,2008, p.142 - 148).

pedagógica direcionada à turma se distanciava muito do contexto cognitivo dos estudantes com SD, e as práticas pedagógicas direcionadas a eles se distanciavam do contexto cognitivo também, por não favorecer a aprendizagem, sendo atividade meramente mecânica, sem contextualização do conhecimento, pautada em atividades infantilizadas, fugindo da real necessidade de aprendizagem.

Acredita-se que com base em cada contexto dos indivíduos, após as tentativas de reorganização curricular e em outros elementos considerados barreiras para o avanço na aprendizagem. É conveniente se pensar na possibilidade de uma organização curricular do ensino regular, individual para cada sujeito, com base no currículo comum, mas de uma turma que os mesmos consigam acompanhar e aprender os conteúdos propostos. Mesmo estando matriculado em uma turma que está de acordo ou se aproxima de sua faixa etária, o intuito não é afastar esses sujeitos do convívio e da integração com seus pares.

É preciso um trabalho coletivo dos profissionais ligados diretamente ao trabalho pedagógico da escola, para ver em que área do conhecimento será mais necessário um trabalho de adequação mais elaborada, com foco no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes com SD. cremos que a elaboração de plano de desenvolvimento individual quando necessário, é mais proveitoso para aprendizagem desses estudantes, que o currículo com adaptações da turma que o estudante está matriculado, em um contexto de distorção de idade / série . O pensamento aqui discutido não é só a convivência no espaço escolar, mas a aprendizagem significativa.

A falta de planejamento para o trabalho com os estudantes com síndrome de Down, esse fator também contribui para o fracasso escolar desses estudantes, comprometendo seu desenvolvimento como um todo. Não conseguimos ver nenhum planejamento sistematizado dos entrevistados, as atividades dos estudantes com SD eram elaboradas na hora da aula quando era no caderno e muitas das vezes também era selecionada na hora da aula para tirar xerox da atividade, onde a maioria das vezes eram atividades de desenhos para pintar, sem nenhuma contextualização. E quando era no caderno, eram exercícios repetitivos e mecânicos de cobrir e copiar determinada letra, os professores alegavam que estava trabalhando a coordenação motora. Não condenamos esse tipo de atividade, mas sim, a frequência que ela é usada sem uma contextualização do conteúdo explorado neste tipo de exercício. É uma atividade muito mecânica para ser usada com frequência e sem contextualização, pois soa muito forte mecanicamente o enunciado : “Cubra as vogais e copie”, isso não favorece uma aprendizagem significativa para esses estudantes, há outras formas de se abordar esses conteúdo e com outras atividades que desenvolva a coordenação motora , que é uma das maiores preocupações dos entrevistados, percebemos o uso frequente atividade de pintura de desenho e de desenhar, no entanto, sem contextualização.

Em momento algum vimos atividade de recorte e colagem, consciência fonológica, análise linguística com os estudantes com SD. Não pretendemos citar o contexto do trabalho desenvolvido com os estudantes sem deficiências. Sabemos que o professor tem suas atribuições pautadas nas leis, no entanto, é bom ressaltar que essas atribuições também devem ser direcionadas para os estudantes com deficiências, são estudantes como qualquer outro.

Por falta de planejamento, foi observando que não há um acompanhamento constante no desenvolvimento desses estudantes, por parte do professor do ensino regular. Durante a pesquisa não foi apresentado nenhum registro do desenvolvimento desses estudantes, quando os entrevistados foram questionados em qual “nível” de turma estaria esses estudantes, eles se baseavam na observação que faziam no dia a dia, a maioria disse que os estudantes estavam em nível de turma da educação infantil, pré-escolar I e II, só um entrevistado disse que seu estudante estava a nível de 1º ano fundamental. No entanto, as atividades eram muito infantis, porém poderia ir mais adiante no que se refere as atividades para abordar os conteúdos propostos, é preciso rever essa questão da elaboração ou seleção das atividades para esses estudantes, para não infantilizar, subestimando a capacidade desses sujeitos da aprendizagem. E também é preciso rever a questão da interação do professor / estudante com SD/ estudante sem SD, para não infantilizar essa relação e interação, alguns desses estudantes com SD não são mais bebês, os sujeitos dessa pesquisa são: uma criança de 9 anos, uma adolescente de 14 anos, uma adulta de 23 anos e um adulto de 20 anos. Então não há necessidade nenhuma de infantilizar o mundo deles, pois devem ser tratados de acordo com pessoas da sua faixa etária, respeitando as particularidades que eles trazem consigo.

Para elaboração da referida proposta de intervenção, tomamos como base as dificuldades no processo de alfabetização e letramento em português e matemática dos estudantes com SD. Realizamos a intervenção com foco em leitura e a escrita nas disciplinas de português e matemática, com o objetivo de contribuir para avanço da aprendizagem desses estudantes, instigando os sujeitos a interagir no campo da leitura, escrita e do cálculo matemático. Essa proposta consistiu em organizar dois cadernos de atividades de

alfabetização para os estudantes com SD e orientar os professores nas possibilidades de trabalho com outros recursos.

Ambos os cadernos de atividades foram organizados junto com os professores da sala de aula e os professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), para auxiliar os professores no trabalho com os estudantes com Síndrome de Down das turmas pesquisadas, já que estes não acompanham sua turma de origem por não serem alfabetizados. Esses estudantes estavam em início de alfabetização e letramento em português e matemática, por não terem um livro didático ou outro recurso permanente que trabalhasse sua necessidade inicial de alfabetização e letramento nestas duas áreas de conhecimentos. Tendo em mente, que esses cadernos não devem ser os únicos recursos para promover aprendizagem desses sujeitos, devem ser usados outros recursos pedagógicos, que facilite a compreensão dos conhecimentos abordados nas atividades propostas neste material ou em outros.

O objetivo não é de fazer o extraordinário acontecer junto aos professores, mas mostrar que há possibilidades de realizar um trabalho pedagógico que favoreça o processo de alfabetização desses estudantes.

Na referida pesquisa, conseguimos organizar os cadernos de atividades para todos os estudantes e professores das turmas pesquisadas, orientamos os professores pesquisados no que se refere reorganização das salas e práticas pedagógicas inclusivas para favorecer a inclusão dos estudantes SD.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do contexto de desigualdade social e do egocentrismo que ainda enfrentamos no mundo, a criação de leis para favorecer a inclusão e o bem-estar das pessoas com Síndrome de Down (SD) dentro da sociedade como um todo, nunca será o suficiente para que isso aconteça em uma constância natural no cotidiano dessas pessoas, ao ponto de não se perceber qualquer tipo de diferença na inserção e interação deles em sociedade. Mas, para que isso venha acontecer, é preciso que a sociedade tenha a sensibilidade de perceber a importância, a necessidade e a possibilidade de se fazer aplicar essas leis de forma natural no cotidiano desses sujeitos de direitos com SD, rumo à construção de uma sociedade inclusiva, buscando o bem-estar de todos os cidadãos em sociedade, com um olhar humano e inclusivo.

Entendemos que não é fácil direcionar um trabalho pedagógico para pessoas com deficiências, mas fechar os olhos, cruzar os braços diante do contexto e entregar esses indivíduos a sorte, no mundo socialmente perverso e preconceituoso, só vai piorar a vida deles. Se olharmos por outros ângulos, perceberemos que há possibilidades de se fazer um bom trabalho com eles, não estamos à procura de fazer o extraordinário acontecer na vida deles, mas de fazer o melhor que possamos, para que avancem o máximo que podem, tornando – os visíveis dentro do contexto escolar em uma perspectiva ampla de inclusão. É preciso mudarmos o olhar para educação das pessoas com deficiências, se não houver adequação dos contextos que favorecem a aprendizagem, nunca haverá a inclusão.

Para que haja adequações de acesso ao currículo e nos elementos curriculares de pequeno porte, cuja atribuição é do professor do ensino regular, é necessário que este esteja capacitado para realizar – lá, sabendo o que e como adequar. É imprescindível que tenham os conhecimentos básicos para realizar as adaptações necessária, oferecendo uma educação significativa e de qualidade ao sujeito com deficiência.

As práticas pedagógicas direcionadas as pessoas com deficiências têm que ir ao encontro das particularidades das mesmas, utilizando-se de didática, recursos, conteúdos, tempo, espaço, estratégias de forma adequada a todo o contexto escolar ao qual as pessoas com deficiência estão inseridas. A educação para pessoas com deficiência e sem deficiência tem o mesmo objetivo, mas para alcançar esses objetivos será preciso traçar caminhos diferentes para promover as aprendizagens e inteligências das pessoas com deficiência, respeitando as particularidades de desenvolvimento de cada um.

REFERÊNCIAS

- [1] Adaptar. In: Mattos, Geraldo. Dicionário Júnior da Língua Portuguesa. 4.ed. São Paulo: FTD, 2011. p. 18.
- [2] Adequar. In: Mattos, Geraldo. Dicionário Júnior da Língua Portuguesa. 4.ed. São Paulo: FTD, 2011. p. 19.
- [3] Brasil, Decreto de lei 13.146/2015, de julho de 2015. Diário Oficial – 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

- [4] Brasil, Decreto de lei 9.394, de dezembro de 1996. Diário Oficial – 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2016.
- [5] Freitas, Suzana Rossi Pereira Chaves. O Processo de Ensino e Aprendizagem: A importância da didática. Realize, 2016. Disponível em: [https:// editorarealize. com. br/ /Trabalho_EV057_MD1_SA8_ID857_290820161](https://editorarealize.com.br/Trabalho_EV057_MD1_SA8_ID857_290820161). Acessado em 30 de abril de 2018.
- [6] Oliveira, Anna Augusta Sampaio. Adequações curriculares na área de deficiência intelectual: Algumas reflexões. In: Oliveira, A; Omote, S; Giroto, C. (org). In: Inclusão escolar: as atribuições da educação especial. São Paulo: cultura acadêmica ed. Marília: Fundepe editora, 2008.
- [7] Rodrigues, Janine Marta Coelho. Pessoas com síndrome de Down: uma reflexão para pais e professores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.
- [8] Santiago, Sandra Alves da Silva. A história da exclusão da pessoa com deficiência: aspectos socioeconômicos, religiosos e educacionais. João Pessoa: editora Universitária da UFPB, 2011 p.239 a 258.

Capítulo 9

Educação Física adaptada e o desenvolvimento motor de um indivíduo com paralisia cerebral: Um relato de experiência

Samia Darcila Barros Maia

Letícia Cavalcante Morais

Fernando Styvison Tome da Silva

Cleverton José Farias de Souza

Lúcio Fernandes Ferreira

Resumo: Este trabalho tem por objetivo relatar e discutir a importância da educação física adaptada no desenvolvimento de um indivíduo com paralisia cerebral na promoção de independência nas atividades de vida diária (AVD) e atividades de vida escolar (AVE). Trata-se de um relato de experiência de um professor de educação física com seu aluno do sexo masculino, com paralisia cerebral ao longo de 10 (dez) anos. As atividades são aplicadas desde o ano de 2009 e se estendem até a presente data. As atividades desenvolvidas envolvem as tarefas de equilíbrio, agilidade, noção de tempo-espço e propriocepção. As aulas têm duração aproximada de 40 a 60 minutos. O relato de experiência focou nas características singulares de um sujeito ou de uma condição, utilizado para fornecer informações detalhadas sobre um indivíduo. As aulas foram registradas em um diário de campo, gravações de vídeo e áudio. Atualmente o aluno com paralisia cerebral realiza boa parte de suas atividades de vida diária, autocuidado e se desenvolve com um grande potencial atlético para atividades esportivas.

Palavras-chave: Educação física adaptada, desenvolvimento motor, paralisia cerebral.

1. INTRODUÇÃO

A educação física exerce papel fundamental no processo de reabilitação de um indivíduo com Paralisia Cerebral (PC), seja ele uma criança, um adolescente ou um adulto. Independentemente da idade, a atividade física e o lúdico muito podem auxiliar um paralisado cerebral na execução de suas atividades de vida diária, nas suas atividades de lazer, de trabalho e, principalmente de socialização (BENFICA, 2009).

A PC é uma deficiência caracterizada por lesão no encéfalo que compromete o movimento e a postura, podendo ser do tipo espasmática, discinética, atáxica, hipotônica ou mista. No Brasil estima-se que de cada 1.000 crianças nascidas vivas, sete são diagnosticadas com PC, em média 35.000 casos por ano (MANCINI et al, 2002; ZANINI, CEMIM E PERALLES, 2009).

Segundo Fonseca (2009) a limitação de movimentos característica desta deficiência aumenta o atraso motor provocando déficits ainda maiores no desenvolvimento dos elementos e habilidades motoras básicas gerando prejuízos não apenas motores, mas também afetivos e principalmente cognitivos.

A Educação Física (EF) é julgada uma área importante de inclusão dado que permite uma ampla participação mesmo de alunos que evidenciam dificuldades. Este facto pode ser ilustrado com a omnipresença da EF em planos curriculares parciais elaborados para alunos com necessidades especiais. Ainda que conscientes das diferentes aptidões específicas de cada um, entendemos que a EF é capaz de suscitar uma participação e um grau de satisfação elevado de alunos com níveis de desempenho muito diferentes (RODRIGUES, 2001).

Segundo a Associação Brasileira de Psicomotricidade (ABP), o termo psicomotricidade é empregado para concepção de movimento organizado e integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem sua socialização. É uma ciência que tem como objeto o estudo do homem e sua relação com o mundo interno e externo, provocando um acúmulo de vivências que irão formar seu repertório de aquisições cognitivas, afetivas e motoras. O conjunto de aquisições (conhecimentos) é definido como processo de maturação, sustentada por três elementos básicos: o movimento, o intelecto e o afeto.

De acordo com Mancine et al. (2009) o conjunto de desordens na formação do cérebro ocasiona uma série de lesões cerebrais. Os sinais e sintomas dependem da área lesada do cérebro e da extensão da lesão, são essas que dificultam o desenvolvimento da função motora de pessoas com PC. A falta de oportunidades de movimento acarreta atrasos motores e em consequência disso, apresentam carência nos elementos psicomotores.

O indivíduo com PC apresenta limitações no movimento, o que o impede ou dificulta suas atividades rotineiras, portanto o profissional de educação física pode contribuir de forma significativa tornando-se um forte aliado no processo de reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e de inclusão escolar. Neste estudo relataremos a importância da educação física adaptada no desenvolvimento de um indivíduo com paralisia cerebral na promoção de independência nas atividades de vida diária (AVD) e nas atividades de vida escolar (AVE).

2. METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo descritivo, pois, de acordo com Thomas e Nelson (2012), se propõe a descrever o status do foco estudado. Caracteriza-se como relato de experiência que objetiva determinar características singulares de um sujeito ou de uma condição, utilizado para fornecer informações detalhadas sobre um indivíduo. Neste trabalho é um relato de experiência de um professor de educação física sobre o desenvolvimento de um aluno com PC ao longo de 10 anos de atividades físicas adaptadas.

As atividades que foram realizadas tiveram início no ano de 2009, na cidade de Manaus-Amazonas, na época o indivíduo com PC (CID-G804), sexo masculino, possuía 5 anos de idade, suas dificuldades iniciais eram de extrema limitação motora, dependência em AVD como caminhar, se alimentar ou se vestir sozinho, logo a educação física surgiu inicialmente como sugestão médica para auxílio no desenvolvimento motor.

As aulas foram planejadas previamente de acordo com as necessidades e capacidades do aluno, registradas em um diário de campo e gravações de vídeo e áudio. O acompanhamento médico em consonância com as atividades elaboradas pelo professor de educação física foram frequentes e fundamentais.

As atividades realizadas envolviam equilíbrio, agilidade, noção de tempo-espaço e propriocepção tendo seu desempenho observado ao longo dos anos durante a realização das tarefas buscando aprimorar seus aspectos coordenativos, a capacidade de controlar seus próprios movimentos e independência motora.

A organização das atividades foi feita baseada no Arco de Maguerez (COLOMBO, 2007) (Figura 1), seguindo cinco etapas para formação da problematização do arco, sendo elas: 1ª Etapa: Observação da realidade para definição do problema; 2ª Etapa: Estudo de fatores relacionados ao problema com surgimento de pontos-chave; 3ª Etapa: Partindo dos pontos-chave teremos a teorização, que busca construir respostas elaboradas para o problema em questão; 4ª etapa: Hipóteses de Solução, com alternativas para solucionar o problema e por fim a 5ª Etapa: Aplicação à realidade, onde todas as etapas anteriores são postas em prática com o objetivo de solucionar o problema.



(Colombo, 2007)

Seguindo as etapas apresentadas pelo Arco de Maguerez, observando o aluno durante a realização de suas AVD notamos suas dificuldades, principalmente de equilíbrio, após a observação foi feito um estudo prévio e os pontos-chave foram formulados e sequenciados pela teorização das dificuldades observadas. Consequente a esses estudos, as hipóteses de possíveis soluções e atividades físicas que atenderiam a necessidade observada foram criadas e então aplicadas durante os encontros com o aluno para sua realização.

2.1. A PARALISIA CEREBRAL

A palavra paralisia significa: “Perda ou comprometimento da função motora em uma parte devido à lesão do mecanismo neural ou muscular”, a desordem motora na paralisia cerebral é frequentemente acompanhada por distúrbios de sensação, percepção, cognição, comunicação e comportamento (MONTEIRO; ABREU; VALENTI, 2015).

A paralisia cerebral é uma das formas de deficiência motora mais frequentes entre a população em idade escolar (ver Martín-Caro, 1990). Segundo Bobath e Bobath (1976 a; 1976b; 1978), a lesão cerebral afeta o desenvolvimento psicomotor acarretando em um atraso no desenvolvimento motor. Quanto ao desenvolvimento cognitivo, as anomalias ou atrasos que podem ser observados são uma consequência do déficit motor que altera possíveis experiências da criação em relação ao mundo físico e social.

2.2. BENEFÍCIOS DAS ATIVIDADES FÍSICAS PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL

Há poucos estudos que evidenciam os benefícios da prática de atividade física e a relaciona com saúde e aptidão para populações com incapacidades físicas ou cognitivas.

Pesquisadores observaram que pessoas com paralisia cerebral (PC) devem manter níveis mais elevados de atividade física que a população em geral, fato explicado pelo declínio da função observada nesta população, não somente pelo processo natural de envelhecimento (diminuição de força e resistência muscular), mas também relacionado ao próprio quadro clínico apresentado como redução da mobilidade, espasticidade, contraturas e dores (PAIVA, MARCEL DOS SANTOS et al; 2010).

É conhecido que o exercício físico contribui de forma positiva para os aspectos físicos, fisiológicos, cognitivos e psicológicos em indivíduos saudáveis e alguns estudos estão sendo realizados em busca de reproduzir estes benefícios para as pessoas com PC.

2.3. A PARALISIA CEREBRAL E A INCLUSÃO ESCOLAR

Uma grande saída para trabalhar a inclusão na escola é o esporte, pois trabalha diretamente com a superação do aluno com deficiência, ajudando na aprendizagem e desenvolvimento de habilidades específicas, essa superação mostra que o deficiente tem o seu espaço, apesar da sua deficiência (REZENDE, 2008)

Para incluir o aluno com deficiência na escola regular os primeiros passos para que eles possam adquirir conhecimentos e vivência, o professor precisa ter o conhecimento da deficiência que será trabalhada (MELO, MARTINS, 2004).

O problema para incluir um aluno com deficiência no ensino regular, precisa saber se a escola está preparada para receber esse aluno com deficiência, muitas vezes a escola simplesmente entrega esse aluno para o professor, e não fornece condição adequada para o professor trabalhar com essa criança, a escola não disponibiliza materiais, ambiente adequado, acessibilidade e conhecimento da deficiência do aluno (BUENO, RESA, 1995).

A grande dificuldade da escola e do professor para trabalhar com aluno que tenha PC pode ser a falta de conhecimento, auxílio da escola, a capacitação de alguns professores ou por falta de informações sobre o aluno, pois a PC tem graus de lesões, e que deve ser trabalhada de maneiras adequadas para o grau da deficiência apresentada pelo aluno (BUENO, RESA, 1995).

A Educação Física adaptada é importante na vida de uma criança com paralisia cerebral, pois não tem como objetivo somente a melhoria dos seus movimentos, e sim a sua interação com os seus colegas, e ajudando na parte efetiva do aluno (DUARTE, WERNER, 1996).

Segundo Bueno e Resa (1995), a Educação Física Adaptada para portadores de deficiência não se diferencia da Educação Física em seus conteúdos, mas compreende técnicas, métodos e formas de organização que podem ser aplicados ao indivíduo deficiente. É um processo de atuação docente com planejamento, visando atender às necessidades de seus educandos.

Os exercícios físicos aumentam a capacidade do aluno com PC de dominar melhor seus movimentos, pois, atuam no cérebro estimulando e facilitando a plasticidade neural, agindo com toda sua capacidade e respeitando seus limites. Com isso melhorando seus movimentos voluntários e também podendo ajudar na autoestima e na sua independência social (LIMA, 2004).

De acordo com Figueiredo (2007) a pessoa com PC é carente de agilidade, até nos graus mais leves o déficit motor é significativo, uma vez que o tônus e a rigidez musculares impedem a realização de movimentos ágeis, e, ainda, a possibilidade da atrofia muscular. Para o autor o comprometimento do controle motor e algumas disfunções músculo-esqueléticas afetam as reações de equilíbrio da pessoa com paralisia cerebral.

Assunção e Coelho (1997) ao se referirem sobre a noção de tempo-espaço como a capacidade que o indivíduo tem de situar-se em relação aos objetos, às pessoas e ao seu próprio corpo em um determinado espaço, capacidade esta limitada para indivíduos com PC e que necessitam de intervenções com estímulos físicos adequados.

Sherrington (1996) quanto a propriocepção de pessoas com PC, descreveu a necessidade de inserir atividades estabilizadoras em relação à postura por estar ligada ao sentido de posição e movimento.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades de equilíbrio, agilidade, noção de tempo-espço e propriocepção foram realizadas na residência do aluno tendo a disposição a quadra, piscina e praça. Como materiais o professor utiliza cones, elásticos e bola de futebol. As atividades duravam, aproximadamente, de 40 a 60 minutos.

A título de exemplo, usamos como referência uma atividade realizada pelo professor realizada em 2009, período em que o aluno iniciou a prática de exercícios físicos, o desafio se constituía em saltar três obstáculos (cones deitados), posicionados há 60 cm de distância um do outro, e em seguida chutar uma bola no alvo, também posicionado no chão conforme as figuras 1 e 2. As maiores dificuldades do aluno eram atividades globais como caminhar, correr, segurar algo, ou permanecer estático, na época o aluno necessitou do auxílio do professor para conseguir realizar as tarefas.

Figura 1



Figura 2



Fonte: Fernando Styvison, 2009.

Em 2019 a atividade foi repetida com algumas adaptações para a altura e idade do aluno. Os cones, apesar da mesma distância, foram colocados “em pé”, com distância de 1m um do outro e ao final das atividades de saltar o aluno deveria chutar a bola em um gol, conforme as figuras 3, 4 e 5, e aluno conseguiu realizar a tarefa sem o auxílio do professor.

Figura 3



Figura 4



Fonte: Fernando Styvison, 2019.

Figura 5



Fonte: Fernando Styvison, 2019.

Atualmente o indivíduo com PC realiza boa parte de suas AVD, autocuidado e se desenvolve com um grande potencial atlético para atividades esportivas (figuras 6 e 7).

Figura 6



Figura 7



Fonte: Fernando Styvison, 2019.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

São evidentes os resultados positivos das intervenções físicas e dos benefícios motor e social de sua prática na vida das pessoas, principalmente de indivíduos com PC, relacionando as práticas de atividades físicas com o desenvolvimento motor.

Infelizmente no âmbito escolar esta ainda se trata de uma realidade distante e os professores não apresentam conhecimentos mais precisos sobre PC, e, conseqüentemente, a maioria desconhece as implicações que esta pode acarretar para o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos. Ao afirmarem desconhecimento sobre o assunto, evidenciam, portanto, a falta de informações e de vivências práticas a respeito da educação de pessoas com necessidades especiais durante a sua formação inicial.

Desta forma os benefícios proporcionados pelas atividades físicas são privilégios de poucos quando se trata da inclusão destes alunos nas aulas de educação física, levando muitos familiares de alunos a buscarem esse atendimento de maneira privada, no entanto, poucos possuem essa condição.

A inclusão de alunos com PC nas aulas de educação física é uma questão preconizada pela lei e isso precisa ser realizado e cobrado com mais vigor, os benefícios desta prática estão muito além de simples atividades inclusivas humanitárias, mas de grande importância no aspecto cognitivo, motor e de saúde.

REFERÊNCIAS

- [1] Alves, R.C.S. *Psicomotricidade I*. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2009.
- [2] Benfica, D. T. Estudo de caso: análise da contribuição da prática psicomotora nas atividades cotidianas de um paralisado cerebral. In: VII Simpósio de Extensão Universitária, 2009, Viçosa, MG.
- [3] Candido, A.M.D.M. *Paralisia Cerebral: Abordagem para o pediatra geral e manejo multidisciplinar*. 2004 Monografia (Residência Médica em pediatria) – Hospital Regional da Asa Sul, Brasília, 2004.
- [4] Colombo, Andréa Aparecida. A Metodologia da Problemática com o Arco de Maguerez e sua relação com os saberes de professores. *Semina: ciências sociais e humanas*, v. 28, n. 2, p. 121-146, 2007.
- [5] Fonseca, V. *Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem*. Artmed, 2008.
- [6] Geralis, E. *Crianças com Paralisia Cerebral. Guia para pais e educadores*. 2ª edição. Porto Alegre: Artmed. 2007.
- [7] Gallahue, O. *Compreendendo o desenvolvimento motor de bebês, crianças, adolescentes e adultos*. São Paulo: Photer, 2005.
- [8] Gil, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1987.
- [9] Melo, F.R; Martins, L.A. Acolhendo e atuando com alunos que apresentam paralisia cerebral na classe regular: a organização da escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2007.
- [10] Melo, F.R; Martins, L.A.R. O que pensa a comunidade escolar sobre o aluno com Paralisia Cerebral. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 2004.
- [11] Martins, J.S. *Atuação do fisioterapeuta na realidade escolar de crianças com deficiência física: uma perspectiva integradora*. 2002. 130f. Dissertação (Mestrado em distúrbios do desenvolvimento) Universidade Presbiteriana Mackenzie São Paulo, São Paulo, 2002.
- [12] Miller, G.; Clark, G. D. *Paralisias Cerebrais. Causas, conseqüências e conduta*. 1 edição. Barueri – SP: Manole. 2002.
- [13] Paiva, Marcel Dos Santos; Nardi, Marcia Galasso; Streiff, Tatiana Galante; Chamlian, Terezinha Rosane. Benefícios do exercício físico para crianças e adolescentes com paralisia cerebral: uma revisão bibliográfica, *Revs. Online ActaFisiátrica*, volume 17, nº4, dezembro de 2010. Disponível em: < http://www.actafisiatrica.org.br/detalhe_artigo.asp?id=37> acesso em: 03.07.2019
- [14] Silva, T. R.; Alves, F. S.; Gomes, D. P.; Dias, P. H. P.; Pereira, E. T. Estimulação psicomotora e desenvolvimento da imagem corporal de uma paralisada cerebral. *Anais do I Simpósio Internacional de Imagem Corporal & I Congresso Brasileiro de Imagem Corporal*, Campinas: São Paulo, 2010.
- [15] Sociedade Brasileira de Psicomotricidade. Disponível em <http://www.psicomotricidade.com.br/> acesso em 10/03/09.
- [16] Souza, P.A. *O Esporte na Paraplegia e Tetraplegia*. Editora Guanabara, Rio de Janeiro, 1994.

Capítulo 10

O olhar da família sobre o ambiente educacional em que a pessoa com DI está inserida

Keylla Alexsandra Coelho Souza

Iza Simone Rodrigues de Sousa

Marta Verônica da Silva Almeida

Marinilda Francisca de Lima Freitas

Amanda Micheline Amador de Lucena

Resumo: A realidade vivenciada por pessoas com deficiências tem se tornado foco de estudos e discussões, principalmente no que diz respeito à sua inclusão educacional e social. Este estudo visa compreender a realidade vivida por uma aluna com DI e sua família, identificando as características de sua rotina, demandas e serviços de apoio existentes. Para isto, foi desenvolvido um estudo de caso para coletar informações sobre o cotidiano e dificuldades enfrentadas pela educanda no âmbito educacional e social. As informações foram repassadas através de entrevista realizada com a mãe da aluna. Verificou-se através da pesquisa, que se trata de uma mãe amorosa e atenciosa com a filha com DI, embora essa mãe tenha sinalizado que não acredita no processo de inclusão escolar da aluna em escola regular e é esse o motivo principal de manter essa educanda matriculada e frequentando uma escola especial. Embora a jovem com DI esteja em idade adulta, não está inserida no mercado de trabalho, é dependente economicamente da mãe e por parte da mãe não há perspectivas dela se enquadrar no mercado de trabalho. Concluiu-se que a aprendizagem dos conteúdos formais não é uma prioridade da mãe para a aluna, pois o que essa mãe deseja é que a ela aprenda ações práticas para que possa ter maior autonomia no seu dia-a-dia. A preocupação com seu bem estar e preservá-la distante dos preconceitos que ainda perpassam o ensino regular é a preferência dessa mãe para sua filha com DI.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual; Inclusão; Escola especial; Família.

1. INTRODUÇÃO

A política nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva dispõe que o público alvo da educação especial é constituído por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades / superdotação (Brasil, 2008).

O principal argumento da inclusão é assegurar que todos os cidadãos são membros importantes da sociedade, que a distinção e diversidade enriquecem a comunidade escolar, oportunizando novas aprendizagens, questionando os modelos anteriores de educação segregada em que pessoas com deficiência eram subestimadas quanto a sua capacidade de se desenvolver cognitivamente e se adaptarem ao sistema escolar.

O tema Deficiência Intelectual tem sido abordado de diferentes formas, tanto no que diz respeito a sua capacidade de convivência social dentro e fora das Instituições de Ensino regular. Assim, esta pesquisa problematiza quais os motivos que levam os responsáveis por uma aluna com deficiência intelectual a excluí-la do ensino regular?

O quanto antes a família e ou a sociedade tiverem a consciência e aceitar a realidade de ter em seu convívio uma pessoa com deficiência, mais depressa começa a investir e estabelecer a relação com estes indivíduos.

De acordo com Glat (2004), a integração social desta pessoa depende em muito de que sua família lhe proporcione e permita usufruir o que é oferecido na comunidade; por isso é de grande importância entrar em contato com estas dinâmicas familiares para compreender da pessoa com deficiência; desta forma é importante que sejam realizados trabalhos de orientação a estas famílias, encorajando-os a oferecer maior independência e integração com a comunidade.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, o processo de inclusão deve propiciar o direito de cada aluno constituir sua própria identidade, ao mesmo tempo em que deve saber reconhecer essa identidade, os direitos de igualdade e respeito às diferenças dos outros, uma maneira de diminuir a discriminação gerando a interação entre alunos de forma social, solidária, e de tolerância. Dessa maneira promovendo o desenvolvimento de todos os alunos sejam deficientes ou não (Brasil, 2008).

Está descrito na Constituição Brasileira, no seu artigo primeiro “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. “Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade” (Brasil, 1988, p.142). Nesta perspectiva, todos têm direitos e devem ser respeitados, além disso, deve prevalecer a ideia da liberdade do pensamento, da expressão e da igualdade perante a lei. A conquista de frequentar a escola regular é um direito de todas as pessoas com deficiência intelectual e múltipla. E cabe aos responsáveis assumir suas responsabilidades e reconhecer que a escola é um dos meios de introduzir o DI no meio social e no convívio com outras pessoas.

2. METODOLOGIA

Para realizar este trabalho optou-se por desenvolver uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, pois teve-se como objetivo mostrar a realidade de uma aluna com DI no espaço familiar e no contexto de uma escola especial, para isso as discussões foram fundamentadas a luz de alguns autores que atuam na área do estudo.

2.1.TIPO DE PESQUISA

A pesquisa é de natureza básica e tem abordagem qualitativa. É um tipo de estudo sistemático motivado pela curiosidade intelectual, que se preocupa com o desenvolvimento do conhecimento pelo prazer de conhecer e evoluir cientificamente. Na concepção de Ferrari (1982), a pesquisa básica procura melhorar o próprio conhecimento, isto é, busca contribuir entender e explicar os fenômenos. Nela os pesquisadores trabalham para gerar novas teorias.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa é de cunho descritivo, segundo Gil (2007) objetiva descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou ainda estabelecer relações entre variáveis, utiliza técnica padronizada de coleta de dados tais como o questionário e a observação sistemática. Em geral, assume a forma de levantamento.

A pesquisa descritiva, como o próprio nome já diz tem o objetivo de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

Segundo Gil (2008), o estudo de caso consiste em um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. O autor acrescenta que neste tipo de estudo é necessário considerar variáveis e influências internas e externas e a investigação decorre em ambiente natural através de observações, entrevistas, questionários, registros de áudio entre outros.

O estudo de caso teve como foco uma aluna com deficiência intelectual e seu desenvolvimento, partindo da ideia de que a segregação desta aluna é um fato não compreensível, pois a inclusão em escolar regular preconizada por lei é a garantia que todos os alunos aprendam juntos, sempre que possível independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentem.

2.2. SUJEITOS ENTREVISTADOS

O alvo deste estudo foi uma jovem adulta 27 anos de idade com diagnóstico de Deficiência Intelectual sendo sua principal responsável (a mãe) a respondente. De acordo com Gil (2009), em um estudo de caso, a vantagem é particularmente importante quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço, relacionados ao objeto de estudo. Na referida pesquisa a compreensão da realidade estará pautada nas respostas cedidas pela mãe da jovem citada.

2.3. INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados através da aplicação de um questionário e entrevista direcionados a mãe da aluna a cerca de suas concepções em relação às dificuldades encontradas por pessoas com DI.

Segundo Marconi e Lakatos, (1999) o questionário é um instrumento científico composto de um conjunto de perguntas ordenadas de acordo um critério predeterminado e que tem por objetivo coletar dados de um objeto, indivíduo ou grupo de respondentes. Geralmente utilizado para obter informações sobre opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas ou ainda para descrever as características e medir determinadas variáveis.

Foi aplicado um questionário com 16 (dezesesseis) questões entre questões abertas e fechadas. O questionário utilizado possibilitou recolher informações que permitiram a obtenção e análise dos dados. Na presente pesquisa os dados foram analisados de forma discursiva através das falas da mãe da aluna, com intuito de detectar quais as dificuldades encontradas por essa aluna com deficiências intelectual, e como está acontecendo a sua inclusão educacional e social. Neste sentido as respostas foram trabalhadas sob à luz de autores que tratam do que foi abordado na questão, além da análise crítica reflexiva das pesquisadoras.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção apresentaremos o os questionamentos direcionados a entrevistada (mãe da aluna com DI), e discutiremos a exposição do posicionamento da mesma a respeito da deficiência intelectual e as dificuldades encontradas pela pessoa com essa deficiência e o porque seu afastamento do ensino regular.

Quadro 1. Questionamentos e respostas explanadas pela mãe da aluna com deficiência intelectual. Belo Jardim-PE, 2018.

<p>Em que fase, ou seja, com qual idade você descobriu que sua filha tinha DI? <input checked="" type="checkbox"/> Até os 12 anos <input type="checkbox"/> Entre 12 e 18 anos <input type="checkbox"/> Após os 18 anos</p>
<p>Quando você recebeu a confirmação (ou laudo) de DI, o que aconteceu? <input type="checkbox"/> Fiquei tranquila, pois isso acontece <input checked="" type="checkbox"/> Fiquei triste <input type="checkbox"/> Fiquei revoltada por saber a luta que eu iria enfrentar</p>
<p>Ao se deparar com a confirmação de DI de sua filha, qual foi sua ação no intuito de uma melhor qualidade de vida para ela? <input type="checkbox"/> Procurei atendimento especializado (equipe multidisciplinar) <input type="checkbox"/> Procurei o médico, pois preciso da receita dos remédios <input type="checkbox"/> Procurei o INSS em busca de um benefício <input checked="" type="checkbox"/> Outros. Quais? <i>“Procurei um atendimento médico com neuropediatra e fonoaudióloga, mas não vi nenhum resultado. Então resolvi ir aos poucos ensinando eu mesma.”</i></p>
<p>Quanto à vida escolar de sua filha assinale e justifique a alternativa correspondente. <input type="checkbox"/> Ela frequenta somente a escola regular <input checked="" type="checkbox"/> Ela frequenta somente a escola especial <input type="checkbox"/> Ela frequenta a escola regular e a escola especial no contraturno. <i>“Aos 10 anos de idade ela começou sua vida escolar, passou por várias escolas da rede privada. Só saiu da primeira por conta de sua idade e tamanho, pois era uma escola de educação infantil. Nas demais ocorreram alguns fatos que desagradaram tanto a “C” (referindo-se a aluna com DI) como a mim. Por fim surgiu a Escola Especial a princípio entendi que seu mundinho era ali.”</i></p>
<p>Qual o principal motivo de matricular a aluna na escola atual? <i>“O motivo foi que no primeiro momento que “C” (referindo-se a aluna com DI) conheceu a Escola Especial, vi nos seus olhos um brilho que por outras escolas que ela passou eu não havia visto.”</i></p>
<p>Quais os suportes que a aluna recebe na escola? <i>“Houve vários suportes como: Dentista, psicólogos e facilidade em qualquer consultas ou exames pelo SUS</i></p>
<p>Você está satisfeita com o desenvolvimento de sua filha na escola atual? <i>“Bem o desenvolvimento em relação a aprendizagem de “C” (referindo-se a aluna com DI) não foi muito bem sucedida, mas na socialização estou plenamente satisfeita, pois atualmente ela é como todas as mocinhas em sua idade, sabe entrar e sair de qualquer ambiente e ocasião.”</i></p>
<p>A aluna frequenta outra Instituição? Qual? Tem algum suporte? <i>“Não”</i></p>
<p>Você já sentiu alguma dificuldade para matricular a aluna em alguma escola? <input type="checkbox"/> SIM <input checked="" type="checkbox"/> Não</p>
<p>Atualmente como e qual é a relação da aluna com a escola, e da escola com a família? <i>““C” (referindo-se a aluna com DI) graças a Deus tem um relacionamento muito bom com a escola, se dá muito bem com todos, desde o motorista até a gestora, sempre fala em todos e nos finais de semana percebo que existe até saudades. Quando ela falta há sempre a preocupação por parte da escola em saber o motivo</i></p>
<p>Você costuma levar sua filha para passeios a parques, praças etc.? <input checked="" type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO <i>“Sempre que posso e até mesmo quando não tenho condições arrumo um jeitinho para dar à “C” (referindo-se a aluna com DI) momentos de lazer que faz muito bem a ela.”</i></p>

(continuação)

Quadro 1. Questionamentos e respostas explanadas pela mãe da aluna com deficiência intelectual. Belo Jardim-PE, 2018.

<p>Cite quais são as evoluções da aluna (ao longo do tempo) quanto ao desenvolvimento educacional e social? Para a família foi significativo à permanência da aluna na escola especial?</p> <p><i>“No aspecto educacional realmente não houve evoluções significativas, já no socioemocional com a iniciativa de colocar “C” (referindo-se a aluna com DI) na escola especial com uns dois anos já senti grandes evoluções, Já houve a satisfação de chegar em casa e ir logo fazer as tarefas, sentir vaidade com seu material escolar, seu lanche, tudo isso para mim já era uma grande evolução. Quanto a socialização não existe evolução maior que ir para qualquer local sem receio com a certeza de que ela irá se comportar da melhor maneira possível.”</i></p>
<p>No seu ponto de vista da família a aluna poderia desempenhar outras habilidades se tratando do processo educacional, caso fosse inserida na escola regular?</p> <p><i>“No meu ponto de vista não só meu como mãe, mas também de seu irmão, tios e parentes, até que ela poderia, mas com alguns momentos desagradáveis que ela passou em algumas escolas regulares, chegamos à conclusão que o melhor para ela seria permanecer unicamente na escola especial e acima de tudo temos muita confiança na escola e nos profissionais de lá, pois com toda a evolução dela agradeço primeiramente a Deus e segundo a Escola Especial.”</i></p>
<p>Quais as principais dificuldades enfrentadas pela família no que diz respeito à aluna com DI?</p> <p><i>“A maior dificuldade encontrada em “C” (referindo-se a aluna com DI) foi no seu aprendizado, pois além de ser uma aluna com DI ela é muito preguiçosa. Fora isso o preconceito que sabemos que existe, a exclusão sofrida por ela em uma das escolas regulares que frequentou entre outras.”</i></p>
<p>Como você descreve a aluna DI no seu contexto social e familiar?</p> <p><i>“Hoje em dia só tenho o que agradecer todos os dias a Deus por ter uma filha maravilhosa, muito carinhosa, emotiva e muito linda, acredite hoje eu quase não vejo problema em “C” (referindo-se a aluna com DI) e sim uma benção de Deus</i></p>
<p>Para você o que significa Inclusão?</p> <p><i>“Não gosto dessa palavra inclusão, acho que não dá certo, hoje é mais uma fachada querendo colocar as crianças de qualquer jeito na escola regular, a meu ver não há aproveitamento.”</i></p>

Fonte: Dados da pesquisa (2018)

Pode-se concluir por meio das respostas dadas pela entrevistada, que apesar do choque ao tomar conhecimento que sua filha nascera com Deficiência Intelectual, a família não se rendeu aos sentimentos de revolta e ou tristeza, pelo contrario, a acolheram com o amor e cuidados que a mesma necessitaria. Dentro das condições e possibilidades desta família toda assistência foi e é até hoje prestada a esta aluna com deficiência intelectual. E quanto ao termo deficiência intelectual, Luckasson descreve:

Deficiência é caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (Luckasson, 2002, p. 8).

A introdução dela tanto na sociedade como na vida escolar foi a priori difícil, pois existia medo por parte da família da mesma sofrer algum tipo de rejeição, preconceitos, bullying e na realidade foi isso o que aconteceu em algum momento em que a aluna estava frequentando a escola regular. Sua vida escolar teve início em escolas da rede privada, por três fatores principais: a falta de assistência adequada em escolas da rede pública (na época); o protecionismo e receio da mãe (tinha medo de sua filha sofrer algum tipo de rejeição ou outro tipo de agressão); a adaptação da DI no ambiente escolar. Após a fundação da escola especial na rede municipal de ensino a família a matriculou nesta unidade escolar e percebeu que adaptação e aceitação de “C” naquele ambiente foi imediata, assim como os avanços na aprendizagem. Segundo a mãe, isso se deve ao fato da aluna ter se identificado com o ambiente em todos os aspectos.

O prazer da mãe ao falar sobre essa instituição e os avanços da filha desde que começou a frequentá-la é explicitado pela maneira que a mesma faz o relato, ressaltando que até a assistência médica de sua filha ficou de fácil acesso após a mesma estar matriculada e frequentando esta Escola Especial. De acordo com a Política de Educação Especial afirma que:

A integração é um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica em reciprocidade. E sob enfoque escolar processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. Sob o enfoque psicossocial, via de mão dupla, envolvendo os portadores de deficiência e a comunidade das pessoas consideradas normais (1994, p. 18).

Embora a integração seja uma forma de trazer minorias para o todo, sabe-se que atualmente, o ideal é que se construa processos e interações inclusivas, onde se respeita a todos e suas particularidades.

As dificuldades são enfrentadas cotidianamente desde seu nascimento até os dias atuais, relata a mãe da DI. Apesar de todo o exposto, e levando em conta a deficiência, a família considera que vida da DI mesmo em meio suas limitações, é considerada normal, uma vez que a mesma possui vida social (sai sempre com sua mãe para eventos, festas populares, passeios entre outros programas), está devidamente adaptada na escola em que frequenta. Relata ainda que a maior dificuldade quanto ao desenvolvimento dela é a aprendizagem, nesse ponto leva-se em consideração os anos iniciais desta no ambiente escolar como sendo não adequados à mesma e as dificuldades que esta enfrentou nesse período. Ainda sobre a inclusão, a mãe deixa claro não acreditar na possibilidade de efetivamente ocorrer a aprendizagem significativa em uma sala de aula regular.

No âmbito da inclusão educacional em escolas da rede regular de ensino, ainda se constata dificuldades para implantar esse processo de forma eficiente e o despreparo atual da grande maioria dos profissionais da educação. Segundo Mantoan,

“O aluno com deficiência mental tem dificuldade de construir conhecimento como os demais e de demonstrar a sua capacidade cognitiva principalmente nas escolas que mantêm um modelo conservador de atuação e uma gestão autoritária e centralizadora.” (Mantoan, 2006, p.120)

Na visão de Mantoan o educando com deficiência mental deve estar incluído em escola regular, entretanto essa escola deve estar preparada para atender esse público e isso inclui capacitações e profissionais de apoio, inclusive materiais lúdicos adaptados as particularidades dos educandos. Contudo, observou-se que a mãe da aluna foi bastante enfática ao afirmar que não acredita da inclusão educacional de alunos com DI no ensino regular, pois ao responder: *“acho que não dá certo, hoje é mais uma fachada querendo colocar as crianças de qualquer jeito na escola regular”* demonstra o descrédito nas políticas públicas voltadas ao atendimento educacional de pessoas com deficiência intelectual na rede regular de ensino e, esse fato pode estar relacionado as falhas e falta de ajustes que o processo de inclusão tem enfrentado, pois apenas matricular um aluno com deficiência na rede regular, não significa que ele terá um acompanhamento digno, onde se respeite suas limitações e promova suas potencialidades.

4. CONCLUSÃO

De acordo com os objetivos propostos no início desta pesquisa concluímos que os motivos que levam os responsáveis pela jovem com DI a matricular e a mantê-la em uma escola especial estão relacionados ao bem estar geral da aluna, ou seja: ela sente-se bem acolhimento por parte da escola, o medo de sofrer represália como havia sofrido em escolas regulares privadas. Isso deixa claro que essa mãe cuida com todo carinho, amor e dedicação e, percebe-se a satisfação da mesma com a escola, o que a leva a encarar com normalidade o fato da jovem não ter desenvolvido uma aprendizagem significativa quanto aos conteúdos curriculares e ainda complementa que a aprendizagem deficitária de sua filha deve-se em parte, a seu desinteresse dela. Mediante as experiências vividas tanto pela mãe como também pela aluna, a mesma explicita não acreditar no processo de inclusão escolar na rede regular, contudo na concepção da mãe, o êxito na escola especial no que diz respeito ao desenvolvimento psicossocial de sua filha, tem importância considerável.

A discussão sobre inclusão da pessoa com DI é algo complexo e peculiar a cada situação, a cada indivíduo e principalmente a cada família. Deparar-se com opiniões divergentes é mais comum do que se imagina. Portanto tratar de inclusão em um país com tantos problemas educacionais nos faz perceber o quanto evoluímos, e conseqüentemente o quanto ainda é preciso evoluir.

Neste sentido a Inclusão é algo que necessita ser avaliada e analisada significativamente, buscando sempre garantir os direitos já conquistados.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Coordenadoria Nacional para integração da pessoa Portadora com Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais. Brasília, Corde, 1994. Constituição Federal. Brasília/DF, 1988.
- [2] Batista, Cristina Abranches Mota; Mantoan, Maria Teresa Egler. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Brasília, MEC/SEESP: 2006.
- [3] Glat,R. uma família presente e participativa; o papel da família no desenvolvimento e inclusão social da pessoa com necessidades especiais. Anais do 9º Congresso Estadual da Apaes de Minas Gerais.
- [4] Gil, Antônio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [5] Marconi, Maria Cecilia de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Técnicas de pesquisa. 3. Ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- [6] MEC/SEESP – Batista, Cristiana Abranches Mota et all. Educação Inclusiva: atendimento educacional especializado para deficiência mental. Ed. Brasília: 2006
- [7] Trujillo Ferrari. Afonso, metodologia da pesquisa científica. São Paulo: MC Graw-HILL do Brasil. 1982.

Capítulo 11

Práticas inclusivas exitosas que contribuíram para o desenvolvimento do aluno TEA (ASPERGER) – “Decifra-me, mas não me conclua, posso te surpreender”

Giovanna Silva Berger Tonoli

Leandro da Silva Lunz

Resumo: Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de fornecer elementos para uma reflexão crítica acerca do que é hoje denominado “práticas exitosas de educação inclusiva com aluno Asperger”, especialmente em relação aos seguintes aspectos: garantir o direito do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com TEA - Transtorno do Espectro Autista (Asperger) e os aportes teóricos necessários à efetivação da educação para todos. A coleta de dados se deu por meio de revisão bibliográfica e estudo de caso. A análise dos dados deu-se de maneira descritiva a partir dos dados colhidos na literatura e com registros em portfólio. Por meio destes, identificou-se que o fato de existirem leis e resoluções que garantam a educação escolar universal, gratuita e laica para todos, inclusive para os deficientes, TGD e Altas Habilidades/Superdotação não vem garantindo o ensino de qualidade, ou seja, o aprendizado de conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade. Pesquisas vêm demonstrando que a não continuidade de formação tanto inicial quanto a continuada aos professores da educação básica, não responde às suas necessidades profissionais. Pensar a educação inclusiva exige conhecer a nossa realidade social e política, bem como dominar conhecimentos teóricos e práticos com rigor epistemológico acerca do desenvolvimento humano e do papel da escola como ato educativo.

Palavras-chave: Práticas Inclusivas Exitosas, Intervenções, Asperger, Mudança de Perspectiva.

1. INTRODUÇÃO

A Síndrome de Asperger é um transtorno neurobiológico enquadrado dentro da categoria de transtornos globais do desenvolvimento. Ela foi considerada, por muitos anos, uma condição distinta, porém próxima e bastante relacionada ao autismo.

Em maio de 2013, foi lançada a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), que trouxe algumas mudanças importantes, entre elas novos diagnósticos e alterações de nomes de doenças e condições que já existiam.

Nesse manual, o autismo, assim como a Síndrome de Asperger, foi incorporado a um novo termo médico e englobador, chamado de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Com essa nova definição, a Síndrome de Asperger passa a ser considerada, portanto, uma forma mais branda de autismo. Dessa forma, os pacientes são diagnosticados apenas em graus de comprometimento, dessa forma o diagnóstico fica mais completo.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), como um transtorno do desenvolvimento, caracteriza-se pela manifestação precoce de déficit significativo na comunicação e interação social em conjunto com a manifestação de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse e atividades (DSMV, 2013). Essas características, se presentes antes dos três anos de idade, comumente impedem a ampliação do repertório comportamental, prejudicando a aquisição de habilidades fundamentais (Napolitano, Smith & Mcadam, 2010), sendo necessário um planejamento com condições de ensino sistemáticas para o estabelecimento desses repertórios deficitários (Greer & Ross, 2008).

Nas políticas públicas nacionais, o governo instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (Brasil, 2012b), em que as pessoas com TEA são consideradas como pessoas com deficiência para os efeitos legais e têm garantia de atendimento especializado.

No entanto, estudos apontam que, mesmo com o incentivo do governo, há muitas dificuldades para a efetivação da inclusão escolar (Ávila; Tachibana; Vaisberg, 2008; Rodrigues; Moreira; Lerner, 2012). Tais dificuldades refletem a necessidade de formação qualificada e de apoio técnico no trabalho com os alunos, no entendimento do professor sobre a inclusão, devido às mudanças no cotidiano do seu trabalho, e, principalmente, no processo de ensino, que ainda está associado ao formato tradicional (ensinar-aprender), vinculado às premissas de ajuste ou correção do indivíduo, modelo que não viabiliza o processo de inclusão (Rosa, 2008; Monteiro; Manzini, 2008).

Na educação foram realizadas revisões sobre o processo de escolarização formal e as dimensões curriculares voltadas para aluno com TEA e inclusão escolar (Neves, Antonelli, Silva & Capellini, 2014; Cabral & Marin, 2017).

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2003, p. 13).

Segundo Padilha, quando tomamos decisões sobre o que devemos fazer, quando optamos ou escolhemos um caminho, um conteúdo e uma forma de ação, é preciso um empenho epistemológico e metodológico, no sentido de responder às questões que se nos apresentam de ma forma tal que o que queremos fique explicitado e fundamentado, considerando igualmente importante que determinemos com clareza o que não queremos. Esse saber nos torna mais crítico e mais fiel às concepções assumidas. Quando determinamos o que não queremos, estamos aptos a nos libertar das armadilhas das boas intenções apenas; das propagandas enganosas; das resoluções das políticas públicas que se apresentam de forma simplista com soluções que se anunciam como salvadoras da miséria e da injustiça, a favor do direito e da cidadania.

O estudo em questão tem uma grande relevância por proporcionar uma reflexão crítica sobre as possibilidades de serem realizadas práticas inclusivas exitosas e revisão de concepções pedagógicas frente ao processo de inclusão escolar dos alunos com TEA (Asperger) na escola regular, e os principais desafios eles enfrentados pelo sistema educacional, escola e família, e as possíveis mudanças que devem ocorrer na transformação do currículo escolar, na formação docente e nas mudanças das práticas pedagógicas, permitindo, assim, estabelecer uma melhor articulação entre as potencialidades e as fragilidades no que tange a inclusão educacional.

2. METODOLOGIA

Antes das intervenções pedagógicas realizadas, foi necessário estudar com profundidade algumas metodologias que pudessem nortear o desenvolvimento da pesquisa.

Nossa escolha foi pelo estudo de caso, pois é um método qualitativo que consiste, geralmente, em uma forma de aprofundar uma unidade individual. Ele serve para responder questionamentos que o pesquisador não tem muito controle sobre o fenômeno estudado.

O estudo de caso contribui para compreendermos melhor os fenômenos individuais, os processos organizacionais e políticos da sociedade. É uma ferramenta utilizada para entendermos a forma e os motivos que levaram a determinada decisão. Conforme Yin (2001) o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagens específicas de coletas e análise de dados.

Este método é útil quando o fenômeno a ser estudado é amplo e complexo e não pode ser estudado fora do contexto onde ocorre naturalmente. Ele é um estudo empírico que busca determinar ou testar uma teoria, e tem como uma das fontes de informações mais importantes, as entrevistas. Através delas o entrevistado vai expressar sua opinião sobre determinado assunto, utilizando suas próprias interpretações.

A tendência do Estudo de Caso é tentar esclarecer decisões a serem tomadas. Ele investiga um fenômeno contemporâneo partindo do seu contexto real, utilizando de múltiplas fontes de evidências. Os estudos de caso podem ser:

Exploratórios: quando se quer encontrar informações preliminares sobre o assunto estudado. Para Estudos de Casos explanatórios, uma boa abordagem é quando se utiliza de considerações rivais, em que existem diferentes perspectivas, aumentando as chances de que o estudo seja um modelo exemplar.

Descritivos: cujo objetivo é descrever o Estudo de Caso.

Análíticos: quando se quer problematizar ou produzir novas teorias que irão procurando problematizar o seu objeto, construir ou desenvolver novas teorias que irão ser confrontadas com as teorias que já existiam, proporcionando avanços do conhecimento.

É preciso que tenha diferentes visões teóricas acerca do assunto estudado, pois serão a base para orientar as discussões sobre determinado fenômeno constituem a orientação para discussões sobre a aceitação ou não das alternativas encontradas. Para isso é preciso que possui uma amostra de várias evidências.

É uma investigação que se assume trata sobre uma situação específica, procurando encontrar as características e o que há de essencial nela. Esse estudo pode ajudar na busca de novas teorias e questões que serviram como base para futuras investigações.

A metodologia do artigo deverá apresentar os caminhos metodológicos e uso de ferramentas, técnicas de pesquisa e de instrumentos para coleta de dados, informar, quando for pertinente, sobre a aprovação em comissões de ética ou equivalente, e, sobre o direito de uso de imagens.

3. DESENVOLVIMENTO

Entender de que lugar estamos e de qual “sujeito” estaremos pesquisando, foi muito importante para podermos estabelecer vínculos, construirmos práticas exitosas e realizarmos os feedbacks necessários.

Nosso estudo de caso foi desenvolvido em 01 (um) aluno com 06 anos de idade, cujo nome é Thomás Berger Salles, matriculado no 1º ano do Ensino Fundamental, na rede pública de ensino, com diagnóstico de TEA (Asperger).

Inicialmente fizemos as seguintes perguntas:

- 1) Quais são os pré-requisitos dos conteúdos curriculares para se desenvolver no(s) aluno(s)?
- 2) O papel do professor é ensinar ou deixar acontecer?
- 3) Oportunizar atividades diversas com objetivos específicos contribui para o desenvolvimento de práticas exitosas de aprendizagem?
- 4) Outros personagens podem ajudar nesse percurso de ensino aprendizagem do aluno Asperger?
- 5) Qual importância da participação da família em todo o processo?

Antes de propormos qualquer tipo de intervenção, foi necessário avaliar o nível de desenvolvimento do aluno, idade cronológica, escola onde estuda, estilo de vida social, relações interpessoais dentre outras informações complementares. Também foi necessário acompanhar todas as atividades que realizava na escola e fora dela, a partir dos relatos e registros realizados por sua mãe.

Nossa orientação inicial foi buscar as parcerias nas diversas redes disponíveis para que a efetivação da aprendizagem fosse consolidada em um prazo menor do que o planejado. Partindo do pressuposto de que tudo estava organizado conforme o previsto, construímos um PDI (plano de Desenvolvimento Individual), estabelecendo metas e objetivos de curto e longo prazo, articulando as áreas de conhecimento com as atividades da parte diversificada e vida diária.

Mensalmente fomos monitorando, registrando e fazendo as intervenções de modo a entender o percurso que estava sendo trilhado e o que tudo aquilo estava representando em nível educacional. Podíamos transformar uma atividade em nota? Em processo contínuo de avaliação? Tem pertinência com o Programa Estruturante PAES (Programa de Alfabetização do Estado do Espírito Santo)?

Sentimos a necessidade de aprofundamento com os diversos profissionais que trabalham com o aluno, no que diz respeito as questões específicas de aprendizagem dos alunos com TEA e de como realizar as intervenções e flexibilizações de atividades e avaliações, para que fosse garantido o direito à aprendizagem de todos os alunos dentro de suas limitações. Também foram realizados estudos de casos com os professores especializados, onde pudemos visualizar as fragilidades, as potencialidades e os avanços.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas tiveram uma dinâmica de trabalho condizente com as potencialidades e necessidades do aluno e dos recursos a serem adaptados/flexibilizados, utilizando materiais diversificados tais como jogos pedagógicos, computador, softwares, programas, colagem, tintas, gibis, livros de histórias, lápis mais grosso, papel A3, revistas, jornais, material dourado, jogos diversos, músicas, entre outros. Todas as atividades são realizadas de acordo com o currículo escolar da série a qual o aluno estuda e de acordo com a rotina de vida diária do mesmo.

Zabala (1998 p. 22) diz ainda que “por traz de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino”, indicando mais uma vez a magnitude do professor, uma vez que este é o principal colaborador do conhecimento e suas concepções influirão consideravelmente no processo de ensino-aprendizagem.

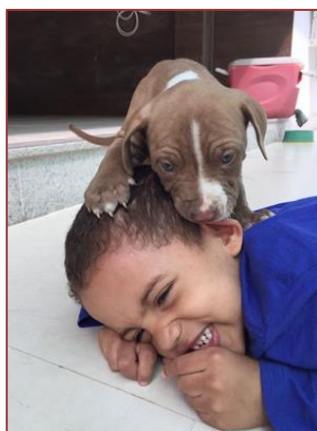
Os atendimentos especializados ocorrem semanalmente, com 02 h de contra turno duas vezes por semana e com o trabalho colaborativo em sala de aula, de forma a atender as disciplinas em sua totalidade. Também garantimos a participação da mãe no acompanhamento e intervenção do atendimento.

Inicialmente, todas as intervenções estiveram focadas na alfabetização, visto que no momento este é o foco principal, alfabetizar alunos na idade certa, garantindo seu processo de aquisição da leitura, escrita, interpretação e iniciando o conhecimento básico das operações simples. Gradualmente, fomos inserindo as atividades de forma mais complexa, pois se percebeu que o desenvolvimento do aluno era muito rápido e eficaz. Todos os envolvidos foram convidados a assumir a responsabilidade neste processo de ensino aprendizagem, o que impulsionou os avanços em todos os âmbitos.

Os diversos momentos registrados de forma a consolidar as “práticas inclusivas exitosas”



Permitindo Ser Tocado



Já Consigo Conviver Próximo



(Continuação)

Os diversos momentos registrados de forma a consolidar as “práticas inclusivas exitosas”
Olá, é Thomás



Reação A Dor



Amo Surfar, Sou Praieiro



Viagem De Trem



“Decifra-Me, Mas Não Me Conclua, Posso Te Surpreender”.



(Continuação)

Os diversos momentos registrados de forma a consolidar as “práticas inclusivas exitosas”
Volta Às Aulas



Amo Ler



Festa Juninha



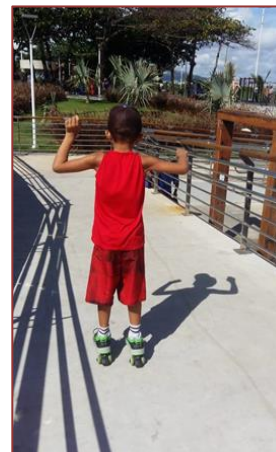
Vou Dançar Quadrilha



Minha mãe e minha tia são maratonistas. Eu também sou



Eu Sou Thomás, Me Siga



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto evidencia a grande necessidade de verificação do cumprimento das políticas públicas destinadas às especificidades dos alunos com TEA (ASPERGER), mas, sobretudo, mudança nas práticas exitosas a partir do planejamento efetivo de atividades diferenciadas e adaptadas quando necessárias ao currículo e vida diária, pois tem grande importância no processo de ensino aprendizagem, uma vez que viabiliza ao aluno com TEA (Asperger) de se desenvolver na vida pessoal, social e favorecer a sua inclusão escolar. Queremos chamar a atenção de que nem todos os alunos com Asperger necessitam desta prática, mas que ela para acontecer em sua integridade, necessita de formação continuada em serviço aos professores e mudanças de rotinas.

Hoje, após as intervenções pedagógicas e de vida diária realizada e respaldada em conhecimentos adquiridos através de orientações técnicas, estudo em loco, troca de experiências com outros profissionais e, experiências próprias anteriores, o aluno já consegue realizar a rotina diária da escola, como por exemplo: de entrar na sala de aula, sentar, estabelecer contato visual, fazer tentativas de comunicação verbal e realizar as atividades propostas pelos professores tais como: jogos pedagógicos, atividades diversas de sala de aula, avaliações sem adaptações e participar de projetos realizados na escola visando à socialização, dentre outros, além de ter seu rendimento escolar acima da média.

Podemos concluir parcialmente, que mesmo este estudo de caso tendo iniciado no ano de 2017 e, além das dificuldades encontradas e dos esforços dispendidos, o trabalho está acontecendo com qualidade com avanços gradativos no fortalecimento da inclusão do aluno com TEA no processo de aprendizagem.

Há que considerar ainda, que o Asperger tem suas peculiares no desenvolvimento, o que em muitas vezes ocasionou certo estresse ao aluno, pois foram trabalhadas múltiplas atividades curriculares e extracurriculares, inclusive com o atendimento especializado.

O estudo de caso oportunizou a uma educação contextualizada, a partir de vivências de rotinas diárias, capaz de proporcionar não só a reflexão das práticas efetivamente desenvolvidas pelos professores, como também a atuação nesta mesma realidade a partir da elaboração de propostas inovadoras para a melhoria da prática pedagógica e a efetivação da aprendizagem mediada.

REFERÊNCIAS

- [1] Ávila, C. F.; tachibana, M.; Vaisberg, T. M. J. a. qual é o lugar do aluno com deficiência? O imaginário coletivo de professores sobre a inclusão escolar. *paidéia, campinas*, V. 18, N. 39, P. 155-164, 2008.
- [2] Greer, R. D., & Ross, D. E. (2008). *verbal Behavior Analysis: Inducing And Expanding Complex Communication in Children With Severe Language Delays*. Boston: Allyn & Bacon.
- [3] Lüdke, Menga; André, Marli E. D. A. *pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. editora pedagógica e universitária LTDA.
- [4] Monteiro, A. P. H., manzini, E. J. (2008). mudanças nas concepções do professor do ensino fundamental em relação à inclusão após a entrada de alunos com deficiência em sua classe. *revista brasileira de educação especial*, 14 (1), 35-52.
- [5] Napolitano, D. A., Smith, T., & Mcadam, D. B. (2010). Increasing Response Diversity In Children With autism. *Journal of applied behavior Analysis*, 43, 2, 265-271.[Links]
- [6] Neves, A. J., Antonelli, C. S., Silva, M. G. C., & Capellini, V. L. M. F. (2014). escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *educação em revista*, 30(2), 43-70.
- [7] Padilha, Anna Maria Lunardi – práticas pedagógicas na educação especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. 4ª ED. – Campinas, SP: autores associados, 2007.
- [8] Padilha, Anna Maria Lunardi - possibilidades de histórias ao contrário ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus/Summus, 2004.
- [9] Yin, Roberto K. estudo de caso: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre. editora: Bookmam. 2001.
- [10] Zabala, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre. Ed. artmed, 1998. (tradução ernani F. da F. Rosa).

Capítulo 12

Transtorno do Espectro Autista e avaliação por meio de uma visão sistêmica

Márcia Lopes Leal Dantas

Resumo: Cada vez mais, torna-se necessário que profissionais de educação compreendam a relevância de desenvolver ações metodológicas diferenciadas aos alunos da Educação Especial. Da mesma forma, requer dos docentes, que as práticas avaliativas possam atentar para os diversos avanços conquistados no processo ensino-aprendizagem, além de considerar todas as vivências, as relações e o contexto que estes alunos estão inseridos, ou seja, buscar ter uma visão sistêmica do aluno incluso. Nesta perspectiva, esta pesquisa é um estudo de caso e teve como objetivo identificar se as práticas avaliativas diferenciadas, por meio de um trabalho multidisciplinar, aplicadas a um aluno com transtorno do espectro autista do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, influenciam o discente no processo ensino-aprendizagem. Este estudo seguiu-se pressuposto teórico dos autores que tratam o pensamento sistêmico e da abordagem conceitual do TEA. Realizou-se do mês de abril a junho de 2018 em uma escola pública municipal. Obteve-se como instrumento na recolha de dados a observação participante, e a análise dos dados foi através da análise de conteúdo, segundo Bardin. Concluiu-se que por meio das práticas metodológicas diferenciadas desenvolvidas pelos docentes, o discente demonstrou mais segurança na realização das etapas e motivação em aprender. O discente mostrou-se mais interessado em realizar as atividades propostas e desenvolveu habilidades na comunicação, uma melhor absorção nos conhecimentos sistemáticos e uma amplitude na socialização com os docentes e outros alunos.

Palavras-chave: Práticas avaliativas, Autismo, Pensamento sistêmico.

1. INTRODUÇÃO

Ao se falar de inclusão, pressupõe-se a compreensão do sentido etimológico da palavra, que é o fazer parte, participar, sentir-se inserido.

Já, especificando ao âmbito educacional, percebe-se a importância de uma busca contínua, para que o educando que necessita de um atendimento especial, sinta-se que faz parte do contexto escolar.

Devido a essas demandas, os profissionais de educação precisam estar buscando estratégias metodológicas que possam atender às diversidades e peculiaridades dos alunos que chegam às instituições escolares anualmente.

Da mesma forma, ao avaliar esses alunos, requer dos docentes uma compreensão que cada avanço no processo ensino-aprendizagem significa um objetivo alcançado.

Seguindo essa proposição, vale ainda acrescentar que a avaliação precisa ser vista pelos docentes como o centro de todo processo de ensino e didático. (PERRENOUD, 1999)

Toda essa responsabilidade requer dos educadores a relevância de desenvolver um olhar, não mais fragmentado do ensino, mas sim complexo. Capra (1996) afirma que tudo está conectado entre redes e que as propriedades primordiais de um organismo estão no todo e perpassam das relações entre suas partes, ocorrendo, desta forma, a compreensão a partir da organização do todo, ou seja, dentro de um contexto mais amplo.

Vasconcellos (2006) acrescenta nesta mesma perspectiva ao apresentar o novo paradigma da ciência, as dimensões que existem no pensamento sistêmico. Nelas, a autora apresenta a complexidade (contextualização), intersubjetividade (transdisciplinaridade) e a instabilidade (imprevisibilidade). Com isso, Vasconcellos traz a oposição ao paradigma cartesiano, apresentando assim, que a fragmentação, o tradicional, não atendem mais à compreensão desta nova era.

Toda a abordagem sistêmica traz a relevância de se trabalhar não mais na busca de atender aos objetivos de uma disciplina, mas sim, desenvolver por meio de trabalho multidisciplinar e transdisciplinar, como afirma Morin (2005).

Ciente da amplitude do que compõem a Educação Especial, Avaliação e Pensamento Sistêmico, a presente pesquisa realizou um corte teórico-metodológico de um estudo de caso de um discente do espectro autista (TEA) em uma escola pública municipal e as práticas avaliativas desenvolvidas pelos docentes.

Desta forma, o objetivo da pesquisa é identificar se as práticas avaliativas diferenciadas, por meio de um trabalho multidisciplinar, aplicadas a um aluno com transtorno do espectro autista do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, influenciam o discente no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Cunha (2014, p. 200) o TEA é entendido como “um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimentos na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas.”

Existem diversas variações e níveis do TEA, com isso, cada indivíduo mostra demandas diversificadas, exigindo assim, que atendimentos e estratégias diferenciadas ocorram para atender às necessidades que são apresentadas.

Por isso, ocorre a necessidade de desenvolver ações metodológicas diferenciadas aos alunos da Educação Especial. Da mesma forma, requer dos docentes, que as práticas avaliativas possam atentar nos diversos avanços conquistados no processo ensino-aprendizagem, além de considerar todas as vivências, as relações e o contexto que estes alunos estão inseridos, ou seja, buscar ter uma visão sistêmica do aluno incluso.

Nesta perspectiva, o presente estudo apresenta um trabalho multidisciplinar realizado por oito professores de um aluno do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal com transtorno do espectro autista.

Os regentes utilizam recursos didáticos diferenciados na busca de levar o conhecimento sistemático ao aluno com TEA, atentando nas particularidades, para que assim, avalie o discente de forma sistêmica.

Como resultados, concluiu-se que por meio das práticas metodológicas diferenciadas desenvolvidas pelos docentes, o discente demonstrou mais segurança na realização das etapas e motivação em aprender. O aluno mostrou-se mais interessado em realizar as atividades propostas e desenvolveu habilidades na comunicação, uma melhor absorção nos conhecimentos sistemáticos e uma amplitude na socialização com os docentes e outros alunos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa definiu-se como um estudo de caso e realizou-se do mês de abril a junho de 2018, em uma escola pública municipal na Cidade do Rio de Janeiro.

A definição da amostra foi determinada pelo aluno com TEA e os docentes que lecionam para o discente com transtorno do espectro autista do Ensino Fundamental.

O estudo fundamentou-se no pressuposto teórico dos autores que tratam o pensamento sistêmico e da abordagem conceitual do TEA.

Buscou-se na literatura científica estudos sobre Educação Especial e Avaliação publicados em bases de dados, como *Scielo*, Portal da Capes e Google Acadêmico. Utilizaram-se as seguintes palavras-chave: “Práticas avaliativas”, “Autismo” e “Pensamento sistêmico”.

Na obtenção da recolha de dados, ocorreu a observação participante, e a análise dos dados foi através da análise de conteúdo, segundo Bardin (2011).

A composição da análise formou-se pela exploração do material colhido pela observação participante, a fim de analisar os resultados, por meio da inferência e da interpretação. Após toda transcrição dos apontamentos, estabeleceu-se a aglutinação das informações na elaboração da síntese.

Todos os registros realizados pela pesquisadora ocorreram durante todo o processo das ações pedagógicas desenvolvidas pelos docentes.

Da mesma forma, atentou-se em observar e anotar as etapas das atividades executadas pelo discente e a forma como os docentes entendiam e desenvolviam suas práticas avaliativas.

As etapas do estudo seguiram os seguintes procedimentos:

- 1- A apresentação aos docentes sobre as dimensões no paradigma emergente da ciência contemporânea, e a importância de desenvolver ações pedagógicas diferenciadas que buscasse atender às particularidades do discente (VASCONCELLOS, 2006).
- 2- Elucidar de que forma é apresentado a avaliação em uma abordagem sistêmica (PERRENOUD, 1999).
- 3- A realização de um trabalho multidisciplinar, oportunizando assim, várias atividades que colaborassem no processo de aprendizagem do discente (MORIN, 2005).

Vale mencionar que a apresentação aos docentes sobre as dimensões no paradigma emergente e sobre avaliação ocorreu no período do Centro de Estudos, em que foi possível a presença de todos os docentes.

Do que trata as ações metodológicas realizadas pelos docentes, formou-se por três grupos de professores no período complementar. Ocorreu da seguinte forma:

Tabela 1 - Ações metodológicas realizadas pelos docentes

GRUPOS	DISCIPLINAS	ATIVIDADES
1	Matemática – Português - Inglês	❖ O sistema de numeração decimal. ❖ Agrupamentos de palavras para formação de frases. ❖ Trabalhando com números.
2	História Geografia - Educação Física	❖ Linha do tempo. ❖ Conceitos sobre localização. ❖ A utilização da bola nos esportes.
3	Ciências Educação Artística-	❖ Conceitos de sustentabilidade. ❖ Pintura, recorte, colagem e arrumação ordenada das figuras no cartaz.

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Do que trata ao processo avaliativo das atividades, os professores puderam dialogar, trocar ideias e salientar os pontos positivos verificados em cada atividade desenvolvida. A partir disso, ocorreu o conceito global do aluno.

Vale ressaltar que todas as fotos colocadas neste estudo foram autorizadas nos termos da Lei 10.406 do Código Civil, de 10 de janeiro de 2002, do que trata ao direito de imagem.

3. DESENVOLVIMENTO

Em uma breve apresentação histórica sobre transtorno do espectro autista, inicia-se com a abordagem do psiquiatra Leo Kanner, que em 1943, relata sobre onze casos que definiu como "distúrbios autísticos do contato afetivo".

O fator marcante comum entre eles é a dificuldade nos relacionamentos com outros indivíduos, mesmo aqueles mais próximos e de contato constante, como a própria família. De acordo com o médico, ocorrem por meio destas crianças comportamentos diferenciados do que a sociedade define como "padrão".

Dentro da análise de Kanner, as respostas dadas por eles não são comuns ao ambiente, apresentam manias em movimentos estereotipadas, insistem na realização de uma mesma atividade ou buscam o isolamento em uma ação monótona.

Além disso, aborda sobre aspectos no que trata a linguagem dessas crianças. Segundo o pediatra, podem verificar questões não usuais no processo comunicativo, tais como a alternância dos pronomes e a inclinação a repetição em eco da fala do outro, denominado como ecolalia.

Conforme Klin (2006, p.4), "Kanner foi cuidadoso ao fornecer um contexto de desenvolvimento para suas observações. Ele enfatizou a predominância dos déficits de relacionamento social, assim como dos comportamentos incomuns na definição da condição."

De acordo com a escola psicanalítica inglesa, em 1967, O'Gorman organiza critérios diagnósticos para definir autismo. De acordo com López, esses critérios são definidos pela "Retração ou fracasso frente à realidade; dificuldades no relacionamento com pessoas; sério retardo intelectual; dificuldades na aquisição da fala ou na manutenção da mesma; respostas anormais a estímulos sensoriais; distúrbios do movimento e resistência a mudanças" (LÓPEZ, 2000, p. 2).

Durante a trajetória histórica, muitas outras definições são formadas, mas em 1978, Michael Rutter apresenta novos critérios na determinação do conceito de autismo, e isso é considerado um marco nessa abordagem.

Isso ocorre, porque juntamente com outros estudos sobre autismo, desencadeia a conceituação desse transtorno no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em 1980.

Atualmente, o autismo é entendido como uma desordem que repercute na comunicação, na interação social e na cognição, tendo ainda a presença de um componente genético (CAVALHEIRA et al., 2004). Essa conceituação se enquadra como uma síndrome de comportamento cujos sintomas podem alterar ou mudar com avanço da idade e por resultados de intervenções (RAPIN ; DUNN, 2003).

Nessa síntese, pode-se perceber as diversas peculiaridades, juntamente com a clareza da relevância de que ocorram novos estudos que possam trazer cada vez mais informações sobre esse assunto, e desta forma, proporcionar uma melhor qualidade de vida a esses indivíduos, como a todos que se envolvem.

Seguindo esse percurso, este estudo busca relacionar o autismo ao âmbito educacional, e por sua vez, trazer assim a relação deste transtorno com o pensamento sistêmico e a avaliação.

Esta pesquisa classifica-se em estudo de caso e apresenta o seguinte objetivo: identificar se as práticas avaliativas diferenciadas, por meio de um trabalho multidisciplinar, aplicadas a um aluno com transtorno do espectro autista do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, influenciam o discente no processo ensino-aprendizagem.

Na busca de alcançar o objetivo da pesquisa, inicia-se pela compreensão que neste século segue-se o paradigma da ciência pós-moderna. Nele, os autores que tratam tal abordagem, apresentam a relevância que dimensões da intersubjetividade, admitindo uma realidade multiversa; instabilidade, em que toda aprendizagem é incerta e em processo de evolução; e a complexidade, em que processos avaliativos sejam desenvolvidos buscando romper com a independência das disciplinas escolares, realizando desta forma, um trabalho multidisciplinar (VASCONCELLOS, 2006).

Somando a compreensão do processo avaliativo em uma abordagem sistêmica, Perrenoud (1999) afirma que os docentes devem colocar a avaliação como o centro de todo processo ensino-aprendizagem e, com isso, desenvolverem práticas avaliativas formativas em que sejam consideradas as diversas interdependências que envolvem os resultados das avaliações.

Baseado nessas pressuposições este estudo se constrói, e por meio de processos teórico- metodológicos, busca atingir o objetivo proposto.

4.RESULTADOS E DISCUSSÃO

A composição da análise ocorreu pela exploração do material colhido pela observação participante, a fim de analisar os resultados, por meio da inferência e da interpretação.

Do que trata a apresentação sobre as dimensões no paradigma emergente da ciência contemporânea, o sistêmico, e a importância de desenvolver ações pedagógicas diferenciadas que busque atender às particularidades do discente, ocorreu de uma forma voluntária e houve a compreensão dos docentes sobre as dimensões do pensamento sistêmico.

Da mesma forma, procedeu ao elucidar de que forma é apresentado a avaliação em uma abordagem sistêmica.

Os docentes entenderam sobre a relevância na realização de um trabalho multidisciplinar e que deveriam buscar contextualizar o conteúdo sistemático com a história e a realidade do aluno. De acordo com Morin (2005), deve-se abandonar o ensino através de disciplinas, da forma fragmentada, pois, um ensino dividido impede a competência nata que o espírito tem de contextualizar.

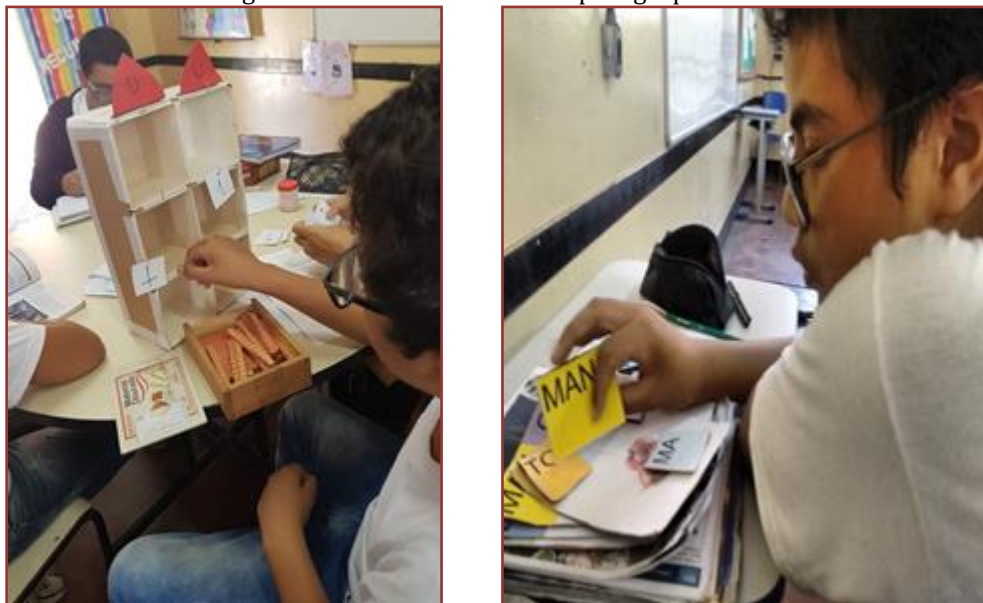
Ainda do que trata sobre desenvolver práticas avaliativas a partir de uma abordagem sistêmica, houve o entendimento da relevância do conceito global, atentando para todos os avanços estabelecidos nas áreas do conhecimento.

Vale mencionar também, que ocorreu a apresentação dos pressupostos teóricos de Perrenoud (1999) sobre a importância da avaliação formativa e dos aspectos qualitativos conquistados no processo da aprendizagem.

Após a parte teórica dialogada, os docentes realizaram suas ações metodológicas pelos grupos estabelecidos.

O primeiro grupo foi formado pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Inglês. Os docentes utilizaram recursos didáticos concretos na realização das suas atividades. Veja figura 1:

Figura 1- Atividades realizadas pelo grupo 1.



Fonte: Elaboração própria, 2019.

Como mostra na figura 1, o discente manuseou os recursos didáticos e os docentes puderam explorar as seguintes atividades: o professor de matemática trabalhou o sistema de numeração decimal, a professora de português utilizou o agrupamento de palavras para formação de frases e a de Inglês trabalhou com números.

Do que tange ao segundo grupo, a professora de História tratou a linha do tempo e os principais acontecimentos que ocorreram na vida do aluno. Já o docente de Educação Física mostrou várias figuras de esportes em que se utilizam a bola.

Esses professores executaram suas atividades após a realização de uma bola com a imagem do mapa do mundo. O aluno pôde explicar onde ele morava, quem ele era, e porque ele ganhou o mundo. O objetivo foi trabalhar além da identidade e conceitos geográficos, o sentimento de pertencimento, e motivá-lo na realização de novas atividades. Veja figura 2:

Figura 2- Atividade realizada pelo grupo 2.



Fonte: Elaboração própria, 2019

Segundo Vasconcellos (2006), a dimensão da intersubjetividade do pensamento sistêmico traz a construção da realidade, em que os sujeitos se interagem e não há separação do sujeito com o objeto.

Conforme Mantoan (2008) a educação inclusiva é um processo que tem como objetivo aumentar a participação das pessoas que fazem parte do ambiente escolar. Trata-se de uma reestruturação do sistema de ensino e das práticas construídas nas escolas de forma que respondam à diversidade do ser humano. Apresenta-se também como uma adequação do espaço físico da escola para que atenda às diferentes capacidades funcionais do indivíduo, às peculiaridades e às singularidades no desenvolvimento das atividades humanas.

Na realização das atividades das outras disciplinas, o grupo 3 formou-se pelos docentes de Ciências e Educação Artística. Eles trabalharam em sincronia todo o processo. O regente de Ciências explorou o conceito de sustentabilidade e por meio da realização de um cartaz pôde explanar ações realizadas pelo homem que prejudicam o meio-ambiente. Por sua vez, a professora de Educação Artística, desenvolveu ações de pintura, recorte, colagem e arrumação das figuras no cartaz. Veja figura 3:

Figura 3- Atividades realizadas pelo grupo 3



Fonte: Elaboração própria, 2019

Diante das ações dos docentes, percebeu-se que ocorreu um trabalho em conjunto e houve a compreensão acerca do que vem a ser o sujeito, demonstrando assim, que os professores apreenderam o que Morin (2009) apresenta sobre a ideia de inter e de transdisciplinaridade.

Segundo o autor, deve-se ‘ecologizar’ as disciplinas, ou seja, dar importância a tudo que lhes é contextual, até mesmo, as condições sociais e culturais. Ele também acrescenta o termo ‘meta’ que significa ultrapassar e conservar. Além disso, o mesmo autor ainda apresenta que o sujeito precisa ter em sua definição uma concepção complexa, que exija uma reorganização conceitual e que rompa com o princípio determinista clássico.

Do que trata ao processo avaliativo das atividades, os professores puderam dialogar, trocar ideias e salientar os pontos positivos verificados em cada atividade desenvolvida. A partir disso, ocorreu o conceito global do aluno.

Neste momento, depreendeu-se que os docentes priorizaram uma avaliação formativa, valorizando aspectos qualitativos, atentando para a história do aluno, seu estado físico, emocional e cultural, suas habilidades desenvolvidas e as conquistas realizadas a partir de ações pedagógicas que foram construídas reconhecendo as dimensões do pensamento sistêmico.

De acordo com Perrenoud (1999), avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que busque colaborar para aprimorar aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a amplitude da distinção do ensino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo inicia-se pela justificativa de compreender que profissionais de educação entendam a relevância de desenvolver o processo educacional atentando nas diferenças peculiares dos alunos com TEA.

Com isso, busquem desenvolver estratégias metodológicas que se adaptem às necessidades do aluno no que tange à absorção de conceitos sistemáticos, como também, uma construção progressiva ao processo da socialização, ou seja, a própria inclusão.

No caminho dessa trajetória, requer que as práticas avaliativas desenvolvidas valorizem aspectos qualitativos, sejam contextualizadas, formativas. Da mesma forma, que se observem as dificuldades que cada discente apresenta e relacionem com os avanços conquistados a partir das metas propostas.

Partindo do pressuposto teórico dos autores que tratam o pensamento sistêmico e da abordagem conceitual do TEA, a presente pesquisa apresenta como objetivo o identificar se as práticas avaliativas diferenciadas, por meio de um trabalho multidisciplinar, aplicadas a um aluno com transtorno do espectro autista do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal, influenciam o discente no processo ensino-aprendizagem.

Pode-se observar que os docentes entendem sobre a relevância na realização de um trabalho multidisciplinar e que devem buscar contextualizar o conteúdo sistemático com a história e a realidade do aluno.

Do que trata ao desenvolver práticas avaliativas a partir de uma abordagem sistêmica, ocorre o entendimento da relevância do conceito global, atentando em todos os avanços estabelecidos nas áreas do conhecimento.

Ainda no processo avaliativo das atividades, os professores dialogam, trocam ideias e salientam os pontos positivos verificados em cada atividade desenvolvida. Neste momento, pôde-se depreender a aplicabilidade da complexidade, intersubjetividade e instabilidade, ou seja, o desenvolver das dimensões do pensamento sistêmico.

Em relação ao objetivo proposto da pesquisa, os docentes, ao utilizar práticas avaliativas diferenciadas, por meio de um trabalho multidisciplinar, possibilita que ocorra influência positiva e progressiva no processo ensino-aprendizagem do aluno, em que se pôde identificar que o discente se mostra mais interessado em realizar as atividades propostas e desenvolve habilidades na comunicação, uma melhor absorção nos conhecimentos sistemáticos e uma amplitude na socialização com os docentes e outros alunos.

Ciente que o autismo corresponde a um quadro complexo de níveis de comprometimento, e que de alguma forma, cada caso deve ser visto e enquadrado de acordo com as especificidades do aluno.

Entretanto, busca-se ressaltar que a abordagem sistêmica traz além de outras proposições, a clareza que avaliar um discente com TEA, requer uma visão do todo, o contextualizar, o trabalhar não linear, e compreender que o sujeito e o objeto analisado se entrelaçam, não podendo separar para avaliar.

Apesar das diversas pesquisas científicas que tratam sobre o TEA, ainda carece que novos estudos surjam neste eixo, trazendo respaldo teórico-epistemológico na construção de ações metodológicas por parte dos docentes que atendam às diversidades destes alunos.

Vale ressaltar da relevância que ocorra capacitação de profissionais de educação de forma contínua e progressiva para lidar diariamente com os múltiplos sintomas e níveis que apresentam os discentes com transtorno do espectro autista.

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.
- [2] Capra, F. A teia da vida: uma compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.
- [3] *Carvalho, Gianna, Vergani, Naja, Brunoni, Décio. Genética do autismo. R. Brasileira de Psiquiatria, [online]. v. 26, n. 4, p. 270-272, dez., 2004*
- [4] Cunha, Eugênio. Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 5.ed, Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.
- [5] Klin, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. 5-11, 2006
- [6] López, Anna Lúcia Leão. Reflexões sobre a contribuição da psicanálise no entendimento do autismo infantil. Círculo Brasileiro de Psicanálise. 2000.
- [7] Mantoan, M. T. E. (Org.). O desafio das diferenças nas escolas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

- [8] Morin, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2009.
- [9] Morin, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- [10] Perrenoud, Philippe. *Avaliação: da excelência à regularização das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- [11] Rapin I, Dunn M. Update on the language disorders of individuals on the autistic spectrum. *Brain and development*, v. 25, p. 166-172, 2003
- [12] Vasconcellos, M. J. E. *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2006.

Capítulo 13

Tecnologias educativas na promoção da saúde mental de juventudes: Experimentações com a Web Rádio

Joana Darc Martins Torres

Raimundo Augusto Martins Torres

Aretha Feitosa de Araújo

Karlla da Conceição Bezerra Brito Veras

Sabrina Martins Alves

Samuel Ramalho Torres Maia

Resumo: O trabalho teve como objetivo descrever a experiência de promoção da saúde mental de jovens escolares, através do uso de uma *web* rádio, no município de Fortaleza, Ceará. A experiência ocorreu por interlocução de uma TIDC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação), como ferramenta pedagógica capaz de promover educação em saúde, em face à complexidade do processo de adoecimento psíquico na contemporaneidade. Desta feita, a análise do estudo, buscou contribuir para os estudos direcionados às temáticas que analisam o processo de sofrimento psíquico na adolescência, sobretudo considerando o ambiente escolar, um cenário potente para favorecer relações capazes de influenciar positivamente não apenas a saúde mental dos jovens, mas contribuir para o processo ensino- aprendizagem. O estudo constituiu-se de uma investigação qualitativa, do tipo exploratório- descritiva. Foi realizado tendo como espaço o Programa “*Em Sintonia com a Saúde*”, através da Web Rádio AJIR, canal de comunicação digital da Universidade Estadual do Ceará. Tal programa abrange escolas dos municípios de: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Ubajara, São Benedito e Sobral. Os dados foram coletados durante o programa referido, utilizando-se das perguntas- discursos dos jovens, depositadas no mural do site, através das mídias sociais: *facebook*, *Twitter*, *Skype* e *WhatsApp*. Conclui-se, que a *web* rádio é uma estratégia educativa capaz de favorecer o diálogo entre os jovens, de temas que são considerados tabus e pouco abordados em sala de aula formal. Desta forma, esta experiência possibilitou ao jovem uma visão crítico-reflexiva de si e do outro, contribuindo para vivências mais plenas e saudáveis no processo da adolescência.

Palavras-chave: Saúde Mental, Educação, Juventudes.

1. INTRODUÇÃO

A adolescência é considerada uma fase peculiar na vivência do ser humano. Por se tratar de uma fase de turbulentas emoções e formação de identidades do jovem, este período de vida pode ser determinante na formação de hábitos saudáveis de vida, ou também pode ser um período onde ocorrem fatores de risco, associados ao adoecimento psíquico.

Múltiplos fatores determinam a saúde mental de um adolescente. Quanto mais expostos aos fatores de risco, maior o impacto na saúde mental destes. Entre os fatores que contribuem para dificuldades durante esse momento da vida, estão o desejo de uma maior autonomia, pressão para se afirmar com pares, exploração da identidade sexual e maior acesso e uso de tecnologias (OPAS, 2018).

Desta forma, faz-se importante pensar nos múltiplos condicionantes que podem tornar os jovens vulneráveis às condições de sofrimento psíquico. Nesse intento, faz-se importante promover espaços de socialização onde se possa garantir o bem-estar psicológico e protegê-los de experiências adversas e fatores de risco que possam afetar seu potencial de amadurecer com segurança, em face de bem-estar físico e mental.

Desta feita, ao contemplar a saúde mental, o sofrimento psíquico retratado no conhecimento e na vivência dos jovens, passa-se a considerar esta temática como problemática inerente ao ambiente escolar, pois costuma ser na escola onde o jovem em sofrimento psíquico, por vezes manifesta os primeiros sintomas ou mudanças de comportamento, situações quem podem demandar intervenção e acompanhamento multiprofissional.

Em face às estas demandas de sofrimento psíquico, estima-se que 10% a 20% dos adolescentes do mundo vivenciem algum problema de saúde mental, mas permanecem diagnosticados e tratados de forma inadequada (ORGANIZAÇÃO PAN- AMERICANA DA SAÚDE BRASIL, 2018).

Ainda segundo a Organização Pan-Americana da Saúde Brasil- OPAS (2018), na faixa etária entre 10 a 19 anos, as condições de saúde mental são responsáveis por 16% da carga das doenças, sendo que a maioria destes casos não é detectada precocemente. Em todo o mundo a depressão é uma das principais causas de incapacidade entre jovens, seguido do suicídio manifestando-se como a terceira principal causa de morte na mesma faixa etária.

Mediante a este cenário, pode-se constatar que as condições de vida, o cotidiano permeado pela violência, estigma, discriminação ou exclusão, além de falta de acesso a serviços adequados a este fim, bem como ambientes frágeis no seio familiar permeado por violência doméstica e afetiva ganham maior complexidade se levarmos em consideração jovens em sofrimento psíquico (FREITAS, 2016).

Dessa forma, tomando a adolescência enquanto fase peculiar do desenvolvimento humano deve-se considerar que o adolescente, por estar em uma fase de transição entre a vida infantil e a vida adulta, encontra-se em um momento onde muitas escolhas serão feitas. Essas escolhas geram incertezas, podendo trazer mudanças repentinas no humor, que significaria, por exemplo, passar da tristeza para a raiva ou para a euforia de forma intensa (MONTEIRO *et al.*, 2012).

Ao perceber e reconhecer que os sintomas do sofrimento psíquico pode muitas vezes confundir-se com o curso normal do processo da adolescência, faz-se necessário diferenciá- los no contexto e vivências dos jovens. Ademais, quando se discute a vivência de realidades cotidianas dos jovens, a saúde mental passa a ser um tema mais naturalizado, contribuindo para dar um lugar de fala para as subjetividades que estão sendo constituídas neste processo da adolescência.

Neste sentido, o presente artigo teve como campo de investigação, a contribuição da Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TIDC) para a promoção da saúde mental de jovens escolares, através da experiência com uma *web* rádio, no município de Fortaleza- Ceará. Tal experiência possibilitou abordar com o público jovem, temas que muitas vezes são pouco tratados no ambiente formal escolar. Esta experiência promoveu a articulação entre saúde e educação e introduziu temas relevantes para os jovens, pouco debatidos na sociedade, mas que fazem parte de suas realidades de vida.

Tal experiência teve ainda relevância, constatando o uso das TIDC, como ferramenta pedagógica capaz de promover educação em saúde de forma inovadora, sendo a mesma importante e essencial para possibilitar à escola, abordar temas pouco tratados e, sobretudo por contribuir para informar sobre o que fazer para intervir em casos específicos, como agir para o tratamento, acompanhamento e, sobretudo no sentido da prevenção.

2. METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo constituiu-se de uma investigação qualitativa, do tipo exploratório- descritiva. A pesquisa foi realizada no espaço da Web rádio AJIR, durante o Programa “*Em Sintonia com a Saúde*”. Tal programa vai ao ar todas as quartas-feiras pelo canal digital Web rádio, de 16 às 17 horas, ao vivo em estúdio localizado na Universidade Estadual do Ceará (UECE), Fortaleza- Ceará. Este programa conecta cinco cidades do Ceará, quais são: Fortaleza, Juazeiro do Norte, Ubajara, São Benedito e Sobral.

Desta feita, a temática “Saúde mental do adolescente” foi abordada em agosto de 2019, compondo uma discussão com as juventudes escolares sobre determinantes, sintomas e tratamento do sofrimento psíquico para esta faixa etária.

Os dados foram coletados através das respostas e perguntas-discursos das juventudes, deixadas no mural de recados através das mídias sociais e redes sociais virtuais: *facebook*, *Twitter*, *Skype* e *WhatsApp* da emissora.

Assim, a metodologia do estudo ancorou-se através da estratégia de educação em saúde sob a forma da temática: “Saúde mental de jovens escolares”, tomando como participantes 106 alunos. Destes, 86 eram estudantes do ensino médio e 20 de um curso de graduação em enfermagem. Compuseram este quantitativo as escolas de Juazeiro, Fortaleza, e Sobral, as quais participam do programa “*Em Sintonia com Saúde*”, através da *Web Rádio AJIR*.

Para análise dos dados utilizou-se o referencial de Análise do Conteúdo (AC), organizando os dados da seguinte forma: 1- Pré-Análise. 2- Exploração do material adquirido, 3-Tratamento dos dados: inferência e interpretação (BARDIN, 2010).

A pré-análise, que seja a primeira fase de organização do material, objetivou a sistematização do material adquirido, de forma que o analista pudesse conduzir as operações sucessivas para prosseguimento de análise. Assim, em plano inicial, além de formulação de documentos necessários a análise, também ocorreu à formulação de hipóteses a fim da elaboração de indicadores para compor a interpretação final. A exploração do material de segunda fase correspondeu à codificação, na qual foram feitos recortes das repostas deixadas no mural de respostas e perguntas - discursos das juventudes, deixadas no mural de recados da emissora, formando assim unidades de contextos (UI). Desta feita, levando-se em consideração as unidades de contexto, tal qual a frase para determinada palavra ou registro- menor recorte de ordem semântica, além da categorização- agrupamento em razão de caracteres comuns dos elementos da unidade de contextos sob um título geral. E por fim, o tratamento dos resultados, onde se sistematizou os resultados, buscando-se a construção de conhecimento científico acerca do assunto a ser pesquisado (BARDIN, 2010).

As perguntas-discurso dos jovens escolares, deixadas no mural de recados da web rádio foram transcritas em arquivo do tipo Microsoft Word para forma o corpo de pré- análise.

Notou- se, neste íterim que as perguntas são discursos dos (as) participantes tendo em vista que elas expressão os modos como às juventudes compartilham e dão visibilidades aos ditos e não ditos sobre as temáticas abordadas nos programas, que de algum modo também estão presentes na imanência dos saberes produtores das subjetivas do cotidiano de vida juvenil (TORRES, 2015).

Desta feita, a discussão dos achados foi realizada mediante aprofundamento, comparação e inferências embasadas em evidências sobre: sofrimento psíquico, fatores associados aos problemas de saúde mental em adolescentes, depressão, ansiedade, fobia social, mídia social e depressão, e bullying.

Foram então analisadas as categorias temáticas, as quais passaram a estruturar a análise dos questionamentos dos jovens escolares: 1. Percepção dos jovens sobre a saúde mental. 2. Fatores de risco relacionados ao adoecimento psíquico dos jovens. 3. Tratamento e Prevenção.

A pesquisa seguiu as determinações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, e faz parte de uma pesquisa maior intitulada: “O uso da Web rádio na formação e no cuidado em saúde: experimentando estratégias de comunicação e educação em saúde com as juventudes”, submetida ao Comitê de ética e pesquisa da Universidade Estadual do Ceará- UECE sob o parecer nº: 1.761.115.

A análise dos dados ocorreu a partir do material oriundo das interações no canal digital, bem como amparada pelo referencial teórico que embasa esta pesquisa.

3. DESENVOLVIMENTO

Na atualidade, a questão da saúde mental dos jovens, passou de um problema individual, para uma preocupação mundial.

Segundo a OMS (2018), metade de todas as doenças mentais começa aos 14 anos, mas a maioria dos casos não é detectada nem tratada. Em termos da carga da doença entre adolescentes, a depressão é a terceira causa principal. O suicídio é a segunda principal causa de morte entre os jovens de 15 a 29 anos. O uso prejudicial de álcool e drogas ilícitas entre adolescentes é uma questão importante em muitos países e pode levar a comportamentos de risco, como sexo inseguro ou direção perigosa.

Desta forma, frente às mudanças ocorridas no mundo e no processo de vivenciar a adolescência, outros aspectos como a exposição excessiva às redes sociais, a cobrança exacerbada para atingirem um perfil socialmente aceito e “curtido”, os jovens têm experimentado maior privação de sono, aumento de expectativa e insegurança em relação ao seu futuro, todas estas questões fazem com que este assunto passe a ser temática social importante a ser discutida por toda a sociedade.

Apesar de se acreditar que existe a possibilidade do uso excessivo da tecnologia por parte dos jovens, defende-se a hipótese de que também existe o uso saudável e produtivo para seu crescimento intelectual, social e psicológico. Dessa forma, o relacionamento dos jovens com a tecnologia pode ser considerado fator importante para a saúde e o desenvolvimento (SANTOS et al., 2017, p. 102).

Mediante a este cenário, utilizar-se de um espaço virtual (uma web rádio) para dialogar sobre situações que permeiam o cotidiano do jovem estudante, tem sido relevante no sentido de possibilitar tratar temas ainda pouco abordados e que tem conhecimento muito específico do campo da saúde.

A emissora digital é um canal aberto à participação da sociedade civil, pois seu conteúdo é disponibilizado livremente na Internet com possibilidade de compartilhamento em redes sociais, mostrando ser uma experiência que potencializa a educação e a mobilização social em saúde, contribuindo como fator incentivador e motivador para a produção e compartilhamento de saberes em educação e saúde (FREITAS et al., 2015).

Portanto, a oportunidade em se utilizar de um ambiente virtual com uso da TIDC, proporcionou aos jovens um espaço onde dúvidas em relação à saúde mental puderam ser mais esclarecidas, contribuindo para articular educação- saúde em vários territórios, e de diferentes realidades.

Esta constatação nos faz pensar na urgência de estreitar laços entre escola e saúde, e outros cenários, a fim de se construir espaços sociais capazes de valorizar e respeitar as necessidades de saúde, em face da diversidade e diferenças individuais.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Tomou-se como amostra sete escolas públicas e uma faculdade privada, como instituições convenidas ao projeto de pesquisa da web rádio AJIR, tendo como participantes do estudo, estudantes do ensino médio e de um curso de graduação em enfermagem.

Assim, os jovens foram estimulados a enviarem perguntas/comentários para o mural de recados da web rádio, guiando-se pela pergunta âncora: “O que fazer para promover a saúde mental do jovem?” pergunta lançada pelo locutor do programa. Após esta fase, iniciou-se a entrevista com enfermeira especialista na temática. Durante esse diálogo, desenvolveu-se uma breve explanação de pontos-chaves que se destacam no universo vocabular do jovem em relação ao adoecimento psíquico.

Desta feita, emergiram as seguintes categorias decorrentes do estudo:

Percepção dos jovens sobre a saúde mental.

Os jovens realizaram perguntas-discursos durante as interações ao longo do programa, utilizando os canais da emissora. Nesta categoria, verificou-se que a percepção que o jovem tem sobre o sofrimento psíquico, muitas vezes esta relacionada à apresentação de sintomas de quadro depressivo, compondo assim em seu imaginário, uma visão de diferenciações entre saúde mental, constatando ser a doença mental, a ausência da primeira.

Destacam-se, exemplos das perguntas-discursos:

“O que fazer pra evitar depressão?” (Jovem 6- escola 1)

“O que de fato pode ser feito para amenizar a depressão em curto período, que engaja o jovem a elevar a autoestima?” (Jovem e- Escola 3)

“Ter medo constantemente de doenças e morte se encaixa em algum problema?” (Jovem A- Escola 2). “Quando não se tem carinho da própria família e sobre bullying, como fazer para não entrar na depressão?” (Jovem c- escola 5).

Dessa forma, a percepção que o jovem tem sobre saúde-doença mental esta relacionada ao aparecimento de sintomas, sobretudo de quadro depressivo, relaciona-se à sua auto- estima e autoimagem, às suas vivências cotidianas permeadas por medos, angústia próprias do processo da adolescência.

Pode-se inferir, a partir dos resultados obtidos, que é fundamental a promoção da saúde mental dos adolescentes, sendo a escola um ambiente bastante propício para essa função. Nesse contexto, torna-se necessário pensar sobre a possibilidade de criação de ações de prevenção e intervenção em saúde mental no ambiente escolar, investigando-se mais a fundo os contextos destas sintomatologias e auxiliando os adolescentes a entrarem na vida adulta de maneira mais saudável (GROLLI, et al., 2017).

Fatores de risco relacionados ao adoecimento psíquico dos jovens

Quando emergiu na entrevista, a questão dos fatores de riscos associados ao sofrimento psíquico dos jovens decorreu em seus discursos, o estresse excessivo, fragilidade no apoio familiar, uso excessivo das mídias sociais e o bullying.

“Quais os malefícios que o estresse excessivo pode trazer para a adolescente?” (Aluno 4, Escola 2). “Existem adolescentes que procuram abrigo em jogos virtuais. isto pode agravar a depressão?” (Aluno 26, Escola 8).

“Quando não se tem carinho da própria família e sobre bullying, como fazer para não entrar na depressão?” (Aluno 32- escola 4).

“O que mais "incentiva" a depressão: o bullying ou a falta de diálogo com os pais?” (Aluno 11- Escola 5).

Desta forma, os resultados revelaram contextos de sofrimento psíquico presente na adolescência. Exigido-se pensar no complexo processo da adolescência, sobretudo em face as mudanças ocorridas nos formatos de família. Posto que é o ambiente familiar um componente essencial para evitar o estresse em jovens (SCHERMANN, et al., 2014).

Foi evidente também nos discursos dos jovens, a associação do uso de jogos virtuais e sintomas de depressão. Esta complexidade deve ser vista para além da dicotomia simplista do tipo “bom/mau”. Os games são uma das principais mídias de entretenimento de crianças e adolescentes, e sua importância tende a aumentar junto com o desenvolvimento de novas tecnologias. Enquanto a maioria dos jovens é capaz de aproveitar os jogos de forma benéfica, uma pequena parcela apresenta prejuízo significativo em decorrência dessa atividade. (BREDA, et al., 2014).

Em face ao aludido, os jovens estudantes ainda compreendem que existe uma relação entre relações familiares e o processo depressivo. Desta feita, aspectos familiares devem ser considerados como fundamentais na etiologia ou manutenção da depressão no adolescente, já que é nesta fase que se observa uma influência muito grande da família para o indivíduo, o que pode impactar de forma tanto protetiva como definidora do adoecimento psíquico (SILVA & SILVA, 2012).

Ainda, o impacto da violência escolar (bullying) no adolescente tem sido cada vez mais reconhecido. Supõe-se que o bullying sofrido por adolescentes, em especial em ambiente escolar seja freqüente em nosso meio, e que suas vítimas estejam mais propensas a apresentarem problemas de saúde mental (VIEIRA, et al., 2019).

Destarte, os modos de percepção dos fatores de risco relacionados ao sofrimento psíquico no adolescente, foi coerente com a complexidade que ora se revela em formas variadas presentes no sofrimento psíquico do adolescente.

Tratamento e Prevenção

Nesta sessão, os jovens ao referir - sem ao contexto de tratamento e prevenção da saúde mental, aludiram conhecer sobre uso de antidepressivos, bem como os vícios provocados por este tipo de medicação, também interrogam-se sobre a eficácia do tratamento antidepressivo.

Esta observação é coerente quando se constata o pouco conhecimento dos mesmos sobre outras formas de tratamento que não seja medicamentoso. Já que o processo terapêutico não fora citado, revelando-se uma visão ainda medicalocêntrica acerca do cuidado ao portador de sofrimento psíquico.

“O que de fato pode ser feito para amenizar a depressão em curto período?”
(Aluno 5- Escola 2).

“Em alguns casos, quando a pessoa começa a tomar antidepressivos, ocorre uma piora no quadro, o que fazer quando isso acontecer? (Aluno 4 – Escola 8).

“Como tratar em relação ao vício em antidepressivos?” (Aluno 2. Escola 7).

De fato, há adolescentes que mesmo manifestando início de comportamento depressivo e isolamento social, esses problemas podem passar despercebido sem que se note algum sintoma, reafirmando-se a necessidade de que a prevenção começa com o conhecimento e compreensão dos primeiros sinais de alerta da doença mental.

Outrossim, mesmo não havendo relatos sobre outras formas de intervenção no quadro de depressão na opinião dos jovens, tal como acesso a tratamento multiprofissional, intervenções psicológicas individuais ou em grupo, intervenções focadas na família, estes demonstraram saber que existe uma necessidade de saúde a ser cuidada. Adentrar o universo do jovem, conhecer suas dificuldades, habilidades, dar voz a suas angústias, pode ser o caminho para se vivenciar a adolescência como um processo, no qual se possa aprender a construir o que se quer ser no futuro, impactando em diferentes formas de percepção da saúde mental na população jovem.

Desse modo, a experiência gerada pelas interações no canal digital – web rádio – promoveu além de outros modos de praticar o cuidado; o espaço de saberes e práticas discursivas problematizadas nas interações dialógicas com as juventudes como modos éticos e estéticos de produção de si e de outros (as) sujeitos na relação comunicativa, com foco na educação e na saúde de coletivos humanos (TORRES, 2015).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio da atividade desenvolvida, observou-se que discussão sobre a promoção da saúde mental de jovens escolares através do Programa em Sintonia com a Saúde, transmitido através da Web Rádio AJIR constitui-se relevante para o debate social, bem como alerta para que o cenário escolar busque estratégias que permitam o conhecimento das demandas de saúde mental de seus alunos.

Deste modo, verificou-se que a web rádio é uma estratégia educativa que promove a interação dos jovens, o diálogo entre os pares, construindo-se coletivamente saberes que podem repercutir no cuidado de si, corroborando para a saúde mental do jovem enquanto necessidade de vida, saúde e aprendizagens, frente as suas realidades sociais.

REFERÊNCIAS

- [1] Bardin, L. *Análise do Conteúdo*. Lisboa. Edições 70, 2010.
- [2] Breda, V. C. T, Picon, F. A, Moreira, L. M, Spritzer, D. T. Dependência de Jogos Eletrônicos em Crianças e Adolescentes. *Revista Brasileira de Psicoterapia*. 2014; 16 (1):53. Acesso: 01 de outubro de 2019.
- [3] Freitas, R. J. M. *Práticas violentas vivenciadas por crianças e adolescentes em sofrimento psíquico: significados atribuídos pelos profissionais de saúde*. 2016.167f. Dissertação (Mestrado em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde)- Programa de Pós- Graduação em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde- Universidade Estadual do Ceará- UECE, Fortaleza, 2016. Disponível em:<<http://www.uece.br/cmaccis/dmdocuments/Rodrigo.pdf>>. Acesso em: 30 de outubro de 2019.
- [4] Freitas, G. H. et al. Prêmio Sérgio Arouca de Gestão Participativa do SUS: experiências exitosas em Gestão Participativa no SUS. In: Ministério da Saúde-Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Org). *A experiência da Web Rádio AJIR com a educação permanente em saúde*. 48. ed. Brasília: Ministério da Saúde-MS, v. 01, p. 09-374, 2015.
- [5] Grolli, V; Wagner, M. F; Dalbosco, S. N. P. Sintomas Depressivos e de Ansiedade em Adolescentes do Ensino Médio. *Revista de Psicologia da IMED, Passo Fundo*, v. 9, n. 1, p. 87-103, nov. 2017. ISSN 2175-5027 Disponível em: <https://seer.imed.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/2123>. Acesso em: 01 out. 2019.
- [6] Monteiro, A. R. M. et al. Sofrimento psíquico em crianças e adolescentes: a busca pelo tratamento. *Esc. Anna Nery, Rio de Janeiro*, v. 16, n. 3, p. 523-529, set. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ean/v16n3/14.pdf>>. Acesso em: 20 de setembro, 2019.
- [7] Organização das Nações Unidas. *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio: map a do progresso de 2012*. Nova York: Divisão de Estatística do Departamento de Assuntos Econômicos e Sociais, 2012.
- [8] OMS- OPAS. *Folha informativa - Saúde mental dos adolescentes*. Setembro de 2018. [www.https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=5779:folha-informativa-saude-mental-dos-adolescentes).
- [9] Ozella S. *Adolescência: uma perspectiva crítica*. In: Contini MLJ, Koller SH, Orgs. *Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas*. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia; 2002. p. 16-24.
- [10] Santos, André Luiz Lira et al. *Cibercultura e jovens: um diálogo a partir da Psicologia*. *Revista Manguio Acadêmico, João Pessoa*, v. 2, n. 3, p.101-106, 2017. Disponível em: <http://revistaadmmade.estacio.br/index.php/manguio/article/view/4478>.
- [11] Schermann, L. B. et al . *Estresse em adolescentes: estudo com escolares de uma cidade do sul do Brasil*. *Aletheia, Canoas*, n. 43-44, p. 160-173, ago. 2014. Disponível em <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acessos em 01 out. 2019. Acesso em: 03 de outubro de 2019.
- [12] Silva, É. V. R, Silva, J. C. P. *A Influência do Suporte Familiar na Depressão em Adolescentes*. <https://psicologado.com.br/psicopatologia/saude-mental/a-influencia-do-suporte-familiar-na-depressao-em-adolescentes>, 2012.
- [13] Torres, Raimundo Augusto Martins Torres et al. *Comunicação em saúde: uso de uma web rádio com escolares*. *J. Health Inform*. 2015 Abril- Junho; 7(2): 58-61.
- [14] Vieira, M. A. Ronning, J,A; Mari, J. J.Bordin, I. A. *O impacto da violência escolar (bullying) na saúde mental do adolescente*. *Revista Brasileira de Psiquiatria*, v.41, n.3.p 234- 237 maio – junho de 2019.

Capítulo 14

LDB e a adaptação de currículo para TDAH no Brasil

Amanda Carolina Claudino Pereira

Resumo: Surgindo de uma questão empírica constatada na prática profissional, esta revisão se deu com o objetivo de investigar se as políticas públicas brasileiras para educação inclusiva são levadas em consideração no desenvolvimento das adaptações de currículo escolar na educação infantil para crianças com diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Após uma revisão da legislação vigente no país, analisou-se as publicações de trabalhos científicos realizados no Brasil acerca de adaptação de currículo que fossem direcionados para crianças diagnosticadas com TDAH. Dentre os periódicos visitados, encontrou-se 1.264 publicações, mas após primeira análise, apenas 6 estavam dentro dos critérios estabelecidos para análise qualitativa. Como resultados, observou-se que as escolas iniciaram a implementação das políticas inclusivas de forma lenta e que precisam revisar seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) para ter um melhor direcionamento.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Políticas Públicas de Educação; Adaptação de Currículo.

1. INTRODUÇÃO

A experiência no consultório de Psicologia tem mostrado que as escolas ainda não estão preparadas para atender crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade TDAH, mesmo para aquelas que já possuem laudo médico com o diagnóstico fechado. É possível ainda hoje ouvir dos gestores das escolas que a LDB (Lei nº 9394/96) não contempla este tipo de Transtorno de Aprendizagem como parte da educação inclusiva. Em vista disto, surgiu a necessidade de avaliar o que diz hoje a legislação brasileira sobre acessibilidade na educação infantil, com ênfase na adaptação de currículo para os casos de crianças com TDAH.

O TDAH é o transtorno psiquiátrico de início de infância mais comum, com incidência em 5,29% da população mundial e se caracteriza por um padrão de desatenção, hiperatividade motora e pela impulsividade (COSTA et al, 2014). De acordo com o DSM-V (APA, 2014), o seu diagnóstico deve levar em consideração a prevalência de seis ou mais sintomas dos sintomas de desatenção e/ou hiperatividade.

Além dos sintomas, deve-se considerar a duração de sua prevalência por mais que seis meses, que sejam inconsistentes com o nível de desenvolvimento esperado para sua idade e que traga algum impacto negativo para sua vida acadêmica e/ou social. Este último aspecto é aquele que normalmente leva pais e educadores a investigar o que está acontecendo com a criança.

De acordo com Pain (2008), os problemas de aprendizagem são multifatoriais, podendo envolver fatores: orgânicos, sendo neurológicos ou de mal funcionamento anatômico; específicos, relacionados a alguma habilidade que não consegue desenvolver; psicógenos, fruto de sintomas emocionais e/ou; ambientais, referindo-se aos estímulos recebidos nos meios em que convive. Isto quer dizer que os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças podem ter mais de uma origem, necessitando que todos estes fatores sejam incluídos na investigação e no tratamento.

Desta maneira, as intervenções realizadas pelos profissionais especializados precisam avançar também para os outros ambientes em que a criança convive, principalmente na escola, que é seu principal campo de aprendizagem. Neste sentido, buscou-se inicialmente compreender como a legislação vigente se articula para suprir a demanda de adequação da escola, para que ela seja integrada no tratamento dos TA.

Apesar da LDB ter sido criada em 1996, inicialmente não apresentava especificações sobre como as escolas deveriam proceder com os alunos com necessidades especiais e nem estabelecia prazos para os ajustes necessários para a adequação do ensino para que se tornasse inclusivo (BRASIL, 1996). Ao longo dos anos, algumas diretrizes foram publicadas para orientar estes ajustes, mas apenas em 2013 foi publicada uma alteração na LDB que inseriu as dificuldades de aprendizagem não relacionadas a condições fisiológicas como necessidades educacionais especiais, integrando os Transtornos Globais do Desenvolvimento e as altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2013). A partir de então, as orientações para planejamento e execução de projetos inclusivos de adaptação de currículo, gradativamente integraram o atendimento escolar para crianças diagnosticadas com TDAH. Mas apesar do discurso inclusivo dos professores e gestores escolares, o discurso de alunos e pais indicam que as práticas nem sempre estão alinhados, e com algumas perguntas mais assertivas alguns pesquisadores conseguem comprovar esta hipótese.

Na tese intitulada “Integração e inclusão em creche e jardim de infância”, em que investiga se as políticas de educação inclusiva são aplicadas na prática, Silva (2015) percebe incoerências com o que foi observado em sala e o que as professoras diziam fazer. Ela também percebeu que existe uma confusão entre os conceitos de inclusão e integração escolar, fazendo com que muitos profissionais façam apenas a integração dos alunos na turma, sem realizar a devida adaptação curricular. Este trabalho nos volta olhares ao princípio indicado pelas Diretrizes de que a adaptação deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico (PPP) e que este deve orientar as metas da escola e conseqüentemente dos seus professores. Isto nos leva a hipótese de que os possíveis problemas na adaptação de currículo e sua adequação às políticas públicas podem ter origem no modo como esta ferramenta fundamental para as atividades escolares é desenvolvida.

Como a legislação ainda caminha no sentido de garantir e fortalecer direitos para os alunos com necessidades especiais, percebe-se na prática diária que as escolas também estão caminhando no sentido de se adequar a estas mudanças. No entanto, algumas necessidades especiais não estão diretamente listadas nas diretrizes, dificultando a interpretação dos gestores escolares sobre o que deve ou não ser considerado e, portanto, não são devidamente contempladas. No caso do TDAH, percebe-se ainda um entendimento do senso comum de que trata-se de um transtorno de comportamento e não do

desenvolvimento, dificultando mais a compreensão dos fatores que o desencadeiam e conseqüentemente estigmatizando as crianças que apresentem sintomas deste.

Por isto, esta revisão se deu com o objetivo de investigar se as políticas públicas brasileiras para educação inclusiva são levadas em consideração no desenvolvimento das adaptações de currículo escolar na educação infantil para crianças com diagnóstico de TDAH.

2.METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi a Revisão Sistemática Integrativa, tendo em vista o interesse em abranger estudos de metodologias diferentes, desde que estes pudessem indicar o estado da arte atual sobre as adaptações de currículo para TDAH no Brasil. Para tanto, foram contempladas nesta revisão tanto trabalhos teóricos como empíricos relacionados ao objetivo proposto.

O primeiro passo desta revisão foi a definição da pergunta: A adaptação do currículo escolar para crianças diagnosticadas com TDAH na educação infantil vem sendo realizada de acordo com o que é estabelecido pelas políticas de educação inclusiva?

O segundo passo foi a busca por trabalhos que respondam esta pergunta, e para tanto, foram utilizados os descritores “TDAH” e “adaptação de currículo”.

No passo seguinte definiu-se o que seria incluído ou excluído. Deste modo, foram incluídos trabalhos realizados nos últimos 5 anos, visto que buscamos retratar um cenário atual e também aqueles que tenham como cenário a educação brasileira; Considerou-se artigos, livros, cartilhas, teses, dissertações, relatórios de estágio, relatos de experiência e transcrições de palestras; Trabalhos escritos em outras línguas, desde que tratem da educação infantil (de 0 a 6 anos) no Brasil. Foram excluídos dos resultados: os trabalhos sobre práticas em outros países e/ou; que discorra sobre a adaptação de currículo sem contemplar a sua prática.

O quarto passo foi a busca dos textos nas bibliotecas online CAPES e Google Acadêmico, que possuem acesso a diversos periódicos com revistas indexadas. As palavras chave utilizadas foram “adaptação de currículo” e “TDAH”. Os resultados foram avaliados inicialmente por título e resumo, caso estivessem dentro dos critérios de inclusão e não fossem descartados pelos critérios de exclusão, o texto seria salvo no banco de dados para leitura na íntegra no sexto passo (análise).

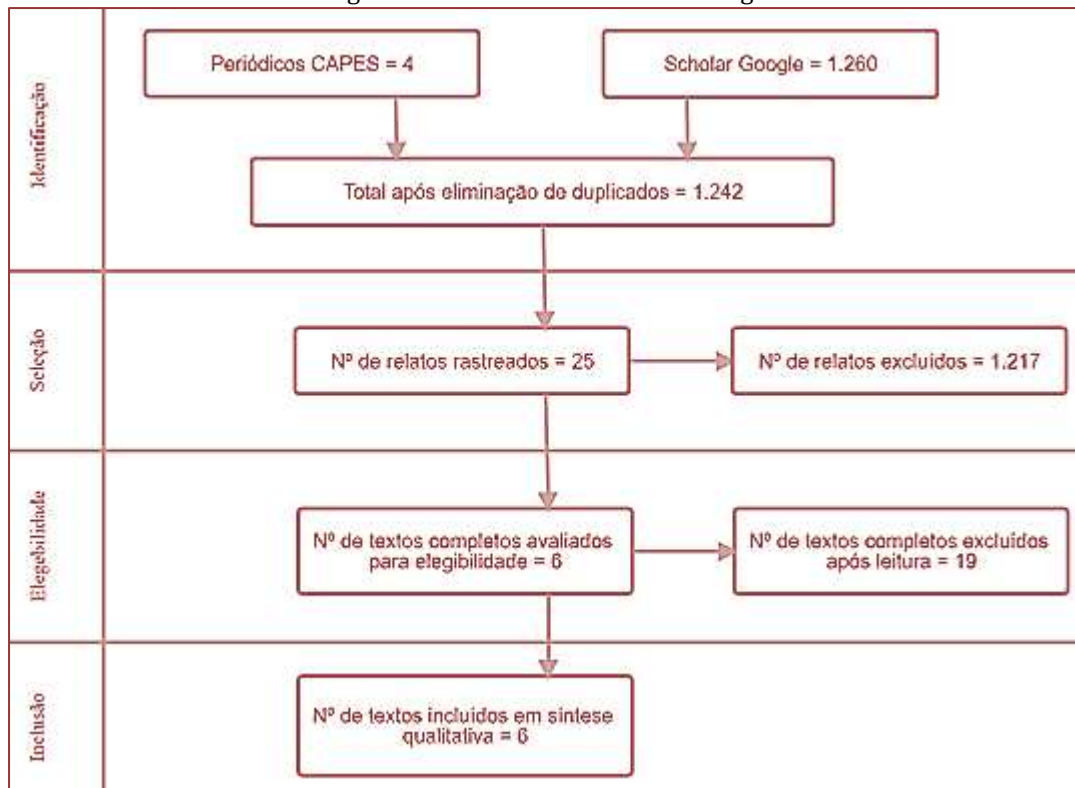
O quinto passo foi a criação do banco de dados com os textos selecionados, em busca de trabalhos publicados no período de 01 de janeiro de 2013 a 11 de novembro de 2018. Seus títulos, resumos e resultados foram organizados em uma tabela para checagem posterior, sendo ordenados por ordem crescente de ano de publicação.

Por fim, o sexto passo contempla a análise dos artigos para que seja possível responder à pergunta inicial.

Com as palavras chave definidas tivemos apenas 4 resultados no Periódico CAPES, eliminando duplicados restaram 2 e após a leitura de seus resumos, todos foram excluídos.

No Google Acadêmico encontrou-se 1.260 resultados na primeira busca, eliminando duplicados restaram 1.240 e após análise inicial de resumos o número de trabalhos elegíveis para leitura completa foi de apenas 25, como mostra o diagrama a seguir:

Diagrama 1 – Procedimento metodológico



Fonte: autora

A diferença entre o quantitativo de trabalhos em ambos os periódicos se deveu a diferença entre a abrangência de cada uma das plataformas, visto que o Google Acadêmico tem acesso a plataformas não indexadas. Os sistemas de filtragem de palavras-chave também pereceram exercer influência nos resultados, pois no Periódico Capes podemos escolher exatamente quais termos devem conter e no Google Acadêmico os resultados são mostrados para trabalhos que contenham um dos termos, mas não exclusivamente os que contenham ambos os termos.

Durante a leitura completa dos textos, foram excluídos 19 pelos seguintes motivos: 12 dos textos tratavam de necessidade educacionais especiais em geral, sem foco no TDAH; 3 deles traziam propostas de intervenção; 1 tratava apenas da sala de recursos; 1 avaliava o projeto político pedagógico de uma escola que não implementou as ações para inclusão por não possuir alunos com necessidades educacionais especiais matriculados; 1 só avaliava o conhecimento dos professores acerca do tema TDAH e 1 que o estudo se deu em outro país.

Os trabalhos escolhidos baseavam-se em metodologia qualitativa, o que permitiu o uso de diversos instrumento de coleta de dados, como entrevistas, questionários, observações e a intervenção em sala de aula (apenas um, que trata de relato de estágio). As metodologias qualitativas proporcionam uma maior aproximação do fenômeno, no qual se realiza um estudo intensivo dos dados, tanto em profundidade quanto em amplitude, buscando falar do fenômeno da forma mais completa possível (MARTINS, 2004). Deste modo, o pesquisador não só analisa os dados como busca uma interpretação mais verossímil com a realidade no qual o fenômeno está inserido, que é o que foi realizado nos estudos analisados, na discussão e na conclusão do presente estudo.

3.RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na monografia intitulada “Hiperatividade na educação infantil”, Santos (2014) utiliza-se de questionários para compreender a prática de professores de duas escolas do ensino infantil e compara com o que é preconizado na teoria sobre adaptação de currículo para crianças com TDAH. Como resultados, a autora encontrou que a maioria das 12 professoras entrevistadas possuía experiência com crianças diagnosticadas com TDAH, mas menos da metade sabia definir ou diagnosticar um aluno hiperativo. Todas as professoras achavam que a família tem que informar a escola sobre o comportamento da criança em

casa e o tipo de atividade lúdica que ela gosta de praticar. Elas consideram a participação da família fundamental para o desenvolvimento das crianças e percebem que a relação entre elas e a família de crianças com TDAH de maneira harmoniosa. A maioria delas compreende que as escolas podem atender essas crianças adequadamente, apenas a metade delas sentem que são apoiadas pelas instituições de ensino, mas todas sentem que são apoiadas pelas equipes multidisciplinares da Secretaria Municipal de Educação. A maioria afirma que as atividades lúdicas ajudam na aprendizagem escolar e que utilizam jogos, música, desenho e trabalhos manuais com seus alunos. Quase todas as professoras (10 das 12) utilizam estratégias diferenciadas com os alunos hiperativos e há o relato de uma delas de que as atividades diferenciadas são bem recebidas pelos alunos, incluindo os que não são diagnosticados com TDAH. O estudo conclui ainda que as professoras encontram dificuldades em lidar com as crianças com hiperatividade em sala de aula, por falta de conhecimento e de apoio pedagógico (SANTOS, 2014).

No trabalho intitulado “A inserção do aluno com deficiência: função social da escola”, Souza (2016) trata da adaptação de currículo para deficiências em geral e observou a adaptação curricular de crianças do ensino fundamental e médio de uma escola. Um dos casos apresentados refere-se a uma criança do 3º ano do fundamental com diagnóstico de TDAH, Transtorno de Ansiedade de Separação, Transtorno Hiperativo não especificado, doença degenerativa do sistema nervoso não especificado e Ansiedade Generalizada. A criança está em fase alfabetização e tem suas atividades adaptadas da mesma maneira que é feita para outras duas crianças com diagnóstico de TDAH. A autora identifica ainda que as práticas inclusivas desta escola se restringem apenas a integração do aluno a turma, o que coloca no próprio aluno a responsabilidade de se adaptar ao funcionamento escolar. Percebeu-se ainda que a atribuição de desenvolver o projeto pedagógico adaptado fica nas mãos do segundo professor, que é relegado a cuidar exclusivamente dos alunos com deficiência, que acabam sendo separados da aula promovida pelo primeiro professor da turma. Ela observa ainda que não há planejamento adequado para as avaliações propostas para desenvolver com a turma. A falta de apoio familiar é mencionada na aparente ausência de compromisso destes com os horários das medicações de suas crianças, o que muitas vezes prejudica o desempenho na sala de aula quando a criança tem problemas de auto regulação. Seu estudo concluiu também que a maior parte dos casos avaliados não atende a perspectiva inclusiva, pois seus Projetos Político Pedagógico (PPP) não trazem as práticas inclusivas para currículo e avaliação da aprendizagem, o que faz com que estas práticas não sejam executadas em sala.

O terceiro trabalho analisado tem por título “Concepções das Professoras e Trabalho Educativo Voltado aos Alunos portadores de TDAH” e investigou as concepções de professores de uma escola municipal da cidade de Naviraí sobre TDAH (GONÇALVES & VOLK, 2016). O método do artigo baseava-se em análise do PPP da escola, do laudo dos alunos diagnosticados com TDAH e em entrevista semiestruturada com as professoras. Como resultado, foi analisado o PPP da escola e percebeu-se que o documento não havia sido atualizado desde que fora elaborado em 2008, não contemplando assim, as mudanças na legislação para inclusão na educação, incluindo os transtornos de desenvolvimento, como o TDAH. A amostra de laudos analisados (a escola só autorizou acesso a 3 laudos) indica que as crianças estavam sob terapia medicamentosa, utilizando o metilfenidato (ritalina) em associação com outras medicações. A pesquisadora informa que os transtornos neurológicos são perceptíveis nestas crianças, que todas possuem histórico de comportamentos inadequados na escola e que recebem acompanhamento de um estagiário itinerante, que são graduandos em pedagogia contratados para dar apoio. Todas as professoras entrevistadas receberam formação para saber lidar com o TDAH, afirmando também buscarem informações para além, por terem alunos ou parentes com o diagnóstico. A falta de atualização do PPP da escola reflete-se na prática diária, pois as professoras afirmam não receber o apoio pedagógico necessário, não tendo acesso aos materiais necessários e precisando lidar com turmas numerosas, o que as impede de utilizar metodologias diferenciadas com os alunos diagnosticados.

Já o trabalho de conclusão de curso intitulado “Intervenções no contexto escolar: Estratégias e adaptações no ambiente de aprendizagem e nos métodos de ensino” (FORSELINI, 2016) analisa os desafios na prática do professor no contexto da Educação Inclusiva, em cuja sala de aula regular estão matriculados alunos com diagnóstico de TDAH. O estudo traz revisão bibliográfica e observação numa escola do município de Santa Isabel do Ivaí – PR, em que a autora trabalhava como professora na sala de recursos multifuncionais. A autora chama atenção para a queixa de desatenção, que é bastante citada na pesquisa que realizou, percebendo que a depender do referencial teórico, pode levar a um diagnóstico inadequado. O aumento de pesquisas e informações, no entanto, tem aumentado o número de diagnósticos corretos, de acordo com a autora. Porém, ela alerta para a existência de crianças não diagnosticadas ou que receberam um diagnóstico incorreto, o que traz a reflexão sobre a necessidade de constante capacitação dos profissionais da educação e da saúde acerca do tema. O diagnóstico é tido pelas escolas como um pré-requisito para a implantação do projeto inclusivo, porém, no estado do Paraná, este direciona as crianças diagnosticadas

com TDAH para a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Para Forsellini, a SRM deve funcionar em paralelo com as atividades de sala de aula, não como um complemento da mesma, como vem sendo utilizada.

A tese de doutorado “Política Nacional de Educação Inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras” de Cerezuela (2016) traz um olhar mais amplo da mesma questão: busca avaliar as condições atuais das políticas de inclusão no Brasil. analisa trabalhos publicados por uma equipe de pesquisadores do grupo de pesquisa Observatório da Educação, que consistiram em aplicação de questionários, pesquisa de campo com observação e entrevista com professores das salas de recursos, gestores escolares e das Secretarias de Educação dos respectivos municípios. Como resultado, foi observado que o trabalho de inclusão nas escolas é um processo em desenvolvimento, que já teve muitos avanços, mas ainda há muito por realizar. Especificamente sobre o TDAH o estudo mostrou que os professores tinham dificuldade em operacionalizar as políticas públicas inclusivas para este público por não entenderem que estes eram contemplados pela Política Nacional. Como o estudo baseia-se em estudos realizados entre 2013 e 2015, entende-se que os docentes entrevistados não haviam sido atualizados sobre a inclusão deste diagnóstico dentro dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). Deste modo, evidencia-se a necessidade da revisão periódica dos PPP das escolas, e conseguinte, a capacitação para atualização dos profissionais da educação com T relação às atualizações nas políticas públicas de educação.

Por último, a dissertação intitulada “O Atendimento Educacional Especializado a alunos com TDAH matriculados em escolas particulares do Distrito Federal: Um estudo exploratório”, no qual Ivanoski (2017) investigou a estratégia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de 7 escolas. A pesquisadora coletou dados com orientadores pedagógicos e/ou pedagogos das escolas em questão e observou que apenas um dos participantes possuía formação acadêmica para educação especial. Foi observado também que todas as escolas funcionam com mais de 20 alunos por turma (quantidade máxima recomendada quando se aluno com necessidades especiais), que nenhuma delas possui SRM, mas só uma delas funciona sem Serviço de Orientação Educacional e/ou pedagógico. Durante análise do material coletado, foi percebido que na prática, a maioria não adota estratégias inclusivas, percebendo algumas dessas estratégias como excludentes e incoerentes para o profissional que lida com crianças portadoras de necessidades especiais. Acerca das adaptações curriculares, apenas duas das escolas as contemplam em seus Projetos Político Pedagógico, tendo alguns dos entrevistados que sequer eram familiarizados com o mesmo. A autora também identificou a necessidade de as escolas cumprirem com maior rigor as leis referentes a inclusão para que possam desenvolver estratégias de aprendizagem adequadas às necessidades dos alunos com diagnóstico de TDAH, assim como para que possam fornecer capacitação adequada ao corpo docente (IVANOSKI, 2017).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os estudos analisados, ainda existe uma grande distância entre o que as políticas públicas para educação inclusiva preconizam e o que de fato ocorre nas salas de aula. Os trabalhos analisados levantaram algumas hipóteses para estas dificuldades, sendo a falta de adequação dos PPP escolares apontadas na maioria dos estudos, bem como a dificuldade dos professores em adequar os currículos das crianças diagnosticadas sem as devidas orientações que poderiam vir diretamente de estratégias indicadas pelo PPP ou por meio de treinamentos e capacitações que poderiam ser estabelecidas por este.

A adequação do PPP traria benefícios para os professores indicando como realizar as práticas com determinados alunos; para a gestão escolar indicando como receber pais e alunos com necessidades educacionais especiais; para a coordenação pedagógica que teria um planejamento com orientações para docentes, alunos, pais e a comunidade; para todos os demais funcionários da escola que deveriam receber as orientações necessárias para recebimento, acompanhamento e orientação dos alunos e; finalmente, para a comunidade, que deveria estar incluída neste projeto por seu potencial de colaboração no fortalecimento de estratégias inserção social dos alunos e propagação do conhecimento.

Em suma, as publicações encontradas direcionaram as atenções para a importância de pensar a adequação das escolas ao projeto inclusivo desde a elaboração de seu PPP, tirando este documento da gaveta e refazendo seus planejamentos periodicamente, como indicam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Desta maneira seria possível orquestrar todos os membros da instituição de ensino para atuar em consonância com o que a legislação e as diretrizes indicam. Esta deve tornar-se uma tarefa continuada, visto que cada vez mais estudos em volta de dificuldades e transtornos de

aprendizagem são publicados, ampliando o conhecimento sobre estas condições e direcionando mudanças nas políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

- [1] Apa. DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Editora Artmed, 2014.
- [2] Brasil. Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases). Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >
- [3] Brasil. Lei Nº 12.796, de 4 de Abril DE 2013 (Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2013. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm >
- [4] Cerezuela, C. Política Nacional de Educação Inclusiva: Um Estudo sobre sua Efetivação nas Cinco Regiões Brasileiras. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: <<http://www.ppe.uem.br/teses/2016/2016%20-%20Cristina%20Cerezuela.pdf> >. Acesso em: 10 jul.2018.
- [5] Costa, D. de S.; Medeiros, D. G. de M.; Alvim-Soares, A.; Géó, L. A. L. & Miranda, D. M. de. Neuropsicologia do transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e outros transtornos externalizantes. IN: Neuropsicologia: teoria e prática/ Organizadores: Fuentes, D.; Malloy-Diniz, L. F.; Camargo, C. H. P. de & Cosenza, R. R. 2ª edição, Editora Artmed, 2014.
- [6] Forselini, S. M. V. Intervenções no contexto escolar: estratégias e adaptações no ambiente de aprendizagem e nos métodos de ensino. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/53985>>. Acesso em: 11 jul. 2018.
- [7] Gonçalves, J. P; Volk, M. Concepções das Professoras e Trabalho Educativo Voltado aos Alunos portadores de TDAH. Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 17, n. 3, p. 220-231, 2016. Disponível em: <<http://www.pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/4160/0> >. Acesso em: 10jul2018.
- [8] Ivanoski, T. A. S. O atendimento educacional especializado a alunos com TDA/H matriculados em escolas particulares do Distrito Federal: um estudo exploratório. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2122>. Acesso em 11jul.2018.
- [9] Martins, H. H. T. de S. Metodologia qualitativa de pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.2, p. 287-298, 2004.
- [10] Mec. Educação inclusiva: v. 1: A fundamentação filosófica. Coordenação geral Seesp/Mec; Organização Maria Salete Fábio Aranha. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf> >
- [11] Mec. Dúvidas mais frequentes sobre Educação Infantil. Ministério da Educação/ Coordenação Geral de Educação Infantil, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8169-duvidas-mais-frequentes-relacao-educacao-infantil-pdf&category_slug=junho-2011-pdf&Itemid=30192 >
- [12] Nações Unidas. Resolução 217 A (III). Declaração Universal dos Direitos Humanos, 2009. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/Dudh.pdf> >
- [13] Pain, S. Diagnóstico e Tratamento dos Problemas de Aprendizagem. Reimpressão. Tradução Ana Maria Netto Machado. Editora Artmed, 2008.
- [14] Santos, I. D. dos. Hiperatividade na educação infantil. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2014.
- [15] Silva, A. R. M. da. Integração e inclusão em creche e jardim de infância. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar) – Instituto Politécnico de Setúbal, Setúbal, 2015.
- [16] Souza, C. F. A inserção do aluno com deficiência: função social da escola. Universidade Federal de Santa Catarina. Trabalho de Conclusão Curso (Especialização) – Universidade Federal de Santa Catarina, Laguna, 2017. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/173810>>. Acesso em 11jul.2018.

Capítulo 15

Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade: Práticas docentes no Ensino Fundamental I

Maria Luiza Meinberg Castro

Sheila Carla de Souza

Resumo: O objetivo geral deste trabalho é refletir e entender como a presença do transtorno neurobiológico, o TDAH, pode trazer mudanças nos meios escolares. O objetivo específico é verificar quais são as intervenções pedagógicas mais usadas pelos professores do Ensino Fundamental I, com crianças com TDAH a fim de um aprendizado mais eficaz. O instrumento de avaliação escolhido para a coleta de dados desta pesquisa foi um questionário semi estruturado elaborado pela aluna pesquisadora e composto de quinze questões abertas e fechadas, sendo 7 relativas aos dados básicos de identificação dos sujeitos e 8 referentes aos objetos norteadores da pesquisa. A população alvo da pesquisa é constituída de 9 participantes, todos professores atuantes no Ensino Fundamental I, de duas escolas privadas confessionais. Os resultados desse estudo indicam: se a presença do TDAH, pode trazer mudanças nos meios escolares e quais são as estratégias pedagógicas mais usadas por professores do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental I com crianças com TDAH em situações de ensino/ aprendizagem, baseando-se tanto na pesquisa de campo quanto no embasamento teórico. Assim, foram apontadas como estratégias mais competentes: Acomodar a criança na primeira mesa, próximo à mesa do professor; (Segundo 100% dos respondentes e algumas literaturas concordam que essa seria a estratégia mais eficaz para os momentos de dispersão do aluno com TDAH); Um acompanhamento sério e preciso de uma equipe formada por profissionais, além do apoio do professor.

Palavras-chave: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Alunos; Docentes; Educação Básica.

1. INTRODUÇÃO

Este estudo é uma pesquisa de campo com o objetivo geral de entender e refletir sobre como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade pode trazer mudanças nos meios escolares, de Rede Privada, especificamente no Ensino Fundamental I. O objetivo específico é verificar quais são as intervenções pedagógicas mais usadas pelos professores do Ensino Fundamental I, com crianças com TDAH a fim de um aprendizado mais eficaz.

Escolhi escrever sobre o “Transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade: práticas docentes no Ensino Fundamental”, pois durante os primeiros semestres de faculdade, me interessei pelos conteúdos de Neurociência e de Psicologia da Educação, pois foram apresentados e discutidos alguns dos conhecimentos científicos direcionados para a “Educação Inclusiva” em sala de aula, ou seja mostrando a relação da escola com alunos com necessidades especiais e transtornos de aprendizagem, entre eles, o TDAH. Juntamente, fui motivada a escrever sobre esse tema, porque, no Ensino Fundamental I, fui diagnosticada com TDA/H, assim, tive interesse pessoal.

Para a realização deste TCC elabora-se 2 capítulos teóricos intitulados: “O que é TDAH” com subtítulos denominados como: 2.1. “Subtipos” e 2.2. “Legislação e o TDAH”. Que apresenta as principais características do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. O segundo capítulo denomina-se “Estratégias Pedagógicas” que aborda as intervenções usadas, atualmente, pelos docentes no 1º e 5º ano do Ensino Fundamental I, com crianças com TDAH.

Os procedimentos metodológicos usados são pesquisa de campo, de variáveis quantitativas e qualitativas de análise. Sendo a população alvo da pesquisa constituída de 9 participantes do Ensino Fundamental I. Visto que, são 5 professores da “Escola I” do 1º ano e do 5º ano do Ensino Fundamental I (considerando que serão, 2 professores do 1º ano do Ensino Fundamental I e 3 docentes do 5º ano do Ensino Fund. I) e 4 professores da “Escola II”, de maneira que, serão 3 professores do 1º ano Ensino Fundamental I e 1 docente do 5º ano do Ensino Fundamental I, de duas escolas particulares distintas.

Dessa forma, o trabalho desenvolvido pode cooperar mostrando a importância dos docentes terem: uma aprendizagem continuada, para que eles estejam atentos à diversidade em salas de aula e um alerta para as inúmeras estratégias de ensino/aprendizagem que possam ser desenvolvidas, com a finalidade de auxiliar a todos e ao seu principal objetivo, educar.

2. METODOLOGIA

O método escolhido foi a pesquisa bibliográfica realizada por meio da leitura de livros, artigos científicos indexados em bases de dados científicos (Ex.: DSM-IV) e trabalhos monográficos e para a pesquisa de campo, os procedimentos metodológicos usados são de variáveis quantitativas e qualitativas de análise.

Mostra de Conveniência: São 9 participantes, todos professores atuantes do Ensino Fundamental I. Considerando que são: 2 professores do 1º ano do Ensino Fundamental I e 3 docentes do 5º ano do Ensino Fundamental I. Na Escola I (Região central de São Paulo- Bairro Higienópolis) 5 professores e 4 professores da Escola II (Zona Norte de São Paulo - Bairro de Santana), de maneira que sejam, 3 professores do 1º ano Ensino Fundamental I e 1 docente do 5º ano do Ensino Fundamental I. Ambas as escolas são particulares convencionais distintas e de grande porte.

Os critérios de seleção usados com os participantes foi: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Alunos; Docentes; Educação Básica. Assim, 10 participantes participaram do trabalho, mas 1 respondente foi excluído da amostra porque não atendia um dos critérios de inclusão, ou seja, não era professor.

O instrumento de avaliação escolhido para a coleta de dados dessa pesquisa é um questionário “semi estruturado” elaborado pela aluna pesquisadora e composto de quinze questões abertas e fechadas, sendo 7 relativas aos dados básicos de identificação dos sujeitos e 8 referentes aos objetos norteadores da pesquisa.

Primeiramente, é solicitada autorização para os responsáveis de cada Instituição para a realização da coleta de dados por meio da explicação dos objetivos e do instrumento de avaliação da pesquisa e da entrega do Termo de Consentimento da Instituição. Na sequência, são estabelecidos contatos e explicados os procedimentos para coleta de dados com os 10 professores do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental I de ambas as escolas (Escola I e Escola II).

Considera-se que é solicitado, na “Escola I”, a participação de 6 professores do 1º Ano e do 5º ano do ensino fundamental I. De maneira que, são 3 professores do 1º ano Ensino Fundamental I e 3 docentes do 5º ano do Ensino Fundamental I.

Na “Escola II” é solicitado, a participação de 3 professores do 1º Ano e de 1 professor (a) do 5º ano do Ensino Fundamental I, ou seja, participarão 4 professores. Sendo que cada questionário tem um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Sujeito”, a fim de garantir conscientização sobre o Trabalho de Conclusão de Curso e a preservação em sigilo das respostas e do acesso aos dados quando necessário. A partir da devolutiva dos questionários respondidos por parte dos participantes, é iniciada a tabulação dos mesmos e, por último, os dados coletados serão sistematizados de acordo com a criação de categorias de análises pertinentes ao tema e interpretados de acordo com as teorias vigentes.

3. DESENVOLVIMENTO

Considerando que método escolhido foi a pesquisa bibliográfica, a qual foi realizada por meio da leitura de livros, artigos científicos indexados em bases de dados científicos (Ex.: DSM-IV) e trabalhos monográficos. Por isso, é considerável explicar que todo o referencial teórico atribuiu conhecimentos sobre: características do TDAH, Dados estatísticos, intervenções pedagógicas e Comportamento Humano.

No que se refere a pesquisa de campo, os procedimentos metodológicos usados são de variáveis quantitativas e qualitativas de análise. Considerando o critério de inclusão: Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade; Docentes; Alunos; Educação Básica.

Então, é solicitada a autorização para os responsáveis de cada Instituição e dos participantes para a realização da coleta de dados e entrega do Termo de Consentimento da Instituição. E cada questionário “semi estruturado”, elaborado pela aluna pesquisadora e composto de quinze questões abertas e fechadas, sendo 7 relativas aos dados básicos de identificação dos sujeitos e 8 referentes aos objetos norteadores da pesquisa, que é entregue, tem um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do Sujeito”. A partir da devolutiva dos questionários respondidos por parte dos participantes, é iniciada a tabulação e sistematização dos dados coletados dos mesmos, considerando os embasamentos teóricos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram dessa pesquisa 10 participantes, sendo que 1 respondente foi excluído da amostra porque não atendia aos critérios de inclusão, ou seja, não era professor. Por isso, considera-se as respostas de 9 professores do Ensino Fundamental I de duas escolas particulares distintas. Organizados em 9 mulheres, docentes, com faixa etária entre 37 e 50 anos, assim sendo a idade média de 42 anos indicando anos de experiências como docentes, com religiosidade presente em 100% dos respondentes (Catolicismo e Evangelismo), visto que a religião evangélica se mostrou predominante, 56%.

Quadro 1: Gênero dos participantes.

Gênero	Total	%
Feminino	9	100%
Masculino	0	0%

Quadro 2: Religião dos participantes.

Religião	Total	%
Católica	4	44%
Evangélica	5	56%
Total	9	100%

Quadro 3: Idade dos participantes.

Quantidade de	Idade	%
1 Respondente	38	11%
1 Respondente	39	11%
1 Respondente	41	11%
1 Respondente	46	11%
1 Respondente	50	11%
2 Respondente	37	22%
2 Respondente	44	22%
Total 9 Respondente		100%

Observou-se no quesito de situação civil dos participantes, a relevância do conceito de “casada (o)”, pois 78% optaram pela posição. Assim, a minoria, (22%), apresentou-se como “Solteiro” ou “Separado/Divorciado”. Deduz que os participantes são profissionais com nível muito bom de formação acadêmica, pois todos possuem faculdade de Pedagogia e 56% deles possuem especialização (Por exemplo: Pós-Graduação em: Psicomotricidade, Psicopedagogia e Educação Inclusiva). Ainda que, 44% dos participantes fizeram o “magistério”, o qual seria uma educação acadêmica a fim de proporcionar a formação de professores.

Quadro 4: Situação Civil dos participantes.

Situação Civil	Total	%
Casado	7	78%
Solteiro	1	11%
Separado/Divorciado	1	11%
Total	9	100%

Quadro 5: Escolarização dos participantes.

Escolarização	Total	%
Faculdade	9	100%
Magistério	4	44%
Outros	5	56%
Total	9	100%

Referente ao ciclo de ensino onde os participantes trabalham como docentes, todos demonstraram ser do Ensino Fundamental I, apesar de 22% dos participantes deduzirem que trabalham na Educação Infantil também.

Quadro 6: Em qual (ais) ciclos de ensino eles (as) atuam.

Ciclo de Ensino	Total	%
Fundamental I	7	78%
Educação Infantil	2	22%
Total	9	100%

Referente as principais estratégias/ intervenções pedagógicas mais usadas por professores do Ensino Fundamental I com crianças com TDAH, juntamente, de algumas literaturas, a fim de promover um aprendizado mais pleno, foram apontadas como estratégias mais competentes o/as:

Acomodar a criança na primeira mesa, próximo à mesa do professor; (segundo 100% dos respondentes e algumas literaturas concordam que essa seria a estratégia mais eficaz para os momentos de dispersão do aluno com TDAH);

Quadro 21 – Opiniões dos participantes se as crianças com TDAH necessitam sentar nas primeiras fileiras das salas de aula, pois facilitaria seu aprendizado.

10. Necessita sentar nas primeiras fileiras das salas de aula, pois isso facilita seu aprendizado.	Quantidade	%
Sim	9	100%
Não	0	0%
Não Sei	0	0%
Total	9	100%

Um apoio sério e preciso de uma equipe formada por profissionais (Ex.: neurologistas, pediatras, psicólogos e outros.);

Quadro 23 – Opiniões dos docentes se as crianças com TDAH necessitam, nos primeiros anos escolares do apoio de uma equipe, além do apoio do professor.

12. Necessita, nos primeiros anos escolares, do apoio de uma equipe, além do apoio do professor.	Quantidade	%
Sim	9	100%
Não	0	0%
Não Sei	0	0%
Total	9	100%

- Atividades lúdicas, dinâmicas com regras claras com pouco tempo de duração;
- Uso de diferentes recursos audiovisuais - Ipad e etc.;
- Considerar intervalos de descansos entre uma atividade e outra;
- Organização dos materiais - Etiquetar, sublinhar, colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova;
- Uso de estímulos visuais para as crianças com TDAH assimilam rotinas mais facilmente.

Nota-se que, conforme as respostas da maioria dos participantes questionados, concomitantemente, os autores de certas obras literárias, defendem que o educador deve perceber a diversidade presente em sua sala de aula e ele deve ampliar o seu repertório de estratégias que podem ser desenvolvidas em sala de aula, para evitar o uso de estratégias de ensino monótonas e injustificáveis.

Referente a problematização de qual conduta o docente pode ter, em momentos de “desatenção” e “hiperatividade” do aluno com TDAH, a grande maioria dos respondentes – 78%, optou por conseguir a atenção dos alunos com TDAH através de alguma ação efetiva, ou seja: 56% - colocaria a mão sobre o ombro da criança para chamar-lhe a atenção e 33% abaixar-se-ia até a criança e dar as orientações novamente. Enaltecendo os posicionamentos estratégicos da autora”, (OLIVEIRA, ALVIM, 2017), p.p. 58 - 111, como estratégias mais usadas e, possivelmente, mas efetivas em sala de aula.

A minoria dos Respondentes – 22%, optaram por retirar o aluno do ambiente por alguns instantes, importante ressaltar que um dos respondentes não respondeu essa questão no questionário. A maioria dos participantes, contestou a estratégia citada pela autora como Belli, 2008, cita, p.61, pois uma das justificas seria que o aluno com TDAH, estando fora da sala “repetidas vezes”, seria prejudicado, por estar “fora das atividades do grupo o tempo todo”.

Quadro 11: Qual seria o posicionamento do docente em momentos de “desatenção” e “hiperatividade” do aluno com TDAH.

	Quantidade	%
Abaixar até a criança e dar orientações novamente.	3	33%
Colocar a mão no ombro para fazê-lo voltar a atenção a lição.	5	56%
Deixar a criança sair por alguns instantes da sala.	2	22%
Total	9	100%

Outra estratégia mencionada por (BARKLEY, 2002, p.54), que poderia auxiliar o docente e o aluno com TDAH durante as aulas, considerando que quanto mais “reduzir a estimulação torna-se ainda mais difícil para uma criança com TDAH manter a atenção.”, um método pedagógico válido seria: “[...]. De fato, Sydney Zentall e seus colegas da Purdue University mostram, em diversos estudos, que adicionar cor aos materiais de trabalho fornecidos a crianças e adolescentes com TDAH reduzia seus erros durante o trabalho.”.

Na questão, “para uma melhor estimulação da criança com TDAH os professores poderiam usar diferentes canetas coloridas para cada conteúdo ensinado? ”, 67% dos respondentes optou pela utilização de canetas coloridas estimula a criança no aprendizado do ensino ministrado. Apoiando o uso de canetas coloridas para anotações e estudo, como citou (BARKLEY, 2002, p.54) e, (Belli, 2008, p.52).

Quadro 15: Opinião dos docentes se o uso de diferentes canetas coloridas para cada conteúdo ensinado seria uma melhor estimulação a criança com TDAH.

	Quantidade	%
Sim	6	67%
Não	2	22%
Não Sei	1	11%
Total	9	100%

Quando foram questionados, os 9 participantes da pesquisa de campo, em listar “duas estratégias pedagógicas menos eficientes, em sala de aula, para a aprendizagem de crianças com TDAH”, os respondentes citaram, em suma, como péssimas estratégias pedagógicas, o/as: “chamar a atenção o tempo todo e criticar e apontar erros repetidamente”; gritar; “chamar a atenção evidenciando o Aluno”; “uso de atividades longas e complexas, sem recursos audiovisuais, que demandem maior tempo de atenção seletiva”; orientações rápidas com muitas informações; usufruir de Atividades que exigem cópias e ditados.

E como estratégias ruins, os participantes, listaram o: retirar a criança da sala várias vezes para acalmá-la e depreciá-la frente ao grupo; não estabelecer regras e usar a mesma estratégia de ensino. Dessa forma, é perceptível que a maioria das respostas dos participantes, reconhecem com “estratégias pedagógicas menos eficientes”, atitudes depreciativas ou de repressão “forma padrão” e exigências que ignoram as limitações dos alunos com TDAH, como a sugestão citada pela autora (SILVA, 2009, p.p. 66- 82), de deixar a criança sair por alguns instantes da sala.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levando-se em consideração, a pesquisa de campo realizada através do instrumento de avaliação, questionário “semiaberto” e com a participação de 9 participantes, mulheres e docentes atuantes em salas de aula do Ensino Fundamental I, de duas escolas diferentes do estado de São Paulo, é evidente que, para a maioria dos respondentes, os conhecimentos sobre o “TDAH” - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade- são equivocados, quando são comparadas às obras literárias.

É possível considerar que os objetivos (gerais e específicos) dessa pesquisa foram atingidos porque refletiu-se a respeito de como a presença do transtorno neurobiológico, o TDAH, pode trazer mudanças nos meios escolares.

Referente as principais estratégias/ intervenções pedagógicas mais usadas por professores do Ensino Fundamental I com crianças com TDAH, juntamente, de algumas literaturas, a fim de promover um aprendizado mais pleno, foram apontadas como estratégias mais competentes o/as:

- Acomodar a criança na primeira mesa, próximo à mesa do professor; (segundo 100% dos respondentes e algumas literaturas concordam que essa seria a estratégia mais eficaz para os momentos de dispersão do aluno com TDAH);
- Um apoio sério e preciso de uma equipe formada por profissionais (Ex.: neurologistas, pediatras, psicólogos e outros.);
- Atividades lúdicas, dinâmicas com regras claras com pouco tempo de duração;
- Uso de diferentes recursos audiovisuais - Ipad e etc.;

- Considerar intervalos de descansos entre uma atividade e outra;
- Organização dos materiais - Etiquetar, sublinhar, colorir as partes mais importantes de uma tarefa, texto ou prova;
- Uso de estímulos visuais para as crianças com TDAH assimilam rotinas mais facilmente.

E comenta que, por causa do TDAH e suas especificidades, influenciarem todos os contextos sociais onde a criança com TDAH estiver, sendo um desses contextos o ambiente escolar, é indicado que a escola e todos os seus funcionários sejam: Informados sobre o TDAH e que eles sejam prudentes quanto o desenvolver de ações/ adaptações que contemplem a todos os alunos, como os alunos com TDAH.

Portanto, este estudo, que foi baseado por alguns referenciais teóricos e a partir de uma pesquisa de campo feita com participantes docentes do Ensino Fundamental I, pode contribuir para refletir o quanto a maioria das literaturas estão mais ligadas ao quadro do TDAH do que nas intervenções pedagógicas fundamentais para promover um desenvolvimento escolar mais eficaz aos alunos diagnosticados com TDAH, no Ensino Fundamental I.

REFERÊNCIAS

- [1] Associação Brasileira do Déficit de Atenção (ABDA). Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Ed. Revisada, 2013. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/3367/1/Fernanda%20nascimento%20DE%20oliveira.pdf>. Acesso em: 7 de maio 2018.
- [2] American Psychiatric Association. Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM - 5ª edição). Porto Alegre: Artmed, 2014.
- [3] Brasil. Medida de Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. República Federativa. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF.
- [4] Barkley, Russell A. Transtorno de Deficit de atenção e hiperatividade (TDAH): guia completo e autorizado para os pais, professores e profissionais da saúde/ Russell A. Barkley; trad. Luís Sérgio Roizman- Porto Alegre: Artmed, 2002.
- [5] Belli, Alexandra Amadio; Tdah! E agora? A dificuldade da escola e da família no cuidado e no relacionamento com crianças e adolescentes portadores de transtorno de Déficit de Atenção e hiperatividade. São Paulo: Editora STS, 2008.
- [6] DSM-5 - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. American Psychiatric Association, tradução Maria Inês Corrêa Nascimento [et al]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli [et al.]. Porto Alegre: Artmed, 2013. 5ªed.
- [7] Facion, J. R.. Transtornos de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH): Atualização clínica. Revista de Psicologia da UnC, 1(2), 54-58. 2003.
- [8] Faraone, S. V., Biederman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., Seidman, L. J., Kraus, I., Perrin, J., Chen, W. J., & Tsuang, M. T.. Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings. Journal of Abnormal Psychology, 102(4), 616-623. 1993.
- [9] Folquitto, C.T.F. Desenvolvimento psicológico e estratégias de intervenção em crianças com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2013. Disponível: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25032014-122011/en.php>. Acesso em: 2 de Agosto de 2018.
- [10] Macedo, I; Petty, A, L, S; Passos, N, C. Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- [11] Marino, Regina Luísa de Freitas. Mestrado e Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento; Signorelli. Fabrícia. Psiquiatra da Equipe TEA- Mack e Mestranda em Distúrbios do Desenvolvimento. – SP. In: Fórum de Discussão Clínica -“TDAH E TEA: Importância de se Conhecer as Fronteiras e Sobreposições Entre os dois Transtornos”, 26 de abril de 2018. Trabalho apresentado em: São Paulo, Brasil. Auditório Benedito Novaes (Prédio 9), Campus Higienópolis da Universidade Presbiteriana Mackenzie.
- [12] Oliveira, Fernanda Nascimento. Florais de Bach no transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Revisão Sistemática -- São Paulo: [s.n.], 2016. Disponível em: <http://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/3367/1/Fernanda%20nascimento%20DE%20oliveira.pdf>. Acesso em: 7 maio 2018.
- [13] Phelan, Thomas. W, PH. D. TDA/TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade. São Paulo: M. Books do Brasil, 2005.

- [14] Polanczyk G. et al. The worldwide prevalence of ADHD: a systematic review and metaregression analysis. *Official Journal of the American Psychiatric Association* 2007. Disponível em: <https://ajp.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/ajp.2007.164.6.942>. Acesso: 17 de Julho de 2018.
- [15] Rangel Júnior, E. B., & Loos, H. . Escola e jovens com TDAH. *Paidéia*, 21(50), 373-382. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v21n50/10.pdf>. Acesso: 26 de Julho de 2018.
- [16] Rohde, L. A.; Filho, E. C. M.; Benetti, L.; Gallois, C.; Kieling, C. Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade na infância e na adolescência: considerações clínicas e terapêuticas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 31, n. 3, p. 124-131, 2004. Disponível em: <http://w.scielo.br/pdf/rpc/v31n3/a02v31n3.pdf> . Acesso em: 7 de maio de 2018.
- [17] Rohde, L.A.; Benczik, E.B.P. Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade: o que é? Como ajudar?. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- [18] Rotta, N.T, Ohlweiler, L.e Riesgo, R.S. (org.) Transtornos de Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2016. 2ªed.
- [19] Severino, Antônio Joaquim, 1941- Metodologia do trabalho científico/ Antônio Joaquim Severino- 23 ed.rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.
- [20] Silva, A. B. B.. *Mentes inquietas: Entendendo melhor o mundo das pessoas distraídas, impulsivas e hiperativas*. São Paulo: Gente. 2003.
- [21] Skinner, Burrhus Frederic Skinner, 1904 – 1990. *Ciência e comportamento humano/ B.F. Skinner; tradução João Carlos Todorov, Rodolfo Azzi. – 11ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2003. –(Coleção biblioteca universal). Título original: Science and human behavior.*

Capítulo 16

Turma 52 quis saber: “Como vivem os alunos cegos?”

Carolina Silva Gomes de Sousa

Cintia Tavares Ferreira

Resumo: O presente artigo suscitou de uma experiência em uma turma de Educação Infantil (EI) do Centro de Referência em EI Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Uma apresentação de dança dos alunos do Ensino Médio do Colégio Pedro II, no qual tinha a presença de alunos cegos, foi o pontapé inicial de uma investigação da turma 52. A pergunta “Por que o olho daquele menino é branco?”, feita à professora, no meio da apresentação, levantou uma série de curiosidades nas crianças e nos levou a uma viagem sobre como vivem os alunos cegos. Neste artigo, pretendemos investigar as lógicas que as crianças elaboram no processo de construção do conhecimento. Para isso, faremos uma contextualização da instituição e das atividades realizadas, abordaremos o trabalho com projetos de interesse na EI, discutiremos as lógicas das crianças durante as brincadeiras e os caminhos que seguimos durante a investigação baseado no interesse delas. Os princípios e fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a escrita deste artigo partiram de reflexões sobre os projetos de interesse das crianças (Brasil, 2017; Barbosa & Horn, 2008; Corsino, 2012) e as lógicas que elas constroem em seu processo de aprendizagem (Colinvaux, 2009; Lima, 2009; Lopes, 2009; Lopes & Mello, 2009). Entender que a criança é um outro, com cultura própria, ajuda a compreender que ela constrói o conhecimento por uma lógica própria. A escuta atenta e sensível de educadoras e educadores é um ótimo caminho para seguir e participar das descobertas junto com elas.

Palavras-Chave: Educação Infantil, Projetos, Lógicas infantis.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo suscitou de uma experiência em uma turma de Educação Infantil (EI) do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II, localizado no Rio de Janeiro. Uma apresentação de dança de alunos do Ensino Médio, no qual tinha a presença de alunos cegos, foi o pontapé inicial de uma investigação da turma 52. A pergunta “*Por que o olho daquele menino é branco?*”, feita à professora, no meio da apresentação, levantou uma série de curiosidades nas crianças da turma e nos levou a uma viagem sobre como vivem os alunos cegos.

No cotidiano da EI, as interações e as brincadeiras são os eixos norteadores da prática pedagógica. Desde cedo, as crianças se mostram muito curiosas e cabe a nós, educadoras/educadores, alimentar essa curiosidade e investigar junto com elas, podendo, assim, ampliar repertórios e experiências. Precisamos estar atentos ao que as crianças nos dizem em suas diferentes formas de expressão, seja por meio da linguagem oral, corporal, produções ou brincadeiras. A escuta atenta e sensível é fundamental nesse processo. Essa prática está presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) do CREIR, que tem como princípios o cuidado, a escuta e a integração entre as múltiplas áreas e linguagens. Conforme aponta o PPP da instituição,

Priorizamos a escuta como meio de pensar, fazer e refletir sobre nossa prática. Escuta que nos conecta com os outros, conosco mesmo e com o ambiente, nos sensibilizando e nos afetando a partir do que o outro nos diz em suas diferentes linguagens. Trata-se de uma escuta sensível, para além da simples audição, que requer tempo para ouvir, tempo para tocar, provar, ver, sentir, tempo para viver em outro tempo que está além do que o relógio é capaz de medir. Um tempo sem medidas, apenas sentidos e intensidades (BRASIL, 2017, p.35-36).

Nessa escuta fomos afetados e sensibilizados pela curiosidade das crianças que nos levou a uma nova forma de sentir e pensar sobre os cegos. A partir de suas perguntas, iniciamos uma investigação sobre as pessoas cegas, que se desmembrou em diversas atividades que foram nos mostrando as lógicas das crianças e nos proporcionou construir o conhecimento a respeito dessa temática juntos.

Dentro da proposta pedagógica, trabalhamos a partir dos projetos de interesse das crianças, visando a articulação entre as diferentes linguagens e promovendo experiências variadas a elas. Desse modo, a atividade foi realizada seguindo o interesse das crianças de uma turma de grupamento V (5 a 6 anos) em pesquisar sobre os alunos cegos. A cada proposta e conversa que surgiram, registramos as falas das crianças combinando quais caminhos iríamos seguir na investigação. As atividades aconteceram em parceria com as professoras da turma, o professor de Educação Física (EF) e a coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE). O NAPNE no Colégio Pedro II, conforme estabelece a Portaria nº 906/2012, se caracteriza como um espaço pedagógico, responsável pelo atendimento a estudantes que são público-alvo da Educação Especial (de acordo com a legislação vigente), e a estudantes com necessidades educacionais específicas.

Entendemos a importância dessa temática também ser dialogada no âmbito da educação especial, por isso fizemos um recorte, para, posteriormente, discutir as falas e as atividades com as crianças sob o viés da educação inclusiva. Neste artigo, pretendemos investigar as lógicas que as crianças elaboram no processo de construção do conhecimento, a partir das suas falas e ações durante o projeto. Para isso, faremos uma contextualização da instituição e das atividades realizadas, abordaremos o trabalho com projetos na EI, discutiremos as lógicas das crianças durante as brincadeiras e os caminhos que seguimos durante a investigação baseado no interesse delas.

2. COMO TUDO COMEÇOU

A nossa escola é muito legal,

A nossa escola é genial

A nossa escola parece um diamante

(Trecho do Hino das crianças da Educação Infantil do CREIR)

Nessa escola que parece um diamante as crianças vivem diversas experiências dentro de uma EI que procura voltar suas práticas aos interesses delas. O Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II atende anualmente cerca de 168 crianças distribuídas em dois turnos (manhã e tarde), compreendendo doze turmas, sendo duas de Grupamento III (3 a 4 anos), seis de Grupamento IV (4 a 5 anos) e quatro de Grupamento V (5 a 6 anos). A experiência, que resultou neste artigo, aconteceu em uma turma de Grupamento V do turno da tarde.

Os princípios e fundamentos teórico-metodológicos que orientaram a escrita deste artigo partiram de reflexões sobre os projetos de interesse das crianças (Brasil, 2017; Barbosa & Horn, 2008; Corsino, 2012) e as lógicas que elas constroem em seu processo de aprendizagem (Colinvaux, 2009; Lima, 2009; Lopes, 2009; Lopes & Mello, 2009).

O trabalho pedagógico no CREIR é orientado partindo dos interesses das crianças, buscando integrar saberes e conhecimentos produzidos pela humanidade, por meio da criação de (novos) sentidos, a partir da potência de instaurar o novo no mundo (BRASIL, 2017). Vemos a criança como um ser ativo e criador, produtora e produto da cultura e valorizamos as culturas infantis com um projeto voltado para o que as crianças trazem. Nesse sentido, análises de falas, caminhos percorridos, os problemas, as hipóteses e ideias das crianças que surgiram durante o projeto proporcionaram uma reflexão a respeito das culturas das crianças e a percepção que elas têm sobre a temática dos cegos. Logo, buscamos, neste texto, refletir acerca de algumas questões: como compreender as lógicas das crianças contribui nos processos de construção do conhecimento? Que vivências as crianças têm a compartilhar conosco?

Os alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio do Colégio Pedro II - *campus* Realengo II, denominado Pedrão²⁰ - participam de várias atividades propostas por docentes de diferentes disciplinas. Professores de EF oferecem um projeto de dança que, geralmente, conta com algumas apresentações artísticas dos alunos. Uma dessas apresentações ocorreu na EI.

Quando souberam que os alunos do Pedrão iriam visitar o CREIR e apresentar números de dança, as crianças da EI ficaram ansiosas, curiosas e felizes. Em meio a tantas novidades e detalhes, algo despertou a atenção de uma das crianças do Grupamento V. Durante a apresentação, L.²¹ chamou a professora, uma das autoras desse artigo, e perguntou: *“Por que o olho daquele menino é branco?”*. A criança se referia a um dos adolescentes que estava dançando. A cor de seus olhos foi intrigante para ela e, quando soube que o “menino” era cego, vieram outras perguntas: *“como ele poderia dançar se era cego?”*, *“por que ele não usava óculos, já que era cego?”*, *“como ele era cego e estava andando sozinho?”*.

Depois da curiosidade inicial, L. observou os adolescentes com mais atenção e contou a descoberta a algumas crianças próximas a ela. Minutos depois, perceberam que havia mais adolescentes cegos dançando, o que realmente era algo que as crianças inesperado.

Quando as apresentações acabaram e os adolescentes retornaram a seu *campus*, as crianças voltaram às salas com suas turmas. Como o assunto era recente e a curiosidade ainda estava fresca, a professora e o professor de EF da turma, convidaram a turma para conversar sobre o tema. Aqui, iniciamos a investigação sobre os cegos, a partir das indagações das crianças e de suas hipóteses na resolução de problemas. Para Martins & Moura (2017) essa forma de organização do cotidiano escolar apresenta-se como uma possibilidade capaz de conectar saberes científicos ao cotidiano infantil repleto de desejos, curiosidades e inquietações.

2.1. LÓGICAS INFANTIS: PODEM AS CRIANÇAS TRAÇAR SEUS PRÓPRIOS CAMINHOS PARA O CONHECIMENTO?

Historicamente as crianças eram vistas como sujeitos da falta. Eram consideradas incompletas, percebidas apenas pelo que não sabiam, pelo que faltava para virarem adultas. Assim, seria papel do adulto suprir essa falta, preencher as crianças com o que ainda não tinham.

²⁰ Nome dado ao *campus* Realengo II, onde estudam os alunos dos Ensinos Fundamental II e Médio dentro do complexo de Realengo.

²¹ Optamos por colocar a inicial do nome das crianças a fim de preservar a sua identidade.

Nesse sentido, tínhamos os adultos como sujeitos ativos e as crianças, passivos, que precisavam apenas ouvir e não serem ouvidas.

Neste início de século 21, reinventamos as crianças, depois de termos inventado, há alguns séculos, o conceito de infância. Hoje estabelecemos um novo consenso: as crianças, essas desconhecidas, precisam ganhar vez e voz. É recentemente que teríamos finalmente acordado para esta realidade que acreditávamos já domesticada, mas que nos surpreende com a força de um vendaval: as crianças pensam, as crianças falam, as crianças sentem, desejam, argumentam, as crianças reivindicam! (COLINVAUX, 2009, p. 44)

As crianças falam, sentem, criam, recriam, argumentam, reivindicam, perguntam, procuram saber. Infelizmente, não é raro ainda terem suas falas incompreendidas, ou ignoradas. Mas crianças dizem muita coisa, mesmo quando estão em silêncio. Contudo, as lógicas que usam para construir o conhecimento não são as mesmas que as nossas, adultos.

Assim, é importante estar atento ao que dizem, seguir o caminho por elas traçado. É preciso tentar compreender essas lógicas e acompanhá-las, ao invés de passar por cima de seus processos. Entender a criança não como um ser incompleto, mas como um outro. E, sendo um outro, é portador de uma outra cultura, diferente da cultura do mundo adulto. Ainda assim, não podemos desconsiderar que crianças e adultos habitam o mesmo mundo, a mesma sociedade e precisam dialogar. Mello (2009) chama nossa atenção para o fato de que, no diálogo entre adultos e crianças, existe o encontro de duas culturas, ou seja, o encontro de duas lógicas.

As crianças estão sempre brincando. E as brincadeiras misturadas a curiosidade, exploração sensorial, observação, imitação, repetição e relacionamento social, fazem parte do processo de aprendizagem, da sua construção do conhecimento (LOPES & MELLO, 2009, p.12). Tudo isso faz parte das lógicas que elas constroem. Ouvir as crianças é imprescindível para estabelecer um diálogo intergeracional e compreender suas lógicas, o que favorece a relação entre adultos e crianças na escola.

Geralmente, no contexto escolar, adultos propoem às crianças conteúdos e caminhos a seguir. Frequentemente, as práticas escolares desconsideram as lógicas infantis, em busca de encaminhar as crianças ao mundo social adulto o quanto antes. Indo de encontro a essa visão simplista e excludente, entendemos que as crianças, além de ouvidas, devem ter experiências e opiniões consideradas, conforme apontamos nesse projeto dos cegos. Lima (2009) nos instiga a pensar sobre os modos infantis de aprender, pensar e se relacionar, além de também nos convidar a pensar em formas de guiar a criança na escola sem devastar seus modos de pensar, sem atropelar sua infância. Como mediar e participar dessa constante construção de conhecimento sem anular suas lógicas? Entendendo a importância de respeitar a cultura infantil e as lógicas que as crianças traçam para construir conhecimentos, baseamos nossas práticas em ouvir as crianças e seguir os caminhos por elas anunciados. Elas não sabiam como os cegos executavam tarefas triviais, mas pensaram em possibilidades quando instigadas a refletir. E mesmo quando suas hipóteses eram improváveis, procuramos caminhar seguindo suas lógicas, para que pudessem, na prática, descobrir novas possibilidades e construir novos sentidos.

2.2. O INTERESSE DA TURMA 52 SOBRE OS CEGOS: O TRABALHO COM PROJETOS

A apresentação de dança dos alunos do Ensino Médio gerou a pergunta que foi o início de uma investigação a respeito das pessoas cegas. Seguindo as perguntas das crianças, conhecemos jogos táteis, livros em Braille, experimentamos assistir filmes, brincar de jogo da memória e aproveitar o pátio sem enxergar. Em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), entendemos a criança como “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º). Nas interações e brincadeiras as crianças elaboram situações, questionam, problematizam, criam e recriam o mundo, constroem hipóteses e vivenciam a cultura.

A escuta atenta e o olhar sensível de professoras e professores às falas que as crianças trazem em suas observações, interações e/ou nas brincadeiras são elementos fundamentais nesse processo de reelaboração do mundo.

Nesse sentido, a proposta pedagógica do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) está pautada na escuta de cada criança e na valorização das culturas infantis. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP),

Essa atitude de escuta fala de crianças e adultos. Desdobra-se em vivências, um caminho que nos instiga a caminhar, a estar juntos. Um caminho que se faz no caminhar, um caminhar que faz caminho, do qual participam múltiplos agentes, crianças e adultos, com culturas próprias, que atravessam umas às outras, formando composições ricas, diferentes, outras a cada momento: um singular plural. Em uma escola de Educação Infantil, esse caminhar, sejamos crianças ou adultos, é feito de infância. (BRASIL, 2017, p. 27-28)

Nesse caminhar, rico de vivências e culturas, que seguimos as perguntas das crianças, construindo novos sentidos, trocando experiências, investigando e aprendendo juntos.

No dia da apresentação, uma professora de EI - uma das autoras do trabalho - e um professor de EF compunham a bidocência da turma. O trabalho com a bidocência é um princípio educativo do CREIR e é constituída pela presença de dois professores junto à turma em uma ação conjunta, que possibilita um olhar mais atento e diversificado sobre uma mesma criança. Desse modo, a bidocência se apresenta como um exercício de abertura para a escuta e o diálogo, em que o foco deve ser a criança (BRASIL, 2017).

Após a apresentação de dança dos alunos, as crianças sentaram juntas para uma *reunião*²². L. contou às outras crianças o que tinha descoberto e algumas delas comentaram que também tinham visto o “olho branco” do menino. Uma criança disse que ele tinha olho branco porque “era cego” e essa afirmativa gerou outras perguntas e suposições das crianças. Nesse exercício de escuta, conversamos com as elas sobre o que já sabiam e o que desejavam saber sobre os cegos. Segundo Barbosa & Horn (2008) cabe aos educadores e educadoras auxiliarem as crianças ampliando as possibilidades de conhecerem mais sobre o tema desejado, encontrarem outros pontos de vista sobre o assunto, além de criar um ambiente que estimule novos conhecimentos. Ouvindo as crianças e percebendo seus interesses, entendemos que precisávamos seguir o caminho por elas iniciado, pesquisar mais sobre o assunto e oportunizar a construção do conhecimento por elas proposta.

Em meio à diversidade de perguntas e hipóteses sobre a condição dos alunos cegos que viram dançar, as crianças demonstraram-se curiosas quanto a hábitos que consideravam imprescindíveis para que pudessem frequentar a escola. Uma das crianças quis saber como os alunos cegos conseguiam ler, já que não enxergavam os livros. Tal questionamento mobilizou a turma a pensar em diversas possibilidades, resgatando fatos trazidos de suas vivências ou mesmo usando a criatividade para pensar em uma possível solução. Algumas crianças achavam que, caso usassem óculos, os adolescentes poderiam voltar a enxergar. No esforço de compreender as lógicas infantis, precisamos nos aproximar de suas culturas. As crianças trazem vivências, experiências e é com essa bagagem que tateiam o terreno do desconhecido. E foi trazendo experiências prévias que as crianças começaram a pensar sobre o que queriam saber.

Os professores que estavam mediando a discussão, convidaram as crianças a refletir sobre diversas possibilidades, como o fato de cegos lerem “com os dedos”. Elas se mostraram surpresas, “como alguém pode ler com os dedos?” e continuaram a formular hipóteses. Uma delas lembrou que na caixa de perfume de seu irmão havia “umas bolinhas para passar a mão” e, a partir daí, todas as crianças quiseram saber se “nos livros dos cegos tinham bolinhas”.

Partindo do trabalho com projetos de interesse das crianças, propusemos algumas brincadeiras, jogos e experiências diversas em que pudessem experienciar situações cotidianas vivenciadas pelas pessoas cegas e refletir sobre o respeito às diferenças.

Salientamos a proposta de projetos elaborados com as crianças, e por isso, dialogamos constantemente com elas nas rodas e reuniões a fim de traçar caminhos a seguir nessa investigação. Esse caminho pode vir das falas das crianças ou de suas reações corporais, assim como aponta Rinaldi (2016):

Um projeto, que vemos como uma espécie de aventura e pesquisa, pode iniciar através de uma sugestão de um adulto, da ideia de uma criança ou a partir de um evento, como uma nevasca ou qualquer coisa inesperada. Contudo, cada projeto está baseado na atenção dos educadores aquilo que as crianças dizem e fazem, bem como no que elas não dizem e não fazem. Os adultos devem dar

²² Além da roda de conversa, a turma em questão tem em sua rotina algumas reuniões. Nesses momentos as crianças podem conversar sobre algum assunto entendido como muito importante, resolver problemas, fazer acordos etc.

tempo suficiente para o desenvolvimento dos pensamentos e das ações das crianças. (RINALDI, 2016, p.119)

Neste caminho, do que as crianças dizem e não dizem, a investigação sobre como os cegos liam continuou viva. Convidamos a coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE), também autora deste artigo, para conversar sobre a escrita e leitura dos cegos. Apresentamos às crianças um livro todo em braille - lembrando a fala de L. sobre as bolinhas. A curiosidade sobre o que estava escrito foi imensa e as crianças queriam tocar e, ao mesmo tempo, adivinhar o que dizia no livro. Depois, mostramos um livro com a escrita em tinta e em braille, com imagens brailizadas²³. A fim de possibilitar um melhor entendimento de como as pessoas cegas leem, as crianças foram vendadas para sentirem as letras em braille e brincaram de adivinhar as imagens brailizadas.

Continuando o percurso, em diferentes dias, o professor de EF convidou as crianças a serem guias uma das outras - enquanto uma das crianças era vendada, a outra oferecia seu ombro ou seu braço como apoio e circulava pelo pátio da escola. Algumas crianças chegaram inclusive a guiar outras para brincar no escorregador. Posteriormente, o professor apresentou o goalball²⁴, um vídeo de uma partida e elas foram convidadas a experimentar o esporte. As crianças foram divididas em times e logo após, incentivadas a pensar sobre o jogo. *“Como elas haviam conseguido jogar sem ver?”*, *“Como elas conseguiram saber onde estava a bola sem enxergar?”*, foram alguns questionamentos feitos às crianças. Ao final da brincadeira, percebemos que estava claro para elas como tudo aconteceu: elas entenderam que não viam a bola, mas podiam ouvir o som do guizo ou do saco plástico amarrado à bola quando ela rolava no chão.

Com essa experiência, pudemos notar que as crianças tentaram compreender a proposta de mais de uma maneira, mas o caminho encontrado por elas para entender o jogo não foi o mesmo que o nosso, adultos. No início, enquanto conversávamos sobre o assunto, observamos crianças que não se interessaram pelo tema e foram brincar. Outras já previam o que sentiriam, demonstraram receio de não conseguirem saber onde a bola estaria sem poder enxergá-la, ou tinham medo de cair. No momento em que foram vendadas, as crianças começaram a vivenciar a proposta de fato. Segundo Mello (2009), a temporalidade da criança é outra, seus intervalos de atenção são intensos, mas curtos. Dessa forma, a conversa sobre o esporte poderia não significar muito para parte das crianças da turma. A brincadeira, por outro lado, faz parte da cultura da infância e é por meio dela que as crianças constroem suas lógicas para entender o novo. Conforme nos diz Colinvaux (2009),

(...) as crianças pequenas estão no mundo, brincando e participando das muitas atividades que caracterizam o dia-a-dia das pessoas nos lugares onde vivem. Nesse ser-e-estar-no-mundo, vão se apropriando das ferramentas do viver, modelando-as e imprimindo-lhes suas marcas próprias, desenhando-se como sujeitos singulares. (COLINVAUX, 2009, p.58)

O trabalho com projetos também possibilita o envolvimento da comunidade no processo educativo vivido na escola e com isso, tivemos ajuda de pessoas externas à instituição nessa investigação. Uma professora do Instituto Benjamin Constant²⁵ emprestou alguns jogos táteis (um jogo da memória e um kit com um bingo de letras em braille) que possibilitaram às crianças uma diferente experiência sensorial.

As crianças da turma estavam habituadas a brincar com jogos da memória, com bastante propriedade. Ao serem questionadas sobre qual estratégia usavam para identificar as peças do jogo, as crianças explicaram que viam os desenhos nelas. Então, propusemos que pensassem se cegos também poderiam brincar de jogo da memória. Ao pararem para pensar, as crianças criaram diversas hipóteses: “Eu acho que é diferente, eu não sei não”, S.; “Ele parece os números que a gente coloca a mão e a gente não consegue

²³ Transformação de uma imagem em relevo para que os cegos possam tatear e ler a imagem.

²⁴ Goalball é um esporte paraolímpico praticado por atletas que possuem algum tipo de deficiência visual. É praticado em uma quadra com dois gols e o objetivo dos times é arremessar uma bola com as mãos no gol do adversário. A bola usada precisa fazer algum som quando rola no chão, por isso deve possuir um guizo dentro (para adaptar uma bola comum, basta colocar a bola dentro de um saco plástico e amarrar). Os atletas fazem uso do tato (para perceberem as limitações dos campos) e audição (para ouvirem o som da bola se aproximando ou se afastando).

²⁵ O Instituto Benjamin Constant é mais do que uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla; é também um centro de referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas nessa área, além de reabilitar pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. Localizado no bairro da Urca, Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/>. Acesso em: ago. 2019.

enxergar porque a gente é cego. Aí, aí, aí, aí eles coloca a mão aí eles vão sentir o negócio, aí eles vão colocar”, E.;²⁶ “Eu acho que tem aquelas bolinhas para o cego colocar a mão e descobrir o que tem”, H.; “que tem aquelas bolinhas e o cego vê... o cego sabe a imagem”, M.

Percebemos nessas falas, que mais de uma criança relacionou a necessidade de existirem no jogo as mesmas “bolinhas” que existiam nos livros em braille e na caixa de perfume. Para elas, nada mais natural que os cegos precisarem das tais “bolinhas” para executar quaisquer tarefas, inclusive uma brincadeira de jogo da memória. Afinal, não era isso que dizia sua experiência prévia? Até o momento, para elas, a única forma dos cegos entenderem o mundo em que viviam era através das “bolinhas” que elas haviam conhecido. Mas elas se surpreenderam quando viram e começaram a manipular o jogo. A princípio elas jogaram olhando e tiveram dificuldades, pois as peças eram semelhantes. Apenas uma criança entendeu o método do jogo apenas olhando. M. observou as peças e disse, “Ah, já sei! Você vai virar e sentir o mesmo negocinho”. Foi então que propusemos que as crianças jogassem vendadas. Enquanto nós, na lógica do adulto, entendemos que as pessoas que não enxergam os desenhos precisam tatear o relevo das peças com as pontas dos dedos para perceber semelhanças e diferenças, as crianças precisavam mais do que isso. Vivenciar a brincadeira na prática foi o caminho que precisaram seguir para entender a questão. Os caminhos foram distintos, as lógicas utilizadas não foram as mesmas, mas, ao final, o conhecimento foi construído tanto por adultos, como por crianças. Desse modo,

As formas infantis de saber poderiam de fato ser consideradas menos desenvolvidas em relação às formas adultas do conhecimento e da cultura? Os saberes infantis são, na sua maioria, mediados por estruturas/ferramentas cognitivas diferentes daquelas consideradas mais complexas, como a linguagem interior ou a reflexão abstrata. Ao contrário, os saberes das crianças são expressos na linguagem de modo contínuo, cumulativo e compreensivo. Interagindo ativamente com outros sujeitos e até consigo mesma, a criança trança diferentes conceitos, imagens, definições, ideais, objetos, falas, narrativa, na composição de formas apropriadas de apresentação da realidade e do pensamento (MELLO, 2009, p.76)

A experiência de jogar sem enxergar as peças, tentando se perceber no lugar dos cegos, moveu as crianças de diferentes formas. Aos poucos o jogo foi acontecendo e as crianças entenderam seu funcionamento de forma a conseguir terminar partidas inteiras às gargalhadas. Foi interessante observar a evolução da percepção tátil nas jogadas. Inicialmente, elas tinham receio de não achar as peças na mesa e pediam nossa ajuda. Gradualmente foram diminuindo a área de contato, passaram a sentir o relevo apenas com os dedos e ficavam felizes quando percebiam que haviam pegado duas peças iguais.

Também contamos com a ajuda de um amigo que trabalha com audiodescrição e fez um vídeo explicando o que é e como faz esse trabalho.

Nesse dia, apresentamos às crianças uma história com audiodescrição que elas experienciaram de diferentes modos, ouviram sem ver as imagens, descreveram, assistiram vendadas, com as imagens e algumas desejaram fazer descrições de imagens de livros que tinham na sala.

No trabalho com projetos, observamos os interesses das crianças e, juntos, construímos o percurso. Nas propostas, as crianças continuavam instigadas a obter mais informações sobre os cegos. O passo seguinte em nosso caminho de descobertas foi convidar algum dos alunos cegos que vieram a apresentação de dança para uma visita. As dúvidas e hipóteses das crianças não paravam de surgir, mas nós não éramos mais capazes responder. Entendemos que apenas alguém que vivenciava tais questões cotidianamente poderia guiar as crianças pelo caminho que elas traçavam. Segundo Corsino (2012) trabalhar com projetos na escola, desde EI, é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola e às questões culturais do grupo.

Organizamos a visita e com o auxílio do aplicativo *WhatsApp*, as crianças gravaram um áudio se apresentando e convidando a aluna a ir à sala delas para falar como ela “enxergava”. Quando finalmente chegou o dia de conhecê-la, as crianças separaram uma cadeira especialmente para ela, afirmando que aquela era ideal porque tinha uns “buraquinhos” e assim ela poderia tateá-la. Na conversa, pudemos entender um pouco do seu cotidiano, tanto no contexto escolar quanto no doméstico. Ao final, a aluna leu

²⁶ E. fez referência a algumas placas de madeira com números texturizados que estão na estante da sala da turma para consulta das crianças.

algumas páginas da história “O Pequeno Polegar”, livro em braille que as crianças tatearam anteriormente, e observamos como a leitura em braille é realizada, na prática. O trabalho com projetos é um aprendizado mútuo entre crianças e adultos.

As crianças ficaram empolgadas com a visita de G. e então foi a vez dela convidá-las para conhecerem de perto o ambiente e os materiais que ela usava para estudar. No dia combinado, as crianças visitaram o espaço e puderam experimentar uma máquina de escrever em Braille, viram como funcionava a impressora em braille e outros recursos que a aluna usava cotidianamente. Ao final, as crianças levaram a aluna para um passeio pela área externa do colégio. A aluna, com o auxílio da bengala, andava pelos espaços enquanto as crianças guiavam e relatavam o que tinha próximo a ela, demonstrando um cuidado e uma sensibilidade com ela. Tanto a aluna quanto as crianças aproveitaram o momento e combinaram de fazerem novas visitas. E aqui encerramos esse breve relato de uma gama de experiências que a turma 52 vivenciou na sua investigação dos cegos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um lugar rico de possibilidades de experiências e nesse relato do projeto fizemos um resumo dessa vivência que as crianças tiveram envolvendo a cegueira. O trabalho com projetos possibilita o convite a todos os envolvidos serem simultaneamente aprendentes e geradores de cultura.

Na tentativa de nos aproximar do pensamento da criança, num esforço de entendê-la e participar de seu processo de construção de conhecimento, entendemos que é preciso olhar para ela sem a pretensão de achar que é apenas um ser incompleto, tentando alcançar a etapa final, o ser adulto. Entender que a criança é um outro, com cultura própria, ajuda a compreender que ela constrói o conhecimento por uma lógica própria. A brincadeira, a experiência prática, as relações com conhecimentos anteriores são caminhos adotados pelas crianças para construir o novo. As lógicas das crianças e as dos adultos podem não ser as mesmas, mas é preciso promover o diálogo entre elas para chegar às crianças.

A escuta atenta e sensível de educadoras e educadores é o melhor caminho não apenas para mediar novos aprendizados, mas também um ótimo caminho para seguir e participar das descobertas junto com elas.

REFERÊNCIAS

- [1] Barbosa, M. C. S.; Horn, M. da G. S. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- [2] Brasil. Ministério da Educação. Colégio Pedro II. Projeto-Político-Pedagógico Centro de Referência em Educação Infantil Realengo. Rio de Janeiro: outubro, 2017.
- [3] ____ Ministério da Educação. Colégio Pedro II. Portaria nº 906 de 18 de maio de 2012. Institui o Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NAPNE no Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: 18 de maio de 2012.
- [4] ____ Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília: 2009.
- [5] Colinvaux, D. “Crianças na escola: histórias de adultos”. In: Lopes, J. J. M.; Mello, M. B. de. “O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- [6] Corsino, P. *Trabalhando com projetos na educação infantil*. In: Corsino, P. (org.). *Educação Infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: SP, Autores Associados. Coleção Educação Contemporânea, 2012.
- [7] Lima, F. C. “O olhar do estranhamento: Narrativas sobre as diferentes formas do fazer, ser e pensar na criança”. In: Lopes, J. J. M.; Mello, M. B. de. “O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- [8] Martins, L.; Moura, V. *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil: possibilidades de experiências orientadas pelo desejo e pela curiosidade infantil*. Revista Práticas em Educação Infantil. V. 2, nº. 1, mar. 2017.
- [9] Mello, M. B. de. “Lógicas infantis: é a criança um outro?”. In: Lopes, J. J. M.; Mello, M. B. de. “O Jeito de que nós crianças pensamos sobre certas coisas”: Dialogando com lógicas infantis. Rio de Janeiro: Rovel, 2009.
- [10] Rinaldi, C. *O currículo emergente e o construtivismo social*. In: Edwards, C.; Gandini, L.;
- [11] Forman, G. (Org.). *As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação*. Porto Alegre: Penso 2016.

Capítulo 17

Políticas Públicas de Inclusão Escolar: Estudo de caso sobre o Curso de Letras/Libras na Universidade Federal Rural da Amazônia nas modalidades: Intensiva/Parfor e na Extensiva

Wanúbya do Nascimento Moraes Campelo

Liliane Afonso de Oliveira

Alessandra de Sousa Gonçalves

Resumo: Este trabalho debate as contribuições das políticas públicas criadas para surdos no Brasil e o seu percurso desde a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 10.436, a Lei nº 10.098, o Decreto nº 5.626 até o Plano Nacional de Educação. Assim, discutir-se-ão suas implicações na Educação Inclusiva brasileira, no que concerne à criação e expansão de cursos de nível superior de Licenciatura em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) pelas IES, como a implementação deste curso na Universidade Federal Rural da Amazônia, no curso extensivo e no intensivo do Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR). Neste diapasão, o estudo constituiu-se em uma pesquisa de campo, de caráter descritivo, desenvolvida por meio de um estudo de caso com cinco participantes que atuam como docentes na UFRA. Os dados foram coletados por meio da realização de entrevistas, com roteiro semiestruturado, nas quais se averiguaram as seguintes problemáticas: Qual o conhecimento sobre a legislação que ampara os PCDs, especificamente, o surdo? E qual a contribuição da implementação do Curso de Letras Libras na UFRA? A pesquisa compreende aspectos teóricos e práticos da Educação Superior, tais como, processos formativos inclusivos, com base em Quadros (2003) e Skliar (2001). Os resultados demonstram que os docentes ainda não têm amplo conhecimento da legislação da educação brasileira para alunos surdos. Contudo, eles reconheceram a importância da implementação de um curso para a formação de professores preparados para a educação de surdos, favorecendo a inclusão escolar.

Palavras-chave: Políticas Públicas, Inclusão Escolar, Curso de Letras/Libras, Educação bilíngue, Surdos.

1. INTRODUÇÃO

O estudo das políticas inclusivas implementadas no Brasil desde sua Constituição Federal (1988) é uma temática relevante que carece de urgência em sua análise e acompanhamento visando verificar indicativos para sua compreensão e aprimoramento.

Em relação aos direitos da pessoa surda, a base legal brasileira progride no reconhecimento à especificidade linguística desses cidadãos conforme se observa nas leis nº 10.172/01 e nº10.436/02, e nos Decretos nº2296/04 e Decreto nº5626/05.

Neste diapasão, a presente pesquisa procurou investigar o processo de implementação do Curso de Letras LIBRAS da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) no bojo das discussões sobre as Políticas de Inclusão brasileira, propondo-se a seguinte problemática: Qual o conhecimento dos professores do Instituto Ciberespacial (ICIBE), ao qual o Curso de Letras LIBRAS está atrelado, sobre a legislação que ampara os alunos portadores de deficiência, especificamente, o surdo? E qual a contribuição da implementação do Curso de Letras Libras na UFRA?

Levou-se em consideração que o Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA foi ofertado pela primeira vez em 2016, iniciando com três turmas, uma, de ensino extensivo, no ICIBE e outras duas, na modalidade intensiva, uma na Capital e outra no interior, em Tomé-açu, pelo Programa de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), tornando-se assim, relevante delimitar a referida instituição de ensino superior e seu curso inovador na área de educação especial como *locus* da investigação.

Determinou-se como objetivo geral da pesquisa: compreender e analisar aspectos teóricos e práticos dos processos formativos inclusivos na Educação Superior, observando o caso da UFRA. E como objetivos específicos:

- a) Elucidar as principais políticas públicas brasileiras que se voltam para a Educação inclusiva;
- b) Identificar se os participantes da pesquisa possuíam conhecimento prévio sobre a base legal da educação inclusiva, especialmente sobre o surdo.
- c) Analisar as percepções que docentes tiveram sobre a implementação de um curso de Libras em uma Universidade de caráter rural, como a UFRA e os saberes vivenciados/ construídos neste processo de relação com sujeitos surdos.
- d) Verificar se os sujeitos apontam intenção de aprender a Língua brasileira de sinais para comunicar-se com os alunos e professores surdos da Instituição.

2. METODOLOGIA

Em seus 50 anos de existência, a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a despeito de ter prestado relevantes serviços à região amazônica, destacando-se em especial à formação de milhares de profissionais em Ciências Agrárias, incluindo estrangeiros de mais de 15 países, precisava ampliar sua oferta no ensino superior.

A UFRA é constituída por quatro Institutos Temáticos, que são as unidades responsáveis pela execução do ensino, da pesquisa e da extensão e tem caráter *inter*, *multi* e transdisciplinar em áreas do conhecimento. São eles: a) Instituto de Ciências Agrárias (ICA); b) Instituto de Saúde e Produção Animal (ISPA); c) Instituto Socioambiental e dos Recursos Hídricos (ISARH), e d) Instituto Ciberespacial (ICIBE). Os institutos são constituídos por docentes, técnico-administrativos e discentes que neles exercem suas atividades. Cada um dos Institutos citados atua em funções relacionadas a seus campos do saber e compactuam entre si o objetivo de ensino, pesquisa e extensão. Além da sede, em Belém, capital do estado do Pará, a UFRA tem 5 *campi* no interior. Em 2016, ampliando suas ofertas de curso no ensino superior, a UFRA implementou o curso de Licenciatura em Letras Libras. Sendo ofertadas 3 turmas, duas na modalidade intensiva pelo Programa de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), uma turma na sede e outra no *campus* Tomé-açu e a terceira turma, na modalidade extensiva, também na sede, atrelada ao ICIBE.

A presente investigação decorre de uma pesquisa descritiva, de campo, de abordagem qualitativa, constituindo-se de um estudo de caso. Os participantes da pesquisa são 05 docentes da UFRA, sendo que quatro já atuaram no curso intensivo e extensivo e um que atuou apenas no curso intensivo. Foram entrevistados dois indivíduos do sexo masculino e três do sexo feminino.

Em relação ao procedimento metodológico, adotou-se inicialmente a realização do levantamento bibliográfico sobre a base legal da educação inclusiva, a saber, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 10.436, a Lei nº 10.098, o Decreto nº 5.626 até o Plano Nacional de Educação, ademais do aprofundamento de autores como Quadros (2003; 2005), Skliar (2001), dentre outros teóricos que abordam temas como: educação inclusiva e educação de surdos.

Na produção dos dados realizaram-se entrevistas semiestruturadas e levantamento documental junto à UFRA, referente ao Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras LIBRAS, a fim de identificar a trajetória de implementação do curso, além do Plano de Desenvolvimento Institucional, no qual observou-se a inserção do Curso de Letras Libras na instituição.

A sistematização e análise de dados foram realizadas diante das seguintes categorias de análise: Educação Inclusiva, Inclusão Escolar, Políticas Públicas, Educação Bilíngue e Libras.

2.1. A EDUCAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

Dispõe o capítulo III da seção I da Constituição Federal de 1988 que a educação é direito de todos e dever do Estado que deve proporcionar os meios de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, aos que são considerados portadores de deficiência na forma da lei.

De fato, todos são iguais perante a lei, nesse sentido, impróprio seria considerar que isonomia é tratar todos da mesma forma. As pessoas não são iguais, elas se diferenciam por sexo, raça, nível de escolaridade, renda e tantas outras características que transformam cada ser humano um espécime único no seu meio social.

Observando essas desigualdades e visando proteger aqueles grupos que são considerados o elo mais frágil da sociedade - grupos como idosos, portadores de deficiência e crianças - o Estado discrimina direitos que irão possibilitar a equidade genérica desses indivíduos. Para uma pessoa portadora de necessidades especiais, não basta que o Estado garanta sua vaga na rede pública e gratuita de ensino para que as políticas públicas em educação sejam concretas, é necessário antes de tudo que ele promova meios de inclusão que permitam o real acesso dessas pessoas aos diferentes níveis de escolaridade. Isto é, são necessários recursos que incluem desde rampas de acesso a cadeirantes, banheiros adaptados, professores especializados em línguas de sinais e tantas outras medidas técnicas e pedagógicas.

A CF, como exposto acima, pouco desenvolve a temática: não estabelece programas de ação, não trata dos diferentes tipos de deficiências existentes e não define bases curriculares, deixando a cargo da legislação infraconstitucional a responsabilidade de esmiuçar de que forma a educação especial inclusiva deve ocorrer.

2.2. A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA LEI BRASILEIRA DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A LDB, Lei Brasileira de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) em seu *Caput* entende por Educação especial, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência.

No primeiro parágrafo do Artigo 58, a Lei decreta que haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado na escola regular, para atender aos alunos com necessidades especiais, já no segundo parágrafo, a lei afirma que o atendimento será feito em classes especiais, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes regulares de ensino.

No artigo 59, inciso I a Lei assegura aos educandos currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades. No que concerne aos docentes, o inciso III afirma que aos discentes são garantidos professores com especialização adequada para atendimento especializado e que eles também propiciem a integração desses alunos nas classes comuns.

Apesar de a LDB ser bem abrangente em relação à Educação inclusiva, entretanto ela não menciona o caso da Educação para surdos, aliás, a lei não aborda nomeadamente nenhum caso de deficiência e nem aponta alternativas para as suas necessidades específicas, como um intérprete de Libras para alunos surdos.

2.3. LEI 10.436, UMA ESPERANÇA PARA EDUCAÇÃO DOS SURDOS

A legislação ordinária é demasiadamente sucinta em relação à educação especial de surdos, por exemplo, a lei nº 10.436/2002 – composta por apenas por cinco artigos sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS.

Nela, há o reconhecimento das LIBRAS como meio legal de comunicação e expressão e a sua caracterização como um sistema linguístico de natureza visual-motora de comunidades surdas do Brasil cuja estrutura gramatical é própria.

O artigo 4º informa a inclusão da disciplina da Língua Brasileira de Sinais – Libras nos currículos de formação dos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia e Magistério, Nível Médio e Superior. Nesse sentido, a lei alterou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs dos supracitados cursos, uma forma de obrigar que os novos professores e fonoaudiólogos graduandos das universidades ingressassem no mercado de trabalho mais preparados para o convívio com esses sujeitos surdos e suas particularidades.

Assim, embora lacônica, a lei significou um grande avanço para comunidade surda que pela primeira vez obteve do Estado garantias que a inclusão de alunos surdos poderia ter um acompanhamento mais especializado dentro das salas de aula. Como objetivo de regulamentar e dar maior aplicabilidade à supracitada lei seguiu-se o Decreto 5.625, de 22 de dezembro de 2005 que propõe algumas ações que privilegiam a inclusão social e reafirma a Libras como dialeto linguístico nacional próprio dos surdos.

A lei e o decreto são frutos de uma luta constante de movimentos de surdos, uma vez que as políticas linguísticas do Brasil sempre promoveram o Português escrito e oral, deixando à margem todas as outras línguas existentes, como os dialetos indígenas, das populações imigrantes e o dialeto de sinais.

Dentro desse diagnóstico de exclusão sociolinguístico, os estudiosos da língua apontam o espaço escolar como sendo o ambiente onde mais ocorre esse tipo de repressão cultural (QUADROS e PATERNO, 2006). Mediante isso, criou-se um debate para desestimular o caráter monolíngue imposto ao Brasil e que atribuem um preconceito sobre todas as línguas que se desviam do padrão nacional oficial.

Obviamente, não basta que a lei reconheça a Libras como língua oficial dos surdos para que a norma tenha plena eficácia e aplicabilidade, serão necessários profissionais qualificados e espaços próprios e discussões mais profundas acerca das questões que envolvem a problemática, inclusive envolvendo a participação dos surdos como principais sujeitos ativos participantes.

Num quadro em que a língua portuguesa oral e escrita toma *status* de língua superior e a Libras, por sua vez, um mero meio de comunicação para aqueles que não conseguem desenvolver a fala, o surdo é cada vez mais excluído do processo de integração social, sofrendo por não conseguir interagir e ser compreendido pela coletividade. Muitos acabam até por criar certo tipo de repulsa pelo português, uma espécie de defesa contra a diminuição de sua língua materna. Não obstante isso, a prática se torna altruísta, pois exclui os surdos do rico conhecimento literário, legislativo e científico (etc.) da língua nacional.

Deste modo, o legislador ordinário, ao confirmar a Libras como língua oficial dos surdos, compreende a predileção destes pela comunicação através da língua de sinais e atenua o conflito entre a Libras e o Português.

O ideal não é segmentar as diversidades linguísticas, mas desenvolvê-las na escola de forma a fomentar o bilinguismo ou plurilinguismo para ampliar assim o leque de conhecimento a ser construído.

O decreto regulamenta ainda a criação de cursos superiores de Letras-Libras e Pedagogia bilíngue - Libras, além de incluir disciplinas relacionadas nos desenhos curriculares de outras graduações visando a formação de profissionais capacitados para atuar nos três níveis de educação, de acordo com essa proposta, surge o Curso de Licenciatura em Letras Libras da UFRA.

2.4. LEI Nº 10.098, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2000

A Lei nº 10.098, estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

Em seu artigo 18, contempla, especificamente, o caso dos surdos ao implementar a formação de profissionais intérpretes de escrita em braille, linguagem de sinais e de guias-intérpretes, para facilitar

qualquer tipo de comunicação direta à pessoa portadora de deficiência sensorial e com dificuldade de comunicação.

2.5. DOCENTES E A EXPANSÃO UNIVERSITÁRIA, O DESAFIO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS/ LIBRAS DA UFRA

A UFRA existe como Universidade há 13 anos e, desde a época que ainda era a Faculdade de Ciências Agrárias do Pará - FCAP, pouco havia sido feito efetivamente no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão de pessoas com deficiência ou com necessidades específicas.

Assim, a necessidade de aprofundar estudos e desenvolver ações relacionadas à acessibilidade e à inclusão levou, em 2010, um grupo de professores a pensar ações que fomentassem as discussões sobre o acesso irrestrito e a inclusão das pessoas com deficiência não somente nos *campi* da UFRA, mas em toda a sociedade, sobretudo na região Amazônica.

Os cidadãos que requerem consideração especial não podem ficar excluídos dos benefícios da sociedade e, por outro lado, é necessário estabelecer condições para que o desenvolvimento desta sociedade contribua inequivocamente para melhorar as condições de vida e de bem-estar daqueles cidadãos.

Em fevereiro de 2012, foi aprovado por unanimidade no CONSUN da UFRA o Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) como mais uma Unidade da UFRA ligada à reitoria que tem como principal objetivo desenvolver ações multidisciplinares que promovam o acesso irrestrito, a facilidade de uso e a democratização do conhecimento com vistas a inclusão das pessoas com necessidades específicas.

Em 2012, a UFRA, por meio do Núcleo ACESSAR, começou a receber recursos do programa Incluir para Acessibilizar a Instituição. Em junho de 2012, recebeu ofício do MEC para que manifestasse interesse em ofertar cursos de graduação em Letras/Libras. Na ocasião, por meio do Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR), foi apresentado ao MEC uma proposta e uma carta de intenção da UFRA manifestando interesse em ofertar o curso de graduação em Letras/Libras. No dia 03 de agosto de 2012, foi enviada novamente ao MEC uma carta intenção e proposta de implantação do curso para apreciação. No final de agosto do mesmo ano, a UFRA teve parecer favorável e foi aprovada a oferta do curso. Em seguida, a Universidade discutiu internamente a criação do curso e teve sua aprovação por meio da Resolução nº 99/2013-CONSUN/UFRA e da Resolução nº 194/2014-CONSEPE/UFRA, que aprovaram a criação do curso no *campus* sede.

Inicia-se, então, um trabalho na Universidade com o intuito de contratar professores e construir um prédio, financiado pelo Programa Viver sem Limites, para sua instalação. Estes fatos provocaram um atraso na oferta da primeira turma, a princípio prevista para o ano letivo de 2014. Também não foi possível iniciar em 2015, em decorrência da falta de recursos financeiros para realizar um processo seletivo específico.

Somente no final de 2015, após avaliação da PROEN, resolveu-se realizar o processo seletivo a partir do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com garantia de reserva de vaga para pessoa surda (Resolução nº 285/2015-CONSEPE-UFRA) para afiançar o cumprimento da proposta do curso e do Decreto nº 5.626/2006. Desta forma, em janeiro de 2016, houve seleção entre os candidatos inscritos no ENEM 2015 para a constituição da primeira turma do curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFRA, que inicia no primeiro semestre letivo de 2016.

Neste ano de 2016, a UFRA ofertou o Curso de Letras/Libras. Vale ressaltar que, historicamente a IFES tem um caráter agrário. Sendo assim, este é um curso pioneiro na Educação Especial na Instituição.

Atualmente o Curso de Letras/Libras estrutura-se em carga horária de 3.388h, apoiada na LDB 9394/1996 e na Resolução CNE/CP nº001/06.

Ao analisarmos a inclusão do Curso de Letras/Libras no contexto de uma Universidade prioritariamente agrária, os docentes apontaram que a principal contribuição deste curso para o contexto Institucional foi o esclarecimento sobre a peculiaridade da Libras e a sua relevância no contato com os surdos, os quais têm o direito de ter acesso à educação com acessibilidade comunicacional. Em virtude disso, podemos considerar que essa implementação apresenta uma concepção sócio antropológica da surdez (SKLIAR, 2001) configurando-a enquanto diferença e não como inferioridade.

Quando inquiridos a respeito do conhecimento da base legal da Educação inclusiva os docentes citaram de forma uníssona apenas o Decreto 5.625, de 22 de dezembro de 2005, citando a obrigatoriedade da

inserção da disciplina de Libras nos cursos de formação de professores como significativamente relevante à formação do futuro profissional Docente.

No questionamento sobre as Políticas de Educação Inclusiva, os participantes da pesquisa afirmaram a necessidade de um maior avanço na garantia de acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais.

Os docentes corroboram que o amparo legal torna o ambiente educacional, na possibilidade de um local mais acessível a todos, fato que muitos citaram não ser factível sem a obrigatoriedade das leis.

Neste sentido, os docentes mencionaram o aprendizado da Libras como uma dessas demandas a favor da inclusão social, considerando-o um saber indispensável para garantir a interação com pessoas surdas usuárias da Língua brasileira de sinais, conforme lê-se em Quadros (2003; 2005).

Os docentes relatam que o contato com as pessoas surdas do Curso de Letras/Libras provocou um desconforto, *a priori*, pela dificuldade de comunicação, mas gerou um respeito à diferença e à Identidade surda.

A professora e pesquisadora da Universidade Federal de Santa Catarina, Ronice Muller Quadros percebe que há um conflito entre a Libras e o Português no processo educacional dos surdos, por conta, justamente das políticas linguísticas brasileiras:

O conflito entre Libras e o Português na educação dos surdos é reflexo das políticas linguísticas do Brasil. Este é um país plurilíngue onde há muitas línguas indígenas, línguas de imigrantes e duas línguas de sinais registradas. Entretanto, a política linguística brasileira ainda é pautada na crença de que o país seja monolíngue, favorecendo a língua portuguesa em detrimento das tantas outras línguas existentes. (QUADROS, 2005, p.27).

A autora aponta em seus estudos que os surdos querem ter a Libras como a sua língua de instrução, sua língua para se comunicar com o mundo, interagindo e compreendendo os demais também através de seus sinais e não por meio de uma imposição da língua portuguesa, como acontece muitas das vezes. Dessa forma, os docentes apontaram que apesar dos entraves enfrentados em relação à implementação da política educacional inclusiva, a conquista do acesso à educação irá demandar uma urgência em modificações estruturais, organizacionais e pedagógicas da Instituição.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste diapasão, de acordo com as leis brasileiras, pessoas com as mais distintas necessidades especiais deveriam ser atendidas pelo Estado, no que concerne às suas especificidades, assim, cada especialidade teria o seu atendimento feito por um profissional adequado, em um ambiente propício e com a estrutura adequada.

Entretanto, percebemos que essa multiplicidade em sua maioria, não é atendida de forma adequada. No caso dos surdos, entendemos uma idealização institucional de um *status* bilíngue para os surdos.

Na verdade, alguns não tem o domínio da Libras, ou tem a sua aquisição tardia, enfim, a comunidade surda almeja aprender Libras como sua primeira língua L1, contudo, principalmente os surdos filhos de ouvintes não tem esse contato desde o início de sua alfabetização, por falta de conhecimento dos pais.

Nesta discussão bilíngue, a professora Ronice Quadros faz a seguinte colocação:

Diante de uma política de subtração linguística aplicada aos surdos em que o português deveria ser a única língua a ser adquirida, os surdos negam esta língua por ter representado por muitos anos uma ameaça ao uso da língua de sinais. Essa realidade implica processos de delimitação de fronteiras e poderes. Os surdos têm razão em assumir uma postura defensiva diante do português, uma vez que esta língua foi tida (ainda é tida) como a língua melhor, a língua oficial, a língua superior em oposição à língua de sinais brasileira representada como uma opção, como um instrumento utilizado apenas caso o aluno surdo não tenha conseguido acessar a língua. (QUADROS, 2005, p. 29)

Logo, a Língua Brasileira de Sinais é colocada às margens da aprendizagem, em detrimento do que alguns docentes entendem como a verdadeira língua nativa, o português. Assim, percebemos que se nas propostas das políticas públicas temos um direcionamento bilíngue, em sua implementação factual, ainda

esbarramos em algumas resistências, pois ao que parece esse direcionamento visa garantir que o português continue sendo a língua principal de acesso ao conhecimento.

Neste sentido, percebemos que as Políticas públicas brasileiras vêm avançando em relação às necessidades dos indivíduos surdos, como no caso da implementação do Curso de Licenciatura em Letras/Libras da UFRA. Os participantes desta pesquisa reconheceram a importância da implementação de um curso para a formação de professores preparados para a educação de surdos, favorecendo com isso a inclusão escolar do sujeito surdo, mas afirmam que ainda há a necessidade de aprofundamento em relação à acessibilização comunicacional destes sujeitos para a efetivação desta proposta bilíngue na Universidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833-27841.
- [2] Brasil. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 18 abr. 2004. Seção 1, p. 12.
- [3] ____ Portaria Normativa nº 29, de 20 de julho de 2007. Realização do Programa Nacional para a Certificação de Proficiência em Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação de Libras-Língua Portuguesa-Prolibras. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 23 jul. 2007. Seção 1, p. 22-23.
- [4] ____ Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 14 abr. 2004. Seção 1, p. 3-4.
- [5] ____ Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 23 dez. 2004. Seção 1, p. 28-30.
- [6] ____ Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23.
- [7] ____ Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 20 dez. 2000. Seção 1, p. 2-3.
- [8] ____ Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 21 dez. 2000. Seção 1, p. 10-15.
- [9] ____ Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 31 maio 2012. Seção 1, p. 48.
- [10] ____ Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 out. 1989. Seção 1, p. 19209.
- [11] ____ Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Seção 1, p. 1-2.
- [12] ____ Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 25 jul. 1991. Seção 1, p. 14809.
- [13] ____ Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 8 mar. 2004. Seção 1, p. 1.
- [14] ____ Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece

normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Seção 1, p. 5-10.

[15] ____ Lei nº. 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 9 nov. 2000. Seção 1, p. 1.

[16] ____ Decreto nº 2.172, de 5 de março de 1997. Aprova o Regulamento dos Benefícios da Previdência Social. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 6 mar. 1997. Seção 1, p. 1.

[17] ____ Resolução nº 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

[18] ____ Resolução nº 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. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 2 jul. 2015. Seção 1, p. 8-12.

[19] ____ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1.

[20] ____ Parecer nº 003/2004, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: CNE/CP, 2004.

[21] ____ Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 22 jun. 2004. Seção 1, p. 11.

[22] ____ Resolução nº 2, de 18 de junho de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Diário Oficial [da] República Federal do Brasil, Poder executivo, Brasília, DF, 17 set. 2007 (republicada). Seção 1, p. 23.

[23] ____ Parecer nº 8/2007, de 31 de janeiro de 2007. Dispõe sobre carga horária mínima e procedimentos relativos à integralização e duração dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. Brasília: CNE/CP, 2007.

[24] Quadros & Paterno, Ronice Müller de e Uéslei. Artigo: Políticas linguísticas: o impacto do decreto 5.6526 para os surdos brasileiros. Informativo Técnico-Científico Espaço, INES – Rio de Janeiro, 2016.

[25] Quadros, R. M. O ‘Bi’ em bilinguismo na educação de surdos. In E. Fernandes (org.) Surdez e bilinguismo. Porto Alegre, RS: Editora Mediação, 2005, p. 26-36.

[26] Santos, Iris Celeste; Brasil, Liliam Alves. Quem Ouve bem, Vive Melhor: prevenir é ouvir. In: Lato & Sensus, Belém, v. 2, n3-4, p.90-92, dez.2001.

Capítulo 18

Tecnologias digitais como ferramenta educacional no processo de inclusão social de pessoas com necessidades especiais

Márcia Verônica Costa Miranda

Ruan dos Santos Silva

Resumo: No Brasil, o domínio dos recursos de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) ainda limita-se a uma pequena camada da população, contribuindo para a concentração de poder e renda e acentuando as diferenças sociais. As ferramentas de informática proporcionam oportunidades, possibilitando acesso ao desenvolvimento, educação e inclusão digital. O presente trabalho tem como objetivo promover a inserção social através da utilização de metodologias de acesso às TIC's, como meio de possibilitar acesso à educação diferenciada, ao mercado de trabalho e exercício da cidadania da população residente em Areia-PB e seu entorno. Prioritariamente, buscou-se atender o público formado por pessoas com necessidades especiais, disponibilizando recursos para o desenvolvimento local, visando a melhoria de suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho. Para tal, foram ministrados cursos de informática, cujas metodologias de ensino consistiram no uso de softwares facilitadores, exercícios práticos diferenciados e direcionados para este público-alvo, bem como testes avaliativos e questionários, com o intuito de obter dados acerca dos alunos e quantificar os resultados obtidos. O uso dos recursos de informática promoveram uma nítida melhora na autoestima, estimulando o exercício da plena cidadania, a aquisição e produção de conhecimentos, contribuindo para a capacitação profissional dos participantes. Os cursos trouxeram benefícios significativos aos alunos, visto que mudaram sua mentalidade na maneira de desempenhar suas funções e acesso a mais um recurso educacional. Hoje, todos os alunos participantes adquiriram o hábito de uso do computador e estão aptos a prosseguir com o aprendizado.

Palavras-chaves: Educação Especial, Informática, Inclusão Social.

1. INTRODUÇÃO

O conhecimento e as formas como as informações são transmitidas e repassadas possuem um papel fundamental na formação e inserção de um indivíduo na sociedade, tendo uma função importante e imprescindível ao ser humano, pois é através dela que se adquire o conhecimento que nos impulsiona à sobrevivência e à evolução. Neste contexto, as novas tecnologias digitais, no auxílio aos processos educacionais e sociais – inter-relações e comunicações –, na atual sociedade, atuam como recursos inclusivos, mais notadamente, na inclusão digital. Fontinate (2011), propõe que a inclusão digital:

É o nome dado ao processo de democratização do acesso às tecnologias da informação, de forma a permitir a inserção de todos na sociedade da informação. É também simplificar a sua rotina diária, maximizar o tempo e as suas potencialidades. Um incluído digitalmente não é aquele que apenas utiliza essa nova linguagem, que é o mundo digital, para trocar e-mails, mas aquele que usufrui desse suporte para melhorar as suas condições de vida (FONTINATE, 2011, p. 1).

A inclusão digital é um dos caminhos para atingir a inclusão social. Por meio dela, as camadas mais carentes da população podem se beneficiar com novas ferramentas para obter e disseminar conhecimento, além de ter acesso ao lazer, à cultura e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Assim, os programas de inclusão digital são ações que ajudam a democratizar o acesso às novas tecnologias, levando computadores, conexão de internet e cursos de formação às populações mais necessitadas (BRASIL, 2013).

O amplo uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's) nos mais diversos setores de atividade, faz com que a capacitação em TIC's seja uma condição necessária ou, até mesmo, quase indispensável para ingresso no mercado de trabalho e constitui-se, notadamente, um diferencial educacional. Ademais, as TIC's provêm acesso ao conhecimento e a informação e estabelecem novas formas de educação. Portanto, saber utilizar essas tecnologias e ter acesso às mesmas é significativo como forma de promover inclusão digital e social do indivíduo (FAVARIM & BORSOI, 2014).

Na atual sociedade, conhecida como Sociedade do Conhecimento, as novas Tecnologias de Comunicação, especialmente as tecnologias digitais, promovem, como já mencionado, o acesso ao conhecimento, bem como, em seus desdobramentos, auxiliam no exercício pleno da cidadania, uma vez que, através de iniciativas acadêmicas e Políticas Públicas existentes, podem alcançar camadas da sociedade consideradas excluídas e esquecidas pela falta de acesso a essas novas tecnologias.

Percorrendo diferentes períodos, históricos decorrentes de lutas pelos direitos humanos, podemos afirmar, de forma sucinta, que as práticas educacionais desenvolvidas para as pessoas com necessidades especiais (PNE's²⁷), na maioria dos países, evoluíram da inexistência (período caracterizado pela segregação e exclusão), passando pela integração para chegar, nos dias atuais, à inclusão (MENEZES, 2006). A Figura 1 ilustra, de forma mais didática e esclarecedora, essa evolução no pensamento inclusivo das PNE's e demais camadas carentes da sociedade ao longo dos últimos anos.

Com o fim de estabelecer uma política nacional e assegurar “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, o Brasil conta, desde 1999, com o Decreto nº 3.298. Este Decreto engloba um conjunto de leis e regulamentos que tratam das diretrizes para oferecer acessibilidade no transporte coletivo, prédios públicos, ruas e praças; acesso à informação e à comunicação; inclusão da Língua Brasileira de Sinais no currículo dos cursos para professores bem como nas faculdades; criminalização do preconceito; etc. (UNESCO, 2008).

²⁷ São PNE todas as pessoas que em maior ou menor medida precisam de algum apoio ou suporte externo para se desenvolver e serem autônomas. Consideramos que necessidades especiais engloba um conjunto de aspectos que ultrapassam em muito, o antigo conceito de “deficiente”. Por esse motivo, podemos considerar dentro do espectro de necessidades especiais grupos sociais como terceira idade, desempregados, pessoas carentes, além das pessoas com deficiências motoras, cognitivas e/ou sociais. Essa mudança de enfoque da “deficiência” para a necessidade especial, leva consigo a concepção da variabilidade do caráter permanente da deficiência para o transitório, isto é, da visão de “adaptar a pessoa deficiente” para viver na sociedade à da “inclusão” pela “adaptação da sociedade” e pela superação das necessidades (PASSERINO, 2003, p. 9).

Figura 1. Evolução das práticas de inclusão de PNE'S na sociedade.



Fonte: Filosofia Hoje, 2016.

O Censo realizado pelo IGBE (2010), revelou que no Brasil 45,6 milhões de pessoas têm ao menos um tipo de deficiência, o que corresponde a 23,9% da população brasileira. A maior parte delas vive em áreas urbanas 38.473.702, ante 7.132.347 nas áreas rurais. Das deficiências e necessidades catalogadas, a deficiência visual foi a mais apontada, atinge 18,8% da população. Em seguida vêm as deficiências motora (7%), auditiva (5,1%) e mental ou intelectual (1,4%).

As ferramentas de comunicação e interconexão abrem um leque de oportunidades, principalmente para os sujeitos cujos padrões de aprendizagem não seguem os quadros típicos de desenvolvimento. Os estudos mostram que pessoas limitadas por deficiências não são menos desenvolvidas, mas sim desenvolvem-se de forma diferenciada. Desse modo, há possibilidades dos ambientes virtuais poderem ser assumidos como recursos para o desenvolvimento, a interação e a inclusão digital/social de pessoas com necessidades especiais (SANTAROSA, 2002).

Neste sentido, a inclusão social de pessoas com necessidades especiais, através da utilização de recursos de TIC's tem obtido destaque no Brasil e no mundo, nas últimas duas décadas. Infelizmente, muitas pessoas ainda são excluídas do universo digital por não estarem aptas a utilizar a informática. Em contrapartida a esta realidade, já há uma crescente mobilização para a criação de dispositivos alternativos, como óculos especiais, emissores de infravermelho, editores de texto capazes de interpretar a linguagem de libras e de sinais, entre outros, tais recursos podem ser utilizados para permitir a interação de pessoas com necessidades especiais ao computador. Segundo Passerino & Montardo (2007):

Inclusão digital não está relacionada apenas ao acesso à rede de informações, mas também com a eliminação de barreiras de comunicação, equipamentos e software adequados às diferentes necessidades especiais, bem como conteúdo e apresentação da informação em formatos alternativos e adaptados às necessidades da comunidade, garantindo mobilidade e usabilidade de recursos computacionais para portadores de alguma necessidade especial (PASSERINO & MONTARDO, 2007, p. 15).

Atendendo a crescente demanda, bem como preocupados em socializar o acesso às TIC's dentro de um papel educacional inclusivo no processo de inclusão digital, a equipe de Informática da Universidade Federal da Paraíba, do Centro de Ciências Agrárias, diversificou o público atendido pelo presente trabalho, promovendo cursos para pessoas com necessidades especiais do brejo paraibano. Já é comprovado que as TIC's podem ajudar PNE's a superar problemas de mobilidade, limitações físicas ou discriminação social (WARSCHAUER, 2006 *apud* PASSERINO & MONTARDO, 2007).

Parte das atividades desenvolvidas durante este trabalho está fundamentado neste potencial de socialização através das TIC's, tendo em vista que a mesma é capaz de realizar o desenvolvimento sócio-cognitivo de PNE's, e com isso, constituir-se em uma prática de inclusão digital (PASSERINO & MONTARDO, 2007) e de exercício pleno de suas cidadanias. Se o uso do computador no ensino é capaz de favorecer o processo educacional, no caso de um PNE, este é um recurso que favorece a sua vida, já que se trata de um meio de comunicação, de produção, de construção, de diagnóstico, entre outros (SCHLÜNZEN, 2005).

Diante do que foi exposto, o presente trabalho teve como objetivo promover a alfabetização digital, como meio de possibilitar a inclusão social dos cidadãos das cercanias do Centro de Ciências Agrárias (CCA) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), prioritariamente o público de pessoas com necessidades

especiais, contribuindo para a redução da desigualdade digital na região com uma proposta de colocar a informática a serviço do cidadão, disponibilizando recursos e ferramentas para o desenvolvimento local, visando, inclusive a possibilidade de melhora de suas condições de vida e inserção no mercado de trabalho.

2.METODOLOGIA

2.1.LOCAL DO ESTUDO / PÚBLICO ALVO / COMUNIDADE ATENDIDA

O município de Areia está localizado na Microrregião Brejo e na Mesorregião Agreste Paraibano do Estado da Paraíba (CPRM/PRODEEM, 2005). O município foi criado em 1815, possui uma população estimada de 24.000 habitantes, uma densidade demográfica de 88,42 hab/Km² e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) 0,594 (IBGE, 2014).

Parcerias firmadas com a Secretaria de Educação do Município de Areia e a Secretaria de Assistência Social do Município de Remígio possibilitaram o oferecimento das atividades educacionais e de inclusão digital a um público proveniente da cidade de Remígio-PB, município situado nas cercanias do campus da Universidade Federal da Paraíba. O público da cidade de Remígio consistia-se de pessoas com necessidades especiais, donas de casa e jovens, moradores da zona rural e urbana do município.

As atividades de Inclusão Digital desenvolveram-se no Laboratório de Computação Aplicada do CCA, Campus II da UFPB. Além do ensino de graduação e de pós-graduação, o CCA se destaca na pesquisa e extensão, organizadas de forma interdepartamental e em caráter multidisciplinar, de modo a otimizar os recursos humanos e físicos disponíveis. Desta forma, a Universidade, consciente de seu papel regional, tem buscado desenvolver ações que possam contribuir para o desenvolvimento do Nordeste e em particular do Estado da Paraíba. Inserido neste contexto, este trabalho buscou implementar alternativas de beneficiar a comunidade do seu entorno, destacadamente as PNE's, visando solucionar os reais problemas que afetam sua educação, cidadania e sustentabilidade.

2.2.METODOLOGIA DOS CURSOS DE INCLUSÃO DIGITAL

Durante o período de desenvolvimento do trabalho foram ofertados cursos de inclusão digital (Informática Básica e Avançada). As aulas foram ministradas por um tutor, devidamente treinado e instruído para exercer as atividades voltadas para as especificidades do público-alvo do trabalho. Estas aulas foram realizadas no Lacacia (Laboratório de Computação Aplicado as Ciências Agrárias) do Centro de Ciências Agrárias da UFPB.

A Figura 2 apresenta fotos dos alunos dos cursos durante a realização das aulas no Lacacia.

Figura 2. A: Turma de cadeirantes durante as aulas de inclusão digital; B: Aula inaugural com a turma proveniente do município de Remígio.



A metodologia de ensino aplicada consistiu em adequar processos de utilização de recursos básicos de programas e aplicativos de Sistemas Operacionais computacionais de forma que pudessem ser empregados adequadamente aos PNE's. Programas e aplicativos computacionais foram adequados para manipulação e utilização nos seus cotidianos, digitação de maneira correta e rápida, utilização do pacote de programas *Microsoft Office Word, PowerPoint, Excel* e noções básicas de como navegar na *Internet*.

Os cursos de Informática Básica e Avançada foram desenvolvidos no período de junho a agosto de 2015 e setembro a novembro de 2015, respectivamente. Cada curso teve duração de treze semanas, carga horária de quarenta horas e duas turmas compostas por até trinta vagas cada. A didática de cada curso envolveu atividades teóricas e práticas, utilizando-se de materiais didáticos como: projetor multimídia, listas de exercícios práticos, avaliações e apostilas, elaboradas com o conteúdo abordado em sala de aula.

É importante ressaltar que foram utilizadas técnicas e metodologias especiais para os PNE's. Foram introduzidos, inicialmente, técnicas de aprendizagem de manipulação com as partes do computador, formas adaptativas e customizadas para inícios de trabalhos com as ferramentas de TIC's, bem como exercícios especiais, voltados para o contexto desta comunidade.

2.3. QUESTIONÁRIOS APLICADOS

Como forma de avaliar e obter resultados sobre os participantes das atividades desenvolvidas no presente estudo, foram aplicados questionários no início e fim dos cursos. O objetivo destes questionários foi coletar dados sobre o perfil dos alunos e avaliar o seu aprendizado quanto ao que foi proposto durante os cursos, bem como realizar uma constante avaliação da execução das atividades, tendo como *feedback* as sugestões dos participantes deste trabalho.

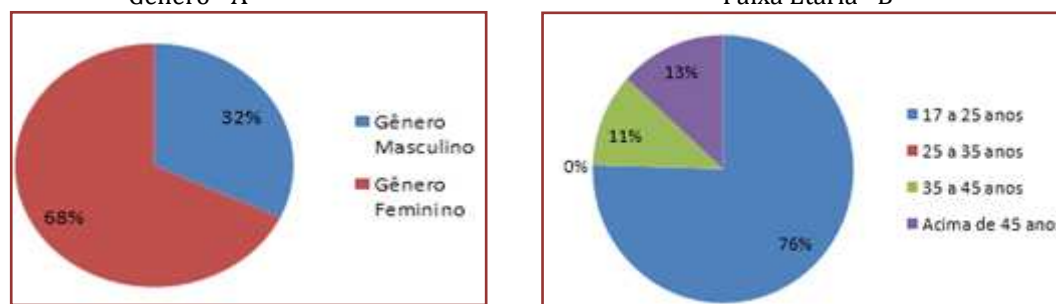
Neste contexto, na primeira aula do curso de Informática Básica aplicou-se um questionário que abrangia temas diversos, tais como: Faixa etária; Nível de Escolaridade; Renda Familiar; Área Residencial; entre outros. Os dados obtidos com estes questionários foram tratados através de programas estatísticos, que geraram tabelas e gráficos representativos de cada objeto questionado.

O segundo questionário foi aplicado ao final das atividades do curso de Informática Avançada. O mesmo teve o objetivo de obter a avaliação e opinião dos alunos a respeito das atividades desenvolvidas pelo tutor, o aprendizado adquirido, as dificuldades observadas e seus resultados quanto ao acesso ao conhecimento e a informação. O questionário²⁸ foi respondido de forma *online* e foi desenvolvido através da ferramenta *Google Forms*. O uso desta ferramenta mostrou-se bastante útil na construção da avaliação dos cursos. Ao responder as perguntas *online* os alunos puderam tanto treinar seu conhecimento em recursos de *Internet*, como também descobrir mais uma opção interessante e versátil para uso do que aprenderam. Os dados coletados na pesquisa foram tratados no *software Excel* e foram gerados gráficos representativos. Os resultados de ambos os questionários serão discutidos e demonstrados na seção a seguir.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No início das aulas dos cursos de inclusão digital foi feito um levantamento do perfil dos alunos participantes, através da aplicação de questionários. A partir do tratamento dos dados em Planilha Eletrônica, gerou-se gráficos representativos das características do público-alvo atendido. Os resultados obtidos referentes ao gênero e faixa etária dos participantes estão demonstrados no **Gráfico 1 (A e B)**.

Gráfico 1 – A: Percentual de alunos do curso por gênero; B: Faixa etária dos participantes do curso.



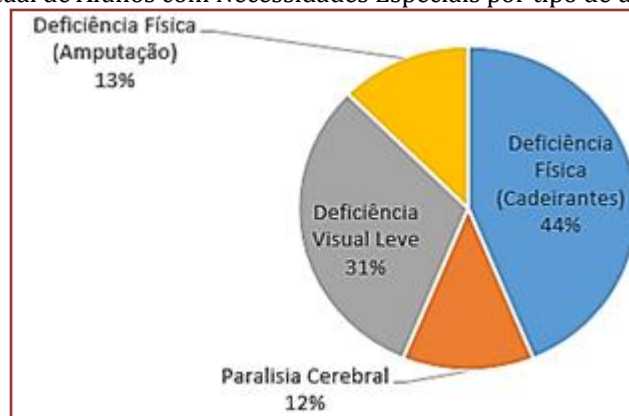
²⁸ Endereço eletrônico do questionário: <http://goo.gl/forms/6U6jSGIQRX>

Participaram dos cursos cerca de 40 alunos, e, destacadamente, não foram observadas evasões e desistências, fato que deixou a equipe do projeto imensamente satisfeita. Estes alunos foram representados por um percentual de 68% (mulheres) e 32% (homens). Embora o número de mulheres nos cursos tenha superado o de homens, percebeu-se que a frequência, assiduidade e vontade de aprender foram similares entre os gêneros.

Os cursos foram oferecidos a uma parcela da população com faixa de idade variada, tendo participado pessoas de 17 até mais de 45 anos (Gráfico 1B). Nota-se no Gráfico 1B, a alta participação na faixa de idade de 17 a 25 anos (76%). Esta faixa etária abrange, principalmente, pessoas que estão concluindo o ensino médio e que têm o interesse em conseguir o primeiro emprego ou o ingresso no Ensino Superior. Observa-se que é exatamente este público que necessita de um diferencial de conhecimento técnico, visando melhores condições de competitividade no mercado de trabalho. Os alunos com idade de 35 a 45 e acima de 45 anos representaram 11 e 13%, respectivamente.

Os alunos com necessidades especiais representaram o principal público participante dos cursos. No trabalho foram atendidos: Deficientes Físicos (Cadeirantes e Amputados); Deficientes visuais e Portadores de Paralisia Cerebral. No Gráfico 2, estão relacionados os percentuais de alunos com necessidades especiais, divididos pelo tipo de deficiência apresentada.

Gráfico 2: Deficiências apresentadas pelos participantes dos cursos de inclusão digital.
Percentual de Alunos com Necessidades Especiais por tipo de deficiência



O fato de termos atendido alunos com paralisia cerebral fez com que fosse necessária uma atenção especial com relação à didática de ensino e ao auxílio no manuseio dos recursos de teclado e mouse, visto que estes alunos apresentavam dificuldades motoras. Segundo Amaro (2006):

O prejuízo motor é a alteração mais frequente em pessoas com paralisia cerebral, embora também possa haver prejuízos nos aspectos visuais, auditivos, psicológicos, mentais e de linguagem. A alteração motora é, direta ou indiretamente, responsável pela maior parte das alterações que a pessoa com paralisia cerebral terá ou não, uma vez que o componente motor está presente nas habilidades de andar, manipular, falar, escrever, entre outras (AMARO, 2006, p. 65-66).

Ciente desta dificuldade, foi oferecida aos alunos com paralisia cerebral uma didática específica ao longo das aulas. O foco principal concentrou-se nas aulas de digitação, onde utilizaram-se *softwares* e exercícios práticos que ajudaram no desenvolvimento das habilidades destes alunos. Uma didática diferenciada também foi desenvolvida para os alunos com dificuldades visuais. Houve uma preocupação em oferecer textos impressos com letras em tamanho maior, além do uso de ferramentas de ampliação de tela. Com a continuidade dos cursos, pôde-se notar uma evolução muito rápida no aprendizado de todos. A partir disso, observou-se que o uso dos recursos TIC's puderam proporcionar mudanças nesses participantes desde o período de implantação das atividades até o seu término. Os benefícios alcançados confirmam o pensamento de Menezes (2006):

Com o auxílio do computador, pessoas com necessidades especiais poderão desenvolver inúmeras habilidades que favorecerão seu processo de aprendizagem e descobrir que seu mundo está cheio de possibilidades. A busca

de superação das dificuldades e limitações, aumenta a autoestima e a crença em suas capacidades (MENEZES, 2006, p. 17).

O aprendizado que os cursos de informática propiciaram aos participantes foi muito significativo. Quando questionados sobre a importância que os cursos trariam para o futuro, 100% dos participantes consideraram de fundamental importância os conhecimentos adquiridos com o trabalho. O aprendizado torna-se ainda mais significativo, a partir do fato de que no início das aulas, muitos dos alunos (66%) nunca haviam tido contato com o computador.

No Gráfico 3, observa-se que a maior parte dos participantes (41%) esperam usar os recursos aprendidos para a inserção no mercado de trabalho, já outra parcela significativa (31%) pretende aplicar o aprendizado em seus trabalhos escolares e outros 15% em atividades do dia a dia.

Gráfico 3: Expectativas dos participantes quanto a aplicabilidade do conteúdo ministrado.
Expectativas para o Uso do Aprendizado



Em uma conversa ao final das atividades dos cursos os alunos puderam fazer relatos sobre a experiência vivida, bem como uma avaliação sobre o projeto. A seguir têm-se algumas transcrições destes relatos:

Aluno I (21 anos, PNE, Ensino Médio Completo, Zona Urbana) – “Sabe-se que a tecnologia está avançando cada vez mais e para que possamos utilizar os recursos tecnológicos é necessário que se saiba manipulá-los. Procurei o curso de inclusão digital, pois tinha o interesse de aprimorar meus conhecimentos e de conseguir um diferencial na minha inserção no mercado de trabalho. Tenho certeza que utilizarei estes conhecimentos para desenvolver minhas habilidades em informática e poder compartilhar o que aprendi com outras pessoas da comunidade. Estou satisfeita com tudo que aprendi e espero que logo novos cursos sejam realizados para que cada vez mais outras pessoas sejam beneficiadas”.

Aluno II (17 anos, Ensino Médio Incompleto, Zona Rural) – “Apesar de já possuir contato com o computador eu consegui aprender algo novo com os cursos de informática. Pretendo utilizar os conhecimentos adquiridos em trabalhos escolares e em um futuro emprego. Espero em breve poder participar de novos cursos, pois assim me manterei atualizado e estarei aprendendo cada vez mais sobre a tecnologia e seus benefícios”.

Aluno III (40 anos, PNE, Ensino Fundamental, Zona Rural) – “Eu quero fazer por onde não deixar de lado os conhecimentos que adquiri nas aulas de informática. Hoje posso dizer que já sei manipular um computador e tenho certeza que daqui para frente colocarei em prática o meu aprendizado no desempenho das funções do dia a dia”.

Estes exemplos são apenas alguns dos muitos que foram observados, eles mostram que o aprendizado promovido pelos recursos TIC's está tendo uma aplicabilidade prática na vida dos participantes. Futuramente, eles poderão atuar como multiplicadores, repassando seu conhecimento para outras pessoas das comunidades em que residem. Isso mostra que um dos principais resultados e benefícios das atividades de inclusão digital foi o de desenvolver nos alunos uma nova mentalidade com relação à maneira de desempenhar suas funções e ao seu papel como membros atuantes da sociedade.

4. CONCLUSÃO

Este trabalho procurou descrever e discutir a importância de possibilitar o acesso das Tecnologias Digitais de Comunicação aos Portadores de Necessidades Especiais do brejo paraibano, no sentido de auxiliá-los no exercício de sua cidadania e a facilitar no acesso ao mercado de trabalho. Ações como esta são fundamentais para a democratização do conhecimento, do acesso tecnológico e da inclusão social, fazendo com que, uma vez mais, a Educação exerça seu papel inclusivo de completude social.

Através da utilização de metodologia educacional apropriada para o público atendido e levantamento de dados, foi verificado, ao término das atividades, a satisfação dos participantes na aquisição de maiores conhecimentos para enfrentarem o mercado de trabalho. Os alunos desenvolveram a consciência de que a informática é importante e pode ser útil no dia a dia. Os resultados obtidos mostram que uma proposta de ampliação e continuidade das atividades na região do brejo paraibano seria importante, contribuindo como forma de compartilhar acesso ao conhecimento para os que ainda não possuem, minimizando assim problemas sociais, promovendo a cidadania e o estabelecimento de uma sociedade mais igualitária.

A perspectiva é de continuidade dos trabalhos aqui apresentados, uma vez que existe uma demanda crescente da comunidade, fazendo com que os recursos metodológicos sejam aprimorados para atender a demanda existente.

REFERÊNCIAS

- 1] Amaro, Deigles G. Educação Inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. 262p.
- 2] Brasil. Educação: Programa de Inclusão Digital. 2013. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/acesso-a-bibliotecas-publicas-na-rede>>. Acesso em: 09 mai. 2014.
- 3] CPRM/PRODEEM. Diagnóstico do município de Areia, estado da Paraíba. Org.: João de Castro Mascarenhas, et al. Recife: CPRM/PRODEEM, 2005. 21p.
- 4] Favarim, Fábio; Borsoi, Beatriz T. Ações de inclusão Digital na UTFPR Câmpus Pato Branco promovendo cidadania e oportunidades de trabalho. In: III Seminário Nacional de Inclusão Digital. 2014. Anais... Passo Fundo/RS. 2014. CD-ROM.
- 5] Filosofia Hoje. Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Especiais. 2016. Disponível em: <<http://www.filosofiahoje.com>>. Acesso em 22 abr. 2016.
- 6] Fontinate, M. C. F. Inclusão Digital. 2011. Disponível em: <<http://www.planetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=2036>>. Acesso em: 20 jul. 2014.
- 7] IBGE. Cidades – Areia/Pb. 2014. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/historico.php?lang=&codmun=250110&search=paraiba|areia|infograficos:historico>>. Acesso em: 26 jan. 2015.
- 8] Menezes, Eliana da C. P. Informática e Educação Inclusiva: Discutindo Limites e Possibilidades. Santa Maria: Editora da UFSM, 2006. 132p.
- 9] Passerino, L. Inclusão Digital de Pessoas com necessidades educacionais especiais: Edukito. In: 8º Taller Internacional de Software Educativo - TISE. Anais... Santiago, Chile. 2003. CD-ROM.
- 10] Passerino, L. M.; Montardo, S. P. Inclusão social via acessibilidade digital: Proposta de inclusão digital para Pessoas com Necessidades Especiais. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação. v.8. p. 1-18, mar./abr. 2007.
- 11] Santarosa, L. M. C. Inclusão Digital: espaço possível para pessoas com necessidade educacionais especiais. Revista do Centro de Educação. Brasília, v.1, n. 20, p. 1-11, jul./dez. 2002.
- 12] Schlünzen, E. T. M. A tecnologia como inclusão de Pessoas com Necessidades Especiais (PNE). In: Pellanda, N. et al. Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 195-210.
- 13] UNESCO. Acesso do Portador de Necessidade Especial. 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001585/158524por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2014.
- 14] Warschauer, Mark. Tecnologia e Inclusão Social. A exclusão digital em debate. São Paulo: Senac, 2006. 214p.

Capítulo 19

Inclusão e desafios de alunos do Ensino Regular do Campo com necessidades especiais

Marcilene Pinheiro Sardo

Brenda Santos da Silva

Resumo: O artigo intitulado: *Inclusão e desafios de alunos do ensino regular do campo com necessidades especiais* têm como finalidade principal sensibilizar os leitores sobre os desafios enfrentados pelos alunos com necessidades especiais em uma escola do campo no município de Santana-AP. Com objetivo de analisar as barreiras e exclusões vividas e enfrentadas tanto pela educação do campo quanto pela educação especial no decorrer da história da educação e proporcionar uma reflexão na atualidade no espaço do campo. A metodologia apoiou-se na pesquisa bibliográfica com suporte da pesquisa documental e da pesquisa de campo, como é uma pesquisa educacional de caráter etnográfico baseado na observação como principal técnica metodológica. Na escola campo observada percebeu a existência do processo de inclusão em seu amplo conceito, afirma-se isto, por ter nessa escola encontrado a presença de diversidade cultural, social, econômica, étnica e de alunos com necessidades especiais na sala do ensino regular, mesmo diante de suas limitações em estruturas físicas e de atendimento especializado adequado, porém reforça suas possibilidades de inclusão social nas variedades de projetos educativos que proporciona a comunidade escolar. Resultando em um espaço de múltipla aprendizagem que faz a diferença na qualidade de educação do campo.

Palavras-chave: Educação. Educação do Campo. Educação Especial. Atendimento Especializado. Inclusão.

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um processo vivenciado em diversas situações no decorrer de experiências do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Amapá – Campus Santana, fator enriquecedor para a construção desta pesquisa. Ao longo da mesma, foi necessário analisar o fator histórico da Educação Especial e Educação no Campo para que fosse feita uma análise entre o passado e o presente das duas modalidades de ensino.

A educação especial, objeto desta pesquisa, que serviu de inspiração para investigação de como seria sua aplicação em uma escola do campo, pois há muitos debates, pesquisas, sobre a mesma, mas quando se trata de escolas campo há poucas referências. A pergunta norteadora desta pesquisa refere-se, a saber: Se a Escola Estadual do campo faz o processo de inclusão de acordo com a lei de diretrizes e Base da Educação do Campo?

De acordo com a história, a educação do campo sempre foi desvalorizada e sem apoio público, para fundamentar esta afirmativa foi feito uma pesquisa bibliográfica prévia sobre a educação do campo e pesquisa documental em espaço escolar e na Secretaria de Educação do Estado do Amapá. E para direcionar as observações foram feitas visitas em uma escola com característica do campo no município de Santana, sendo uma escola estadual, a fim de identificar se havia prestação de serviços na educação especial e a quem se destinava o atendimento educacional desta escola.

Saber se a escola do campo realmente inclui os alunos com necessidades especiais ou se apenas o integram dentro da sala de aula, para então poder compreender os processos de inclusão existentes e o papel do Estado em relação à educação, analisando as barreiras e exclusões vividas e enfrentadas tanto pela educação do campo quanto pela educação especial. Pois a articulação entre ambas é justamente atender as demandas das diversidades enfrentadas, buscando colocar em práticas propostas diferenciadas para aprender a fazer e agir associando a teoria com a prática em seu desenvolvimento para autonomia e dependência dos alunos deficientes da escola do campo.

Os objetivos que irão nortear os processos de pesquisa se pautaram em primeiramente fazer um levantamento bibliográfico e documental sobre as Escolas Estaduais do Campo no Estado do Amapá, observação e análise de uma Escola Estadual com característica do campo e por fim, diagnosticar como se dá o processo de inclusão em uma Escola Estadual com características do campo. Esses três objetivos nortearam os passos deste artigo desde suas concepções até os resultados finais.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS: CONCEITOS NORTEADORES

Para possibilitar uma discussão teórica plausível se faz necessário conhecer alguns conceitos e também como eles foram se constituindo no decorrer da história da sociedade, assim, primeiramente irá se apresentar as lutas dos Movimentos Sociais por uma educação do campo; o conceito de educação do campo e para proporcionar uma discussão teórica e compreender a inclusão no espaço do campo se traz os conceitos de educação especial e atendimento educacional especializado.

2.1. LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Sabe-se que a escola foi uma prática histórica negada não somente aos filhos de trabalhadores, mas a toda população menos favorecida, devido possuir alguns entraves que contribuíram para que isto acontecesse. E mesmo diante as lutas de movimentos sociais como: as lutas dos trabalhadores rurais sem terras, movimentos dos pequenos agricultores, entre outros movimentos, a escola do campo ainda não é uma conquista completa, devido ainda existir ausências de políticas públicas voltadas para uma educação de qualidade, também há falta de investimentos, há falta de formação continuada aos professores, são fatores que ainda acompanham a história da educação do Brasil e em especial a história da educação do campo.

Arroyo (2004) ressalta que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência de direitos, á terra, ao trabalho, á igualdade, ao conhecimento, á cultura, á saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram o quanto se conhecem sujeitos de direitos (ARROYO, 2004, p. 22).

E antes dos movimentos sociais lutarem por uma educação voltada para o campo, o modelo de educação existente era baseado no modelo do sistema capitalista que visava apenas o interesse do capital, onde só os que possuíam poder aquisitivo conseguiam estudar nas melhores escolas, fazendo os melhores cursos, não deixando de mencionar que ainda é muito forte nos dias atuais o interesse do mesmo.

2.2. CONCEITUAÇÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao se tratar da educação do campo, principia-se do conceito de Educação do Campo, pois é fundamental para conhecimento de todos e de acordo com a Resolução de nº 56/2017 CEE “Educação do Campo no Sistema Estadual de Ensino compreende a Educação Básica, em suas etapas e modalidades e Educação Superior”. (BRASIL, 2017).

A Educação do Campo tem a essência voltada para a escolarização dos sujeitos sociais do campo, contemplando o trabalho mostrando a importância da relação com o outro, com o aprender a fazer, a agir unificando a teoria e a prática, e que possa “formar e cultivar identidades, saberes, memórias, valores, autoestima, e que trabalhe os processos educativos de continuidade, mas também de ruptura cultural, de enraizamento e de projeto, de olhar para o passado para construir novas possibilidades de futuro”. (CALDART, 1997, p.11).

2.2.1. O QUE É ESCOLA DO CAMPO?

O Decreto nº 7352/2010 em seu artigo 1º dá um conceito bem claro do que seria escola do campo, e para os efeitos dessa lei “Escola do Campo é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou a que esta situada na urbana, mas que atenda prioritariamente populações do campo” (BRASIL, 2010).

Importante salientar que o art. 5º da Resolução CNE/CEB 1, de 03 de abril de 2002 ressalta sobre as propostas pedagógicas das escolas do campo, que tem que respeitar as diferenças e o direito à igualdade e que deve cumprir imediatamente e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Resolução nº 2, 2002, p. 1)

Portanto, percebe-se que a Escola do Campo é aquela que está localizada em lugares distantes da cidade, ou dentro da mesma, mas atende a população do campo, e que o sistema de ensino deve fazer adaptações quanto ao currículo e as metodologias de acordo com a peculiaridade da vida rural, interessante que a organização do calendário escolar da escola do campo deve constar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas de acordo com a realidade de cada localidade rural. (Resolução nº 2, 2002, p. 1)

2.2.2. POPULAÇÃO DO CAMPO

População do Campo são os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros que produzam suas condições materiais de assistência a partir do trabalho no meio rural. (Decreto nº 7352/ 2010)

Contudo, a população do campo são os que fazem parte do povo brasileiro que tem um profundo sentimento de respeito e atribuição com a terra, e é nesta ligação do sujeito com a terra que se caracteriza os povos do campo, destaca a existência de uma relação social específica deste povo, assim como uma identidade diferente que se estabelece no seu modo de vida a partir de seu relacionamento e trabalho com a terra e nestas relações estão as famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. (CALDART, 2002, p. 25)

2.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONCEITO

Quando remetemo-nos ao processo histórico da pessoa com necessidade especial, deparamo-nos com um cenário totalmente caótico, pois são pessoas que vivem as margens da sociedade, são vistas como sendo incapazes, eram mortas, abandonadas, humilhadas totalmente desprovidas de deveres e direitos. Diante disso, faz-se necessário uma abordagem da educação especial para se entender os avanços ocorridos na mesma tanto em seu atendimento quanto no acesso a escola do ensino regular.

Partindo do pressuposto de que, as pessoas com necessidades especiais viveram no passado vários momentos marcados por diversos paradigmas, sofreram completa exclusão no que diz respeito ao exercício da cidadania plena do indivíduo, e em todos os espaços sociais, passando por lutas pelos movimentos sociais que levaram a constituição de leis e amparos legais, que determinaram ao País, Estados e Municípios respeitarem, ampliarem o acesso, possibilitarem serviços de atendimento especializados dentro das escolas, com professores e profissionais habilitados.

E ao se tratar de Educação Especial principia-se do conceito e de acordo com o art. 58 da LDB 9394/1996 educação especial seria a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (LDB, 1996)

De acordo com o artigo 3^a da Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001 Educação Especial, modalidade da educação escolar, um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover os desenvolvimentos das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Resolução nº 2, 2001).

2.4. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO – A.E.E O QUE É?

O atendimento educacional especializado – AEE “é um serviço da educação especial que identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”. (SEESP, 2010, p. 5)

E em relação ao aluno “todo aluno no Brasil, desde a educação infantil até a educação superior, tem direito ao atendimento educacional especializado (AEE)”, e o atendimento irá beneficiar o aluno e a incentiva-lo a ter autonomia e independência na sala de aula comum. (BRASIL, 2011)

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2009, estabelece as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, definindo que:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (SEESP, 2010 p. 5)

Portanto, o Atendimento Educacional Especializado – AEE na perspectiva da Educação Inclusiva tem a função de: “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação dos alunos e considerando suas necessidades específicas, esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vista à autonomia e independência na escola e fora dela”. Dessa forma, as atividades do atendimento especializado devem ser diferenciadas da sala comum, para atender melhor as especificidades dos alunos com deficiência. (BRASIL, 2008, p. 10)

2.4.1. SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino seria para atender as necessidades históricas da educação brasileira, pois deveria promover às condições de acesso a pessoa com deficiência, sua participação e aprendizagem no ensino regular, possibilitando com isso, a oferta do atendimento educacional especializado, de forma que não viesse substituir à escolarização dos mesmos. (SEESP, 2010)

A sala de recursos multifuncionais é, portanto, um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de

escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular. (SEESP, 2006, p. 14)

Logo, a sala de recursos multifuncionais “seria um espaço para a realização do atendimento educacional especializado de alunos que apresentam, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, compreendida, segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica”. (Idem, 2006, p. 15)

A Secretaria de Educação Especial foi extinta passando a ser chamada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, diversidade e inclusão, a mesma tem como um de seus objetivos é fazer orientação sobre políticas públicas que articulem a diversidade humana e social aos processos educacionais desenvolvidos nos espaços formais dos sistemas públicos de ensino,

2.4.2. PÚBLICO ALVO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos, a oferta do atendimento educacional especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação Intersetorial das políticas públicas, para a garantia do acesso dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular. (SEESP, 2010, p. 6)

Considera-se público alvo do Atendimento Educacional Especializado as seguintes pessoas com necessidades especiais:

Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Idem, 2010, p.7)

Alunos com transtornos globais do desenvolvimento - aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo síndromes do espectro do autismo psicose infantil; (Idem, 2010, p. 7)

Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (Ibdem, 2010, p. 7)

3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA *VERSUS* EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Declaração de Salamanca 1994 é o início do marco histórico da caminhada para a Educação Inclusiva. Sendo a Educação inclusiva o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994)

A educação inclusiva, a partir do reconhecimento e valorização da diversidade como fator de enriquecimento do processo educacional, tem provocado mudanças na escola e na formação docente, propondo uma reestruturação da educação que beneficie todos os alunos. A organização de uma escola para todos prevê o acesso à escolarização e ao atendimento às necessidades educacionais especiais. (SEESP, 2006, p. 9)

Portanto, a concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos. (SEESP, 2010, p. 6)

A Secretaria de Educação Especial do MEC considera a Educação Especial como um “processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas com necessidades especiais, condutas típicas

ou altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino”, com objetivos de ensino que passa a ser de acordo com cada deficiência do aluno para atender sua especificidade. (SEESP, 1994, p. 17)

3.1. O QUE É INCLUSÃO?

Sasaki (2010, p. 40) ressalta que inclusão “é um processo que contribui para um novo tipo de sociedade através de transformações, nos ambientes físicos e na mentalidade de todas as pessoas”. Diante da definição de Sasaki se pode observar que realmente inclusão é um processo de transformação que deve ocorrer dentro da sociedade e principalmente na mente das pessoas.

De acordo com Guijarro (2005, p. 125) Inclusão “é um movimento amplo, diferente de integração que neste caso significa apoiar os alunos com deficiência na escola regular, na inclusão o foco é a transformação da educação comum para eliminar as barreiras que limitam o aprendizado e a participação destes alunos na escola”.

3.2. ESCOLA INCLUSIVA

A concepção de escola inclusiva se fundamenta no reconhecimento das diferenças humanas e na aprendizagem centrada nas potencialidades dos alunos, ao invés da imposição de rituais pedagógicos pré-estabelecidos que acabam por legitimar as desigualdades sociais e negar a diversidade. Nessa perspectiva, as escolas devem responder às necessidades educacionais especiais de seus alunos, considerando a complexidade e heterogeneidade de estilos e ritmos de aprendizagem. Para tanto, é necessária uma nova estrutura organizacional, com currículos flexíveis, estratégias teóricas metodológicas eficientes, recursos e parcerias com a comunidade. (SEESP, 2006, p. 13)

Segundo o parecer CNE/CEB nº. 17/01, o projeto pedagógico de uma escola inclusiva deverá atender ao princípio da flexibilidade para que o acesso ao currículo seja adequado às condições do aluno, favorecendo seu processo escolar. Dessa forma, devem ser observadas as variáveis que podem interferir no processo de aprendizagem tais como: as de cunho individual do aluno, as condições da escola, a prática docente, as diretrizes do sistema de ensino, bem como a relação entre todas elas. (Idem, 2006, p. 16)

Para que uma escola torne-se inclusiva é necessária à participação responsável de todos que fazem parte do quadro de funcionários da escola em qual cada aluno está inserido. Escola Inclusiva é, a qual garante igualdade e qualidade no ensino educacional a todos os alunos, “a escola inclusiva é aquela que tem o potencial de reconhecer e respeitar as diversidades culturais e tem responsabilidade de responder e dar satisfação a cada um de acordo com suas necessidades”. (SEESP, 2004, p. 8)

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento deste artigo se deu em algumas etapas:

Primeiramente, foi feita a pesquisa bibliográfica suporte teórico desta pesquisa pode ser confundida com a pesquisa documental de acordo com Gil (2008): “destaca como principal diferença entre esses tipos de pesquisa a natureza das fontes de ambas as pesquisas. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições de vários autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental baseia-se em materiais que não receberam ainda um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa”. Ela foi importante para delinear a escola campo a ser selecionada para esta pesquisa, assim se buscou uma escola campo com características do campo, este foi o segundo passo, a sensibilização do olhar.

A segunda etapa foi à pesquisa de campo com análise apenas na observação e documental, prosseguindo com embasamento à teoria deste trabalho fizeram um levantamento de Escolas Estaduais do Campo existentes nos 16 municípios do Estado do Amapá, verificando o acesso a educação do campo para poder assim compreender se existia ou não o Atendimento Educacional Especializado ou se há ou não inclusão.

Segundo Gil (2007), a pesquisa é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

O objeto pesquisado foi: A Escola Estadual do Campo que está localizada no Município de Santana, com tipologia de escola de zona rural. A Escola atende hoje alunos que habitam em áreas distintas como: Em terra firme, local de várzea e área litorânea chamada de ribeirinha.

A Escola Estadual do Campo presta atendimento funcionando em dois turnos (manhã e tarde) para uma clientela de 566 alunos, distribuídos nas seguintes etapas e modalidades de ensino: Ensino Fundamental 5 turmas de 6º ano pela parte da manhã, 2 de 7º ano, 2 de 8º ano e 1 de 9º ano, no turno da tarde funciona o ensino médio, sendo estas 2 turmas de 1º ano, 2 de 2º ano e 2 de 3º ano.

A referida escola pertence a uma comunidade composta por famílias de baixa renda na grande maioria de pais autônomos, distribuídos entre catraieiros, agricultores, produtores de polpa, carvoeiros, carpinteiros, pedreiros, pescadores, feirantes, tiradores de açaí e ainda uma pequena minoria de empregados divididos entre funcionalismo público e funcionários do setor privado. Como a maioria dos Pais são autônomos em alguns casos os alunos precisam trabalhar para contribuir na renda familiar.

Os projetos da Escola Estadual do Campo são: De mãos dadas pela inclusão, compartilhando as diferenças, juntos pela inclusão: esporte e recreação, xadrez na escola e construindo novos saberes através da arte, conhecendo e preservando a biodiversidade local, historiando a arte afro-brasileira, aprendendo e construindo os gêneros textuais em língua portuguesa, teatro e dança na escola, hortaliça, banda de música e folclore.

Para atender as diversas especificidades de alunos a Escola Estadual do Campo oferece serviços de transporte escolar tanto terrestre (ônibus), como fluvial (catraia) para alunos devidamente matriculados.

Como se trata de uma escola pública surgiu mais uma etapa desta pesquisa, a Pesquisa Documental, que tem sua importância em retratar as políticas públicas voltadas para o campo e para a educação especial, como também a relação das Escolas Públicas Estaduais do Campo com a Secretaria Estadual de Educação – SEED/AP.

4.1. PESQUISA DE CAMPO

Na Pesquisa de Campo foi feita observação, justamente para conhecer a realidade da escola, observar às salas de aulas, banheiros, sala de leitura, auditório, sala do AEE, refeitório, quadra de esporte, corredor, entrada da escola. Enfim, foi feita uma análise minuciosa de toda planta arquitetônica da escola, até inserção dos alunos com necessidades especiais na sala do ensino regular.

Foi feita análise em documentos da Instituição como: Projeto Político Pedagógico, matriz curricular, projetos da escola, para com isso, entender quais os principais objetivos e metas traçados pela escola e se os sistemas de ensino fornecem livros didáticos com conteúdos adaptados a realidade dos alunos, e saber se os projetos realizados pela escola atendem as diversidades culturais, sociais, econômicas dos diversos alunos atendidos pela escola.

Pesquisa de Campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los. (Prodanov, 2013, p.59)

Como qualquer outro tipo de pesquisa, a de campo parte do levantamento bibliográfico. Exige também a determinação das técnicas de coleta de dados mais apropriadas à natureza do tema e, ainda, a definição das técnicas que serão empregadas para o registro e a análise. Dependendo das técnicas de coleta, análise e interpretação dos dados, a pesquisa de campo poderá ser classificada como de abordagem predominantemente quantitativa ou qualitativa. (Idem, 2013, p. 60)

4.2. PESQUISA DOCUMENTAL

A pesquisa documental foi realizada na Escola Estadual do Campo no município de Santana-AP, onde se teve acesso ao Projeto Político Pedagógico da Escola, realizou-se também nos Núcleos de Educação do Campo, Educação Especial e no Centro de Pesquisa Educacional, departamentos que se localizam dentro da Secretaria de Educação do Estado do Amapá, onde foi feita verificação quanto ao quantitativo de Escolas, que possuem atendimentos e serviços no Campo dos Municípios do Estado do Amapá e seu quantitativo total em Escolas Estaduais do município de Santana.

Assim como a maioria das tipologias, a pesquisa documental pode integrar o rol de pesquisas utilizadas em um mesmo estudo ou se caracterizar como o único delineamento utilizado para tal (BEUREN, 2006).

A utilização da pesquisa documental foi muito importante, pois foram organizadas informações que se encontravam dispersas, conferindo-lhe uma nova importância como meio de consulta, diante disso, foi feito levantamento do quantitativo de Escolas Estaduais do Campo nos 16 municípios do Estado do Amapá e de acordo com o Centro de Pesquisas Educacionais – CEPE/SEED-AP, 2018 e o Núcleo de Educação no Campo o Estado do Amapá possui cerca de: 172 Escolas Estaduais do Campo, 21 Escolas Estaduais Quilombolas e 54 Escolas Estaduais Indígenas.

O quadro 01 faz uma demonstração dos 16 municípios do Estado do Amapá e seu quantitativo de Escolas Estaduais do Campo.

Quadro 01: Demonstrativo das Escolas Estaduais do Campo do Estado do Amapá

Municípios do Estado do Amapá	Número de Escolas Estaduais do Campo
Amapá	04
Calçoene	02
Cutias	08
Ferreira Gomes	04
Itaubal	07
Laranjal do Jari	06
Macapá	67
Mazagão	17
Oiapoque	01
Pedra Branca do Amapari	06
Porto Grande	12
Pracuuba	05
Santana	08
Serra do Navio	02
Tartarugalzinho	20
Vitória do Jari	01

Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais e Núcleo de Educação do Campo. Ano: 2018

De acordo com documento demonstrativo das Escolas Estaduais do Campo, as mesmas possuem um quantitativo de 2.311 professores lecionando nas diversas disciplinas da matriz curricular das Escolas, estão matriculados 26.300 alunos nessas Escolas, sendo atendidos 9.891 alunos nos anos iniciais, 9.843 nos anos finais do Ensino Fundamental, no Ensino Médio 4.411, no Ensino Fundamental estão matriculados 1.492 alunos e na Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio Estão matriculados 420 alunos.

Fez-se um levantamento do total geral de alunos com necessidades especiais matriculados em Escolas Estaduais do Campo, sendo estes matriculados na escolarização e no Atendimento Educacional Especializado-AEE em todos os municípios do Estado do Amapá de acordo com o Centro de Pesquisa Educacional do Estado. O quadro 02 faz demonstração das respectivas informações.

Quadro 02: Matrícula de alunos com necessidade especial nas Escolas Estaduais do Campo em 2018

Municípios do Estado do Amapá	Matrícula		
	Total Geral	Escolarização	AEE
Amapá	01	01	-
Calçoene	03	03	-
Cutias	04	04	-
Ferreira Gomes	30	24	06
Itaubal	20	11	09
Laranjal do Jari	07	07	-
Macapá	137	90	47
Mazagão	61	39	22
Oiapoque	04	04	-
Pedra Branca do Amapari	23	17	06
Porto Grande	40	27	13
Pracuuba	03	03	-
Santana	123	69	54
Serra do Navio	17	09	08
Tartarugalzinho	42	30	12
Vitória do Jari	29	18	11

Fonte: Centro de Pesquisa Educacional do Amapá. Ano: 2018.

De acordo com o Centro de Pesquisa Educacional do Amapá em 2018, existiam 921 alunos com necessidades especiais matriculados no total geral tanto em Escolas Estaduais do Campo quanto em Escolas Estaduais quilombolas e indígenas, sendo 544 alunos com necessidades especiais matriculados em Escolas Estaduais do campo em todos os municípios do Estado de acordo com o quadro 02 e 377 alunos matriculados entre as Escolas Estaduais quilombolas e indígenas, na escolarização estiveram matriculados 593 alunos com necessidades especiais tanto em Escolas Estaduais do campo, quilombolas e indígenas, possuindo um quantitativo de 356 matriculadas na escolarização de Escolas Estaduais do Campo de acordo com o quadro 02 e 237 matriculados entre Escolas indígenas e quilombolas.

Enquanto que no Atendimento Educacional Especializado possuía um quantitativo de 303 alunos com necessidades especiais matriculados tanto em Escolas Estaduais do campo, quilombolas e indígenas, e de acordo com o quadro 02 existiam 188 alunos matriculados com necessidades especiais em Escolas Estaduais do Campo e 115 alunos com necessidades especiais matriculados no Atendimento Educacional Especializado entre Escolas Estaduais quilombolas e indígenas, fez-se também um levantamento das deficiências existentes em todas as Escolas Estaduais do Campo constatou-se que as mesmas são as seguintes: Cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdo cegueira, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, autismo, Síndrome de Asperger, Síndrome de Rett, transtorno TDI (3) e superdotação. (CEPE-AP, 2018).

Segundo o censo escolar 2018, o Amapá possui cerca de 840 escolas, sendo estas localizadas em áreas urbanas e rurais, são escolas municipais, estaduais, privadas e públicas, dessas 840 (23% escolas), ou seja, 196 escolas suas dependências são acessíveis aos alunos com necessidades especiais e 31% (260 escolas) tem banheiros acessíveis aos alunos com necessidades especiais.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual do Campo do Município de Santana foram encontrados alunos matriculados com necessidades especiais. O quadro 03 faz demonstração das deficiências existentes na Escola do Campo no qual foi feito a pesquisa documental e pesquisa campo de observação.

Quadro 03: Deficiências existentes na Escola Estadual do Campo

Deficiências Existentes na Escola Estadual do Campo em 2019
Deficiência Intelectual
Autismo
Deficiência Auditiva
Transtorno Global do Desenvolvimento
Síndrome de Down
Deficiência Física
Deficiência Visual
Deficiências Múltiplas

Fonte: Projeto Político Pedagógico da Escola

Na Escola há 14 alunos com necessidades especiais matriculados na sala do ensino regular e que recebem atendimento educacional especializado no decorrer das suas aulas, pois um pedido feito pelos pais dos alunos ao gestor da escola, devido os mesmos possuírem diversos obstáculos de os levarem no contra turno. Diante do levantamento feito do quantitativo de deficiências, constataram-se os seguintes números de acordo com as deficiências:

Alunos que tem deficiência intelectual: 06; deficiência auditiva: 01; deficiência visual: 02; autismo: 02; transtorno global do desenvolvimento: 01; Síndrome de Down: 01; deficiência física: 01, e 02 tem deficiências múltiplas (um é deficiente visual e deficiência física e o outro Deficiência Intelectual, auditiva e física).

As Escolas Estaduais do Campo localizadas no Município de Santana, no Estado do Amapá são as seguintes: Escola Estadual Nossa Senhora de Nazaré, Escola Estadual Ana Dias da Costa, Escola Estadual Foz do Rio Matapí, Escola Estadual Alberto Santos Dumont, Escola Estadual Levindo Alves dos Santos, Escola Estadual Francisco de Oliveira Filho, Escola Estadual Osvaldina Ferreira da Silva, Escola São Sebastião do Lago Pirativa.

Abaixo segue o quadro 04 das deficiências existentes nas 08 Escolas Estaduais do Campo do município de Santana e levantamento de todas as deficiências no ano de 2018.

Quadro 04: Escolas Estaduais do Campo em Santana e as deficiências existentes

Escolas Estaduais do Campo	Deficiências existentes em 2018
Esc. Est. Alberto Santos Dumont	Baixa visão, def. auditiva, def. intelectual, def. múltipla e autismo.
Esc. Est. Ana Dias da Costa	Baixa visão, def. física, def. intelectual e autismo.
Esc. Est. Foz do Rio Matapí	Cegueira, def. físico, def. intelectual, def. múltipla, autista e superdotação.
Esc. Est. Francisco de Oliveira Filho	Deficiência física, def. intelectual, def. múltipla e transtorno TDI (3).
Esc. Est. Levindo Alves dos Santos	Baixa visão e def. intelectual
Esc. Est. N. S. de Nazaré	Deficiência auditiva, def. intelectual e autista.
Escola Est. Osvaldina F. Da Silva	Surdez, Def. auditiva, def. física, deficiência intelectual e autista.
Escola Est. São Sebastião do Lago Pirativa.	Não tem alunos com necessidade especial matriculado

Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais e Núcleo de educação do Campo, Ano: 2018

Diante do levantamento feito no quadro 04, sentiu-se a necessidade de fazer a discriminação das deficiências e seu quantitativo que se organizou de acordo com o quadro 05 que ficou da seguinte forma:

Quadro 05: Escolas Estaduais do Campo em Santana e o quantitativo de deficiências existentes

Escolas Estaduais do Campo em Santana	Quantitativo de deficiências existentes
Esc. Est. Alberto Santos Dumont	04 alunos com baixa visão, 04 com deficiência auditiva, 27 deficiência intelectual, 01 deficiência múltipla e 05 autista;
Escola Est. Ana Dias da Costa	02 com baixa visão, 02 deficiência física, 8 deficiência intelectual e 02 autista;
Esc. Est. Foz do Rio Matapí	02 cegos, 02 def. físico 06 def. intelectual, 02 def. múltipla, 03 autista e 01 superdotação;
Esc. Est. Francisco de Oliveira filho	02 def. físico, 8 def. intelectual, 02 def. múltipla e 02 Transtorno TDI (3);
Esc. Est. Levindo Alves dos Santos	01 baixa visão e 01 def. intelectual;
Esc. Est. N. S. de Nazaré	02 deficiência auditiva, 06 deficiência intelectual e autista;
Escola Est. Osvaldina F. Da Silva	06 deficiência intelectual, 01 deficiência auditiva, 02 deficiência visual, 02 autista; 01 transtorno global do desenvolvimento; 01 Síndrome de Down; 01 deficiência física;
Escola Est. São Sebastião do Lago Pirativa	Não houve matrículas de alunos com necessidades especiais no Ensino Regular.

Fonte: Centro de Pesquisas Educacionais e Núcleo de educação do Campo. Ano: 2018

Os procedimentos metodológicos usados na pesquisa foram de grande relevância para a construção do artigo, trazendo conhecimentos sobre a realidade da Escola Estadual do campo e dos alunos com necessidades especiais nela inseridos, bem como o quantitativo das escolas estaduais do campo existentes no município de Santana, as existentes nos 16 municípios do Estado do Amapá e as respectivas deficiências encontradas em cada município.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa partiu justamente de indagações acerca de diagnosticar como se dá o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais educacionais em uma escola estadual de característica do campo do Município de Santana no Estado do Amapá, pois até então havia apenas experiências vividas nas escolas do meio urbano.

E de acordo com a Resolução CNE/CEB de 03 de abril de 2002, “o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida a quem vive na cidade”, e foi justamente a partir dos questionamentos de como seria essa inclusão de alunos com necessidades especiais na educação do campo, que despertou o interesse de pesquisar a respeito do tema proposto (BRASIL, 2002).

E diante de tantos fatores enfrentados até hoje pela educação especial inclusiva e pela educação no campo, pode ser observado que a Escola do Campo em que ocorreu a pesquisa demonstra preocupação com o processo de desenvolvimento intelectual dos alunos com necessidades especiais, e incluem não apenas nas salas de aula, mas também em todas as atividades da escola. E, que acima de tudo, os respeitam e proporcionam uma educação de qualidade visando torna-los indivíduos produtivos e inclusos na sociedade em que vivem.

A Escola do Campo juntamente com o Atendimento Educacional Especializado desenvolve ao longo do ano letivo diversos projetos que visam à inclusão dos alunos com necessidades especiais em todos os projetos do ano letivo. Onde a escola trabalha a diversidade de seus alunos, para que todos conheçam e entendam a individualidade e especificidade de cada um, com conscientização do respeito ao próximo, a sua cultura, crenças, sua necessidade educacional, compreendendo que todos estão juntos por uma educação inclusiva de qualidade.

Os projetos e as atividades foram uns dos fatores que mais chamaram a atenção em relação à pesquisa, pois os mesmos são instrumentos para a busca de melhoria na qualidade de vida dos alunos, de forma organizada e planejada para melhor atendê-los. E os projetos e atividades que a escola promove existem justamente para garantir habilidades nos alunos, habilidades em formar indivíduos capazes de ter autonomia e questionamentos para as suas atividades dentro e fora do âmbito escolar.

Incentivar a ampliação das experiências na educação do campo tanto para os professores quanto para os alunos é fundamental no processo de aprendizagem dos mesmos, pois assim as trocas de conhecimentos e saberes irão fortalecer a educação dentro da sala de aula. E a interdisciplinaridade que existe na escola do campo em que a pesquisa foi realizada, percebeu-se que os professores estão em sintonia através de troca de saberes e diálogos quando formulam os projetos e atividades da escola, visando incluir todas as disciplinas existentes.

E a interdisciplinaridade vem justamente para “ficar mais claro que quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos”, e é com o objetivo de unir saberes e disciplinas que a escola trabalha para desenvolver seus projetos e suas atividades (BRASIL, 2000, p.75).

O inciso I do art. 1º do Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 “garante um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”. Diante do que foi exposto no inciso a Escola Estadual do Campo é uma escola inclusiva, a mesma oferece a todos os alunos sem distinção igualdade e oportunidade a todos, contemplando com isso, o pleno desenvolvimento intelectual e sua preparação ao mercado de trabalho.

Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às peculiaridades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação do campo contextualizada. (BRASIL, 2010)

Quanto a todos os requisitos mencionados acima constatou-se que a matriz curricular não atende as peculiaridades dos alunos do campo, ou seja, todo e qualquer assunto abordado em livros didáticos nas escolas da cidade são os mesmos que circulam na escola do campo, o que o professor faz é só adaptar o conteúdo a realidade do aluno do campo.

Diante das análises documentais foi observado que em todas as Escolas Estaduais do Campo existentes nos 16 municípios do Estado do Amapá existe o Atendimento Educacional Especializado, porém muitos alunos são matriculados no ensino regular, mas não estão matriculados no Atendimento Educacional Especializado-AEE.

Mediante ao art. 208 em seu inciso III a Escola Estadual do Campo realiza Atendimento Educacional Especializado, assim como a Lei garante, oferecendo em seu próprio espaço uma sala que faz o processo de atendimento, assim como reafirma o § 2º do art. 58 da LDB 9.394/96, e também garante a realização deste atendimento de forma gratuita como ressalta o art. 4 inciso III da LDB 9.394/96, inclusive a mesma realiza os atendimentos aos alunos na hora das aulas, devido os pais não possuírem disponibilidade de tempo para trazê-los no contra turno. (BRASIL, 1988)

O inciso III do Artigo 59 da LDB 9.394/1996 ressalta que professores têm que possuir especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns, diante do exposto pelo inciso notou-se que a Escola Estadual do Campo preocupa-se em fazer a inclusão, não integração como o inciso salienta até mesmo porque fazer a integração do aluno é simplesmente não oferecer adaptações necessárias para que ele seja incluído no âmbito escolar. (LDB, 1996)

Foi feito levantamento sobre os Centros de atendimentos especializados existentes no Estado do Amapá e de acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, o Estado do Amapá tem 04 (quatro) Centros que fazem Atendimento Educacional Especializado que são os seguintes: Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, Centro de Atendimento ao Surdo, Centro de Altas Habilidades e superdotação e o Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual. Abaixo esta descrito suas finalidades e tipo de atendimento:

1. O Centro Educacional Raimundo Nonato Dias Rodrigues, fica localizado na Rua Barão de Mauá nº 52, no Bairro Novo Buritizal. É um Centro de Referência no Amapá, faz atendimento às pessoas com necessidade educacional especial sendo a pessoa com deficiência permanente ou temporária. O mesmo foi criado com intuito de realizar atendimentos as pessoas com deficiência.

2. O Centro de Atendimento ao Surdo – CAS: Foi inaugurado em 2006. O mesmo oferece formação continuada aos educadores que possuem alunos surdos e com deficiência auditiva, orientando sobre o uso dos materiais didático acessíveis, bem como cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). O Centro possui equipe composta pelos seguintes profissionais: assistente social, psicólogo, fonoaudiólogo e fisioterapeuta, avaliação diagnóstica de alunos surdos.

3. O Centro de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação foi criado no dia 08 de abril de 2006, a criação do Centro foi exigência de uma Lei Federal por intermédio do MEC, através da SEESP - Secretaria de Educação Especial, a Lei voltava-se para o desenvolvimento do programa de Implantação dos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/superdotação, em todo o país, e um de seus objetivos seria: orientar e apoiar o sistema de ensino quanto a educação especial.

O Centro volta-se ao atendimento de alunos com altas habilidades/superdotação. E para que haja atendimento com excelência aos alunos, o mesmo disponibiliza de diversos profissionais que são os seguintes: pedagogos, psicólogos, assistentes sociais e professores de diferentes áreas de ensino, sendo uma equipe preparada para fazer atendimentos com eficiência.

4. E por fim O Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual que tem como objetivo garantir a todos os estudantes com deficiência visual do Estado do Amapá, acesso aos recursos específicos necessários ao seu desenvolvimento, tais como: orientação e mobilidade; atividade da vida autônoma; livros adaptados textos ampliados, mapas adaptados, etc. Logo, o mesmo realiza atendimento aos alunos com deficiência visual advindo da rede regular de ensino ou da própria comunidade.

O Centro também oferece os seguintes cursos: braille, soroban e outros pequenos cursos todos voltados para formação continuada de educadores que tem interesse em aprimorar mais seus conhecimentos, as inscrições dos cursos também são abertas à comunidade acadêmica e sociedade civil em geral, os cursos são importantes e necessários a todos que desejam aprimorar mais seus conhecimentos com relação ao atendimento a pessoa com deficiência visual.

Os centros educacionais especializados são importantes para as escolas, comunidades, universidades, etc, pois oferecem atendimentos a pessoa com deficiência, proporcionam cursos voltados à educação especial, os centros são como mediadores entre escolas e sala de aula regular, onde são disponibilizados diversos recursos para a melhor adequação do ensino da pessoa com deficiência.

Quanto aos centros educacionais especializados existentes no Estado do Amapá, concentram-se na área urbana dificultando o acesso dos alunos com necessidades especiais do campo até os mesmos. Portanto, a inclusão é feita de escola para escola, ou seja, não acontece do externo, os projetos da SEED não alcançam as escolas do campo. Os cursos ofertados pelos centros não contemplam a comunidade, os alunos, as escolas do campo do Estado do Amapá.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que a educação do campo passou e passa por diversas transformações em relação à educação inclusiva e especial, e que são grandes os desafios que foram e continuam sendo enfrentados na perspectiva de superação imposto pelo sistema capitalista, e essas superações é motivo de orgulho na construção de identidade e de desenvolvimento de suas histórias. E não se pode deixar de explanar os avanços conquistados pela construção dos exemplares e das práticas de Educação no Campo, que mesmo enfrentado diversas barreiras tem conseguido novos territórios de esperança e muita conquista ao longo da história.

Acredita-se que a escola do campo em que a pesquisa foi realizada, promova qualidade de relações com o outro, autonomia, respeito e igualdade, orientando a ação pedagógica para atender e ampliar as necessidades individuais e coletividade, promovendo sucesso e qualidade em seus trabalhos para uma prática educativa de sucesso. Pois é necessário o fortalecimento do desenvolvimento de uma política de valorização do profissional da escola e de seus alunos, fortalecendo a organização de um todo e de suas relações pessoais e educacionais.

O incentivo para a formação de profissionais exemplares é importante, e isso se percebeu na escola do campo, a preocupação e cuidado para uma educação inclusiva de qualidade, buscando encorajar o aluno a ser dependente e autônomo. Vale ressaltar que a educação tem como objetivos a criação de indivíduos capazes de aprender a questionar, refletir criticamente e buscar ainda mais conhecimentos, buscando ser independentes dentro e fora da escola.

A Escola Estadual do Campo não possui uma estrutura física 100% adaptada para alunos com necessidades especiais, e precisa de muitos ajustes, porém possui um quadro de funcionários muito acolhedor e que fazem os mesmos se sentirem incluídos em toda escola. Diante disso inclusão vai muito além de adaptação na estrutura física da escola, inclusão é respeitar, é entender que todos são iguais sem qualquer distinção.

Portanto, é direito do aluno ter uma educação inclusiva de qualidade, seja este do campo, ribeirinho, indígena, quilombola, a escola tem que se organizar adequadamente para receber este aluno em todos os seus processos educacionais, e é dever de todos garantir este processo de inclusão. Enquanto, que o Estado através da secretaria de educação deve desenvolver projetos que contemplem as escolas urbanas e rurais, fazendo jus ao processo de inclusão do aluno com necessidade especial, e aluno do campo, pois a inclusão é direito de todos, buscando uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- [1] Arroyo, Miguel Gonzalez. A educação Básica e o Movimento Social do Campo: IN Caldart, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs) Por uma educação básica do campo. Coleção por uma educação do campo, nº 2, Petrópolis: Vozes, 2004.
- [2] Beuren, I. M. (Org.) et al. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade: Teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atlas. 2006.
- [3] Brasil. Presidência da República. Constituição Federal, de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acessado em 05 de setembro de 2018.
- [4] Brasil, Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado em: 16 de setembro de 2018.
- [5] Brasil, Ministério da Educação e do Desporto. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 1994.
- [6] Brasil, Ministério da Educação. Declaração de Salamanca, 10 de junho de 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em: 17/05/2019.
- [7] Brasil. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: bases legais. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acessado em 20/05/2018.
- [8] Brasil, Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acessado em: 25/05/2019.
- [9] Brasil, Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB 2, 3 de Abril de 2002, Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&Itemid=30192. Acessado em 10 de maio de 2019.
- [10] Brasil, Ministério da Educação. Programa educação inclusiva: Direito à diversidade, Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acessado em: 14/05/2019.
- [11] Brasil, Ministério da Educação e Cultura Secretaria De Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília DF, 2008.
- [12] Brasil, Ministério da Educação. Resolução nº 4, de Outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acessado em: 25/05/2019.
- [13] Brasil, Ministério da Educação. Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf. Acessado em 03 de novembro de 2018.
- [14] Brasil. Decreto N 7.611, de 17 de novembro de 2011 – Dispõe sobre a educação especial o atendimento educacional especializado e das outras providencias, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acessado em: 22 de outubro de 2018
- [15] Brasil. Ministério da Educação Resolução nº 56-CEE, de 2017. Estabelece diretrizes complementares para funcionamento das Instituições da educação do campo, dos povos das águas e das florestas no âmbito da educação básica e superior no Estado do Amapá e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cee.ap.gov.br/det.php?dm=148>. Acessado em 05 de setembro de 2018.
- [16] Brasil, Ministério da Educação. Censo escolar 2018. Disponível em: Disponível em: https://www.qedu.org.br/estado/103-amapa/censo-escolar?year=2018&dependence=0&localization=0&education_stage=0&item=. Acessado em: 15/05/2019.
- [17] Caldart, R.S. Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

- [18] Caldart, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, E. J.; Cerioli, P. R.; Caldart, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.
- [19] Cepe-Seed. Planilha de matrículas de pessoas com deficiências na zona rural. 2018, Ap.
- [20] Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999__Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- [21] Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- [22] Guijarro, María Rosa Blanco. Ensaio Pedagógicos: construindo escolas inclusivas. Brasília: Seesp, 2005. 180 p.
- [23] Mantoan, Maria Tereza Eglér. Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 2ª ed. São Paulo Moderna, 2006.
- [24] Prodanov, Cleber Cristiano. Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico / Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. – 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- [25] Sasaki, Romeu Kazumi. Inclusão. Construindo uma sociedade para todos. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

Capítulo 20

A percepção dos professores quanto a sua formação continuada para atuarem na Educação Inclusiva

Maria de Lourdes Vaz Jordão

Uiara Vaz Jordão

Resumo: O presente trabalho aborda a formação de professores da primeira fase do ensino fundamental para a inclusão de alunos com deficiência. Tem como objetivo identificar a percepção dos professores que atuam na Educação Inclusiva sobre a importância da formação continuada no desenvolvimento das competências necessárias para o desempenho de suas funções. Neste trabalho foi empregada a pesquisa qualitativa. Os participantes foram onze professoras de uma escola filantrópica da cidade de Ipameri-GO, que atuam do 1º ao 5º ano dentro de uma proposta inclusiva. Os dados foram construídos por meio da aplicação de questionário. O estudo identificou que os cursos de formação continuada não levam os professores a refletir e a identificar as teorias que subsidiam suas práticas.

Palavras-Chave: Formação. Inclusão. Deficiência

1. INTRODUÇÃO

Quando a sociedade e o sistema escolar brasileiro busca meios de garantir a todos o cumprimento dos seus direitos e deveres previstos constitucionalmente, falar sobre a formação docente e Educação Inclusiva torna-se uma tarefa desafiadora.

No contexto das atuais políticas públicas de educação, incluir e garantir uma educação de qualidade para todos é o fator mais importante na redefinição dos currículos escolares, desafiando as escolas a assumirem um sistema educacional especial para todos os alunos. É também de suma importância, no cenário da Educação Inclusiva, assinalar a questão da formação de professores como um dos fatores que norteiam os objetivos traçados nesse processo educativo.

Embora o objetivo do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Especial seja uma formação geral dos professores, é importante ressaltar a relevância e necessidade das interações entre professor da Educação Especial e professores do ensino regular, nesse período de transição. Uma educação para todos acontece na troca de experiência, na ação pedagógica, no planejamento coletivo, na busca de métodos diversificados e, acima de tudo, no comprometimento constante.

Desse modo, o eixo da formação docente deve ser a prática educativa, sendo esta capaz de tornar-se possibilidade de teorização a partir da reflexão docente e do saber-fazer ou do aprender a fazer. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que qualquer ambiente de ensino pode também ser considerado lugar de formação. Assim, torna-se evidente que a formação de professores é essencial para que se vislumbrem mudanças na compreensão do ensinar e do aprender. Contudo, os espaços de formação necessitam privilegiar a busca por estas transformações.

É no espaço de formação de professores, que essas práticas tradicionais devem ser superadas, adotando-se mais atitudes dialógicas. Só dessa forma, por meio da aprendizagem dinâmica e ativa, é possível construir conhecimentos e habilidades para se desenvolverem como profissionais reflexivos e investigativos, com capacidade de pensar a prática docente, buscando sempre aperfeiçoá-la. A formação do professor, aliada à sua valorização, contribuirá muito para a qualidade de ensino e, esta, está intrinsecamente relacionada à Educação Inclusiva.

Assim, a pesquisa teve como objetivo identificar a percepção dos professores que atuam na Educação Inclusiva de 1º ao 5º ano no Ensino Fundamental sobre a importância da formação continuada no desenvolvimento das competências necessárias para o bom desempenho de suas funções.

2. METODOLOGIA

A pesquisa segue a abordagem qualitativa que de acordo com Flick (2009), além da relevância educacional, há relevância social na utilização desta metodologia. A sociedade atual apresenta constantes mudanças num mundo globalizado, com o uso cada vez maior das tecnologias em todos os segmentos sociais, o que favorece a oferta de informações.

O lócus para o desenvolvimento desta pesquisa foi uma escola filantrópica, com foro e sede na cidade de Ipameri-GO. A sua criação se deu no dia 04 de setembro de 1968, e oficialmente, passando a gozar de incentivos fiscais e imunidade tributária para desenvolvimento de seu objeto educacional, conforme o Diário Oficial do Município de Ipameri do dia 13/11/68, página 11.

A pesquisa se desenvolveu para dois distintos grupos de participantes. O primeiro, com a participação de professores de apoio e, o segundo grupo refere-se aos professores regentes. Em ambos os casos estão interagindo há alguns anos na educação básica, com atendimento educacional, por níveis e salas especiais, dentro de uma instituição de ensino que há uma década, trabalha com a Educação Inclusiva.

O instrumento usado foi um questionário misto com 09 questões, elaboradas a partir do referencial teórico e do objetivo que norteia este estudo para se ter acesso às opiniões das professoras pesquisadas em relação à formação docente para inclusão de alunos com deficiência.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Percebe-se que a carência de conhecimento por parte dos professores, frente às demandas instituídas em sala de aula, em contato com alunos que detêm todo um processo diferenciado de tratamento e acolhimento, frente à diversidade escolar, é grande.

Rodrigues (2008), ao buscar o porquê das professoras queixarem-se constantemente sobre a falta de formação para dar aulas a crianças com deficiência, aborda uma questão que trata da necessidade de formação em serviço. Segundo o autor, a gestão de uma classe heterogênea exige que esta gestão seja feita com base numa permanente avaliação e reflexão em grupo sobre as melhores estratégias a serem desenvolvidas.

Portanto, o professor constrói na sua prática um rol de conhecimentos que, integrados à formação inicial, enriquece o seu trabalho; daí a importância da existência de uma formação continuada na qual a experiência de sucesso e de fracasso são compartilhadas, configurando um momento de reflexão indispensável à reorientação da prática.

A Educação é um processo e não se esgota num curso inicial, mas é constituída num campo dinâmico, heterogêneo, cujos paradigmas teóricos precisam ser sempre revistos de forma a manter um vínculo efetivo com a realidade da escola. Para Nóvoa (1999) isso significa

[...] conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, sendo a formação encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (p.29).

A formação continuada para Nóvoa (1992) é aquela centrada na investigação e na reflexão. Nesta perspectiva, a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, na educação. É certo que conhecer novas teorias faz parte do processo de construção profissional, mas não bastam, se estas não possibilitam ao professor relacioná-las ao seu conhecimento prático construído no seu cotidiano.

Cardoso (2004) também analisa esta questão ao considerar que é urgente que se criem modalidades de formação em serviço, “as quais deveriam ser organizadas pelas próprias instituições formadoras, especialmente pelo sistema público, de forma a garantir uma formação longitudinal em constante atualização” (p. 61). Essa formação poderia dar-se de diferentes formas, mediante cursos, consultoria, centros de estudos, encontros mensais de professores, além de alternativas que propiciem ao professor desenvolver melhor seu trabalho.

Duas das participantes relataram que falta acompanhamento aos professores, depois de graduados. Vejamos:

Eu acho que só a formação inicial não dá o respaldo necessário a tudo aquilo que o professor vai encontrar, precisaria aí no mínimo de um trabalho continuado, pois essa formação é essencial, mas é básica, e não é suficiente. (Profª 04).

Para realizar um trabalho com mais dignidade é preciso ter uma educação continuada, pois cada dia aparece novidade e o professor precisa preparar para enfrentá-las. (Profª 08).

É de suma importância adequar o processo de formação dos professores à realidade que, atualmente, está voltada para inclusão de alunos com deficiência, reorganizando o processo de formação dos professores, incluindo elementos que lhes permitam sentir-se preparados para incluir alunos com deficiência.

Os cursos de formação docente, segundo Nóvoa (1999), implicam em ir além do suporte teórico. Devem ser voltados, cada vez mais, para o professor como um ser unitário, constituído de trajetória pessoal e profissional e que precisa (re)construir-se diariamente, a fim de que consiga estabelecer uma boa relação consigo e com os outros significativos, bem como melhor adaptar-se e atender às novas demandas sociais e educacionais, dentre elas a educação de pessoas com deficiência.

Os cursos de formação continuada, feitos pelas professoras participantes da pesquisa, foram: Língua Brasileira de Sinais (uma professora); Educação Inclusiva (sete professoras); Dislexia (uma professora); Deficiência Intelectual (quatro professoras); Braille (uma professora); Educar na Diversidade (sete professoras); Educação Especial (cinco professoras); e Atendimento Educacional Especializado (uma professora).

Considerando os cursos de formação continuada apresentados e o número acentuado de professoras que cursaram “Educar na Diversidade” e “Educação Inclusiva” pode-se concluir o quão necessário se fazem, pois de acordo com os relatos:

Hoje, na educação básica do estado de Goiás, todas as escolas são inclusivas, por isso o professor precisa de um curso de formação adequado que ajudam a desenvolver competência para trabalhar com alunos com e sem deficiência numa sala de aula. (Profª.09).

O professor vai ter sempre que estar estudando, se atualizando acerca dessas questões. Todos na escola têm que estar preparado para receber alunos com deficiência e a formação continuada dirigida a essa área é indispensável. (Profª 04).

As opiniões das professoras participantes da pesquisa tornam-se importantes, verificando que muitas consideram que os cursos feitos podem sim ajudá-las no desenvolvimento de seus trabalhos em sala de aula, mesmo que estes tenham carga horária insuficiente e retratem pouco da prática escolar. Tais relatos mostram que os participantes têm a concepção de que dispõem de poucos conhecimentos sobre Educação Inclusiva, que necessitam de preparação e que, para isso, precisam de apoio.

Segundo Alves (2009), todo o processo de formação continuada deve ser desenvolvido em sintonia com as necessidades apresentadas pelos professores já atuantes. Tais professores devem ser ouvidos, especialmente em suas dúvidas, ponto de partida para se traçar novas metas. Sendo assim, é preciso oferecer oportunidades e crédito à capacidade destes profissionais de pesquisarem e de construir novos conhecimentos.

As professoras de apoio ao considerarem os cursos por elas feitos, relatam, ainda, que a formação continuada torna-se facilitadora do convívio do aluno com deficiência no ensino-aprendizagem em conjunto com ambos os professores e que é de extrema importância o aprendizado em conjunto. Vejamos:

Cursos voltados para a educação Inclusiva em conjunto com o professor regente ajuda ambos a pensarem na prática pedagógica. Essa parceria é que nós professores precisamos para desenvolver melhor o trabalho com o aluno com deficiência dentro da sala de aula. (Profª 01).

As discussões em grupo funcionam como importante elemento para se refletir, acatar, recusar práticas que acontecem no espaço escolar (Profª 10).

Os relatos são muito positivos porque demonstram que alguns participantes já desenvolveram a consciência de que precisam de apoio para ampliar seus conhecimentos sobre Educação Inclusiva, e para assumirem a responsabilidade que lhes cabe na preparação para atuação com inclusão de aluno com deficiência.

Conforme afirma Vitaliano (2010), os cursos de educação continuada dirigidos aos professores atuantes devem fugir da ideia de reciclagem, que apresentam conhecimentos acabados. Estes devem ser substituídos por formas que levem o professor a refletir e a identificar as teorias que subsidiam suas práticas.

O processo de formação de um profissional como professor envolve, segundo Nóvoa (2000), diversas relações que se desenvolvem ao longo do tempo, as quais explicitam o modo singular como ele age, reage e interage em seus contextos. É a construção de sua identidade, que evolui, se forma e se transforma desde que o professor ingressa na carreira até o momento de sua aposentadoria.

O conceito de formação, neste sentido, é tomado não só como uma atividade de aprendizagem situada em tempos e espaços limitados e precisos, mas também como ação vital de construção de si próprio (NÓVOA, 1999). Portanto, isso reforça a ideia de que a formação do professor não pode ser concebida como “algo mais”, que se acrescenta ao trabalho diário, mas como parte deste. Sob este ponto de vista, o desafio ao se pensar a formação de professores, consiste em:

Conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas. A formação deve ser encarada como um processo permanente, integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1999, p.29).

Nesse sentido, a formação continuada é a maneira mais segura do professor evoluir em sua profissão e fazer frente a esses desafios. Quando adquire uma formação que lhe proporciona a segurança de saber, o professor torna-se independente dos programas oficiais, ainda que se submeta a eles enquanto profissional. A autonomia que o professor adquire diante de sua profissão e de seus colegas reflete em sua prática pedagógica, no sentido de proporcionar ao aluno oportunidades de crescimento pessoal e de aprendizagem.

Quanto às professoras regentes, embora não tenham manifestado sobre cursos em conjunto com as professoras de apoio, relataram que alguns cursos ensinam metodologia diferenciada e adequada à realidade dos alunos e outros deixam a desejar, como se vê:

É importante para a minha formação enquanto professora como também possibilita uma maior segurança e preparo ao lidar com alunos com deficiência. (Profª 06).

Deixa um pouco a desejar. Leva a conhecer a teoria (conhecer as síndromes e como elas surgem), mas é pobre em oferecer metodologias para aplicar em sala de aula. Precisam ser mais extensos dando oportunidades de trocar experiências com outros professores. Conhecer o trabalho que o outro desenvolve para solucionar o problema dentro de sala é melhor que muita teoria. (Profª 09).

Perrenoud (2007) enfatiza que a formação de professores ainda é voltada, na maioria das vezes, para uma escola idealizada; há uma valorização da teoria em detrimento da atividade prática do docente e pouco ou inexitem disciplinas que envolvem conhecimento específico na área e o trabalho pedagógico junto ao aluno com deficiência.

A sequência de conhecimentos e discussões priorizadas nesse eixo possibilitou às professoras uma reflexão sobre o seu papel enquanto docente frente à diversidade, bem como sobre aspectos históricos e relativos à atual política de educação inclusiva instituída no país.

Diante de tal fato, Vitaliano (2010) argumenta que para se efetivar essa política educacional, há a necessidade de um trabalho articulado entre diversos setores da sociedade e que o trabalho inclusivo no âmbito da escola, empreendido isoladamente, sem a contribuição de outros profissionais, dificilmente se concretizará.

Sendo assim, e considerando a formação em serviço, todo esse processo deve ser desenvolvido em sintonia com as necessidades apresentadas pelos professores atuantes. Tais professores devem ser ouvidos, especialmente suas dúvidas, suas angústias. Suas histórias não podem ser negadas. Elas se constituem no ponto de partida para traçar novas metas. Para isso devem-se oferecer oportunidades e crédito à capacidade destes profissionais de pesquisarem e de construir novos conhecimentos.

Vários aspectos foram citados pelas professoras, tidos como pontos fortes nos cursos de formação continuada, como as atividades teóricas e práticas propostas, discussão sobre conteúdo e material atualizados, participação de outros profissionais, entre outros. Destacaram, ainda, que um dos pontos fortes dos cursos, de uma maneira geral, é o processo em si, em função do envolvimento de todos, onde podem expressar suas dúvidas, suas angústias, suas necessidades e dificuldades, de modo que as trocas em grupo possibilitem não só uma reflexão pessoal, mas, também profissional, acerca do papel da instituição diante da inclusão escolar.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como finalidade identificar a percepção dos professores, que atuam na Educação Inclusiva, em relação à importância da formação continuada no desenvolvimento das competências necessárias para uma boa atuação em sala de aula.

Foi constatado que a formação continuada pode assumir grande importância na formação permanente do professor, complementando e auxiliando seu desenvolvimento profissional e, principalmente, suprimindo deficiências da formação inicial em relação aos alunos com deficiência e a presença destes em sala de aula. Nesse sentido, a relevância desses processos permite reconhecer que é necessário repensar a formação de professores com base nos saberes e experiências das professoras visando a construir outros espaços e meios de aprendizagem.

Esta constatação faz compreender que é necessária também interação constante nos cursos de formação continuada entre o professor regente e o professor de apoio que possibilitam converter-se em discussões e pesquisas visando à atualização dos conteúdos aplicados em sala de aula, com a finalidade de atender melhor às necessidades sentidas por ambos em relação aos seus alunos. Alguns relatos deixaram claro que a formação é permanente, se faz de diversas formas e em diferentes lugares, isto é, a formação se faz vivendo e discutindo.

Através da análise e interpretação dos dados foi possível perceber que é de fundamental importância que os cursos de formação em serviço formem professores capazes de refletir sobre sua prática pedagógica e que os levem a compreender a importância de uma Educação Inclusiva, fazendo uso dos recursos pedagógicos que lhe forem disponibilizados a fim de possibilitar o desenvolvimento educacional dos alunos com deficiência, modificando e adaptando os sistemas de apoio e o currículo de acordo com as necessidades deles.

REFERÊNCIAS

- [1] Alves, C. N. O Coordenador Pedagógico como Agente para a Inclusão. In: Santos, M. P. dos; Paulino M. M. (Orgs.). *Inclusão em Educação: culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009. p.83-106.
- [2] Cardoso, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão – uma longa caminhada. Stobaus, C. *Educação especial: em direção a educação inclusiva*. Porto alegre, Edipucrs, 2004.
- [3] Duarte, N. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação de professores (Por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 24, n.83, p.601 – 625 ago. 2003.
- [4] Fernández, J. A. T. Organização da escola para a sociedade multicultural. In: *Jornadas Nacionais de Universidade e educação especial*, 15., 1998. Oviedo. Anais... Oviedo: Universidade de Oviedo, 1998. v.1, p. 59-90
- [5] Ferreira, M. C. C; Ferreira, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: Góes, M. C. R; Laplane, A. L. F. (org.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- [6] Flick, Uwe. *Introdução a pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: artmed, 2009.
- [7] Fonseca, V. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.
- [8] Garrido, I. C. A Abertura e flexibilidade organizacional. Peça chave na resposta diante de alunos com necessidades e interesses diversos. In: *Jornadas Nacionais de Universidade e educação especial*, 15., 1998. Oviedo. Anais... Oviedo: Universidade de Oviedo, 1998. v.1, p. 483 – 492.
- [9] Jesus, D. M. de Formação de professores para a inclusão escolar: instituindo um lugar de conhecimento. In: Mendes, E. G.; Almeida, M. S. Hayashi, M. C. P. I. *Temas em Educação Especial: conhecimentos para fundamentar a prática*. Araraquara (SP): Junqueira &Marin: Brasília, DF: Capes – Prdesp, 2008, p. 75-82.
- [10] Nóvoa, António. Os professores e suas histórias de vida. In: Nóvoa, António. (Org.) *Vida de professores*. Coleção Ciências da Educação. V. Proto: Ed. Proto. 1992.
- [11] _____. *Os professores e sua formação*. Lisboa Dom Quixote, 1999.
- [12] _____. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000.
- [13] Perrenoud, P. *10 novas competência para ensinar*. Porto alegre: Artmed, 2007.
- [14] Prado, M. E. B. B.; Freire, F. M. P. A formação em serviço visando a reconstrução da prática educacional. In: Freire, F. M. P.; Valente, A. (Orgs) *Aprendendo para a Vida: os Computadores na Sala de Aula*. São Paulo: Cortez, 2001.
- [15] Rodrigues, D (org). *Inclusão e educação, doze olhares sobre a educação inclusiva*. In Correia, Luis de Miranda. *Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais*. Sammus editorial: 2008.

[16] Silva, B. e. A inserção da arte no currículo escolar (Pernambuco, 19950-1980). 2004-191f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2004.

[17] Viataliano, C. R. Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Londrina: EDUEL, 2010.

Capítulo 21

Validade social de um programa de mudança de atitudes sociais de alunos e professores em relação à inclusão

Camila Mugnai Vieira

Sadao Omote

Resumo: A mensuração da validade social de uma intervenção, segundo os próprios participantes, pode ser um recurso adicional a dar parâmetros da efetividade desta, pois indica a aceitabilidade dos efeitos obtidos com a intervenção. O presente capítulo refere-se a um trabalho mais amplo, no qual professores foram capacitados para ministrar um programa informativo aos seus alunos, visando a mudança de atitudes sociais deles em relação à inclusão. Participaram do estudo 61 professores do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos destas escolas. Uma delas constituiu o grupo experimental (GE) e a outra o controle (GC). Ambos passaram por pré e pós-testes, com aplicação de escalas para mensuração de atitudes sociais em relação à inclusão. Os professores do GE e, posteriormente, do GC, foram capacitados e ministraram aos seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil, com estratégias lúdicas e pedagógicas diversas. Professores e alunos que participaram do programa mudaram significativamente suas atitudes sociais em relação à inclusão, tendo estas se tornado mais favoráveis. Após a capacitação, os professores responderam à 'Escala de Validade Social do Programa', na qual indicaram seu aproveitamento e aceitabilidade da intervenção, com resultados também positivos. O instrumento utilizado mostrou-se interessante para mensurar a validade social de uma intervenção desta natureza, podendo ser adaptado em outros estudos e programas, como instrumento de avaliação da satisfação dos participantes, das potencialidades e possíveis fragilidades da intervenção, servindo como norteadores para o aprimoramento destas.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Formação de professores. Validade social.

1. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E MUDANÇAS NAS ATITUDES SOCIAIS

Os fundamentos da Educação Inclusiva precisam chegar aos cursos de formação de professores. É necessário propiciar conhecimento adequado, atitudes positivas e compromisso, fundamentados em valores inclusivos (RODRIGUES; LIMARODRIGUES, 2011). As atitudes sociais dos professores afetam o acolhimento, o suporte provido aos alunos com deficiência, assim como o convívio de toda a classe, sendo pontos críticos para o sucesso da inclusão (COOK, 2002).

A maioria dos estudos sobre atitudes sociais indicou que os professores sentem que lhes falta o preparo adequado para atuar no ensino inclusivo e apontam, indubitavelmente, a necessidade de investimento na sua formação inicial, assim como em capacitações em serviço (VITALINO, 2007). Também foram realizadas pesquisas que avaliaram os efeitos de diferentes intervenções que visaram modificar as atitudes sociais de crianças em relação à inclusão (BOER, 2012; FERREIRA, 1998).

O diferencial de algumas pesquisas, como a de Gash (1993) e de Rocha e Carrara (2008), por exemplo, está no fato de enfocarem em suas intervenções não os alunos isoladamente, mas o professor como via de acesso ao alunado. Por meio da capacitação de professores, buscaram afetar as atitudes sociais dos estudantes.

Salienta-se a importância do rigor científico necessário a investigações dessa natureza, algo muitas vezes negligenciado em relação aos estudos de campo sobre atitudes sociais, quando não são utilizados instrumentos padronizados ou realizados delineamentos metodológicos adequados, o que pode levar a conclusões superficiais e vagas, pautadas em meras inferências dos pesquisadores (OMOTE, 2003).

García, Díaz e Rodríguez (2009) revisaram programas para mudanças de atitudes sociais em relação a pessoas com deficiência, em resumos publicados entre 1972 e 2009 em bases de dados específicas, e as técnicas utilizadas em sua implementação e destacaram fragilidades metodológicas em muitos trabalhos, dentre elas, a falta de continuidade das pesquisas, restritas a um período de tempo muito curto, as técnicas e os instrumentos de medida sem estudos prévios e a inadequação de vários desenhos experimentais.

A mensuração da validade social de uma intervenção, segundo os próprios participantes, pode ser um recurso adicional a dar parâmetros da efetividade desta. De acordo com Kazdin (1977), a avaliação da validade social relaciona-se à aceitabilidade de programas de intervenção pelos sujeitos participantes. O autor referiu-se mais à aplicabilidade do conceito que à análise do comportamento, mas indicou elementos importantes do objetivo desta mensuração a serem considerados, como a verificação da importância da intervenção para o ambiente natural dos sujeitos, sua satisfação em participar do procedimento e a aceitabilidade dos efeitos obtidos com a intervenção.

O presente trabalho faz análise da validade social de um trabalho mais amplo, no qual professores foram capacitados para ministrar um programa informativo aos seus alunos, visando a mudança de atitudes sociais destes em relação à inclusão (VIEIRA, 2014).

2. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Participaram do estudo 61 professores do ciclo I do ensino fundamental de duas escolas municipais de uma cidade do interior de São Paulo e 516 alunos destas escolas. Os professores e alunos de uma delas constituíram o grupo experimental (GE) e os da outra o grupo controle (GC). Ambos os grupos passaram por pré e pós-testes, nos quais foi aplicada aos professores a Escala Likert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) e aos alunos, a Escala Infantil de Mensuração de Atitudes Sociais em relação à Inclusão.

Foi realizada uma intervenção com os professores do GE, capacitando-os a ministrar aos seus estudantes um programa informativo sobre deficiências e inclusão voltado ao público infantil, no qual foram utilizadas variadas estratégias pedagógicas e lúdicas. Foram realizados sete encontros com os professores no Horário de Estudo Coletivo, com duração de uma hora e meia cada e periodicidade quinzenal. Nas semanas em que não ocorreram os encontros presenciais, os professores aplicaram aos seus estudantes parte do programa informativo para a qual foram capacitados na semana anterior.

Após a conclusão dos trabalhos com os professores do GE, foi realizada a mesma capacitação com os professores do GC, que também ministraram o programa aos seus alunos. Concluídas todas as etapas de capacitação dos professores do GC, realizou-se um pós-teste neste grupo e um *follow up* com os professores do GE.

Em ambos os grupos, metade dos professores respondeu à forma A da ELASI e a outra metade à forma B no pré-teste. No pós-teste, a metade que havia respondido à forma A respondeu à forma B e vice-versa. O GE passou por uma terceira avaliação no *follow up*. Neste caso, cada professor respondeu à mesma forma usada no pré-teste.

Após a realização da capacitação com os professores tanto do GE quanto do GC foi aplicada a Escala de Validade Social do Programa (EVSP), composta por 14 itens com afirmações sobre diferentes aspectos da capacitação e do programa (aproveitamento destes para os professores e alunos, aplicabilidade do conhecimento nas relações com pessoas com deficiências e vários pontos sobre as estratégias adotadas). Cada item tinha cinco alternativas de concordância, devendo ser assinalada apenas uma. As alternativas eram graduadas de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, 2 para “discordo mais ou menos”, 3 para “nem concordo nem discordo”, 4 para “concordo mais ou menos” e 5 para “concordo inteiramente”. Esta escala foi elaborada especificamente para este estudo, com base em instrumento similar de Araújo (2011). A EVSP é apresentada na íntegra ao final do capítulo.

Para fins de análise de dados, foram calculados os escores de cada participante nas escalas de atitudes sociais em relação à inclusão, segundo procedimento estabelecido por Omote (2005), e realizadas comparações entre os grupos nas diferentes etapas, a partir de provas estatísticas pertinentes.

Para a EVSP, também foram calculados escores individuais dos respondentes. Para cada um dos 14 itens, foram atribuídas notas de acordo com as alternativas assinaladas, de 1 a 5, sendo 1 para “discordo inteiramente”, até 5 para “concordo inteiramente”. No caso de o participante ter assinalado mais de uma alternativa ou nenhuma, foi atribuído a nota 0. O escore total de cada participante poderia variar de 0 a 70, sendo considerado maior o grau de validade social atribuída ao programa quanto maior for o escore do sujeito.

3.VALIDADE SOCIAL DO PROGRAMA DE MUDANÇAS DE ATITUDES

Os resultados obtidos indicam que a capacitação modificou nos professores as atitudes sociais em relação à inclusão, tornando-as mais favoráveis. O procedimento realizado em um primeiro momento com o GE e posteriormente com GC, como uma replicação intradelineamento, fortaleceu a confiabilidade dos resultados do experimento: os efeitos da capacitação obtidos com o GE foram confirmados no grupo GC, em um diferente momento. Ademais, com o *follow up*, verificou-se que as mudanças observadas no GE logo após a sua intervenção mantiveram-se depois de transcorridas 18 semanas. A capacitação consistia também na aplicação pelos professores do programa informativo a suas respectivas classes. As atitudes sociais desses alunos em relação à inclusão foram mensuradas por meio de uma escala infantil antes e depois dessa intervenção. Os resultados indicam que o programa informativo aplicado pelos professores aos seus estudantes produziu efeitos positivos nas atitudes sociais do alunado, tornando-as mais favoráveis à inclusão.

O foco deste capítulo sobre a avaliação pelos professores da validade social da intervenção realizada, por meio dos resultados obtidos na EVSP. Para tal análise, foram reunidos os professores do GE e do GC, totalizando 61 participantes.

Como esse instrumento foi elaborado especificamente para a presente pesquisa e foi utilizado sem a devida validação, calculou-se o coeficiente Alfa de Cronbach, com o objetivo de avaliar a consistência interna da escala, ou seja, avaliar a magnitude com que seus itens estão correlacionados. O valor obtido do coeficiente

Alfa de Cronbach foi 0,84, considerado na literatura como de alta confiabilidade (CORTINA, 1993).

Os escores da EVSP variaram de 49 a 70, com a mediana de 66. A título de medida de dispersão, foram calculados os quartis 1 e 3, tendo encontrado os valores 62 e 68, respectivamente.

Tabela 1 – Resultados da EVSP

Grupos	Variação (Mín. - Máx.)	Mediana	Dispersão (Q1 - Q3)
GE n= 38	49-70	63,5	59,3-68
GC n= 23	57-70	68	65,5-69
REUNIDOS n= 61	49-70	66	62-68

Considerando os escores da EVSP, pode ser revelador verificar a razão da variação nessa avaliação, se todos os professores foram submetidos a um mesmo programa de capacitação sob condições controladas. Uma possibilidade plausível poderia ser alguma relação entre a percepção da validade social do programa e as atitudes sociais em relação à inclusão. Para verificar essa possibilidade, foram reunidos o GE e o GC e calculada a mediana dos escores da ELASI obtidos no pré-teste e a mediana dos escores da EVSP. Foi feita a partição do grupo em quatro subgrupos em função dessas duas medianas, constituindo uma tabela de contingência 2x2.

Observou-se neste cruzamento de dados que, dentre os professores que estavam no grupo de escores de atitudes sociais abaixo da mediana no pré-teste, 54,5% apresentaram escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, avaliaram o programa menos positivamente e 45,5% avaliaram o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com atitudes mais favoráveis no pré-teste, 52,2% avaliou o programa mais positivamente, enquanto 47,8% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP. Embora seja observada certa tendência de os professores com atitudes sociais mais positivas avaliarem o programa mais positivamente e os professores com atitudes menos favoráveis avaliarem menos positivamente, esta diferença não é estatisticamente significativa. Conclui-se que a avaliação da validade social do programa pelos professores não está relacionada às suas atitudes sociais em relação à inclusão.

Tabela 2 – EVSP e atitudes sociais dos professores no pré-teste

Grupos	Abaixo mediana ELASI no pré	Acima mediana ELASI no pré	TOTAL
EVSP abaixo da mediana	12 (54,5%)	11 (47,8%)	23 (51,1%)
EVSP acima da mediana	10 (45,5%)	12 (52,2%)	22 (48,9%)
TOTAL	22 (100%)	23 (100%)	45 (100%)

Outro cruzamento realizado referiu-se aos escores de validade social e às mudanças nas atitudes sociais dos professores, partindo do seguinte questionamento: aqueles que avaliaram o programa mais positivamente foram também aqueles que modificaram suas atitudes?

Para o cruzamento, dividiu-se os professores em dois grupos, um com escores acima e outro com escores abaixo da mediana na escala de validade social. Esses grupos foram comparados em relação a terem apresentado mudanças positivas em suas atitudes sociais após a capacitação ou não.

Compararam-se o grupo com mudanças positivas e o grupo sem mudanças positivas com relação aos escores destes grupos medidos na EVSP. Essa comparação deu-se por meio da Prova de Fisher. A Tabela 13 ilustra os resultados deste cruzamento.

Neste cruzamento de dados, observa-se que dentre os professores que não apresentaram mudanças positivas com o programa, metade (50%) apresentou escores na EVSP abaixo da mediana, ou seja, 10 docentes avaliaram o programa menos positivamente e a outra metade (50%) avaliou o programa mais positivamente. Já no grupo de professores com mudanças positivas em suas atitudes sociais após o programa, 56,2% avaliaram o programa mais positivamente, enquanto 43,8% ficaram no grupo abaixo da mediana na EVSP.

Tabela 3 – EVSP e mudanças nas atitudes sociais dos professores

Grupos	Sem mudanças positivas	Com mudanças positivas	TOTAL
EVSP abaixo da mediana	10 (50%)	14 (43,8%)	24 (46,2%)
EVSP acima da mediana	10 (50%)	18 (56,2%)	28 (53,8%)
TOTAL	20 (100%)	32 (100%)	52 (100%)

A diferença entre os grupos não se mostrou significativa ($p=0,78$), ou seja, os professores avaliaram o programa como mais ou menos positivo, independentemente de suas atitudes sociais terem sido modificadas por ele. Assim, é possível concluir que mesmo com resultados mais ou menos efetivos nas mudanças de suas atitudes sociais, o programa teve sua validade reconhecida pelos professores.

4. CONCLUSÕES

Independentemente dos resultados finais observados na modificação das atitudes sociais docente, os professores valorizaram a capacitação em seus vários âmbitos. Talvez mesmo aqueles que não tiveram suas atitudes sociais alteradas pelo programa, conseguiram visualizar seu potencial. Alguns dos conceitos trabalhados e das estratégias propostas, embora não tenham sido suficientes para modificar suas atitudes, talvez tenham sido aproveitados, pois fizeram com que sua percepção da proposta fosse positiva.

Esses dados indicam que mesmo dentre aqueles com atitudes sociais mais desfavoráveis em relação à inclusão inicialmente, houve certa receptividade da capacitação. O programa não foi alvo de críticas negativas e parece haver aceitação das intervenções desta natureza por parte dos professores. Talvez devam ser pensadas estratégias diversificadas, um período diferente de intervenção, duração e intervalos entre os encontros, etc, para que a efetividade do programa no que tange às mudanças de atitudes sociais em relação à inclusão alcance todos os sujeitos. De todo modo, a validação social indica abertura destes professores a propostas desta natureza, independentemente de suas atitudes sociais.

A EVSP mostrou-se um instrumento interessante para mensurar a validade social de uma intervenção desta natureza, podendo ser adaptado em outros estudos e programas, como instrumento de avaliação da satisfação dos participantes, um recurso adicional para dar parâmetros da efetividade destes, suas potencialidades e possíveis fragilidades. Os dados coletados por escalas de validade social como esta podem servir como norteadores para o aprimoramento de diversas intervenções.

REFERÊNCIAS

- [1] Araujo, R. M. de. Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência: pesquisa-ação emancipatória. 2011. 187f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.
- [2] Boer, A. A. de. Inclusion: a question off attitudes? A Study on those directly involved in the primary education of students with special educational needs and their social participation. Groningen: Stichtin Kinder studies, 2012.
- [3] Cook, B. G. Inclusive attitudes, strengths, and weaknesses of pre-service general educators enrolled in a curriculum infusion teacher preparation program. *Teacher Education and Special Education*, v. 25, n. 3, p. 262-277, 2002.
- [4] Cortina, J. M. What is coefficient alpha? An examination of theory and applications.
- [5] *Journal of Applied Psychology*, v. 78, p. 98-104, 1993.
- [6] Ferreira, S. L. Aprendendo sobre a deficiência mental: um programa para crianças. São Paulo: Memnon, 1998.
- [7] García, M. A. F.; Díaz, A. L. A.; Rodríguez, M. A. A. Revisión y análisis de los programas de cambio de actitudes hacia personas com discapacidad. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud / Annuary of Clinical and Health Psychology*, v. 5, p. 85-98, 2009.
- [8] Gash, H. A Constructivist attempt to change attitudes towards children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, v. 8, p. 106-125, 1993.
- [9] Kazdin, A. E. Assessing the clinical or applied significance of behavior change through social validation. *Behavior Modification*, v. 1, p. 427-452, 1977.
- [10] Omote, S. A Construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão: notas preliminares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 1, p. 33-47, 2005.
- [11] _____. A Pesquisa em educação especial. In: Marquezine, M. C.; Almeida, M. A.; Omote, S. Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: Eduel, 2003. p. xvii-xxi.
- [12] Rocha, J. F. da; Carrara, K. Formação ética para a cidadania: reorganizando contingências na interação professor-aluno. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 221-230, jul./dez., 2011.
- [13] Rodrigues, D.; Lima-Rodrigues, L. Formação de professores e inclusão: como se reformam os reformadores? *Educ.*, Curitiba, n. 41, jul./sep., 2011. (Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais)

[16] Vieira, C. M. Atitudes sociais em relação à inclusão: efeitos da capacitação de professores para ministrar programa informativo aos alunos.183f Tese (Doutorado em Educação) -Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências. Marília, 2014.

[17] Vitalino, C. R. Análise da necessidade de preparação pedagógica de professores de cursos de licenciatura para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 13, n. 3, p. 399-414, 2007.

ESCALA DE VALIDADE SOCIAL DO PROGRAMA (EVSP)**IDENTIFICAÇÃO:**

Nome: _____

Escola: _____

No quadro a seguir são apresentadas afirmações sobre o programa de capacitação do qual você participou. Para cada item, assinale com um X apenas uma das alternativas de 1 a 5, que correspondem a seguinte legenda:

1. Discordo inteiramente
2. Discordo mais ou menos
3. Nem concordo nem discordo
4. Concordo mais ou menos
5. Concordo inteiramente

ITENS		1	2	3	4	5
1.	Com esse programa, aprendi conceitos importantes sobre deficiências e inclusão					
2.	Após os encontros, eu irei me relacionar melhor com pessoas com deficiências					
3.	Com o programa, meus alunos aprenderam conceitos importantes sobre o tema deficiências e inclusão					
4.	Após o programa, acredito que meus alunos irão relacionar-se melhor com pessoas com deficiências					
5.	Os temas abordados nos encontros foram interessantes					
6.	A estratégia de exposição dialogada na capacitação dos professores foi eficaz					
7.	Os emails enviados com os slides e impressos sobre os encontros auxiliaram o trabalho					
8.	As estratégias propostas para cada encontro com os estudantes foram interessantes (vídeos, livros, fantoches, jogos etc)					
9.	Eu pretendo utilizar as propostas deste programa com outros alunos, nos próximos anos					
10.	O que eu aprendi nesse programa pode ser aproveitado em outros contextos no qual a temática da diversidade é importante					
11.	Esse programa pode contribuir para o processo de inclusão nas escolas					
12.	Esse programa estimulou o meu interesse em aprender mais sobre as deficiências e a inclusão					
13.	Eu indicaria esse programa para outros colegas professores					
14.	Eu queria que este programa de capacitação tivesse continuidade na minha escola					

Autores

ALDAIR OLIVEIRA DE ANDRADE

Professor da Universidade Federal do Amazonas.

ALESSANDRA DE SOUSA GONÇALVES

Graduada em História pela Universidade Estadual Vale do Acaraú em Licenciatura Específica em História (2007) e em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (2016). Possui Pós-Graduação em Psicopedagogia Institucional com Habilitação em Educação Especial pela Faculdade Montenegro (2010) e em Estudos Afro-Brasileiro pelo Instituto de Ensino Superior Franciscano (2012). Atualmente é graduanda em Letras/Libras pela Universidade Federal Rural da Amazônia e professora/coordenadora nas Escolas Osvaldo Gomes e Cândido Vilhena, rede municipal de Vigia, PA. Tem experiência com jovens e adultos no Projovem campo saberes da terra, educação infantil e educação especial.

AMANDA CAROLINA CLAUDINO PEREIRA

Mestre em Psicologia Cognitiva, Especialista em Psicopedagogia Institucional, Especializanda em Neuropsicologia, Docente na Faculdade Católica do Rio Grande do Norte e Psicóloga Clínica com formação em Desenvolvimento Humano.

AMANDA MALATO SANTOS

Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2014), Pós-graduação LATO-SENSU em Língua Portuguesa e Literaturas pela Faculdades Integradas Brasil Amazônia - FIBRA (concluído em junho de 2017). Habilitada para atuar como professora de Língua Portuguesa, Redação e Literatura. Tem experiência na área de produção textual, com ênfase em redações para vestibulares e ENEM. Formação acadêmica/titulação: Especialização em LATO-SENSU LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURAS - FIBRA, Brasil./ Graduação em Letras - Língua Portuguesa - UFPA, Brasil.

AMANDA MICHELINE DE AMADOR LUCENA

Possui Licenciatura e bacharelado em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual da Paraíba (2002), mestrado em Engenharia Agrícola pela Universidade Federal da Paraíba (2004), doutorado em Recursos Naturais pela UFCG. Entre 2010 e 2015 desenvolveu o pós-doutorado em Fitomelhoramento (Embrapa Algodão/CNPq) com parte da pesquisa desenvolvida na Texas Tech University (EUA). Graduada em Pedagogia e atua como docente e orientadora na área de educação.

ANA CRISTINA SILVA DAXENBERGER

Doutora em Educação Escolar pela Unesp Júlio de Mesquita; Mestre em Educação pela UMESP, Pedagoga pelo Centro Universitário Fundação Santo André. Possui Especialização em Educação a Distância e Psicopedagogia. Professora Associada da Universidade Federal da Paraíba. Assessora do Comitê de Inclusão e Acessibilidade, membro do NEABI, Núcleo de Estudos Afrobrasileiros da UFPB. Professora da UAB/UFPB, do curso Letras Libras. Pesquisa e Extensionista na área de inclusão e estudos étnico-raciais. Já publicou vários artigos na área de inclusão e estudos étnico-raciais.

ARETHA FEITOSA DE ARAÚJO

Enfermeira. Doutoranda em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará. Docente da Faculdade de Juazeiro do Norte. Integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas em Enfermagem e Saúde Coletiva (UECE/CNPq): Linha de Pesquisa: Cuidado Clínico e Educativo de Enfermagem e Saúde, Juventudes, Gêneros, Sexualidades, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Saúde. Mobilizadora Pedagógica da Web Rádio AJIR: projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão.

BRENDA SANTOS DA SILVA

Técnico em Comércio Exterior; Graduada em Pedagogia. Estagiária na Escola Sesc. Bolsista na UNIFAP. Minicursos na área da Educação

CAMILA MUGNAI VIEIRA

Docente da Disciplina de Psicologia e do Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Ensino em Saúde da Faculdade de Medicina de Marília (Famema). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Campus de Marília.

CAROLINA SILVA GOMES DE SOUSA

Professora de Educação Infantil no Colégio Pedro II, formada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Bacharel em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e Especialista em Educação Infantil pela AVM - Universidade Cândido Mendes. Integrante do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Infância e Filosofia (NEPLIF/CP2) e do Grupo de Estudos em Educação Infantil e Literatura do Colégio Pedro II. Atualmente cursa o mestrado em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF), desenvolvendo a pesquisa “Crianças e suas territorialidades: Um estudo sobre as formas que as crianças especializam a vida” e integra o Grupo de Pesquisas e Estudos em Geografia da Infância - GRUPEGI (CNPq/UFF-UFJF). Atuou com professora de Educação Infantil na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro (2014 – 2017) e esteve professora supervisora do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Pedagogia com ênfase na Educação Infantil da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) no ano de 2018.

CHRISTIANE VALÊSKA ARAUJO COSTA LIMA

Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Federal do Maranhão (1997). Mestra em Educação (Universidade Federal do Ceará). Atualmente trabalha como Professora Universitária. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase na área de Educação e Saúde. Especializações em Psicopedagogia (2005) e em Estratégia de Saúde da Família (2008). Realiza palestras motivacionais e de relacionamento interpessoal em empresas. Também atua profissionalmente nas seguintes áreas : Desenvolvimento de Projetos nas áreas de Serviço Social e Educação Inclusiva.

CINTIA TAVARES FERREIRA

Atualmente é Coordenadora do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE) na Educação Infantil do Centro de Referência em Educação Infantil Realengo (CREIR) - Colégio Pedro II. Atuou como Professora de Educação Infantil (PEI) na Rede Municipal do Rio de Janeiro. Mestranda em Educação - PPGE/UFRJ. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Surdez (GEPeSS) / UFRJ/DGP/CNPq. Graduação em Pedagogia - UERJ (2013). Especialista em Psicopedagogia na AVM - Faculdade Integrada (2014). Especialista em Educação Infantil - Colégio Pedro II (2016). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Infantil e Educação Especial.

DANILZA DE SOUZA TEIXEIRA

Professora da Universidade Federal do Amazonas.

DR. CLEVERTON JOSÉ DE SOUZA FARIAS

Possui graduação em Licenciatura Plena Em Educação Física (1997) e especialização em Psicopedagogia (2006) pela Universidade Federal do Amazonas (1997), mestrado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2004), doutorado em Educação Física pela Universidade de São Paulo (2011) e pós-doutorado em Educação Física pela Universidade de Pernambuco. Atualmente é professor da Universidade Federal do Amazonas. Tem experiência na área de

Educação Física, com ênfase em Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: criança, atividades motoras, coordenação motora, atividade física, educação e transtorno do desenvolvimento da coordenação.

ELIANA LOURENÇO DE SOUZA

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, Campina Grande-PB

ERIVAN ALVES DOS SANTOS

Professor da educação básica, graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Tem experiência na área de Educação, com ênfase na alfabetização e letramento em turmas dos anos iniciais 1º e 2º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, atua como professor em uma turma multisseriada do 1º e 2º ano, em uma escola zona rural do Município de Goiana - PE. Está concluindo o curso de especialização de Psicopedagogia Institucional no Centro Integrado de Tecnologia e Pesquisa (CINTEP). Interessa-se por alfabetização e letramento no ciclo de alfabetização, educação inclusiva, formação de professores na perspectiva da educação inclusiva, educação especial, inclusão da pessoa com deficiência, adequação curricular, ensino colaborativo na perspectiva da educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado (AEE).

FERNANDO STYVISON TOME DA SILVA

Licenciado em Educação Física Graduado pela Universidade Paulista- UNIP. Professor efetivo na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas- SEDUC

GIOVANNE SILVA BERGER TONOLI

Graduada em Pedagogia; Especialista em Psicopedagogia Clínico Institucional; Especialista em Administração Escolar; Especialista em Políticas Públicas, área de concentração Educação Especial; Mestre em Educação;

IRINEUSA MARIA FERREIRA

Especialista em Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Economia Solidária pela Universidade Federal de Campina Grande-CDSA - Campus/Sumé/PB. Professora da Escola Estadual Prof. José Gonçalves de Queiroz/Sumé/PB

IZA SIMONE RODRIGUES DE SOUSA

Graduação em Licenciatura Matemática pela AESA- Autarquia de Ensino Superior de Arcoverde (2010), Especialista em matemática pela FABEJA (2010) - Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim-PE, Estudante de Pedagogia pela UNIASSELVI- Faculdade Leonardo da Vinci, Estudante de Psicopedagogia Institucional pela FBJ- Faculdade de Belo Jardim. Professora efetiva da rede municipal de ensino de Pedra-PE desde 2007, Professora efetiva da rede municipal de Belo Jardim desde 2007. Atualmente exercendo a função de Gestora Escolar.

IZAURA MARIA DE ANDRADE DA SILVA

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (1992), mestrado em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (2001) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011). Atualmente é professor titular da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação e Movimentos Sociais, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação profissional, educação especial, inclusão da pessoa com deficiência.

JADSON JUSTI

Professor da Universidade Federal do Amazonas.

JOANA DARC MARTINS TORRES

Enfermeira. Mestre em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Atuação profissional na Atenção Primária em Saúde, pesquisa com ênfase em Enfermagem em Saúde Mental com foco na Saúde Mental e Coletiva, saúde da família, saúde da mulher, saúde de criança e adolescentes e tecnologias em saúde. Colaboradora na Linha de Pesquisa: Cuidado Clínico e Educativo de Enfermagem e Saúde, Juventudes, Gêneros, Sexualidades, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Saúde. Participa do Projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão: Web Rádio AJIR.

JOSIENE MACEDO DA SILVA

Licenciada em Letras Libras pela Universidade Federal da Paraíba, curso UaB/EAD. cursando especialização em Libras. Tradutora Intérprete de Libras. Membro da Associação de Surdos de Pombal. Instrutora de Libras e intérprete na rede municipal de Pombal/PB.

JUCINARA FERREIRA ALVES

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, Campus I, Campina Grande-PB

KARLLA DA CONCEIÇÃO BEZERRA BRITO VERAS

Enfermeira. Doutoranda do Programa de Pós- Graduação de Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde e Mestre em Ensino na Saúde pela UECE. Especialista em Obstetrícia pela Faculdade Metropolitana de Fortaleza. Graduada em Enfermagem pela Universidade de Fortaleza. Integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas em Enfermagem e Saúde Coletiva (UECE/CNPq): Linha de Pesquisa: Cuidado Clínico e Educativo de Enfermagem e Saúde, Juventudes, Gêneros, Sexualidades, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Saúde. Mobilizadora Pedagógica da Web Rádio AJIR: projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão.

KELLY DANIELLY PEREIRA BISPO FELIPE

Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Habilitada para atuar como Professora da Educação Infantil, Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Gestão do Trabalho Pedagógico. Especialista em Língua Brasileira de Sinais - (LIBRAS) pela Faculdade Educacional da Lapa - (FAEL). Atualmente servidora da Universidade Federal do Pará - UFPA (atuação como pedagoga no Instituto de Ciências Biológicas - ICB). Especialização em Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Faculdade Educacional da Lapa, FAEL, Lapa, Brasil. Graduação em Pedagogia. Universidade Estadual do Piauí, UESPI, Teresina, Brasil. Vínculo: Professor Visitante.

KEYLLA ALEXSANDRA COELHO SOUZA

Graduada em Licenciatura Plena em Letras com habilitação em língua Inglesa pela FABEJA (Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim), Especialista em Gestão de Recursos Humanos pela UPE (Universidade de Pernambuco), especialista em Gestão Escolar pela UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), atualmente cursa especialização em Coordenação Escolar Pela FBJ (Faculdade de Belo Jardim), professora efetiva da Rede Municipal de Ensino do Belo Jardim desde 1997, ao longo desses anos de atividade profissional exerceu as funções de Coordenadora Pedagógica, Coordenadora das disciplinas de língua inglesa e portuguesa, Gestora Escolar, além de exercer a função de professora.

KIARA DE SOUSA BATISTA DE QUEIROZ

Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba-Campus Monteiro/PB. Professora da Escola Estadual Prof. José Gonçalves de Queiroz/Sumé/PB

LANA CAROL DE SOUSA MARTINS

Especialista em Libras: interpretação, tradução e ensino pelo Centro Universitário 7 de setembro (2017). Formação profissional como Intérprete de LIBRAS pela associação de Pais e Amigos do Deficiente Auditivo - APADA (2012). Atuação como Tradutora e Intérprete de LIBRAS em eventos, palestras, escolas de nível fundamental e médio e universidade em graduação e doutorado. Atua na Universidade de Fortaleza.

LEANDRO DA SILVA LUNZ

Graduação em História - Faculdade de Ciências e Letras Madre Gertrudes de São José - ES. Especialista em História do Brasil - Universidade Presidente Antônio Carlos - MG. Especialista em Gestão Escolar - Universidade Federal do Espírito Santo - ES. Especialista em Gestão Pública Municipal - Instituto Federal do Espírito Santo - ES. Mestre em História Social das Relações Políticas - Universidade Federal do Espírito Santo - ES

LETÍCIA CAVALCANTE MORAIS

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Amazonas - UFAM com vínculo a Linha de Pesquisa 4: Educação Especial e Inclusão no Contexto Amazônico. Licenciada em Educação Física, pela Universidade Federal do Amazonas - UFAM. Especialista em Educação Física Escolar pelo Instituto Educacional LIDER. Atua como professora voluntária da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia - FEFF/UFAM no Programa de Dança, Atividades Circenses e Ginástica - PRODAGIN. Integrante do Grupo de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia/FEFF - UFAM. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6449-7042>

LILIANE AFONSO DE OLIVEIRA

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia. Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura, pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação da Universidade da Amazônia (UNAMA/2012); Especialista em Tradução e Interpretação de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) (Ipiranga/2015); Graduada em Letras (UNAMA/2009). Professora Titular da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) na área: Letras / LIBRAS, Carreira do Magistério Superior, Classe A, Assistente - A I, com Dedicção Exclusiva onde atua também na Graduação na área de Língua Portuguesa, Comunicação Oral e Escrita. Coordenadora Institucional do Programa de Formação de Professores (Parfor) na UFRA. Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Libras d Universidade Federal Rural da Amazônia. Vice Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Português da Universidade Federal Rural da Amazônia. Já atuou como Professor-Formador II do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica - PARFOR/CAPEs em Pedagogia e Letras-Libras (UFRA). Ministra Cursos, Oficinas, Palestras e Treinamento na área de LIBRAS, Linguagem Verbal (pessoal e empresarial). Possui experiência nas áreas de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), Educação Inclusiva, Educação Especial, Violência nas Escolas, Língua Portuguesa, Linguística, Análise do Discurso, Comunicação Oral e Escrita, Sociolinguística e Multiculturalismo. Integra o Grupo de Pesquisa GEDAI (Grupo de Estudos, Mediações e Discursos com Sociedades Amazônicas) da Universidade Federal do Pará e o Grupo de Pesquisa Mediações, Discursos e Sociedades Amazônicas da Universidade da Amazônia. É autora do livro "Discursos da mídia impressa sobre a violência nas escolas públicas: corpo, identidade e regimes de verdade em Belém do Pará".

LÚCIO FERNANDES FERREIRA

Doutor em Ciências, área de concentração Biodinâmica do Movimento Humano, Professor da Universidade Federal do Amazonas. É líder do grupo de estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia/FEFF na Universidade Federal do Amazonas / UFAM. ORCID: <https://orcid.org/000-0002-1193-6029>.

MÁRCIA LOPES LEAL DANTAS

Doutora em Ciências da Educação, da Universidade Columbia (2019), Mestra em Ciências da Educação, da Universidade Iberoamericana.(2016) - Revalidação do diploma de Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. (2017) Especialista em Língua Portuguesa (2003). Graduação em Letras - Licenciatura em Português e Espanhol pela Universidade Castelo Branco (2012), Licenciatura em Língua Portuguesa, Literaturas e Semiótica (2001), Bacharel em Comunicação Social na Universidade Gama Filho (1994). Professora do Ensino Fundamental II do Município do Rio de Janeiro.

MÁRCIA VERÔNICA COSTA MIRANDA

Possui graduação em Técnico Em Nível Superior Em Processamento de Dados pela Universidade Federal da Paraíba (1985), hoje intitulado Sistemas de Informações, mestrado em Ciência da Computação pela Universidade Federal da Paraíba (1996) e doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal de Campina Grande (2003). Atualmente, é professora associado da Universidade Federal da Paraíba. Tem experiência na área de Engenharia Elétrica, com ênfase em Engenharia da Computação, atuando principalmente nos seguintes temas: Tecnologia da Informação e Comunicação, Educação, Inclusão social, Informática e inclusão digital. Desenvolve e executa diversos projetos na área de extensão universitária, notadamente Extensão rural, com temática na Educação e Inclusão social e digital.

MARCILENE PINHEIRO SARDO

Formada em Filosofia e Pedagogia; Especialista em Metodologia do Ensino de Filosofia e Sociologia; Especialista em Educação Especial Inclusiva; Bolsista na Universidade Federal do Amapá; Estagiária na UNIP; Residente Pedagógica na Escola Estadual José de Anchieta; Atualmente cuidadora escolar no Estado do Amapá.

MARIA DE LOURDES VAZ JORDÃO

Possui graduação em História pela Universidade Estadual de Goiás (2001) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Paulista - UNIP (2019). Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino pela Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO (2003) e Psicopedagogia Institucional pelo Centro Universitário Barão de Mauá (2013). Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Evangélica do Paraguai (2012).

MARIA JOSÉ DA SILVA BERNARDO

Graduada em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Estadual da Paraíba-Campus Monteiro/PB. Professora da Escola Estadual Prof. José Gonçalves de Queiroz/Sumé/PB e cursando Especialização em Educação Especial na modalidade EAD pela UNINASSAU pólo Campina Grande-PB.

MARIA LUIZA MEINBERG CASTRO

Formada do Magistério do Curso Normal pelo Instituto Madre Mazzarello (2015). Graduada do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie-UPM, campus Higienópolis (2019). Por ter apresentado o trabalho de conclusão de curso: " TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: PRÁTICAS DOCENTES NO ENSINO FUNDAMENTAL I". Atualmente, é professora da Educação Infantil em uma escola particular de São Paulo. Apresentou o respectivo trabalho, na

modalidade de Comunicação Oral, no VI CONEDU- "VI Congresso Nacional de Educação- Avaliação: Processos e Política", em Fortaleza (CE).

MARILENE CALDERARO MUNGUBA

Mestre em Educação Especial pela Universidade Estadual do Ceará UECE. Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte UFRN. Estágio de Pós-doutorado no Departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos / METUIA na área de Terapia Ocupacional Social. Professora da Universidade Federal do Ceará UFC. Líder do Grupo de Pesquisa Educação para as diferenças e os estudos surdos na perspectiva interdisciplinar - UFC.

MARINILDA FRANCISCA DE LIMA FREITAS

Graduada em Pedagogia pela Universidade Luterana do Brasil (2011), Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Candido Mendes(2013), Professora efetiva da rede municipal de Belo Jardim desde 2007. Atualmente coordena de ensino EAD -UNIASSELVI

MARTA VERÔNICA DA SILVA ALMEIDA

Graduada em Licenciatura em Letras pela FABEJA- Faculdade de Formação de Professores de Belo Jardim-PE(), especialista em PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL- CESAC- Instituto Superior de Educação Santa Cruz-ISED. Estudante de Pedagogia pela FBJ- Faculdade de Belo Jardim. Professora Efetiva da rede municipal de Belo Jardim desde 2007.

RAIMUNDO AUGUSTO MARTINS TORRES

Doutor em Educação Brasileira e Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Enfermeiro docente e pesquisador do curso de graduação em Enfermagem e do Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas em Enfermagem e Saúde Coletiva (UECE/CNPq). Pesquisa sobre Cuidado Clínico e Educativo de Enfermagem e Saúde, Juventudes, Gêneros, Sexualidades, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Saúde. Coordenador da Web Rádio AJIR: projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão.

RUAN DOS SANTOS SILVA

Engenheiro Agrônomo, formado pela Universidade Federal da Paraíba, Campus II, 2015. Mestre em Ciências Agrárias pela Universidade Estadual da Paraíba, Campus I, 2019. Doutorando em Agronomia pela Universidade Federal da Paraíba, Campus II. Tem experiência na área de Extensão Rural, Educação Especial e Melhoramento Genético de Plantas, atuando principalmente nos seguintes temas: Informática e Inclusão Digital/Social no Meio Rural; Física, Morfologia do Solo e Classificação de Solos; Melhoramento Genético do Algodoeiro herbáceo (*Gossypium hirsutum* L.).

SABRINA MARTINS ALVES

Graduação em Enfermagem pela Universidade Estadual do Ceará. Mestranda em Ciências da Saúde pela Faculdade de Medicina do ABC- FMABC. Docente da Faculdade Juazeiro do Norte. Enfermeira cooperada do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência - Ceará. Mobilizadora Pedagógica da Web Rádio AJIR: projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão.

SADAO OMOTE

Professor Adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP – Campus de Marília. Livre-docente em Educação Especial.

SAMIA DARCILA BARROS MAIA

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pelo Centro Universitário do Norte. Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Nilton Lins. Professora Efetiva na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas - SEDUC/AM. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas - UFAM na Linha de Pesquisa 4 (Educação Especial e Inclusiva no Contexto Amazônico). Integrante do Grupo de Estudos em Comportamento Motor Humano (LECOMH) da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia/FEFF. Tenho como objeto de estudo a Percepção Docente e o Transtorno do Desenvolvimento da Coordenação (TDC). <https://orcid.org/0000-0003-0863-1432> e-mail: samia.darcila@gmail.com .

SAMUEL RAMALHO TORRES MAIA

Graduado em Enfermagem e Especialista em Gestão, Auditoria e Perícias em Sistemas de Saúde pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Urgência e Emergência Pré-hospitalar (UNICHRISTUS). Mestre e Doutorando em Cuidados Clínicos em Enfermagem e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação Cuidados Clínicos de Enfermagem e Saúde (PPCCLIS-UECE). Integrante do Grupo de Pesquisa: Políticas, Saberes e Práticas em Enfermagem e Saúde Coletiva (UECE/CNPq): Linha de Pesquisa: Cuidado Clínico e Educativo de Enfermagem e Saúde, Juventudes, Gêneros, Sexualidades, Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação em Saúde. Mobilizadora Pedagógica da Web Rádio AJIR: projeto de Pesquisa, Ensino e Extensão.

SARAH MARIA DE OLIVEIRA

Especialista em Libras: Tradução, interpretação e ensino pelo Centro Universitário 7 de Setembro, Bacharel em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda pela Universidade de Fortaleza, Graduada em Letras Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atua como Tradutora e Intérprete de Libras em contexto educacional na Universidade de Fortaleza e na Universidade Federal do Ceará.

SHEILA CARLA DE SOUZA

Docente no Centro de Educação, Filosofia e Teologia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008). Possui bacharelado em Psicologia (2006), Didática do Ensino Superior e Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento (2008) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Pesquisas acerca do desenvolvimento humano típico e atípico; processos de ensino-aprendizagem; neurociência e educação; educação inclusiva e psicologia da educação. Compõe o grupo de Professores orientadores dos Trabalhos Conclusão de Curso dos cursos de graduação e pós-graduação nas modalidades presenciais e à distância da UPM. Autora de materiais didáticos no curso de Pedagogia ? modalidade à distância. Membro da Equipe do Programa de Atendimento e Orientação ao Aluno - PROATO /UPM. Apresenta experiência nas áreas da psicologia e da educação; com ênfase às necessidades educacionais de alunos com deficiência. Psicóloga Clínica: avaliação e intervenção em transtornos psiquiátricos.

TEREZINHA TEIXEIRA JOCA

Especialização em Abordagem Sistêmica da Família, pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (1989); mestrado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza - UNIFOR (2005) e doutorado em Psicologia, pela Universidade Autónoma de Lisboa - UAL (2015). Atualmente é Professora do Curso de Psicologia e Coordenadora do Programa de Apoio Psicopedagógico da Universidade de Fortaleza, setor que promove a acessibilidade e a inclusão.

UIARA VAZ JORDÃO

Graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás (2008). Especialista em Educação Especial e Processos Inclusivos (2010 - UFG/CAC) e Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (2015 - ICSH/DF). Mestre em Educação Especial (2013 - UFSCar/SP). Tradutora e

Intérprete de Língua Brasileira de Sinais no Instituto Federal Goiano-Câmpus Ipameri e na Secretaria de Educação do Estado de Goiás-SEDUCE.

VICTOR ANTUNES DE SOUZA SERRÃO

Pesquisador da Universidade Federal do Amazonas.

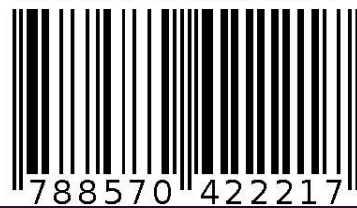
WANÚBYA DO NASCIMENTO MORAES CAMPELO

Doutoranda em Letras - UFPA. Mestra do Programa de Pós - Graduação em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Pará - UFPA (2009 -2011) como Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Pós graduada em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica - PUC de Minas Gerais (2008-2010), Especialista em Língua Brasileira de Sinais na Educação Inclusiva - FIBRA (2012-2014). Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Pará - UEPA (2009), cursa graduação em Licenciatura em Letras - Língua Inglesa (UNICESUMAR) . Atualmente, é professora Efetiva da Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Nesta Instituição atuou, no campus de Tomé-açu, como Coordenadora do Curso de Ciências Contábeis e Coordenadora do primeiro Curso de Licenciatura em Letras Língua Portuguesa da UFRA. No campus de Belém, atuou como Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras Libras, Subcoordenadora do Curso de Letras Libras e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa. No Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica - PARFOR - UFRA coordenou o Curso de Licenciatura em Letras Libras dos Pólos Belém e Tomé-açu. Em 2017, foi nomeada pela Reitoria como Assessora de Assuntos Estratégicos para tratar de Inclusão Acessibilidade e em 2018, Assessora de Assuntos Estratégicos para tratar da Consolidação Multicampi. Tem experiência na área de Letras, Libras, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, com ênfase em literatura brasileira, literatura visual, literatura portuguesa e inglesa e Guimarães Rosa.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-7042-221-7



9 788570 422217